

ARTIGO

CIDADE AMIGA DO IDOSO COMO CIDADE EDUCATIVA: REFLEXÕES A PARTIR DA NOÇÃO DE EDUCAÇÃO PERMANENTE DE PAULO FREIRE¹

POR BIBIANA GRAEFF
RICARDO GIOIA

RESUMO

A problemática da pessoa idosa no Brasil, e em muitas outras sociedades ocidentais, vem se tornando cada vez mais importante, à medida em que o envelhecimento das populações se amplia, e, com ele, os desafios no sentido da inclusão social das mesmas. Este artigo aborda uma das facetas dessa questão, buscando aproximar, do ponto de vista teórico, dois conceitos: o de Cidade Amiga do Idoso, lançado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 2005, e os conceitos de Educação Permanente e Cidades Educativas, de Paulo Freire. A conclusão é a de que os conceitos não somente não são distantes, mas que Cidades Amigas do Idoso necessitam trabalhar para tornarem-se polos de educação permanente, para todas as idades, e principalmente para os idosos.

PALAVRAS-CHAVE

Educação Permanente; Cidade Amiga do Idoso; Paulo Freire

ABSTRACT

The problem of older persons in Brazil, and in many other western societies, is becoming increasingly important, as the aging of populations expands, and with it, the challenges towards their social inclusion. This article addresses one of the facets of this issue, seeking to unify, from the theoretical point of view, two concepts: Age-friendly city, launched by the World Health Organization (WHO) in 2005, and Paulo Freire's concepts of Permanent Education and Educational Cities. The conclusion is that the concepts are not distant, but that Age-Friendly Cities need to manage to become poles of permanent education for all ages and especially for older persons.

KEYWORDS

Age-Friendly City; Permanent Education; Paulo Freire

¹ Parte deste artigo é fundamentada em pesquisa que foi financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), Auxílio Regular: 2015/08447-0, intitulada: "A estratégia do Bairro Amigo do Idoso aplicada aos bairros do Brás e da Mooca: ambiência e construção da cidade para o envelhecimento ativo", sob a responsabilidade da Profa. Dra. Bibiana Graeff.

Introdução

Ao longo do século XX, urbanização e envelhecimento populacional foram fenômenos que ocorreram em distintas regiões do planeta. Essa conjuntura, somada à crise ambiental e ao agravamento das desigualdades socioeconômicas que também se verificam em diferentes partes do globo, conduzem à necessidade de se repensar nas cidades e suas ambiências, que se tornam, especialmente para alguns grupos sociais, espaços de segregação e de exclusão. Por razões ambientais, mas também econômicas e socioculturais, a idade avançada - em especial em intersecção com outros aspectos como gênero, raça, etnia, orientação sexual e classe social - pode representar, para o indivíduo e para os grupos, um fator de discriminação e exclusão.

Em 2005, a Organização Mundial da Saúde (OMS) lança o projeto “Cidade Amiga do Idoso”, que na realidade, propõe a promoção de espaços amigos de todas as idades (OMS, 2008). Uma cidade amiga do idoso seria aquela “que estimula o envelhecimento ativo ao otimizar oportunidades para saúde, participação e segurança, para aumentar a qualidade de vida à medida que as pessoas envelhecem” (OMS, 2008, p. 7). Em uma revisão do conceito de envelhecimento ativo lançado pela mesma organização como uma contribuição para a Segunda Assembleia Mundial das Nações Unidas em 2002 (OMS, 2005), um estudo do qual participaram os pais do “Cidade Amiga do Idoso”, Alexandre Kalache e Louise Plouffe, propôs acrescentar ao tripé saúde, participação e segurança a aprendizagem ao longo da vida (Centro Internacional de Longevidade Brasil, 2015). Segundo os autores, esta seria um “ pilar que sustenta todos os outros pilares do Envelhecimento Ativo”, pois “nos instrumentaliza para permanecer saudáveis, relevantes e engajados na sociedade” e confere, portanto, “poder de decisão e maior certeza de segurança pessoal” (Centro Internacional de Longevidade Brasil, 2015, p. 49). Nesse sentido, a aprendizagem ao longo da vida “é importante não somente para a empregabilidade, mas também para favorecer o bem-estar” (Centro Internacional de Longevidade Brasil, 2015, p. 49); considera-se ainda que “ao facilitar a prosperidade em geral, [a aprendizagem ao longo da vida] contribui significativamente para a solidarieda-

