



UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

KIZZ DE BRITO BARRETTO

A educação dos idosos na lei brasileira: esboço para uma ecologia das dignidades

São Paulo

KIZZ DE BRITO BARRETTO

A educação dos idosos na lei brasileira: esboço para uma ecologia das dignidades

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação.

Versão corrigida contendo as alterações solicitadas pela comissão julgadora em 26 de agosto de 2022. A versão original encontra-se na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP (BDTD), de acordo com a Resolução CoPGr 6018, de 13 de outubro de 2011.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Joaquim Severino

São Paulo 2022 Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação da Publicação Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a) Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

de Brito Barretto, Kizz

dB274e A educação dos idosos na lei brasileira - esboço para uma ecologia das dignidades / Kizz de Brito Barretto; orientador Antônio Joaquim Severino. -- São Paulo, 2022.

190 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação Cultura, Filosofia e História da Educação) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2022.

Educação da pessoa idosa.
 Lei brasileira.
 Ecologia das Dignidades.
 Joaquim Severino,
 Antônio, orient.
 II. Título.

Tese de autoria de Kizz de Brito Barretto sob o título "A educação dos idosos na lei brasileira: esboço para uma ecologia das dignidades", apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, aprovada em 26 de agosto de 2022 pela comissão julgadora constituída pelos doutores:

Prof. Dr. Antônio Joaquim Severino
Instituição: Universidade de São Paulo
Presidente

Prof.^a Dr.^a Gislene Vale dos Santos Instituição: Universidade Federal da Bahia

Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida Viggiani Bicudo Instituição: Universidade Estadual Paulista

Prof. Dr. Ricardo Henrique Pucinelli

Instituição: Escola Superior de Conservação Ambiental e Sustentabilidade

Prof.^a Dr.^a Carla Biancha Angelucci

Instituição: Universidade de São Paulo

Dedico aos meus velhos pais com todo o amor e a todos os meus ancestrais.

Agradecimentos

À espiritualidade "interfé" por me nutrir, por me proteger e por me guiar.

À Universidade de São Paulo por estimular e dar espaço à pesquisa e aos pesquisadores.

À Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo pela oportunidade.

Ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo pelo suporte primordial à pesquisa.

Ao meu orientador, Professor Antônio Joaquim Severino, pela parceria, pelo apoio incondicional e pela profunda lição de vida; uma vida que ensina dando liberdade ao outro para trilhar seu próprio caminho.

À Professora Carla Biancha Angelucci, registro a minha gratidão eterna pelo acolhimento humano e zelo docente sem os quais a presente pesquisa não teria frutificado e eu própria teria sucumbido.

À Professora Maria Clara Di Pierro pela riqueza do seu ensino e pela generosidade na partilha desse conhecimento.

À Professora Maria Aparecida Bicudo pelo trabalho diligente e cuidadoso com as sementes deste caminho.

Ao Professor Marcos Garcia Meira pelo princípio de todo este caminho.

Ao time de funcionários maravilhosos do Programa de Pós-Graduação da Universidade de São Paulo que me forneceu apoio fundamental aos encaminhamentos necessários para este percurso.

À equipe da GADES, em especial ao anjo da guarda chamado Rosa Lyra, que me forneceu todo o amparo no desembaraço da licença do NVIVO e ao Professor Ricardo H. Pucinelli pela paciência com as minhas limitações enquanto aprendiz.

Ao grande médico Thomas Ito, que inspirado pelos Bodhisattvas Sadaparibhuta e Kshitigarbha, respeitou minha dignidade como pessoa "dármica" que é e até o fim.

À minha gata Hannah, que ronronou e cuidou de mim por todo o percurso.

Aos meus amigos Tolstoi, Saramago, Goethe, Comenius, Luther King, Tutu, Gandhi, Churchill, Rumi e tantos outros amigos de cabeceira, eu agradeço por permanecerem comigo sempre. Agradeço especialmente ao mestre Thay por acalmar meu espírito com sua enorme bondade e compaixão.

Por tudo isso, toda a gratidão! Sem todos vocês, esse caminho não teria ocorrido.



Resumo

BARRETTO, Kizz de Brito. **A educação dos idosos na lei brasileira**: esboço para uma ecologia das dignidades. 2022. 190 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

O presente trabalho realiza uma interpretação fenomenológica da educação da pessoa idosa na lei brasileira que tematiza o campo educativo e o ser humano idoso. Considera particularmente as constituições do ano de 1824 até o ano de 1988 (Leis Maiores) e o extrato legal ordinário publicado entre o período que vai do ano de 1996 até o ano de 2022. A escolha deste recorte temporal se justifica, já que abarca a vigência da Lei 9394/96 (conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação). São analisadas aqui todas as constituições e as leis ordinárias produzidas no intervalo de tempo assinalado para observar como a educação da pessoa idosa aparece no campo normativo do Brasil. A procura de informações no corpus legal foi implementada com o suporte do software de apoio à pesquisa qualitativa NVIVO. De forma a evitar possível viés, todo o conteúdo das constituições e todas as normas ordinárias abordando a educação e/ou a pessoa idosa, que não versavam somente sobre dotação orçamentária para fins educacionais, foram considerados para fins de análise. Os achados foram organizados por redução de unidades de significado com asserções aos discursos normativos sob destaque. Posteriormente, empreende a análise interpretativa do âmago temático localizado como resultado da pesquisa. A interpretação fenomenológica aqui empreendida segue uma abordagem de uma fenomenologia da prática de Max Van Manen. As interpretações permitiram o destaque de repercussões do (des)aparecimento da educação da pessoa idosa na lei brasileira para a dignidade do ser humano. Estes impactos específicos sobre a dignidade humana foram cotejados à luz da teoria da ecologia da lei de Fritjof Capra e Ugo Mattei, que forneceu lastro à tese, aqui desenvolvida, de que uma visão da dignidade em rede é essencial à materialização da educação da pessoa idosa na lei brasileira. Esboça, assim, uma ecologia das dignidades.

Palavras-chave: Educação da pessoa idosa. Lei brasileira. Ecologia das Dignidades.

Abstract

BARRETTO, Kizz de Brito. **The education of the elderly in Brazilian law**: outline for an ecology of dignities. 2022. 190 p. (Doctorate in Education) – Faculty of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2022.

The present work performs a phenomenological interpretation of the education of the elderly in Brazilian law that thematizes the educational field and the elderly human being. It particularly considers the constitutions from 1824 to 1988 (Major Laws) and the ordinary legal extract published between 1996 and 2022. The choice of this time frame is justified, since it encompasses the Law 9394/96 (known as the Education Guidelines and Bases Law) that is in force. Here, all the constitutions and ordinary laws produced in the indicated time interval are analyzed in order to observe how the education of the elderly appears in the normative field of Brazil. The search for information in the legal corpus was implemented with the assistance of the NVIVO qualitative research support software. In order to avoid possible bias, all the content of the constitutions and all the ordinary norms addressing education and/or the elderly, which were not only about budgetary allocation for educational purposes, were considered for analysis's sake. The findings were organized by reducing units of meaning with assertions to the normative discourses highlighted. Afterwards, it undertakes the interpretative analysis of the thematic core located as a result of the research. The phenomenological interpretation undertaken here follows an approach from a phenomenology of practice by Max Van Manen. The interpretations allowed highlighting the repercussions of the (dis)appearance of the education of the elderly in Brazilian law for the dignity of the human being. These specific impacts on human dignity were compared in the light of Fritjof Capra and Ugo Mattei's theory of ecology of law, which provided support to the thesis, developed here, that a vision of dignity in a network is essential to the materialization of the education of the elderly in Brazilian law. It thus sketches an ecology of dignities.

Keywords: Elderly education. Brazilian law. Ecology of Dignities.

Lista de figuras

Figura 1 – Projeção de aumento da população 60+ no Brasil feita pelo IBGE	14
Figura 2 – Constituições no software NVIVO	34
Figura 3 – Alguns destaques textuais feitos na Lei 10741 de 2003 com o NVIVO	35
Figura 4 – A língua portuguesa na Constituição de 1824 e o NVIVO	36
Figura 5 – Briseida é devolvida a Aquiles por Heitor	43
Figura 6 – The gate of languages unlocked de Comenius	53
Figura 7 – Escola	55
Figura 8 – A filosofia moral	56
Figura 9 – Malfeitores	57
Figura 10 – Sepultura	58
Figura 11 – Humanidade	59
Figura 12 – Os direitos na Constituição de 1891	74
Figura 13 – A economia na Constituição de 1937	79
Figura 14 – A juventude no Estado Novo	80
Figura 15 – Direito na Constituição de 1946	82
Figura 16 – Economia na Constituição de 1967	84
Figura 17 – Assistência na Constituição de 1967	84
Figura 18 – Abertura temática para a educação nas constituições brasileiras	91
Figura 20 – Leis ordinárias analisadas (período de 1996 até 2022)	98
Figura 21 – Frutos legais tematizando a educação e a pessoa idosa (anos de 1996 até 202	22).99
Figura 22 – Projetos de leis que tematizam a pessoa do idoso no Brasil (de 1991 até 202	22) 137

Lista de quadros

Quadro 1 – Educação e pessoa idosa na Grécia da Antiguidade	47
Quadro 2 – Educação universal de Comenius	60
Quadro 3 – Síntese da educação nas constituições brasileiras	92
Quadro 4 – Leis ordinárias de 1996 até 2022	95
Quadro 5 – Comparação do artigo 25 da Lei 10741/2003 após 2017	106
Quadro 6 – Comparação dos artigos 3.º e 37 da Lei 9394/1996 (LDB) após 2018	107
Ouadro 7 — Exortação e divindade nos preâmbulos das constituições brasileiras	125

Lista de abreviaturas e siglas

BD Biology dictionary

EC Emenda constitucional

FUNDEB Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

FUNDEF Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino

Fundamental

IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9494/1996)

ONU Organização das Nações Unidas

PRONATEC Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PROUNI Programa Universidade para Todos

Sumário

1	Introdução13
1.1	Sobre o caráter filosófico dessa pesquisa19
2	Raízes metodológicas
2.1	Inspirações de uma fenomenologia da prática31
3	As origens da educação dos idosos em três marcos históricos39
3.1	O idoso e a educação na antiguidade grega43
3.2	? A escola dos idosos na educação universal de Comenius
3.3	Educação na velhice, gerontoeducação e geragogia: entre conceitos e sentidos 65
4	Pessoa idosa e educação nas constituições brasileiras: recorte interpretativo do ano
de 18	824 até o ano de 198872
5	A educação da pessoa idosa nas leis ordinárias do Brasil: recorte interpretativo do
ano (de 1996 até o ano de 202294
5.1	O menoscabo normativo quanto à educação do idoso no Brasil109
6	Três insights sobre os silêncios normativos analisados e seus impactos sobre a
dign	idade humana116
6.1	O insight à luz de Platão sobre o abandono normativo da educação do idoso 120
6.2	O insight à luz de Montesquieu sobre a indiferença normativa em relação à educação
da	pessoa idosa
6.3	O insight à luz de Capra e Mattei sobre a exclusão normativa da pessoa idosa nas
leis	s educacionais
7	Esboço para uma ecologia das dignidades a partir do direito à educação da pessoa
idosa	a 150
7.1	O direito à educação da pessoa idosa que se ergue como cuidado, escuta e
pei	rtencimento161
8	Considerações Finais167
Refe	rências171

1 Introdução

Educação é transformação e passagem. Dizemos que a educação é transformação e passagem porque, na educação, o acúmulo de conhecimento com origem no passado, no presente, transforma-se, aperfeiçoa-se e subsiste quando este legado se transmuta dentro do processo humano de aprender, reaprender e compartilhar o conhecimento. Temos uma raiz de compreensão da educação que é essencialmente assentada na antiguidade grega. Na realidade, nos idos dos séculos 4 e 5 antes de Cristo, os gregos já haviam legado o sentido de *scholé*, palavra da qual se origina a expressão escola, que tão bem conhecemos hoje. Na Grécia da Antiguidade, contudo, *scholé* era vista como um tempo de retiro da vida humana ativa para o engajamento na vida humana do espírito, quando então desenvolveríamos o pensamento, a vontade e a ação enquanto formas de cultivo da plenitude do ser. Parcela desse significado ainda subsiste na essência das escolas do nosso tempo.

Mesmo sob crescentes ataques, alguns dos quais apontando até mesmo para um possível caminho de "desescolarização" da sociedade em prol de uma educação mais centrada na convivência social dos seres humanos, a instituição escolar resiste e sobrevive entre fluxos e influxos de mudanças nos modos de educar, entre a emergência de novas estratégias curriculares, entre a eclosão da realidade do envelhecimento populacional e entre algumas readaptações impostas por um campo normativo que nem sempre afina as reformas educacionais que empreende com o princípio elementar da promoção do bem comum. O princípio elementar da promoção do bem comum sobre o qual falamos aqui é, na realidade, o princípio da primazia da dignidade da pessoa humana, recontado e reencontrado de uma outra maneira na conhecida história de *apartheid* educativo que é, sem dúvida, uma parte da história da luta de classes.

No Brasil, essa velha história precisa ser revista pelo que de fato é, só que, agora, considerando, sobretudo, a desembocadura de uma tensão intergeracional crescente. Estamos diante da realidade do envelhecimento da população brasileira que traz demandas não apenas econômicas, mas carrega também demandas de ordem filosófica e para todos nós. Será preciso inevitavelmente que pensemos sobre o envelhecimento das pessoas nos próximos anos — mais do que nunca. Não é mais tarefa restrita ao circuito de pessoas idosas, pessoas compassivas, nem pode ser um exercício limitado a um grupo de pretensos intelectuais e especialistas na matéria envelhecimento. Apenas para termos uma noção de como pensar o envelhecimento se constitui em um problema que exige a consideração reflexiva por parte de todos na sociedade brasileira, basta observarmos um recorte das projeções demográficas

realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografía e Estatística (IBGE) no tocante ao crescimento da população com mais de 60 anos no Brasil. No ano de 2040, os dados apontam que já teremos na população mais de 2 milhões de pessoas no Brasil em faixa etária igual ou superior aos 90 anos.

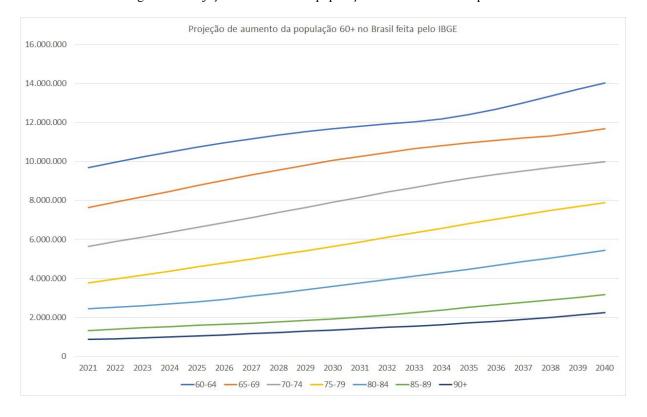


Figura 1 – Projeção de aumento da população 60+ no Brasil feita pelo IBGE¹

Fonte: Kizz Barretto (2022).

Precisaremos pensar. E precisaremos pensar além da superfície que considera a pressão para a economia de uma virada demográfica e, sob este pretexto, autoriza e justifica, inclusive legalmente, toda a sorte de cortes e retalhos com impacto direto sobre a qualidade de vida dos cidadãos e ao preço do arrefecimento completo da condição humana.

É refletindo que nós evitaremos perder o conjunto das conquistas já obtidas em matéria de direitos humanos e envelhecimento, visto que as estratégias de linguagem, alimentadas pelos receios coletivos em torno da ideia de velhice, não raras vezes, podem nos fazer perder de vista o que realmente importa. Qualquer alteração legislativa que implique redução de acesso da pessoa idosa aos direitos sociais conquistados, a exemplo da educação e

_

¹ A partir dos dados obtidos em consulta ao *site* do Instituto Brasileiro de Geografía e Estatística.

da saúde, precisa ser alvo de avaliação criteriosa e transparente por parte da sociedade. Uma simples redução no marco etário legal, que eventualmente atrase a nossa proteção humana pelo Estatuto da Pessoa Idosa (Lei 10743/2003), pode até proporcionar um falso senso de "rejuvenescimento". Mas, ao mesmo passo, pode igualmente ocasionar a perda de direitos em alguma esfera da vida. Se assim for, nós estaremos diante de grave retrocesso na esfera dos direitos humanos; uma possibilidade de retrocesso que precisa ser contínua e socialmente repensada.

Há muito tempo, Cicero se perguntou qual tipo de vida seria possível à humanidade sem a filosofia (CICERO, 2012). Para ele, importaria buscarmos refúgio na sabedoria que atravessou todas as eras, pois é fonte de profundo maravilhamento. Nós conseguimos perceber este maravilhamento em sua dupla face prontamente ao enxergarmos tanto as obscenidades das injustiças e exclusões que acontecem na sociedade humana, como ao notarmos um sentido de solidariedade profunda que igualmente pode emergir nos momentos sombrios de peste. À parte o fato de nós não podermos verdadeiramente prever quais efeitos o contato com a atividade de pensamento provocará em cada um, há situações em que o nosso encontro com dado assunto precisará ser feito cedo ou tarde. A tríade educação, pessoa idosa e lei brasileira é um destes triângulos temáticos inevitáveis que exige transcendermos o degrau mais límbico do pensamento humano: a reclamação que se encerra na reclamação.

Nos seus escritos de juventude, Sêneca nos fala das reclamações humanas sobre a brevidade da vida. Afirma que a vida é longa o bastante, mas nós a desperdiçamos. A vida que recebemos não seria curta, mas nós a fazemos curta, pois nunca retornamos ao que somos por estarmos ocupados demais perseguindo outras coisas (seja riqueza, seja poder, seja fama, etc.). Para Sêneca, mesmo a companhia dos outros é buscada não pela própria companhia, e sim pela incapacidade de cada um de suportar a sua própria companhia sozinho. Haveria, segundo ele, uma escuridão na vida do ser humano: o ser humano é incapaz de sair por aí, via de regra, distribuindo a riqueza material que possui, entretanto é pródigo em gastar seu tempo de vida com ninharias. Viveríamos, assim, como se fôssemos imortais até percebermos quão pouco tempo de vida nos resta. A vida de cada pessoa pode até mesmo esperar o tempo de cada um perceber isso. Há temas, entretanto, cuja urgência na tratativa não pode aguardar uma percepção individualista e atrasada do ser humano.

O presente trabalho surge da necessidade imperativa de pensar parte das questões levantadas pelo triângulo educação/pessoa idosa/lei. É uma necessidade e um exercício consciente de responsabilidade intergeracional, pois <u>se trata de uma interpretação</u> fenomenológica da educação da pessoa idosa na lei brasileira. Desejamos lançar luz sobre a

educação da pessoa idosa que aparece nas leis brasileiras como forma de delimitar as principais implicações dos achados para a dignidade da nossa condição humana. Neste sentido, já fica claro que nos voltaremos aqui para a educação formal, que é precisamente a educação prestada pelas instituições educacionais de maneira oficial e seguindo parâmetros curriculares, metodológicos e avaliações normalmente sumativas para "contabilização" do término de um processo de aprendizagem.

De um ponto de vista mais geral, a escola que conhecemos se estabelece como um dos lugares aonde nós vamos (e mesmo somos forçados a ir) para alcançarmos algum grau de instrução. Às universidades, caberia a tarefa de continuidade deste percurso pelo desenvolvimento profissional do ser humano. O ideal seria que, para além de instrução e profissão, a soma deste caminho de peregrinação individual resultasse numa formação para o exercício primordial da nossa condição humana dentro da sociedade. Evidentemente, não aprendemos a ser humanos nas escolas e universidades. Não obstante, é no interior destas instituições que boa parcela do encontro comunal com o conhecimento, que foi culturalmente acumulado, ocorre e ganha chance de partilha.

A troca acontece entre pares e párias no processo da educação. Mesmo os absolutamente excluídos do processo educativo, fazem-se incomodamente presentes no sistema de educação, já que a segregação perversa, imposta aos grupos de não incluídos, pode parecer limar qualquer chance para os seus membros reivindicarem uma existência sociocultural. No entanto, é curioso como a tentativa de silenciar o acesso dos seres humanos (de qualquer idade) à educação formal pode gerar o efeito inverso por amplificar a distorção insustentável do próprio sistema educativo formal em suas seletividades.

Considerando-se que a educação formal tem sua seleção forjada na interioridade do campo normativo de uma sociedade, torna-se extremamente produtivo (e mesmo necessário) que nunca consideremos a educação e os seus atores como algo despregado da influência das outras esferas de poder social. Não se trata de uma seleção natural (à moda de Charles Darwin) em que os "fortes" são educados e os "fracos" não tem vez. Há uma seleção "sociolegal" que define cuidadosamente aqueles que serão educados e em que serão educados enquanto sujeitos e objetos de educação. Tal fato nos exige ponderação firme sobre como a vida humana precisa ser revisitada sempre em relação a uma rede complexa e o âmbito educativo, uma consequência direta da vida humana em sociedade, desenrola-se em conexão com outros campos de poder — esteja isso aparente ou não.

Neste ponto, importa explicitarmos o que queremos dizer quando usamos o termo "lei brasileira". No presente estudo, a lei é compreendida evidentemente como um conjunto de normas. Entretanto, sobre quais normas nos debruçamos, a fim de enfrentar o aparecimento e o desaparecimento da pessoa humana do idoso no campo normativo da educação brasileira? Nosso foco reside nas constituições federais e nas leis ordinárias. Essa investigação destaca, no que diz respeito à legislação ordinária, as normas editadas especificamente no período de 1996 até o presente. A escolha do período se justifica tendo em vista que, no ano de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, ainda em vigor, foi publicada.

Veremos que, ao observarmos a educação sob o ponto de vista legal, localizando os aparecimentos e desaparecimentos da educação da pessoa idosa, nós nos depararemos forçosamente com a questão da dignidade ou, dito de outra maneira, com o problema de como a dignidade guarda relação direta com a experiência da vida humana e de tal maneira que, contemplando como a educação da pessoa idosa aparece (ou não aparece) na lei brasileira, teremos aí o extrato de uma necessidade contínua de "reexperiência" da dignidade como condição para que a experiência da dignidade esteja presente, integre e faça parte da própria educação.

Essa pesquisa de doutorado é, na verdade, a continuidade de uma longa trajetória de vida dedicada ao exame das experiências humanas e das suas dignidades. Ela não foi realizada de modo linear, nem poderia ser. Ao longo da atividade árdua que marca qualquer investigação acadêmica, houve a necessidade de empreendermos várias movimentações com avanços e retrocessos que implicaram por fim em inúmeras mudanças para que o objeto de nosso inquérito chegasse a esse preciso ponto em que nós tratamos sobre como a educação da pessoa idosa aparece na lei brasileira. A nossa questão de pesquisa não estava estudada de maneira sistemática na comunidade científica e isso podia ser verificado pela escassez de fontes de estudo em bases de dados exaustivamente consultadas durante o processo de revisão de escopo. Se tal fato representou um ponto importante a ser superado na caminhada investigativa, acabou por explicitar não apenas o aspecto inédito daquilo que intentávamos empreender, mas, acima de tudo, colocou em evidência a necessidade de mobilização para refletir sobre esse tema detidamente, além de indicar a importância social de nós levarmos o estudo a uma conclusão, a despeito de todos os obstáculos que foram encontrados.

O nosso percurso nesse trabalho será o seguinte: em primeiro lugar, explicitaremos o caráter filosófico dessa pesquisa. Já no capítulo 2, visitaremos as raízes metodológicas desse trabalho, a fim de formatar melhor uma compreensão de por que razão escolhemos a

² A palavra reexperiência quer significar aqui a reatualização da dignidade que ocorre na experiência da vida. A própria lei faz parte da experiência humana da vida.

interpretação fenomenológica como nosso método e por quais motivos nos inspiramos na proposta de uma fenomenologia da prática desenvolvida por Max Van Manen. Como adotamos um enfoque fenomenológico crítico, tais esclarecimentos far-se-ão indispensáveis para evitar esperarmos algo que esse trabalho nunca objetivou realizar.

É assim que poderemos compreender (no capítulo 3) as origens do nosso problema da educação da pessoa idosa partindo de três marcos históricos intencionalmente escolhidos. Os marcos têm a intenção de estabelecer um diálogo com a tradição de uma filosofia ocidental que nos influencia e cobrir pontos importantes na história da educação da pessoa idosa; pontos que se radicam na antiguidade, no período medievo e no período contemporâneo. Trata-se da preparação do terreno para entrarmos realmente no espaço de aparecimento da educação da pessoa idosa sobre o qual nos debruçaremos a seguir nos capítulos 4 e 5 com os recortes interpretativos da lei brasileira sob descrição e análise. É diante do menoscabo normativo quanto à educação do idoso no Brasil que verificaremos nesses recortes que vai se erguer a necessidade de uma interpretação aprofundada no capítulo 6. Para tanto, nós nos concentraremos para a obtenção de três *insights* que colocarão em evidência os sentidos de abandono, indiferença e exclusão normativas observados como decorrência dos silêncios normativos analisados. Procuraremos apontar os impactos desses sentidos para a dignidade humana e isso, por sua vez, culminará no delineamento de uma visão ecológica das dignidades a partir do direito à educação da pessoa idosa.

Aqui, nós escutaremos — com toda a atenção — aquilo que as normas brasileiras dizem sobre a educação da pessoa idosa e aquilo que essas mesmas normas calam. É evidente, no entanto, que o silêncio normativo encontrado é um retrato consistente da sociedade em que nós vivemos e de como ela lida (ou prefere não lidar) com o problema que nos é comum, a saber: o problema de pensarmos criticamente as demandas oriundas do nosso envelhecimento populacional não apenas em termos de políticas públicas, mas também refletindo em termos sociais, de cidadania e, acima de tudo, em termos humanos. Ao fim e ao cabo, perceberemos como os silêncios normativos acerca da educação da pessoa idosa no Brasil podem ter implicação direta sobre a dignidade. A esperança que habita todo aquele que pesquisa por amor na educação é, de alguma maneira, contribuir com seu esforço honesto para uma práxis mais humana. Essa esperança ainda subsiste dentro de nós, apesar de todos os desafíos e, talvez, também por causa deles. E nossa expectativa é que a contribuição modesta dessa investigação sirva para lançar alguma luz sobre outros caminhos que se seguirão com o objetivo de encontrar aquilo que obviamente vai nos escapar aqui pelos próprios limites presentes na elusiva atividade de conhecer.

1.1 Sobre o caráter filosófico dessa pesquisa

Philosophers are sowers of the seed of doubt and uncertainty. Away with them to their ivory towers! Let practical common sense and experience guide our thinking about education³.

(L. Arnaud Reid, no ensaio *Philosophy and the theory and practice of education*)

Pesquisar é ir além. No entanto, para irmos além, nós precisamos — no mesmo passo — (re)conhecer as próprias limitações daquilo que pesquisamos. Talvez esse seja um dos pontos elementares para composição de um possível bom começo em qualquer atividade de pesquisa. É verdade que, no contexto da investigação acadêmica, nós nos deparamos (não raras vezes) com as mais variadas questões descortinadas das mais diversificadas maneiras metodológicas.

Contudo, pesquisar implica, sobretudo, não somente trilharmos um percurso para respondermos as pequenas ou grandes perguntas que ora nós nos fazemos ou mesmo que ora moldam o nosso existir. É que a atividade de pesquisa envolve, acima de tudo, um diálogo aberto com o passado, mas a partir de um ponto (ou múltiplos pontos) de olhar(es) no presente; o mesmo presente que se perfaz, a todo momento, numa passagem para o porvir.

Pesquisar é mesmo para pesquisadores (acadêmicos e não acadêmicos). Só que, no contexto da academia, é possível observarmos, grosso modo, duas categorias da vontade estimulando (e não necessariamente de maneira conflituosa ou exclusiva) o movimento investigativo de um(a) mesmo(a) pesquisador(a): queremos servir à pesquisa e/ou queremos ser servidos por ela.

Nessa tônica, há aqueles a quem a pesquisa serve como um mecanismo de inserção no mundo acadêmico ou pode ser empregada para melhoria de uma posição já obtida dentro desse microcosmo de produção do conhecimento. No entanto, subsistem aqueles "eternos" estudantes também capazes de servirem à pesquisa sem maiores expectativas, pois já restam conscientes (ou em processo de tomada dessa consciência) de que a "Universidade [...] é

³ "Filósofos são semeadores de dúvidas e incertezas. Expulse-os para suas torres de marfim! Deixemos nosso senso comum e nossa experiência guiar a reflexão no campo educativo." (tradução nossa)

funcionária do conhecimento" (SEVERINO, 2016) e a precariedade é um marco inarredável no (de)curso da marcha epistemológica.

Já que estamos em um Programa de Pós-Graduação na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e dentro de uma linha de pesquisa que se propõe a fazer o casamento entre Filosofia e Educação, parece-nos apropriado respondermos o que faz uma pesquisadora não filósofa (com graduação em Direito e mestrado em Artes) lançar-se no desafio da pesquisa no campo educativo. Poderíamos começar lembrando — sem delongas — que uma pesquisa para ser também jurídica não precisa ser necessariamente empreendida em um Programa de Pós-Graduação em Direito.

Na realidade, sempre que o Direito entra em contato com a Filosofia (e incluímos nela a Filosofia da Educação e a Filosofia do Envelhecimento) ou vice-versa, abre-se uma oportunidade potencial para que a fricção entre essas áreas fertilize o campo de todos os saberes envolvidos na pesquisa gestando, a partir daí, algum tipo de incremento teórico e/ou conceitual capaz de evidenciar a existência de pontes ainda inexploradas entre o social e o normativo.

No caso do presente trabalho, é recomendável e necessário que saibamos — desde já — que o nosso foco de estudos repousa sobre "como a educação da pessoa idosa aparece na lei brasileira"; um problema que será disposto e exposto em sua dimensão filosófica. É inevitável que nos advenha algum receio ao tratarmos desse assunto. Mormente, se considerarmos que a Filosofia está muito além do uso apurado da capacidade humana de indagar.

O que torna uma questão elementarmente filosófica não é (por certo) a autointitulação de ser um problema para a Filosofia ou mesmo o artifício de construir esse problema na forma de um argumento. Em grande medida, aquilo que dá a uma pergunta a efetiva dignidade filosófica é o simples fato de ela se constituir como um problema sempre aberto dentro do investigar, que é ele mesmo sempiterno e constante reconstruir.

Portanto, para nós, um inquérito nunca é filosófico por natureza, mas se abre para a Filosofia quando há uma real procura por respostas e quando essa busca não enfrenta a inapreensibilidade como um inimigo, mas a aceita como uma possibilidade epistêmica presente a todo o momento. Dentro desse campo do possível, é evidente que o teor de uma investigação filosófica (ou mesmo científica) pode ele mesmo nos demandar o abandono da ideia de segurança ofertada pela abordagem disciplinar da pesquisa, seja ela sociojurídica, filosófica e/ou educativa.

É que existem determinados tipos de inquérito e há dadas modalidades de interrogação que fazem insuficiente o aprofundamento monolítico como maneira de nos aproximarmos de qualquer boa compreensão de um dado assunto, ainda que transitória. Com a educação da pessoa idosa, encontramo-nos precisamente diante de um desses difíceis problemas que nos exige(m) olhar(es) — ora nu(s), ora paramentado(s) por alguma "lente" objetiva (mesmo a grande-angular) —, pois é somente alternando a forma de vermos um problema que vamos ganhando as condições de acedermos a uma perspectiva microscópica no mesmo até aquele preciso ponto em que retornamos a esse ciclo de movimentos na observação. Aliás, é justamente aí que algum aspecto do tema pode enfim ser iluminado por um entendimento.

O que torna o presente inquérito sobre a educação da pessoa idosa na lei brasileira filosófico não é tanto a fonte existencial do nosso problema (e entendamos por existencial aqui o mero fato de termos sido lançados em um conjunto de situações que tornou impossível fugirmos dessa temática) e sim, acima de tudo, presenciarmos — na confluência dessas questões téticas — a eclosão de perguntas e reperguntas sobre como os fenômenos da vida humana, tomados pontualmente nas mais diversas áreas, afetam a condição do ser humano em sua dignidade.

Estamos diante, então, de uma investigação filosófica com repercussões tanto para filosofia da educação como para a filosofia do envelhecimento. Trata-se de uma pesquisa que entrelaça e mobiliza ambas em um esforço para descortinar como a educação da pessoa idosa aparece na lei brasileira. E nossa pergunta central é disparada a partir de um aspecto do cotidiano, a saber, a legislação; visto que a lei é parte do ordinariamente humano, pois que compõe a vida humana, enquanto a regula, enquanto a limita e a protege.

Neste contexto, a filosofia do envelhecimento se ocupa de pensar o envelhecimento em seus múltiplos sentidos. Ela pondera sobre os tempos da velhice e os tempos de envelhecimento, já que o envelhecimento humano e a velhice não se constituem na mesma coisa. Envelhecimento humano é processo que todos nós atravessamos (o bebê, a criança, o jovem e o adulto). A velhice, por sua vez, é um dos muitos lugares de chegada (e partida) ao longo desse processo. Contudo, a pessoa idosa não ingressa apenas na velhice ao atravessar o caminho do envelhecimento. Pensar que envelhecer se resume ao "tornar-se uma pessoa jovem, adulta ou idosa" é esquecer que o verbete "pessoa" não está ao lado destas palavras como enfeite. A pessoa sempre vem antes para determinar como a condição humana é o que mais importa. E, quando nos concentramos neste aspecto da humanidade, há como que uma ruptura na superfície do lago capaz de nos permitir capturar que o envelhecimento (do nascimento à morte) oferta chances para atingirmos os mais diferentes estágios de sabedoria

que se fazem sempre compatíveis com os estágios vitais de cada um (TALIAFERRO; VARIE, 2016). A educação aí tem papel primordial.

À filosofia da educação, por outro lado, cabe precisamente refletir de maneira rigorosa sobre a educação, sobre a pedagogia, sobre a gerontoeducação, sobre a geragogia, considerando a ética na formação do ser humano, os procedimentos a serem utilizados no processo de aprendizagem, assim como os métodos envolvidos na ação de educar. Sabemos que a experiência educativa transcende a experiência da sala de aula. Na verdade, tudo que toca a educação diz respeito à educação de alguma maneira. É neste passo que compreendemos como a dimensão normativa é também um elemento constitutivo da educação enquanto experiência humana. Educação e legislação se interpenetram não somente quando nos reportamos ao direito à educação enquanto direito social e humano. Não é mais possível vislumbrarmos a lei como algo apartado da vida, pois os reflexos deste modo de abordagem dissociativa têm deixado cicatrizes profundas na humanidade e no planeta (CAPRA; MATTEI, 2015).

De fato, um novo paradigma se faz mesmo necessário e urgente. Porém, acreditamos que ele não ocorrerá em um salto. Será construção contínua e fruto dos esforços de muitos. Nossa tarefa é dar um pequeno passo em direção a este movimento. É possível que a principal contribuição deste trabalho (para o campo da educação) não resida apenas na escuta e interpretação daquilo que o silêncio normativo quer nos dizer quando analisamos detidamente a lei brasileira sobre a educação da pessoa idosa. A colaboração singela, mas não menos relevante, manifesta-se na elucidação dos mecanismos pelos quais o vácuo de normas opera e como ele repercute diretamente não apenas na dignidade da pessoa idosa, mas impacta a condição humana de todos na sociedade brasileira em sua experiência de educação formal.

2 Raízes metodológicas

What is it like to experience step-mothering? Obsessive compulsiveness? Childhood loneliness? The loss of a mother? Having a conversation? Feeling evaluated? Corresponding by email? Holding discussions online? To address such questions the phenomenologist explores and interprets many sources of meaning and mobilizes many "techniques" [...].⁴

(Max Van Manen, no livro Writing in the Dark: Phenomenological Studies in Interpretive Inquiry)

O presente trabalho consiste em uma interpretação fenomenológica de como a educação aparece na lei brasileira. Frisamos, sem delongas, que consideramos Aristóteles como o grande inaugurador de um método fenomenológico; método em que o fenômeno passa no *logos* (discurso) e o *logos* (discurso) passa no fenômeno. A preocupação com aquilo que aparece (o fenômeno) perpassa o *corpus* aristotélico e pode ser encontrada na Metafísica, na Ética a Eudemo, na Ética a Nicômaco (SHIELDS, 2013). Mesmo que não leiamos o nome fenomenologia (dentro dos moldes contemporâneos) no arcabouço teórico do filósofo Aristóteles, a dedicação dele ao fenômeno (*phainómeno*) está lá. É precisamente por esta razão que a obra de Aristóteles vai influenciar Franz Brentano (psicólogo), que inspirará Edmund Husserl (matemático) a nos legar a fenomenologia como conhecemos, que, por sua vez, provocará Martin Heidegger (filósofo) a uma reformulação completa da metafísica e da fenomenologia pura centrada no paradigma husserliano de uma subjetividade que dá objetividade ao mundo pela descrição das essências do universo fenomênico.

O conhecimento de uma história da fenomenologia auxilia muito, e é até mesmo indispensável, no desenvolvimento de um bom percurso fenomenológico. Neste sentido, importa a herança de Aristóteles, Husserl e, sobretudo, a saída interpretativa construída por

-

⁴ Como é experienciar ser madrasta? Ter compulsão obsessiva? Solidão da infância? A perda de uma mãe? Ter uma conversa? Sentir-se avaliado? Corresponder-se por e-mail? Realizar discussões online? Para responder a tais perguntas, o "fenomenólogo" explora e interpreta muitas fontes de significado e mobiliza muitas "técnicas" [...]. (tradução nossa)

Heidegger que iluminou uma geração de filósofos em suas atividades fenomenológicas (Hannah Arendt, Emmanuel Levinas, Hans Jonas, Hans-Georg Gadamer — para citarmos alguns), além de fornecer substrato para novos caminhos na fenomenologia em contato com a psiquiatria — graças aos protocolos, diálogos e cartas editados pelo psiquiatra Medard Boss com auxílio de Hermann Heidegger (filho de Heidegger).

Contudo, para compreender o percurso desta pesquisa, é necessário perceber que as contribuições de Franz Brentano (com sua psicologia do ponto de vista empírico), de Edmund Husserl (com suas investigações lógicas e obras posteriores); de Martin Heidegger (com suas interpretações fenomenológicas de Aristóteles) são aqui visitadas como fontes para o caminho investigativo, e não como o próprio caminho da pesquisa em si. Dizer isso é extremamente importante, pois a inflexão que doamos para o fazer fenomenológico executa uma fenomenologia fluida. Ela bebe na raiz originária, mas também se beneficia das libertadoras modulações presentes na ideia de uma fenomenologia da prática de Max Van Manen, que pesquisa justamente no campo da educação. Dessa forma, não seguiremos o percurso que, por exemplo, Edith Stein desenvolveu em sua dissertação sobre o problema da empatia (transitando sob uma orientação husserliana mais estrita). Husserl está presente aqui na raiz, só que o caminho que seguimos é outro; um interpretativo e de abertura. E não há problema algum por esta eleição.

Toda a atividade de investigação científica e filosófica envolve o desenvolvimento de um caminho. Há sempre um ponto de partida, com base no aporte teórico escolhido, que é seguido (metodologicamente) pelo pesquisador com vistas a alcançar o objetivo intencionado e que deve considerar, principalmente, aquilo que está sendo investigado e com quais fins. Os métodos científicos, aplicados às ciências sociais e comportamentais, ofertam uma gama de possibilidades que consideram desde a abordagem dita "sólida" (com foco na integridade da pesquisa pela quantificação) até a caminhada centrada na interatividade humana que notadamente marca o método qualitativo.

Numa pesquisa científica nas ciências naturais, o percurso metodológico quer, em grande medida, preservar a lógica formal por intermédio de uma observação sistemática do fenômeno observado (pelo pesquisador) com vistas à produção de conhecimento científico e válido. Portanto, numa investigação desta natureza, surge a necessidade de obtenção de explicações empiricamente testáveis que sejam não apenas capazes de demonstrar a plausibilidade das hipóteses levantadas, porém, acima de tudo, que sejam capazes de assegurar a acurácia dos resultados pela objetividade, pela replicabilidade e pela transparência

que são provenientes de toda uma sorte de protocolos e procedimentos adotados aí para a validação das afirmações científicas.

As ciências sociais também utilizam essa forma de abordagem "sólida" para realização das suas pesquisas. Sabemos, entretanto, que as abordagens qualitativas, históricas e interpretativas costumam ser bem mais presentes no contexto da elaboração de conhecimento por esse braço do mundo científico. É que, ao lidarmos com seres humanos em suas interações sociais, torna-se extremamente complexo e, não raras vezes, perigoso estabelecermos padrões tão precisos que possibilitem a criação de "leis" científicas para reger a condição humana nos mesmos moldes que as leis da mecânica de Newton impactam a física.

Ainda assim, pode ser valioso, instrumental e frutífero, do ponto de vista metodológico, que uma investigação interpretacionista, no âmbito da filosofia da educação e da filosofia do envelhecimento, faça uso de software de apoio à pesquisa para encontrar informações e manejar visualmente os dados analisados via interpretação fenomenológica. Particularmente, quando a pesquisa faz uma cobertura de um período de mais de duas décadas (1996-2022) para localizar em textos legais, que tematizam a educação no Brasil, o aparecimento da educação da pessoa idosa. Nós fizemos a utilização do software NVIVO (para este fim) considerando a enorme carga de conteúdo discursivo que demandava organização sistemática nesta pesquisa. O fato de caminharmos tendo como aporte as raízes das fenomenologias, que foram irrigadas pela abordagem de uma fenomenologia da prática de Max Van Manen⁵, auxiliou-nos enormemente a compreender e lidar com as tensões entre a fenomenologia posta e as fenomenologias possíveis.

Foi determinante manter em vista que não há uma fenomenologia, mas fenomenologias. Isto ocorre não porque as fenomenologias e interpretações fenomenológicas podem ser filosofias, modos de vida ou métodos, e sim tendo em vista que há muitos modos de pensar e dizer o mundo e os múltiplos caminhos possíveis enriquecem a variedade de formas para investigarmos a vida e contribuirmos — cada um de nós a nossa maneira — com aquilo que nos cabe deixar como obra no mundo.

Há muitas fenomenologias e, no meio de tantas diferenças no fazer fenomenológico, algumas semelhanças, contudo, restam presentes. Afinal, trata-se de investigações com raiz filosófica; trata-se de movimentos de aprofundamento em busca de algo originário no que

⁵ Educador canadense com uma vasta produção no âmbito fenomenológico.

pode ser o problema da vez do pesquisador; ou talvez algo mais: a grande questão de toda uma vida. É evidente que o originário pode advir de outras filosofias, de outros sistemas, dialéticas e afins. Quando escolhemos, não obstante, a fenomenologia como nosso caminho de investigação filosófica, demarcamos uma posição no mundo: a de quem olha desde o começo para o objeto de nossa investigação como um lugar de aparecimento de algo realmente importante. Há um fenômeno importante a ser presenciado.

E Edmund Husserl nos prescreveria muita cautela ao lidarmos com o mundo da vida. É que as obviedades mundanas costumam ludibriar e a nossa ingenuidade também — a mesma ingenuidade que nos fazia acreditar cegamente nos conceitos. Não que haja uma separação absoluta entre os conceitos e a fenomenologia, mas sim que Husserl nos sugeriria aqui uma troca de orientação; uma mudança de chave. Husserl nos pede uma saída da atitude natural com que corriqueiramente olhamos o espaço de aparecimento humano para fitarmos outra vez esse mundo, mas orientados filosoficamente para ele, ou seja, "municiados" pelo pensamento (que permite ir além da superfície), poderemos alcançar as "profundezas" do mundo. Ao nos voltarmos para o fenômeno como quem deseja conhecer efetivamente as "causas", veremos tudo aquilo que subjaz à explicitação dos sentidos, na explicitação fenomenológica que:

[...] não faz outra coisa — e isto não pode ser advertido tantas vezes como seria necessário explicitar o sentido que este mundo tem para todos nós, antes de todo o filosofar, e que manifestamente só o tem da nossa experiência; um sentido que pode ser descoberto, mas jamais alterado pela filosofia e que, unicamente por uma necessidade essencial e não em razão da nossa debilidade, está rodeado em toda experiência atual de horizontes que requerem uma clarificação fundamental.⁶ (HUSSERL, 2009, p. 196, tradução nossa)

É assim que, em busca desse esclarecimento fundamental sobre a educação da pessoa idosa que aparece na legislação brasileira, vamos nos direcionar para a experiência da educação formal prevista na lei, mas ultrapassando as questões conceituais para centrar naquilo que importa e que aí subjaz. A tarefa de um "fenomenólogo" não consiste em descartar o mundo fugindo dos outros em direção a si mesmo, mas corresponde sim a uma atividade, a uma ação e a um gesto de tomar a experiência ordinária de uma maneira

que unicamente por una necessidad essencial, y no a causa de nuestra debilidade, está rodeado en toda experiencia actual de horizontes que requieren una clarificación fundamental."

⁶ No original: "[...] no hace otra cosa — y esto no puede ser advertido tantas veces como sería menester explicitar el sentido que este mundo tiene para todos nosotros, antes de todo filosofar, y que manifiestamente sólo lo tiene de nuestra experiencia; un sentido que puede ser descubierto, pero jamás alterado, por la filosofía y que unicamente por una necessidad essencial y no a causa de nuestra debilidade, está rodeado en toda

extraordinária. A interpretação fenomenológica, que elegemos como o nosso caminho, permite-nos iniciar a transposição de parte dos limites que a palavra da lei nos impõe quando o ato de tradução do próprio fenômeno educativo se formata pela compreensão proveniente de acessarmos o que nos parece dado (aquilo que aparece) com modo(s) de quem também deseja conhecer e que, em razão disso, percebe os sentidos também existentes naquilo que a norma silencia.

A fenomenologia promete nos entregar então os sentidos que procuramos na experiência ordinária e, com o fenômeno educativo no texto legal, a situação não seria diferente. Ainda nos direcionamos para o aparecer (*phainesthai*) assumindo profundo compromisso em acessar a estrutura que a experiência humana da legislação traz, mas sempre compreendendo a precariedade dos esforços que fazemos no afã de atingirmos em cheio a totalidade das "coisas". A fenomenologia prefere mesmo é preencher essas coisas com significação, mas o preço que ela nos cobra por tudo isso (diante do fenômeno educativo nas velhices) é aquele do difícil retorno às coisas mesmas.

Se nós convivemos em sociedade guiados corriqueiramente pela orientação natural que vislumbra tudo como dado, a fenomenologia nos pede uma parada para a observação mais atenta do mundo da vida; clama, por assim dizer, uma nova atitude: aquela que nos permite olhar o mundano como se fosse a primeira vez. Caem por terra as teorias, os preconceitos são depostos, as (in)compreensões perdem seu lugar. Somos apenas nós, nossa nudez crua e a vida em seu acontecimento. Tudo mais precisa ser menos.

Nessa caminhada rumo ao mundo, vamos descrevendo o perceber e o percebido da experiência da educação da pessoa idosa tal qual (a)presentam as normas analisadas, não porque — sem isso — nada enxergaríamos mas, sim, em razão do importante e simples fato de que, com isso, presentamos uma narrativa normativa textualmente e, assim, partilhamos em discurso a ocorrência desse encontro fenomenológico com o campo legal (que é também um encontro humano), que acontece na vida-em-relação, que sucede entre humanos e humanos; entre humanos e o fenomênico para nos legar algo mais que uma mera compreensão estrutural das nossas próprias experiências. Sobretudo, porque:

Por mais cheia de fenômenos marcantes que uma vida seja — e toda vida, mesmo a mais pobre, exibe uma abundância maravilhosa — não é óbvio que ela deva ser pobre em comparação com o que, contida em milhares e milhares de outras vidas, é guardado da nossa percepção interior? Esta limitação é tanto mais séria já que a relação de um ser humano com outro, no que se refere à sua vida interior, não é de modo algum comparável àquela que existe entre dois indivíduos

inorgânicos da mesma espécie, por exemplo, entre duas gotas d'água. (BRENTANO, 2009, p. 27, tradução nossa)

A fenomenologia certamente não é uma habilidade de aceder às duas moléculas de hidrogênio com uma molécula de oxigênio buscando delimitar tão somente, pela constituição material, aquilo que faz a água ter um sentido de "ser água". Não é como chegar à compreensão perfeita de que estamos diante ali da mesma substância. Não falamos aqui de dois indivíduos inorgânicos da mesma espécie, mas estamos na linguagem tratando de aspectos da condição humana, falando de humanos com outros humanos. Há uma necessidade, portanto, de que a caminhada fenomenológica se erga como encontro. E teremos vários encontros aqui com a lei, com acontecimentos e com heranças teóricas que nos antecedem.

Talvez seja possível vermos a fenomenologia sob a ideia de um voo com escalas. As várias descidas à experiência da vida nos provisionam o combustível para novos sobrevoos em que a oportunidade de uma visão do alto nos permitirá encontrar os sentidos escondidos pelo excesso de proximidade. Essa alternância entre subidas e descidas seria fundamental na passagem do mundo pela alma para que ela encontre então, e igualmente diga, os sentidos — e nas muitas das suas formas.

Com sua sensibilidade característica, Emmanuel Levinas nos recordaria que essa doação de significação "é construída como a tematização (implícita ou explícita) disso ou daquilo, mais precisamente, como conhecimento. O próprio sopro do espírito no pensamento é mantido para constituir conhecimento." (LEVINAS, 2002, p. 530, tradução nossa) Só que, para acessarmos esse conhecimento, é necessário que nos mantenhamos abertos ao jogo de perceber até que os sentidos temáticos efetivamente nos alcancem e uma compreensão da esfera experiencial nos sobrevenha. Nada disso, contudo, exclui ou minimiza (dentro da corrente investigação) nossa responsabilidade com a ação. Por quê?

Porque uma fenomenologia nasce no mundo e é para esse mundo que ela se faz. E dizemos isso assumindo aqui a responsabilidade com o compromisso irrevogável da filosofia de oferecer sua contribuição teórica, produtiva e voltada ao direcionamento da ação do ser

_

⁷ No original: "However rich in remarkable phenomena even one life may be — and every life, even the poorest, exhibits a wonderful abundance — is it not obvious that it must be poor in comparison with what, contained in thousands upon thousands of other lives, is withheld from our inner perception? This limitation is all the more serious since the relation of one human being to another, as far as their inner life is concerned, is in no way comparable to that which exists between two inorganic individuals of the same species, e.g., between two drops of water."

⁸ No original: "is constructed as the thematization (whether implicit or explicit) of this or that, more precisely, as knowledge. The very breath of the spirit in thought is held to constitute knowledge."

humano na sociedade. A reflexão filosófica no campo educativo possibilita justamente a oportunidade de lançarmos as questões educacionais sob o influxo do trabalho de elucidação que a filosofia faz e buscando aí, sobretudo, iluminar os temas relevantes aos debates na educação, mas utilizando alguma chave capaz de destrancar conceitos, estruturas, símbolos e sentidos dentro daqueles usos habituais aos quais estamos acostumados e que podem conter amarras para que o rio das ideias em um dado tema continue a fluir.

Nesses termos, são as demandas da educação que impõem à filosofia da educação a necessidade do exercício contínuo de um olhar reflexivo que tematiza as questões educativas numa busca por novos caminhos que auxiliem realmente o melhor entendimento da relação entre o mundo humano e o fenômeno da educação. Se o objetivo central de um inquérito filosófico é lançar luz ao aspecto sob exame, nós não precisamos assinalar que constitui rotundo fracasso se, ao fim dele, deixamos o nosso tema com uma sensação de que nos encontramos em maior escuridão do que aquela em que já estávamos antes da leitura do trabalho laborioso que uma investigação no âmbito da filosofia requer.

Deveras, há sempre

[...] um perigo na filosofia da educação, assim como em qualquer outro campo aplicado, de polarização para um de dois extremos. O trabalho pode ser praticamente relevante, mas filosoficamente fraco; ou pode ser filosoficamente sofisticado, mas distante dos problemas práticos. (PETERS, 2010, p. 9, tradução nossa)⁹.

Cabe à estudiosa (ou ao estudioso) do tema (sob tratamento filosófico) administrar bem essas pressões ao longo do seu percurso de pesquisa. Pensando precisamente nesse ponto é que nós escolhemos uma caminhada onde vamos ao mundo, nós nos voltamos para esse mundo, direcionamos nossa intencionalidade sobre ele, pensamos sobre o horizonte de sentidos que se abrem dentro desse processo de interpretação da realidade fenomênica encontrada. E, não obstante, ainda é para esse mundo que retornamos, a fim de compartilharmos as resultantes desses diversos encontros fenomenológicos na experiência humana da vida delimitando, a partir daí, os seus efeitos para o campo educativo.

É verdade que nós falamos da lei brasileira como lugar de (des)aparecimento da educação da pessoa idosa. Entretanto, é preciso que esclareçamos (o quanto antes) que consideramos experiência humana da vida todo o encontro entre humanos e o mundo da vida;

⁹ No original: "[...] a danger in philosophy of education, as in any other applied field, of polarization to one of two extremes. The work could be practically relevant but philosophically feeble; or it could be philosophically sophisticated but remote from practical problems."

o que claramente inclui os produtos que a experiência do ser humano neste mundo engenhosamente dá origem para tornar a educação um lugar de manifestação dos seres humanos de todas as idades; a exemplo das normas sobre a matéria educativa.

Nesse ponto histórico a que chegamos, a legislação pode (e deve) ser alvo de uma escuta fenomenológica. Assim, nós escutaremos estas normas e a política nacional de educação no Brasil para ver o que elas contêm de tratamento do idoso em suas especificidades. Pensar como a educação aparece na lei brasileira convida ao encontro crítico com as ideologias historicamente constituídas no entorno da noção de educabilidade da pessoa idosa. Sem dúvidas, é um longo caminho de desconstruções, mas o faremos em conjunto a partir daqui.

Não podemos nos esquecer de que a crueza dura dos processos históricos de marginalização social, política e econômica das pessoas idosas em nosso país instaura a necessidade de cumprimento ainda mais rigoroso daqueles deveres ínsitos à realização da atividade filosófica no âmbito educativo. Em entrevista¹⁰ realizada em 2011 sintetizando a tríplice tarefa da filosofia da educação, Antônio Joaquim Severino afirma que há:

- [...] uma tarefa epistemológica, pela qual buscará esclarecer o processo do conhecimento na esfera educacional, inclusive denunciando as artimanhas da própria subjetividade na criação de vieses ideológicos [...]. Mas cabe ainda à Filosofia da Educação, nesse âmbito epistemológico, a tarefa fundamental de uma reflexão crítica capaz de explicitar e contrapor-se aos significados ideologizados dos discursos pedagógicos, teóricos ou práticos, gerando assim referências elucidadoras da significação mais profunda do pensamento, da legislação, das políticas educacionais bem como da realidade social da educação, num determinado contexto histórico.
- uma tarefa axiológica: cabe à Filosofia da Educação explicitar os valores, principalmente os valores éticos e políticos que pudessem "nortear" a prática educacional. A reflexão filosófica se faria então reflexão axiológica, perquirindo a dimensão valorativa da consciência e a expressão do agir humano na medida em que é relacionado com valores. Sua questão central dessa perspectiva axiológica é aquela dos fins da educação, a questão do educar para quê.
- uma tarefa ontológica: sem dúvida, cabe à Filosofia da Educação a construção de uma imagem do homem como sujeito fundamental envolvido na educação. Trata-se de delinear o sentido mais concreto da existência humana com relação às suas coordenadas de educabilidade. (SEVERINO, 2018)

¹⁰ Trata-se de versão ampliada da entrevista sob título "Severino: 75 anos" que pode ser oportunamente lida em sua íntegra no livro Filosofia da Educação como práxis humana: homenagem a Antônio Joaquim Severino.

Como realizaremos então tais deveres no presente trabalho? Considerando que a fenomenologia se localiza a meio caminho entre a preocupação em compreender a "substância das coisas" e a ocupação com a experiência humana no mundo, temos que o cumprimento dessas tarefas filosóficas aqui perpassa a adoção de um modo fluido na condução da pesquisa fenomenológica, de modo a possibilitar, inclusive, o enfrentamento de questões conceituais e de sentidos que estiverem em nosso caminho e obstaculizarem, assim, a compreensão do nosso problema.

Não é inexequível nem menos rigorosa uma abordagem fenomenológica que lide diretamente com conceitos ou, mesmo, precise, como condição necessária de sua própria realização, destruir conceitos originários, a fim de liberar as vias de passagem daquilo que precisa elaborar frente ao acontecimento da vida e ao aparecimento de algo importante no mundo. É assim que observamos Hannah Arendt lidando de forma fenomenológica com o conceito de amor em Santo Agostinho, Martin Heidegger promovendo uma das mais bemsucedidas interpretações fenomenológicas de Aristóteles, Hans Jonas fazendo aparecer o princípio guia da responsabilidade, Emmanuel Levinas transcendendo o próprio sofrimento a fim de contribuir para a emergência de um mundo onde a ética possa se tornar a filosofía primeira. Em todos estes esforços, há uma consciência implícita ou explícita da limitação do que se pretende. Mantemos a consciência destes limites como mantra que continuamente relembra a precariedade do próprio fazer fenomenológico que sempre se mistura à elusiva tarefa do pensamento.

2.1 Inspirações de uma fenomenologia da prática

O caminho que nós seguiremos tem clara inspiração fenomenológica. Não obstante, a interpretação fenomenológica ocorre de modo fluido como forma de alcançar o fenômeno do aparecimento da educação da pessoa idosa na lei brasileira. Não fazemos o caminho de uma fenomenologia pura — tal qual prescrito estritamente por Edmund Husserl. É verdade que, ao investigarmos o *corpus* legislativo que tematiza a educação e a pessoa idosa entre os anos de 1996 até o ano de 2020, vamos promover a descrição do conteúdo encontrado como um "protocolo que se limita a descrever o visto, o sentido, a experiência como vivida pelo sujeito" (BICUDO, 2000, p. 77), devidamente conscientes de que esta descrição "não admite julgamentos e avaliações. Apenas descreve" (BICUDO, 2000, p. 77), mas esta etapa, que é relevante também para qualquer interpretação fenomenológica, não para por aí.

A saída interpretativa de Martin Heidegger realmente nos auxilia, porém, sendo a filosofia um espaço de pensamento e elaboração que ocorre no mundo, ela raramente nos oferece um mapa rígido para a construção do nosso próprio caminho de maravilhamento diante das coisas, das palavras e dos sentidos presentes neste mundo. Toda apropriação fenomenológica pode ser algo novo se realmente nos mantivermos conectados com a importante herança teórica do passado sob o respiro das mais recentes inflexões no campo da fenomenologia que vêm sendo produzidas no presente, a fim de iluminar as mais diferentes questões nas mais diversas áreas do conhecimento.

Destacamos, em especial, os usos da fenomenologia na arquitetura (SHIRAZI, 2014), nas artes (CROWTHER, 2009), (COSTELLO; CARLSON, 2016), (GOBLE, 2016), na psicologia (GIORGI, 2009), na enfermagem (CHESNAY, 2015), na bioética médica (SVANEUS, 2018), no budismo (LUSTHAUS, 2006). Dois destes trabalhos mencionados fazem, inclusive, parte de uma seleção dentro da abordagem da fenomenologia da prática que foi editada pelo próprio Max Van Manen numa série da editora Routledge: (GOBLE, 2016) e (SVANEUS, 2018). São pesquisas fenomenológicas que apontam para caminhos possíveis de fazer fenomenologia e ressaltam o *status* do encontro com as formas dos espaços, com o pictórico, com a experiência humana no mundo de uma maneira que se afina integralmente com o modo como a fenomenologia fez morada em nossa existência.

Realço, com efeito, o trabalho de Shirazi (arquiteto) que rende os louros às fundações da fenomenologia que o influenciam (Husserl, Heidegger, Merleau-Ponty), mas prossegue dentro do extravasamento do fenomenológico na arquitetura, uma vez que existe uma fenomenologia arquitetural (Norberg-Schulz, Juhani Pallasmaa, Kenneth Frampton, Steve Holl). O pesquisador a percebe, observa e prossegue sugerindo uma passagem da fenomenologia do discurso para uma interpretação fenomenológica capaz de ofertar o espaço para a revisão crítica. Seria como uma caminhada de um lugar entre as palavras, como sinalizou Tadao Ando (*Between the Words*), para o lugar das entrelinhas (*Between the Lines*) que Shirazi propôs com o seu aporte interpretativo.

Outra pesquisa fenomenológica que ressalto é a sensível investigação elaborada sob o título "A pedagogia da educação das necessidades especiais: fenomenologia de mesmidade e diferença" (FUJITA, 2021, tradução nossa). É uma investigação realizada no campo da psicologia da educação que foi muito perspicaz ao perceber como o fenomenológico pode

¹¹ No original: "The Pedagogy of Special Needs Education: phenomenology of sameness and difference".

capturar a mesmidade onde estávamos acostumados a visualizar apenas a diferença humana nas crianças com necessidades especiais. A leitura do mundo é feita de modo profundamente delicado e dentro de uma chave fenomenológica que permitiu a Fujita acessar a condição humana mesma de toda criança (sem a tornar mais nem menos humana por comparações socioculturais).

O nosso estudo, enquanto interpretação fenomenológica, caminha seguramente na esteira destes trabalhos que nos precederam (para além das nossas raízes metodológicas). Desse modo, partimos da noção de que, embora fosse primordial ultrapassarmos a atitude natural, era igualmente fundamental não ocultarmos a importância que essa orientação tem para a compreensão da educação em sua multiplicidade. Não é por outro motivo que Robert Sokolowski afirma que a "mais importante contribuição que a fenomenologia fez para a cultura e para a vida intelectual foi validar a verdade, a experiência, a vida e o pensamento pré-filosóficos" (SOKOLOWSKI, 2014, p. 71).

Utilizamos como aporte as teses e dissertações científicas, os artigos científicos, os livros e material audiovisual para construção do lastro teórico que possibilitou o desenvolvimento da tese. A legislação brasileira foi nossa fonte material primeira de pesquisa neste estudo, ao passo que, para a organização dos achados, fizemos uso do software de apoio à pesquisa NVIVO, promovendo a sistematização e, posteriormente, a análise rigorosa dos dados (descrevendo a estrutura que a educação da pessoa idosa apresenta dentro do corpo legal brasileiro). Esse processo de análise foi repetido numa base aprofundada para atingirmos a manifestação da educação da pessoa idosa na lei (mesmo ante os silêncios normativos).

A nossa tese de que *uma visão da dignidade em rede se faz primordial para a educação da pessoa idosa se materializar no âmbito normativo brasileiro* permaneceu em suspensão até que estivesse devidamente fundamentada. Agindo assim, conseguimos nos dirigir para o mundo (intencionalidade da consciência) extraindo dele não uma representação que previamente possuíamos, mas doando sentido para este mundo e para o nosso problema principal que indaga à "realidade" normativa dentro do significado que ela assume (horizonte de sentido) na experiência da vida que ela é e também regula no campo educativo.

Acessamos a legislação brasileira e percebemos nos textos constitucionais e das leis ordinárias como a educação da pessoa idosa aparece no *corpus* legal brasileiro. Considerando que a legislação (que tematiza a educação e o idoso) apresenta farta cobertura textual, assumimos uma orientação fenomenológica para o tratamento da questão da educação da pessoa idosa neste contexto, mas permanecemos conscientes de que a fenomenologia atua

"em algum ponto de um continuum entre a pesquisa qualitativa e quantitativa" (CRESWELL, 2014, p. 74).

Diante deste aspecto, utilizamos o software de apoio à pesquisa qualitativa (NVIVO) para encontrar dados e melhor organizá-los facilitando o processo de redução temática em unidades de significado do conteúdo reunido, bem como a sua análise e interpretação que é o ponto central desta pesquisa. O recorte temporal de nossa investigação permitiu recolhermos textos legais do ano de 1996 até o ano de 2022 excluindo por conveniência as normas que tratavam apenas de dotação orçamentária para a educação. Consideramos, não obstante, todos os textos constitucionais de 1824 até o presente para a nossa análise temática nas Constituições Brasileiras.

A utilização do software possibilitou o desenvolvimento de produtos gráficos e visuais que auxiliam sobremaneira na partilha do perceber/percebido entre escritor/leitor, além de favorecer a organização (que é algo vital quando lidamos com um grande volume de dados).

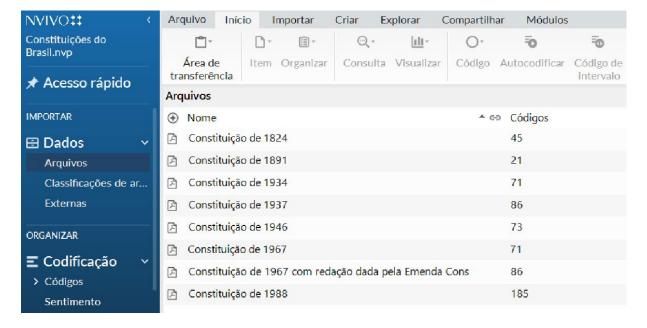


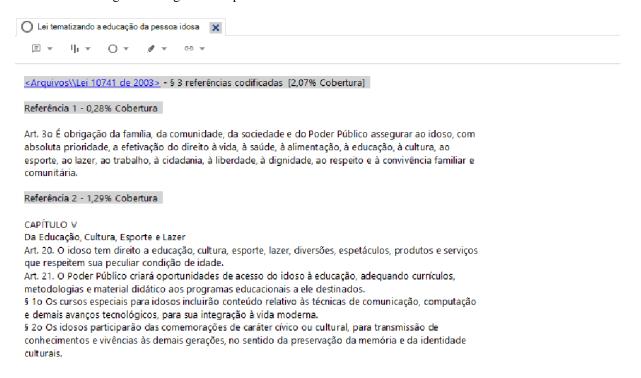
Figura 2 – Constituições no software NVIVO

Fonte: Kizz Barretto (2022).

Estabelecemos alguns liames temáticos (nós) que cooperam, ao longo do caminho trilhado, para prosseguirmos em direção ao "âmago" do problema da educação da pessoa idosa como ele aparece na lei brasileira. Desse modo, nós conseguimos destacar o conteúdo que era efetivamente significativo para a nossa abordagem, iluminando-o na elaboração de um extrato descritivo textual (MOUSTAKAS, 1994). A título exemplificativo, na classificação

que denominamos "Lei tematizando a educação da pessoa idosa", podemos visualizar na imagem seguinte alguns dos destaques que fizemos na Lei 10741 de 2003, as referências presentes nessa classificação e o "aparecimento" daquele aspecto considerando a cobertura de todo o texto legal em questão.

Figura 3 – Alguns destaques textuais feitos na Lei 10741 de 2003 com o NVIVO



Fonte: Kizz Barretto (2022).

Neste trabalho, os gráficos funcionam qual pinturas de um tema ou subtema, pois eles ora materializam visualmente o aparecimento de expressões como "direito", "economia" (e por aí segue) dentro do corpo inteiro do documento analisado, ora nos fornecem indícios do quão irrisório foi o tratamento do tema educação da pessoa idosa no corpo legal para que ele se manifestasse significativamente ao ponto de "aparecer na imagem", já que aparece aquela temática que predomina na cobertura textual.

Nós entendemos que os recursos visuais são bastante úteis porque, por vezes, nós tendemos a pender para um lado e visualmente podemos obter indícios valiosos de que há predominância de pontos que nós não havíamos sequer cogitado. Ressaltamos, todavia, que o software não determina pura e simplesmente a reflexão, e sim oferece pistas para organização da atividade do pensamento. À guisa de informação, nós podemos ter acesso a uma longa carta em que "A" afirma odiar "B" durante 99 páginas e, ao final da centésima página, "A"

escreve que odeia "B" porque o ama com todo o coração. Sem conhecer contexto, o que é amor aí, significados implícitos, históricos, simbólicos e sem refletir sobre os sentidos do que está aparecendo para além do visível no software NVIVO, é possível incorrermos no risco de dizer equivocadamente (e de modo simplista) que há mais ódio do que amor nessa carta, pois o ódio apareceria mais na imagem encontrada.

Assim, para conseguirmos conjugar as informações que possuímos, os estudos já feitos e os resultados encontrados com o apoio do software NVIVO, sempre será indispensável a investigação aprofundada do texto analisado por parte de quem pesquisa. Com efeito, será necessário manejar as peculiaridades e sutilezas dos dados sob análise, visto que a desatenção em algum ponto pode gerar um falso aparecimento ou desaparecimento imagético. Para o presente estudo, foi indispensável considerarmos a questão de como a língua portuguesa da antiguidade era grafada. Do contrário, a busca de uma determinada expressão com a grafia do presente resultaria em um desaparecimento, todavia não pelo assunto ser desconsiderado no texto legal, e sim pelo simples fato de que tal verbete procurado não era escrito daquele modo no ano de 1824, por exemplo.



Figura 4 – A língua portuguesa na Constituição de 1824 e o NVIVO

Fonte: Kizz Barretto (2022).

Dito isso, frisamos que, no presente estudo, a interpretação fenomenológica seguiu uma abordagem da fenomenologia da prática de Max Van Manen 12. Manen teve a

_

¹² Afirmam Max Van Manen e Michael Van Manen, nos Escritos clássicos para uma fenomenologia da prática, que "Conversar, ver o primeiro sorriso de uma criança, sofrer compulsões obsessivas — tópicos como esses abrangem uma variedade de experiências de vida. Como leitores, não temos dificuldade em entender o que significa ver uma crianca sorrir, sentir-se compelida a fazer alguma coisa, a conversar. E, no entanto, quando somos solicitados a descrever o que significa ter tais experiências, podemos nos perguntar: como podemos colocá-las em palavras? Mesmo os significados das experiências mais comuns são difíceis de articular. Também podemos nos perguntar: a criança está realmente sorrindo? O sorriso infantil é apenas o resultado de uma careta facial? Qual é realmente o significado de sorrir? De onde sentimos as compulsões? Como um pensamento pode ser intrusivo e ao mesmo tempo reconhecido como originário de nossas próprias mentes? Como podemos obsessivamente querer fazer e não querer fazer algo ao mesmo tempo? O que significa ter uma conversa genuína? Como é que algumas conversas parecem vazias ou falsas, apesar de todos os nossos esforços para estabelecer uma conexão? Existem momentos em que as palavras são supérfluas em uma conversa? Parece que os significados do sorriso de uma criança, de uma compulsão obsessiva ou de uma conversa são na verdade bastante misteriosos, enigmáticos ou aparentemente ocultos. No entanto, explicar os significados de tais experiências é exatamente a preocupação da fenomenologia. Para os recém-chegados, a nomenclatura de "fenomenologia" tende a ser esotérica, mas o objetivo da fenomenologia é simples e repousa em duas considerações básicas. A primeira é estar atento ao ordinário, ao cotidiano, ao dia a dia. Essa atenção não é direcionada a algo monótono ou banal; ao invés disso, ela é construída no próprio foco da fenomenologia na maneira pela qual experienciamos diretamente o mundo antes dos atos cognitivos de conceituação, teorização ou abstração. A segunda consideração está relacionada com a primeira e consiste na percepção de que, com uma atenção mais direta, o ordinário não é ordinário de forma nenhuma. A prática da investigação fenomenológica tem consequências epifânicas. Os fenômenos da "conversação", da "compulsão" e do "sorriso", que pareciam bastante prosaicos ou banais, revelam-se enigmáticos quando atentamos para sua fenomenalidade profunda. Nessa epifania do assombro, reconhecemos que, apesar do significado de um fenômeno, temos uma dificuldade real de explicar o seu significado. Percebemos que há mais na fenomenologia da "conversa", "da compulsão" ou "do sorriso" do que podemos dizer sobre isso. Aqui encontramos o fascínio duradouro da fenomenologia: o "fenomenólogo" está preocupado com os sentidos da existência humana. E a fenomenologia pode ser orientada para fora, pois nos preocupamos não apenas com os significados existenciais que fundamentam nossa própria existência, mas também com aqueles que compõem a vida dos outros. Para profissionais como professores, enfermeiros, médicos, assistentes sociais ou outros profissionais de saúde, o sentido das experiências de vida de estudantes, pacientes ou clientes é motivo de preocupação" (MANEN; MANEN, 2020, tradução nossa). Segue o texto original do livro Classic Writings for a Phenomenology of Practice para consulta: "Being involved in a conversation, seeing the first smile of a child, suffering obsessive compulsions — topics like these span a manifold of life experiences. As readers, we have no difficulty understanding what it means to see a child smile, to feel compelled to do something, to have a conversation. And yet, when we are asked to describe what it means to have such experiences we may wonder: How do we put words to them? Even the meanings of the most common experiences are hard to articulate. We might also wonder: Is the child really smiling? Is the infant smile just the result of a facial grimace? What really is the meaning of smiling? Where do we experience compulsions coming from? How can a thought be intrusive yet at the same time recognized to originate from our own minds? How can we obsessively want to do and not want to do something at the same time? What does it mean to have a genuine talk? How is it that some conversations seem empty or disingenuous despite all our efforts to forge a connection? Are there moments when words are superfluous in a conversation? It seems that the meanings of a child's smile, of an obsessive compulsion, or of a conversation are actually quite mysterious, enigmatic, or seemingly hidden. Yet, explicating the meanings of such experiences is exactly the concern of phenomenology. For newcomers, the nomenclature of "phenomenology" tends to be esoteric, but the aim of phenomenology is simple and rests on two basic considerations. The first is to be attentive to the ordinary, the quotidian, the everyday. This attentiveness is not directed to something dull or commonplace; instead, it is built into the very focus of phenomenology on the manner in which we directly experience the world before cognitive acts of conceptualization, theorization, or abstraction. The second consideration is related to the first, and consists of the realization that, on closer attention, the ordinary is not so ordinary at all. The practice of phenomenological inquiry has epiphanous consequences. The phenomena of "the conversation," "the compulsion," and "the smile" that seemed rather prosaic or banal are revealed as enigmatic when we attentively turn to their depthful phenomenality. In this epiphany of wonder, we recognize that despite the significance of a phenomenon we have real difficulty explicating its meaning. We realize that there is more to the phenomenology of "the conversation,"

sensibilidade de perceber como a fenomenologia não precisa ser complexificada para ser fenomenologia. Ela continua permitindo que nos direcionemos ao mundo. Ela continua nos possibilitando que percebamos as amostras contidas na própria vida. Nós continuamos depurando o que encontramos neste mundo para chegarmos ao cerne da questão, porque estamos diante de um recurso potente que permite mergulharmos na prática, colhermos as pérolas existentes nos exemplos da vida cotidiana para, assim, reconhecermos o que subjaz ao dia a dia (ao pão nosso de cada dia) com sentido, desvelo e interpretação. É preciso essa dose de cuidado e consideração também ao lidarmos com o campo normativo, mormente quando está em jogo a educação e o ser humano; a educação e a pessoa idosa. Foi somente agindo deste modo que as interpretações realizadas permitiram destacarmos as repercussões do (des)aparecimento da educação dessa pessoa idosa na legislação brasileira para a dignidade de todos. Estes impactos específicos sobre a dignidade humana foram cotejados à luz da teoria da ecologia da lei de Fritjof Capra e Ugo Mattei, que nos forneceu lastro para o delineamento de uma ecologia das dignidades ou visão ecológica da dignidade humana como essencial à materialização da educação da pessoa idosa na lei brasileira.

"the compulsion," or "the smile" than what we can say about it. Here we find the enduring allure of phenomenology: the phenomenologist is preoccupied with the meaningfulness of human existence. And phenomenology may be oriented outwards as we are concerned not only with those existential meanings that found our own existence, but also those that compose the lives of others. For professional practitioners such as teachers, nurses, doctors, social workers, or other caring professionals, the meaning of life experiences of students, patients, or clients are of concern."

3 As origens da educação dos idosos em três marcos históricos

A person who has not made his great contribution to science before the age of 30 will never do so. 13 (Albert Einstein)

Why should we assume that Greeks and Romans were less prone than we are to hold ambiguous or mutually contradictory attitudes about the elderly?¹⁴ (FINLEY, 1989, p. 11)

Eurípedes, poeta grego, escreveu sua tragédia *Medeia* após os 40 anos de idade. Sófocles, outro tragediógrafo da antiguidade grega, escreveu *Antigona* quando já se aproximava dos 60 anos. Platão, conhecido filósofo grego, também compôs uma das suas obras primas (o diálogo *As Leis*¹⁵) quando contava com mais de 70 anos. São todas contribuições de pessoas com mais de 30 anos; são todas criações relevantes que permanecem potentes em seus sentidos e continuamente sendo relidas e revisitadas por pessoas das mais diversas idades no nosso tempo. A história ocidental nos mostra que, mesmo nos tempos mais antigos, ser idoso nunca foi uma tarefa fácil e a longevidade, não raras vezes (e como sói acontecer nos nossos dias), guardava relação direta com o *status* econômico, já que os mais abastados possuíam claramente maiores chances de acesso a uma melhor condição de vida (e isto se refletia, inclusive, via de regra, na formação educativa).

Atenas da Antiguidade não fornecia pensão às pessoas por serem idosas. Também por isso, as pessoas desta cidade-estado possuíam um tipo de relação de deferência com a longevidade, principalmente, porque chegar à velhice não era algo simples — nem mesmo para os ricos. Raramente os atenienses ultrapassavam os 50 anos de idade¹⁶ e, de certo modo, chegar a ser idoso era um sinal evidente de superação e fruto do exercício de um sentido de

¹³ "Uma pessoa que não fez sua contribuição para a ciência antes dos 30 anos nunca o fará." (tradução nossa)

¹⁴ "Porque nós devemos acreditar que os gregos e romanos são menos tendentes que nós a terem atitudes menos ambivalentes e contraditórias sobre a velhice?" (tradução nossa)

¹⁵ Este diálogo nos fornece um *insight* importante para o presente estudo no capítulo 5.

¹⁶ De acordo com Robert Garland, a "Paleontologia fornece apenas uma indicação aproximada da idade da morte. Os monumentos funerários raramente registram a idade da morte, exceto no caso daqueles que sobreviveram à velhice extrema." (GARLAND, 2009, tradução nossa). No original: "Paleontology provides only a rough indication of age at death. Funerary monuments rarely record age at death except in the case of those who survived to extreme old age."

autossuficiência por aqueles que conseguiam alcançar a velhice sem ter riqueza. Isso não significa que a experiência de envelhecer para as pessoas idosas fosse mais suave em razão disso, mas havia algum respeito especial pelo tempo de vida. E este respeito era da ordem do comunal, pois fazia parte da educação; e a própria educação era uma pertença à sociedade (JAEGER, 2013). Só que é bem mais provável que a reverência social dos atenienses fosse destinada mais ao tempo vivido (pois era um grande feito viver muito tempo) do que à pessoa idosa.

Isto é particularmente relevante, tendo em vista que nós contemplamos a Antiguidade como se os gregos soubessem lidar melhor com todas as coisas, inclusive com a velhice. Ocorre que, mesmo os gregos, tinham a sua cota considerável de ambivalência no tocante a esta fase da vida. O próprio Sófocles padeceu um inferno ao quase ser interditado pelos filhos (quando já tinha quase 90 anos), acusado de paranoia pela idade. O que o salvou foi a sua produção como tragediógrafo, pois a leitura de Édipo em Colono, texto em que trabalhava, acabou demonstrando como, apesar das limitações que ele realmente possuía, a situação não exigia uma interdição — tal qual tanto desejava a sua prole (GARLAND, 2012).

A deferência da sociedade grega a uma pretensa sabedoria (supostamente advinda da idade avançada) precisa, portanto, ser vista com bastante cautela e parcimônia. Na realidade, inúmeros são os relatos filosóficos que dão apenas conta dos desafios envolvidos em ser idoso (na Grécia da Antiguidade) ao mesmo tempo em que sinalizam também a existência de uma tensão intergeracional já naquele período. E isto se fazia sentir na educação e na formação do homem grego¹⁷. Os homens mais velhos e mais ricos, dentro de sua posição de poder social e *status*, exerciam um controle político na sociedade e um controle "educacional" sobre os mais jovens.

As normas jurídicas, por sua vez, impunham o dever de cuidado dos filhos em relação aos pais idosos e avós e lançavam ao ostracismo social aqueles que desobedecessem a essa prescrição, ressalvadas algumas situações; como o caso de abandono ao filho que resultasse em sua prostituição (GARLAND, 2012). Seja como for, importante é percebermos que a educação aí se estabelece como uma forma de controle; o controle aristocrático que foi poderoso o suficiente para matar legalmente aqueles que a aristocracia mesma apontou como corruptores da juventude, a exemplo de Sócrates em Atenas.

_

¹⁷ As mulheres permaneciam em sua condição precária até o fim da vida. Se envelhecendo com riqueza se tornassem viúvas, elas poderiam ser aceitas de volta por suas famílias. Na pobreza, acabavam trabalhando idosas até o fim das forças, quando recaíam frequentemente na mendicância.

Se nós dermos um salto em direção ao período medievo, conseguiremos notar como a tônica da educação parece mudar e, deveras, ela percorre seu caminho até alcançar um centramento na criança, mas, na essência da formação do ser humano, o controle subsiste como elemento pivotal presente no contexto educativo da Idade Média. Mesmo quando consideramos a obra grandiosa de um educador do estofo de Amos Comenius, percebemos como o sentido de educação universal (ali presente), que incluía a educação dos velhos e a educação para a morte, estava embebido em um controle religioso. Isso não retira nem por um segundo o caráter visionário do projeto educativo de Comenius. Entretanto, a percepção desta essência de controle será indispensável na compreensão de como a lei é utilizada ao longo de toda a história para o fornecimento de moldes de controle *do* contexto educativo; de moldes de controle *no* sistema educativo e de moldes de controle *para* uma educação que será formal, social e culturalmente construída e aceita como sendo *a* educação.

A relação existente entre controle e educação não deixou de estar presente na contemporaneidade, pois os processos de especialização cada vez mais agudizados da produção de conhecimento acabam por criar verdadeiros feudos que, ao invés de fomentarem o compartilhamento das pesquisas, práticas e espaços no campo da educação (visando a um sistema de colaboração para além do disciplinar), erguem novos muros e fossos para preservar aquela fatia da área do saber educativo que estes feudos reclamam lhe caber. É assim que vamos nos movendo de um controle aristocrático (do qual tomamos como marco a Grécia da Antiguidade) para um controle religioso (do qual tomamos como marco extratos do vasto corpus de Comenius) e chegamos ao controle científico na educação do mundo contemporâneo (do qual tomamos como marco a construção da ideia de uma gerontoeducação e a própria possibilidade de uma geragogia).

O que perceberemos, com uma maior aproximação desse cotejo histórico, é como, na marcha da educação, a pessoa idosa seguiu transitando entre lugares e direções que ora lhe foram designados, e aqueles locais e orientações que ela própria determinou para si quando assim podia, já que detinha posição de poder, ou, ao menos, a força da resistência. Não obstante, a grande massa geral dos idosos comuns do povo acabou se mantendo inserida em um contexto em que a sua formação, a sua instrução e a sua docilização (enquanto sujeito) eram ritmadas pela configuração mental predominante na época que, via de regra, utilizava (ao seu modo) a educação como um instrumento e a legislação como um vetor de justificação poderoso para adoção da métrica educativa que deveria ser construída, defendida e implementada. Não se trata, contudo, de uma simples questão de vigilância na/da velhice por intermédio da educação formal.

Neste ponto, são preciosas tanto a lembrança do panóptico de Jeremy Bentham, como principalmente as ideias que ele desencadeou em Michel Foucault na década de 1970. Imaginemos uma torre alta numa prisão que permita aos guardas observarem os presos sem que os detentos saibam se estão sendo vistos. O panóptico simboliza, sem dúvida, a arquitetura da disciplina, porque a disciplina não se apresenta apenas como o resultado puro e simples de alguma forma de coerção direta. Disciplinamos sujeitos (de sujeição mesmo) quando construímos uma estrutura tal (ideal ou física) em que estes sujeitos se vejam obrigados a seguir um dado programa como autorregulação por nunca saberem quando realmente estão sendo observados. Corpos e almas são dominados neste processo (FOUCAULT, 1987).

As instituições de educação sempre guardaram um tronco deste papel disciplinar — desde o seu nascedouro. Só que há algumas particularidades dignas de nota especial para o presente estudo. Quando falamos da disciplina das prisões em comparação com o atributo disciplinar da educação formal, é imprescindível lembrar que a vigilância nas prisões implica uma consciência muito clara de que a segurança será observada dentro deste sistema prisional ante os riscos de insurgências e rebeliões. Há a necessidade de vigiar o preso para que ele continue preso até o encerramento do seu "ajuste de contas" com a sociedade. O controle, aí, é sentido diretamente na raiz da liberdade e do corpo do sujeito segregado na prisão.

Nos usos da educação formal, para fins de controle da sociedade, a vigilância também ocorre. Os educandos são selecionados, os conteúdos a serem estudados são cuidadosamente escolhidos. Vigiar também é uma contingência de segurança para a viabilidade e preservação deste sistema tão complexo. No entanto, os mecanismos de controle serão exercitados de uma maneira bem mais insidiosa quando a lei tem o papel central para consolidação dessa teia no contexto educativo. Se o presídio, desde o princípio, é pensado como um lugar para todos aqueles que o Estado entende necessitar de segregação da liberdade, as escolas e as universidades não foram, nem de longe, historicamente concebidas como um lugar para todos aqueles que precisam da educação. Os marcos históricos que selecionamos dão conta de como as origens da educação se encontram fincadas em um terreno de discriminações humanas, censuras temáticas e disputas intelectuais.

Primeiro, a educação apareceu no discurso e na vida social do homem grego como *um lugar para poucos*. Idosos haviam, mas eles pertenciam a um extrato social bem delimitado. Na Idade Média, ao focalizarmos o reconhecido educador e arcebispo Amos Comenius, conseguimos notar um ambicioso projeto de educação universal que contempla os mais idosos e ainda consegue considerar a necessidade de uma educação para a morte. Só que, mesmo aí,

constatamos que a educação aparece como *um lugar para todos entre parênteses*, dada a compreensível existência de um filtro de censura religiosa (inafastável nesta programação educacional). Hoje, a educação aparece como *um lugar para todos em termos*, só que estes termos não estão dispostos escancaradamente como se achavam no período medievo.

Por consequência, a relevância em conhecer esses marcos históricos decorre diretamente do fato de que eles iluminam uma compreensão das modalidades de controle social que estruturam os usos da educação formal desde os períodos mais remotos. E isso é requisito indispensável à exploração eficiente das engrenagens em que a legislação opera para a sustentação desse sistema disciplinar. As normas jurídicas, na existência ou na ausência, subjazem o tempo todo nessa "exibição" quase fílmica como um pano de fundo.

3.1 O idoso e a educação na antiguidade grega



Figura 5 – Briseida é devolvida a Aquiles por Heitor

Fonte: Museu Nacional do Prado (1630-1635)

Há, na antiguidade grega, uma figura humana que encarna a ideia da sabedoria associada à velhice. Trata-se da pessoa de Nestor, um rei já idoso, com importância central na trama da Ilíada de Homero. No mito, estávamos diante da Guerra de Troia que provavelmente durou alguns anos, embora, na construção mitológica, Homero tenha afirmado que ela levou

10 anos. É que a perspectiva do tempo realmente muda quando são os nossos que encaram a ruína e a devastação. Troia, enquanto guerra, tem o alimento mitológico. Troia, enquanto guerra, simboliza também o conflito entre o Rei (Menelau) e o hóspede (Páris) que carrega para longe a mulher (Helena) desse Rei. Mas, Troia, enquanto guerra, denota ainda mais o poderio retórico dos mais velhos na aristocracia. O painel acima, que foi produzido por volta de 1630-1635 (RUBENS, [entre 1630 e 1635]) pelo pintor da escola flamenca Pedro Pablo Rubens, é um recorte potente do que estamos falando.

No painel, é possível ver duas pessoas com capa em um extravagante escarlate. A pessoa idosa é Nestor. O mais jovem, que vem ao seu encontro, é o grande guerreiro Aquiles. Nestor parece entregar a Aquiles uma belíssima mulher (Briseida) encoberta por um véu dourado enquanto um outro homem (possivelmente Agamenon), com o dedo em riste, assevera alguma coisa. Ao fundo, numa tenda, pode-se ver como Pátroclo, melhor amigo de Aquiles, jaz morto sob o choro de duas mulheres.

Nestor acaba tendo parte fundamental no conjunto de ações que conduz à morte de Pátroclo. É ele que, com sua voz doce, experiente, acaba por convencer Pátroclo a participar de um plano contra os troianos que resultará no seu próprio assassinato. Havia um conflito profundo entre Aquiles e Agamenon que é finalmente deixado de lado quando Pátroclo encontra a morte. A pintura de Rubens mostra o instante em que a paz possível se sela entre Aquiles e Agamenon, oportunidade em que Briseida, escrava que Agamenon havia tomado de Aquiles, é devolvida por Nestor em um gesto de pacificação interna das forças gregas para que consigam ter alguma chance contra Troia. Fechamos a cena e voltamos à pessoa de Nestor.

Como dissemos, há uma ambivalência marcante nos modos como os gregos lidavam com a velhice. Contudo, as pessoas idosas em posição de poder, arautos de uma aristocracia influente, ditam os destinos dos mais jovens e, até mesmo, os controlam com uso do discurso e da retórica. É preciso que fique claro como há risco na leitura de que Nestor representaria apenas a mais pura deferência da sociedade grega aos mais velhos. Perceberemos como Nestor é bem mais o recorte de um controle aristocrático exercido, inclusive, por intermédio da educação. Um controle forte o suficiente para ganhar o abraço do mitológico.

Saindo do mito e entrando na história, descobrimos que, na educação, o foco dos gregos da Antiguidade era realmente os garotos. A educação se iniciava por volta dos 7 anos de idade para os meninos. Normalmente, estes garotos eram educados sob uma tutoria privada, de sorte que a questão da riqueza e da pobreza tem peso vital no acesso continuado à educação.

A educação de garotas até ocorria, em Esparta. Em Atenas, entretanto, as meninas recebiam o mínimo possível de educação somente para, no futuro, conseguirem bem administrar a casa e costurar roupas sem criar "problemas", questionamentos ou conflitos aos patriarcas da família. Obviamente, algumas mulheres escapavam desse filtro educativo e aprendiam mais que cantar. Só que são situações bem pontuais, considerando-se um quadro mais geral na Grécia como um todo¹⁸. Independente disso, a revisão histórica já nos permitiu perceber que, a despeito das barreiras, as mulheres atenienses não eram submissas (daí o pérfido e intencional controle com relação ao conhecimento que lhe era apresentado).

Quando você finalmente repousar aqui, nutrindo

o solo em algum terreno de seis pés,

seus tornozelos afilados nunca

virarão outra cabeça. E uma vez que

você considera a poesia um vazio passatempo

das Musas, reles habitando o submundo

você passará toda a eternidade sendo uma sombra

entre uma multidão de sombras." (SAPPHO, 2021, tradução nossa)

No original:

"To a Rich Uneducated Woman

When you finally lie here, composting

the soil in some six-foot plot,

your tapering ankles will never

turn another head. And since

you consider poetry an idle pastime

of the Muses, nameless in the underworld

you'll while away eternity, a shade

amongst a thronging crowd of shades."

¹⁸ A poetisa Safo, por exemplo, instruiu jovens mulheres na Ilha de Lesbos por volta do século 7 antes de Cristo. Em um dos seus poemas, retrata o fardo de uma mulher rica e sem instrução ainda iludida por aquilo que seu corpo pode despertar no mundo:

[&]quot;Para uma rica mulher sem educação

As "escolas" permaneceram privadas e com pequenas turmas de estudantes iniciando o equivalente à educação secundária a partir dos 16 anos. A educação pública apenas ganha alguma materialidade no pós-helenismo. Aí, parece que o letramento se generaliza havendo especial importância para o ensino da música. Não se dedicar à aprendizagem da música era considerado uma falta grave na formação. O ensino do desenho e da matemática era, no entanto, do domínio de poucas crianças, já que o carro chefe na formação do homem grego era a retórica e a filosofia. Ambas eram fundamentais ao exercício da vida política, só que a retórica tinha um lugar especial. Tanto é assim que as escolas de retórica datam do século 4 antes de Cristo e decaem com a queda das próprias cidades-estados gregas. Aliás, os banquetes para discussão dos temas de interesse comunal eram recorrentes no mundo grego, além de se constituírem numa oportunidade de exercício da retórica, em meio à abundância de música, comida e bebida.

A cidade-estado de Atenas (particularmente) parecia não se envolver de maneira direta na elaboração do *curriculum*. Não obstante, havia uma compreensão de que o ensino dos valores deveria estar presente na educação. Os castigos corporais eram profusamente aplicados no processo educacional dos mais novos, apesar de não existir um consenso quanto ao uso das punições na atividade educativa. O próprio Platão se insurge contra a brutalidade corpórea utilizada na educação do espírito dos mais jovens. Ele desautoriza essas violências expressamente no seu diálogo *A República*¹⁹ ao mesmo passo em que pontifica uma pretensa incapacidade de aprender por parte dos mais velhos²⁰. É certo que, apesar disso, os castigos existiam. O que não havia era uma educação de crianças, jovens, adultos e idosos todos juntos no mesmo lugar. Conforme Robert Garland:

Com exceção dos escravos chamados *paidagogoi* (literalmente "guias de crianças", de onde vem a palavra pedagogia), que

¹⁹ Na comunidade filosófica, costumamos utilizar a paginação de Stephanus para fins de citação das obras de Platão. Não obstante, citamos aqui conforme a norma ABNT NBR 6023.

²⁰ – Seja como for, não esqueçamos que, em nossa primeira escolha, elegemos velhos, e que isso agora não será possível; pois não se deve crer em Sólon, quando ele afiança que um velho pode aprender muitas coisas: é menos capaz de aprender do que de correr; os grandes e múltiplos trabalhos são assuntos dos jovens.

⁻ Necessariamente.

⁻ A aritmética, a geometria e todas as ciências que devem servir de preparo à dialética serão, pois, ensinadas a nossos alunos desde a infância, mas tal ensino será ministrado de forma isenta de coação.

[–] Por que assim?

⁻ Porque o homem livre nada deve aprender como escravo; com efeito, ainda que os exercícios corporais sejam praticados por coação, nem por isso o corpo se sentirá pior, mas as lições que se introduzem à força na alma não permanecem nela, de forma alguma.

É verdade.

Assim, pois, excelente homem, não uses de violência na educação dos filhos, mas procede de modo que se instruam brincando: poderá por este meio discernir melhor os pendores naturais de cada um. (PLATÃO, 2016a, p. 293 e 294).

acompanhavam seus jovens mestres à escola e se sentavam atrás deles na sala de aula, nenhum adulto tinha permissão para entrar na escola. Se algum o fez, foi uma ofensa capital (Contra Timarco 9-12).²¹ (GARLAND, 2009, tradução nossa)

A formação filosófica e retórica dos adultos era realizada em "instituições privadas de ensino ginasial" (A academia de Platão e o Liceu de Aristóteles são dois bons exemplos) que foram verdadeiros protótipos/gérmens daquilo que se tornaria no futuro a educação superior como hoje a conhecemos. Entretanto, a grande maioria das pessoas, os comuns do povo, não tinham condições econômicas para dar continuidade aos estudos dessa maneira. Sabiam ler e se expressar. Aqueles que, além disso, conseguiram memorizar os clássicos, reverenciados pela cultura grega, puderam se beneficiar na vida tardia dos esforços que empregaram nesta atividade de memorização durantes os tempos de juventude. Assim:

Decorar, por vezes, compensava na vida tardia. Os atenienses que foram tomados como prisioneiros pelos siracusanos após o desastre da expedição siciliana foram removidos das pedreiras e receberam trabalho doméstico se eles eram capazes de recitar passagens de Eurípides. ²² (GARLAND, 2009, tradução nossa)

Então, quando pensamos a relação entre a educação e a pessoa idosa, na Grécia desse período, devemos — para fins de compreensão deste trabalho — considerar (a princípio) três cenários em especial, a saber:

Quadro 1 - Educação e pessoa idosa na Grécia da Antiguidade

a pessoa idosa fazia parte da aristocracia, gozou de boa formação educativa e,	(1)		
exercendo sua participação política, mantinha o controle aristocrático que possibilitava			
a sustentação de todo um sistema social altamente estratificado;			
a pessoa idosa obteve formação filosófica e retórica suficiente para ser um mentor até	(2)		
o fim da vida, desde que não erguesse questionamentos ao sistema político posto (pois			
poderia ter seu tempo de vida abreviado, uma vez que a pena capital sempre andava na			
ordem do dia);			
a pessoa idosa pertencia a uma camada menos abastada economicamente, tinha	(3)		

²¹ No original: "With the exception of slaves called paidagogoi (literally "child guides," from which the word pedagogy comes), who accompanied their young masters to school and sat behind them in the classroom, no adult was allowed to enter the school. If any did, it was a capital offense (Against Timarchos 9-12)."

²² No original: "Learning by rote sometimes times paid off in later life. The Athenians who were taken prisoner by the Syracusans after the disaster of the Sicilian expedition were removed from the stone quarries and given domestic work if they were able to recite passages of Euripides."

aprendido o elementar da gramática e, para sobreviver na velhice, precisava ter (ao menos) acumulado o suficiente em termos materiais para lhe assegurar o cuidado de que precisasse nessa fase da vida.

Fonte: Kizz Barretto, 2022

Em todos estes cenários, ter descendentes era uma questão de sobrevivência. De uma parte, pela sobrevivência do próprio legado (que poderia ser o ofício); de outra parte, pela sobrevivência da própria vida com a subsistência do corpo protegido. Desse modo, era bastante comum que os ofícios passassem de uma geração para a outra como forma do ascendente assegurar o dever de cuidado na sua velhice por parte da sua prole. Por exemplo:

O escultor ateniense Praxiteles era filho de um escultor, e seus filhos e netos também eram escultores. Outras habilidades profissionais, incluindo a escrita de poesia dramática, também foram transmitidas ao longo de várias gerações.²³ (GARLAND, 2009, tradução nossa)

Entretanto, este zelo com a formação dos mais novos pelos adultos e pelas pessoas idosas não era apenas um simples resguardo com a continuidade do mundo comum, amalgamado na educação grega. Havia ali um sentido explícito de autopreservação do homem grego que mantinha em alta consideração a probabilidade de chegar à velhice e se preparava para ter a quem requerer ajuda. Mesmo aqui, resta presente uma indubitável ideia de controle. Tanto era assim que, caso não possuísse filhos, os gregos eram incentivados à adoção. A adoção emergiu como um arranjo social recomendável e se encontrava dentro da ordem das ferramentas legais disponíveis para garantir os cuidados (com menos riscos à integridade física) daqueles que eventualmente necessitassem de amparo quando mais velhos e não pudessem confiar essa proteção aos seus escravos (por lógicas razões) ou daqueles que sequer tivessem escravos para levar em consideração essa possibilidade. Por isso mesmo, em *A Política*²⁴, Aristóteles afirma que:

[...] a produção de filhos não é somente uma forma de servir a natureza, mas também de auferir vantagens; pois o problema que os pais passam com os seus filhos indefesos quando eles

²⁴ Na comunidade filosófica, costumamos utilizar a paginação Bekker para fins de citação das obras de Aristóteles. Não obstante, citamos aqui conforme a norma ABNT NBR 6023.

²³ No original: "Athenian sculptor Praxiteles was the son of a sculptor, and both his sons and grandson were sculptors as well. Other professional skills, including the writing of dramatic poetry, were also handed down over several generations."

próprios são vigorosos é recompensado a eles na velhice, quando são ajudados por seus filhos, que estão então em pleno vigor. Ao mesmo tempo, também a natureza provê periodicamente a perpetuação da humanidade como espécie, uma vez que ela não pode fazê-lo individualmente.²⁵ (ARISTOTLE, 1984, p. 2121)

Neste sentido, ter filhos era um investimento e um autocuidado com a velhice vindoura. Alguns nos dirão: "Mesmo assim, Atenas é uma democracia." Fato. Uma democracia construída tendo como base evidentemente um pacote de modificações legais. Sólon introduziu essas reformas significativas abolindo alguns privilégios da oligarquia e, até mesmo, a escravidão por dívida. As mudanças que implementou tiveram impactos diretos sobre a vida das classes menos abastadas. É verdade. De acordo com Aristóteles, entretanto, algumas dessas mudanças já antecediam a própria "administração Sólon".

Vale dizer que as alterações legislativas criaram distorções sociais graves decorrentes do processo de perdão indiscriminado das dívidas (públicas e privadas) que marcou essas reformas. Os efeitos sociais e educativos serão sentidos depois e de um modo inimaginável, visto que aqueles poderosos que tomaram conhecimento deste ponto específico presente nas reformas (antes delas ocorrerem) simplesmente contraíram muitos empréstimos para acumular propriedades, concentrando de forma ainda mais obscena a riqueza naquele período. Isso evidentemente frustrou as camadas menos favorecidas no processo pois, apesar de terem o perdão da dívida e o risco de serem escravizadas por esse motivo eliminado, não viram a vida cotidiana de dominação efetivamente mudar. O povo desfavorecido desejava, com razão, era que a riqueza (que foi acumulada com essa distorção da reforma) fosse redistribuída — e falo riqueza em todos os aspectos —, mas isso obviamente não ocorreu. Ao comentar a *Constituição de Atenas*, diz Aristóteles que:

Assim que ele estava à frente da administração, Sólon libertou o povo de uma vez por todas, proibindo todos os empréstimos com garantia na pessoa do devedor; e além disso fez leis e cancelou todas as dívidas, públicas e privadas. Essa medida é comumente chamada de Seisachtheia2, pois assim as pessoas tiveram seus empréstimos quitados. Em conexão com isso, algumas pessoas tentam traduzir o caráter de Sólon. Ocorreu que, quando estava prestes a decretar a Seisachtheia, comunicou sua intenção a alguns membros da classe alta, ao que, como

do so individually."

²⁵ No original: "[...] the production of children is not only a way of serving [20] nature but also of securing advantage; for the trouble which parents bestow upon their helpless children when they are themselves vigorous is repaid to them in old age when they are helpless by their children, who are then in their full vigour. At the same time also nature thus periodically provides for the perpetuation of mankind as a species, since she cannot

dizem os membros do partido popular, seus amigos passaram na frente dele; enquanto aqueles que desejam atacar seu caráter sustentam que ele também participou da fraude. Pois essas pessoas pediram dinheiro emprestado e compraram uma grande quantidade de terras, e assim, quando, pouco tempo depois, todas as dívidas foram canceladas, elas se tornaram ricas; e essa, dizem eles, foi a origem das famílias que depois foram vistas como sendo ricas desde os tempos primevos.²⁶ (ARISTOTLE, 1984, p. 2343-2344)

Seja como for, todas essas questões históricas se erguem para reforçar que a educação plena e continuada era para poucos nessa democracia. A educação grega até podia se fundar em um sentido bonito de enobrecimento da alma, só que, olhando atentamente, notamos como essa mesma educação (na Grécia) incorporou, até na Atenas democrática de Sólon, uma ampla tônica de controle aristocrático. Não dizemos isso apenas pelas diferenças socioculturais que excluíam escravos, estrangeiros e mulheres da esfera política e formativa, confinando-os à margem da participação social. Falamos isso, principalmente, porque, já nesse período, o "baixo povo" (da infância à velhice) foi mantido à base de uma ração educativa e espiritual suficientemente necessária para que ele (o povo) seguisse encarnando o seu papel sem nem perceber os elementos trágicos e cômicos da própria condição.

3.2 A escola dos idosos na educação universal de Comenius

Mudamos de tempo, mas, de alguma forma, não alteramos o fio condutor do controle como subjacente à educação. Saímos da antiguidade grega para adentrar a Idade Média, que não nos legou apenas trevas (como pontuam muitos). Porém, trouxe-nos também um pouco de luz em aspectos obscurecidos da nossa condição humana, além de nos oportunizar o acesso às técnicas que serviram de base para formatar a impressão como hoje nós a conhecemos. O período medievo é aquele que prepara o maquinário para que o sonho de uma imprensa se

²⁶ No original: "As soon as he was at the head of affairs, Solon liberated the people once and for all, by prohibiting all loans on the security of the debtor's person; and in addition he made laws and cancelled all debts, public and private. This measure is commonly called the Seisachtheia2 since thereby the people had their loads removed from them. In connexion with it some persons try to traduce the character of Solon. It so happened that, when he was about to enact the Seisachtheia, he communicated his intention to some members of the upper class, whereupon, as the partisans of the popular party say, his friends stole a march on him; while those who wish to attack his character maintain that he too had a share in the fraud himself. For these persons borrowed money and bought up a large amount of land, and so when, a short time afterwards, all debts were cancelled, they became wealthy; and this, they say, was the origin of the families which were afterwards looked on as having been wealthy from primeval times."

pudesse concretizar. Só que o desenvolvimento das diversas modalidades de prensa floresce na esteira de um projeto de propagação dos ideais cristãos.