de entre gerações” (CENTRO INTERNACIONAL DE LONGEVIDADE BRASIL, 2015, p. 49). O conceito de aprendizagem proposto engloba educação formal (que segundo os autores se concentra tradicionalmente nos primeiros anos de vida), a educação não formal (por meio de atividades planejadas como oficinas) e a “educação informal ou experiencial, “que ocorre em todas as idades no cotidiano, em casa, no trabalho e nas atividades de lazer” (Centro Internacional de Longevidade Brasil, 2015, p. 49). Uma cidade amiga do idoso deveria, portanto, também ser um espaço de otimização das oportunidades em matéria de aprendizagem ao longo da vida.

Embora não utilizasse exatamente o termo de aprendizagem ao longo da vida, Paulo Freire, um dos maiores educadores brasileiros, concebia a educação como um processo permanente, e não restrito à educação formal. Neste sentido, Freire (2002, p. 19) afirmou: “[...] uma das razões que explicam este descaso em torno do que ocorre no espaço-tempo da escola, que não seja a atividade ensinante, vem sendo uma compreensão estreita do que é educação e do que é aprender”, ressaltando ainda que “fala-se quase exclusivamente do ensino dos conteúdos, ensino lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber”. Ainda nas palavras do autor (2002, p. 19-20):

Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação.

Sobre a educação permanente, em 1992, Paulo Freire escreveu interessante texto que merece ser resgatado como possível marco teórico para se refletir sobre “cidade amiga do idoso”, e que intitulava-se: “Educação permanente e as cidades educativas” (FREIRE, 2007, p. 19-28). Antes disso, já havia desenvolvido ideias que sustentam o entendimento da educação (ou da aprendizagem) como um processo continuado ao longo da vida. A seguir, exporemos e discutiremos algumas dessas ideias. Discutiremos alguns pontos com exemplos das falas de pessoas idosas moradoras do bairro da Mooca em São Paulo, que participaram de grupos focais em estudo que teve como objetivo fazer um diagnóstico deste bairro e do bairro do Brás, em

São Paulo (GRAEFF et al., 2019²), a partir do método proposto pela OMS para o projeto cidade amiga do idoso (WHO, 2007).

O caráter histórico do conhecimento e a inconclusão do ser

Assim como o ser humano, o conhecimento deste em relação ao mundo tem um caráter histórico: “ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se 'dispõe' a ser ultrapassado por outro amanhã” (FREIRE, 2002, p. 14). A condição de ser histórico-social do ser humano, “um ser finito, imitado, inconcluso, mas consciente de sua inconclusão” (FREIRE, 2007, p. 21), é o que fundamenta a educação e a formação permanente. Desse modo:

[...] é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança. (FREIRE, 2002, p. 24)

Com efeito, é esse caráter de inconclusão e a consciência do mesmo que nos faz aprender ao longo da vida. Queiramos ou não, com a busca ativa de alternativas na educação formal ou através dos aprendizados do dia-a-dia da educação informal ou experiencial, estaremos em continuado processo de aprendizagem durante toda a vida. Aliás, se estaremos em continuado processo de aprendizagem,

² Em um recorte analítico específico concentrado em dois grupos focais realizados em 2016 com pessoas idosas moradoras do bairro da Mooca, este estudo teve por objetivo analisar se a aprendizagem ao longo da vida havia sido abordada e por meio de quais desdobramentos temáticos. Através da análise de conteúdo, foram identificados cinco grandes categorias: a) Aprendizagem: atividades e espaços; b) Aprendizagem e acessibilidade; c) Educação: respeito, consideração; d) Aprendizagem e trabalho e e) Aprendizagem e envelhecimento. Foram observados poucos comentários acerca de atividades de educação formal, mas muitos debates em torno da noção de educação (no sentido de respeito) em relação às pessoas idosas, bem como sobre oportunidades de lazer e de participação social para os mais velhos. Os participantes relataram que a simples oferta de atividades não é suficiente, já que existem inúmeras barreiras que podem dificultar o acesso das pessoas idosas às mesmas. Os participantes ressaltaram ainda que é relevante não apenas garantir atividades educativas para adultos e pessoas idosas, mas também proporcionar a educação em temas gerontológicos de pessoas de todas as idades.