Como há uma instituição forte aqui — a saber: a Igreja —, com um claro propósito de crescimento, a especialização no campo de produção das imagens começa a ocorrer dentro dessa conjuntura de enriquecimento da iconografia religiosa. A ideia de universalização da educação, que perpassa a universalização dos próprios ideais da Igreja, é parte relevante das estratégias de propagação da fé²⁷. Não é estranho que, ao contrário do que ocorria na antiguidade grega, as escolas medievas misturassem os aprendizes e, até mesmo, separassem as crianças dos seus lares para proporcionar uma formação mais completa. Como sinaliza Postman:

Se uma criança medieval fosse à escola, ela teria iniciado por volta dos dez anos de idade, provavelmente mais tarde. Ela teria morado sozinha em alojamentos na cidade, longe de sua família. Teria sido comum para ela encontrar em sua classe adultos de todas as idades, e ela não se perceberia diferente deles. Ela certamente não teria encontrado nenhuma correspondência entre as idades dos alunos e o que eles estudavam. Haveria repetição constante nas aulas, pois novos alunos estavam sempre chegando e não teriam ouvido o que o Mestre havia dito anteriormente. É claro que não havia mulheres presentes e, assim que os alunos fossem liberados da disciplina da sala de aula, eles estariam livres para fazer o que desejassem do lado de fora.²⁸ (POSTMAN, 1994, p. 24, tradução nossa)

É nesse contexto que Comenius se insere e no qual, em síntese, fazemos uma clivagem da educação dos mais idosos a partir de uma reconstituição da educação dos mais novos. A proposta de Amos Comenius, entretanto, é bem maior, diríamos, que este contexto. Ela se encarta na conjuntura de propagação da fé (articulada no período medieval), mas o projeto educativo comeniano não se limita a este objetivo, mormente, pela história de vida do próprio Comenius que giza o entendimento por ele professado de que a vida é uma escola para todos os seres humanos de todas as faixas etárias.

²⁷ Perceberemos isso na própria iconografía educativa de Comenius.

²⁸ No original: "If a medieval child got to school, he would have begun as late as age ten, probably later. He would have lived on his own in lodgings in the town, far from his family. It would have been common for him to find in his class adults of all ages, and he would not have perceived himself as different from them. He certainly would not have found any correspondence between the ages of students and what they studied. There would have been constant repetition in the lectures, since new students were continuously arriving and would not have heard what the Master had said previously. There were, of course, no females present, and as soon as the students were loosed from the discipline of the classroom, they would have been free to do whatever they wished on the outside."

Jan Amos Comenius, enquanto reconhecido educador do século 17, escreveu centenas de trabalhos tematizando a educação. Embora nem todos estes trabalhos tenham chegado aos nossos tempos, a influência de Comenius sobre a "educação da modernidade" é tal que o professor Comenius chega a ser considerado, por muitos teóricos no campo educativo, como o "pai da educação moderna". Fato é que, tendo nascido na Morávia, uma região da Europa central, conseguiu se tornar presidente do Colégio de Harvard, que posteriormente daria origem à Universidade de Harvard. Como pessoa humana, sofreu perdas pessoais dramáticas (esposa, filhos) e materiais também (casa, livros e manuscritos queimados).

O que nos impressiona, especialmente, é a capacidade mental e a força espiritual de Comenius de se reunir interiormente e continuar a cada revés (apesar de tudo). Por inúmeras vezes, a "roda da fortuna" aparentou não apenas girar para um ponto existencial de dificuldades pesadas com as quais Comenius teve irremediavelmente que lidar. Na verdade, a própria "roda da fortuna" pareceu ela mesma se queimar no curso de acontecimentos tão desafiadores.

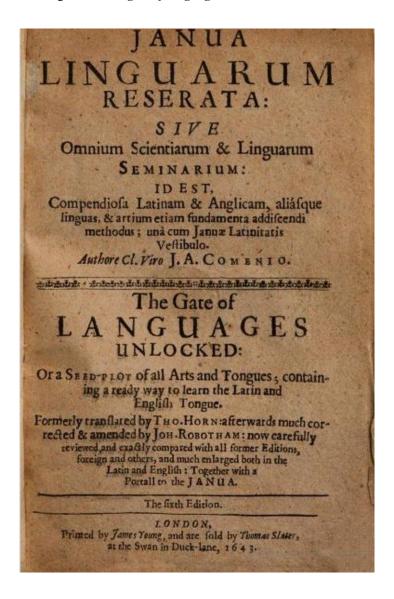
À parte tudo isso, Comenius continuou com uma fé ainda mais profunda no divino e desenvolvendo o projeto de uma grande pansofia (a sabedoria universal). Podemos dizer então que a teologia está imbricada ao pensamento educacional e filosófico que Comenius elaborou ao longo de toda uma vida. Por isso mesmo, quando encerra, por exemplo, *The gate of languages unlocked*, o educador afirma claramente:

993 Aqui tens brevemente [resumidamente] e confiado estreitamente um breve [esboço] abrangente de tudo, sendo como se fosse o primeiro fundamento puro tanto da Filosofía como da Divindade. Nem eu voluntariamente recuei ou acenei qualquer coisa. ²⁹ (COMENIO, 1643, p. 235, tradução nossa)

Em 1631, Comenius publica a importante obra *Janua Linguarum Reserata* ou *The gate of languages unlocked*. O livro possibilitava o ensino do latim aos falantes de língua inglesa (e o ensino da língua inglesa aos falantes de latim). Trata-se de uma produção altamente bem cuidada e com uma riqueza de aportes textuais nas duas línguas (latim e inglês) para facilitar a apreensão dos idiomas, o que até lembra a forma como algumas escolas de língua da atualidade ainda apresentam seus materiais de apoio ao ensino linguístico.

²⁹ No original: "993 Here haft thou briefly [shortly] and closely trusted up a short [brief] compris all, being as it were the first bare grounds as well of Philosophy as Divinitie. Nor have I willing balked or waved any thing."

Figura 6 – *The gate of languages unlocked* de Comenius



Fonte: *The gate of languages unlocked*³⁰ (1643).

Nos textos de apoio apresentados ao longo do livro *The gate of languages unlocked*, é possível percebermos um tom crítico (que marca a produção deste educador) e que nós conseguimos depurar dos relatos do próprio Comenius dando conta dos problemas concernentes à educação da sua época. Enquanto destranca a línguas, Comenius abre os portões para uma crítica do mundo. É assim que a instrução de uma escola se torna conteúdo e alvo para o aprendizado de latim/inglês (ou inglês/latim) e, ao mesmo tempo, abre à esfera internacional (pois foi traduzida para diversas línguas) para o conhecimento e a "denúncia"

³⁰ Tradução nossa: *O portão das linguas destrancado*.

(feita ali de alguma maneira) acerca de como as práticas pedagógicas, implementadas no século 17, para o bem da educação, necessitavam ser urgentemente revistas. Relatou Comenius no seu ensino de línguas:

Da instrução de uma escola.

724 Porque os homens instruídos são considerados aptos para todos os empregos, por outro lado, os simples (iletrados) pouco se sobrepõem à sociedade humana; portanto, há necessidade de escolas, onde o ignorante sendo civilizado [ensinado ou acostumado à civilidade], possa ser instruído e as artes liberais aprendidas.

725 Mas estes não são (como tolos insensatos e alcoólatras imaginam e supõem) lugares de tormento; mas uma recreação escolar (um passatempo de aprendizado): contanto que um estudante apto obtenha um mestre hábil, experiente e discreto.

726 Pois, se um aprende por si mesmo, investiga e faz perguntas com seriedade, e ouve atentamente; se o outro ensina de boa vontade, instrui com sabedoria, e continuamente lhe inculca coisas, ambos se deleitam extraordinariamente.

727 (coisa que permite tanto os diretores, como os professores auxiliares, que são assistentes dos educadores, olharem cuidadosamente para, por seu pagamento.)

728 No entanto, deixe que a boa autoridade (isto é, castigo [[sob a] devida supervisão] e a palmatória) esteja unida à instrução: evitando que a devassidão [baixeza de condições] ou a preguiça surjam nos estudantes.

729 Aquele que não passa por [não se importa com] uma admoestação, e não levará advertência, que seja surrado [chicoteado].

730 A cadeira pertence ao professor, os assentos inferiores [...] aos alunos.³¹ (COMENIO, 1643, p. 178)

Não é estranho ver depois (embora seja particularmente inovador) como Comenius retoma à temática escolar naquele trabalho que se constituirá na primeira enciclopédia

724 Because learned men are found to be fit for all emploiments, on the other side, the simple (unlearned) stand humane society little in stead; therefore there is need of schools, where the ignorant being civilized [taught or enured to civility], may be instructed and liberal arts learned.

³¹ No original: "Of a School and instruction.

⁷²⁵ But these are not (as silly fools and sots ween and supose) tormenting-places; but a school-play (a pastime of learning): provided, that an apt schollar get a skilfull experienced and discreet master.

^{726.} For if the one learn of his own accord, enquire and ask questions earnestly, and hearken heedfully: if the other teach willingly, instruct advisedly, and beat things into him continually, both take exceeding great delight. 727 (Which thing let both head-Masters, and ushers, that are assistants to School-masters, carefully look to, for their pay.)

⁷²⁸ Yet let good governance (that is, correction [due oversight] and the rod) be joined with instruction: lest either debauchedness [basenesse of conditions] or sloth creep upon scholars.

⁷²⁹ He that passeth [careth] not for an admonition, and will not take warning, let him be beaten [whipt].

⁷³⁰ The chair belongeth to the teacher, the lower sits [...] to the learners."

pictórica para crianças: *Orbis sensualium pictus*³². A ideia bebia diretamente no poder da imagem que já se consolidara nesse período com as estampas religiosas. Entretanto, o objetivo central de Comenius aqui era oferecer para os pequenos um panorama imagético de introdução ao mundo humano e também à compreensão do horizonte divino. Se as imagens agradam aos adultos, trarão prazer ao aprendizado das crianças (COMMENIUS, 1689). Ocorre que, ao produzir essa reunião de imagens para as crianças, Comenius acabou por realizar bem mais do que uma simples coleção pictórica com propósito, ele nos ofereceu, na verdade, uma poderosa iconografía da história da educação do seu tempo.

Assim, destaco oportunamente apenas 5 imagens presentes na "enciclopédia pictórica" para crianças *Orbis sensualium pictus*. Faço isso porque, congregadas, elas sintetizam um fio condutor presente no *corpus* deste educador, qual seja: a vida é uma escola e devemos nos esforçar para aprender nela. Este compromisso com a educação se ergue no nosso nascimento humano e prossegue até a nossa morte. Durante o curso da vida, nós faríamos as escolhas morais que nos conduziriam a um coroamento ou ao suplício. É essa linha que marca a proposta de Comenius para uma educação universal capaz de englobar a educação na velhice.



Figura 7 – Escola

Fonte: Orbis sensualium pictus (1689).

³² Tradução nossa: Mundo pictórico. Preferimos traduzir por mundo pictórico a mundo visível (título da obra em alemão e que foi literalmente traduzido por Charles Hoole nessa edição inglesa de 1689).

Percebemos na imagem "Escola" uma sala de aula numa escola tradicional do período medieval. O mestre se encontra sentado em sua cadeira (que é mais elevada que os assentos dos alunos). Ele consulta seu livro de correções enquanto toma a lição que foi memorizada pelo estudante que se encontra de pé. Há um quadro na parede (item sob número 6) destinado à escrita de apontamentos para a classe. Um grupo maior de estudantes jovens se encontra sentado defronte ao mestre. Numa mesa lateral, encontramos aprendizes adultos que escutam o conteúdo escolar sentados em seu canto. Na outra ponta da mesa, podemos notar explicitamente a vara de madeira e de ferro, instrumentos utilizados para a punição "educativa" dos estudantes considerados "impertinentes". No item sob número 4, Comenius registrou ainda a existência dos pomposos eruditos que habitam o contexto educacional. É preciso fazer um alerta especial aqui: criança, para este educador, é a pessoa em formação com idade até os 6 anos. Portanto, essas imagens se voltavam ao ensino principal deste público alvo, já que à infância correspondia o mundo arquetípico (para Comenius) e, portanto, era a fase ideal para a erradicação do mal moral na raiz.



Figura 8 – A filosofia moral

Fonte: Orbis sensualium pictus (1689).

Notamos o caminho da vida na figura "A filosofia moral". O "Y" apresenta as duas possibilidades que teríamos: seguir o caminho da virtude (sob número 2) ou trilhar a estrada do vício (sob número 1). O jovem ser humano, representado sob número 5, vê-se diante do vício (simbolizado em 3) e da virtude. Seguir a trilha do vício pode implicar um caminho curto e inicialmente "bonito", mas o fim, assinalado por Comenius (número 7), seria tenebroso. A rota da virtude implicaria esforço (por se tratar de uma estrada estreita, longa, árdua e íngreme). Desejar subir alto demais, mesmo neste caminho da virtude, conduz à torre da "fama" (número 9) que pode ser lisonjeira, mas de pouco valor moral. Toda cautela seria exigida do "aprendiz" que se encontraria diante da necessidade de buscar harmonizar emoções selvagens (número 11) sem parar nem prosseguir com lentidão por seu rumo. A recompensa de optar pela rota virtuosa chegaria no coroamento final (esboçado pelo número 15).



Figura 9 – Malfeitores

Fonte: Orbis sensualium pictus (1689).

Os malfeitos praticados em vida, por outro lado, resultariam em um cortejo de suplícios a serem infligidos aos praticantes. O rol enumerado por Comenius neste recorte pictórico para crianças é tão extenso e detalhado que vamos apenas exemplificar.

Constatamos, na imagem, dentre os martírios previstos: a prisão com tortura e execução pelos oficiais da lei (número 2), enforcamento (número 5), destroçamento na roda (número 8), decepação de cabeça (número 6), mãos (número 13) ou língua (número 11), queimadura na grande fogueira (número 10), queimadura com alicate (número 12), arrastamento por cavalos (número 15) e mais uma lista variada de castigos que estes infratores receberiam já neste mundo. A leitura do que é um malfeitor segue evidentemente a lente da religião de Comenius, logo, encartam-se aí: ladrões, bruxas, pessoas entendidas como violentas, assassinos, traidores, etc.

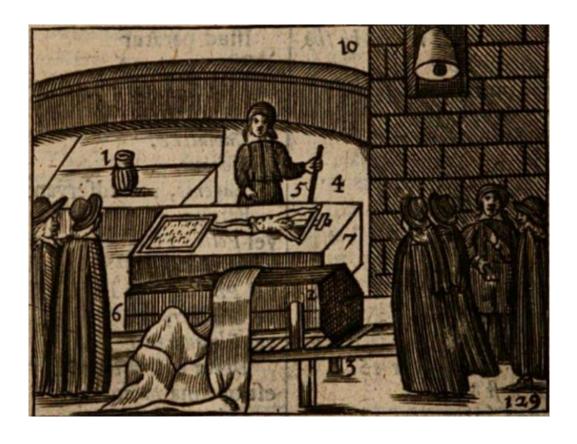


Figura 10 – Sepultura

Fonte: Orbis sensualium pictus (1689).

A morte seria apresentada de maneira bem clara para as crianças pela exposição dos detalhes e possibilidades envolvidos com o sepultamento de uma pessoa. A urna funerária com as cinzas é apresentada ao mundo infantil (número 1), o caixão (número 2), a pedra do túmulo (número 7), a descida do caixão à cova (número 6) e outros pormenores. Desse modo, a introdução do ser humano, desde a tenra infância, a sua condição de mortalidade sinalizava que Comenius julgava indispensável que houvesse no começo da vida também o início da preparação para os significados materiais e imateriais envolvidos no evento morte.

Figura 11 – Humanidade



Fonte: Orbis sensualium pictus (1689).

O entendimento de que o ser humano foi criado para a prática da bondade é delineado na representação imagética da humanidade que Amos empreende nessa figura. Do número 1 até o número 5, o educador se preocupa em prescrever a doçura, o amor e a amizade como elementos da condição humana. Tal qual as rolinhas (número 6) expressariam uma amorosidade umas pelas outras, assim caberia ao humano proceder. Se os seres humanos são realmente os senhores entre todas as criaturas, precisavam agir de acordo com a dignidade que isso representa. E isto teria como corolário direto à compreensão de que o ser humano deveria ser educado para conseguir atuar com bondade perante os outros seres humanos e diante, com efeito, das demais criaturas terrenas. Somente dessa maneira, o abuso de poder, a ira, a crueldade e as disputas (representados aqui nos números 7 ao 9) e a inveja (simbolizada no número 10) encontrariam algum controle tornando possível vivermos bem com o mundo, com a vida e com os nossos pares.

É tendo tudo isso em mente que Comenius escreve sua *Didactica Magna*, publicada em 1657; obra que dá continuidade à construção do seu programa de educação universal no qual todo ser humano necessitaria ser educado independentemente da idade. A obra se predispunha, por conseguinte, a um ensino sem exclusões. A educação — pelo seu próprio

objetivo formativo, moral e religioso — precisava estar disponível à totalidade dos seres humanos sem se converter numa questão apenas de desenvolvimento das habilidades pessoais. A disciplina integrava o processo de aprendizagem, todavia não poderia eliminar o prazer existente na atividade educativa; atividade na qual os estudantes deveriam ser sempre engajados. À *Pampaedia*, trabalho de maturidade de Comenius, caberá arrematar o entendimento da vida como uma escola, de forma a reunir os lineamentos práticos da educação universal. Em síntese, teríamos 8 escolas trabalhando nos diversos mundos da natureza humana para o desenvolvimento de todos em direção à eternidade.

Quadro 2 – Educação universal de Comenius

A vida como escola				
Escolas	Mundos	Sentidos	Passagens	
Escola do nascimento	Mundo possível	O nascimento bom como condição para viver bem e morrer bem (o cuidado com a semente).	"Os cuidados com os filhos devem começar, portanto, antes que eles nasçam, pois os pais têm ordens para procurar a semente de Deus." (COMENIUS, 2014, p. 157)	
Escola da infância	Mundo arquétipo	A infância como etapa de erradicação da corrupção pela educação da criancinha (etapa vai do nascimento até os 6 anos de idade).	"Toda esperança de educação universal das coisas depende da primeira educação." (COMENIUS, 2014, p. 163)	
Escola da puerícia	Mundo angélico	A puerícia como tempo de formação com trabalhos leves preparatórios para trabalhos mais sérios pela fragilidade da criança que deve ser instruída nas coisas úteis	"[] a idade pueril, por causa da sua fragilidade, não deve ser preparada para os trabalhos dos artesãos, o tempo da puerícia deve ser empregado em trabalhos	

		(etapa vai dos 6 anos até os 12 anos de idade).	que sejam o prelúdio dos trabalhos mais sérios." (COMENIUS, 2014, p. 190)
Escola da adolescência	Mundo natural	Adolescência com erudição como "um palácio esplendoroso e bem pintado". (COMENIUS, 2014, p. 219)	"Os adolescentes são homens de pouca idade, saídos da puerícia, mas ainda não plenamente desenvolvidos em estatura, em juízo e em força." (COMENIUS, 2014, p. 221)
Escola da juventude	Mundo artificial	A juventude como momento de introdução na academia (universidade).	"O jovem é um homem que acaba de sair da adolescência, isto é, um homem que, tendo atingido a estatura normal do corpo, consolida ainda as forças do corpo e do espírito." (COMENIUS, 2014, p. 234)
Escola da idade adulta	Mundo moral	A idade adulta como a escola da vida prática.	"O adulto é o homem que atingiu o ponto máximo do seu desenvolvimento e das suas forças, está apto para conduzir as suas tarefas e começa já a praticar o gênero de vida para que se preparou." (COMENIUS, 2014, p. 251)

Escola da velhice Mundo espiritual A velhice como "A velhice é a última parte da tempo arremate vida humana, existencial para aquela que vai melhor entrada declinando e se na realidade avizinha da última. morte." (COMENIUS, 2014, p. 277) "[...] o velho procurar deve conforto não na ociosidade, mas na esperança de que se avizinha o fim dos seus de trabalhos, modo que sua vida seja semelhante às órbitas celestes, as quais não pararão senão no fim do mundo. E não deve entender isto apenas quanto aos trabalhos já começados, mas, no caso de se oferecer ao velho qualquer ocasião de se realizar qualquer atividade singular (na qual antes não pensara), não hesite em dedicar-se a ela, pois a última ação deve ser sempre um coroamento." (COMENIUS, 2014, p. 284)

Escola da morte	Mundo eterno	A morte como	"[] aquilo que
		uma escola para	foi dito para os
		todas as idades.	velhos vale para
			todos."
			"[] (a arte de
			morrer bem e
			santamente) é
			digna da
			meditação e
			contemplação de
			todo o homem
			piedoso []."
			(COMENIUS,
			2014, p. 292)

Fonte: Kizz Barretto, 2022

Reparamos na *Pampaedia*, interpretada em comunhão com os trabalhos anteriores de Comenius, como a razão e a filosofia moral se interpenetram para servirem ao propósito maior de possibilitar que a existência humana transite entre a sua condição de visível incompletude para uma transcendência do mundo dentro do próprio mundo. Nesse aspecto, tendo em vista que a velhice é o cume da montanha, a educação aí não poderia ser alvo de negligência nem se basear em qualquer forma de compulsoriedade. Pelo contrário, a escola da velhice é a continuidade da aprendizagem realizada ao longo de toda uma vida para uma virtuosa fruição das experiências acumuladas permitindo à pessoa idosa o prosseguimento no caminho da virtude; o que possibilitará, por sua vez, o verdadeiro arremate de uma vida vivida com dignidade. Nas palavras de Amos:

- [...] se para coisas extremas se exigem coisas extremas, e para coisas mais elevadas se exigem as coisas mais elevadas, então, na escola da velhice (que é a última das escolas e, consequentemente, a mais elevada), ao homem resta realizar uma coisa que é a última e mais elevada sob o céu: conseguir, finalmente, que toda a sua vida seja boa, na medida em que for bom o seu remate. E que é isso, afinal? Poderia dizer-se que é o remate glorioso da vida mortal e o prelúdio suave da vida imortal e, finalmente, o feliz ingresso nesta. De uma maneira mais explícita, direi: na escola da velhice, deve ensinar-se aos velhos, e estes devem aprender, qual o modo como possam, saibam e queiram:
- I. Fruir retamente da vida já vivida.
- II. Continuar a agir retamente durante o resto da vida.
- III. Rematar retamente toda a vida mortal e entrar alegremente na vida eterna. (COMENIUS, 2014, p. 278 e 279)

Quando encerra a sua "enciclopédia pictórica" para crianças, Amos conclui com uma imagem de um jovem estudante e um velho educador. O estudante está em um ambiente de maior claridade: a luminosidade da leitura e estudo daquela obra. O educador envia o aprendiz às novas leituras para que continue sua educação. Porém, não o remete para qualquer escrito. O educando deveria prosseguir lendo apenas os bons livros. Há sim uma censura aqui. E não pela questão de uma eventual necessidade de adequação do conteúdo violento da obra à idade do aprendiz. O período medieval foi prolífico em fazer do suplício um espetáculo de controle social, religioso e político e os pequenos assistiam (muitas vezes) a essa encenação da vida como as crianças de hoje vão ao cinema.

A questão chave aqui é realmente um sentido de filtragem dos conteúdos educativos em que a lente da religião atua como censor para o que pode e deve ser ensinado e aprendido. É bastante difícil, entretanto, simplificar qualquer equação de controle religioso em Comenius. Comenius não usava "viseiras" em sua devoção. Era, na realidade, um pensador extremamente crítico. Esse é o ponto em que o inevitável ruído que isso traz exige um passo de ruptura em relação a como, talvez, a onda dominante enxergaria esse fato. Amos prescreveu, na própria obra, a fé que o sustentou nas piores crises existenciais que um ser humano poderia enfrentar. O controle religioso se materializa sim naquilo que escreve; só que essencialmente de outro modo. Foi um gesto de compaixão com uma humanidade imperfeita. De todo o modo:

Comenius está, então, entre os autores que não precisam ser corrigidos ou, na realidade, contrariados para os atualizar, mas necessitam somente serem traduzidos e elaborados.

Os princípios normativos enunciados por Comenius — sua ideia central de educação democrática e sua outra ideia básica da necessidade de organização internacional (em todos os campos, mas especialmente na educação) — longe de serem enfraquecidos por tal transposição, emergem ainda mais sólidos e de aplicação mais presente.³³ (PIAGET, 1993, tradução nossa)

Não conseguiríamos dizer de melhor maneira. Por isso, não procuramos no passado as origens das nossas contradições no que toca à relação velhice e educação do presente. No rico corpus de Comenius, encontramos uma história da educação sendo contada e, nela, a pessoa idosa aparece de uma maneira extremamente singular com inquestionável educabilidade

³³ No original: "Comenius is thus among the authors who do not need to be corrected or, in reality, contradicted in order to bring them up to date, but merely to be translated and elaborated.

The normative principles set forth by Comenius — his central idea of democratic education and his other basic idea of the need for international organization (in all fields, but especially in education) — far from being weakened by such a transposition, emerge yet sounder and of more present application."

(habilidade de educar e ser educado). No meio deste caminho, entretanto, algo a ser considerado em sua sutileza: a censura religiosa. Algo a ser considerado não como um problema. Descartes chegou a dizer, certa vez, que havia teologia em excesso na filosofia de Comenius (SMITH, 2017). Não pensamos dessa maneira. Entretanto, sabemos que o controle religioso é um ponto que perpassa os encaminhamentos na educação do período medievo. E quando o controle religioso aí aparece não nos faz perguntar sobre eventuais inflexões da religião sobre a democracia brasileira e a própria organização administrativa da educação formal no Brasil, faz-nos indagar sim: quais tipos de controle estrutural subjazem e marcam a educação e a educação das pessoas idosas no nosso país e no nosso tempo?

3.3 Educação na velhice, gerontoeducação e geragogia: entre conceitos e sentidos

[...]al razonar un hombre debe ponderar las palabras; las cuales, al lado de la significación que imaginamos por su naturaleza, tienen también un significado propio de la naturaleza, disposición e interés del que habla; tal ocurre con los nombres de las virtudes y los vicios; porque un hombre llama sabiduría a lo que otro llama temor; y uno crueldad a lo que otro justicia; uno prodigalidad a lo que otro magnanimidad, y uno gravedad a lo que otro estupidez, etc. Por consiguiente, tales nombres nunca pueden ser fundamento verdadero de cualquier raciocinio.34

(Thomas Hobbes no livro *Leviatan*).

Nomear e definir guardam ambas suas complexidades. Não é por outro motivo que Platão se dedica também à questão dos nomes. No diálogo intitulado Crátilo, somos forçados a nos perguntar se nomeamos as coisas de maneira arbitrária (por mera convenção, portanto)

estupidez, etc. Por conseguinte, tais nomes nunca podem ser fundamento verdadeiro de qualquer raciocínio." (tradução nossa)

_

³⁴ "[...] ao pensar, um homem deve ponderar as palavras; as quais, ao lado da significação que imaginamos por sua natureza, têm também um significado próprio da natureza, disposição e interesse do que fala; tal ocorre com os nomes das virtudes e dos vícios; porque um homem chama de sabedoria ao que o outro chama terror; e um crueldade ao que outro justiça; um prodigalidade ao que outro magnanimidade, e um gravidade ao que o outro

ou em razão da própria natureza; da própria estrutura essencial que tais coisas possuem. Se nomear não é tarefa simples, definir o nomeado é uma empreitada ainda mais dificil, mormente porque sempre esbarramos na precariedade das definições frente ao multifacetado nos objetos. É que a recolha na forma de um conceito daquilo que compõe a natureza de uma coisa para que ela seja essa coisa é atividade marcada por incompletude(s). A mesma incompletude dos elogios do Amor no Banquete platônico que nos fala sobre esse discurso que é faltoso, "porque destacamos do amor um certo aspecto e, aplicando-lhe o nome do todo, chamamo-lo de amor, enquanto para outros aspectos servimo-nos de outros nomes" (PLATÃO, 2016b, p. 127). Toda conceituação opera entre a carência e a abundância.

Por isso, mesmo se tomássemos com Kant a pedagogia como a "doutrina da educação", isso não a libertaria das suas questões conceituais. De acordo com Iria Brzezinski, "o problema está na indefinição do conteúdo específico da pedagogia, até hoje polemizado pela questão basilar: a pedagogia é ciência com natureza, objeto e conteúdos específicos?" (BRZEZINSKI, 2020, p. 72). Na realidade, imaginando que o campo de atuação científico da pedagogia fosse precisamente delimitado hoje, cremos que a problemática em exame persistiria, porque o ponto nodal aí é outro e o repetimos: as definições fincam seu assento na precariedade e na impossibilidade da sua total completude. Então, a controvérsia não se ameniza quando falamos na geragogia, compreendida como um ramo da pedagogia que se centra no envelhecimento nos preparando para a velhice e cujo termo foi aparentemente cunhado por Angiolo Sordi em seu *Trattato di gerontologia e geriatria* (GADOLA, 2012).

Também não gozamos de maior conforto no geragógico, verbete criado na década de 1950 pelo pedagogo alemão Hans Mieskes para abranger uma pedagogia do envelhecimento (ZYCH, 1992). O alívio não chega quando, na década de 1970, Jacques Lebel reutiliza o verbete geragogia. Nem muito menos atingimos a tranquilidade plena diante da ideia de uma gerontologia educativa, que não deve ser confundida com a educação gerontológica (ensino da gerontologia), pois cuida, na verdade, da educação do ser humano levando em consideração a complexidade do processo de envelhecimento e da velhice.

A andragogia, terminologia utilizada já no século 19 por Alexander Kapp para designar a arte de ensinar idosos, não nos deixa em uma melhor situação. A educação infantil, que compreende atualmente o atendimento das crianças nas creches e pré-escolas, sofre seus embaraços de definição. Com efeito, a educação de jovens e adultos é território conhecido das disputas conceituais no âmbito educativo. Comumente é associada à educação popular, mas

vem adquirindo força a sua positiva abordagem como um direito cuja ampliação se faz primordial para a transcendência dos estigmas que pesam sobre jovens e adultos³⁵ (GALVÃO; PIERRO, 2013). Quais são as perguntas que necessitamos então fazer aqui? Todas aquelas capazes de nos mostrar como as definições são insuficientes para abarcar a totalidade do mundo e que o controle disciplinar científico, advindo ou envolvido nessas disputas de terreno de pesquisa, nem sempre favorecerão ou conduzirão ao enriquecimento do campo de estudos no elo educação/velhice.

É desse modo também que a educação, definida como permanente, pode ser tomada como educação ao longo da vida sem que isso impeça que nos reportemos a uma educação recorrente, a uma educação continuada — ou a uma educação contínua. Por sinal, a ideia de uma educação ao longo da vida não é recente. Essa noção já estava entre nós no século XVI quando o advogado polonês Simon Marcus escreveu sua obra *De Scholis seu academiis*, conforme observa Adam Zych no artigo *The development and main ideas of the pedagogy of aging and old age*.

Apenas para termos uma noção da complexidade envolvida no ato de conceituar e disputar conceitos com disciplinas, basta que pensemos um pouco mais sobre a profusão das definições delineadas no entorno da ideia de educação permanente. Augustín Osório, no seu livro *Educación permanente*, por exemplo, aduz que, com a denominação educação ao longo da vida, "pretendia-se harmonizar a educação "continuada" (prolongamento da educação escolar na idade adulta) e a educação contínua (formação e desenvolvimento da pessoa ao longo da sua existência)" (OSÓRIO, 2003, p. 17, tradução nossa). A pretensão de harmonização se assenta, na verdade, numa tumultuosa batalha conceitual que vem se estabelecendo há décadas — inclusive no interior da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) — acerca de qual caráter o conceito de educação ao longo da vida deve albergar.

Se por um lado é inegável que a noção de uma educação por toda a existência parece impregnar os discursos nas políticas educativas de maneira global (nos dando a falsa sensação de consenso), não é igualmente correto tomar a educação permanente como lugar conceitual livre de tensões e onde podemos estabelecer morada de forma pacífica e remansosa, mesmo quando a encartamos dentro da noção dos direitos humanos. Nesse caso, a situação se

³⁶ No original: "se pretendía armonizar la educación «continuada» (prolongación de la educación escolar en la edad adulta) y la educación continua (formación y perfeccionamiento de la persona a lo largo de su existencia)".

³⁵ A este respeito, é oportuna a leitura da obra Preconceito contra o analfabeto de Maria Clara Di Pierro e Ana Maria de Oliveira Galvão.

complexifica, pois, na UNESCO, resta clara e evidente a emergência de uma guerra conceitual entre a originária educação ao longo da vida embebida no ideal humanístico/emancipador, a educação ao longo da vida tragada no espírito de uma resposta às demandas do mercado econômico e a educação ao longo da vida amorfa que, enquanto "bandeira de ninguém", pode dançar ao sabor dos interesses de "qualquer um", mas carreando as pretensões de toda ordem daqueles que decidirem levantá-la.

Definitivamente, o nó górdio aqui não é estabelecermos ou até mesmo identificarmos em qual discurso sobre essa definição educativa reside o bem; não é também detectarmos com alguma técnica ou maquinário em qual discurso (*logos*) o mal ideológico buscou seu abrigo naquele conceito ou disciplina responsável por essa lida conceitual. Mas, sobretudo, percebermos que, seja em um estado de guerra real com mortes e bombardeios; seja no estado de guerra intelectual com seus silêncios e (des)autorizações de fala, nós sempre vamos empobrecendo a nossa experiência de copertencimento³⁷ humano no mundo (copertencimento que é marcado pelas diferenças entre os seres humanos) quando tomamos o caminho da guerra. Não queremos com isso negar a importância da luta para os seres humanos ou ocultar a presença da guerra na historicidade que nos compõe. A resposta sincera de Sigmund Freud à pergunta de Albert Einstein sobre a possibilidade de um dia nos vermos livres da fatalidade da guerra já nos sinaliza que mais interiorizamos o combate do que o abandonamos por completo (FREUD; EINSTEIN, 2017). Ainda assim, Freud nos recordará que qualquer pequeno passo em direção ao ato civilizado nos leva à chance de tomarmos um caminho melhor e menos destrutivo.

As guerras brutais são assinaladas por um sentido de inimizade que não tem como característica a abertura política de espaços de escuta humana. As guerras conceituais, por sua vez, também nos relembram que o embate discursivo pode igualmente aniquilar toda a fertilidade que advém do encontro entre diversos quando parte da morte do diálogo. A fricção de opostos é fonte de geração desde Heráclito, que já nos avisava como *Pólemos* (a guerra) é o pai de todas as coisas (Fragmento 29), mas é somente por intermédio de *logos* (da linguagem, do discurso...) que o novo pode fluir. E não por acaso começamos com Thomas Hobbes.

_

³⁷ No presente contexto, copertencimento quer significar a criação do sentido de pertencimento ao mundo humano que só ocorre em partilha com outros seres humanos. Não queremos nos reportar a um mero fazer parte de um conjunto, mas a uma copertença ou copertencimento, que é principalmente um compartilhamento pelo espírito. Utilizamos o termo copertencimento de maneira equivalente à copertença.

Embora não se reporte à *guerra conceitual*, Leviatã nos permite perceber que já há guerra quando a vontade de lutar se faz notadamente presente; quando o clima de disputa nos empurra para um tempo de guerra, tempo em que a improdutividade rodeia o humano em todas as áreas "e a vida do homem é solitária, pobre, tosca, embrutecida e breve"³⁸ (HOBBES, 2011, p. 103, tradução nossa), pois, na inimizade da guerra, empobrecemos a possibilidade de experiência humana no mundo. Mas a probabilidade de experiência também se enfraquece quando guerreamos com conceitos no âmbito das disciplinas brigando por um quinhão de espaço científico, porque perdemos aí a real chance assimilativa de investigarmos em partilha e sem nos esquecermos de que a condição necessária para atingirmos o conhecimento perpassa o (re)conhecimento da ignorância que nos constitui e, mais, o estabelecimento de um espaço para o entendimento compartido. Por isso mesmo, Comenius não perdoa os acadêmicos e dispara:

Não obstante eu, desejando ver os procedimentos desses mestres e doutores coroados, segui-lhes os passos, e eis que vejo que mandam a um deles fazer uma conta, e ele não sabe; mandam medir, e ele não sabe; mandam nomear os astros, e não sabe; mandam construir silogismos, não sabe; mandam falar idiomas estrangeiros, e não sabe; mandam proferir um discurso na língua materna, e não sabe; mandam, por fim, escrever, e não sabe. "Que pecado", disse eu, "intitular-se mestre de sete artes e não conhecer nenhuma delas". [...] "Sejam, então", disse eu, "mestres e doutores de setenta e sete artes e conheçam estas artes, todas ou nenhuma, nada mais direi; saiamos, porém, daqui. (COMENIUS, 2010, p. 75 e 76)

Se os "sabidos" não indagam (porque já "sabem"), os *animais interrogantes* persistem se perguntando com alegria intelectual — qual Ortega y Gasset em *Ensimismamiento y alteración*: afinal, "Por que não formar uma sociedade anônima com um bom capital de ignorância e nos lançarmos à tarefa, sem arrogância ou com a menor dose dela possível, mas com o vivo afã de ver com clareza [...]?"³⁹ (GASSET, 1964). Contra as guerras conceituais, posicionamo-nos dentro do jogo dialógico e dialético em que a diferença humana se manifesta e há, de igual modo, o enriquecimento advindo da escuta e do olhar compartilhados que flagram — na experiência da vida — o momento em que o fenômeno atinge a palavra na mesma medida em que a palavra e o silêncio alcançam o fenômeno.

³⁸ No original: "[...] y la vida del hombre es solitaria, pobre, tosca, embrutecida y breve [...]."

³⁹ No original: "¿Por qué no juntar nuestras ignorancias? ¿Por qué no formar una sociedad anónima, con un buen capital de ignorancia, y lanzarnos ala empresa, sin pedantería o con la menor dosis de ella posible, pero con vivo afán de ver claro [...]?"

É possível que nosso maior desafio do presente para a educação da pessoa idosa resida no controle disciplinar científico exercido dentro dessa tônica das guerras conceituais entre campos de estudo e de guerra entre as disciplinas científicas que poderiam estar trabalhando de maneira verdadeiramente colaborativa no estabelecimento de nortes inclusive para a elaboração das leis. Se a "mentalidade" do grego era guiada por *areté* (um enobrecimento da virtude) e a "mentalidade" do ser humano na Idade Média foi conduzida por uma forte inflexão religiosa, a "mentalidade" do ser humano contemporâneo tem como bússola a liberdade, a propriedade privada e os direitos humanos. Até aí, tudo bem (quando tudo vai bem).

O ser humano, enquanto indivíduo, abraça seus mestres (liberdade, propriedade privada e direitos humanos) e prossegue. Grande questão surge, no entanto, quando um ente coletivo com responsabilidade social e intergeracional como a escola e a universidade assume essa mentalidade no campo do saber. É dizer, em nome dos direitos humanos, que utiliza a liberdade que possui para assegurar seu próprio local de poder, de influência cultural e de discurso na sociedade quando deveria compreender que a mentalidade individual nestes termos não se aplica a tais instituições enquanto instituições educativas em si mesmas nem aos agentes delas quando prestam um serviço público nas suas pesquisas. E este limite ocorre como forma de preservação da própria condição humana. Por serem entes coletivos com uma responsabilidade social e intergeracional, a escola e a universidade, enquanto instituições de educação formal, encartam o dever ético de tomar por norte precisamente aquilo que o âmbito individual ainda não conseguiu alcançar, qual seja: a igualdade e a fraternidade como guias.

Sabemos que há um discurso universal já forte e amadurecido que luta todos os dias para se fazer ouvir no Brasil (e também no mundo). Essa fala impulsiona pesquisas, alimenta as ações no campo educativo e também as mudanças sociopolíticas. Quando retirado da esfera das disputas por controle disciplinar e científico das diversas áreas que se debruçam sobre o fenômeno do envelhecimento e suas inter-relações, o discurso se torna debate frutífero que, sendo capaz de transcender conceitos e sentidos, pode, assim, ampliar aquilo que conhecemos e fazemos em matéria de educação e velhice. Na verdade, só a existência dessa fala, que dá conta da necessidade de considerarmos "uma educação para todos sem vírgulas", já representa uma importante conquista no âmbito dos direitos humanos e uma perfuração na grande muralha do controle disciplinar abusivo que se oculta, por vezes, sob as vestes da ciência. Mas, como com toda a palavra que ganha o mundo pela expressão, há sempre o perigo de que este discurso da educação para todos, ao ser apropriado pela legislação (e até pelos legisladores), torne apenas aparentes aspectos da educação universal enquanto oculta outros

elementos primordiais que a educação precisa alcançar para que ela se constitua em uma materialização social verdadeiramente irrestrita no presente. É precisamente o que perceberemos a partir daqui começando por observar uma linha do tempo das nossas constituições.

4 Pessoa idosa e educação nas constituições brasileiras: recorte interpretativo do ano de 1824 até o ano de 1988

Cotejar as constituições brasileiras, a fim de obter um panorama de como a pessoa idosa e a própria educação aparecem ao longo do tempo pode se revelar um caminho apropriado para começarmos. Mormente, naqueles países em que as constituições não são concisas, mas analisam detidamente a estrutura da organização política e administrativa, delimitando-as — como ocorre no nosso país com a Constituição Federal de 1988 (constituição que atualmente se encontra em vigor). Embora cada constituição tenha sido elaborada dentro de um contexto histórico e político de predomínio ou arrefecimento das liberdades individuais, o que nos importará aqui é tão somente conferir o aparecimento da pessoa idosa e da educação nas constituições sem nos atermos a aspectos de menor relevância para o campo educativo.

As constituições estabelecem um senso e uma diretriz que a legislação ordinária interna no Brasil deve seguir como um todo. Desse modo, ao atentarmos para aquilo que as constituições tematizam, nós obteremos uma compreensão do espírito que norteou a concepção das leis ordinárias, que foram analisadas a seguir nos capítulos vindouros. Assim, notaremos primeiro o que as constituições trouxeram para o horizonte da educação e da pessoa idosa e somente depois enfrentaremos especificamente o problema de como a educação da pessoa do idoso aparece na legislação ordinária brasileira ao longo da clivagem temporal que seguimos aqui do ano de 1996 até o ano de 2022.

Historicamente, o Brasil, do período de sua invasão pelos portugueses até os nossos dias, teve 8 Constituições, quais sejam: a Constituição do Império de 1824, a Constituição da República de 1891, a Constituição de 1934, a Constituição de 1937, a Constituição de 1946, a Constituição de 1967, a Constituição de 1967 com redação modificada pela Emenda 1/1969 e a Constituição de 1988 (denominada Constituição Democrática ou Constituição Cidadã). Prossigamos com o paralelo de uma a uma:

A Constituição de 1824 (Constituição do Império) é assinalada pelo predomínio do poder do imperador. O elemento poder se faz presente como móvel central para o estabelecimento das políticas no Brasil a tal ponto que o consentimento do imperador, a participação do imperador e a fidelidade ao imperador são capturados enquanto componentes substanciais do Império que se fizeram presentes também no texto constitucional. A educação apareceu de forma bastante tímida com a previsão de uma instrução básica fornecida a todos os cidadãos. De acordo com o artigo 179 dessa Constituição, temos:

Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Politicos dos Cidadãos Brazileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio, pela maneira seguinte.

1. Nenhum Cidadão póde ser obrigado a fazer, ou deixar de fazer alguma cousa, senão em virtude da Lei. li. Nenhuma Lei será estabelecida sem utilidade publica.

XXXII. A Instrucção primaria, e gratuita a todos os Cidadãos.

XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes. (BRASIL, 1824, destaque nosso)

Na Constituição de 1824, a idade era utilizada como um dos requisitos para ascensão a determinados cargos políticos (senado, conselhos gerais), mas a faixa etária nesse caso somente era digna de nota constitucional quando se reportava aos membros das classes mais abastadas. O período de regência decorrente da menoridade do imperador, por exemplo, foi exercido por três membros da Assembleia Geral no qual sempre o mais velho ocupava o lugar de presidente. Observamos, contudo, que a velhice pobre não foi merecedora do mínimo registro nem de previsão constitucional de eventual amparo ou assistência. Em tese, caberia à Assembleia Geral fiscalizar se a Constituição estava sendo observada e se ela estava em condições de assegurar e prover o justo aos cidadãos brasileiros, assim como a inviolabilidade dos seus direitos civis e políticos (que poderiam ser suspensos em caso de verificação de incapacidade).

Já havia neste texto constitucional uma preocupação (ao menos formal) com a liberdade, a segurança individual e a propriedade, que eram consideradas garantias pela Constituição do império. Com efeito, divisamos que o princípio da legalidade (tão caro no presente) encontrou algum abrigo, pois "Nenhum Cidadão póde ser obrigado a fazer, ou deixar de fazer alguma cousa, senão em virtude da Lei" O princípio da não retroatividade das disposições legais como forma de proteção da cidadania também pode ser percebido nessa primeira Constituição que previa ainda uma igualdade "meritocrática" perante a lei ao estabelecer que "A Lei será igual para todos, quer proteja, quer castigue, o recompensará em proporção dos merecimentos de cada um" 1.

O fim do período imperial assinalou para o antigo imperador, D. Pedro de Alcântara, uma pensão vitalícia com o fim de lhe assegurar uma "subsistência decente". Paralelamente, apreendemos, na Constituição de 1891 (Constituição da República), uma predominância do

⁴⁰ Artigo 179, inciso I da Constituição de 1824. (BRASIL, 1824)

⁴¹ Artigo 179, inciso XIII da Constituição de 1824. (BRASIL, 1824)

direito pelo tempo, do direito criminal, do direito da União em relação ao direito à educação que, embora habite o texto constitucional, não estava sequer na raiz essencial temática dessa Lei Maior. Graficamente, acompanhamos:

Direito pelo tempo Direito exclusivo

Direito criminal Direito commum

Direito marítimo Direito da União Direito civil

Figura 12 – Os direitos na Constituição de 1891⁴²

Fonte: Kizz Barretto (2022).

Na verdade, o Brasil (regido pela Constituição de 1891) apresentava um elevado índice de pessoas analfabetas e famintas que se encontravam em condições dramáticas de penúria social. O direito à educação encontrou guarida constitucional e foi assinalado que tal educação deveria ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a ambos assegurá-la aos brasileiros e aos estrangeiros aqui domiciliados⁴³. Se por um lado essa Lei Maior de 1891 previu a educação como um direito de todos, não podemos nos esquecer de como impediu expressamente os analfabetos e mendigos de exercitarem sua cidadania:

Art. 70 – São eleitores os cidadãos maiores de 21 anos que se alistarem na forma da lei. § 1 ° – Não podem alistar-se eleitores para as eleições federais ou para as dos Estados: 1°) os mendigos; 2°) os analfabetos; 3°) as praças de pré,

_

⁴² Vemos aqui o primeiro de uma série de gráficos de hierarquia que são apresentados nesse estudo. À guisa de informação, o gráfico de hierarquia funciona como uma espécie de guarda-chuva e abriga, embaixo do verbete pesquisado (direito, economia, assistência, etc.), aquilo que aparece como mais relevante em conexão ao termo procurado. Podemos notar que o assunto "educação" pouco apareceu associado aos termos pesquisados para tornar sua representação no campo imagético expressiva.

⁴³ Artigo 149 da Constituição de 1891. (BRASIL, 1891)

excetuados os alunos das escolas militares de ensino superior; (BRASIL, 1891, destaque nosso)

Aqui, somente após a Emenda Constitucional de 3 de setembro de 1926, o ensino ministrado pelos estabelecimentos públicos passou a ser leigo e o ensino religioso se tornou facultativo. Identificamos que, nesse período, coube ao Congresso a criação de instituições de ensino superior e secundário nos estados, embora não de modo privativo, assim como também ao Congresso calhou a responsabilidade de prover a instrução secundária no Distrito Federal. Dessa forma, dispunha a Constituição:

Art.34 – Compete privativamente ao Congresso Nacional:

30. **legislar sobre** a organização municipal do Districto Federal, bem como sobre a policia, **o ensino superior** e os demais serviços que na Capital forem reservados para o Governo da União;

[...]

Art. 35 – Incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente:

[...]

3°) criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados;

[...]

§ 6° Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos publicos. (BRASIL, 1891, destaque nosso)

A separação mais tardia entre a religião e o ensino público é possivelmente o grande marco da Constituição de 1891 (emendada em 1926). Já em 1934, na emergência de uma nova Constituição, o próprio Congresso Nacional foi incumbido de empreender a fixação, a coordenação, a fiscalização e a execução de um plano nacional de educação em todo o Brasil atuando supletivamente quando verificada alguma "deficiência de iniciativa ou de recursos". Portanto, o poder legislativo tinha uma missão fundamental de estimular o desenvolvimento da educação devendo delinear as diretrizes para tanto. A Constituição de 1934 estipulou então que a lei federal traçaria este plano nacional, mas deveria implementá-lo respeitando o(a):

a) ensino primário integral gratuito e de freqüência obrigatória extensivo aos adultos; b) tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível; c) liberdade de ensino em todos os graus e ramos, observadas as prescrições da legislação federal e da estadual; d) ensino, nos estabelecimentos particulares, ministrado no idioma pátrio, salvo o de línguas estrangeiras; e) limitação da matrícula à capacidade didática do estabelecimento e seleção por meio de provas de inteligência e aproveitamento, ou por processos objetivos apropriados à finalidade do curso; f) reconhecimento dos estabelecimentos particulares de ensino somente quando assegurarem a seus professores a estabilidade,

enquanto bem servirem, e uma remuneração condigna. (BRASIL, 1934, destaque nosso)

Identificamos uma preocupação com os professores no escrito constitucional de 1934. Tanto que os docentes dos institutos oficiais de ensino superior gozaram de uma proteção especial (perante o Estado) pela instabilidade ocasionada durante a transição política. Por conseguinte, os professores dos institutos oficiais de ensino superior, que foram destituídos dos seus cargos desde outubro de 1930, tiveram garantidas a inamovibilidade, a vitaliciedade e a irredutibilidade dos vencimentos. Tratam-se de garantias que, na presente sociedade brasileira, restam apenas destinadas às categorias de agentes políticos.

Quiçá, uma das questões mais intricadas, no tocante à educação, esteja justamente no corpo da Constituição de 1934, dada a famigerada previsão constitucional de uma "educação eugênica" com fins a estimular o "melhoramento racial" da população brasileira. Assim, prescreveu o texto constitucional de 1934:

Art. 138 – Incumbe à União, aos Estados e aos Municípios, nos termos das leis respectivas:

- a) assegurar amparo aos desvalidos, criando serviços especializados e animando os serviços sociais, cuja orientação procurarão coordenar;
- b) estimular a educação eugênica;
- c) amparar a maternidade e a infância;
- d) socorrer as famílias de prole numerosa;
- e) proteger a juventude contra toda exploração, bem como contra o abandono físico, moral e intelectual;
- f) adotar medidas legislativas e administrativas tendentes a restringir a moralidade e a morbidade infantis; e de higiene social, que impeçam a propagação das doenças transmissíveis;
- g) cuidar da higiene mental e incentivar a luta contra os venenos sociais.

[...]

(BRASIL, 1934, destaque nosso)

A contemplação de uma educação eugênica ao lado da constitucionalização do amparo aos desvalidos é quase como uma "permissão" obscena de ingresso dos pobres, negros e índios pelos portões da casa grande do Estado brasileiro só que mantendo essa fatia populacional significativa expressamente porta afora desse seletivo casarão. É a exclusão dos direitos pelo direito "higienizado", que acaba por tornar manifesto o quão distante de outras instâncias da experiência da vida do povo a imaginada educação universal se encontrava. É verdade que a Constituição de 1934 tutelou, conforme visto, o ensino primário gratuito também para as pessoas adultas, previu a educação das pessoas do campo e obrigou empresas industriais e agrícolas, afastadas dos centros escolares, a proporcionar ensino primário

gratuito sempre que ali trabalhassem mais de 50 pessoas e, entre elas e os filhos delas, pudessem ser contados 10 analfabetos⁴⁴.

A Constituição de 1934 trouxe, deveras, uma extensa abordagem das diversas aposentadorias, além de ter representado um influxo no que toca à proteção do trabalhador contra o preconceito no emprego em razão da idade, o etarismo laboral; como notamos a seguir:

Art. 121 — A lei promoverá o amparo da produção e estabelecerá as condições do trabalho, na cidade e nos campos, tendo em vista a proteção social do trabalhador e os interesses econômicos do País. § 1º — A legislação do trabalho observará os seguintes preceitos, além de outros que colimem melhorar as condições do trabalhador:

a) proibição de diferença de salário para um mesmo trabalho, por motivo de idade, sexo, nacionalidade ou estado civil;

[...]

h) assistência médica e sanitária ao trabalhador e à gestante, assegurando a esta descanso antes e depois do parto, sem prejuízo do salário e do emprego, e instituição de previdência, mediante contribuição igual da União, do empregador e do empregado, a favor da velhice, da invalidez, da maternidade e nos casos de acidentes de trabalho ou de morte [...].

(BRASIL, 1934, destaque nosso)

Com efeito, é fato que, neste período, os estabelecimentos particulares de educação (gratuita primária ou profissional) compreendidos como idôneos, estavam isentos de qualquer tributo. Entretanto, achou-se evidente que o acesso à educação, no ínterim regulado por esta Constituição de 1934, não foi realmente generalizado e a cidadania brasileira restou confinada aos detentores da classe social abastada, excluindo-se a grande massa dos analfabetos, pobres, negros e etnicamente não "premiados" no projeto político de eugenia da nação. Nem a previsão de assistência⁴⁵ aos "necessitados" ameniza a gravidade de uma política eugênica com aval da Constituição. Muito pelo contrário, reforça-nos que, ao visitarmos a experiência

⁴⁴ Artigo 139 da Constituição de 1934. (BRASIL, 1934)

⁴⁵ Ela "incluía" uma "assistência educativa": "Art. 157 – A União, os Estados e o Distrito Federal reservarão uma parte dos seus patrimônios territoriais para a formação dos respectivos fundos de educação. § 1º – As sobras das dotações orçamentárias acrescidas das doações, percentagens sobre o produto de vendas de terras públicas, taxas especiais e outros recursos financeiros, constituirão, na União, nos Estados e nos Municípios, esses fundos especiais, que serão aplicados exclusivamente em obras educativas, determinadas em lei.

^{§ 2}º – Parte dos mesmos fundos se aplicará em auxílios a alunos necessitados, mediante fornecimento gratuito de material escolar, bolsas de estudo, assistência alimentar, dentária e médica, e para vilegiaturas." (BRASIL, 1934, destaque nosso)

da vida do povo por esse extrato do campo normativo, somos capazes de alcançar como a educação não era de todos nem era genuinamente para todos aí.

Com o ano de 1937, chegamos ao período denominado Estado Novo no Brasil. Getúlio Vargas se encontrava no poder desde 1930. Ele havia assumido a direção do país de maneira provisória e, valendo-se de uma confluência de acontecimentos históricos, promoveu um golpe de Estado em 10 de novembro de 1937. A Constituição que passamos a analisar é a resultante, portanto, desse contexto. Verificamos que o texto constitucional de 1937 traz para a competência **privativa** da União a fixação dos quadros da educação nacional. Há notadamente a presença de um forte controle estatal "na raiz moral" do campo educativo, que se tornou, por isso mesmo, ainda mais centrado na formação da infância e juventude. O ensino primário permaneceu gratuito e obrigatório, embora fosse constitucionalmente ordenado o dever de solidariedade dos mais favorecidos para com os mais necessitados pela instituição das caixas escolares, uma espécie de contribuição mensal a ser exigida daqueles que possuíam explicitamente mais recursos.

As políticas do Estado brasileiro dessa época buscaram delimitar as diretrizes para "a formação física, intelectual e moral" das crianças e adolescentes. De acordo com o artigo 125: "A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular."⁴⁶ (BRASIL, 1937, destaque nosso). Nesse sentido, caberia ao Estado suplementar a educação daquelas crianças e adolescentes que não possuíssem condições financeiras de arcar com as despesas da própria educação nas instituições particulares. É assim que temos expressamente:

Art. 129 – À infância e à juventude, a que faltarem os educação em instituições recursos necessários à particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais. O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus

-

⁴⁶ Artigo 130 da Constituição de 1937.

associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público.

(BRASIL, 1937, destaque nosso)

É dessa maneira que percebemos como a arte, a ciência e o ensino se tornaram espaços mais ocupados pela livre iniciativa individual e das associações ou pessoas jurídicas privadas. Não devemos nos esquecer de que um governo totalitário requer a concentração de esforços financeiros para a manutenção das despesas que sustentam a pirâmide de poder em que se assenta, razão pela qual não é contraditório que a educação se torne mais aberta às iniciativas de custeio advindas do âmbito privado precisamente quando nos colocamos diante de uma administração ditatorial. A educação consequentemente ficou também mais vulnerável diante das ingerências da economia. Não é sem motivo que, na essência dos temas tratados pela Constituição de 1937, o âmbito econômico se encontra em condição de extremo destaque se comparado com o campo educativo. A economia, por outro lado, é considerada em seus diversos aspectos:

A economia na Consituição de 1937

Vista da economia Economia

Economia da produção população

Figura 13 – A economia na Constituição de 1937

Fonte: Kizz Barretto (2022).

Identificamos que o texto constitucional de 1937 tornou obrigatório o oferecimento da educação física, do ensino cívico e o dos trabalhos manuais em todas as escolas primárias, normais e secundárias. Sendo assim, as instituições educacionais apenas recebiam a

autorização e o reconhecimento para prestarem seus serviços se atendessem essa determinação constitucional. Na base dessa imposição, constatamos um potente sistema de controle, desenvolvido pelo Estado, que implicava o domínio do pedagógico e das dimensões do corpo da criança e do adolescente.



Figura 14 – A juventude no Estado Novo

Fonte: Fundação Getúlio Vargas (1938).

Na Constituição de 1934, a infância e a juventude são percebidas como o centro da atenção educativa do Estado, que assumiu, inclusive, a missão de fundar e auxiliar instituições (públicas e privadas) com o objetivo de promover a organização de campos e oficinas voltados ao "disciplinamento moral e adestramento físico da juventude". Nesse contexto, era

entendimento do Estado Novo que as crianças e adolescentes precisavam ser treinados — desde o princípio — de modo a assegurar seu preparo irrestrito para o cumprimento, na fase adulta, dos deveres que teriam com "a economia e a defesa da Nação."⁴⁷ A pessoa idosa emergiu neste escrito constitucional mais como objeto de amparo estatal (pela instituição dos seguros de velhice⁴⁸) do que como uma protagonista merecedora da real consideração do governo em matéria de políticas educativas.

O ano de 1946 marcou o início de uma lufada de ar democrática na história do Brasil. Consequentemente, outra Constituição veio a lume sem, entretanto, inovar de maneira considerável no cenário da educação. O ponto chave aqui residiu no fato de que havíamos acabado de deixar um período ditatorial, de sorte que a liberdade deu a tônica dessa fase póstotalitária. É assim que o próprio princípio de liberdade, para além do princípio da solidariedade, passou a inspirar expressamente a educação: "Art. 166 – A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana."

A União (Governo Federal) continuou, nesse contexto, com a competência para traçar as diretrizes e bases da educação nacional havendo uma vedação direta no texto constitucional com o fim de proteger os templos de qualquer culto, os Partidos Políticos, e as instituições educativas e de assistência social de serem tributadas quando eventuais rendas geradas em suas atividades fossem aplicadas de modo integral no nosso país. 49 Observamos que o Poder Público assume a reponsabilidade pelo ensino nos seus diferentes ramos mantendo a possibilidade de a iniciativa privada realizar também essa oferta. A gratuidade do ensino primário foi assegurada expressamente para todos, tendo sido determinado que "o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos [...]."50 Notamos que a obrigatoriedade de manutenção na oferta do ensino primário gratuito pelo setor fabril e industrial foi ampliada ao setor comercial de forma a beneficiar os empregados e os filhos dos funcionários deste segmento. Não obstante, aquilo que em 1934 havia sido salvaguardado aos trabalhadores como uma determinação para empresas com 50 funcionários passou a ser garantido somente pelas companhias maiores (com mais de 100 pessoas), demonstrando que o setor das indústrias e do comércio conseguiu atuar com firmeza no Congresso, a fim de reduzir, na Constituição de 1946, a onerosidade financeira

⁴⁷ Artigo 132 da Constituição de 1934. (BRASIL, 1934)

⁴⁸ Artigo 137, m; artigo da Constituição de 1934. (BRASIL, 1934)

⁴⁹ Artigo 31, inciso V, alínea b da Constituição de 1946. (BRASIL, 1946)

⁵⁰ Artigo 162, inciso I da Constituição de 1946. (BRASIL, 1946)

representada com a injunção do oferecimento compulsório de ensino aos trabalhadores presente na Constituição de 1934. Ainda assim, os direitos individuais alcançaram especial distinção na Lei Maior de 1946 quando o legislador constituinte capturou parte do anseio geral de liberdade naquilo que se pretendia ser uma era de "pleno direito" no Brasil. Graficamente, o assunto "direito" aparece com abundância nas linhas dessa trama constitucional em busca de liberdade:

Direito na Constituição de 1946 Direito federal Direito exclusivo Direito pelo Direito Pleno direito tempo individual Direito à Direito Direito Direito Direito da Direito percepção marítimo financeiro eleitoral gestante adquirido

Figura 15 – Direito na Constituição de 1946

Fonte: Kizz Barretto (2022).

Percebemos, de maneira clara, como o soerguimento dos direitos civis e políticos repercutiram no campo educativo. As artes, as ciências e as letras foram libertadas novamente no texto constitucional de 1946.⁵¹ O sistema federal de ensino conservou-se em seu caráter supletivo com o auxílio financeiro da União aos demais entes federativos pela previsão do fundo nacional para amparo ao ensino primário. Com efeito, ao menos textualmente, a Constituição de 1946 adotou de maneira obrigatória, em todas as pontas do esquema de prestação dos serviços educacionais, a assistência para assegurar "aos alunos necessitados" condições de eficiência nas escolas. Constatamos, assim, que a tônica do assistencialismo continuou presente no texto constitucional de 1946, inclusive no que se refere à pessoa idosa:

⁵¹ Artigo 173 da Constituição de 1946. (BRASIL, 1946)

Art. 157 – A legislação do trabalho e a da previdência social obedecerão nos seguintes preceitos, além de outros que visem a melhoria da condição dos trabalhadores:

XVI – previdência, mediante contribuição da União, do empregador e do empregado, em favor da maternidade e contra as conseqüências da doença, da velhice, da invalidez e da morte;

(BRASIL, 1946, destaque nosso)

Os anos seguintes não foram dos mais felizes constitucionalmente para o Brasil nem para a educação, pois neles já apreendemos as sementes e aquilo que acabou adubando o terreno político onde se soergueram as bases para a inflexão antidemocrática que dominou o país no ano de 1964, qual seja: a ditadura militar. Valendo-se da "desculpa" de ameaça do comunismo, e realmente insatisfeitos com as políticas do Presidente João Goulart, os militares tomaram o poder e lá se mantiveram por mais de duas décadas. É, portanto, um novo contexto totalitário que gesta a Constituição de 1967 na tentativa de "constitucionalizar" o próprio regime ditatorial. Trata-se da única constituição na história do Brasil a registrar expressamente a recessão, que era amostra não apenas da grave crise econômica que o nosso país atravessava, mas também da inegável crise política em que havíamos nos inserido:

Art. 66 – o montante da despesa autorizada em cada exercício financeiro não poderá ser superior ao total das receitas estimadas para o mesmo período.

§1º – O disposto neste artigo não se aplica:

- a) nos limites e pelo prazo fixados em resolução do Senado Federal, por proposta do Presidente da República, em execução de **política corretiva de recessão econômica**;
- b) às despesas que, nos termos desta Constituição, podem correr à conta de créditos extraordinários.

(BRASIL, 1967, destaque nosso)

Conseguimos até observar que os direitos civis, direitos sociais, direitos eleitorais e os direitos financeiros receberam atenção no escrito constitucional de 1967, mas, na essência, a ideia era manter a aparência de um Estado com garantias, enquanto se fortalecia uma noção geral de desequilíbrio e caos econômico do país como estratégia para manter justificadas as medidas antidemocráticas que foram adotadas pela ditadura militar dali em diante. Assim, de fato, a União prosseguiu cuidando dos planos nacionais da educação e permaneceu vedada a tributação sobre o patrimônio, as rendas e os serviços prestados pelas instituições de educação e pelas instituições de assistência social. Notamos, contudo, como as crises (econômica e política) provocaram uma profunda expansão do discurso constitucional sobre o plano

econômico e assistencial, tornando economia e assistência (nas diversas esferas sociais e econômicas) duas raízes temáticas centrais nessa constituição:

Figura 16 – Economia na Constituição de 1967

Economia na Constituição de 1967								
Poder econômico	Domínio econômico	Ordem econômica	Econômico nacional					
Desenvolvimento econômico	Atividade econômica	Equilíbrio econômico	Recessão econ.					

Fonte: Kizz Barretto (2022).

Figura 17 – Assistência na Constituição de 1967

Assistência na Constituição de 1967									
Assistência à maternidade	Assistência social	Assistência religiosa	Assistência médica						
Assistência técnica	Assistência sanitária	Assistência judiciária	Assistência educacional						

Fonte: Kizz Barretto (2022).

A verdade é que podemos perceber uma semelhança importante na Constituição de 1967 em relação a outro texto constitucional (Constituição de 1937), também de um período totalitário, a saber: o predomínio do âmbito econômico. Ficou claro que, na Constituição de 1967, houve um continuísmo nos discursos sobre a educação dentro da chave de uma oferta universal (presente na Constituição democrática de 1946), só que o Estado fez isso sob o viés da necessidade de reequilíbrio das contas públicas, associado ao projeto ditatorial para o "desenvolvimento econômico do Brasil". É desse modo que a Lei Maior começou a ventilar a sua preocupação direta com o ressarcimento posterior do governo naquilo que ele visava obter como reembolso pela prestação do ensino superior (mediante a concessão de bolsas):

Art. 168 – A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana.

$\S\ 1^o-O$ ensino será ministrado nos diferentes graus pelos Poderes Públicos.

- § 2º Respeitadas as disposições legais, o ensino é livre à Iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive bolsas de estudo.
- § 3° A legislação do ensino adotará os seguintes princípios e normas: I o ensino primário somente será ministrado na língua nacional; II o ensino dos sete aos quatorze anos é obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais; III o ensino oficial ulterior ao primário será, igualmente, gratuito para quantos, demonstrando efetivo aproveitamento, provarem falta ou insuficiência de recursos. Sempre que possível, o Poder Público substituirá o regime de gratuidade pelo de concessão de bolsas de estudo, exigido o posterior reembolso no caso de ensino de grau superior [...].

(BRASIL, 1967, destaque nosso)

Em 1969, uma "Emenda Constitucional 1" (EC 1/69), editada por ministros militares, obriga o Congresso Nacional a entrar em "férias compulsórias" enquanto altera a redação da Constituição de 1967. Estávamos perante "uma nova Constituição de 1967", agora com redação integralmente revisada sob o crivo do governo ditatorial. Foi um período de luto para a educação. Em grande medida, a aparência de "constitucionalidade" havia sido preservada, e até o direito à vida permaneceu como previsão, mas o grande número de desaparecidos, mortos e torturados nesse período demonstra historicamente como a concretização dos direitos se encontrava em franco processo de supressão. Do ponto de vista educativo, o texto constitucional finalmente abordou, mesmo de maneira precária, a "educação de

excepcionais"⁵². Ainda assim, notamos que muitas das garantias constitucionais (tão aparentes ali) não se materializavam fora da dimensão da nossa experiência de vida constitucional.

Somente com a promulgação da Constituição de 1988, abaixo do respiro da democracia, é que a educação, como chance de liberdade humana, recomeça a florescer. Deveras, o texto constitucional de 1988 é o primeiro de todos a trazer a educação para dentro da sua raiz temática dos direitos. Não é que as outras constituições não tratassem do direito à educação (mesmo as constituições ditatoriais abordaram o tema da educação). Entretanto, o "direito à educação" não predomina na essência de assuntos dos outros escritos constitucionais. Quando o texto constitucional de 1988 preconizou, no artigo 205, que a "educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988), estabeleceu um novo paradigma prescritivo dos modos do poder público lidar e se relacionar com o campo educativo.

Também, ao tomar a cidadania e a dignidade da pessoa humana como fundamentos da República Brasileira e pontuar, entre os seus objetivos fundamentais, a erradicação dos processos de marginalização e das desigualdades sociais, a Constituição de 1988 firmou um compromisso medular com o fornecimento de um tipo de acesso à educação até então ainda não observado nessas proporções em outras Leis Maiores: o acesso à educação como elemento da condição de cidadania e acesso às condição de cidadania como elemento da condição humana.

Esse acordo especial entre o Estado e o povo se fortalece de modo significativo no que se refere à educação da pessoa idosa no texto constitucional de 1988 já quando o bem geral sem preconceitos etários é visado entre as suas metas mais imprescindíveis, portanto, muito antes das alterações por emenda constitucional que se seguirão anos mais tarde para incorporação do direito à educação e da aprendizagem ao longo da vida como base principiológica do ensino — algo que só aconteceu no ano 2020. Percebemos que pouco a pouco as transformações no próprio texto constitucional foram se sucedendo no tempo ora para iluminar realmente o caminho em direção aos objetivos anteriormente previstos pelo legislador constituinte, ora procurando acomodar intenções do governo nem sempre claras e

⁵² Artigo 175, § 4° da Constituição de 1967 com redação fornecida pela Emenda Constitucional 1/69). (BRASIL, 1967)

pautadas no interesse comum da população brasileira. Seja como for, notamos que o Estado, na Constituição de 1988, garantiu a educação básica⁵³ obrigatória e gratuita para as pessoas na faixa etária dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade (EC 59/09) assegurando ainda o acesso ao ensino para quem não o obteve em outra etapa da vida.

Notamos que a Constituição de 1988 procurou responsabilizar expressamente o Poder Público (União, Estados e Municípios) pelo não fornecimento do ensino obrigatório e gratuito, concebido como um direito público subjetivo do educando. Com efeito, a Emenda Constitucional 59/09 se ocupou de repensar a questão do ensino noturno regular, de forma a considerar os contextos situacionais dos estudantes que aprendem à noite. Além disso, observamos que o escrito constitucional buscou pontuar como dever estatal o atendimento das necessidades estudantis de transporte, alimentação, material didaticoescolar e de assistência à saúde — em todas as fases da educação básica.

Identificamos que a competência para legislar sobre educação foi exercida de modo concorrente entre a União e os estados, de sorte que ambos criam leis em matéria educativa e, inclusive, precisam manter um sistema de cooperação técnica e financeira quanto aos programas de educação infantil e fundamental. Ao mesmo tempo, todos os entes federativos (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) possuem a competência comum para "proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação" 54, conforme dispôs o artigo 23, V, da Constituição Federal. Portanto, as ações efetivas para a concretização desse bem comum, previsto pelo comando das normas constitucionais e infraconstitucionais, é uma responsabilidade a ser exercitada pelo governo federal, pelos governos estaduais e pelos governos municipais.

Com o advento da Emenda Constitucional 59/09, o Plano Nacional de Educação, que fixa "diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas"⁵⁵, continuou sendo elaborado por lei de iniciativa do Poder Executivo Federal, mas deixou de ser plurianual (elaborada a cada 4 anos) e passou a ter uma duração decenal (normalmente utilizada para a planificação de políticas públicas de longo prazo). Verificamos que o governo federal guardou uma função supletiva e redistributiva voltada tanto à garantia da equidade no oferecimento

-

⁵³ A educação básica compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

⁵⁴ Com redação dada pela Emenda Constitucional n.º 85/15.

⁵⁵ Artigo 214 da Constituição de 1988.

das oportunidades educativas, como serve (ou deveria servir) à garantia da qualidade do ensino pela assistência técnica e financeira aos estados e municípios em um trabalho colaborativo dos governos pela educação. No artigo 211, temos que:

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

(Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

(Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de forma a assegurar a universalização, a qualidade e a equidade do ensino obrigatório.

(Redação dada pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020) (BRASIL, 1988, destaque nosso)

Divisamos que o governo federal, os governos estaduais e os governos municipais continuaram impedidos de tributar as instituições de educação sem fins lucrativos, desde que sejam atendidos os requisitos existentes no Código Tributário Nacional. Também notamos que o ensino permaneceu livre à iniciativa privada fixando-se, evidentemente, condições para a atuação das entidades privadas que abarcam desde o cumprimento efetivo das normas gerais da educação nacional à obtenção das autorizações para o funcionamento e submissão ao regime de avaliação da qualidade definido pelo Poder Público.

Diante da história de abusos realizados pelo Estado durante o período da ditadura militar contra o movimento estudantil, não foi estranho o reforço direto (no texto constitucional) de que a condição de autonomia das universidades engloba a autonomia didático-científica, a autonomia administrativa e autonomia de gestão financeira e patrimonial, devendo, entretanto, as instituições de ensino superior conservarem obediência ao princípio de indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Por sinal, a grande modificação que ocorreu na Constituição Federal de 1988, no que diz respeito à educação das pessoas idosas, consiste precisamente em um aspecto principiológico que o escrito constitucional passou a exigir, a partir de 2020 (portanto, bem recentemente), não apenas da educação superior, mas também da educação básica (considerando, assim, o ensino como um todo), a saber: o princípio do direito à educação e da garantia à aprendizagem ao longo da vida. Determina agora, a Constituição de 1988, que:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

 III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII – garantia de padrão de qualidade.

VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

(Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

IX – garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)

(BRASIL, 1988, destaque nosso)

Ao pontificar a garantia do direito à educação como um princípio do ensino e a aprendizagem ao longo da vida igualmente, olhamos (pela primeira vez) o tratamento constitucional para a condição humana como a condição de um ser que aprende ao longo de toda a sua existência (sem se fixar inclusive às idades socialmente impostas para a prática do aprendizado básico). Aqui, captamos obviamente a constatação de que a educação da pessoa idosa também faz parte da conjuntura educacional, estando o legislador constituinte apenas de modo mais frontal recolhendo o caráter experiencial inerente ao processo de ensino e aprendizagem. A Constituição de 1988 nos oferece, então, um átimo na visão assistencialista da velhice que vinha se solidificando numa cultura etarista histórica pelos aparecimentos da pessoa idosa sempre sob a condição de amparado da seguridade e da assistência social para soerguer textualmente o ser humano que envelheceu (e todo o ser humano de qualquer idade) à condição humana contínua de aprendiz da própria cidadania.

É incontestável que a pessoa idosa aparece nas constituições não somente quando a palavra velhice surge expressamente na textualidade constitucional. Para termos uma noção, a palavra "velhice" sequer existe na Constituição de 1824 ou na Constituição de 1891. O verbete só eclode modestamente nas Leis Maiores a partir do ano de 1934 (1 vez), repetindose dessa maneira em todas as constituições posteriores (1937⁵⁶, 1946, 1967, 1967 com EC 1/69) até a emergência da Constituição de 1988, onde o verbete aparece por 2 vezes. Tentar observar, por outro lado, o aparecimento da pessoa idosa apenas pela apresentação formal do

⁵⁶ Mesmo quando aparece na Constituição de 1937, esse aparecimento tem vida mais curta que a Constituição, já que o dispositivo que toca nos seguros de velhice é suspenso pelo Decreto n.º 10.358, de 1942.

verbete "idoso"/"idosa" se mostrará igualmente infrutífero. Constatamos que o surgimento da pessoa idosa, ao longo das constituições, dá-se com o cruzamento de muitos fatores (regulações de idade para acesso aos direitos, cargos e às garantias, verbetes relacionados às fases da vida e, mesmo, busca por terminologias com profundo enfoque assistencialista e/ou etarista que, por vezes, o legislador constituinte adotou, a exemplo dos "desvalidos" da nossa famigerada constituição da educação eugênica (Constituição de 1934).

O cruzamento dessas informações todas permite algumas "surpresas" nos achados que geram questionamentos: como é possível uma Constituição democrática de 1946 ter menos "consideração" com a velhice do que a constituição do Império (1824) que tratava basicamente da vontade soberana do imperador? Ou como as constituições ditatoriais de 1937 e 1967 parecem considerar também a pessoa idosa mais que a constituição de 1946? A verdade é que essas questões não podem nem devem ser postas dessa maneira. A Constituição de 1824 trata de uma velhice privilegiada no tempo do Império. Esse aparecimento não representa a totalidade da massa do povo pobre e idoso que conseguiu, quase por milagre após muita exploração, chegar à velhice em um Brasil imperial caótico. O aparecimento da pessoa idosa de 1824 retrata a velhice que pertencia aos altos cargos da corte e que, só por isso, foi considerada para uma ordenação do tempo em que deixariam, enfim, de servir ao imperador.

O aparecimento da pessoa idosa na constituição da República (1891), por sua vez, reflete algo assemelhado e, até mesmo, a pensão do próprio ex-imperador Pedro I. Portanto, tomamos mais registro, no começo da nossa história constitucional, de uma velhice localizada no topo da pirâmide social e econômica dos seus respectivos tempos. A Constituição de 1934, com efeito, merece nota especial aqui, já que apresenta profundas contradições em si mesma que se ressaltam ainda mais quando a consideramos sob os olhos críticos do nosso tempo. A política eugênica é sem dúvidas a pior das suas incoerências, mas o legislador de 1934 "se preocupou" com as aposentadorias e a assistência e isso reflete diretamente no aparecimento da pessoa idosa de uma maneira geral.

E a educação? O que houve com a educação? Conseguimos verificar que a educação foi se abrindo tematicamente no curso das constituições brasileiras. Ela passa a ser tematizada, ponderada, analisada e considerada nas disposições dos textos constitucionais. Essa atenção constitucional vai progressivamente se ampliando. No entanto, esse alargamento não significa que tal abertura constitucional ao assunto "educação" represente mais educação de qualidade e universalizada para o povo brasileiro. A experiência da vida humana se dá na dimensão constitucional também. Ocorre, não obstante, que essa dimensão da vida humana requer continuidade e atualização cotidiana na vida de todo o povo. Dessa forma,

graficamente, podemos acompanhar a abertura temática para a educação nas constituições brasileiras:

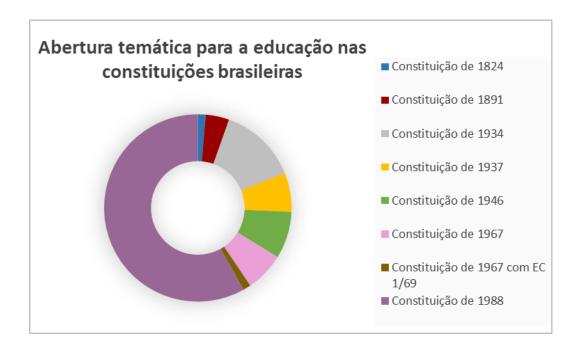


Figura 18 – Abertura temática para a educação nas constituições brasileiras

Fonte: Kizz Barretto (2022).

Registradas acima, em azul, a Constituição de 1824; e, em marrom, a Constituição de 1967 (pós Emenda Constitucional 1/69), são períodos "inomináveis" em que a abertura constitucional pouco iluminou o tema da educação. Em outras épocas "nominadas" (que registramos com outras cores aqui), nós podemos perceber como a abertura constitucional ao tema da educação até ocorreu, só que é preciso muito cuidado ao observarmos em que verdadeiramente se consistiu essa amplitude, porque, em inúmeros casos, ela representou nada mais do que uma greta por onde quase nenhum ar chegou ou simbolizou, até mesmo, um grande buraco do qual ainda recolhemos os cadáveres oriundos de uma política vergonhosa e criminosa do Estado.

É desse modo que a educação vai aparecendo na história das constituições. Começou com uma mera previsão de instrução primária para todos em 1824 por liberalidade do imperador. Seguiu-se 1891 e iniciamos a educação leiga. No ano de 1934, um sentido falseado de educação para todos eclodiu com a educação da eugenia. Já em 1937, nós estávamos na nossa primeira ditadura (a ditadura do Estado Novo), buscando treinar, por

intermédio da educação, "os futuros soldados da nação brasileira", a educação apareceu como uma educação da infância e juventude. Mas que educação da infância e juventude? A educação do adestramento moral e físico. No ano de 1946, vimos a educação da "era dos direitos". Foi um recomeço quando nós respiramos novamente com o florescimento da democracia. Porém, tanto eram os direitos ansiados pelo povo que, na "era dos direitos", o direito à educação não decolou na frente dos demais direitos a serem assegurados. O sopro de liberdade durou pouco e, em 1967, novamente enxergávamos diante dos nossos olhos as resultantes desumanas do totalitarismo em uma administração do Estado.

A educação soube aparecer bem em 1967. Era uma educação da crise econômica, trazida à vista de todos com propósitos nem um pouco educativos. O baile de máscaras se encerrou no ano de 1969 (vide Constituição de 1967 com EC 1/69 no gráfico acima), quando ministros militares deram o tom de um "novo" texto constitucional. Há um luto na educação aí; educação que continuou a aparecer na Constituição, assim como o direito à vida. E, tal qual o direito à vida, seguiu sendo retalhado entre justificativas e palavras de ordem. O que 1988 nos trouxe? Reflorescimento de possibilidades. A educação se ergue na Constituição de 1988 efetivamente se direcionando ao fortalecimento de um sentido de cidadania. É a educação para a cidadania, que ganhou em 2020 uma nova brisa, trazendo à luz (finalmente) uma outra leitura da pessoa humana e dos seus caminhos de aprendizado. E, desse modo, nós caminhamos da educação para a cidadania até a educação para a cidadania ao longo da vida. Já é o fim? Não. Nada mais que o começo. Ainda assim, um começo. Sem dúvidas.

Sintetizando, temos:

Quadro 3 – Síntese da educação nas constituições brasileiras

a educação por liberalidade do imperador (período imperial);	(1824)
a educação pública leiga (período republicano);	(1891)
a educação da eugenia (início da Era Vargas);	(1934)
a educação da infância e juventude (período ditatorial);	(1937)
a educação da "era dos direitos" (período democrático);	(1946)
a educação da crise econômica (período ditatorial);	(1967)
o luto na educação (período ditatorial);	(1967 com EC 1/69)

a educação para a ci	(1988)				
a educação para democrático);	a cidadania	ao longo	da vida	(período	(1988 com EC 108/20)

Fonte: Kizz Barretto, 2022.

A educação da pessoa idosa nas leis ordinárias do Brasil: recorte interpretativo do ano de 1996 até o ano de 2022

Inicialmente, cumpre-nos assinalar que, para realizarmos a análise da legislação federal brasileira, nós recorremos ao corpo de normas publicadas no site do Palácio do Planalto. Promovemos buscas no conjunto de leis ordinárias, cuja publicação ocorreu entre o ano de 1996 até o ano de 2022, a fim de localizarmos (a princípio) as normas que tematizavam a educação, as normas que tematizavam a pessoa do idoso e aquelas leis que abordaram a educação da pessoa idosa, considerando-a dentro de uma visão integrada da sua condição de ser humano que envelheceu e permanece aprendendo ao longo de toda a sua existência.

Assim, nós excluímos as normas que versavam estritamente sobre o orçamento para a educação, descartamos também as normas que versavam sobre a criação de cargos no Ministério da Educação, criação de institutos federais de ensino e pesquisa, universidades ou as leis relacionadas ao desenvolvimento dos planos de carreira para as diversas categorias dos profissionais da educação. Nesse primeiro momento, mostrou-se fundamental empreender essa redução para desbastar não apenas o grande quantitativo de leis. Mas, sobretudo, para eliminar aquelas normas que, embora tenham relação direta com a formatação de uma rede de ensino bem equipada e com o processo necessário e contínuo de valorização dos professores e servidores que atuam e/ou auxiliam na prestação da educação formal pelo Estado, não nos ajudariam efetivamente a perceber o aparecimento da pessoa idosa na legislação (tomada de uma maneira mais geral) nem, muito menos, notar o próprio soerguimento da educação da pessoa idosa (que é o nosso principal objetivo).

Saliento ainda que verificamos ser necessário retirar a norma 12933/13 (Lei da Meia Entrada) do circuito de análise, pois, apesar de ela nominalmente citar os idosos em seu resumo e cuidar de direitos de acesso à cultura e à educação (direitos afetos a todos os educandos em todas as idades), tal norma sequer fez alusão a ponto específico em termos de garantia dos direitos da pessoa idosa, seja no texto publicado ou seja na parte legal vetada, havendo, na realidade, tão somente, uma menção ao verbete "idosos" no resumo da citada lei. Deixamos de incluí-la porque poderia gerar um problema de leitura no sistema com a necessidade de efetuar exclusões específicas em cada etapa da análise que empreendíamos. Depois, há lei especial tratando da matéria no tocante à pessoa idosa (Estatuto do Idoso) e em relação aos jovens (Estatuto da Juventude). Diante disso, nós julgamos que o prejuízo em promover a contagem dessa norma seria maior que o "benefício" da sua enumeração que

apenas reforçaria a existência de um "vácuo normativo" no que diz respeito à educação da pessoa idosa na lei brasileira. É que a inclusão da Lei 12933/13 até importaria em alguma ampliação da percepção de silêncio normativo, mas esse conteúdo da dinâmica do perceber/percebido já era verificável perfeitamente com análise das outras normas (mesmo sem a presença dessa lei específica). Ademais, enquadrando-a como aparecimento da educação na lei brasileira, ela ainda poderia aparecer indiretamente na verificação da educação da pessoa idosa sem de fato balizar algo específico nesse ponto.

Dito isso, a primeira coisa que faremos aqui é uma chamada de todas as leis analisadas nessa etapa para que tenhamos uma compreensão clara de quais textos legais se encontram presentes dentro do nosso recorte interpretativo. Assim, temos:

Quadro 4 – Leis ordinárias de 1996 até 2022

	Chamada normativa das leis analisadas								
1996	1997	1998	1999	2001	2003	2004			
1. Lei	3. Lei	4. Lei	5. Lei	6. Lei	10. Lei	15. Lei			
9394	9475 de	9766	9795	10172	10639	10845			
de	1997	de	de	de	de	de			
1996		1998	1999	2001	2003	2004			
2. Lei				7. Lei	11. Lei	16. Lei			
9424				10219	10709	10861			
de				de	de	de			
1996				2001	2003	2004			
				8. Lei	12. Lei	17. Lei			
				10287	10741	10870			
				de	de	de			
				2001	2003	2004			
				9. Lei	13. Lei	18. Lei			
				10328	10793	10880			
				de	de	de			
				2001	2003	2004			
					14. Lei				
					10832				
					de				
2007	2005	• • • • •		•	2003	2011			
2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011			
19. Lei	22. Lei	28. Lei	32. Lei	41. Lei	47. Lei	49. Lei			
11096	11273	11494	11645	11947	12213	12416			
de	de 2006	de	de	de	de	de			
2005	23. Lei	2007	2008	2009	2010	2011			
20. Lei	11274	29. Lei	33. Lei	42. Lei	48. Lei	50. Lei			
11180	de 2006	11502	11684	11988	12287	12418			
de	24. Lei	de	de	de	de	de			
2005 21. Lei	11331	2007	2008	2009	2010	2011			
11183	de 2006	30. Lei 11509	34. Lei 11700	43. Lei 12014		51. Lei 12419			
11183 de	25. Lei 11342	11509 de	de	12014 de		12419 de			
2005	de 2006	2007	2008	2009		2011			
2003	ue 2000	2007	2008	2009		∠011			

	26. Lei	31. Lei	35. Lei	44. Lei		52. Lei
	11347	11551	11737	12020		12461
	de 2006	de	de	de		de
	27. Lei	2007	2008	2009		2011
	11433		36. Lei	45. Lei		53. Lei
	de 2006		11738	12056		12472
			de	de		de
			2008	2009		2011
			37. Lei	46. Lei		54. Lei
			11741	12102		12513
			de	de		de
			2008	2009		2011
			38. Lei			
			11765			
			de			
			2008			
			39. Lei			
			11769			
			de			
			2008			
			40. Lei			
			11892			
			de 2008			
2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
55. Lei	61. Lei	68. Lei	73. Lei	80. Lei	84. Lei	91. Lei
12602	12796	12960	13163	13278	13415	13620
de	de 2013	de	de	de	de	de
2012	62. Lei	2014	2015	2016	2017	2018
56. Lei	12799	69. Lei	74. Lei	81. Lei	85. Lei	92. Lei
12603	de 2013	13005	13168	13306	13466	13632
de	63. Lei	de	de	de	de	de
2012	12816	2014	2015	2016	2017	2018
57. Lei	de 2013	70. Lei	75. Lei	82. Lei	86. Lei	93. Lei
12612	64. Lei	13006	13174	13348	13478	13646
de	12837	de	de	de	de	de
2012	de 2013	2014	2015	2016	2017	2018
58. Lei	65. Lei	71. Lei	76. Lei	83. Lei	87. Lei	94. Lei
12633	12881	13010	13184	13366	13490	13666
de	de 2013	de	de	de	de	de
2012	66. Lei	2014	2015 77. Lei	2016	2017	2018
59. Lei 12685	12896	72. Lei 13054	13194		88. Lei 13530	95. Lei 13716
	de 2013					
de 2012	67. Lei 12899	de 2014	de 2015		de 2017	de 2018
60. Lei	de 2013	2014	78. Lei		89. Lei	96. Lei
12695	GC 2013		13228		13535	13721
de			de		de	de
2012			2015		2017	2018
			79. Lei		90. Lei	97. Lei
			13234		13580	13722
			de		de	de
			2015		2017	2018

2019	2020	2021	2022			
98. Lei	104. Lei	109.	116.			
13796	13987	Lei	Lei			
de	de 2020	14139	14296			
2019	105. Lei	de	de			
99. Lei	14018	2021	2022			
13797	de 2020	110.				
de	106. Lei	Lei				
2019	14022	14164				
100.	de 2020	de				
Lei	107. Lei	2021				
13826	14040	111.				
de	de 2020	Lei				
2019	108. Lei	14172				
101.	14113	de				
Lei	de 2020	2021				
13845		112.				
de		Lei				
2019		14180				
102.		de				
Lei		2021				
13882		113.				
de		Lei				
2019		14181				
103.		de				
Lei		2021				
13935		114.				
de		Lei				
2019		14191				
		de				
		2021				
		115.				
		Lei				
		14276				
		de				
		2021				

Fonte: Kizz Barretto, 2022.

Descortinando todo esse corpo normativo, constatamos a existência de normas tematizando a educação nos seguintes anos: 1996, 1997, 1998, 1999, 2001, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021 e 2022. Os anos em que verificamos, no entanto, a publicação de normas abordando a pessoa do idoso foram: 2003, 2006, 2008, 2010, 2011, 2013, 2014, 2015, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021 e 2022. Quando realizamos essa clivagem de modo ainda mais particular e aprofundado, identificamos como a educação da pessoa idosa, considerada em sua condição de aprendiz ao longo da vida, aparece tão somente em leis (ou fragmentos legais) dos anos de 1996, 2003, 2014, 2017, 2018, 2019, 2020 e 2021. Contudo, é importante destacarmos que a

Lei de Diretrizes e Bases de 1996 trouxe para dentro do seu abrigo normativo a aprendizagem ao longo da vida somente por intermédio de modificação implementada no ano de 2018 com a publicação da Lei 13632 de 2018. Portanto, graficamente observamos, não sem tristeza, que o tratamento da educação da pessoa idosa vem sendo negligenciado há muitos anos no Brasil; um país em franco processo de envelhecimento populacional.

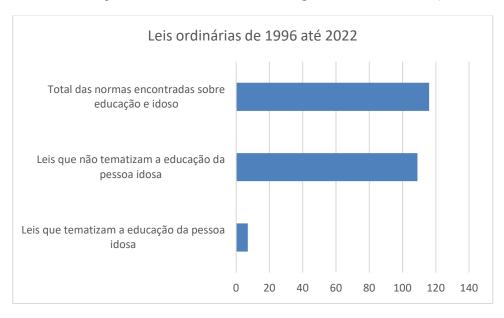


Figura 19 – Leis ordinárias analisadas (período de 1996 até 2022)

Fonte: Kizz Barretto, 2022.

As leis ordinárias que tematizaram a educação da pessoa idosa no período recortado pela nossa análise foram: a Lei 9394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB), que incorporou tardiamente um sentido de educação ao longo da vida com o advento da Lei 13632/2018), a Lei 10741/2003 (Estatuto da Pessoa Idosa), a Lei 10005/2014 (Lei do Plano Nacional de Educação), a Lei 13535 (Lei da acessibilidade da Educação Superior à pessoa idosa), a Lei 14113/2020 (com a previsão da educação especial ao longo da vida) e a Lei 14191/2021 (que prevê a educação das pessoas com surdez ao longo da vida). Dessa forma, do ano de 1996 até o ano 2022, podem até ter ocorrido 26 sessões legislativas (atividade anual no Congresso Nacional) com uma delas ainda em curso e, dessas 26 sessões, colhemos "frutos" legais para a educação em pelo menos 24 delas; ao passo que apenas 12 dessas sessões nos trouxeram como resultados normas tematizando a pessoa idosa. Quando consideramos, não obstante, a educação da pessoa idosa especificamente (e dentro de uma leitura que alcança uma mínima visão da educação como um acontecimento que ocorre ao longo da vida), o produto legal dessas sessões pôde ser colhido somente em 6 dos apontados

anos com repercussão sobre o ano de 1996 (pela alteração da LDB). Posto visualmente, observamos:



Figura 20 – Frutos legais tematizando a educação e a pessoa idosa (anos de 1996 até 2022)

Fonte: Kizz Barretto, 2022.

Não é que a educação do idoso, enquanto educação do adulto, não tenha sido alvo de discussão e assunto no Congresso Nacional e nem de absoluto desaparecimento no âmbito normativo. Divisamos, sem dúvida, a educação dos adultos nas leis. A LDB, já em 1996, abordava a educação dos adultos como um direito do educando e um dever do Estado que precisava fornecer a educação escolar regular com características adequadas às necessidades desse educando⁵⁷. A educação dos adultos também se fez presente no Plano Nacional de Educação de 2001 (Lei 10741/2001) e com a criação do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos (pela Lei 10880/2004). Foi pontuada na regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB (pela Lei 11494/2007). Com efeito, prescreveu-se a articulação da educação dos adultos preferencialmente com a educação profissional na Lei 11741/2008 que deveria ser oferecida a esses adultos pelos Institutos Federais (nos termos da Lei 11892/2008)

⁵⁷ Na LDB, vemos: "Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: VII – oferta de **educação escolar regular** para jovens **e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades,** garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola; [...]." (Destaques nossos)

e, posteriormente, ganhou aparecimento no Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) — instituído pela Lei 12513/2011.

A bem da verdade e da precisão, mesmo a educação ao longo da vida acabou sendo tratada de alguma forma rudimentar anteriormente. Mas qual é a grande questão? O problema é: a essência daquilo que subjaz no sentido da educação ao longo da vida (com foco na pessoa do idoso) subsistiu sem voz normativa por imenso período até a chegada do Estatuto da Pessoa Idosa (Lei 10741/2003), mesmo que ele não tenha textualmente utilizado o termo "educação ao longo da vida" no ano da sua publicação. O mais importante estava ali: a noção elementar de que o componente formativo perpassa toda a existência do ser humano e era preciso, por isso mesmo, tutelar também o direito à educação dos idosos independentemente da necessidade de continuidade na formação profissional — dadas as inevitáveis pressões da economia e do mercado na educação (sempre presentes na nossa história).

Analisando detidamente, nós percebemos que, no ano de 2001, o Plano Nacional de Educação (Lei 10172/2001) tentou se expressar sobre questões que pudessem afetar a educação ao longo da vida, só que das crianças (e que, por conseguinte, marcassem essas crianças por toda a existência):

A educação infantil é a primeira etapa da Educação Básica. Ela estabelece as bases da personalidade humana, da inteligência, da vida emocional, da socialização. As primeiras experiências da vida são as que marcam mais profundamente a pessoa. Quando positivas, tendem a reforçar, ao longo da vida, as atitudes de autoconfiança, de cooperação, solidariedade, responsabilidade. As ciências que se debruçaram sobre a criança nos últimos cinqüenta anos, investigando como se processa o seu desenvolvimento, coincidem em afirmar a importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento e aprendizagem posteriores. E têm oferecido grande suporte para a educação formular seus propósitos e atuação a partir do nascimento. (BRASIL, 2001a, destaque nosso)

E o assunto se encerrou por aí nessa lei programática. Em 2004 (Lei 10880/2004) e em 2005 (Lei de 11096/2005 e Lei 11180/2005), o Programa Universidade para Todos (PROUNI) foi regulado. Havia uma ideia de universalização desenvolvida entre os assuntos normativos ali tratados, mas a situação especial da educação da pessoa idosa não foi, mais uma vez, normativamente abordada. No ano de 2006, o Estado se preocupou, com razão, em organizar um programa de educação para as pessoas com diabetes (Lei 11347/2006), a fim de informá-las melhor acerca de tão séria enfermidade. Evidentemente, a lei é aplicável às pessoas com mais 60 anos. No entanto, tal "educação" ocorreu ainda sem considerar as

questões atinentes ao ensino que deveria ser direcionado para aprendizes compreendidos dentro de um espectro das mais diversas faixas etárias.

Em 2008, por sua vez, notamos que até tivemos a Lei 11741/2008 cuidando da educação técnica de jovens e adultos, mas, novamente, não há qualquer ponderação acerca da situação dos idosos. Divisamos, inclusive, uma "ironia" no ano de 2009: uma lei cria a Semana de Educação para a Vida que foca no ensino fundamental e médio da rede pública com fins de ampliar os conhecimentos dos educandos e o seu aprendizado em componentes extracurriculares (Lei 11988/2009). Literalmente, diz a norma:

Art. 1.º Todas as escolas de ensino fundamental e médio da rede pública no País realizarão, em período a ser determinado pelas Secretarias Estaduais de Educação, a atividade denominada **Semana de Educação para a Vida.**

Art. 2.º A atividade escolar aludida no art. 1.º desta Lei terá duração de 1 (uma) semana e objetivará ministrar conhecimentos relativos a matérias não constantes do currículo obrigatório, tais como: ecologia e meio ambiente, educação para o trânsito, sexualidade, prevenção contra doenças transmissíveis, direito do consumidor, Estatuto da Criança e do Adolescente, etc. (BRASIL, 2009b, destaque nosso)

A Lei 11988/2009 está apenas exemplificando as possibilidades de atividades extracurriculares dentro dessa semana. É verdade. Mas, ao não aventar temas como o envelhecimento, como Estatuto do Idoso (existente desde 2003), o legislador pareceu (em um ato falho) se esquecer de que a educação formal escolar (nas etapas do ensino fundamental e do ensino médio) também inclui pessoas adultas e idosas. Por sinal, o Estatuto do Idoso previu que:

Art. 22. Nos currículos mínimos dos diversos níveis de ensino formal serão inseridos conteúdos voltados ao processo de envelhecimento, ao respeito e à valorização do idoso, de forma a eliminar o preconceito e a produzir conhecimentos sobre a matéria.

(BRASIL, 2003c)

Alguém poderá até arguir que a "semana de educação para a vida" visava aos conteúdos não constantes do currículo obrigatório. Tudo bem. Só que, numa "semana de educação para a vida", esquecer-se do estatuto que tematiza precisamente aqueles que mais viveram e que mais experiência de vida têm ainda causa, no mínimo, um estranhamento. O que nos chama a atenção também é a recordação da educação ambiental pela lembrança da

ecologia⁵⁸ e do meio ambiente, apontadas pela Lei 11988/2009 como não pertencentes ao currículo obrigatório. Anotamos mais detidamente isso por duas razões: 1) porque desde ano de 1999, com a Lei da Educação Ambiental (Lei 9795/1999), a educação ambiental se tornou componente essencial da educação nacional; 2) porque uma compreensão básica da ecologia e do meio ambiente (mesmo para citá-los numa norma) requer um entendimento elementar dessa rede de interações e pressões que a noção do ecológico carrega; uma rede que considera, por sua vez, a educação dentro de um construto direcionado à promoção da justiça entre o ser humano e o todo, e entre o ser humano e as demais gerações (justiça intergeracional). De acordo com a Lei 9795/1999:

Art. 4.º São princípios básicos da educação ambiental:

I – o enfoque humanista, holístico, democrático e participativo; II – a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o sócioeconômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade;

 III – o pluralismo de idéias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade;

IV – a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais;

V-a garantia de continuidade e permanência do processo educativo;

VI – a permanente avaliação crítica do processo educativo;

VII-a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais;

VIII – o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural.

(BRASIL, 1999, 2022, destaque nosso)

Os princípios expostos tão claramente na Lei da Educação Ambiental não estão lá por razões cosméticas. Ecologia e meio ambiente são integrados mesmo pelo componente da justiça intergeracional (ou pelo menos deveriam estar integrados) e essa relação poderia ser observada, principalmente, na criação de uma semana que se deseja ser de "educação para a vida". De todo modo, essas são situações que apenas põem em evidência como a questão da educação da pessoa idosa vem sendo deixada para trás e, muitas vezes, sob a justificativa de um pretenso abarcamento legal pelo tratamento da educação dos adultos.

Aliás, ainda que o Estado venha estendendo o tempo laboral das pessoas mais idosas e adiando a chegada da aposentadoria, verificamos que nem a educação continuada (tal como tem sido discutida pelas leis ao longo desses anos) ofertou ruído significativo para romper o

⁵⁸ Parte da biologia que estuda como os organismos interagem com outros organismos e o ambiente, assim como estuda também as pressões que essas interações ocasionam para estes organismos e mesmo para este ambiente (LANE; BUCKLEY; MCLAUGHLIN, 2017).

silêncio normativo no que diz respeito à educação do idoso. Mormente, porque a educação continuada tem sido abordada legalmente como o centro de uma continuidade necessária da formação profissional para a preservação da capacidade produtiva no mundo do trabalho. Nesse sentido, é sempre mais focalizado e examinado pelas normas que tematizam a educação continuada o problema da formação profissional sem destaque para a garantia de continuidade da formação humana.

Quando a Lei 10741 de 2003 (Estatuto da Pessoa Idosa) aparece, entretanto, emerge junto com esse texto legal uma outra concepção de educação da pessoa idosa mais aproximada de um sentido de formação do ser humano ao longo da vida, mesmo que o Estatuto não se utilize da expressão "ao longo da vida", vinculada ao termo "educação" logo no seu nascedouro ⁵⁹. Na Lei 10741/2003, a educação da pessoa idosa surge como um dever da sociedade e do Estado que deveria ser assegurado ao idoso com prioridade incondicional:

Art. 3.º É obrigação da família, da comunidade, da sociedade e do Poder Público assegurar ao idoso, com absoluta prioridade, a efetivação do direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, à cultura, ao esporte, ao lazer, ao trabalho, à cidadania, à liberdade, à dignidade, ao respeito e à convivência familiar e comunitária.

(BRASIL, 2003c, destaque nosso)

Nesse sentido, a educação da pessoa idosa demandaria, por lei, o oferecimento dos serviços educacionais com atenção à condição humana desse ser que já envelheceu. Isso implica que o Estado, na prestação da educação formal, precisa desenvolver sistemas de acesso do idoso à educação, assim como é imprescindível que o Poder Público implemente e aparelhe as instituições de educação pública com uma estrutura que permita ao idoso a permanência no ambiente educacional, devendo, inclusive, assegurar que se realizem as devidas adaptações nos programas curriculares, nos métodos de ensino, etc., a fim de que o exercício do direito à educação se dê em plenitude por parte da pessoa idosa. Por sinal, o Estatuto sinaliza de maneira direta que:

Art. 21. O Poder Público criará oportunidades de acesso do idoso à educação, adequando currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais a ele destinados.

§ 1.º Os cursos especiais para idosos incluirão conteúdo relativo às técnicas de comunicação, computação e demais avanços tecnológicos, para sua integração à vida moderna.

_

⁵⁹ A expressão foi inserida no Estatuto da Pessoa Idosa com o advento da Lei 13535/2017.

§ 2.º Os idosos participarão das comemorações de caráter cívico ou cultural, para transmissão de conhecimentos e vivências às demais gerações, no sentido da preservação da memória e da identidade culturais.

(BRASIL, 2003c, destaque nosso)

Em grande medida, a imperatividade de adequações às necessidades do educando é prescrição existente na LDB desde 1996, de sorte que, independentemente dos cursos serem ou não direcionados ao público idoso de modo específico, encontra-se (no nosso entender) assegurado o dever dos prestadores de serviços educacionais de adequar o material didático e as maneiras de avaliação (formativas e sumativas) — entre outros pontos importantes em que se fizerem indispensáveis ajustes para o acontecimento educativo — com o objetivo de contemplar a condição humana dos mais anosos que necessitem dessas modificações.