estaremos também em continuado processo de ensinar, “já que um [aprender] implica o outro [ensinar], sem que jamais um prescindia normalmente do outro” (FREIRE, 2007, p. 21-22). Nesse sentido, em um dos grupos focais realizados com pessoas idosas moradoras da Mooca (São Paulo), uma senhora comentou, com a concordância dos outros: “[...] sempre tem alguma coisa que a pessoa sabe e pode passar pros outros, sabe, um bordado, um, sei lá um tricot, crochet, internet...”³, possibilidade essa que foi associada à realização de trabalho voluntário (GRAEFF et. al, 2019, p. 63).

Em suma, para Paulo Freire, a condição educando-educador é inerente à própria natureza humana: “não é possível ser gente sem, desta ou daquela forma, se achar entranhado numa certa prática educativa” (FREIRE, 2007, p. 23). Contudo, foi somente a partir do século XX, que houve uma crescente conscientização e atenção da sociedade na educação de adultos e de pessoas idosas.

Educação de adultos

Durante os séculos XVII e XVIII, desenvolvem-se na Europa importantes teorias educacionais focalizadas na criança e nos jovens (DOLL, 2008). Antes restrita ao clero, a escola se expande aos poucos com o objetivo de alcançar toda a população (DOLL, 2008). Mas esse processo de formalização e institucionalização “reforçou o foco para uma educação na infância e na juventude” (DOLL, 2008, p. 11), o que mudou apenas no século XX, “quando assistimos a uma ampliação do espaço da educação também para os adultos” (Idem, p. 12). Essa mudança esteve relacionada às inúmeras transformações que marcaram esse período, seja no mundo do trabalho, nas formas de produção e de distribuição, mas também nas formas de comunicação, entre outros âmbitos, que levaram à necessidade de adaptação constante, de continuar a aprender mesmo depois da formação inicial da escola (DOLL, 2008). O descarte dos adultos do mercado de trabalho a partir de certa idade apa-

³ Todas as citações das falas dos participantes dos grupos focais do estudo mencionado foram resgatadas para fins de citação no presente trabalho em sua versão original em português, conforme transcrições dos grupos focais realizados na Mooca.

receu em um dos grupos focais com pessoas idosas moradoras da Mooca: “Quando completa cinquenta anos, já é velho! As firma já não querem!”, disse uma senhora, com a concordância de outra (GRAEFF et al., 2019, p. 62). Essa fala sustenta não somente a necessidade de atualização e aprendizagem durante toda a vida, mas também a importância de se combater a discriminação em razão da idade.

A preocupação com a educação de adultos acabou se refletindo nos documentos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) ; no relatório Faure de 1972, por exemplo, afirma-se o “direito de todo o indivíduo a ter a possibilidade de aprender durante toda a sua vida” (OSORIO, 2005, p. 20 APUD DOLL, 2008, p. 12). Uma atenção mais específica com a educação de pessoas idosas apareceu nessa mesma década (1970), inclusive no Brasil (DOLL, 2008).

Vale destacar que, atualmente, entre a população brasileira ocupada com idade de 15 anos ou mais, as pessoas idosas são as que têm a média mais baixa de anos de estudo: 5,7 anos (IBGE, 2016). A maioria, 65%, das pessoas idosas inseridas no mercado de trabalho no país, tinha somente até o fundamental incompleto, o que sugere que ocupariam postos de trabalho que exigiam menor qualificação (IBGE, 2016). No entanto, mesmo quando a pessoa idosa tem elevado grau de formação no ensino formal e alta capacitação através cursos complementares, ela ainda pode enfrentar a barreira do ageísmo, a discriminação em razão da idade avançada, o que ainda parece existir no Brasil. É o que se depreende deste diálogo captado em um dos grupos focais da Mooca (GRAEFF, et al., 2019, p. 62):

Sra. A – “Olha, depois que me acabaram comigo, que a 'minha idade não permitia' [voz emotiva], eu nunca mais procurei nada! Me humilharam, porque eu falava inglês, falava espanhol [...]. Chegou na minha cara e falou assim: oh, o seu currículo é bom, mas a sua idade não permite. Menina, eu saí de lá arrasada, arrasada!” [...]