O Plano Nacional de Educação de 2014 (Lei 13005 de 2014) já foi um pouco mais cuidadoso na abordagem da educação em alguns momentos, tanto quando estabeleceu a meta de universalização educacional para a população de 4 a 17 anos procurando assegurar a atenção integral na educação pela sociedade como um todo e de maneira articulada, como quando considerou, em um dado momento, que se trata de uma "faixa etária de escolarização obrigatória" e não uma idade própria para a ocorrência das etapas da educação. Assim, a Lei 13005/2014 estabelece:

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. Estratégias:

г٦

4.12) promover a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, com o fim de desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar, na educação de jovens e adultos, das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento com idade superior à faixa etária de escolarização obrigatória, de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida; (BRASIL, 2014b, destaque nosso)

Na meta 9, ainda lidando com a realidade do analfabetismo da população brasileira também idosa, a Lei 13005/2014 buscou proteger a educação dos adultos, mas retornou à compreensão de uma ideia de idade própria para a educação básica. Objetivando evitar o

preconceito em razão da idade no contexto da educação, melhor seria ter dito: "na idade prevista legalmente para oferta inicial da educação básica" ou "na idade prevista em lei de obrigatoriedade da educação infantil", pois sabemos que a educação deve ocorrer ao longo da vida e as circunstâncias que permeiam a história de vida de cada ser implicam um respeito a todas essas vicissitudes que marcam o existir humano e as trajetórias de acesso e obstrução ao campo educativo. No mencionado Plano Nacional, observamos:

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Estratégias: 9.1) assegurar a oferta gratuita da educação de jovens e adultos a todos os que não tiveram acesso à educação básica na idade própria; 9.2) realizar diagnóstico dos jovens e adultos com ensino fundamental e médio incompletos, para identificar a demanda ativa por vagas na educação de jovens e adultos; 9.3) implementar ações de alfabetização de jovens e adultos com garantia de continuidade da escolarização básica; 9.4) criar benefício adicional no programa nacional de transferência de renda para jovens e adultos que frequentarem cursos de alfabetização; 9.5) realizar chamadas públicas regulares para educação de jovens e adultos, promovendo-se busca ativa em regime de colaboração entre entes federados e em parceria com organizações da sociedade civil; 9.6) realizar avaliação, por meio de exames específicos, que permita aferir o grau de alfabetização de jovens e adultos com mais de 15 (quinze) anos de idade;

Percebemos que, ainda na Meta 9, o Poder Público finalmente se comprometerá, no Plano Nacional de Educação, a considerar as necessidades dos idosos na concretização das políticas de erradicação do analfabetismo garantindo às pessoas idosas acesso às tecnologias utilizadas no campo educativo, assim como a participação das pessoas idosas em atividades culturais, esportivas e recreativas. Com efeito, o Estado aí se presta a recolher e acolher a experiência de vida daqueles que mais viveram (os idosos) buscando valorizar e compartilhar os conhecimentos que eles já possuem, além de reforçar a inclusão dos temas do envelhecimento e da velhice no ambiente escolar, consoante o Estatuto do Idoso sinalizou como um dever estatal desde o ano de 2003. Dessa forma, o Plano Nacional de Educação se dispôs a:

<sup>[...]
9.12)</sup> considerar, nas políticas públicas de jovens e adultos, as necessidades dos idosos, com vistas à promoção de políticas de erradicação do analfabetismo, ao acesso a tecnologias educacionais e atividades recreativas, culturais e esportivas, à implementação de programas de valorização e

compartilhamento dos conhecimentos e experiência dos idosos e à inclusão dos temas do envelhecimento e da velhice nas escolas.

(BRASIL, 2014b, destaque nosso)

Caminhando um pouco mais, verificamos como a Lei 13535 de 2017, por sua vez, dará um passo extremamente importante para a garantia da educação da pessoa idosa quando altera o artigo 25 do Estatuto da Pessoa Idosa (Lei 10741/2003), pois o legislador determina uma missão das instituições de educação superior para com as pessoas idosas, a saber: realizar cursos e programas de extensão, presenciais ou a distância, constituídos por atividades formais e não formais, dentro da chave da educação ao longo da vida. Comparando as redações do referido artigo 25 da Lei 10741/2003, percebemos melhor:

Quadro 5 – Comparação do artigo 25 da Lei 10741/2003 após 2017

O Poder Público apoiará a criação de universidade aberta para as pessoas idosas e	Art. 25
incentivará a publicação de livros e periódicos, de conteúdo e padrão editorial	(antes)
adequados ao idoso, que facilitem a leitura, considerada a natural redução da	(diffes)
capacidade visual.	
As instituições de educação superior ofertarão às pessoas idosas, na perspectiva da	Art.
educação ao longo da vida, cursos e programas de extensão, presenciais ou a	25
distância, constituídos por atividades formais e não formais.	
(Redação dada pela Lei n.º 13.535, de 2017)	(depois)
Parágrafo único. O poder público apoiará a criação de universidade aberta para as	
pessoas idosas e incentivará a publicação de livros e periódicos, de conteúdo e	
padrão editorial adequados ao idoso, que facilitem a leitura, considerada a natural	
redução da capacidade visual ⁶⁰ .	
(Incluído pela Lei n.º 13.535, de 2017)	

Fonte: Kizz Barretto, 2022.

redução da capacidade visual, mas para outros estudantes jovens e adultos que possuíam também a redução dessa capacidade em decorrência de alguma enfermidade visual, a exemplo da degeneração macular.

⁶⁰ Ao longo da nossa história na educação, já chegamos a presenciar estudantes idosos utilizando lupas no ambiente da sala de aula para conseguirem ler o conteúdo das apostilas elaboradas pelos docentes. Na verdade, a fim de ampliarem a quantidade de conteúdo por página, alguns professores preparavam seus materiais em fontes bem pequenas, o que tornava o material educativo de difícil consulta não apenas para as pessoas idosas com

Portanto, as instituições universitárias passam não somente a ter uma responsabilidade na construção de espaços específicos para a educação das pessoas idosas entre seus muros. A educação superior é lembrada aqui que está a serviço da sociedade do envelhecimento e, diante desse fato, precisa fornecer educação para os idosos da sociedade como um todo independente dessas pessoas idosas estarem ou não integradas às universidades abertas à experiência (nome apropriadamente escolhido para uso em algumas instituições de ensino superior presentes no sistema de educação da Espanha) que possuem critérios específicos de ingresso nas universidades do Brasil. Alcançamos que esse é um ponto de avanço realmente substancial na legislação brasileira sobre a educação da pessoa idosa.

Notamos que, na sequência, caberá à Lei 13632 de 2018 incorporar à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/1996) a garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida como um princípio, que, até então, ainda não aparecia na LDB. Dessa feita, a redação da Lei 9394/1996 se modifica da seguinte maneira:

Quadro 6 – Comparação dos artigos 3.º e 37 da Lei 9394/1996 (LDB) após 2018

Art. 3.º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:	Art. 3.°				
I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;	(antes)				
II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a	(direct)				
arte e o saber;					
III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;					
IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;					
V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;					
VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;					
VII – valorização do profissional da educação escolar;					
VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação					
dos sistemas de ensino;					
IX – garantia de padrão de qualidade;					
X – valorização da experiência extra-escolar;					
XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.					
XII – consideração com a diversidade étnico-racial.					
(Incluído pela Lei n.º 12.796, de 2013)					
[]	Art.				

XIII – garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.	3°
(Incluído pela Lei n.º 13.632, de 2018)	(depois)
Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram	Art. 37
acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade	
própria.	
Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram	Art.
acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade	37
própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da	(1 :)
vida.	(depois)
(Redação dada pela Lei n.º 13.632, de 2018)	

Fonte: Kizz Barretto, 2022.

Apreendemos aí a introdução do Princípio da Garantia do Direito à Educação e à Aprendizagem ao Longo da Vida então disposto como princípio reitor na atividade do ensino. De igual modo, observamos a substituição (ao menos nesse ponto da LDB) da noção de idade própria para contemplar as etapas da educação básica (ensino fundamental e médio) dentro da ideia de acesso ou continuidade dos estudos, agora compreendidos na chave de leitura da educação e da aprendizagem ao longo da vida; uma educação e aprendizagem que leva em conta a existência das crianças e dos jovens, mas não se esquece dos adultos e dos idosos na conjuntura do ambiente educacional. Notamos, a partir daí, mais dois reforços na legislação sobre a educação relacionados ao mencionado princípio. Um ocorre no corpo da Lei 14113/2020 com a previsão da educação especial com "vistas, sempre que possível, à inclusão do estudante na rede regular de ensino e à garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida" (Artigo 7.º, I, d, da Lei 14113/2020). Outra contribuição ao princípio aparece com o advento da Lei 14191/2021, que determinou o oferecimento da educação bilíngue para as pessoas com surdez do ano zero até o longo de toda a sua vida (Artigo 60-A, § 2.º da Lei 14191/2021). São sem dúvidas aparecimentos da educação da pessoa idosa nas leis; pessoa idosa que começa a ser considerada do ponto de vista legal dentro da sua diversidade, multiplicidade humana e para além das concepções constitucionais centradas no assistencialismo. Percebemos isso aqui analisando os textos legais e constitucionais, mas sabemos que este foi o nosso começo possível na construção de uma legislação brasileira sobre a educação da pessoa idosa. Um início de caminho verdadeiramente difícil tivemos. E há ainda muitos preconceitos etários a serem vencidos também no circuito dessas leis no Brasil.

5.1 O menoscabo normativo quanto à educação do idoso no Brasil

É difícil mesmo delimitarmos o preciso instante em que aportamos à velhice. Igualmente complexo é compreendermos que a imputação da senectude nos ocorre para além de uma convenção meramente legal, visto que não nos tornamos "velhos" porque um conjunto de normas jurídicas nos informa que, ao atingirmos 60, 70, 85 anos (ou qualquer que seja a faixa etária adotada no país como marco), chegamos à velhice. A velhice é categoria sociocultural e uma resultante do processo de envelhecimento. Por isso mesmo, a "metáfora da cessão da poltrona no ônibus" (TRAMMA, 2001) informa-nos bem mais sobre as representações sociais da pessoa idosa do que uma simples conferência do ano de nascimento em nossos documentos de identidade. Imaginemo-nos em um veículo de transporte público sentados defronte alguém que aparenta ser idoso e se encontra em pé. Se oferecemos o nosso assento, projetamos naquela pessoa (diante de nós) uma simbolização humana da velhice. Podemos dizer que:

Nós nos tornamos velhos quando, dentro de um delimitado contexto espacial, temporal e cultural (o ônibus), acreditamos que nos posicionamos em uma representação e em uma prática da velhice suficientemente compartilhada. Mudando o contexto, a representação e a prática da velhice se modificam e, portanto, mudam também a possibilidade e a dinâmica de inclusão e/ou exclusão. 61 (TRAMMA, 2001, p. 21, tradução nossa).

Contudo, há outro modo de detectarmos um convencimento social de que chegamos à velhice: quando somos o alvo das estigmatizações, dos preconceitos e da intolerância a ela relacionados. Quando nos informam que a juventude é marcada por um comportamento irresponsável, que um adulto não deveria brincar como criança ou que a conduta rabugenta é a característica marcante das "pessoas velhas", estão — na realidade — estabelecendo uma etiqueta etária e, assim, pontuando os modos de agir considerados (in)oportunos para pessoas

⁶¹ No original: "Si diventa vecchi quando all'interno di un delimitato contesto spaziale, temporale e culturale (l'autobus) riteniamo di collocarci in una rappresentazione e una pratica della vecchiaia sufficientemente condivisa. Cambiando contesto, cambia anche la rappresentazione e la pratica della vecchiaia e quindi cambiano anche le possibilità e le dinamiche di inclusione e/o esclusione."

de uma dada idade (a tal "idade própria"). Essa discriminação em razão da fase de vida que nos encontramos está longe de se restringir a um período específico da existência.

Ocorre, não obstante, que o peso simbólico de cada etapa vital é aferido culturalmente, havendo visível distinção na forma como a sociedade distribui esse fardo discriminatório. Não queremos dizer com isso que uma maneira de solucionar o problema da intolerância com as pessoas idosas seria repartir melhor o pacote da discriminação, como a defender — absurdamente — que, marginalizando mais as crianças e/ou os adultos, aliviaríamos "os velhos" (já "tão sofridos") desse pesaroso encargo. Da mesma forma que as crianças e os jovens sofreram profundo menoscabo no começo da história do Brasil e essa realidade segue mudando (tanto quanto a representação da infância e da juventude), é certo que parte da chave para uma revisão da velhice perpassa necessariamente pelo equilíbrio no seu sistema de tradução (inclusive no campo normativo).

Ao lidarmos com os preconceitos à velhice, tenham esses preconceitos efeitos positivos ou negativos, esbarramos inevitavelmente na interioridade dos jogos de subsunção. E foi pensando nessa conjuntura de etiquetamento social das velhices que a teoria do etarismo adquiriu corpo e substancialidade. O termo etarismo ou velhicismo foi cunhado em 1968 por Robert N. Butler para designar a frontal discriminação e estereotipização em razão da idade sofrida por um grupo de pessoas alvejado pela intolerância disseminada de forma tão perniciosa quanto aquela que se faz presente no contexto do sexismo ou mesmo do racismo. Aduz Butler que:

O etarismo pode ser visto como a sistemática estereotipização e discriminação contra pessoas por elas serem velhas, assim como o racismo e o sexismo fazem o mesmo com a cor da pele e o sexo. Os idosos são categorizados como senis, rígidos no pensamento e nas maneiras, antiquados na moralidade e nas habilidades. ⁶² (BUTLER, 1989, p. 139, tradução nossa).

Em 1969, Butler já insistia fortemente que o etarismo era um dos graves problemas existentes na sociedade americana e percebia como os preconceitos a ele inerentes terminavam por descrever a experiência subjetiva afetada pelo conflito de gerações. Dentro dessa compreensão, o velhicismo não deixava de representar uma resposta ao acúmulo dos temores de um grupo social em relação ao próprio envelhecimento e, até mesmo, no que se refere à morte em potencial (BUTLER, 1969, p. 243). Ampliando essa concepção de

⁶² No original: "Ageism can be seen as systematic stereotyping of and discrimination against people because they are old, just as racism and sexism accomplish this with skin color and gender. Old people are categorized as senile, rigid in thought and manners, old-fashioned in morality and skills."

etarismo, anos mais tarde, Erdman Palmore (gerontólogo) propõe um olhar sobre a discriminação contra os idosos que capture não somente uma iconografia negativa, mas que revele a presença de uma estigmatização positiva também (PALMORE, 1999) descortinando, desse modo, o espectro de sentidos favoráveis e desfavoráveis vinculados à idade.

Na prática do etarismo, o preconceito, a discriminação e a estereotipização se somam e minam o equilíbrio necessário à leitura das velhices comprometendo os modos de interpretação afetiva, comportamental e cognitiva dos atributos que compõem a pessoa idosa e integram, na verdade, todo ser humano. E essa desarmonia nas formas de tradução das velhices repercutirá no modo de repartição dos recursos econômicos dos Estados voltados à implementação de políticas públicas direcionadas para as pessoas idosas, inclusive no contexto educativo e na conjuntura da sua normatização.

Sem dúvidas, as mudanças na maneira de observarmos o impacto da idade sobre nossas vidas decorrem da compreensão de que existe de fato um "relógio social" a determinar normativamente quais condutas são (in)apropriadas para cada fase da existência humana. Desse modo, dentro de uma dada cultura, partilhamos as ansiedades e as expectativas, no que tange às realizações e conquistas presentes em nossas narrativas, que se regem pelo atendimento de uma temporalidade ideal, radicada também no inconsciente coletivo, mas refletida diretamente no conjunto das nossas ações e no corpo dos nossos julgamentos (inclusive os discriminatórios). Não é à toa que Bernice Neugarten, Joan Moore e John Lowe assinalam, já na década de 1960, a potente influência dos marcadores culturais do tempo humano sobre o desenrolar da própria vida e percebem como:

As normas de idade e expectativas de idade operam como aguilhões e freios sobre o comportamento, em alguns casos, acelerando um evento, em outros postergando-o. Homens e mulheres estão conscientes não só dos relógios sociais que atuam nas diversas áreas de suas vidas, mas estão conscientes do seu próprio tempo cronometrando e descrevendo prontamente como "precoce", "tardio", ou "a tempo" os eventos familiares e profissionais que abraçam. Normas de idade atuam também de formas menos evidentes e em muitas áreas periféricas da vida adulta, como ilustrado em frases tais quais: "Ele é velho demais para estar trabalhando tão duro" ou "Ela é muito jovem para vestir esse estilo de roupa" ou "Isso é uma coisa estranha para um homem da sua idade dizer". A preocupação sobre o comportamento apropriado para a idade é ilustrada por outras expressões coloquiais como "Aja de acordo com sua idade!" — uma exortação feita tanto para o adulto, como para a criança nessa

sociedade. 63 (NEUGARTEN; MOORE; LOWE, 1965, p. 711, tradução nossa).

Se naquele momento foram priorizadas as implicações comportamentais desse relógio social, que pauta nossa forma de agir, nós direcionaremos o olhar sobre a própria construção dos juízos de onde o etarismo promana, a fim de compreendermos como a sociedade desenvolve modos de vida ideais para cada faixa etária que são culturalmente aceitos e ardilosamente "vendidos" como se arquétipo fossem. Ao lidarmos com as inúmeras representações da velhice no nosso cotidiano, no entanto, esbarraremos em construções que, talhadas pelo buril do preconceito, vão pouco a pouco gravando regras sociais e legais que colocam sob permanente julgamento a pessoa idosa.

Dentro do contexto da educação, sabemos que a formação humana prossegue ao longo de toda a vida e essa experiência não se circunscreve somente ao corpo dos processos formais, não formais e informais que marcam a trajetória educativa do ser humano e radicam a educação no centro da nossa conformação existencial sempre inacabada. É que os processos de aprendizagem não raras vezes misturam de maneiras imprevistas (e com resultados igualmente imprevisíveis) notas elementares do que denominamos ser "educação formal", "educação não formal" e "educação informal" em um mesmo caminho — essa marcha biográfica e humana da experiência educativa. Fechar-nos para a possibilidade de reconhecer isso é olvidarmos que aprendiz é toda pessoa humana que, embrenhada no mundo, aceita o desafio de aprender. Mas não é difícil compreender por que as leis sobre a educação têm lançado preferencialmente seu foco sobre os aprendizes na infância e na juventude.

Ao voltarmos nossos olhares para a educação das crianças e dos jovens, assumimos parcialmente (sem dúvida) aquela dupla responsabilidade albergada no conceito de natalidade arendtiano que nos informa termos nascido não apenas para a vida, mas sobretudo para o mundo. Com muita perspicácia, Hannah Arendt, já na década de 1950 ao tratar da "Crise na Educação", observou que:

> A criança, objeto da educação, possui para o educador um duplo aspecto: é nova em um mundo que lhe é estranho e se encontra

working so hard" or "She's too young to wear that style of clothing" or "That's a strange thing for a man of his age to say." The concern over age-appropriate behavior is further illustrated by colloquialisms such as "Act your

age!"— an exhortation made to the adult as well as to the child in this society."

⁶³ No original: "Age norms and age expectations operate as prods and brakes upon behavior, in some instances hastening an event, in others delaying it. Men and women are aware not only of the social clocks that operate in various areas of their lives, but they are aware also of their own timing and readily describe themselves as "early", "late", or "on time" with regard to family and occupational events. Age norms operate also in many less clear-cut ways and in more peripheral areas of adult life as illustrated in such phrases as "He's too old to be

em processo de formação; é um novo ser humano e é um ser em formação. [...] Se a criança não fosse um recém-chegado nesse mundo humano, porém simplesmente uma criatura viva ainda não concluída, a educação seria apenas uma função da vida e não teria que consistir em nada além da preocupação para com a preservação da vida e do treinamento e na prática do viver que todos os animais assumem em relação a seus filhos.

Os pais humanos, contudo, não apenas trouxeram seus filhos à vida mediante a concepção e o nascimento, mas simultaneamente os introduziram em um mundo. Eles assumem na educação a responsabilidade, ao mesmo tempo, pela vida e desenvolvimento da criança e pela continuidade do mundo. (ARENDT, 2009, p. 105).

Ao nos concentrarmos sobre a natalidade nos termos propostos por Hannah Arendt, é possível que nos deparemos com uma das motivações substanciais para a predominância do foco normativo se concentrar na educação tanto da infância como da juventude. Escolhemos descortinar, no entanto, o aparecimento da educação da pessoa idosa na lei brasileira. E o fizemos por duas razões primordiais: primeiramente pela percepção de que a dignidade humana não sofre uma debilidade nem uma obsolescência pela ação do tempo. E isso implica, por seu turno, que a velhice não reduz a dignidade do ser que envelheceu nem poderia atravancar o exercício de direitos humanos fundamentais; a exemplo do direito humano à educação ou mesmo de outros direitos humanos sociais e culturais.

Em segundo lugar, porque entendemos que, mais do que reunidos por essa sobreposição de anos que assinala a velhice em todas as espécies como uma mera etapa do ciclo vital, encontramo-nos amalgamados pela noção de *anosidade* (a realidade que nos informa ser a idade digna precisamente aquela em que nos encontramos) e pela ideia de *ancianidade*, essa condição peculiar da pessoa idosa de congregar em si mesmo doses significativas da experiência passada com a potência inesgotável de produzir o novo enquanto no mundo permanecer.

No caso, nosso olhar se centralizou precisamente sobre como a educação dos idosos aparece nas leis considerando a necessidade de lançar uma outra perspectiva sobre a questão, mormente, diante da forte resistência social ao conceito de "educabilidade" da pessoa idosa. Afinal, ainda são muitos aqueles que identificam a velhice predominantemente como uma etapa de "dificuldades, declínio das competências físicas e cognitivas e sentimentos gerais de tristeza e solidão" (FERREIRA, 2007, p. 147). Tanto é assim que percebemos isso ao longo do nosso mergulho nas diversas constituições e normas. Para termos uma ideia, somente na década de 1960 e na década de 1970, ganham destaque o desenvolvimento de atividades para os idosos nos serviços sociais. E, apenas anos depois desse fato, ocorrerá a recepção do idoso

no espaço universitário, por intermédio das Universidades Abertas à Terceira Idade (na USP, UNATI), conforme prescrevem (CACHIONI; NERI, 2004). Por isso mesmo, Cachioni e Neri pontuam a existência de pelo menos quatro modelos educacionais voltados para o idoso:

O primeiro dos modelos é o da rejeição, abordagem que se fundamenta numa visão negativa da velhice. [...] Considera a educação destinada aos idosos como um investimento desnecessário. [...] O segundo modelo é o de serviços sociais. Ele une à educação a ideia de justica social e vê os serviços educativos para adultos maduros e idosos como um "remédio" que se traduz em ofertas de entretenimento, lazer e contatos sociais a um público injustiçado e sem muitas possibilidades. [...] O terceiro modelo concentra-se sobre os conceitos de participação e atividade, negando a passividade e a segregação dos modelos anteriores. Nessa concepção, a educação se define como meio de manutenção das habilidades e das experiências dos idosos para que possam intervir nos problemas da sociedade, por meio de programas educacionais organizados para eles e por eles. [...] O quarto modelo fundamenta-se na ideia de auto-realização e educação permanente, com o reconhecimento dos valores inerentes aos idosos, dos seus direitos e de suas oportunidades (CACHIONI; NERI, 2004, p. 30-31).

Tratam-se de representações fáticas de uma conquista tardia do direito humano à educação pelos mais velhos no Brasil. Afinal, somente há pouco tempo, a pessoa idosa ganhou o palco normativo de outro modo e foi tendo a sua condição humana de aprendiz ao longo da vida verdadeiramente considerada. Tal fato simboliza, por sua vez, um incontestável menoscabo normativo com a educação do ser humano idoso pelo nosso país. É como se nos esquecêssemos, momentaneamente (quase em um lapso), que o direito humano sempre subsistirá pelo humano e para o humano também no contexto educativo relacionado às velhices.

Ora, a invisibilidade, em qualquer acontecimento educativo, é problema extremamente grave, uma vez que nos aponta para a possibilidade de que elementos importantes da educação estão sendo desconsiderados no decurso das experiências humanas. Não obstante, essa invisibilidade assume feições mais inquietantes quando decorre do âmbito normativo que possuía a missão e função primordial de salvaguardar a condição humana, garantindo o aparecimento não de poucos, mas de realmente todos. Vale lembrarmos que há um elo explícito entre a autorrealização e a educação que é costurado de forma indissociável pela linha das dignidades. Não é sem propósito que a Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU) reconheceu, na Resolução 46/1991, "os princípios para as pessoas idosas adicionarem vida para os anos que lhes foram adicionados à própria vida". Tanto a independência como a

autorrealização das pessoas idosas, vistas sob o prisma educacional, apontam para o quão indispensável se faz pensarmos no impacto que os silêncios e vácuos normativos trazem para a dignidade humana da pessoa idosa e para a dignidade humana como um todo.

Sabemos que a educação formal pode ser marcada pela oportunidade de trocas dentro da multiplicidade de gerações que assinala o ambiente educacional das escolas e universidades. Não obstante, a "invisibilidade normativa" impede que regulações protetivas específicas funcionem de modo a possibilitar inclusive o preparo do sistema educacional para lidar a contento com os diversos efeitos da realidade do envelhecimento populacional sobre o âmbito da educação. A realidade é que, ao contrário do que tendemos a imaginar, os professores, via de regra, não têm sua trajetória acadêmica permeada por uma experiência efetiva de formação preparatória que os "habilite" para as peculiaridades do evento da educação intergeracional, que lida, ao mesmo tempo e diretamente, com adultos, idosos e adolescentes e crianças. Quiçá, Gert Biesta nos recordasse — com uma beleza ímpar — a necessidade de uma pedagogia, pedagogia do evento, pedagogia capaz de aceitar o bonito risco do acontecimento educativo que pode mesmo não ocorrer (BIESTA, 2016). Mas numa democracia, nunca em razão de um vácuo na normatividade.

6 Três *insights* sobre os silêncios normativos analisados e seus impactos sobre a dignidade humana

"— Eu tenho demência mesmo? E daí? Quando eu morrer, isso acaba. Morrendo agora ou morrendo depois, não preciso ficar com medo. Quando se tem 70 anos, nem uma guerra te assusta."

(Hui-Ja, personagem central no seriado coreano *Dear My Friends*)

A velhice não é o problema, nem mesmo a nossa ambivalência histórica no que diz respeito a ela e a tudo que nos remete à fragilidade e ao sofrimento na existência humana. Fomos treinados culturalmente para fugirmos de tudo aquilo que nos causa desconforto e, mesmo, para tomarmos como incômodo os eventos que acontecem com os outros, mas nos relembram das aflições e dificuldades que todos temos e só por existirmos. Sabemos que a morte e o adoecimento são processos que fazem parte da condição humana e não necessariamente nos receberão apenas durante a nossa velhice. Compreendemos que é possível adoecermos (até com gravidade) antes de nos tornarmos pessoas idosas, assim como subsiste sempre, em potência, a possibilidade de morrermos a qualquer momento, pouco importando, para o desenrolar desse acontecimento em si mesmo, quantos anos nós já presenciamos até aqui. Ainda assim, nós fracionamos de maneira bem delimitada as fases da vida do ser humano e suas cotas de (in)felicidade, reservando conveniente e precisamente para a última das etapas aqueles padecimentos e assuntos que, não raras vezes, nós evitamos lidar ao longo de todo o caminho.

"É melhor deixarmos isso para depois" ou "esse problema ainda não me pertence" são motes existenciais para muitos de nós. É uma escolha segui-los e, até mesmo, persistir acompanhando-os quando as coisas parecem já não ressoar de igual maneira dentro de nós, nem possuir o mesmo sentido. No seriado coreano *Dear My Friends*, que faz uma poderosa reapresentação do envelhecimento enquanto processo intergeracional de existir e das múltiplas possibilidades subjacentes no envelhecer e na velhice, Hui-Ja, uma personagem poderosamente construída, vê-se diante do dilema de ter ou não ter demência. Para conseguir reunir coragem de procurar os serviços de saúde em busca de respostas a essa questão, ela arrasta sua grande amiga (como se fosse a própria amiga quem precisasse ser avaliada pelos médicos). Mas, por fim, Hui-Ja acaba encontrando sozinha uma resposta bem interessante:

Tendo ou não tendo demência, era melhor permanecer estável no momento presente; até que aquele instante presente já não fosse mais. Não estávamos ali diante de uma fuga do ser humano em direção ao conforto das ilusões de ter um cérebro saudável, mas nos encontrávamos perante uma decisão firme de uma pessoa idosa de habitar o aqui e o agora com toda a riqueza de significados que isso pudesse trazer; ainda que a perecibilidade humana estivesse lá como uma evidência mais clara do que somos: impermanências marcadas pela impermanência do existir.

A experiência de vivermos e a experiência de "encerramento" dos nossos ciclos pode ser carregada de dignidade em qualquer faixa etária que estejamos se presentes estiverem as condições de dignidade. É o que denominamos antes de anosidade para designar precisamente a presença da experiência da dignidade nas múltiplas fases e idades do ser humano, pois a dignidade é acontecimento que se renova nas instâncias da vida e da morte. Quando conseguimos nos alimentar material e imaterialmente ao longo da vida e somos nutridos, não somente naqueles elementos que fazem o nosso corpo biológico continuar vivo, mas também conseguimos nos sustentar e sermos sustentados por um sentido de cuidado, de escuta e de pertencimento que se materializam por incontáveis vezes na esfera do mundo social, aí sim, podemos entender que nós possuímos uma experiência de dignidade na vida humana. Pouco importa se carecemos de um conceito fixo acerca daquilo que significa "dignidade", "viver com dignidade" e "morrer com dignidade", pois que não se tratam realmente de definições fechadas nem sequer de concepções. São construções de sentidos que sempre precisam incorporar os elementos de respeito à condição humana em sua plenitude; nunca os subtrair. E esses sentidos, que carregam essa dignidade (tal qual respeito à condição humana), são esponjosos e com espaço ilimitado para absorver e abrigar a nossa humanidade tão frágil e tão capaz.

A experiência da dignidade habita as instâncias das nossas vidas (todas elas). Todas elas se unem a cada instante, a cada inspiração e a cada expiração no processo de vivermos e também na passagem de deixarmos de existir — assim como estamos nesse momento aqui escrevendo/lendo/conversando para materializar dignidade. Isso significa que a experiência da dignidade pode ou não marcar esse momento presente que vivemos, tenhamos 20, 30, 40, 50, 60, 70, 80, 90 ou 100 anos. Em outras palavras: idade digna é aquela em que nós nos encontramos quando se fazem socialmente presentes o cuidado com a nossa condição humana, a escuta à nossa condição humana e o abraço social da nossa condição humana no poderoso sentido de pertencimento à humanidade. Nós pertencemos à humanidade, a isso que pode ser uma grande família de seres diversos, só que não necessariamente adversos, porque

diversidade não é adversidade — por mais que bastante convenha a alguns que vejamos dessa maneira dispersa, separada e estática.

No entanto, onde vislumbramos separação, há — na verdade — circunstâncias se combinando para a composição do tecido da vida humana. Indivíduos, famílias, grupos sociedades, culturas, velhices, humanidades, virtudes, vícios, leis, normas, regras são essas variedades de elementos dispostos e compostos na interação dos seres humanos uns com os outros, com o mundo e com as demais espécies na biosfera. Posto desse modo, a legislação é compreendida como uma instância da vida humana que repercute na totalidade do destino de todos os seres terrenos. E uma instância importantíssima, visto que nos regula e direciona a existência do próprio ser humano enquanto possibilidade sempre presente de produzir o novo enquanto no mundo permanecer. A essa probabilidade de produzir o novo enquanto no mundo permanecermos, nomeamos ancianidade. Não somos somente seres natais (imersos na natalidade observada por Hannah Arendt na Condição Humana que percebe a potência de ação em cada ser), somos — sem dúvida — também seres avitos (embebidos numa ancianidade; envolvidos numa ancestralidade que nos permite notar em cada um de nós não apenas a possibilidade de ação no mundo, nem muito menos a possibilidade de morrermos nesse mundo, mas, sobretudo, somos a possibilidade de ação e inação, a possibilidade de fala e escuta, a possibilidade de vida, doença, velhice e morte numa coisa só; isso que denominamos ser humano e que gera o novo (enquanto no mundo permanece).

Como uma instância que gerencia interdições e acessos à nossa capacidade de produzir o novo enquanto no mundo permanecermos, a legislação tem inegavelmente um papel fundamental para a experiência da dignidade humana na educação. E, na realidade, ela própria pode se perfazer ou não numa experiência da dignidade pelo/para o ser humano. Isso se torna explícito, mormente, quando nós dirigimos nossos olhares sobre as leis que regem a educação formal de um país, pois a instância normativa integra a experiência da dignidade humana no âmbito educacional, de tal forma que a ausência, a carência, a falta de leis também impactam diretamente a dignidade do ser humano que sofre com essa desproteção legal e padece ante o desprovimento de substrato e de amparo jurídicos para que consiga exercitar, perante o Estado e todos os seus pares, a sua condição humana em plenitude. Reflexamente, todos os demais seres humanos são afetados quando um vácuo normativo dessa natureza obstaculiza o exercício da ancianidade e anosidade da nossa condição humana.

Nem precisamos dizer que, no Brasil, quando o Estado foge ou se esquiva do seu dever de assegurar a educação formal para todos os seres humanos de todas as idades na legislação, observamos esse fato como acontecimento da maior gravidade, considerando que a

dignidade humana de todos é o fundamento da nossa república. Indubitavelmente, o que temos aí delineada é uma perigosa situação de *abandono normativo* (que pode ser parcial ou mesmo total, a depender do grau de desídia na regulamentação da matéria educativa e no quanto a omissão impossibilita o exercício eficiente do direito humano à educação por parte dos estudantes). O abandono normativo também põe em evidência como o Poder Público pode deixar de escutar parte significativa do seu povo, inclusive enquanto dá a aparência de que o ouve, impondo-lhe um amargo processo de exclusão agora também legal. O pior é que, por vezes, há uma clara estratégia de isolamento do grupo social que será normativamente negligenciado. Separa-se, assim, o povo (enquanto um ente maior ao qual todos pertencem) para administrá-lo em coortes, em nichos, em guetos que exercerão sozinhos pressões uns sobre os outros. E, na tentativa de fortalecer as reivindicações completamente justas de cada grupo, perderão de vista a compreensão comunal de que são um todo interligado como uma rede.

A educação da pessoa idosa, nesse sentido, não é um problema de legislação no Brasil limitada ao círculo dos idosos, é uma questão de normatização que afeta o circuito social como um todo e impacta amplamente a experiência da dignidade de todo o ser humano. Não há nada mais entristecedor do que encarar os maiores obstáculos da existência humana sofrendo também pelo abandono, pela indiferença e pela exclusão. Já é bem difícil individualmente lidarmos com os desafios de vivermos, adoecermos, envelhecermos e morrermos. Há sempre muitas assunções elementares acerca de para que razão as leis são criadas em uma dada sociedade. São instrumentos de regulação. Sim. São instrumentos de pacificação social. Podem ser. São, com efeito, instrumentos vigorosos de controle social. Sem dúvida.

Viver em sociedade, porém, implica aprender a lidar não somente com as confluências dos campos (normativo, educativo e social, por exemplo) e as suas tensões. Viver em sociedade exige que consigamos encarar frente a frente o mais temível de todos os campos: o campo do possível dentro de um dado contexto histórico, porque esse campo nos solicita o conhecimento de como saber-fazer-valer a nossa condição humana, a dignidade da nossa condição; a dignidade do ser humano seja qual for a nossa circunstância. Em um dado contexto, ela poderá implicar uma resistência pacífica, que vemos — inclusive — como único caminho realmente em acordo com a dignidade do ser humano. Em alguns momentos, porém, a própria conjuntura macropolítica gestará infelizmente as condições propícias à eclosão das guerras e à opressão dos regimes totalitários. Nem as repúblicas estão a salvo de serem igual e estreitamente autoritárias. Disso nós já sabemos.

O que fazer? Olhamos para as constituições e para a legislação brasileira e notamos esse imenso vácuo normativo no tocante à educação da pessoa idosa no Brasil. Como lidamos agora com esse fato? Trabalhando com aquilo que possuímos. Trabalhando pela igualdade que ainda falta. Trabalhando para que o comunal seja a filosofia primeira da lei. Essas são algumas possibilidades, centelhas que nos advieram como *insights* sob a luminosidade das nossas conversações com aqueles que nos antecederam. Talvez, ainda à meia luz dessas inspirações (mais humanas do que teóricas), possamos enxergar direções para a dignificação legal do ser humano que envelheceu no contexto educativo formal brasileiro. E, na raiz de tudo isso, até estimulemos um pouco a experiência de vivermos para além das idades no horizonte da educação; um campo tão marcado pelo jugo etário que nos dita uma pedagogia, uma geragogia, uma gerontoeducação. Pode ser uma fonte de profunda libertação tal experiência — se conseguirmos nos desapegar de estruturas às quais vínhamos nos aferrando ao longo de toda a caminhada como se fossem pontos essenciais quando eram apenas isso: elementos episódicos dentro do grande fundamento de nós mesmos.

6.1 O insight à luz de Platão sobre o abandono normativo da educação do idoso

Para pensarmos o abandono normativo da pessoa idosa na legislação brasileira, vamos recorrer ao *insight* advindo de uma leitura possível do escrito de um Platão amadurecido. Na verdade, trata-se da última obra de Platão e foi desenvolvida quando ele já contava possivelmente com bem mais de 80 anos de idade: o livro que nos auxilia aqui chama-se *As Leis* (ou *Da Legislação*). Pedimos uma paciência especial com os iniciados no *corpus* platônico, sobretudo com as produções da sua fase adulta. Acostumados a uma cadência textual de outro tempo de vida de Platão, podemos insistir em comparar aquilo que não deveria ser comparado mais grosseiramente, agindo como quem mensura altura e peso de dois bois. Talvez, melhor procederíamos aqui tomando *As Leis* pelo que *As Leis* de fato é e encartando aquilo que colocarmos sob destaque dentro de um todo; dentro do conjunto de uma obra com significado. É que realmente nos recusamos a crer que uma pessoa idosa com mais de 70 anos "perderá seu tempo" escrevendo um trabalho extremamente longo quando nada tinha a dizer ou pouco tinha a acrescentar à sua filosofia e enriquecer ao mundo. A

tentação de comparar precisa mesmo ser ultrapassada.⁶⁴ Estamos aqui diante de um ser humano que envelheceu e maturou ao longo de todas as suas composições e experiências bem mais do que um "método para pensarmos". Platão amadureceu, acima de tudo, e junto com aquilo que escreveu por toda uma existência dedicada à reflexão e que se manteve reflexão digna (no nosso entender) até o fim.

As Leis é um diálogo que se passa entre 3 idosos (Clínias de Creta; Mégilo de Lacedemônia e o Estrangeiro Ateniense⁶⁵) caminhando numa estrada de Cnossos em direção à caverna e templo de Zeus enquanto o sol⁶⁶ se movimenta no céu. No escrito platônico, vemos:

O ateniense: [...] e visto que tu e nosso amigo Mégilo foram ambos educados em instituições legais de tal excelência, não considerariam um desprazer, imagino, que nos ocupássemos em discutir o assunto governo e leis à medida que caminhamos. É certo, conforme me foi dito, que a estrada de Cnossos à caverna e templo de Zeus é longa, e seguramente encontraremos nesta temperatura abafada locais de descanso com sombra sob as árvores altas ao longo da estrada: neles poderemos descansar amiúde, como convém a nossa idade, passando o tempo discursando, e assim completaremos nossa viagem confortavelmente.

Clínias: Muito bem, estrangeiro, e à medida que se prossegue à frente e encontra-se nos bosques ciprestes de porte e beleza que maravilham, e também prados, onde poderemos repousar e conversar. (PLATÃO, 2021, p. 46-47, destaques nossos)

Aqui, Platão não procura exteriorizar a figura de Sócrates que interiorizou dentro de si como um exercício discursivo direto. Não há a figura de Sócrates neste diálogo. Há, na verdade, uma crítica de Platão (agora um mestre cada vez mais amadurecido pelo tempo e pelas experiências da vida) ao seu professor Sócrates, que transparece não somente pelo não aparecimento socrático na conversa, mas pela capacidade de Platão prosseguir sem a necessidade de fazer aparecer por outros modos esse Sócrates interiorizado. Uma lição muito valiosa aqui. A legislação surge nessa produção platônica, a fim de cobrir (curiosa e interessantemente para nós) um vácuo existente entre a ordem política e a ordem moral. Tanto o espartano como o ateniense procuram discutir o melhor tipo de lei e o melhor tipo de ordem política para viabilizar um caminho de vida humano realmente factível. Os três primeiros livros dessa obra se preocupam então em tematizar as leis nesse Estado possível, Magnésia. E

⁶⁶ O sol aí simboliza a verdade; uma saída da ignorância para o conhecimento.

-

⁶⁴ Gratidão à Professora Carla Biancha Angelucci por nos fazer perceber isso em outro contexto e de um modo bem mais amplo.

⁶⁵ O Estrangeiro pode ser o "avatar" mais forte de Platão nessa história.

a discussão necessita ser de fato feita, pois, quando os bons nada fazem, os maus tomam conta.

Debatendo sobre o autocontrole do espartano (que não bebe vinho), nossos interlocutores acabam por entabular uma longa conversa que coloca em contraposição Apolo (deus da ordem) e Dionísio (deus da liberdade), mas o fazem agora procurando um equilíbrio dentro do estado possível onde essas tensões humanas existentes entre ordem/desordem, flexibilidade/rigidez precisam ser balanceadas. Acabam percebendo como a maior batalha que podemos vencer é efetivamente aquela que assegura, ao final, uma vitória interna (essa é a grande vitória não a das guerras).

O legislador tem importância crucial nesse equilíbrio de tensões humanas, cabendo-lhe considerar tanto aquilo que pode separar a sociedade (que precisa se manter unida), como aquilo que pode criar harmonia entre a alma de cada ser individual e o todo, de forma a estabelecer uma conexão. Aqui, não seria possível ao legislador abandonar à própria sorte os indivíduos na república, sejam eles quais forem. Até quem descumpre as leis teria relevante função na medida em que permitiria o exercício da educação pela lei. A legislação teria, portanto, um condão punitivo e igualmente uma faceta retributiva que educaria a todos aqueles que integrassem nesse estado. Nesse sentido, já não vemos Platão tentando abolir certas emoções, mas procurando regulá-las. Há, no diálogo, um ateniense e um espartano trabalhando em conjunto para jungir o melhor de cada um e formar um grande estado que torne concretizável o abraço entre a flexibilidade e a rigidez. Que se abracem, por fim, ordem e liberdade no Estado numa síntese.

Claro que ainda é preciso, para Platão, organizar, ordenar o dionisíaco escolhendo as boas poesias e educando os cidadãos com poesia e a própria lei será também poesia. Já que não é possível, nesse mundo prático em que Platão vive, uma cidade governada por um filósofo-rei, que o mundo possível seja então o mundo de um Estado governado pelas leis que não abandonam aos cidadãos da pólis, desse estado. Mas não são quaisquer leis. A lei aqui necessita, para Platão, ser também poética; a lei precisa (ela mesma) ser verdadeiramente educativa. Aqui reside o maior *insight* desse pensador na obra *As Leis* para o nosso trabalho. A lei deve conter um sentido educativo nela mesma que a torne capaz de educar esse estado, porque a lei é um tipo de poesia educacional; uma espécie de poética da instrução.

Assim como os tempos de Platão careciam de um tipo de poética da instrução, por intermédio das leis, muito nos falta (na atualidade) certo sentido de uma lei educacional verdadeiramente educativa. Não temos apenas um vácuo normativo, no que diz respeito à educação da pessoa idosa; nós temos também um enorme buraco que indica a própria

ausência da capacidade instrucional que as leis precisam ter no ambiente democrático. Platão notou que a coisa mais relevante para uma sociedade considerar, do ponto de vista da legislação, é precisamente a educação de homens e mulheres⁶⁷, que é a pedra angular sobre a qual se assentará tudo mais na cidade, no estado. Não é sobre a riqueza (a economia) que se ergue e sustenta um estado. Na verdade, a consideração platônica nos ajuda a perceber como a riqueza pode ser somente um mal necessário e, embora (talvez) não haja como impedir a existência da riqueza numa sociedade (sem severos artificialismos), ao menos, precisa haver uma maneira de regular a ambição do ser humano e administrar os bens (o acúmulo do capital) com o objetivo de evitar a concentração de dinheiro e a grave desigualdade social que ela gera. No diálogo, lemos:

O ateniense: Mas é imperioso que não deixemos que nossa definição de educação permaneça vaga, pois atualmente quando censuramos ou elogiamos a formação de um indivíduo humano, definimos um como educado e um outro como não educado, a despeito deste último poder ser extraordinariamente bem educado no comércio como mascate ou como piloto de embarcação, ou ainda em alguma outra ocupação similar. Mas nós, naturalmente, na presente discussão não estamos assumindo o parecer que coisas como essas constituem educação: a educação a que nos referimos é o treinamento desde a infância na virtude, o que torna o indivíduo entusiasticamente desejoso de se converter num cidadão perfeito, o qual possui a compreensão tanto de governar como a de ser governado com justiça. Esta é a forma específica de formação à qual, suponho, nossa discussão em pauta restringiria o termo educação, enquanto que seria vulgar, servil e inteiramente indigno chamar de educação uma formação que visa somente a aquisição do dinheiro, do vigor físico ou mesmo de alguma habilidade mental destituída de sabedoria e justiça. Que não disputemos, entretanto, por causa de um nome, mas atenhamo-nos à afirmação com a qual concordamos há pouco, a saber, que aqueles que são corretamente educados se tornam, via de regra, bons, e que em caso algum a educação deve ser depreciada pois ela é o primeiro dos maiores bens que são proporcionados aos melhores homens; e se ela alguma vez desviar do caminho certo, mas puder ser reencaminhada novamente, todo homem, enquanto viver, deverá empenharse com todas suas forcas a essa tarefa.

⁶⁷ Sim, nesse novo estado "platônico", as mulheres deveriam ser educadas e teriam uma função primordial: a supervisão das famílias e da reprodução na cidade, assegurando que, desde antes do nascimento, as crianças no ventre materno recebessem toda a nutrição necessária para o crescimento saudável, já que nelas estaria assegurada a continuidade e sustentação futura do estado. A redistribuição de crianças (entre os pais com mais de dois filhos para as famílias sem filhos) integraria parte dessa "contribuição" da mulher educada para a esfera pública. Foi uma função limitada aquela que Platão destinou a nós mulheres, mas é inevitável percebermos a mudança da inflexão dele também nesse ponto (estando com mais de 80 anos).

Clínias: Estás certo e concordamos com o que dizes.

O ateniense: Ademais, concordamos há muito que se os homens são capazes de dominar a si mesmos, são bons, mas se incapazes de fazê-lo, são maus.

Clínias: O que dizes é absolutamente verdadeiro. (PLATÃO, 2021, p. 76-77, destaques nossos)

Platão pensa Magnésia (esse novo estado) ponderando como bastaria termos terras suficientes para cada um produzir, casas para todos sem concentração de riqueza, de modo a salvaguardar a qualidade de vida para todos cidadãos. A educação ajudaria a prevenir a corrupção provocada pelos anseios incontáveis da aquisição de riqueza pelo ser humano. Nesse ponto, entretanto, a visão platônica já não desconsidera que os bem educados podem ser corruptíveis e, aí, precisarão ser punidos pela lei. Assim, Platão continua:

O ateniense: Primeiramente, declaremos mais uma vez, da melhor maneira que pudermos fazê-lo, qual a quantidade provável dessas causas. A maior de todas é o apetite, que domina uma alma tornando-a selvagem à força dos desejos; e isto ocorre especialmente em conexão com aquele objeto em função do qual a maioria dos seres humanos é com maior frequência e maior ansiedade afligida: o poder que o dinheiro possui de engendrar anseios incontáveis de aquisição, isto devido à mediocridade das naturezas e à ausência de educação. Quanto a esta ausência de educação, sua causa pode ser localizada nos louvores funestos da riqueza que presenciamos nas conversas ordinárias tanto de gregos quanto de bárbaros, pois ao exaltarem a riqueza como o primeiro dos bens, quando deveria ser classificado apenas como o terceiro, arruínam a posteridade e a si mesmos. Declarar a verdade sobre a riqueza — eis o que há de mais nobre e melhor a ser empreendido em todos os Estados, e essa verdade é que a riqueza existe para servir ao corpo, e este para servir à alma, de sorte que a despeito dos fins (ou objetos) para os quais a riqueza existe como meio serem bens, a riqueza ela mesma só pode vir em terceiro lugar depois da virtude do corpo e a da alma. Este raciocínio ensinará que todo aquele que desejar ser feliz não deve buscar ser rico, mas sim apenas justa e moderadamente rico, pois se assim fosse não haveriam nos Estados mais esses assassinatos que só podem ser purificados por outros assassinatos. Mas, da maneira que são as coisas atualmente, esse amor à riqueza é — como dissemos ao começarmos a nos ocupar desse assunto — uma causa, e uma causa muito grave por trás dos mais sérios julgamentos por homicídio voluntário. A segunda causa é essa disposição ambiciosa da alma, que gera invejas que são, em primeiro lugar, aliadas perigosas do invejoso e também perigosas para os melhores cidadãos do Estado. Em terceiro lugar, temores engendrados no seio da covardia e da iniquidade têm produzido muitos homicídios — nos casos em que as pessoas fazem ou fizeram coisas em relação às quais não desejam que ninguém compartilhe de seu segredo; por consequência, aquele que desvendar o segredo será eliminado pela morte, sempre que seu afastamento não puder ser realizado por outros meios. 68 (PLATÃO, 2021, p. 412-414, destaques nossos)

Vale ressaltar que, nesse novo estado, pensado por Platão, ele verifica como a divindade fornece o chão sobre o qual se ergue o sentido de sagrado presente na educação sobre a virtude (que considera a vontade dos deuses) e fornece também o solo acima do qual emerge o sentido de divino existente nas leis. A divindade marca a poética na legislação, dentro da concepção platônica, e determina que, anteriormente às regulações e às punições (a serem previstas nas leis), elas exortem (no preâmbulo) a bondade dos seres humanos (conectadas ao seu elemento divino) para que eles, desse modo, atendam os dispositivos e comandos que se seguirão.

Esse "lembrete", por sinal, costuma estar presente no começo das constituições do Brasil (com exceção da Constituição de 1891 e da Constituição de 1937):

Quadro 7 – Exortação e divindade nos preâmbulos das constituições brasileiras

CONSTITUICÃO POLITICA DO IMPERIO DO BRAZIL. EM	(1824)
NOME DA SANTISSIMA TRINDADE.	
Nós, os representantes do povo brasileiro, pondo a nossa confiança	(1934)
em Deus, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para	
organizar um regime democrático, que assegure à Nação a	
unidade, a liberdade, a justiça e o bem-estar social e econômico,	
decretamos e promulgamos a seguinte CONSTITUIÇÃO DA	
REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL	
Nós, os representantes do povo brasileiro, reunidos, sob a proteção	(1946)
de Deus, em Assembléia Constituinte para organizar um regime	
democrático, decretamos e promulgamos a seguinte	
CONSTITUIÇÃO DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL	
O Congresso Nacional, invocando a proteção de Deus, decreta e	(1967)
promulga a seguinte CONSTITUIÇÃO DO BRASIL	
PREÂMBULO	(1988)
Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembléia	

⁶⁸ Essa última parte reverbera de maneira particularmente pessoal para mim face à minha própria experiência de sofrimento junto aos órgãos da Justiça brasileira e junto às instâncias de controle do poder judiciário no Brasil.

Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL.

Fonte: Kizz Barretto, 2022.

Como podemos perceber, os *insights* de Platão, na sua produção *As Leis*, são muito mais amplos e profundos do que inicialmente poderíamos imaginar. Há, na verdade, muitos pontos e aspectos que não visitamos aqui e restam evidentes na obra, pois (para o presente trabalho) nos é caro destacar o fato de como Platão conseguiu vislumbrar o múnus educativo do campo normativo como sustentáculo do próprio estado. Trata-se de uma percepção por demais valiosa para ser ignorada, razão pela qual nós realmente, com enorme respeito por quem pensa diferente, não conseguimos encarar esse diálogo platônico como uma obra desnecessária. Talvez Simone de Beauvoir considere de maneira distinta essa questão no livro *A velhice* ⁶⁹ quando sinaliza:

⁶⁹ Simone de Beauvoir desenvolve uma tese central na obra A velhice, qual seja: a classe social delimita a velhice que teremos. Nesse aspecto, a denúncia do sofrimento das pessoas idosas é um dos elementos que sustentam a estrutura dessa defesa que ela faz ardorosamente. Não julgamos completamente inocente o fato deste livro ter ganhado força e ser muitas vezes mais recordado pela marcante denúncia da condenação social da velhice desumanizada do que pelo aspecto primordial tão importante que essa pensadora desenvolveu nele no tocante ao impacto da exploração social e desigualdade de classes sobre as condições de (in)dignidade a que o ser humano é submetido no próprio processo de envelhecimento e, por fim, na velhice. Destaco na presente nota uma passagem extremamente esclarecedora nesse sentido que não caberia ampliar no corpo do assunto que estamos abordando. Simone diz: "Aconselha-se frequentemente as pessoas a "preparar" sua velhice. Mas, se isso significa apenas juntar dinheiro, escolher o lugar da aposentadoria, arranjar hobbies, não se terá, quando chegar a hora, avançado nada. Mais vale não pensar demais na velhice, mas viver uma vida de homem bastante engajada, bastante justificada, para que se continue a aderir a ela mesmo quando já se perderam todas as ilusões e quando já se arrefeceu o ardor vital. Só que essas possibilidades só são concedidas a um punhado de privilegiados: é na última idade que se cava mais profundamente o fosso entre estes últimos e a imensa maioria dos homens. Comparando-os, poderemos responder à pergunta feita no início deste livro: O que há de inelutável no declínio dos indivíduos? Em que medida a sociedade é responsável por esse declínio? Já vimos: a idade em que começa a decadência senil sempre dependeu da classe à qual se pertence. Hoje em dia, um mineiro é, aos 50 anos, um homem acabado, ao passo que, entre os privilegiados, muitos carregam alegremente seus 80 anos. Iniciado mais cedo, o declínio do trabalhador será também muito mais rápido. Durante seus anos de "sobrevivência", seu corpo deteriorado será vítima das doenças e das deficiências, ao passo que um velho que tenha tido a sorte de poupar sua saúde pode conservá-la mais ou menos intacta quase até a morte. Ao

Todos concordam em pensar que As leis, que Platão escreveu aos 80 anos, a despeito de belas passagens originais sobre o tempo e a memória, marca um recuo em relação ao obra: "refluxo", conjunto de sua um "empobrecimento", um "abandono". Parece que sua experiência o tornou pessimista. "Nossa espécie não é totalmente sem valor", concede ele. Mas escreve também que: "A parte dos males sobrepuja a dos bens", e que os maiores bens são "maculados como por uma fatalidade". Leva a melancolia ao ponto de declarar que o homem nada mais é do que um fantoche nas mãos dos deuses e dos demônios. Nessas condições, não se cogita mais de buscar para a cidade um sistema político perfeito, mas apenas o sistema menos ruim que for possível. Para governar os homens, Platão não confia mais na razão, na educação, no conhecimento da verdade. É preciso impor aos homens leis, e persuadi-los, não importa por que meios, a dobrar-se a elas. Já na República, Platão aceitava a ideia da mentira útil, mas concedia-lhe pouca importância; ao passo que esse utilitarismo triunfa sem contrapartida em As leis. É uma obra didática, na qual os três interlocutores são velhos — ao passo que nos diálogos anteriores havia sempre ao menos um jovem. O estilo é pesado. Prudente, emperrado, o pensamento de Platão esclerosou-se. Ele não manifesta mais aquela sede da verdade que inspirava suas obras anteriores. Essa última fase de sua velhice é intelectualmente um declínio. Entretanto, foi a partir de cerca de 62 anos que escreveu suas obras mais profundas e mais pessoais. Foi-lhe necessário tempo para livrar-se da influência de Sócrates e de seus predecessores, para compreender tudo o que suas próprias concepções implicavam. Aos 62 anos, houve uma crise na sua evolução. Fez um recuo em relação a sua obra; descobriu as objeções que sua teoria das ideias levantava e, para responder a essas objeções, retomou o problema em sua base, no Teeteto e no Parmênides; tornou precisa sua posição em relação aos megáricos. Ao longo de O sofista, O político, Timeu, Críton, Filebo, sua doutrina não cessa de se renovar e de se enriquecer. É em Filebo, escrito quando ele tinha cerca de 74 anos, que responde à questão proposta em Teeteto sobre o erro e o saber: "Saber é imitar na alma as relações que existem no ser." É nessa obra que encontramos a mais ampla exposição de sua dialética. Afora As leis, as obras da velhice de Platão

envelhecer, os explorados são condenados, se não à miséria, pelo menos a uma grande pobreza, a moradias desconfortáveis e à solidão, o que acarreta neles um sentimento de decadência e uma ansiedade generalizada. Mergulham numa bestificação que repercute no organismo; mesmo as doenças mentais que os afetam são em grande parte produto do sistema. Se conserva saúde e lucidez, nem por isso o aposentado deixa de ser vítima deste terrível flagelo: o enfado. Privado de seu poder sobre o mundo, é incapaz de substituir esse poder, já que, fora de seu trabalho, seus lazeres eram alienados. O operário manual nem mesmo consegue matar o tempo. Sua ociosidade melancólica desemboca numa apatia que compromete o que lhe resta de equilíbrio físico e moral. O dano que sofreu ao longo de sua existência é mais radical ainda. Se o aposentado fica desesperado com a falta de sentido de sua vida presente, é porque o sentido de sua existência sempre lhe foi roubado." (BEAUVOIR, 2018, destaque nosso)

representam um incessante progresso. (BEAUVOIR, 2018, destaques nossos)

Para nós, entretanto, a obra *As Leis* foi um exercício raro de humildade, mormente no campo da filosofia (onde todos parecem sempre ter tanta razão e certeza em um universo que se assenta justamente sobre a dúvida e sobre a capacidade humana de maravilhamento/ ou pelo menos dizem que deveria ser assim⁷⁰). *As Leis* foi o instante quando, deveras, Platão se deu conta do temível "campo do possível" (ou com ele acertou as contas, ao menos) e perguntou de forma bem "realista"⁷¹: "— O que eu posso fazer para melhorar o mundo em que eu vivo com os recursos existentes no aqui e agora?". *A República* ainda não era factível, Platão então responde com um ponto de vista mais prático em *As Leis* e chega a admitir que, mesmo com a legislação:

Aparentemente, meus amigos, deveremos, como diz o ditado, tentar a sorte com a multidão, e se estivermos dispostos a arriscar a sorte de nossa cidade e lançar, como dizem, três seis ou três uns, que seja feito. Compartilharei do risco convosco enunciando e explicitando minhas opiniões relativas à instrução e educação [...]. (PLATÃO, 2021, p. 567)

Nossa situação não difere muito dessa imaginada por Platão no estado magnesiano — no que se refere ao risco. Numa democracia, o jogo político ainda segue, no presente, o esquema inevitável da imprevisibilidade inerente às resultantes do período eleitoral. Nós ainda prosseguimos fazendo tentativas, a cada eleição, entre erros e acertos nas escolhas. A produção das leis brasileiras em educação vai, portanto, "caminhando" dentro de um risco compartilhado pelo povo. De certo modo, também temos os nossos limites legais de acesso ao Congresso Nacional no Brasil. Porém, nada que nos conduza a ideia de qualquer gerontocracia no momento. Ninguém é obrigado a aguardar até a velhice para atuar como legislador federal no nosso país.

Embora o senado acabe sendo normalmente ocupado por políticos com mais experiência nas disputas eleitorais e histórico de feitos em seus respectivos estados, a idade mínima para servir como senador é de 35 anos (e o mandato tem duração de 8 anos), ao passo que os deputados federais devem ter no mínimo 21 anos (e o mandato tem duração de 4 anos). Em ambos os casos, os congressistas precisam ter como requisitos objetivos, demandados pela própria Constituição Federal e pela Lei Eleitoral, nacionalidade brasileira, filiação a

⁷⁰ Aliás, procedendo dessa maneira, não raras vezes, matam o maravilhamento de tantos.

⁷¹ Perdão pelo trocadilho.

algum partido político, estar no gozo dos direitos políticos e fixar domicílio eleitoral naquele estado que desejam representar.

Quiçá, um requisito anímico se fizesse importante, nem que fosse apenas como uma lembrança ao aspirante desses cargos políticos de tamanha responsabilidade: a contemplação arquitetônica do Congresso Nacional, pois ela ensina a ouvir os clamores do povo brasileiro que envelhece e não quer só aposentadoria digna, mas educação e cultura também para as pessoas idosas. As formas do Congresso Nacional, a arquitetura do lugar (onde trabalham todos os dias a serviço do povo) já seriam suficientes fontes de inspiração aos senadores e deputados, a fim de que realizassem uma ouvida atenta aos anseios do povo brasileiro (caso esquecidos momentaneamente por que estão ali). Mas até isso exige sensibilidade humana e escuta em mais de uma linguagem. Seja de forma reflexiva (como pede a cúpula côncava do Senado Federal), seja de forma aberta (como recomenda a cúpula convexa da Câmara de Deputados), ouvir o povo é preciso. Não há mais como abandonar temas que são, na verdade, seres humanos. E não há mais tempo a perder com qualquer indiferença normativa.

6.2 O insight à luz de Montesquieu sobre a indiferença normativa em relação à educação da pessoa idosa

A indiferença surge quando não nos percebemos mais como frutos da mesma árvore humana. A indiferença categoriza aqueles que são dignos de serem escutados pelo sistema normativo e aqueles que não serão ouvidos (não apenas porque eles não contam) pela legislação (seja de forma alguma, seja a contento), mas isso ocorre porque, aqui, os seres humanos são vistos como desiguais, como diversos e, nesse contexto, a diversidade é a adversidade de interesses que gestará a indiferença legal. O segundo *insight* relevante, que colocamos em destaque neste trabalho, advém precisamente de um teórico com forte inflexão sobre a teoria do Estado que ainda reverbera nos nossos dias. Trata-se de Montesquieu e de sua obra *The spirit of the laws* (O espírito das leis).

Cremos que o primeiro dos lampejos que destacamos⁷² nesse livro se refere diretamente à observação por Montesquieu de como formatamos uma desigualdade entre os seres humanos, calcada sobre percepções equivocadas, que preferem ignorar as próprias contradições que elas mesmas erguem — sempre quando é mais conveniente (sobretudo para os que dominam) defender a diferença com indiferença do que constatar qualquer chance de

-

⁷² Invertendo a ordem de aparecimento na obra.

"igualdade perante a lei, perante à Igreja" diante da indiferenciação da condição humana. Essa percepção é extremamente valiosa para nós, porque a vacuidade normativa na educação das pessoas idosas no Brasil se manifesta dentro de uma dinâmica política e operacional assemelhada. Assim, ao ironizar os argumentos cristãos em favor da escravidão das pessoas negras, Montesquieu captura astutamente:

Se eu tivesse que defender o direito que nós tínhamos de escravizar os negros, eis o que eu diria:

Os povos da Europa, tendo exterminado os da América, tiveram que escravizar os da África em ordem de usá-los para limpar tanta terra.

O açúcar teria sido muito caro se a planta que o produz não fosse cultivada por escravos.

Os explorados são negros da cabeça aos pés e têm narizes tão chatos que é quase impossível sentir pena deles.

Não se pode acreditar que Deus, que é um ser muito sábio, colocaria uma alma neles, sobretudo uma boa alma, em um corpo que era inteiramente preto.

[...]

Uma prova de que os negros não têm bom senso é que eles dão mais relevância a um colar de vidro do que a um colar de ouro, que é de grande importância entre as nações que têm controle.

É impossível para nós assumirmos que essas pessoas são seres humanos porque, se assumíssemos que são seres humanos, nós começaríamos a acreditar que nós mesmos não somos cristãos.

Os espíritos mesquinhos exageram demais a injustiça feita aos africanos. Pois, se fosse como dizem, não teria ocorrido aos príncipes da Europa, que fazem tantos acordos inúteis entre si, fazer um acordo geral em favor da compaixão e da piedade? (MONTESQUIEU, 1989, p. 250, tradução e destaque nossos)

<u>[...]</u>

A proof that Negroes do not have common sense is that they make more of a glass necklace than of one of gold, which is of such great consequence among nations having a police.

It is impossible for us to assume that these people are men because if we assumed they were men one would begin to believe that we ourselves were not Christians.

Petty spirits exaggerate too much the injustice done the Africans. For, if it were as they say, would it not have occurred to the princes of Europe, who make so many useless agreements with one another, to make a general one in favor of mercy and pity?"

⁷³ No original: "If I had to defend the right we had of making Negroes slaves, here is what I would say:

The peoples of Europe, having exterminated those of America, had to make slaves of those of Africa in order to use them to clear so much land.

Sugar would be too expensive if the plant producing it were not cultivated by slaves.

Those concerned are black from head to toe, and they have such flat noses that it is almost impossible to feel sorry for them.

One cannot get into one's mind that God, who is a very wise being, should have put a soul, above all a good soul, in a body that was entirely black.

Alguns seres humanos (de outro tempo) preferiram propugnar a ausência de alma na pessoa negra escravizada do que assumir o absurdo da incongruência de ainda se autodenominarem cristãos depois de expurgarem o princípio vital humano das pessoas negras em razão exclusivamente da sua cor e para salvaguardar a vilania dos interesses econômicos que tinham. Entretanto, para não apagarem o Evangelho de Cristo, que pregou o amor de Deus e que Deus é amor, optaram por eliminar a dimensão anímica do negro — enquanto permaneciam, assim, "bons cristãos", protegidos pelas "leis do homem e de Deus" que apenas "seguiam". Nem precisamos dizer o quanto nos entristece esse capítulo da história da humanidade. Só que o abordamos aqui, sob a consideração de Montesquieu, visto que a dinâmica, que determina a atuação da indiferença legal no Brasil — no que diz respeito à educação da pessoa idosa —, ocorre em padrões de preconceito muito assemelhados. Da mesma forma que expurgaram a alma do negro para escravizá-lo, foi possível social, legal e culturalmente (durante muito tempo) eliminar a educabilidade do idoso para deixar de educálo. O passo seguinte consistiu em ignorar normativamente a pessoa idosa, impedindo-lhe o acesso a outros direitos humanos fundamentais. O vácuo normativo que constatamos em relação à educação das pessoas idosas reflete uma indiferença que acontece envolta pela atmosfera de uma lógica igualmente vergonhosa e desumana: "— se as pessoas não podem gerar mais riqueza, não há razão para o Estado e a sociedade investirem na educação e, mesmo, na continuidade da educação delas".

E Montesquieu nos oferece mais um ensinamento: numa república, o amor às leis e o amor ao país representam a própria virtude política que a sustenta. E a educação alberga nesse contexto uma verdadeira função inspiracional, pois ilumina o espírito de cada um a preferir o interesse público, mesmo que isso represente um sacrifício dos interesses individuais. Afirma Montesquieu:

É no governo republicano que o pleno poder da educação se faz necessário. O medo nos governos despóticos ergue-se por si mesmo das ameaças e dos castigos; a honra nas monarquias é favorecida pelas paixões e as favorece por sua vez; mas a virtude política é uma renúncia de si mesmo, que é sempre uma coisa muito dolorosa.

Pode-se definir esta virtude como o amor às leis e à nação. Esse amor, exigindo uma preferência contínua do interesse público sobre o próprio interesse, produz todas as virtudes individuais; elas são as únicas preferidas.

Este amor está singularmente conectado com as democracias. Somente nelas, o governo é confiado a cada cidadão. Agora o governo é como todas as coisas do mundo; para preservá-lo, é preciso amá-lo.

Nunca ouvimos dizer que os reis não amam a monarquia ou que os déspotas odeiam o despotismo.

Portanto, na república, tudo depende do estabelecimento desse amor, e a educação deve servir para inspirá-lo. Mas há uma maneira segura de as crianças terem acesso a esse amor; os próprios pais devem tê-lo.

Uma pessoa é ordinariamente encarregada de dar seu conhecimento às crianças e ainda mais encarregada de dar a elas as próprias paixões.

Se isso não acontece, é porque o que foi feito na casa dos pais é destruído pelas impressões externas. Não são as pessoas jovens que degeneram; elas são arruinadas somente quando os homens adultos já foram corrompidos. ⁷⁴ (MONTESQUIEU, 1989, p. 35 -36, tradução e destaques nossos)

Não se trata do "Brasil, ame-o ou deixe-o" do período ditatorial. Fala-se de um amor que é construído, porque, de alguma maneira, há um sentido de copertencimento a esse lugar, a esse país que é o lar do indivíduo, mas é entendido também — de tal maneira — como um lar conjunto que nós realmente podemos "abrir mão" dos interesses mais específicos em prol do bem comum que, em tese, a legislação deveria abrigar. Sem dúvida, Montesquieu está querendo nos apresentar outro discernimento, uma vez que, para ele, os tipos de governo (republicano, monárquico e despótico) ditariam inclusive as leis que regem a educação (sempre guiadas pelo princípio governamental).

A monarquia se alicerçaria na honra como princípio, a ditadura se construiria sobre o medo, ao passo que a república teria como fundamento a virtude, compreendida aí enquanto a capacidade de amar a terra natal e amar as leis que a organizam e regem, porque nós sentimos (realmente sentimos) que ali está o lar ao qual copertencemos e as normas que existem nos fazem copertencer. Nessa república que Montesquieu pinta é possível o amor à república, porque amá-la significa amar a própria democracia, a própria possibilidade de fala e a própria igualdade exercitada conjuntamente com os nossos pares. A legislação teria, dentro dessa

One can define this virtue as love of the laws and the homeland. This love, requiring a continuous preference of the public interest over one's own, produces all the individual virtues; they are only that preference.

⁷⁴ No original: "It is in republican government that the full power of education is needed. Fear in despotic governments arises of itself from threats and chastisements; honor in monarchies is favored by the passions and favors them in turn; but political virtue is a renunciation of oneself, which is always a very painful thing.

This love is singularly connected with democracies. In them alone, government is entrusted to each citizen. Now government is like all things in the world; in order to preserve it, one must love it.

One never hears it said that kings do not love monarchy or that despots hate despotism.

Therefore, in a republic, everything depends on establishing this love, and education should attend to inspiring it. But there is a sure way for children to have it; it is for the fathers themselves to have it.

One is ordinarily in charge of giving one's knowledge to one's children and even more in charge of giving them one's own passions.

If this does not happen, it is because what was done in the father's house is destroyed by impressions from the outside. It is not young people who degenerate; they are ruined only when grown men have already been corrupted."

conjuntura, o papel central de manter a igualdade, pois toda a desigualdade se originaria da forma de governo.

Vale dizer que a resultante de uma eventual indiferença normativa (como a que constatamos nesse estudo) seria, para Montesquieu, que, ao ignorar os pobres, eles poderiam se tornar insolentes. Desse modo, o legislador possuiria a responsabilidade de estabelecer normas, regras, leis para a distribuição dos acessos sociais, inspirando uma frugalidade econômica; o que não implicaria na divisão de terras. Devemos abrir um parêntese especial a fim de destacar que Montesquieu fez parte da elite francesa. Foi parlamentar, magistrado, nobre, rico, casado com mulher igualmente rica e vinicultor em Bordeaux. A despeito disso, e das críticas mordazes que o livro *O espírito das leis* recebeu (inclusive de Voltaire), é inegável que Montesquieu atingiu um feito raro para a época dele e não somente pela extensa pesquisa que realizou durante muitos anos com o objetivo de escrever a obra de sua vida. Mas, principalmente, porque, em *O espírito das leis*, Montesquieu capturou uma compreensão de como os órgãos políticos engendram formas de ação e pensamento na sociedade. E ele observou também que a liberdade política é um resultado direto da separação dos poderes; da divisão governamental em esferas de poderes devidamente fracionados, de modo que:

Toda hierarquia deve permitir que os membros mais fracos não somente respondam ao poder, no sentido político da liberdade de expressão, mas ela deve também encorajar a sociedade civil, sobre a possibilidade de falar com os outros como se todos fossem iguais. Este é novamente o trabalho da separação dos poderes que melhora as concentrações do poder não apenas no governo, mas na sociedade.⁷⁵ (MOSHER, 2009, p. 11)

A ideia de Montesquieu é que, com as divisões de poder, houvesse um arranjo harmônico para a melhoria no problema da concentração desse poder. Sabemos, contudo, que esse equilíbrio entre forças sociopolíticas dificilmente se desenrola numa sociedade cuja marca da ambição, do desejo ilimitado e do não reconhecimento da condição humana do outro (sempre visto como outro ente separado de mim) ainda se fazem presentes. Porém, até nesse ponto, Montesquieu se manteve adstrito à realidade quando observou que não existem soluções uniformes ou mesmo uma estrutura constitucional universalmente aplicável aos estados que miraculosamente pacificará as tensões e questões existentes entre a autoridade (as autoridades), a lei (as leis) e o povo (os povos). Nesse sentido, pouco ou nada adianta

⁷⁵ No original: "Every hierarchy must allow the weaker members not only to talk back to power, free speech in the political sense, but they should also encourage civil society, the possibility of speaking to others as though all were equal. This is again the work of the separation of powers which ameliorates the concentrations of power not only in government but in society."

cedermos à tentação do perfeccionismo. Na legislação, dirá Montesquieu, sempre haverá efeitos da fricção entre o legislador que é uma pessoa humana e a impessoalidade normativa que precisa ser preservada na lei. É o ponto da grande máquina onde explodem todas as pressões na pergunta tão simples e direta: então, como escutar todos numa democracia republicana? Como, por fim, fazermos leis para todos? Como transcendermos a indiferença normativa no tocante à educação da pessoa idosa no Brasil e outras questões igualmente importantes — sobrepujadas ante a indiferença da lei e da sociedade?

Montesquieu prescreveria, talvez, o respeito pelo outro dentro de uma concepção de civilidade. Ele nos recordaria, possivelmente, que o sistema dos poderes pode de fato ter a sua harmonia quebrada pelos abusos do poder⁷⁶. E, pior ainda, o equilíbrio no sistema pode ser rompido por correções aos abusos do poder que se constituem elas próprias em novos abusos do poder, novas imagens da imoderação da autoridade, caracterizada pelo excesso daqueles que enfeixam o poder junto com poder de correção. Essa é a hora que falar cura, lembrará Montesquieu. E será indispensável falar, falar para esse poder, falar para aqueles que podem fazer emergir um sentido de igualdade aplicado (do modo que for possível) às situações de injustiça vividas pelos seres humanos. Difícil será falarmos sob o jugo do medo, pois o discurso (*logos*) numa sociedade civil clama vigorosamente por uma fala entre iguais. É nessa altura que não perceberemos como a igualdade (sim, a igualdade) abriga parte da tensão do problema.

O direito consegue evidentemente capturar que o princípio da igualdade emerge, com efeito, para entabular a tarefa de igualar normativamente o que se encontra desnivelado em algum aspecto da vida social. O que parecemos não ter notado, entretanto, é que todo exercício de equiparação se assenta na mesma raiz que inferioriza seres humanos e os superdimensiona. Não há, nesse sentido, um justo meio termo para a condição humana a partir do primado da igualdade, pois a igualdade sempre guardará relação com aquilo que se encontra acima (a superioridade) e aquilo que se encontra logo abaixo (a inferioridade).

Por isso mesmo, para o entendimento do ponto que defendemos aqui, torna-se indispensável a apreensão de um sentido, que é para nós também um princípio, sobre o qual construímos o nosso entendimento. Trata-se do sentido ou do princípio de indiferenciação da condição humana. O ser humano não é comparável e, por isso, não pode ser concebido em termos de superioridade, inferioridade, e mesmo igualdade. Isso é indiferenciação. Há uma

_

⁷⁶ A indiferença normativa é uma forma de abuso do poder.

sutileza que demanda toda a nossa atenção aqui, porque indiferenciar, nos moldes como dispomos, não fará aparecer a igualdade pelo desaparecimento das diferenças entre dois ou mais seres humanos.

Entendemos que a igualdade que estamos utilizando — há muito — como um princípio norteador na legislação, no desenvolvimento das políticas públicas, na construção da ideia de justiça, etc., é, na realidade, um instrumento operacional, desenvolvido dentro desses diversos campos, para conseguir viabilizar a entrega social e cultural de um sentido de equidade. Mas, tal qual a superioridade, apregoada por seres humanos sobre si mesmos e tal qual a inferioridade (geralmente atribuída a outros seres humanos), a igualdade subsiste dentro desse mesmo sistema de comparações da condição humana. Somos iguais perante algo, perante alguém, perante alguma instituição, perante a norma. Não é que sejamos todos iguais. Somos diferentes e não podemos ser indiferentes a esse fato (nem agirmos com indiferença normativa ignorando a fala do outro, seja esse outro uma pessoa idosa, uma pessoa deficiente, uma pessoa em sofrimento físico ou psíquico). Nós não somos iguais, só que não pela inexistência da igualdade, e sim pela impossibilidade de comparação da condição humana. O ser humano não é comparável nem com outros seres humanos.

A condição humana não se compara, porque (dentro de um sentido mais amplo) encontramos todos em um e encontramos cada um na compreensão de todos. Enquanto não conseguimos ver esse aspecto, as questões do outro são do outro e não minhas. E as minhas questões não pertencem (não dizem respeito) a esse outro (estranho/estrangeiro/alienígena). Somente transcendendo essa visão restritiva e empobrecida, é que conseguimos vislumbrar o outro como algo e alguém que nos habita e os problemas de um podem finalmente ser compreendidos como um ponto relevante para o todo. É quando percebemos que a igualdade atua sempre, portanto, dentro de uma comparação parcial e limitada, perfazendo-se, numa certa medida, em uma verdadeira manobra ficcional⁷⁷.

A igualdade pode ser um mecanismo extremamente eficiente para a delimitação de parâmetros normativos, econômicos, políticos, contábeis, mas apenas quando não perdemos de vista (mesmo aí) o mais importante: a indiferenciação da condição humana, pois a dimensão histórica já nos ensinou, da pior forma, o que acontece(u) quando comparamos humanos e os numeramos ao mesmo tempo em que os despregamos da própria humanidade. Os resultados foram/tem sido/podem-continuar-a-ser realmente funestos e não apenas por se

_

⁷⁷ Estamos revendo com esse trabalho nosso antigo posicionamento.

constituírem em um problema de inclusão/exclusão da pessoa humana na sociedade. O caso pode ser gravosamente a questão de vida ou morte sociocultural.

6.3 O insight à luz de Capra e Mattei sobre a exclusão normativa da pessoa idosa nas leis educacionais

Os seres humanos costumam eliminar aqueles outros seres humanos que compreendem como não pertencentes ao seu grupo específico (ou mesmo como não integrados de condição humana). Quando nos tornamos uma ameaça ao nosso lar público (que pode ser um país, uma instituição escolar, o lugar de trabalho, etc.), o que deveria ser um lar (um ponto de acolhimento) já não age mais como uma grande casa com espaço para todos, mas como uma "casa-grande" que categoriza aqueles que vão entrar e sair, estabelecendo-lhes os lugares e as condições de acessos e interdições. Aqui, a experiência de não pertencimento é do estranho/estrangeiro/alienígena expurgado. E essa experiência dolorosa de exclusão é (re)vista, tão normalmente, como do outro que nós nem nos damos conta de que esse não pertencimento do outro é um continente e um conteúdo de nós mesmos. Nós olhamos para o vácuo normativo, no tocante à educação da pessoa idosa na legislação brasileira, e por vezes sequer capturamos como, na emergência das leis (das esperadas normas), certas pessoas continuarão a se sentir mais protegidas e seguras dentro do ambiente das instituições formais de educação no Brasil do que aqueles seres humanos cujos corpos (desde o princípio) foram compreendidos social e culturalmente como não pertencentes a esse lar público, em que precisariam se constituir as escolas, os colégios e as universidades.

Por isso que falar sobre diversidade no espaço educativo é falar sobre justiça intergeracional no campo da educação e tem tanta importância e urgência, já que a tematização dessa diversidade humana não se trata apenas de uma responsabilidade dos grupos específicos, mas prioritariamente se nos impõe como uma responsabilidade social partilhada. A legislação tem relevância primaz para o florescimento da diversidade na educação (sem dúvida), porque, numa democracia, o discurso continua sendo o grande veículo; o instrumento mor de condução e deflagração da mudança social. Ocorre, entretanto, que, além de observarmos o conteúdo normativo, suas ausências e silêncios, é indispensável ponderarmos acerca do que as leis (quando existem) fazem realmente na vida das pessoas (pessoas idosas, pessoas com deficiência, pessoas e "ponto"). Precisamos proceder com essa atenção real aqui, pois, só assim, conseguiremos sair do vazio normativo e evitaremos recair

em uma perigosa normatividade vazia (que é aquela consistente em termos um conjunto de leis que simplesmente não repercutem a contento no mundo, sendo incapazes de produzir efeitos contínuos de bem-estar sobre a condição humana) ou em uma normatividade seletiva, desenvolvida com o objetivo de controle e administração estatal das velhices, dos corpos, dos seres humanos.

Sabemos que, para o bem-estar da condição humana no âmbito educativo acontecer, não bastam dispositivos normativos, é fundamental a ocorrência de uma escuta normativa ao longo de todo o caminho pelo qual se irradia a lei (da propositura legal ao seu cumprimento mundano), de maneira que essa lei reflita a visão da educação como um lugar para todos (como um lar público), como esse lar (de fato) assentado sobre a compreensão da indiferenciação da condição humana. E tal escuta não pode ser confinada à parte do processo de concretização dessas leis. Na realidade, a escuta é constitutiva nesse processo de consubstanciação legal, devendo, por isso mesmo, desenvolver-se de forma contínua durante as múltiplas fases necessárias para a viabilização e promoção da educação formal, seja pelas instituições do Estado, seja pelas instituições privadas (envolvidas direta ou indiretamente no oferecimento das oportunidades educacionais).

Ao longo dos últimos anos, tem havido um aumento no número de projetos de lei (propostos no Congresso Nacional) que tematizam a pessoa idosa. Isso não é estranho nem sem motivo e pode ser percebido da década de 90 para o presente. Graficamente, temos:

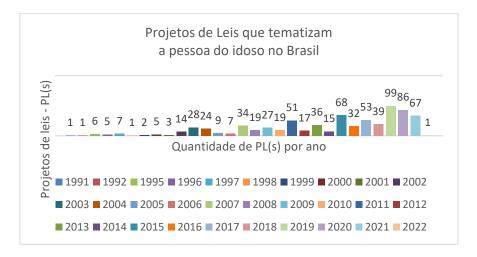


Figura 21 – Projetos de leis que tematizam a pessoa do idoso no Brasil (de 1991 até 2022)⁷⁸

Fonte: Kizz Barretto, 2022.

Brasil.

⁷⁸ A partir dos dados obtidos em consulta ao *site* da Câmara de Deputados, que integra o Congresso Nacional no

Essa elevação do número de projetos de lei, entretanto, não significa que houve um recrudescimento na dose de atenção real das nossas leis com a pessoa idosa. Consideramos que atenção real com o ser humano que envelheceu é aquela atenção que é capaz de considerar a pessoa, para além da velhice (enquanto fase da existência e da vida humana), alcançando e respeitando a própria indiferenciação da condição humana. No processo legislativo, a atenção real ocorre não quando o legislador normatiza, elabora projetos de lei e os oferece ao povo e à sociedade como produtos da sua atividade legiferante (um múnus público), mas quando empreende essas ações sem abandonar parte dos seres humanos, sem atuar com indiferença aos seus clamores e sem excluir pessoas sob a maquiagem da inclusão universal. Observado de maneira mais cuidadosa, poderemos notar como, mesmo nesse fenômeno da elevação quantitativa dos projetos legais, escondem-se novas sementes de exclusão social das pessoas idosas, sobretudo, daquelas pertencentes às camadas mais populares da sociedade.

Quando, por exemplo, a legislação se permite assumir o papel de reduzir o espectro de ação do benefício da redução da pena em razão da idade (previsto na lei penal), sob a justificativa de que as pessoas do nosso tempo agora vivem mais e, portanto, podem passar mais tempo numa prisão — caso desrespeitem as normas — o legislador desconsidera vergonhosamente que as pessoas humanas que cumprem pena na prisão (sendo idosas) têm grandes probabilidades de não terem tido acesso adequado à justiça com vistas à obtenção de formas alternativas para o pagamento do seu débito com a sociedade. O legislador desconsidera também a realidade da superlotação desumana das prisões do nosso país e os custos elevados de manutenção do nosso fracassado sistema prisional que segue sustentado com o sacrifício da base do povo que para essas prisões será enviado. Uma mudança legal como essa não afetará, via de regra, substancialmente a vida de quem comete os "crimes do colarinho branco". São em sua grande maioria as pessoas provenientes dos círculos mais humildes (muitas vezes endividadas pela dinâmica perversa de controle do nosso sistema econômico) que sofrerão realmente as consequências de serem mantidas no cárcere, a despeito da idade avançada.

Sem dúvida, há — aí — o fortalecimento de um discurso falacioso que se constrói como uma insidiosa autorregulação do ser humano e possui múltiplas expressões. Tal discurso pode ser evidenciado nas leis, nas leis da educação, nas leis que regem a sociedade e, com efeito, resta presente na ausência daquelas normas que serviriam para assegurar oportunidades de acesso aos direitos fundamentais. Contudo, a autorregulação da velhice se encontra também dentro de nós mesmos. Muitas vezes (sejamos jovens, adultos ou idosos) nós nos

questionaremos sobre a utilidade da educação na velhice. "Não seria a velhice um momento tardio demais para desejar aprender seja o que for?" Na raiz dessa pergunta, subjaz (queiramos ou não admitir isso) uma indagação acerca da (in)utilidade da outra pessoa na velhice (visto que normalmente nós veremos a nossa presença no mundo como tendo alguma relevância e contribuição). No que diz respeito ao mencionado discurso falacioso, verificamos como ele já vem sendo utilizado com "criatividade" para reduzir garantias e controlar legalmente a existência, a vida e a morte das pessoas idosas. Novamente, ser mais velho e mais pobre (tanto pela falta de recursos econômicos, como pela mendicância, provocada pelas estratégias de endividamento presentes no sistema financeiro) amplia os efeitos da exclusão que passam a ser sistematicamente escondidos por uma aparência legal de ingresso no sistema educativo. É assim que nos vemos diante de uma velhice tecnologicamente conectada, inserida "parcialmente" no esquema educativo formal e, contraditoriamente, ainda mais empobrecida e sacrificada por essa ilusão de presença e participação. Trata-se, deveras, de um jogo, como bem divisou Carla Biancha Angelucci, ao abordar as contribuições da psicologia para o direito à educação com qualidade pela pessoa com deficiência:

É nesse jogo que as pessoas se encontram; ditas excluídas da sociedade e objeto de projetos de "inclusão social" que, na verdade, só fazem encobrir a realidade de que é absolutamente necessário que elas se sintam sempre do lado de fora, mas com toda a possibilidade de "entrarem" e "fazerem parte" da sociedade, desde que tenham competência para tanto. Jogo que tem por objetivo que as pessoas continuem, como sempre, incluídas na lógica do sistema social, só que em um lugar que permita o estado de coisas que não se altere significativamente. (ANGELUCCI, 2012, p. 107, destaque nosso)

Simplesmente assegurar vagas por intermédio de comandos normativos dentro dos programas educacionais formais já existentes não será suficiente para garantir a plena educação das pessoas idosas no nosso país. Questões específicas relacionadas às condições de permanência e acessibilidade das pessoas idosas no ambiente educativo como um todo precisam também ser repensadas e revistas, assim como novas estratégias para o ensino e ferramentas para melhor aprendizagem de todos; estratégias e ferramentas que necessitarão ser construídas e consideradas dentro do contexto da realidade de uma educação intergeracional. Não porque, conforme o educacionismo⁷⁹ de alguns "manda", há

⁷⁹ Entendemos aqui o termo educacionismo como preconceito na educação. Não se trata apenas do preconceito de quem teve mais educação com aqueles que não obtiveram essa educação nos mesmos termos. O educacionismo, enquanto preconceito, desenrola-se no método educativo (quando concebemos, por exemplo, um

determinados grupos étnicos, etários, sociais ou humanos que demandarão dos educadores e das instituições de ensino formal maior atenção para que consigam aprender e acompanhar "os competentes" no contexto educativo. E sim em razão do simples fato de que os modelos educacionais do presente, normatizados pela legislação, foram há muito tempo concebidos com um centramento na criança/no adolescente (que são preparados para amadurecer e produzir futuramente no mundo laboral) e no adulto não idoso (que precisava se tornar um ser produtivo e se manter atualizado com a educação continuada, produzindo até a aposentadoria).

Embora o Poder Público venha aparentando realmente caminhar para uma exploração da força de trabalho da pessoa humana até "além da velhice conhecida" nos dias atuais (e dizemos isso sem qualquer ironia, apenas observando como o Estado brasileiro vem esticando o tempo para o enquadramento das pessoas na velhice "inativa" — o que faz não somente por razões previdenciárias), é indispensável, enquanto sociedade, perguntarmo-nos: o que significará deveras construir o pertencimento da pessoa idosa na educação formal? A questão transcende, portanto, o mero sentido de inclusão do idoso nos sistemas de ensino — como se isso lhe bastasse para que ele obtenha seu direito à educação com qualidade. Endereçar as necessidades dos estudantes nas múltiplas faixas etárias não é apenas uma demanda a ser tratada pela educação (enquanto área de construção epistemológica). É, na verdade, uma exigência que a legislação e o direito são obrigados a dar conta também; sobretudo no que se refere à educação formal das pessoas idosas e daquelas pessoas que não se enquadram nos padrões "socionormativos" físicos e/ou psíquicos (delimitados enquanto expressão de uma dada "normalidade"), porque essas são as pessoas (não as únicas, mas as principais pessoas) que precisarão da real ruptura de barreiras sociais, culturais e ambientais como condição sine qua non para serem plenamente acolhidas na interioridade do sistema educativo. E falamos de acolhimento com respeito não de inclusão como liberalidade ou assistencialismo.

único objetivo para a educação de todos os seres humanos), na visão unimodal da educação (que inclusive ganha o abraço normativo para ditar qual é o modelo único de educação formal aceita pelo Estado) e mesmo no próprio sistema educativo (quando ele segue perpetuando as desigualdades de tratamento sociocultural entre os ditos "eruditos" e os "deseducados"). Consoante Helen Lees, "uma imagem de modo-único — educação como não-modal — oferece uma experiência em que a educação sofre de um tipo de 'educacionismo'. Isto é um preconceito contra formas de educação que estão fora do modelo padrão: diferentes 'raças' ou 'corpos' de educação são tratados diferentemente, com alguns abraçados como mais válidos que outros. Níveis de validade ofertados são alinhados com proximidade para a norma aceitável do modelo-único." (LEES, 2014, p. 14, tradução nossa). No original: "A one-mode picture — education as non-modal — offers an experience in which education suffers from a kind of 'educationism'. This is a prejudice against forms of education that are outside of the standard model: different races or bodies of education are treated differently, with some regarded as more valid than others. Levels of validity afforded are aligned with proximity to the acceptable one-model norm".

Só que, para promoverem essa tarefa, a lei e o direito precisam alcançar uma interação mais aberta, produtiva e em conjunto com outros campos do saber, mantendo intensa atenção aos produtos das pesquisas que vêm sendo desenvolvidas pelas universidades e institutos — especialmente quando dentro do elo "educação e envelhecimento", visto que esse *link* toca inúmeras chaves indispensáveis à abertura da porta de uma educação ao longo da vida que deve ser construída, de modo a contemplar realmente todos os seres humanos em todas as fases de sua vida (crianças, jovens, adultos, idosos — que se vejam ou não limitados por alguma/muitas barreiras físicas e/ou psíquicas pela sociedade). Orlando Villas Bôas Filho já havia notado com precisão:

No que tange às reais possibilidades, de regulação de outros âmbitos por parte do direito, as dificuldades se colocam claramente, pois a própria consecução da função do direito depende que, de alguma forma, ele seja capaz de se interrelacionar com os demais subsistemas e com o sistema social da sociedade. (BÔAS FILHO, 2006, p. 234, destaque nosso)

É possível ver o problema de como a educação da pessoa idosa (des)aparece na nossa legislação educacional tanto em termos de relacionamento entre os sistemas aí presentes, como ponderando ainda o relacionamento (por vezes conflituoso) existente entre as diversas disciplinas que necessitam entrar em cena quando abordamos esse assunto. Lidar com a relação entre áreas nunca foi tarefa fácil pelas tensões e reivindicações de pontos entre os campos do saber que possuem discursos tão próprios. Mas, para a educação ocorrer, esse relacionamento sempre teve posição central. Não é à toa que a Lei 5692/1971 (nossa Lei anterior de "Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus") reconheceu que, para o ato de educar acontecer, já se fazia indispensável a promoção de disposições necessárias ao relacionamento entre as disciplinas do currículo obrigatório. Evidentemente, para legislar sobre a educação, a lei precisa atingir essa dimensão essencialmente educativa em si mesma também, de sorte que seja possível a contribuição colaborativa de vários campos do saber (e mesmo da sociedade) ao longo do seu processo de elaboração, discussão, construção e aplicação ao mundo social.

Para muitas áreas, como para o direito também, a responsabilidade de permeabilidade não é algo simples ou mesmo dado. A ciência do direito, tal qual muitos campos disciplinares dos saberes, sofre por ser construído, muitas vezes, para ser hermético e críptico (impenetrável aos forasteiros). A impenetrabilidade demarca sem dúvida uma posição de poder, contudo, não se presta exclusivamente a esse propósito. Há, sem dúvida, a tentativa de resguardar um espaço de segurança onde o controle dispõe cada coisa em seu lugar; lugar que

foi designado para assim ser e desse modo deve se manter. Portanto, não é fácil encontrar um respiro para o nosso tema aqui sem a perda de alguma noção de conforto que os antigos padrões de pensamento nos traziam. A despeito de todo incômodo, essa oxigenação é possível e preferível, pois desbasta um pouco da nossa eventual arrogância, fortalecendo as sementes da humildade pela consciência da ignorância daquela parte que não sabíamos e que não poderíamos saber, uma vez que não temos como conhecer tudo — nem precisamos. É também por isso (e para isso) que estamos no cosmos com tanta pluralidade e diversidade de seres.

Pensando um pouco em termos de oxigenação e abertura do direito e da legislação ao diálogo necessário para edificarmos leis que não abandonem as pessoas idosas e leis que não lhes sejam indiferentes nem as excluam do âmbito educativo formal por ausência ou insuficiência normativa, é que nós procuramos alinhar esses imperativos de amplitude e respiro com as próprias necessidades prementes do nosso planeta. A emergência da pandemia de coronavírus, cujos impactos foram sentidos na vida terrena como um todo, colocou no topo das evidências as claras possibilidades de mega extinção por parte dos seres humanos, que se tornaram, talvez, mais conscientes do quanto são efetivamente ameaças ao meio ambiente e, ao mesmo tempo, prisioneiros desse ecossistema que desequilibram (PRIMACK et al., 2021).

Os impactos do período pandêmico para a educação no Brasil ainda estão sendo compreendidos pela sociedade e pela academia (e demandarão uma grande quantidade de estudos pelos diversos campos do saber nos anos que se seguirão). É notório que deixamos de ter aulas, é notório que a dinâmica do ensino e da aprendizagem abraçou forçosamente o uso dos modos virtuais para encontros, reuniões e orientações. A educação virtual e o "contato" à distância soergueram-se para o próprio ideal de educação e comunicação humanas não fenecerem. É óbvio que a virtualidade não é (nem foi) acessível a todos no nosso país e que está explícito como as pessoas idosas se viram (mais que todas as pessoas no princípio) ilhadas e limitadas em seus estudos, seus acessos às atividades artísticas e culturais que eventualmente empreendiam ou poderiam realizar no mundo fora de um contexto de peste.

No entanto, ganhou maior visibilidade mundialmente, durante a pandemia, como a existência humana é valorada de modo diferente a depender da idade. Quando na falta de aparelhos respiratórios para todos, numa situação de profundo estresse dos sistemas de saúde mundiais, nós escolhemos entre velhos e jovens, procurando administrar as chances de recuperação da doença e, dessa forma, delimitamos diretamente aqueles que teriam acesso ou não ao maquinário (levando em consideração também o elemento etário nessa decisão), nós fragilizamos ali (sob o peso do nosso grave sofrimento, porque muito padecemos nessas

"escolhas" por essas "escolhas" até o presente) ainda mais a linha tão tênue que tentava conferir valoração humana equânime às pessoas no sistema de direitos humanos. A essa linha frágil, mais enfraquecida ao longo de todo esse processo de consternação social, nós denominamos dignidade. E a dignidade da pessoa idosa saiu, particularmente, debilitada ou esgarçada em maior grau nesse caminho que todos nós trilhamos.

Então, mesmo quando abordamos hoje o problema do vazio normativo no tocante à educação do idoso na legislação brasileira, precisamos fazê-lo tendo em mente essa conjuntura de esgarçamento da dignidade humana, pois ela subjaz aprofundando desigualdades de tratamento etário do ser humano no contexto educativo e agravando contrastes na atenção do ordenamento jurídico para com a própria educação enquanto direito social no meio de tantos direitos urgentes ainda por se concretizar na vida do cidadão brasileiro. É crucial que não nos esqueçamos do que ocorreu com a educação pós-período totalitário na Constituição Democrática de 1946 aqui no Brasil, a fim de impedir que uma postura mais esquiva do Estado se erga no que diz respeito à garantia do direito à educação.

Quiçá, uma maneira possível de prosseguirmos, apesar de tudo, e preservarmos os avanços que já conquistamos em matéria de direitos humanos na educação, é recordando como o direito à educação, à educação da pessoa idosa e à educação de todos no nosso país precisam estar diretamente conectados à construção de um sentido de pertencimento humano dos educandos não somente ao país, mas ao mundo e ao planeta como lar mor. Sob a tensão e a ameaça de extinção de toda a vida humana na Terra que nós ainda vivenciamos como resultante da pandemia, o nosso receio precisa ser endereçado, encontrar outras saídas e as nossas feridas carecem de tempo e cuidado para restauração. Em que pese o fato de que as cicatrizes dessa nossa época sempre estejam presentes daqui em diante, há a possibilidade de recomeçarmos. E a legislação e o direito, como dimensões da experiência da vida do ser humano no mundo, precisarão de outros *insights* no que pode ser (e esperamos que seja) o início de uma nova consciência por parte da humanidade (essa probabilidade também subsiste, por piores que sejam as projeções, se mantivermos o curso autodestrutivo).

Nesse ponto, pensamos que Fritjof Capra e Ugo Mattei nos fornecem um excelente ponto de partida com sua proposta de uma ecologia da lei, oriunda do diálogo entre um cientista (Capra) e um jurista (Mattei) que incorporam uma conversa necessária entre a ciência e o direito. A lei é então concebida como um sistema de conhecimento que inclui a teoria e a filosofia da lei. Não se trata apenas da legislação, mas de tudo aquilo que compõe — de alguma maneira — a ordem legal uma vez observada globalmente. De acordo com Capra e Mattei, perdemos uma visão capaz de amalgamar a lei e a natureza, tornando

necessária uma revisão do ponto em que nos encontramos, a fim de localizarmos possibilidades e, inclusive, uma nova visão: a visão "ecocêntrica". Na visão legal "ecocêntrica", a lei não está a serviço da exploração procurando alicerçar a eficiência econômica a todo o custo, mas a lei está sim a serviço do bem comum, atuando — por isso mesmo — como uma base para a sustentabilidade ecológica e para a manutenção de uma ordem relacional entre os seres (não apenas seres humanos) e a inteira rede da vida que conecta toda a biosfera compreendida como tal (CAPRA; MATTEI, 2015).

Ao longo dos seus 10 capítulos, Ecology of Law (Ecologia da Lei) vai apresentando porque entende que o mundo não é uma máquina. O mundo é, na verdade, uma rede de comunidades ecológicas que apenas conseguirão preservar a teia da vida por intermédio de um cenário ecológico mais calcado na geração do que na extração indiscriminada dos recursos naturais para uso humano. Nesse ponto, Capra e Mattei conseguem capturar uma linha dentro da dimensão histórica do ser humano que ajuda a perceber como a própria ciência e a lei (em suas interrelações) foram contribuindo para a visão moderna que predomina até hoje na ordem legal postergando as chances de enfrentamento consciente da nossa crise que é ecológica (mesmo quando tratamos de problemas específicos da educação em seus *links* com as normas). Posto de forma direta por Capra e Mattei:

No sentido científico estrito, a ecologia é a ciência das relações entre os membros de uma comunidade ecológica e o seu ambiente. Nesse sentido, então, a ecologia do direito refere-se a uma ordem jurídica que é consistente com e honra os princípios básicos da ecologia. A ecologia do direito implica um processo de transformação das instituições jurídicas de serem máquinas de extração, enraizadas no funcionamento mecanicista da propriedade privada e da autoridade estatal, em instituições baseadas sobre as comunidades ecológicas. A ecologia do direito busca uma qualidade de vida econômica destinada a nutrir e preservar a natureza no interesse das gerações futuras e da sobrevivência humana em geral. A lei deveria imitar as estratégias naturais de sobrevivência ecológica de longo prazo, incluindo a redução do desperdício e do consumo. Em um sentido mais amplo e metafórico, a ecologia se refere a um padrão de relacionamentos que define o contexto de um dado fenômeno. Por exemplo, a ecologia da educação se referiria às relações entre a educação e o conhecimento, as carreiras, a economia, a sabedoria, a ética, a política e daí por diante, todos os quais seriam percebidos como parte de um padrão total de relacionamentos. Dentro deste sentido amplo, nós usamos o termo "ecologia do direito" para nos referirmos a uma ordem jurídica que não vê o direito como um campo social separado, independente de política, economia, justiça, de normas sociais bom comportamento, moralidade, e daí em diante. Essa concepção também não separa o direito dentro de um domínio de fatos — como o direito é — e um domínio de valores — como o direito deveria ser. Em outras palavras, uma visão ecológica do direito não reduz o direito a uma estrutura objetiva profissionalizada, preexistente, "lá fora", separada do comportamento que regula e tenta determinar. Ao invés disso, o direito é sempre um processo de "comunalidade", uma ação coletiva de longo prazo em que as comunidades, compartilhando um propósito e uma cultura comuns, institucionalizam sua vontade coletiva de manter a ordem e a estabilidade na busca da reprodução social. Assim, a comunidade — uma rede aberta de relações — mais que o indivíduo, é a pedra angular da ecologia do direito e do que nós chamamos de ordem "ecolegal". Tal ordem ecolegal é construída sobre o reconhecimento de que a sobrevivência humana neste planeta não é garantida pela destruição da vida e pela dominação da natureza à procura de crescimento. Ao contrário, a ordem ecolegal busca uma qualidade de vida econômica destinada a nutrir nosso planeta e focada em padrões complexos e generativos de relações. Para funcionar adequadamente, tal ordem jurídica exigirá entendimento público básico de seu funcionamento e natureza, porque o direito é profundamente afetado e determinado pelos seus componentes, os atores sociais — os indivíduos. Hoje, essa compreensão e consciência básica do direito está dramaticamente ausente. A revolução de que precisamos, como as que nos trouxeram até aqui (copernicana, científica, industrial, burguesa), é uma empreitada coletiva. É independente de raça, classe ou gênero, mas demanda que todos desenvolvam alguma alfabetização ecológica básica. assim como compreensão da natureza e da função do direito no mundo de hoje. Devemos aprender com nossa história, olhando tanto para o direito quanto para a ciência como artefatos da cultura, como iniciativas coletivas, como partes da fascinante e dramática jornada da humanidade. 80 (CAPRA; MATTEI, 2015, p. 14 e 15, tradução e destaques nossos)

No original: "In the s

⁸⁰ No original: "In the strict scientific sense, ecology is the science of relationships between the members of an ecological community and their environment. In this sense, then, the ecology of law refers to a legal order that is consistent with and honors the basic principles of ecology. The ecology of law implies a process of transforming legal institutions from being machines of extraction, rooted in the mechanistic functioning of private property and state authority, into institutions based on ecological communities. The ecology of law seeks a quality of economic life aimed at nurturing and preserving nature in the interest of future generations and overall human survival. The law should mimic the natural strategies of long-term ecological survival, including the reduction of waste and consumption. In a broader, more metaphorical sense, ecology refers to a pattern of relationships that define the context for a certain phenomenon. For example, the ecology of education would refer to the relationships between education and knowledge, careers, economics, wisdom, ethics, politics, and so on, all of which would be perceived as being part of a total pattern of relationships. In this broad sense, we use the term "the ecology of law" to refer to a legal order that does not see the law as a separate social field independent from politics, economics, justice, religion, social norms of good behavior, morality, and so forth. Nor does this conception separate the law into a domain of facts — how the law is — and a domain of values — how the law ought to be. In other words, an ecological vision of law does not reduce law to a professionalized, preexisting, objective framework "out there," separate from the behavior it regulates and tries to determine. Instead, law is always a process of "commoning," a long-term collective action in which communities, sharing a common

O ser humano em sua jornada (tentando dominar a natureza) ergueu o paradigma mecanicista trazendo uma predominância do racionalismo e de uma visão atomista da sociedade, tanto para a ciência como para a lei. Nessa caminhada humana que tem marcos especiais na revolução científica e no iluminismo, o sentido de comunalidade entre os seres humanos decresceu ao passo que o capital foi se estabelecendo no topo das prioridades sociais. Dessa forma que as mudanças nas sociedades, na ciência e na concepção de lei, advindas desse período, encaminharam-se pouco a pouco em conjunto com a realidade do enfraquecimento dos elos humanos (presentes naquele sentido de comunalidade abandonado). Não causou estranheza quando o ser humano abraçou aí fortemente a ficção das corporações como **pessoas jurídicas** e a ciência econômica prosseguiu dominando e determinando o modo de viver em sociedade (CAPRA; MATTEI, 2015).