Sr. E – “[...] Então, ninguém quer ouvir, esquecendo que o idoso tem nas costas em média 40 anos de experiência, cada um na sua área, temos uma experiência que venderíamos fácil! E em segundo lugar, anh... quando você pensa anh, em hum, hum numa, numa, vamos dizer assim, numa proposta de emprego, numa proposta, você está automaticamente descartado! [...] Não há chance, não há chance!”

Sra. A – “De tanto estudo, faculdade, dois idiomas e o cara olhar pra mim e falar: 'a sua idade não permite!' Acaba com você... então pra que que você estudou tanto? Você fez faculdade, você estudou inglês, você estudou espanhol [com voz emocionada] pra quê?”.

Johannes Doll destaca que embora a preocupação da educação com adultos tenha sido fortemente impulsionada pela inovação tecnológica e a consequente necessidade de atualização, no mundo do trabalho, existiu paralelamente uma outra tradição, a da educação de adultos como processo emancipatório, “uma concepção educacional que no Brasil está fortemente vinculada ao trabalho de Paulo Freire, iniciado mais de 60 anos atrás e desenvolvido entre 1946 e 1957 no contexto do Sesi, e que continua inspirando o trabalho no campo da educação de adultos e idosos até hoje” (DOLL, 2008, p. 12-13).

Sobre o papel do educador, Paulo Freire (2002, p. 53) defende que :

Não importa com que faixa etária trabalhe o educador ou a educadora. O nosso é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando, mas, porque gente, capaz de negar os valores, de distorcer-se, de recuar, de transgredir.

Segundo o autor (2002, p. 28), o educador deve atentar-se à etapa de desenvolvimento do educando, mas sobretudo deve respeitar a sua disposição ou não para a mudança:

Se trabalho com crianças, devo estar atento à difícil passagem ou caminhada da heteronomia para a autonomia, atento à responsabilidade de minha presença que tanto pode ser auxiliadora como pode virar perturbadora da busca inquieta dos educandos; se trabalho com jovens ou adultos, não menos atento devo estar com relação a que o meu trabalho possa significar como estímulo ou não à ruptura necessária com algo defeituosamente assentado e à espera de superação. Primordialmente, minha posição tem de ser a de respeito à pessoa que queira mudar ou que recuse mudar.

Paulo Freire, assim, considera que a educação de adultos deve se dar na perspectiva da Educação Popular, que ele entende como sendo mais abrangente do que certos programas de alfabetização, educação de base em profissionalização

ou em saúde primária (FREIRE, 2007). Estes são apenas uma parte do trabalho mais amplo que representa a Educação Popular freireana, “de corte progressista, democrático” (FREIRE, 2007, p. 30). Nessa ótica: “são tão importantes para a formação dos grupos populares certos conteúdos que o educador lhes deve ensinar, quanto a análise que eles façam de sua realidade concreta” (FREIRE, 2007, p. 30). A ideia primordial aqui é o desenvolvimento de uma leitura crítica de mundo, mesmo que as pessoas ainda não façam a leitura da palavra, pois: “[...] a Educação Popular, mesmo sem descuidar a preparação técnico-profissional dos grupos populares, não aceita a posição de neutralidade política com que a ideologia modernizante reconhece ou entende a Educação de Adultos” (FREIRE, 2007, p. 31).

Desse modo, Paulo Freire nos convida a pensar que uma cidade amiga do idoso não deveria ser apenas aquela que promove uma otimização de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida, mas sim um lugar que ofereça oportunidades educativas que façam com que espaços e dinâmicas urbanas possam ser vivenciados, apreendidos e transformados criticamente pelas pessoas, sempre numa perspectiva inclusiva, democrática e pluralista.