Capra e Mattei nos oferecem um *insight* extremamente importante ao perceberem que a ciência até conseguiu (já no século 20) se deslocar da visão mecanicista para a visão de sistema. No entanto, a ordem legal permaneceu ainda aprisionada na armadilha mecanicista trabalhando dentro de uma compreensão de que o crescimento econômico perpétuo é possível, a despeito da realidade de vivermos em um planeta com capacidades finitas para suportar todo esse excesso de consumo, todo o desperdício energético e toda a destruição dos recursos naturais da Terra pelos seres humanos. Isso demanda, portanto, da ordem legal (da lei) uma nova visão capaz de ser atenta o bastante ao que o planeta está dizendo para saber retornar ao sentido comum antes de promover a sua própria autodestruição — mesmo que esse sentido comum de hoje se construa no presente, evidentemente, dentro de outra chave de comunalidade.

Podemos aduzir que, se a lei (a legislação, o direito, a ordem legal) resistiu à visão de sistema, isso decorre — em parte — do fato de que o campo normativo foi desenvolvido

purpose and culture, institutionalize their collective will to maintain order and stability in the pursuit of social reproduction. Thus the commons — an open network of relationships — rather than the individual, is the building block of the ecology of law and what we call an "ecolegal" order. Such an ecolegal order is built on the recognition that human survival on this planet is not guaranteed by the destruction of life and by the domination of nature in search of growth. Rather, it seeks a quality of economic life aimed at nurturing our living planet and focusing on generative, complex patterns of relationships. In order to work properly, such a legal order will require a basic public understanding of its operation and nature, because the law is deeply affected and determined by its component parts, the social actors — individuals. Today, such basic understanding and awareness of the law is dramatically lacking. The revolution we need, like those that led us here (Copernican, scientific, industrial, bourgeois), is a collective enterprise. It is independent of race, class, or gender but requires everyone to develop some basic ecological literacy as well as an understanding of the nature and function of law in today's world. We must learn from our history, looking at both law and science as cultural artifacts, collective enterprises, parts of the fascinating and dramatic journey of humanity."

social e culturalmente para a conservação de uma dada ordem. E o reducionismo a uma ordem legal, que nós experienciamos e que Capra e Mattei conseguiram capturar com tanta clareza, repercute em mais de uma dimensão da vida do ser humano. Com efeito, a regulação do campo educativo pelo campo normativo é diretamente afetada por esse processo conservacionista. Não é sem razão que a educação formal resta ainda fincada em uma concepção unimodal (sem conseguir ainda lidar com a eclosão das outras maneiras de ensino e recebendo essas novas maneiras de ensino como um ataque ao modelo educacional predominante) e trifásica do ensino e da aprendizagem (que são direcionadas ainda predominantemente à formação humana nas fases infantil, juvenil e adulta), legalizadas pela ordem normativa, que só mais recentemente começou a incorporar uma ideia de educação ao longo da vida na lei, abrindo — finalmente — espaço para a elaboração de outros sentidos de pertencimento humano no mundo por intermédio dessa construção da educação formal como um lar também da pessoa idosa.

Não ignoramos o quanto a vida não apenas não é cor de rosa como ela apresenta matizes especiais nesse tema. E mesmo essa educação ao longo da vida pode ser oferecida dentro de uma lógica do sentido comum (lógica que deveria estar presente na educação de todos os seres humanos) ou pode ser ofertada como parte de uma lógica do sentido consumo. Na educação, lida sob a lógica do sentido comum, os educandos têm uma liberação rara de tempo, a fim de atuarem na formação que os colocará em contato com os passos necessários para o desenvolvimento de uma existência autêntica e com concepção ecológica. Na educação, vivida sob a lógica do sentido consumo, a liberação do tempo humano para fins educacionais sempre ocorre como uma imposição social de seguridade do próprio sistema de produção capitalista que deseja reduzir riscos e aprimorar possibilidades de lucros. E, na tônica do sentido consumo da educação, até a pessoa idosa é visada como um aprendiz dessa engrenagem que procura garantir ao máximo o império da produtividade e/ou da onerosidade menos excessiva.

Pela lógica do sentido consumo é que nós ensinamos os idosos a uma "melhor gestão do capital econômico", não com o objetivo de lhes assegurar realmente uma velhice em condições de vida digna, mas intentando salvaguardar que o sistema financeiro recupere de volta o capital que lhes emprestou mediante a garantia do único imóvel que essas pessoas idosas possuíam e que já não seguirá para sua descendência (caso tenha) numa cadeia de sucessão, e sim será recapturado pelo sistema financeiro e bancário logo após a morte desse devedor, perpetuando o ciclo de uma família empenhada economicamente e, portanto, mobilizada enquanto força de trabalho nesse esquema. O sentido consumo também pode

predominar quando o Estado "escolhe" educar a pessoa idosa como uma "liberalidade" e porque é simplesmente menos oneroso mantê-la como um ser humano ativo nas escolas e universidades do que elevar eventuais despesas com saúde que um possível "desengajamento social" talvez ocasionasse.

Aqui, é indispensável muita prudência, pois os fins definitivamente não justificarão os meios. O mero acontecimento de ser abocanhado pelo sistema educativo formal não implica mais pertencimento na educação, na sociedade e no mundo se o raciocínio que domina a ordem legal para *empreender na educação*⁸¹ continua a ser de ênfase na desoneração do Estado. Educar é construir elo humano e na interioridade do abrigo de uma compreensão de respeito e verdade da condição humana. Isso só pode ser feito radicando o ser humano dentro de uma rede maior cósmica e planetária (e não convertendo a educação em instrumento de manipulação a serviço de algum poder). Não dá para confinar a educação à condição de serviçal da economia. Também não é possível ignorar o campo econômico. Para não alienar os sentidos que devem estar presentes na educação (a fim de que ela seja educação), nem sucumbir à tentação de uma educação alienada, precisamos evitar nutrir/fortalecer uma preferência do sistema socioeconômico para que a vida humana seja resumida a um fragmento da vida ativa (leiamos aqui vida produtiva laboral) como se a vida pudesse ser realmente vida humana permanecendo dissociada de toda a contemplação.

Nós falamos isso considerando já que possivelmente os anos que se seguirão serão assinalados por uma modificação de postura do Poder Público no que toca à educação da pessoa idosa. Essa mudança começou devagar (como verificamos no presente trabalho), porém cremos que tende a se acentuar. Só que nada ocorre de maneira imotivada, seja no âmbito da política, seja nas mudanças de padrão no campo legal. O Estado brasileiro se deu conta de que há uma geração de idosos que cresceu sob forte influência do paradigma mecanicista. E esse ponto não é um mero detalhe para a administração estatal, porque quantitativamente teremos em 2030 muito mais pessoas idosas na população do Brasil. Quiçá, menos tendentes a sacrificar seu tempo de vida trabalhando ainda mais, a fim de "resguardar" a "previdência das futuras gerações" quando restarem evidentes outras possibilidades de segurança previdenciária que poderiam ser implementadas sem aprisionar por novos anos essas pessoas idosas com a postergação da sua aposentadoria. Se isso ocorrer, estaremos há um passo de um sentido de "revolução dos velhos"; sim, pessoas idosas que não se

⁸¹ Educação é aqui literalmente um empreendimento, uma empresa.

contentarão com os enquadramentos socioculturais existentes para mantê-los sob controle nem se conformarão apenas em pensar no(a)s neto(a)s e filho(a)s (caso os tenham) quando isso representar uma chance de encurtamento da própria vida. Tratam-se de questões ainda pendentes entre os múltiplos efeitos acentuados forçosamente com a eclosão da pandemia.

Pensando em tudo isso, e tendo por objetivo contribuir para que a educação seja um espaço de pertencimento de todos os seres humanos de todas as idades, é que procuramos acrescentar ao campo educativo uma compreensão não somente olhando o vácuo normativo existente na legislação brasileira, mas procurando iluminar questões subjacentes que se encontravam ainda obscuras nesse fenômeno e cuja explicitação se faz determinante nos rumos da educação ao longo da vida que desejamos construir; uma educação ao longo da vida alimentada pela redescoberta de um sentido comum (que nos tira da modernidade legal e nos alça à atualidade legal exigida pelo presente como viabilidade do nosso próprio futuro), ou uma educação ao longo da vida nutrida por um sentido consumo, que esgota a dignidade do ser humano enquanto o ensina a eliminar os recursos finitos de todo o planeta Terra.

Nessa conjuntura delicada (que vivemos) se faz mesmo tão urgente uma visão ecológica da lei quanto uma visão ecológica da dignidade da pessoa humana, uma vez que a ordem legal precisa efetivamente ser repensada; só que os modos como nós valoramos e nós comparamos os seres humanos, no âmbito da educação, também necessitam de premente consideração, reflexão e entendimento na contemporaneidade. O que se segue, daqui em diante, pode até ultrapassar nosso compromisso de mostrar como a educação dos idosos aparece na legislação brasileira — dentro do propósito que mantínhamos —, mas cumpre com nosso dever humano de esforço para esboçar, no campo do possível, uma visão ecológica das dignidades que seja capaz de alcançar a educação da pessoa idosa pelo que ela é: florescimento atemporal da condição humana.

7 Esboço para uma ecologia das dignidades a partir do direito à educação da pessoa idosa

A educação não se construiu como um lugar para a pessoa idosa que, inclusive, nem sempre se sente pertencendo ao contexto educacional, mesmo quando conseguiu penetrar os elevados muros erguidos para mantê-la ao mesmo tempo dentro e fora do espaço educativo formal. É como se, quando está intramuros, a pessoa idosa constatasse outros muros (inclusive dentro de si mesma) que a colocam ali quase como uma espécie de indulgência vivenciada em um local que deveria se constituir também em seu lar. Nesse contexto, a legislação regra o caminho, as políticas públicas programam esse caminho. E nós seguimos as leis que possuem um caráter sempre inacabado ao longo desse trajeto onde o mundo da educação vai tomando forma enquanto as normas sobre educação vão ganhando o mundo. Não é só criando as leis que a educação assume corpo na experiência da vida humana. Mas não criando as normas, silenciando na dimensão normativa da existência dos seres humanos, nós já informamos (comunicamos) à sociedade sobre algo que requer (também por isso) atenção. Somente com uma atenção real e uma continuidade com a atenção real ao circuito do tripé cuidado-escuta-e-pertencimento que alguma compreensão da indiferenciação da condição humana permitirá que ações e práticas se renovem em efeitos concretos para a educação da pessoa idosa. Nem o cuidado pode ser parcial, nem a escuta pode ser aparente, nem o pertencimento do ser humano pode ser limitado aqui, senão temos um espectro de educação.

Mais normas não implicam necessariamente mais diversidade no campo educativo e outros estudos precisarão olhar de modo detido para isso, a fim de visualizar como essa dinâmica se desenrola em detalhes. Esse é um aspecto do problema que necessita ainda ser (re)endereçado considerando outros pontos do prisma que levem em conta e se orientem também direta e especificamente com objetivo de promover o alcance de aspectos importantes como gênero, idade, sexo, etc., descortinados com uma ênfase no elo entre o elemento etário, o oferecimento do direito à educação à pessoa idosa pelo Estado e as formas de aproveitamento e gozo desse direito pelos idosos nas instituições formais de ensino do nosso país. Trata-se de pontos cruciais que exigem observação cautelosa se quisermos atingir um entendimento de como esse direito à educação do idoso acontece nas múltiplas dimensões da vida social e sempre haverá a necessidade de olharmos para a realidade presente com vistas a tocarmos os sentidos existentes nessa dimensão histórica. Investigar o mundo da vida — por vezes — coloca-nos diante de contextos fáticos e estruturais com os quais não somente

desejávamos evitar lidar, porém sequer queríamos ter vislumbrado dessa ou daquela outra maneira. Só que nosso dever aí é com a verdade que trabalha buscando por melhorias no padrão de pensamento da sociedade a quem servimos (ou deveríamos compreender servir) quando realizamos qualquer pesquisa.

Quando constatamos tamanho vácuo normativo no que diz respeito à educação da pessoa idosa na legislação brasileira, isso não foi algo apenas desagradável (face à verificação de uma negligência); foi, na verdade, consternador. É que essa negligência não pode ser imputada exclusivamente ao Poder Público (ou mesmo aos órgãos legiferantes), mas deve sim ser repartida com toda a sociedade brasileira, porque a ela pertence toda essa estrutura sociopolítica (ainda que nem toda ela se dê conta disso pelos modos eficientes de alienação e velamento com que as ordens — social, cultural, política e legal — constroem-se, sustentam-se e se retroalimentam). E, dentro desse panorama, toda vez que ocorre abandono, indiferença e exclusão na educação, afetando o exercício do direito à educação, há impacto para a dignidade da pessoa humana como um todo. Mas que dignidade é essa? Nós perguntamos (pois nós temos mesmo que nos indagar).

A primeira resposta, talvez, advenha envolta em um véu de noções e concepções que fomos elaborando ao longo de séculos quando desenvolvemos (enquanto humanidade) o sistema de proteção dos direitos humanos em suas grandes redes (geral e regionais). A dignidade humana é aquela que foi se construindo como a pedra angular desse conjunto de normas e princípios que auxiliam a comunidade internacional a gizar graus de desumanidade para as guerras⁸² e, mesmo, estabelecer parâmetros "aceitáveis" de destruição continuada dos recursos naturais do Planeta Terra. Podemos nos contentar com essa explicação inicial de que a dignidade afetada é essa dignidade humana que é o arcabouço de todos os direitos humanos e parar por aí. É uma possibilidade. Só que, se continuarmos cavando nas camadas profundas (em parte motivados pela inquietação que essa solução parcial traz ou até por observarmos como tal resposta se encontra deveras envolta em uma circularidade que a faz ir e voltar sobre si própria sem muito acrescentar), talvez entrevejamos algo mais.

Para que os gregos, por exemplo, visualizassem um elemento como *arché* era indispensável encontrar nele uma espécie de princípio fundamental capaz de explicar realmente "tudo" e de forma que esse princípio pudesse (apenas assim) ser concebido como uma base, como um grande fundamento, como a *arché*. A dignidade é *arché*? A dignidade

_

⁸² Como se houvesse guerras humanas.

pode ser *arché* de algo? A dignidade pode ser *arché* dos direitos humanos e da educação dos idosos? É a dignidade humana um axioma? Dizendo de outra maneira: é a dignidade humana tão evidente, tão dispensável da experiência do ser humano para ser concebida, que nós podemos divisá-la como um "princípio imediato" inerente à humanidade?

Parte desses questionamentos começa a ser verdadeiramente respondida quando pensamos acerca do que nasce quando nasce um ser humano em nossa sociedade do Brasil de hoje. Se retornarmos para a Grécia da Antiguidade, veremos que nascia um ser com uma cidadania restrita, com uma cidadania que assegurava algumas coisas importantes (a depender da condição de nascimento e se estávamos diante de um menino ou uma menina). Se voltarmos para Roma do passado, observaremos que nascia um ser subjugado ao *vitae necisque potestas* (poder de vida e de morte) que poderia ser exercitado pelo pai enquanto cidadão romano contra a prole (filhos e filhas), mesmo estando ela já na fase adulta (HARRIS, 1986, p. 81-95).

Aqui, a legislação brasileira prevê um rol de direitos para os nascidos no Brasil (direitos políticos, direitos sociais como a educação, direitos civis, etc.). No entanto, embora a lei brasileira não contemple normativa nem jurisprudencialmente vitae necisque potestas para o núcleo parental (composto de pais e mães brasileiros)⁸³, verificamos que o Estado enfeixa parte desses mesmos poderes de vida e de morte sobre toda a população. Isso pode ser percebido claramente quando o Estado estabelece (ou deixa de estabelecer) as suas diretrizes políticas e normativas para a sociedade. Não é sem razão que perdemos tantas vidas (que, talvez, poderiam ter sido salvas) enquanto o Poder Público travava incompreensíveis guerras políticas acerca das vacinas no olho do furação de uma crise pandêmica. Aí, conseguimos notar, com esforço, como o poder de vida e de morte dos cidadãos subsiste no nosso país em outros moldes no presente (não se confinando aos exercícios isolados do poder de vida e de morte apenas em períodos de guerras e ditaduras). Só que, na atualidade, esse poder apresenta texturas e cores mais sutis e, por isso mesmo, dificeis de serem capturadas, apreendidas e delimitadas — até para fins de algum controle estatal. Nesse domínio (porque é, sem dúvida, um domínio), exercido por intermédio do Estado, é pelo Estado que o poder da existência do cidadão é conferido, limitado e abreviado no que toca à vida e à morte (sim), mas no que toca à vida e à morte também com dignidade. É essa dignidade um axioma? Ela pode ser.

⁸³ Há a possibilidade de realização do aborto por estado de necessidade para salvaguardar a vida da mãe. E a probabilidade de interrupção da gravidez voluntária dos fetos anencéfalos.

Possivelmente, não no sentido estrito de uma "ciência axiomática" que parte da noção de que algumas premissas são aceitas sem demonstração, porque essa demonstração só existe como uma possibilidade se o ponto de partida for realmente conhecido sem demonstração. A ciência demonstrativa (ou axiomática) atinge sua completude quando podemos dizer que ela se encontra finalmente apresentada em um sistema que alberga as suas premissas elementares. Nela, portanto, o axioma (esse princípio básico) deve ser imediato, primitivo e sem mediadores. Ocorre que a dignidade (enquanto princípio) resta sempre mediada (por mais que ainda consigamos encontrar alguma estrutura imediata e primitiva nesse elemento principiológico). É verdade que, procurando observar a dignidade como um princípio dos direitos humanos, nem precisamos recorrer a inquéritos mais elaborados na tentativa de encontrar uma demonstração. Isso se faz desnecessário porque esses princípios podem mesmo ser soerguidos como elementos "axiomáticos" no uso de um sentido mais amplo desse termo.

Mas, ao olharmos para o aspecto da mediação, conseguimos ver algo que subjaz como estrutural, tanto no princípio da dignidade, como no princípio da igualdade. Ambos são princípios sempre mediados. Isso é muito importante e explicamos por que razão: assim como a igualdade trabalha com elementos de comparação do ser humano, (pressupondo a existência da superioridade e da inferioridade), a dignidade também opera dentro de uma chave semelhante, mas considerando outro ponto: o aspecto da valoração do ser humano. Sempre que nós valoramos, valoramos (seja o que for) como mais ou menos dentro de uma dada realidade, mesmo quando tentamos (forçar) a moderna solução de Kant do valor em si mesmo dos seres humanos. Max Scheler percebeu perfeitamente isso ao aduzir que:

É verdade que, no caso de Kant, a ideia de pessoa adquire a aparência de uma existência e de uma plenitude de sangue que transcende o X de uma vontade racional por meio de sua identificação desse X com o homo noumenon, ou seja, com o ser humano como "coisa em si". Mas, logicamente, o homo noumenon nada mais é do que o conceito da constante incognoscível "coisa em si" aplicada ao ser humano. A mesma constante incognoscível também pertence, sem qualquer possibilidade interna de diferenciação, a cada planta e a cada rocha. Como essa constante poderia render ao ser humano uma dignidade diferente daquela de uma rocha?⁸⁴ (SCHELER, 1973, p. 373, tradução nossa)

-

⁸⁴ No original: "It is true that in Kant's case the idea of the person acquires the appearance of an existence and full-bloodedness that transcends the X of a rational will through his identification of this X with the homo noumenon, i.e., with man as "thing in itself," which he opposes to the homo phenomenon. But, logically, the homo noumenon is nothing but the concept of the unknowable constant "thing in itself" applied to man. The same unknowable constant also pertains, without any inner possibility of differentiation, every plant and every rock. How could this constant render man a dignity different from that of a rock?"

Como lidamos com esse fato? Como ele repercute em nossas vidas para a concretização ou não do direito à educação da pessoa idosa? E por quais razões compreender que lidamos com uma ordem legal que valora o ser humano utilizando a mesma sistemática que nos permite estabelecer valores distintos para "esmeraldas, rubis e quartzos azuis" é tão importante? Começamos respondendo a última das perguntas que fizemos: compreender em que tipo de dinâmica a dignidade e a igualdade se manifestam nas dimensões da vida humana nos possibilita alcançar efetivamente qual papel elas desempenham não apenas na nossa ordem legal, mas na sociedade e na administração das políticas públicas. Com efeito, permite que entendamos dentro de quais limites o sistema da lei maneja a igualdade e a dignidade do ser humano quando lida com esses princípios de maneira prática nas soluções que empreende. Não se trata de demonizarmos a dignidade e a igualdade, porque elas são instrumentais e limitadas. É, na realidade, uma oportunidade para ponderarmos como o reconhecimento das limitações que esses princípios possuem nos auxiliam a melhor utilizá-los (dentro do campo do possível) para promover dignificação e equidade.

Não podemos nos esquecer de que o direito é uma ciência social aplicada. Nessa característica (aparentemente tão simples) se encontra grande parte da sua verdadeira força. O direito elabora os seus construtos para geração de efeitos diretos no seio da sociedade. Nesses termos, a dignidade e a igualdade são verdadeiros princípios de instrumentalização dos direitos humanos. São mecanismos de valoração dos seres humanos (a dignidade) e de comparação dos seres humanos (igualdade) que recorrem a construções teóricas, filosóficas e legais na tentativa de corrigir distorções se que eclodem na sociedade, na ordem econômica, nos sistemas culturais e políticos (e por aí segue).

Não obstante, não há mais humano nem menos humano. Não há humano inferior nem superior. Sabemos que o ser humano não pode ser comparado nem valorado como sói acontecer com sacos de pedras (pois sempre veremos algumas pedras como preciosíssimas e outras serão tratadas qual artigos descartáveis e não terão uso nem mesmo para uma mistura de argamassa baritada em alguma construção). Desse modo, a dignidade e a igualdade se erguem exatamente sobre aquilo que pretendiam solapar: a redução do ser humano a aspectos valorativos e comparativos. E prosseguimos valorando e comparando os seres humanos. Nós valoramos e comparamos seres humanos quando definimos quais políticas públicas no campo educativo merecerão prioridade e quais seguirão relegadas por muitos anos à condição de

⁸⁵ É função social do direito e da legislação tentar equilibrar os sistemas.

dispositivos textuais que, quando existentes na lei, não furam a bolha dessa dimensão da experiência da vida humana com o objetivo de se extravasar para outras esferas de materialização da existência do ser humano no mundo. Tratam-se de efeitos explícitos das imperfeições provenientes da realidade de estarmos lidando com a "ficção" da igualdade e da dignidade. No entanto, são essas insuficiências, detectáveis nos processos de utilização concreta desses princípios instrumentais (desses princípios de mediação), que colocam em evidência justamente o que eles são: princípios instrumentais dos direitos humanos. Diferentes, portanto, (para nós) dos princípios arqueológicos, que são, por sua vez, os princípios que se constituem numa pedra angular (*arché*) para os direitos humanos e servem como bússola para manejo dos próprios princípios instrumentais. No presente trabalho, destacamos um princípio arqueológico, a saber: o princípio da indiferenciação da condição humana.

A indiferenciação da condição humana é o sentido que eclode quando nos damos conta de que todos os seres humanos restam presentados quando nos vemos diante de um ser humano. Com efeito, cada humano presenta a universalidade. Só que, quando notamos todos os seres humanos, capturamos individualidade também. Assim, é possível tocarmos a individualidade na universalidade e a universalidade na individualidade (um em todos e todos em um). Isso quer dizer, por exemplo, que a igualdade como mecanismo de administração da justiça social (da justiça intergeracional, da justiça ambiental, etc.) pode ser bem utilizada, mas pode ser subvertida para a conservação da desigualdade, quando o sistema (seja qual for o sistema de aplicação aqui) educativo, judiciário, político, etc., mantém intocado o que precisava ser modificado aplicando uma "mão de tinta" em paredes de uma casa tomada pelo mofo e pelos vazamentos nas tubulações que seguem escondidas abaixo do nível mais visível do concreto. Para a igualdade ser bem aplicada ao mundo social é preciso que ela seja manejada para além do ideal de equilíbrio objetivado dentro desse sistema artificial de comparações. Será preciso manter em vista — ao longo de todo o processo de aplicação da igualdade — a indiferenciação da condição humana, pois, assim, a igualdade que foi criada com o fim de retificar distorções evita se afastar do sentido de humanidade que desejava proteger.

Podemos recordar a situação histórica vivida com a tentativa de imposição de uma pretensa reorganização escolar pelo governo do Estado de São Paulo no ano de 2015 que não foi discutida publicamente de maneira exaustiva com aqueles que seriam seus principais afetados (estudantes e seus familiares e professores da rede de ensino público). A ideia de reestruturação do sistema de escolas paulista buscava separar os estudantes por ciclos

alterando a função de cerca de 93 escolas que, em tese, seriam transformadas em creches municipais, escolas técnicas estatuais, escolas de idiomas e centros de educação de jovens e adultos. Não obstante, a não divulgação dos estudos prévios que alicerçaram as mudanças pretendidas pelo projeto normativo e a não consideração do impacto direto ocasionado às famílias dos estudantes transferidos das unidades de ensino provocou uma reação imediata por parte dos educandos e do seu circuito familiar. A situação é um claro exemplo de como, sob o pretexto de promover mais igualdade nas oportunidades de educação (com a criação de instituições de ensino específicas por ciclo), o princípio da igualdade pode ser manejado pelo aplicador (nesse caso um ente governamental) de tal forma que ele empreenda exatamente o seu extremo oposto (a desigualdade) enquanto amplia e/ou cria desequilíbrio na sociedade.

A bússola da indiferenciação da condição humana teve, então, que ser mostrada ao Poder Público pela explosão da insurgência estudantil e dos protestos sociais. Naquele momento, os estudantes deram ao Estado uma flagrante amostra da força que pode assumir essa indiferenciação da condição humana explicitando "como um são todos e todos são um". Aí, afetar a vida de um eixo familiar dos educandos provocou uma mobilização massiva, diante dos efeitos coletivos que adviriam de uma reestruturação na rede de ensino público imposta pelo ente estatal sem participação popular numa democracia e ao custo da dignidade de todos (pois padecem não apenas os atingidos diretamente com uma mudança educacional desse porte, mas sofre também a sociedade em seu sentido mais universal pelo enfraquecimento do espírito democrático).

Por vezes, será indispensável que o povo apresente ao governo a indiferenciação que ele mesmo, enquanto Estado, deveria resguardar, mas deixa de fazê-lo quando desconsidera que os impactos à dignidade humana sempre se espalham em rede. Infelizmente, situações de conflito parecem dar maior visibilidade aos fenômenos que manifestam a nossa indiferenciação. Contudo, a concepção ecológica da lei e a visão ecológica das dignidades podem nos auxiliar a caminhar melhor dentro dos processos de dignificação humana e promoção da igualdade na sociedade sem que nos afastemos dos componentes estruturais da condição humana.

É que uma visão ecológica nos permite considerar as inter-relações existentes entre as diversificadas ações (inações) dos seres humanos e as suas implicações para todo o meio ambiente. Se a ecologia da lei torna apreensível como a humanidade impacta o Planeta Terra lendo o mundo a partir de uma ordem legal que, ainda aprisionada dentro da noção mecanicista, perde o sentido de repercussão sistêmica da lei; a ecologia das dignidades (utilizada no campo da educação) põe em exposição que não é possível haver preferências

valorativas entre seres humanos, a fim de estabelecer preterições etárias na oferta e no gozo do direito à educação; assim como não é possível erguer preconceitos educacionais (educacionismo) contra adultos e idosos que escolhem outro rumo (diverso do educativo).

Quando estabelecemos uma "idade própria" para a educação formal, delimitamos invariavelmente a existência de uma "idade imprópria" de procura das instituições educacionais que lança (em um sentido menor) principalmente pessoas adultas e idosas (mas não apenas elas, pois isso ocorre com as crianças e os jovens que não conseguirem acompanhar a ciranda do relógio social educativo) numa grande vala de atraso (de descompasso) educacional que, de per si, já etiqueta esses seres humanos como vagarosos, tardiamente incorporados ao sistema de ensino ou ultrapassados pelo próprio tempo de aprender. Esquecemo-nos de que a idade do ensino obrigatório em um país é fixada por uma trama de convenções sociais e legais que incorporam marcos limites, construídos eles mesmos com o objetivo de forçar o Estado, os pais e a sociedade a atender prioritariamente o dever de educar a infância e os adolescentes. Isso é por demais relevante, porque essa etiqueta de subdesenvolvimento educativo (ou subdesenvolvimento geragógico) acaba por gestar os nutrientes que alimentam uma mentalidade individual e coletiva de que a educação na velhice é apenas um enriquecimento extra, um plus, um verniz na condição humana da pessoa idosa que teria outras necessidades mais prementes e concretas (a serem consideradas por ela e pelo Poder Público).

A etiqueta de subdesenvolvimento geragógico, por sua vez (em uma concepção mais ampla), subtrai o sentido de direito à educação do idoso do próprio direito à educação, permitindo que a ordem legal como um todo conserve o discurso de que a educação do idoso é um direito, mas prossiga ofertando as reais oportunidades de educação de maneira pontual, de forma precarizada/limitada e/ou como uma liberalidade concedida pelo sistema educacional para preencher a "ociosidade" da pessoa idosa. É uma dinâmica perversa, porque esconde a demora do sistema educacional formal em considerar esses seres humanos como dignos o suficiente para merecerem atenção real no contexto educativo enquanto lança sobre eles, que foram particularmente prejudicados, o título de educandos tardios.

A visão ecológica das dignidades acende o alerta aqui, intentando que vejamos com mais clareza, inclusive, as nossas suposições de que a educação é/será um fenômeno homogêneo para todos. Não é/não será. A educação envolve a complexa heterogeneidade humana dentro de uma rede tão ampla de inter-relações e trocas de conhecimento (saberes), em modos não necessariamente harmônicos, que desconsiderar como elementos de idade, de classe social, de raça, de gênero, de cultura e (mesmo) de bem-estar físico e mental

influenciam no fluxo do jogo educativo pode interromper uma eventual fluidez (onde ela ocorria), acentuar desequilíbrios na administração da igualdade no campo educativo e desvalorizar seres humanos no manejo social/estatal e legal das dignidades.

Ao falarmos sobre a educação formal na velhice, esses pontos se tornam ainda mais críticos, porque sabemos que o campo econômico lança (de forma sutil ou abrupta) sobre a ordem legal um imperativo de exploração do ser humano (e dos recursos naturais) que precisa permanecer encoberto dentro do sistema de gestão ficcional da igualdade e das dignidades. Em pleno século 17, o educador Comenius, entretanto, havia se dado conta de que qualquer possibilidade de educação na velhice exige o respeito à liberdade do ser humano enquanto indivíduo e enquanto ser pertencente à universalidade maior. É dizer: não convém alardear um senso de educação formal facultativa para os idosos ao mesmo tempo em que se propagandeia que aquela pessoa idosa que decide ficar parada já atingiu o primeiro estágio da morte. Assim, os programas educacionais formais não podem ser "vendidos" pelo Estado à sociedade como "remédios" contra a velhice, contra a doença e contra nossa condição de mortalidade e ainda se pretenderem ser verdadeiramente fontes de igualdade e de dignidade. Não há, aí, observância à indiferenciação da condição humana quando tentamos corrigir no ser humano (até com "prescrições educacionais") aquilo que nos constitui e faz parte indissociável da nossa existência: a liberdade de ser o que é e existir tal qual se é — dentro de uma vida finita e que se desenrola em um caminho de envelhecimento.

Enxergar todas essas questões requer uma dose de atitude ecológica em relação às dignidades humanas, mormente, quando nós as observamos (des)aparecendo no circuito educacional brasileiro. A visão (em rede) facilita descortinar como a ordem legal a tudo afeta. Verdade. Mas, nós também podemos perceber aqui (por intermédio da mesma consciência de uma ecologia das dignidades) como inexiste neutralidade na gestão social e estatal do campo da educação posto a serviço da concretização do direito à educação do idoso. Esse ponto demanda tato — aos nos depararmos com os propósitos (com os fins) atribuídos à dada educação. É que sempre poderão estar presentes interesses subjacentes para os quais deveremos estar alertas. Com a educação formal (enquanto educação ao longo da vida, enquanto educação da pessoa idosa) não é diferente. Se delimitarmos como fins para essa educação 1) fornecer aos mais velhos educação para a cidadania; 2) ajustá-los às viradas tecnológicas; 3) recolher a experiência de vida dos idosos e partilhá-la com a sociedade; 4) emancipar política e socialmente as pessoas idosas para que consigam viver com plenitude o seu lugar na educação, na sociedade e no mundo; 5) continuar o treinamento dos trabalhadores idosos; o olhar ecológico das dignidades tornará mais evidente como os idosos

estão sendo valorados com essas escolhas educacionais, ajudando a detectar a preponderância de qualquer desses objetivos que contam um pouco sobre o próprio "modelo educativo" (subjacente na proposta), explicitam melhor os interesses por ele visados e a quem (efetivamente) beneficia a adoção de tal programa de educação nesses moldes.

Portanto, a primeira coisa que uma ecologia das dignidades pode empreender é desmontar a armadilha que representa compreendermos a dignidade como o centro de distribuição e gestão do valor humano em qualquer sociedade sem assumirmos que essa dignidade é a maneira ainda precária que o sistema (também dos direitos humanos) encontrou para possibilitar o manejo de processos de dignificação do ser humano ao redor do Planeta dentro das mais diversificadas ordens (legal, cultural, educativa, etc.). A segunda coisa que uma visão ecológica das dignidades pode permitir é iniciar uma nova jornada de identificação daqueles princípios arqueológicos que realmente estruturam a condição humana, pois são esses "axiomas" que fornecerão norte para uma aplicação dos princípios instrumentais dos direitos humanos (a exemplo da igualdade e da dignidade). Nesse trabalho, conseguimos destacar — de logo — o princípio arqueológico da indiferenciação da condição humana que captura o sentido de como todos os seres humanos estão em um ser humano e de como um ser humano resta presente na ideia de toda a humanidade. Ao transcendermos esse ponto e alcançarmos este aspecto da condição humana, nós conseguimos nos mover de outra maneira no próprio sistema das ordens (legal, social, cultural, educativa), mas, agora, capturando os limites envolvidos nas comparações e valorações que fazemos em relação aos seres humanos, a fim de entendermos, de forma mais adequada, as dinâmicas de gestão social, política e econômica da (des)igualdade e da (in)dignidade humanas que nos afetam no campo da educação.

Pode ser um pequeno passo, contudo ele possibilita que melhor compreendamos com quais limites opera o sistema das ordens para buscarmos outras possibilidades de parâmetros que fortaleçam os processos de aplicação dos princípios instrumentais (como a igualdade e a dignidade), entretanto guardando como norte o que for arqueológico na condição humana. É assim que uma visão ecológica das dignidades permite irmos para a educação da pessoa idosa na lei brasileira (considerando o valor que é atribuído pelo direito como inerente ao ser humano, independentemente da idade que ele possui, do gênero, da raça, dos seus desafios físicos e psíquicos) procurando materializar a ideia de educação universal no sistema de ensino, porque a mesma importância e peso passam a ser dados ao oferecimento de oportunidades educativas para crianças, jovens, adultos e pessoas idosas quando, para além de movidos pela igualdade e dignidade, tomamos como norte a indiferenciação da condição

humana. Assim, ao abrigo de uma visão ecológica do valor do ser humano, consideramos a grande teia da formação humana que acontece ao longo de toda a vida da pessoa e que precisa/deve ser contemplada pelo Estado em seu sistema formal de educação.

Se tencionamos assegurar dignidade no desempenho do direito humano à educação pelos idosos na legislação brasileira (diante do vácuo normativo encontrado), uma visão ecológica das dignidades torna necessário que nós encaremos (de início) a tarefa de delimitar as condições em que o sistema normativo se encontra, pois, apenas assim, podemos detectar os tropeços na consubstanciação básica do direito à educação dos idosos (nessa dimensão da experiência da vida) e estabelecer as contramedidas mais urgentes a serem tomadas no bojo da ordem legal, objetivando salvaguardar o sentido maior de bem-estar da condição humana — aqui examinada no campo educativo. Ressaltamos que esse exercício de análise ecológica das dignidades tem que ser realizado continuamente para que essas providências, em resposta aos problemas encontrados (a serem tomadas na forma de ações, planos, projetos, entre outras possibilidades), permitam sempre a continuidade no processo de atualização do "valor" do ser humano no contexto da materialização do direito humano à educação na velhice.

Dessa maneira, tendo em vista que detectamos o fenômeno de desaparecimento da educação da pessoa idosa na legislação brasileira principalmente como abandono normativo, indiferença e exclusão (no que se refere ao tratamento e à concretização do direito à educação do idoso pela lei), a ecologia das dignidades apresentaria — enquanto possibilidade de contramedida para a questão detectada — não o regramento normativo desenfreado do assunto, a fim de se dar aparência falseada de mudança dentro do conjunto de normas sobre a educação na velhice existente no Brasil e sim, diante de uma visão ecológica do valor humano, recomendaríamos a implementação de múltiplos processos que incluem não apenas alterações e incrementos na própria ordem legal, mas, considerando que essa ordem legal se encontra em conexão com diversas ordens em um sistema maior na sociedade, far-se-iam indispensáveis que novos caminhos nas políticas públicas fossem buscados com a integração e ouvida dos principais afetados (as pessoas idosas, os educadores e as instituições de ensino formal). Tais encaminhamentos, no que diz respeito ao Poder Público, necessitariam adotar (face às disfunções constatadas) um sentido de cuidado, escuta e pertencimento da pessoa idosa — no âmbito educativo — capaz de pôr em relevo não apenas como o direito à educação é regrado pelo sistema normativo, todavia, como esse direito à educação da pessoa idosa circula pelos múltiplos caminhos institucionais que é obrigado a percorrer no mundo para a produção dos seus efeitos nas outras dimensões da experiência da vida do ser humano.

7.1 O direito à educação da pessoa idosa que se ergue como cuidado, escuta e pertencimento

O direito à educação da pessoa idosa requer (para a sua consubstanciação) um sentido de cuidado com a condição humana. Não falamos aqui de um cuidado por presunção de uma pretensa fragilidade do ser humano na fase da velhice. Podemos ser mais frágeis quando idosos e podemos ser mais frágeis quando adultos, jovens, crianças. A vulnerabilidade do nosso corpo e da nossa mente não são atributos inerentes a uma etapa específica do ciclo de vida humana. Parece desnecessário recordar isso. E, no entanto, é factível que nos vejamos aturdidos com a ideia de alguém estando na velhice e oferecendo profundo suporte, gentileza e compaixão para outra pessoa que sequer atingiu o começo da maturidade. São retratos da existência que se tornam acessíveis na experiência vital do dia a dia. E o cotidiano nos permite observar como, por vezes, os idosos atuam no nosso mundo bem mais do que como arrimos de toda a família. Por vezes, eles representarão o papel social de pais e mães. Serão pais e mães dos netos(as) biológicos ou dos netos(as) do coração (adotados por amor e pelo amor de uma afetividade que, tão humana, não cabe em si mesma). Em outros contextos, essas pessoas idosas serão todo o reforço que seus companheiros de jornada (também idosos) terão. E, não raramente, na velhice, muitos humanos caminharão sozinhos pelas dores e alegrias do viver enquanto encaram as demandas particulares que o processo de envelhecimento assume e traz em cada um.

Mas, o que a legislação brasileira nos conta acerca da educação na velhice? Ela nos conta (faz aparecer com seus silêncios) como o direito à educação requer cuidado social e normativo para efetivamente receber — além de uma guarida da lei — a verdadeira chance de seguir se espalhando pelas demais dimensões da experiência da vida humana. Trata-se de um cuidado com o outro como um cuidado consigo mesmo que passa a possibilitar o próprio acontecimento da educação nos nossos dias. A questão é bem mais ampla que isso, mas é um fato que, recentemente, pudemos constatar um escancaramento da importância desse aspecto do cuidado do outro como cuidado de si (no fenômeno educativo) diante de uma sociedade assombrada pela pandemia. A ocupação dos espaços nas escolas, nos colégios e nas universidades públicas foi se adaptando e incorporando um sentido de imprescindibilidade pública na verificação do estado vacinal dos estudantes, a fim de assegurar aos atores da educação (educandos, professores, funcionários) de todas as faixas etárias um ambiente de ensino, estudos e pesquisa mais seguro do ponto de vista da questão de saúde.

Ocorre, no entanto, que esse cuidado do outro como um cuidado de si (que é também um cuidado de si como cuidado do outro) não é somente um problema de saúde pública. É, na verdade, um elemento estrutural para o acontecimento da educação formal. Sem ver de forma amplificada o cuidado de si como cuidado do outro e o cuidado do outro como cuidado de si, as instituições de educação formal no Brasil podem prosseguir desatentas à indiferenciação da condição humana, manejando os diversos mecanismos sociais a que têm acesso (na tentativa de promover igualdade e dignidade para todos nos espaços formativos) enquanto acentua múltiplos desníveis presentes no campo educativo e nos seus modos de valorar o ser humano e replica (sob importação) aqueles desequilíbrios já existentes no campo legal e na sociedade a que serve.

Desse modo, o cuidado não diz respeito somente ao direito à educação dos idosos; diz respeito, na realidade, ao direito à educação de todo aquele que deseja tomar assento dentro do sistema de ensino formal ou está obrigado a acessá-lo (ou fornecer oportunidades de acesso àquelas pessoas acobertadas pela faixa etária definida legalmente como de educação compulsória). Michel Foucault recordou como o cuidado de si

[...] na cultura grega, helenística e romana [...] sempre tomou forma em práticas, em instituições, em grupos que eram perfeitamente distintos entre si, freqüentemente fechados uns aos outros e, na maioria das vezes, implicando uma relação de exclusão dos demais. (FOUCAULT, 2006, p. 140).

Ainda assim, a *technè tou biou* (a arte de viver), enquanto cuidado de si, não se concentrou ali exclusivamente sobre as próprias concepções "grupais" a tal ponto de gerar um absoluto alheamento do âmbito político. Como bem percebeu Foucault, no período pósclássico grego, o ser humano apenas se voltou inevitavelmente em um movimento para dentro de si mesmo em busca de diretrizes que reverberavam no âmbito social também. Essa movimentação em direção a si mesmo acaba se repetindo, em modos muito específicos na interioridade, em algumas épocas de convívio humano e partilha do mundo nos circuitos das múltiplas culturas radicadas no globo terrestre.

O que, possivelmente, a conjuntura pandêmica pode ter ocasionado é o alargamento da imprescindibilidade de uma consciência coletiva mais ampla de como esse movimento do cuidado de si precisa se deslocar para o movimento de cuidado do outro em todas as esferas da vida dos seres humanos e das demais espécies que dividem conosco a mesma morada. Na educação formal, isso tem consequências muito maiores do que o soerguimento de novas políticas de controle ao acesso físico-ambiental por estudantes, professores e funcionários, porque é tarefa da educação (sobretudo da educação enquanto lugar de pensamento) refletir

sobre as modificações que (a)parecem, a princípio, restritas a um mero plano material no mundo e que, no entanto, colocam em evidência dinâmicas bem mais profundas que já estavam a delimitar e estruturar o acontecimento educativo e permaneciam ainda sem uma (re)visão. Essa (re)visão que, nesse trabalho, é o uso de uma visão ecológica das dignidades pode auxiliar que capturemos, com efeito, a escuta como outro elemento estrutural indispensável à ocorrência do fenômeno educativo (sempre aqui observado com o auxílio da lente da indiferenciação da condição humana).

É curioso que o silêncio normativo da lei no Brasil, em relação à educação da pessoa idosa, denuncie algo mais grave do que o sentido de abandono legal que aí emerge. Esse vácuo que verificamos no âmbito das normas brasileiras nos coloca diante da incapacidade de escuta na interioridade das instituições formais de ensino e do Estado (como um todo — Poder Executivo, Poder Legislativo, Poder Judiciário), de tal modo que a escuta se estabelece como um dos sumos desafios para a concretização do direito à educação nas leis e para a realização do direito à educação legalizado com respeito pleno à humanidade. Nós não somos capazes de escutar com atenção os outros (por vezes, nem a nós mesmos) e, entretanto, é precisamente a escuta que, junto com o discurso (logos), construirá os relacionamentos humanos possibilitando a existência e subsistência do mundo (enquanto horizonte cultural e horizonte de sentidos) que se assenta sobre uma base de verdade e se dispõe como o espaço de aparecimento do ser humano em toda autenticidade. Os obstáculos à escuta nascem (em parte) porque somos treinados, desde o princípio das nossas vidas, para as palavras, ações e nós não nos apercebemos como escutar é aquilo que fornece entrada à dimensão da linguagem.

Em grande medida, vamos sendo, pouco a pouco, abocanhados por um sistema de cultura logocêntrica que nos ensina a dominar pelo discurso (exercer poder pelas inúmeras formas de fala) mais do que efetivamente coexistir humanamente pelos caminhos da linguagem (FIUMARA, 1990). A escuta, contudo, é condição necessária ao acontecimento da educação, principalmente, quando nos colocamos perante a possibilidade de educação das pessoas idosas, uma vez que elas já carregam consigo uma enorme bagagem de experiência de vida acumulada. Isso torna a atividade de ouvida dos idosos essencial à compreensão daquilo que elas mais valorizam e deve, por isso mesmo, integrar também os componentes do processo de ensino e aprendizagem oferecido na educação formal. Tal fato representa uma ruptura no padrão dos modelos educativos que assumem os idosos como uma clientela carente de serviços sociais que deve ser "beneficiada" com mais esse serviço público faltante, qual seja: a educação. E oportuniza atentar para a tendência de homogeneização das pessoas idosas numa grande massa uniforme de seres humanos igualados pela velhice. A velhice não iguala

os seres humanos por ser uma etapa da vida que todos poderemos atravessar se envelhecermos. Ela pode, inclusive, acentuar diferenças humanas que dependerão de mais tato e sensibilidade institucionais para que as escolas e universidades consigam realizar uma gestão além da mera gestão. É tudo isso, somado ao conjunto de trabalhos dos múltiplos agentes das instituições de ensino e do Estado, que vai permitir o surgimento do sentido de pertencimento da pessoa idosa na educação formal e a eclosão da educação como um direito da pessoa idosa, como uma atitude institucional e como exercício de acolhida pelos seres humanos que veem o humano além do idoso. Trazemos à tona, na verdade, a condição humana, marcada pelo princípio da indiferenciação que pode ser revisitado de outra maneira pela visão ecológica das dignidades.

É como se ficasse mais simples, dentro da nossa limitada dimensão histórica, enxergarmos o pertencimento da pessoa idosa à educação, porque ele é o pertencimento de cada ser humano à humanidade. O que a ecologia das dignidades faz é simplesmente acender um alerta para a condição humana e para o princípio de indiferenciação. Não tratamos aqui de algo utópico ou mesmo "ideal". Não é uma ruptura com o sistema, mas a probabilidade de nos movermos dentro desse sistema de uma forma (talvez) mais vigilante ao que esse sistema das ordens faz com a igualdade e com a dignidade. Dignitas, no passado, poderia representar um título conferido, uma dignidade, um valor que seria reconhecido por algo ou por alguém (por uma ordem) determinando a primazia de algo ou de alguém sobre os demais. No entanto, hoje (no nosso presente), a dignidade precisa ser incorporada socialmente por outro paradigma, um paradigma capaz de nos fazer assimilar que a dignidade, assim como a igualdade, podem ser mecanismos que nos permitem lidar com processos de valorização do ser humano e de equiparação do ser humano. Só que, como nós valoramos, valorizamos e equiparamos sempre em relação a algo (ainda quando falamos de valor em si mesmo, porque a ideia de valor se constrói em paralelo), há a necessidade de fazermos o retorno ao nosso centro de indiferenciação que é, sem dúvida, a condição humana.

Educar ao longo da vida demanda esse encontro necessário (desde o começo do nosso percurso) com os aspectos da nossa humanidade. Afinal, ela é quem nos alça em direção ao comunal que vinha sendo reduzido sobremaneira pelas manipulações do interesse público a serviço exclusivo do capital. A educação passa a ser, então, relida em conexão e em interrelação com os impactos que ela gera aos seres humanos de todas as idades e sem perder de vista as repercussões que ela também ocasiona ao Planeta Terra — a depender do paradigma em que se assenta (mecanicista ou sistêmico).

A visão ecológica das dignidades dos seres humanos compreende que o sistema das ordens opera administrando a igualdade e a dignidade do ser humano. Por outro lado, expõe que, quando manejamos a igualdade, resta subjacente o sentido de superioridade e inferioridade. Nós equiparamos sempre em relação a algo, nós igualamos. Nesse sentido, embora o princípio da dignidade e o princípio da igualdade sejam princípios do direito e tenham papéis centrais para os direitos humanos, fomos forçados a perceber, aqui, que nenhum desses princípios fornece a *arché* da condição humana. A *arché* da condição humana reside no sentido de indiferenciação dessa condição humana, porque nesse sentido (que tomamos pela importância como um princípio) é possível visualizar a si mesmo nos outros e os outros em si mesmo. É quando finalmente percebemos as diferenças que nos marcam enquanto seres humanos e, ainda assim, conseguimos ver indiferenciação sem indiferença. Não há o que comparar nem mesmo como valorar, há tão somente a condição humana que nos habita em sua nudez simples que já não permite ao ser humano ver nitidamente o outro ser humano como outro puramente separado, pois o percebe sendo parte significativa de si mesmo.

É assim que conseguimos alcançar "João e Maria" como crianças, jovens, adultos e idosos e somos capazes de ver: há tantos humanos que são mantidos à margem do sistema social e são julgados pelo sistema normativo com seus instrumentos de modulação da realidade (dignidade e igualdade) com etiquetas que não lhes cabem e, a despeito disso, permanecem dignos com uma dignidade indetectável por essa ordem da cultura, da linguagem, da lei e da sociedade em suas aferições comparativas e de valoração. A ecologia das dignidades chama a atenção para as imperfeições nesse modo de valorarmos e compararmos seres humanos, mas, acima de tudo, põe à luz esses fenômenos nos exigindo uma mudança de atitude que considera, no campo do possível, aquilo que é **possível** — só que sem perder nunca de vista a indiferenciação que nos marca e é constitutiva, é estrutural da nossa condição de sermos humanos.

É um esboço não impositivo. Olhamos se desejamos. Há anos, defronte a uma rede de mercados na cidade de São Paulo no Brasil, vimos uma senhora bem vestida ignorar o pedido de auxílio de uma mãe que mendigava com duas crianças pequenas. À rogativa de ajuda, a distinta senhora "bem educada e bem vestida" respondeu: "— Eu não estou vendo vocês." Essa cena nunca abandonou a nossa memória. E sabemos que o sistema das ordens age de maneira assemelhada. Ele é bem "respeitoso" e cumpridor da ordem legal que o paramenta. O sistema das ordens não apenas não enxerga como avisa que não olhará. Só que somos nós quem primeiro precisamos ver sem fugas ou tergiversações. Isso não pode ser forçado em um

sistema não perfeito e em uma sociedade de humanos imperfeitos. É, contudo, recomendável olharmos como um pequeno passo no longo caminho que ainda temos de seguir.