Educação permanente e cidades educativas

Assim, pelo exposto, há uma convergência conceitual entre Educação Permanente e Cidades Educativas.

A educação, principalmente a partir do final do século XX, passa a ser cada vez mais entendida como necessária para os adultos e idosos, não somente como meio de inserção no mercado de trabalho, mas como meio de auto-realização pessoal, na qual o sujeito forma, a partir de conhecimentos acumulados ao longo de sua trajetória de vida, novas opiniões, se coloca novos desafios e repensa velhos conceitos. A educação permanente torna-se, assim, o veículo para um engrandecimento do potencial do indivíduo como ser humano pensante e crítico, atuante na sociedade e capaz de projetar seus destinos.

A cidade educativa, no pensamento freiriano, é consequência do entendimento da urbe mais do que um agrupamento aleatório de pessoas, mas sim de uma

comunidade diversa, integrando projetos, sonhos, posições político-ideológicas distintas, e que requer das pessoas um entendimento do seu entorno social – o que a cidade deve proporcionar, de alguma forma:

A ontológica necessidade da educação, da formação a que a Cidade, que se torna educativa em função desta mesma necessidade, se obriga a responder, esta é universal. A forma como esta necessidade de saber, de aprender, de ensinar é atendida é que não é universal. A curiosidade, a necessidade de saber são universais, repitamos, a resposta é histórica, político-ideológica, cultural. (FREIRE, 2007, p. 25)

Assim emerge o conceito de cidades educativas, não como uma proposta verticalmente orientada de cima para baixo, mas sim como o conjunto de iniciativas que a cidade, seus moradores, organizados em torno de suas aspirações sociais, culturais, pessoais e profissionais, oferecem uns aos outros no sentido de ampliarem-se os saberes, os conhecimentos, a informação.

A UNESCO, através de seu relatório « Educação um tesouro a descobrir – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI» também adotou visão mais abrangente sobre a educação, incorporado, entre outras, a dimensão da empatia em relação à diversidade característica de nossas sociedades contemporâneas. Segundo a organização, os quatro pilares de uma educação na sociedade pós-industrial seriam :

- Aprender a conhecer – processo ligado às habilidades de buscar e identificar conhecimentos existentes com a finalidade de exercitar a atenção, a memória e o pensamento ;
- Aprender a fazer : processo ligado às habilidades de integrar conhecimentos existentes para gerar novos bens ou serviços ;
- Aprender a conviver : entender e gerar empatia dentro da sociedade atual, que é diversa em suas distintas formas;
- Aprender a ser : processo ligado à autonomia e à capacidade de julgar, fortalecendo a auto-responsabilidade de desenvolvimento individual, social e profissional.

Tem-se assim, a conformação de um panorama fértil para a produção de políticas públicas que induzam e favoreçam a transformação das cidades, de conjunto

de pessoas desconectadas e auto-centradas, em comunidades de conhecimento, que gerem cada vez mais informação e, além disso, a aprendizagem, o conhecimento dessa informação, com vistas ao desenvolvimento humano de seus membros – e, como efeito colateral, na era da aldeia global, de sua difusão para o mundo, ampliando enormemente seu poder de modificar a vida das pessoas.

Paulo Freire insiste, aliás, na importância de se considerar a educação como direito e dever do Estado e na necessidade de implantação de políticas públicas educativas, entendendo como “violenta [...] a política da Cidade, como Estado, que interdita ou limita ou minimiza o direito das gentes, restringindo-lhes a cidadania ao negar educação para todos” (FREIRE, 2007, p. 24). Nesse sentido, alerta os movimentos populares para que, mesmo que criem suas escolas comunitárias, não deixem de pressionar o Estado para que este cumpra o seu dever (FREIRE 2007). Nos grupos focais realizados na Mooca, as falhas nas políticas públicas educacionais e de cultura e lazer foram um assunto bastante discutido (GRAEFF et al., 2019). Um interessante diálogo revelou a importância da educação, reconhecida pelos participantes como base das políticas públicas (GRAEFF et al., 2019, p. 50):

Sr. D1 – “É que a gente não tem nenhum tipo de política voltada pra nada.”

Sr. E1 – “Não, não tem!”

Sra. A1 – “Não, nem pra idoso nem pra nada”.

Sr. E1 – “Não tem pra quem reclamar!”

Sr. D1 – “A gente não tem.” [...]. “A questão fundamental nossa é educação em si mesmo. Começa da raiz.

Sr. E1 - “Começa lá embaixo...”

Sr. D1 – “É, se a gente tiver educação, a gente vai poder, sem precisar de nada, de pedir nada, favor a ninguém, a gente vai ter assistência. Certo?”

O Direito Brasileiro reconhece a educação como direito social fundamental (Constituição Federal, art. 6o). A Constituição Federal (CF) brasileira também dispõe sobre o caráter obrigatório do ensino básico, dos 4 aos 17 anos de idade (CF, art. 208, I). Em relação ao envelhecimento e à velhice, a lei que instituiu a Política Nacional do Idoso, lei n. 8.842 de 4 de janeiro de 1994, determinou em seu artigo 10, III, que as

políticas na área da educação devem:

- a) adequar currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais destinados ao idoso;
- b) inserir nos currículos mínimos, nos diversos níveis do ensino formal, conteúdos voltados para o processo de envelhecimento, de forma a eliminar preconceitos e a produzir conhecimentos sobre o assunto;
- c) incluir a Gerontologia e a Geriatria como disciplinas curriculares nos cursos superiores;
- d) desenvolver programas educativos, especialmente nos meios de comunicação, a fim de informar a população sobre o processo de envelhecimento;
- e) desenvolver programas que adotem modalidades de ensino à distância, adequados às condições do idoso;
- f) apoiar a criação de universidade aberta para a terceira idade, como meio de universalizar o acesso às diferentes formas do saber.

Ainda especificamente sobre as pessoas idosas, o Estatuto do Idoso, lei n. 10.741 de 1º de outubro de 2003, reafirmou em seu artigo 20 o direito à educação, além de determinar no artigo 21 que: “O Poder Público criará oportunidades de acesso do idoso à educação, adequando currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais a ele destinados”. Os dois parágrafos atrelados a este dispositivo destacam que os cursos para idosos deverão incluir “conteúdo relativo às técnicas de comunicação, computação e demais avanços tecnológicos, para sua integração à vida moderna” (§ 1º) e que as pessoas idosas “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” (§ 2º). Nos grupos focais realizados na Mooca, os participantes relataram barreiras em relação à aproximação com os jovens, tanto em razão dos diferentes interesses de jovens e pessoas idosas [sic], quanto pelo fato de os jovens não quererem [sic] se misturar com os velhos, ou não terem nada a acrescentar [sic] para os velhos (GRAEFF et al. 2019). Esse resultado parece sugerir que deveria haver maior atenção do poder público em relação às atividades intergeracionais.

As ambiências urbanas influenciam no exercício de direitos das pessoas idosas e são também influenciadas, forjadas, por esse exercício (GRAEFF, 2014). Assim, por

um lado, uma cidade que não ofereça transporte público adequado, ou em que as próprias calçadas representem barreiras arquitetônicas, pode dificultar o exercício do direito à educação; por outro lado, por exemplo, a frequência da universidade por pessoas idosas exerce influência sobre a formação de ambiências na sala de aula ou em outros espaços da instituição. Inúmeras barreiras que dificultam a participação de pessoas idosas em atividades educativas, culturais e de lazer foram identificadas pelos participantes dos grupos focais da Mooca, tanto no que diz respeito aos critérios de admissibilidade nas atividades, ao acesso a informação, ao custo, à segurança e à desmotivação ou falta de interesse por parte das próprias pessoas idosas, quanto em relação ao desrespeito com a pessoa idosa no transporte público (GRAEFF et al., 2019).

Como defende Paulo Freire, importa que as cidades educativas garantam o direito de sermos diferentes (FREIRE, 2007), seja qual for nossa idade, ou ainda nossa nacionalidade, nossa etnia, nossa orientação sexual, nossa religião, nossa raça, nossa posição política, entre outros fatores. Só assim, ao nossos ver, teremos cidades democráticas, inclusivas e educativas, verdadeiras cidades amigas de todas as idades.