8 Considerações Finais

It is said that if we take one thing to be the truth and cling to it, even if truth itself comes in person and knocks at our door, we won't open it. For things to reveal themselves to us, we need to be ready to abandon our views about them. ⁸⁶

(Thich Nhat Hanh no livro *Your True Home: the everyday* wisdom of Thich Nhat Hanh — uma compilação realizada por Melvin McLeod)

Quando começamos esse longo caminho de investigação no "território da dignidade" há muitos anos, jamais imaginaríamos tamanha virada na maneira como encarávamos o ser humano e a condição humana. O caminho em direção à educação da pessoa idosa na legislação brasileira colocou-nos diante de constatações a princípio desconcertantes, no que se refere aos silêncios normativos verificados, mas não porque acreditávamos que as leis sozinhas fossem capazes de dar conta da concretização do direito à educação na nossa velhice e sim pelo fato de que tamanha ausência nos sinalizava que algo mais grave vinha acontecendo e impactava a dignidade coletiva que deve estar presente numa sociedade, a fim de que a dignidade individual de cada pessoa humana tenha uma chance de ser considerada dentro do nosso imperfeito e "funcional" sistema das ordens (legal, política, social, cultural, educativa, e por aí segue).

Ao analisarmos as constituições brasileiras, obtivemos uma oportunidade ímpar de promovermos uma pesquisa nos temas centrais que estruturaram as nossas Cartas Maiores sem desconsiderar influências inevitáveis das suas respectivas dimensões históricas. Essa escolha de trajeto foi particularmente importante para reconhecermos como os sentidos da educação e da pessoa idosa se soergueram enquanto objetos de atenção e proteção constitucional, de forma a conseguir traçar uma linha de entendimento sobre como esses dois assuntos tão importantes se radicaram no texto das constituições e, mais ainda, sobre como esses dois aspectos temáticos se encontravam (unidos ou separados) sob o tratamento das Leis

-

⁸⁶ É dito que se nós tomamos uma coisa para ser a verdade e nos apegamos a ela, mesmo se a verdade aparecer pessoalmente e bater na nossa porta, nós não abriremos. Para que as coisas se revelem a nós, precisamos estar prontos para abandonar nossa visão sobre elas. (tradução nossa)

Constitucionais que estabelecem as diretrizes políticas e organizacionais administrativas de todo o Estado brasileiro. Isso nos permitiu acessar a situação presente na Constituição Federal de 1988 (atualmente em vigor) acompanhando suas modificações extremamente recentes para a incorporação (ao menos no texto escrito) de um sentido de educação ao longo da vida no ano de 2020 que ainda tem muitos caminhos de circulação institucional a percorrer antes de realmente passar a promover com fluidez o acontecimento indiferenciado da educação da pessoa idosa no sistema de ensino formal do Brasil.

Nosso passo seguinte levou a que nos debruçássemos sobre a legislação federal brasileira produzida do ano de 1996 até o ano de 2022, a fim de "presenciar" o (des)aparecimento da educação da pessoa idosa no contexto legal na virada da denominada era do envelhecimento. Pudemos constatar como a lei no Brasil levou décadas encaixando a educação da pessoa idosa no bojo da educação dos adultos não atentando para a realidade de que nem os idosos são um grupo homogêneo nem o seu processo educativo pode ser emoldurado com adaptações simplificadas e reducionistas a esse ponto sem a produção de severas exclusões sistêmicas. A vida do ser humano precisa ter a possibilidade de ser exercitada na interioridade de um sentido de bem-estar, advindo de uma noção mínima de qualidade de vida multidimensional. Não é somente temerário, mas verdadeiramente irresponsável — do ponto de vista intergeracional — presumirmos que as pessoas idosas possuem todas elas os mesmos modos de lidar com a liberação do tempo (que, por sinal, chega cada vez mais tarde, seja pela postergação contínua do período de aposentadoria pelo Estado, seja pelo aprisionamento econômico-financeiro que conduzirá muitos idosos a permanecerem em atividade laboral até a morte e não pelo exercício de uma probabilidade de escolha consciente) e com a educação.

Isso é um problema especialmente presente no campo educativo para a velhice, uma vez que o sistema formal tenta sempre em um primeiro plano padronizar e apenas depois procura "administrar" — como pode/consegue ou como (não) quer — as diferenças dos seres humanos, muitas das vezes buscando excluir aquilo que foge do padrão estabelecido na interioridade do circuito (ainda quando não fosse essa a "intenção original" do sistema legal). Mas, como divisamos, a lei pode aprofundar o fosso das desigualdades entre os seres humanos (quando fala e quando cala) e gerar mais desvalorização humana no processo da educação, sobretudo se seguir delimitando o comportamento social alienada de um dimensionamento ecológico dos seus efeitos sobre todos os sistemas que se interconectam à vida do ser humano e interligam a condição humana ao destino de todo o Planeta Terra.

A educação formal das pessoas idosas se expandiu como uma possibilidade no Brasil ao longo dos últimos anos atraindo até mesmo o interesse do mercado. Trata-se, sem dúvida, de uma consequência do esforço de muitos no passado e no presente que lutaram para converter a ideia da educação dos adultos em uma realidade para as pessoas idosas e que batalharam demais para também transcender o modelo do fornecimento de apenas alguns cursos variados, que eram direcionados ao "entretenimento" do público idoso pelos serviços sociais. As "universidades da terceira idade", por sua vez, vêm se ampliando em suas ofertas educacionais e se reinventando como parte da universidade (ao invés de aceitarem o paradigma imposto de universidade à parte), o que representa um passo extremamente importante na história da educação das pessoas idosas no Brasil e não dizemos isso considerando que essa foi a primeira fratura no muro divisor entre os idosos e as universidades, mas porque esse ainda é um marco fundamental no começo de um novo modo de escutar o ser humano que envelheceu dentro do espaço universitário e onde a pessoa idosa passa a ser tratada não como mero objeto de estudo, pesquisa e conhecimento, e sim como um ser participante (ainda que um integrante limitado a certas tarefas, matérias, possibilidades de engajamento e atividades).

Da emergência do Estatuto da Pessoa Idosa (no ano de 2003) para os nossos dias, notamos que a trajetória normativa da educação formal da pessoa idosa no Brasil acabou se desenrolando em passos bem lentos no contexto da legislação. E, embora não sejam as leis o motor que gira a roda da educação, ainda são as leis que balizam o oferecimento, ao menos, da educação formal pelo Estado para os seres humanos. Assim, o silêncio normativo (no tocante à educação da pessoa idosa) por tantos anos no Brasil seguramente impactou toda a rede dos processos de equalização e valorização do ser humano na velhice no âmbito da educação formal brasileira com efeitos para o idoso nos seus acessos ao direito à educação nas escolas e universidades brasileiras, fazendo irromper a própria necessidade de olharmos essa conjuntura de maneira crítica e analítica, porém procurando empreender essa (re)visão com uma atitude ecológica — capaz de nos manter sensíveis às pontes inexploradas e repercussões ainda não percebidas por outras abordagens desse assunto.

Como resultante desse esforço contínuo, nós obtivemos um panorama claro de como a educação da pessoa idosa apareceu na legislação do Brasil a partir de uma revista de todas as constituições brasileiras e da legislação federal sob um recorte temporal que cobriu o período do ano de 1996 até o ano de 2022. Além de constatarmos o menoscabo da lei brasileira no tocante à educação formal do idoso por mais de uma década, pudemos elucidar os modos como o sistema vinha operacionalizando essas ausências legais dentro das ações de abandono,

indiferença e exclusão normativas. Nós vislumbramos aqui que essa realidade começou a sofrer alterações relevantes, mas cuja essência permanece ainda envolta sob um véu daquilo que poderá se tornar realmente a educação ao longo da vida daqui em diante no sistema de ensino brasileiro.

Quiçá, o mais espinhoso para nós tenha sido percebermos — durante todo esse processo de desvelamento da educação da pessoa idosa na legislação do Brasil — como a dignidade que havíamos tomado por longas décadas qual o arcabouço de um sistema não guardava fielmente os elementos estruturais que compõem os alicerces arqueológicos de um engenho sistêmico. Ver isso foi realmente difícil. Só que entendemos ser uma etapa indispensável para compreendermos as limitações e os perigos envolvidos na aplicação das noções de valor humano (leiamos dignidade) e igualdade na esfera educativa, legal e socioeconômica (e por aí segue). Mesmo assim, representou um ponto assaz complexo nos desfazermos de inúmeras visões que possuíamos, a fim de enxergamos novas possibilidades de caminhos.

No entanto, precisávamos prosseguir diante do que havíamos encontrado sem nos paralisarmos pelo medo, pelo já dito e escutado ou por uma ilusão vã de que conseguiríamos romper com o sistema que nos antecede em eras. Essa ruptura (como uma abertura não artificializada) é um trabalho para muitos seres humanos e não para apenas um. Independente disso, um é todos e todos são um. Aprendendo como aqueles que percorreram esses caminhos de pensamento (observando outros temas) sobreviveram à travessia (com ou sem largas críticas), compreendemos que era preciso refletir no campo do possível. E entendemos que essa era mesmo a maior lição de amadurecimento e de amor à humanidade que poderíamos aprender e compartilhar ao "fim" desse caminho onde uma resposta guarda sempre o florescimento de mil perguntas. Temos total consciência da provisoriedade desse construto que é uma experiência também com as limitações e resta, por isso mesmo, assinalado pela impermanência que a tudo caracteriza. Tudo bem. Isso é humano. Faz parte de ser humano (demasiadamente humano) que seja desse jeito e não de outro modo. Que seja então assim.

Referências

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfang Leo Maar. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. 190 p.

AGOSTINELLI, Alessandro. La società del giovanimento: perché l'occidente muore senza invecchiare. Roma: Alberto Castelvecchi Editore, 2004.

ANGELUCCI, Carla Biancha. As contribuições da psicologia para a garantia do direito à educação com qualidade para as pessoas com deficiência. In: MOLINA, Rinaldo; ANGELUCCI, Carla Biancha (org.). **Interfaces entre psicologia e educação**: desafios para a formação do psicólogo. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012. Cap. 7. p. 100-123.

ARCHER, Margaret S. **Being human**: the problem of agency. New York: Cambridge University Press, 2006. 323 p.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 12. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014. 405 p.

. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 2009. 544 p.

ARISTOTLE. Constitution of Athens. In: ARISTOTLE. **The complete works of Aristotle**: the revised oxford translation. Princeton: Princeton University Press, 1984. p. 1986-2129.

_____. Metaphysics. In: ARISTOTLE. **The complete works of Aristotle**: the revised oxford translation. Princeton: Princeton University Press, 1984. p. 1552-1728.

_____. Politics. In: ARISTOTLE. **The complete works of Aristotle**: the revised oxford translation. Princeton: Princeton University Press, 1984. p. 1986-2129.

ARNETT, Jeffrey Jensen. **Emerging adulthood**: the winding road from late teens through the twenties. New York: Oxford University Press, 2006. 270 p.

AUBENQUE, Pierre. **O problema do ser em Aristóteles**: ensaio sobre a problemática aristotélica. São Paulo: Paulus, 2012. 502 p.

BÁRCENA, Fernando; MÈLICH, Joan-Carles. La educación como acontecimiento ético: natalidade, narración y hospitalidad. Barcelona: Paidós, 2000.

BARNETT, Ronald. Introduction: being university. In: BARNETT, Ronald (org.). **Being university**: foundations and futures of education. New York: Routledge, 2011. p. 1-8.

BARRETTO, Kizz de Brito. **Humanidade-artística**: uma fenomenologia da dignidade a partir da experiência de arte na velhice. 2017. 291 f. Dissertação (Mestrado em Artes) — Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Cap. 6. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27160/tde-22022018-170841/publico/KizzdeBritoBarrettoresumida.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2021.

BEITER, Klaus Dieter. The protection of the right to education by international law: including a systematic analysis of Article 13 of International Covenant on Economic, Social, and Cultural Rights. Danvers: Martinus Nijhoff Publishers, 2005.

BENJAMIN, Walter. **Experiência e pobreza**. In: BENJAMIN, Walter. Anjo da história. Tradução de João Barrento. São Paulo: Autêntica, 2012. p. 83-90.

BEAUVOIR, Simone. A velhice. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018. Edição do Kindle.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Ideal, trabalho e compromisso na universidade pública**: relato e reflexão sobre uma experiência. São Paulo: Olho D'água, 2000.

BIESTA, Gert. **The beautiful risk of education** (interventions: education, philosophy and culture). New York: Routledge, 2016. 165 p.

BÔAS FILHO, Orlando Villas. **O direito na teoria dos sistemas de Niklas Luhman**. São Paulo: Max Limonad, 2006. 268 p.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembrança de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRASIL (Estado). Constituição (1824). Carta de Lei de 25 de Março de 1824, de 25 de março de 1824. **Constituição Política do Império do Brasil**. Rio de Janeiro, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm. Acesso em: 25 jan. 2022.

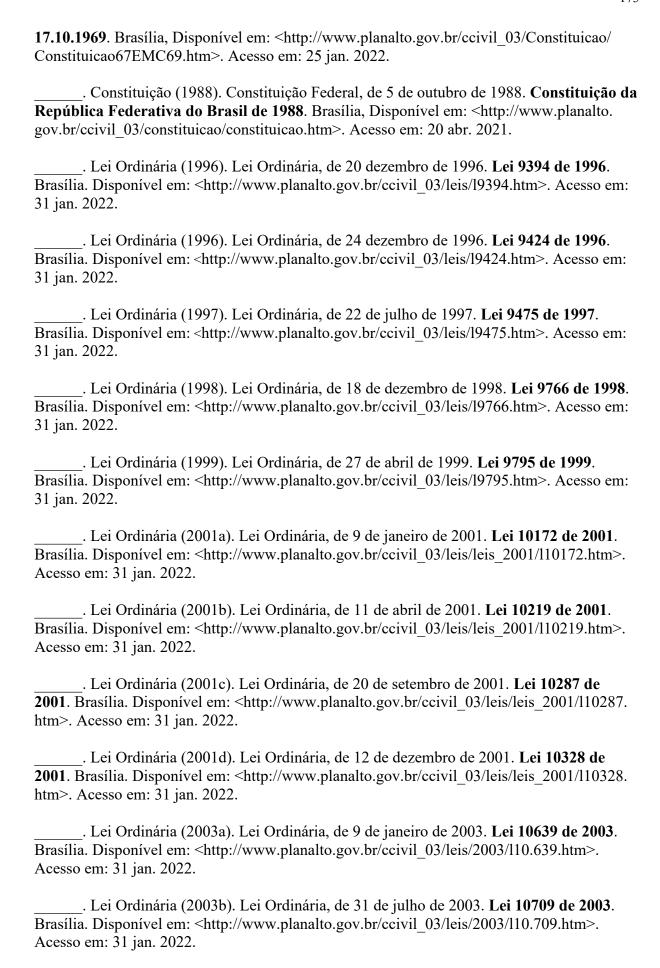
-	_		•	
Constitui	ição (1891). Cons	stituição da República	a de 1891, de 24 de feve	reiro de 1891.
-	-		rasil. Rio de Janeiro. Dis	-
http://www.plan 2022.	alto.gov.br/cc1v1l	1_03/Constituicao/Coi	nstituicao91.htm>. Aces	sso em: 25 jan.
	, ,	,	16 de julho de 1934. Co	,
-			iro. Disponível em: http:	
planalto.gov.br/co	civil_03/Constitui	icao/Constituicao34.h	ntm>. Acesso em: 25 jan	. 2022.

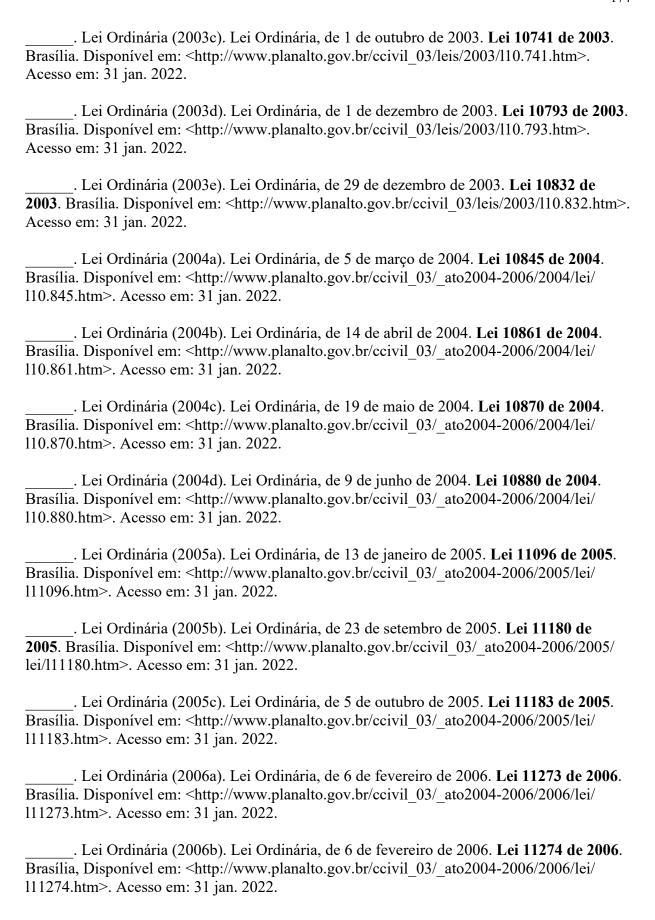
_____. Constituição (1937). Lei Constitucional de 1937, de 10 de novembro de 1937. Constituição dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm. Acesso em: 25 jan. 2022.

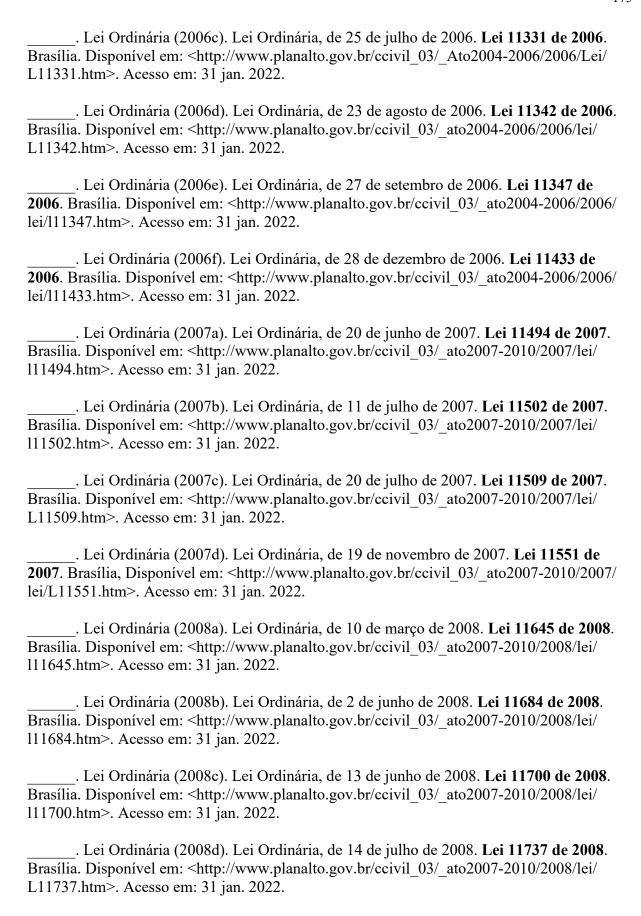
_____. Constituição (1946). Constituição de 1946, de 18 de setembro de 1946. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm. Acesso em: 25 jan. 2022.

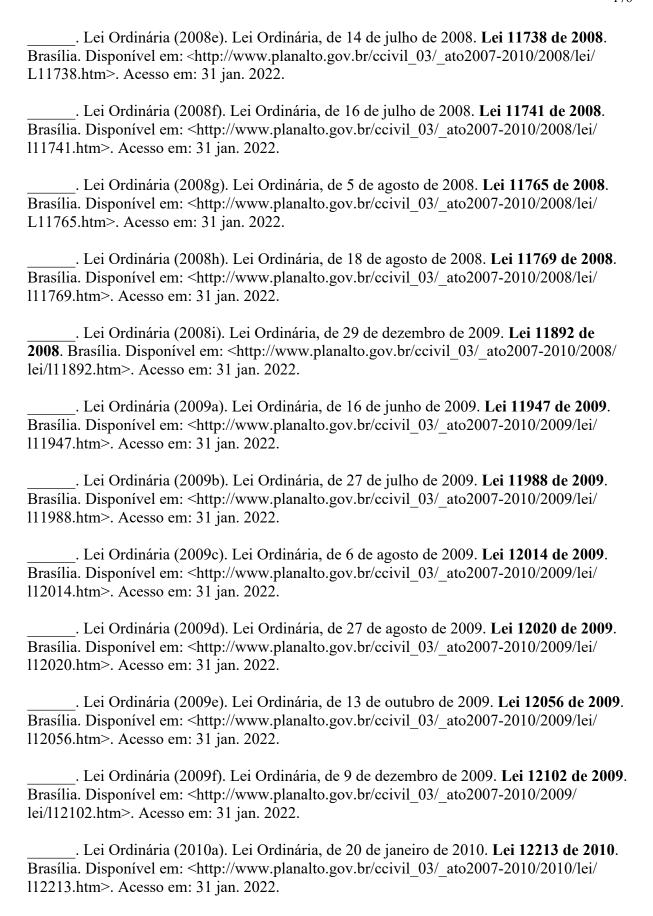
_____. Constituição (1967). Constituição de 1967, de 24 de janeiro de 1967. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil 03/Constituicao/Constituicao67.htm>. Acesso em: 25 jan. 2022.

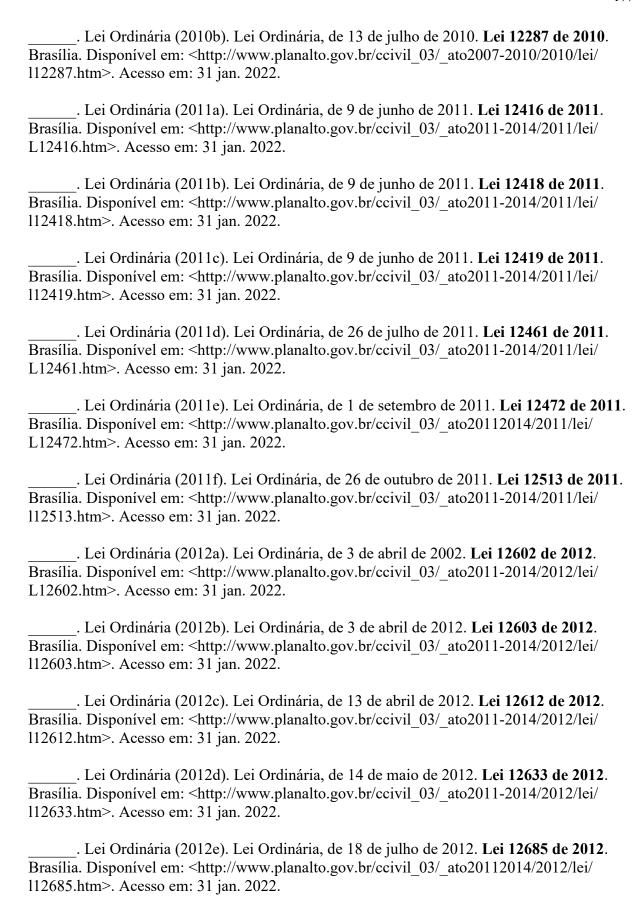
_____. Constituição (1969). Constituição de 1967 com redação dada pela Emenda Constitucional n.º 1, de 17.10.1969, de 17 de outubro de 1969. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967 com redação dada pela Emenda Constitucional N.º 1, de**

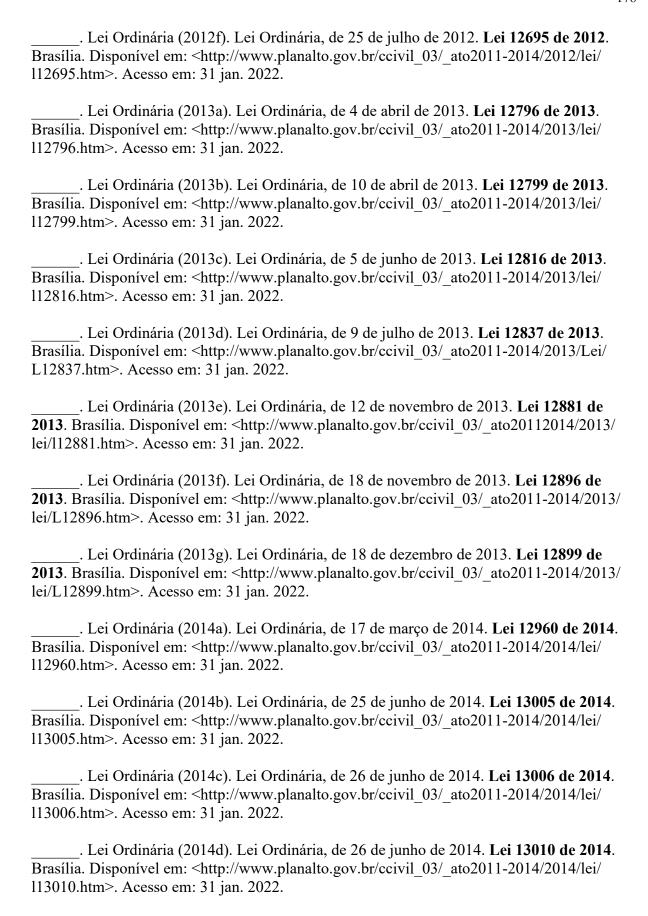


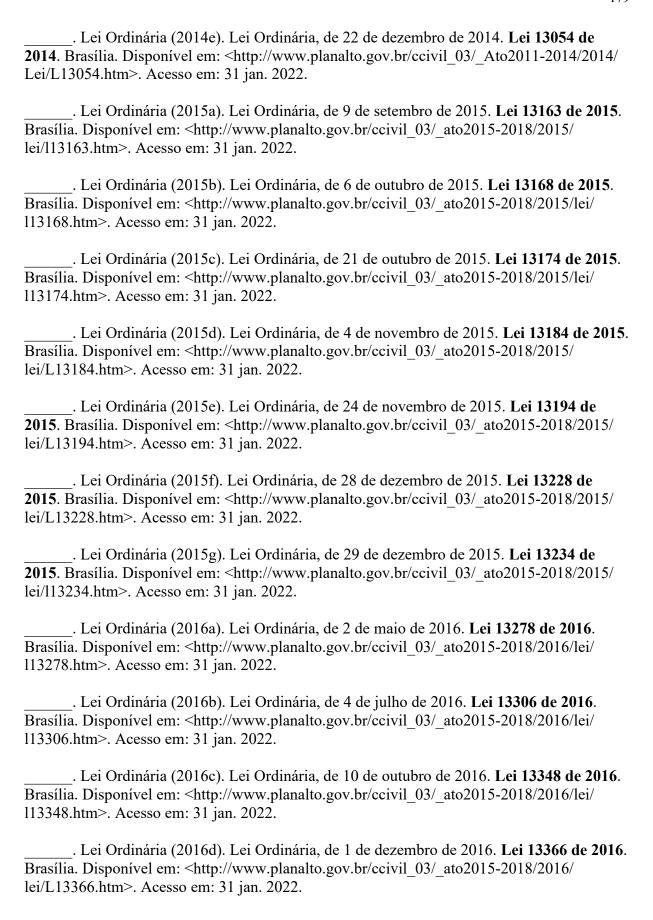


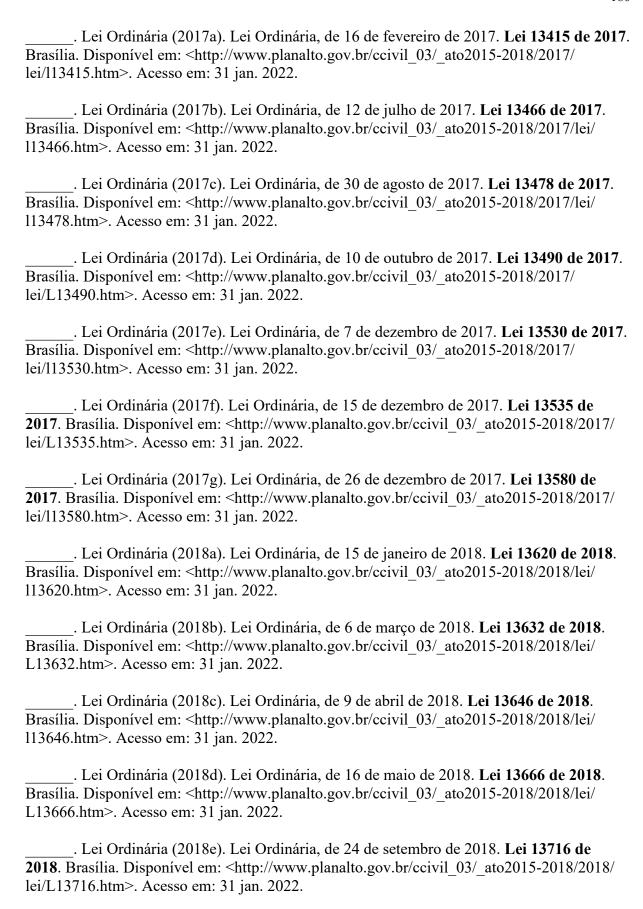


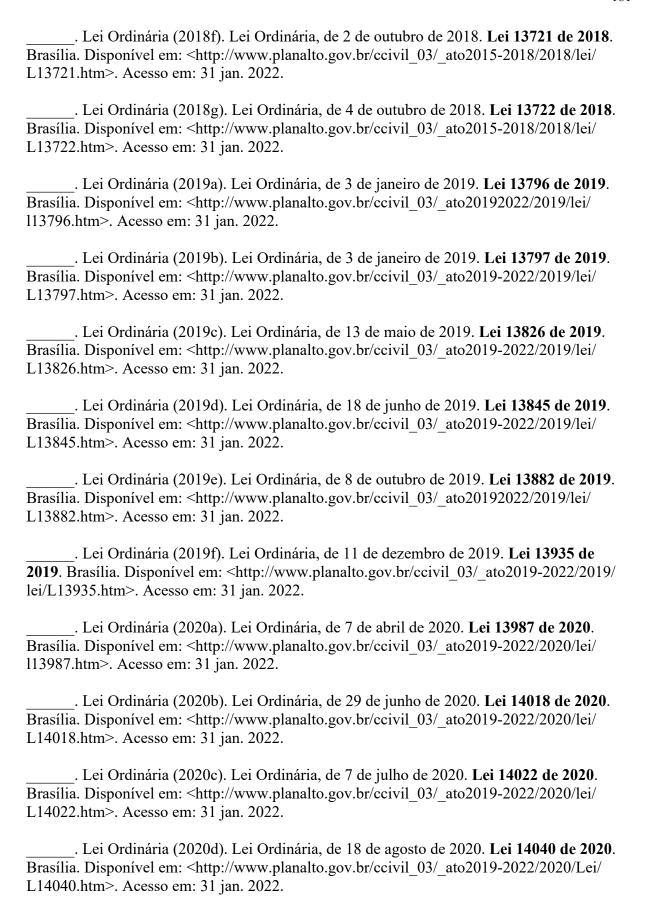


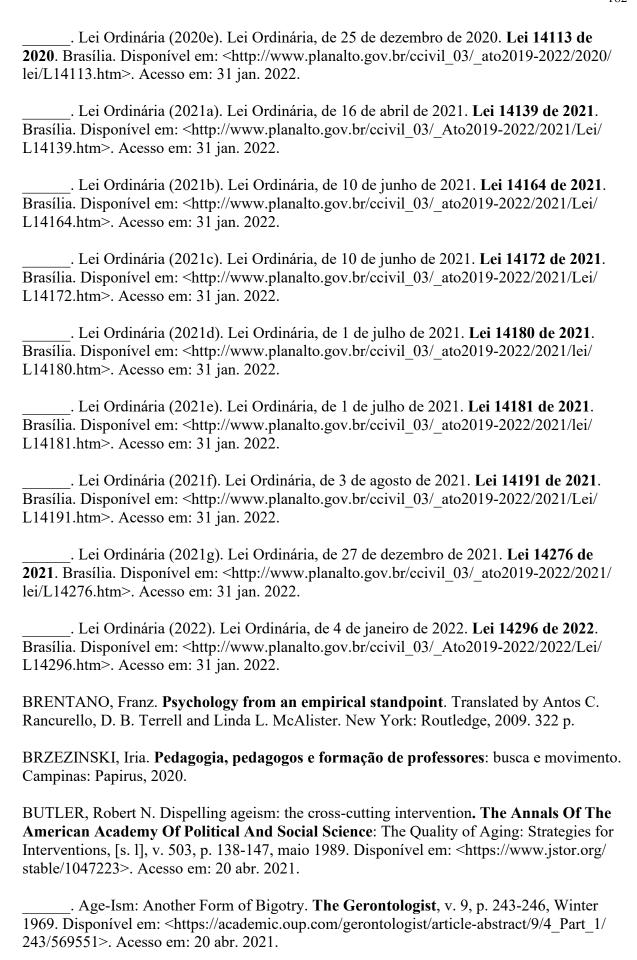












CACHIONI, Meire; NERI, Anita Liberalesso. Educação e velhice bem sucedida no contexto das universidades da terceira idade. In: NERI, Anita Liberalesso; YASSUDA, Mônica S. CACHIONI, Meire. **Velhice bem sucedida**: aspectos afetivos e cognitivos. São Paulo: Papirus, 2004. p. 29-50.

CAPRA, Fritjof; MATTEI; Ugo. **The Ecology of Law**: Toward a Legal System in Tune with Nature and Community. Oakland: Berrett-Koehler Publishers, 2015.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca. **Por uma pedagogia da dignidade**. São Paulo: Summus Editorial, 2016.

CASSIN, Barbara. **Aristóteles e o logos**: contos da fenomenologia comum. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Edições Loyola, 1999. 244 p.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria. São Paulo: Cortez Editora, 2013. 416 p.

CHESNAY, Mary de (ed.). **Nursing Research Using Phenomenology**: qualitative designs and methods in nursing. Nova York: Springer Publishing Company, 2015.

CICERO. On living and dying well. London: Penguin Books, 2012.

COSTELLO, Peter R.; CARLSON, Licia. (ed.) **Phenomenology and the Arts**. Lanham: Lexington Books, 2016.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, [S. 1.], v. 10, n. 1, p. 171-188, jan. 2002. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/s0104-026x2002000100011. Acesso em: 18 abr. 2021.

CRESWELL, John. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. Tradução de Sandra Mallmann da Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014. 341 p.

CROWTHER, Paul. **Phenomenology of the Visual Arts (even the frame)**. California: Stanford University Press, 2009.

COMMENIUS, Joh Amos. **Orbis sensualium pictus** (Visible world). 1689. Disponível em: https://www.google.com.br/books/edition/Joh_Amos_Commenii_Orbis_Sensualium_Pictu/2 b9jAAAAcAAJ?hl=pt-BR&gbpv=1&dq=%22Orbis+sensualium+pictus%22&printsec= frontcover>. Acesso em: 22 jan. 2022.

COMENIO, J. A. **Janua Linguarum reserata** (The gates of languages unlocked), 1643. Disponível em: . Acesso em: 21 jan. 2022.

COMENIUS, Jan Amos. **Pampaedia**: educação universal. Tradução de Joaquim Ferreira Gomes. São Paulo: Editora Comenius, 2014. 309 p.

_____. **O labirinto do mundo e o paraíso do coração**. Tradução de Francisco Valdomiro Lorenz. São Paulo: Editora Comenius, 2010. 175 p.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã**: o ensino superior, da colônia à era Vargas. 3. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2007. Edição do Kindle.

DALBOSCO, Claudio A.; PAGNI, Pedro A.; GALLO, Silvio (org.). **Filosofia da educação como práxis humana**: homenagem a Antônio Joaquim Severino. São Paulo: Cortez, 2018. Edição do Kindle.

FANFANI, Emilio Tenti. La escuela y la cuestión social: ensayos de sociologia de la educación. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2011.

FERREIRA, José Luis Simão. **Educación na Terceira Idade**: estudio do colectivo de persoas maiores no contexto comunitário de vila nova de gaia. 2007. 291 f. Tese (Doutorado) – Curso de Facultade de Ciencias de La Educación, Departamento de Teoría de La Educación, Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, 2007.

FINLEY, M. I. The elderly in classical antiquity. In: LUCE, Judith De; FALKNER, Thomas M. **Old age in Greek and Latin literature**. New York: State University of New York Press, 1989.

FIUMARA, Gemma Corradi. **The other side of language**: a philosophy of listening. New York: Routledge, 1990.

FOUCAULT, Michel. A hermenêutica do sujeito. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
História da sexualidade : o cuidado de si. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
Vigiar e punir: nascimento da prisão. Petrópolis, Vozes, 1987.
FREUD, Sigmund. EINSTEIN, Albert. Porque a guerra? Reflexões sobre o destino do mundo. Lisboa: Edições 70, 2017.
FROMM, Eric. Man for himself : an inquiry into the psychology of ethics. New York: Open Road, 2013. Edição do Kindle.
FUJITA, Chizuko. The Pedagogy of Special Needs Education : phenomenology of sameness and difference. New York: Routledge, 2021
FURTER, Pierre. Educação e reflexão. Petrópolis: Vozes, 1981. 91 p.
Educação e vida. Petrópolis: Vozes, 1973. 191 p.
GADAMER, Hans-Georg. La educación es educarse. Barcelona: Paidós, 2000. 56 p.
. Verdade e método : traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Petrópolis: Vozes, 2015. 631 p.
The idea of the university, yesterday, today, tomorrow. In: PETERS, Michael A.; BARNETT, Ronald (ed.). The Idea of the University : a reader, volume 1. New York: Peter

Lang, 2018. Cap. 9. p. 121-135. Edited with the assistance of Richard Heraud.

GADOLA, Marina. La tonalità educativa e il coordinamento del piano assistenziale individualizzato in una residenza sanitaria assistenziale per anziani. In: D'ALONZO, L.; MARIANI, V.; ZAMPIERI, G. (org.). La consulenza pedagogica: pedagogisti in azione. Roma: Armando, 2012. p. 181-198.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; PIERRO, Maria Clara Di. **Preconceito contra o analfabeto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013. 125 p.

GARLAND, Robert. **Daily life of ancient Greeks**. Greenwood Press: Westport, 2009.

_____. **The Other Side of History**: daily life in the ancient world. Virginia: The Great Courses, 2012. Audiobook.

_____. **How to Survive in Ancient Greece**. Yorkshire: Pen & Sword Books, 2020.

GASSET, Jose Ortega y. Ensimismamiento y alteración (1939). In: GASSET, Jose Ortega y. **Obras completas de Jose Ortega y Gasset**: (1933- 1941). 6. ed. Madrid: Ediciones Castilla, 1964. p. 291-377. Disponível em: https://marcosfabionuva.files.wordpress.com/2011/08/ obras-completas-de-ortega-y-gasset-tomo-5-espanhol.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2021.

GILES, Howard; GASIOREK, Jessica. Intergenerational Communication Practices. In: SCHAIE, Warner K.; WILLIS, Sherry L. (ed.). **Handbook of the Psychology of Aging**. 7. ed. London: Elsevier, 2011. p. 233-247.

GIORGI, Amadeo. **The Descriptive Phenomenological Method in Psychology**: a modified husserlian approach. Pittsburgh: Duquesne University Press, 2009.

GOBLE, Erica. **Visual Phenomenology**: encountering the sublime through images. Nova York: Routledge, 2017.

GOMES, Joaquim Ferreira. A "Pampaedia" no contexto da "De Rerum Humanarum Emendatione Consultatio Catholica" de Coménio. **Hvmanitas**, [s. l], v. 50, p. 733-751, 1998. Disponível em: https://www.uc.pt/fluc/eclassicos/publicacoes/ficheiros/humanitas50/42.2_Fereira_Gomes.pdf. Acesso em: 21 jan. 2022.

HADJAR, Andreas; GROSS, Christiane (ed.). **Education systems and inequalities**: international comparisons. Bristol: Policy Press, 2016.

HARRIS, William V. The roman father's power of life and death. In: BAGNALL, Roger S.; HARRIS, William V. (ed.). **Studies in Roman Law in Memory of A. Arthur Schiller**. New York: Leiden E. J. Brill, 1986. p. 81-96.

HEIDEGGER, Martin. Introdução à filosofia. Martins Fontes: São Paulo, 2009. 432 p.						
Letter on humanism. In: MCNEILL, University Press, 1999.	William. Pathmarks . New York: Cambridge					
. Ser y tiempo . Madri: Trotta, 2016.						

HERACLITUS. **Heraclitus**: texto griego y version castellana por M. Marcovich. Merida: Talleres Graficos Universitarios, 1968. 150 p. Disponível em: https://docplayer.gr/30731618 -Texto-griego-y-version-castellana-por.html>. Acesso em: 20 abr. 2021.

HERAS, Jose Maria Gomez. La dignidad de la naturaleza: ensayos sobre ética y filosofía del ambiente. Madrid: Comares, 2000.

HOBBES, Thomas. Leviatan: o la materia, forma y poder de una republica eclesiastica y civil. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2011.

HUSSERL, Edmund. Investigações lógicas: prolegômenos à lógica pura. Rio de Janeiro: Forense, 2014.

______. Investigações lógicas: investigações para a fenomenologia e a teoria do conhecimento. Rio de Janeiro: Forense, 2015.

_____. The shorter logical investigations. Translated by J.N. Findley. New York: Routledge, 2001.

_____. Ideias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica: introdução geral à fenomenologia pura. São Paulo: Ideias e Letras, 2006.

_____. A crise das ciências europeias e a fenomenologia transcendental: uma introdução à filosofia fenomenológica. Rio de Janeiro: Forense, 2012.

_____. Europa: crise e renovação. Rio de Janeiro: Forense, 2014.

____. Meditaciones cartesianas. Traducción de Mario A. Presas. Madrid: Tecnos, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Projeções da População do Brasil e Unidades da Federação por sexo e idade**: 2010-2060 (Projeções da população por sexo e idades — atualizado em 06/04/2020). 2018. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9109-projecao-da-populacao. Acesso em: 28 ago. 2022.

JAEGER, Werner. **Paideia**: a formação do homem grego. Tradução de Artur M. Parreira. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

JARVIS, Peter. Ethics, values and higher education: the power of globalisation. In: STRAIN, John; BARNETT, Ronald; JARVIS, Peter (ed.). **Universities, ethics and professions**: debate and scrutiny. New York: Routledge, 2009. Cap. 2. p. 13-28.

KALIMTZIS, Kostas. **An inquiry into the philosophical concept of scholê**: leisure as a political end. New York: Bloomsbury, 2017.

KANT, Immanuel. Sobre a pedagogia. Lisboa: Edições 70, 2017.

KONINCK, Thomas De. **De la dignidad humana**. Madrid: Dykinson, 2006.

KORINFELD, Daniel; LEVY, Daniel; RASCOVAN, Sergio. Entre adolescentes y adultos en la escuela: puntuaciones de época. Buenos Aires: Paidós, 2013.

LANE, A.; BUCKLEY, G; MCLAUGHLIN, K. (Ed.) **BIOLOGY DICTIONARY**. 2017. Disponível em: https://biologydictionary.net/. Acesso em: 31 jan. 2022.

LEES, Helen E. **Education without schools**: discovering alternatives. Bristol: Policy Press, 2014.

LEVINAS, Emmanuel. Humanismo do outro homem. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. 109 p.

_____. Beyond intentionality. In: MORAN, Dermot; MOONEY, Timothy (ed.). **The phenomenology reader**. New York: Routledge, 2002. Cap. 12. p. 529-540.

LUSTHAUS, Dan. **Buddhist Phenomenology**: a philosophical investigation of Yogacara Buddhism and the Ch'eng Wei-Shih Lun. Nova York: Routledge, 2006.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

_____. A pedagogia, a democracia, a escola. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

MCNEILL, William. **The Fate of Phenomenology**: Heidegger's legacy. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, 2020.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2008. 126 p.

MONTESQUIEU. The Spirit of the laws. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

MOSHER, Michael. What Montesquieu Taught: "Perfection Does Not Concern Men or Things Universally. In: KINGSTON, Rebeca E. (ed.). **Montesquieu and His Legacy**. New York: State University of New York Press, 2009. p. 7 - 30.

MOODY, Harry R; SASSER, Jennifer R. **Aging**: concepts and controversies. California: Sage, 2018.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Thompson Pioneira, 2002.

MOUSTAKAS, Clark. Phenomenological research methods. California: Sage, 1994.

NEWLEY, Anthony; BRICUSSE, Leslie. **Feeling Good**. Disponível em: http://www.mymusicbase.ru/PPL/ppl23/Lrc 2362.htm>. Acesso em: 20 abr. 2021.

NEUGARTEN, Bernice L.; MOORE, Joan W.; LOWE, John C. Age Norms, Age Constraints, and Adult Socialization. **American Journal Of Sociology**, Chicago, v. 70, n. 6, p. 710-717, maio 1965. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/2774397>. Acesso em: 20 abr. 2021.

NUSSBAUM, Martha C. Aging and control in King Lear and the danger of generalization. In: NUSSBAUM, Martha C.; LEVMORE, Saul. **Aging thoughtfully**: conversations about retirement, romance, wrinkles, and regret. New York: Oxford, 2017. Cap. 1. p. 8-23. Edição do Kindle.

OSÓRIO, Agustín Requejo. **Educación permanente y educación de adultos**. Barcelona: Ariel Educación, 2003.

OSTWALD, Martin. From Popular Sovereignty to the Sovereignty of Law: law, society, and politics in fifth-century Athens. Berkeley: University of California Press, 1986.

PALMORE, Erdman Ballagh. **Ageism**: negative and positive. 2. ed. New York: Springer Publishing Company, 1999. 266 p.

PETERS, S. P. et al. General editor's note. In: D. ARCHAMBAULT, Reginald (ed.). **Philosophical analysis and education**. New York: Routledge, 2010. p. 9.

Não paginado.

_____. Crátilo ou sobre a correção dos nomes. São Paulo: Paulus, 2015.

_____. Fédon. In: Platão. Diálogos. São Paulo: Nova Cultural, 1999

_____. A República. São Paulo: Perspectiva, 2016a.

____. O Banquete. Tradução de José Cavalcante de Souza. São Paulo: Editora 34, 2016b.

253 p.

PLATÃO. As Leis (ou Da Legislação). [São Paulo]: Editora Edipro, 2021. Edição do Kindle.

PIAGET, Jean. **Jan Amos Comenius**. 1993. Disponível em: http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/comeniuse.pdf. Acesso em: 21 jan. 2022.

POSTMAN, Neil. The disappearance of childhood. New York: Vintage Books, 1994.

PRIMACK R. et. al. Global COVID-19 lockdown highlights humans as both threats and custodians of the environment. **Biological Conservation**, Vol. 263, November 2021. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0006320721002275. Acesso em: 6 fev. 2021.

_____. COVID-19 pandemic and associated lockdown as a "Global Human Confinement Experiment" to investigate biodiversity conservation. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0006320720307230. Acesso em: 6 fev. 2021.

RANCIÈRE, Jacques. **Noite dos proletários**. Lisboa: Antígona, 2012.

REID, L. Arnaud. Philosophy and the theory and practice of education. In: ARCHAMBAULT, Reginald D. **Philosophical analysis and education**. Routledge: New York, 2010. p. 12-25.

ROSENZWEIG, Franz. Star of Redemption. Indiana: University of Notre Dame, 2014.

RUBENS, Pedro Pablo. **Briseis returned to Achilles by Nestor**. Madri: Museu do Prado, [entre 1630 e 1635]. Pintura a óleo. Disponível em: https://www.museodelprado.es/en/the-collection/art-work/briseis-returned-to-achilles-by-nestor/7111c9f1-375e-4873-90c9-08679f1ab2ce#descarga-modal. Acesso em: 19 jan. 2022.

RÜEGG, Walter. Themes: mythology and historiography of the beginnings. In: RÜEGG, Walter; RIDDER-SYMOENS, H. de (ed.). A history of the university in Europe: volume 1, universities in the Middle Ages. New York: Cambridge University Press, 2003. Cap. 1. p. 4-8.

SAPPHO. **To a Rich Uneducated Woman**. 2022. Founder, Publisher, Editor & Chief Robert Nazarene. Disponível em: http://www.theamericanjournalofpoetry.com/v9-santos.html. Acesso em: 20 jan. 2022.

SCHELER, Max. Formalism in ethics and non-formal ethics of values: a new attempt toward the foundation of an ethical personalism. Evanston: Northwestern University Press, 1973.

_____. The human place in the Cosmos. Evanston: Northwestern University Press, 2009.

SCHMIDT-HERTHA, Bernhard. Intergenerational learning at the university: potentials and limitations. In: FIELD, John; SCHMIDT-HERTHA, Bernhard; WAXENEGGER, Andrea. **Universities and Engagement**: international perspectives on higher education and lifelong learning. New York: Routledge, 2016. Cap. 13. p. 167-178. Edição do Kindle.

SEPTEMBER. Direção de Woody Allen. Intérpretes: Denholm Elliott, Mia Farrow, Elaine Stritch, Jack Warden, Sam Waterston, Dianne Wiest. [S.I.]: Fox-Sony, 1987. (82 min.), DVD, color. Legendado.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olhos D'Água, 2012. 172 p.

Severino.	Metodologia d	o Trabalho	Científico.	São Paulo:	Cortez Editora.	, 2016.

_____. Severino: 75 anos. In: DALBOSCO, Claudio A. PAGNI, Pedro A. GALLO, Silvio (orgs.). **Filosofia da educação como práxis humana**: homenagem a Antônio Joaquim Severino. São Paulo: Cortez, 2018.

SHIELDS, C. The Phainomenological Method in Aristotle's Metaphysics. In: FESER, E. (ed.) **Aristotle on Method and Metaphysics**. Philosophers in Depth. London: Palgrave Macmillan, 2013.

SHIRAZI, M. Reza. **Towards an Articulated Phenomenological Interpretation of Architecture**: phenomenal phenomenology. Nova York: Routledge, 2014.

SMITH, David I. **John Amos Comenius**: a visionary reformer of schools. Camp Hill: Classical Academic Press, 2017.

SOKOLOWSKI, Robert. Introdução à fenomenologia. Edições Loyola: São Paulo, 2014.

SVENAEUS, Fredrik. **Phenomenological Bioethics**: medical technologies, human suffering, and the meaning of being alive. Nova York: Routledge, 2018.

TALIAFERRO, C.; VARIE, M. Aging in Religious Perspective. In: SCARRE, G. (ed.) **The Palgrave Handbook of the Philosophy of Aging**. London: Palgrave Macmillan, 2016.

TORRES, José Antonio Marina; VÁLGOMA, María de la. La lucha por la dignidad: teoría de la felicidad política. Barcelona: Anagrama, 2000.

TRAMMA, Sergio. Inventare la vecchiaia. Roma: Meltemi Editore, 2001.

UNITED NATIONS. Resolution nº 46, de 16 de dezembro de 1991. **United Nations Principles for Older Persons**. The General Assembly, Disponível em: https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/olderpersons.aspx>. Acesso em: 20 abr. 2021.

VAN MANEN, Max. **Phenomenology of Practice**: meaning-giving methods in phenomenological research and writing. New York: Routledge, 2014.

_____. Writing in the Dark: phenomenological studies in interpretive inquiry. New York: Routledge, 2015.

_____. **Researching Lived Experience**: human science for an action sensitive pedagogy. New York: Routledge, 2016.

VAN MANEN, Michael; VAN MANEN, Max (ed.). Classic Writings for a Phenomenology of Practice. New York: Routledge, 2020. Edição do Kindle.

VARGAS, Getúlio. **A juventude no estado novo**: textos do presidente Getúlio Vargas extraídos dos manifestos e discursos. 1938. Disponível em: https://expo-virtual-cpdoc.fgv. br/sites/expo-virtual-cpdoc.fgv.br/files/documentos/gv-133f_1.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2022.

ZYCH, Adam A. The development and main ideas of the pedagogy of aging and old age. In: BERDES, Celia; ZYCH, Adam A.; DAWSON, Grace D. (ed.). **Geragogics**: european research in gerontological education and educational gerontology. New York: The Haworth Press, 1992. Cap. 3. p. 23-44.