Considerações Finais

Assim vemos, pelo exposto anteriormente, que os conceitos de *Cidade Amiga do Idoso* e *Cidade Educativa* não são díspares nem desconectados. Antes trata-se de entender uma relação de causa e efeito: não pode haver uma cidade amiga do idoso sem que haja a conformação dessa cidade em uma cidade educativa.

De fato, considerar os dois conceitos citados como não-interconectados seria uma indicação de falta de compreensão dos novos papéis e potencialidades inexploradas nas pessoas idosas. Indicaria também uma visão de educação como um conjunto de saberes e práticas estritamente limitados à infância e juventude, quando é partir da idade adulta que se colocam determinadas pressões sociais na atualização de conhecimentos – alguns previamente adquiridos porém ultrapassados e outros nem sequer vislumbrados pelo indivíduo, quando de sua primeira fase de edu-

cação formal. Tais pressões sociais não advêm somente do mercado de trabalho. Elas advêm da própria e gigantesca transformação tecnológica em curso. A telecomunicação, por exemplo, saiu do telefone fixo, passou pela telefonia celular analógica e está hoje prestes a ingressar numa fase digital de quinta geração (5G), a qual permitirá a ubiquidade da Internet em alta velocidade, inclusive a chamada “Internet das Coisas” (IoT). Essa é apenas uma parte de um conjunto de mudanças que impactarão na vida de todos, desde a segurança da casa à abertura de contas em bancos. Não é justo, nem recomendável, deixar a cada vez maior camada populacional de maiores de 60 anos excluída dessas mudanças. A inclusão das pessoas idosas nas mudanças de caráter técnico-social é imperativa: primeiro, pois é de direito, e, segundo, também porque amplia a diversidade de sujeitos plenos dentro da nossa sociedade. A inclusão desses sujeitos se dá, se não de forma exclusiva, porém enormemente alavancada pela educação – a qual mostra-se assim, tal qual vaticinava Paulo Freire, permanente.

Referências Bibliográficas

CENTRO INTERNACIONAL DE LONGEVIDADE BRASIL (ILC-Brasil). Envelhecimento ativo: um marco político em resposta à revolução da longevidade. Rio de Janeiro: ILC-Brasil, 2015.

DOLL, Johannes. Educação e envelhecimento: fundamentos e perspectivas. *A Terceira Idade*, São Paulo, v. 19, n. 43, p. 7-26, out. 2008.

DELORS, Jacques (org.). Educação um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Editora Cortez, 7ª edição, 2012.

ESPÍRITO SANTO, Marco Antônio. Aprendizagem da profissão na prática da profissão: um estudo sobre relações entre educação, trabalho e sociedade. Dissertação. Universidade Presbiteriana Mackenzie. 82 páginas. 2011.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários a Prática Educativa. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. Política e educação. 8ª ed. Villa das Letras: Indaiatuba, 2007, 121 p.

GRAEFF, Bibiana, BESTETTI, Maria Luísa ; DOMINGUES, Marisa Accioly ; CACHIONI, Meire. Lifelong Learning: Perceptions Collected through the “Age-friendly Cities” Method in the Neighborhood of Mooca, São Paulo (Brazil). *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, v. 1, p. 1-28, 2019. Doi: <https://doi.org/10.1007/s40955-018-0124-6>.

GRAEFF, Bibiana. A pertinência da noção de ambiências urbanas para o tema dos direitos dos idosos: perspectivas brasileiras. *Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia*, 17(3), p. 611–625, 2014. <https://doi.org/10.1590/1809-9823.2014.13081>.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). SIS- Síntese de indicadores sociais : uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2016.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Guia Global: Cidade Amiga do Idoso. 2008. Disponível em <https://www.who.int/ageing/GuiaAFCPortuguese.pdf>. Acesso em 16 de setembro de 2019.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). WHO age-friendly cities project methodology: Vancouver Protocol. Geneva: WHO, 2007.