

Projetos de vida de pessoas idosas na Educação de Jovens e Adultos: um modelo didático-pedagógico

Purpose in the encore years in Youth and Adult Education: a didactic-pedagogical design

Proyectos de vida de personas mayores en la Educación de Jóvenes y Adultos: un modelo didáctico-pedagógico

Jefferson Mercadante¹

<https://orcid.org/0009-0005-4940-9207>

Valéria Arantes²

<https://orcid.org/0000-0002-2154-6147>

¹ Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo – Brasil. E-mail: jeff.mercadante@usp.br.

² Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo – Brasil. E-mail: varantes@usp.br.

Resumo

Ao articular o processo de envelhecimento, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a capacidade de realização de projetos vitais em qualquer fase ou momento da vida, o presente trabalho apresenta o desenvolvimento e o planejamento de um curso de formação continuada aos docentes da EJA em uma escola pública do estado de São Paulo. A formação buscou articular a abordagem de conhecimentos, o uso de situações-problema, os princípios do aprender fazendo, o trabalho colaborativo e cooperativo e a interdisciplinaridade, promovendo uma formação sólida aos docentes e que ensaja o desenvolvimento de habilidades inerentes à construção de projetos de vida para serem trabalhados na escola, assumindo a relevância de construir novas formas de se conceber os conteúdos, as formas e as relações na EJA. A pesquisa tem como objetivo fomentar novos estudos e práticas que favoreçam a construção de contextos educativos que contribuam para um processo de envelhecimento com sentido. Resultados parciais apontam a necessidade de uma mudança paradigmática capaz de promover o desenvolvimento das potencialidades do estudante idoso.

Palavras-chave: Projetos de vida. Pessoas idosas. Envelhecimento. Educação de Jovens e Adultos. Formação continuada.

Abstract

By articulating the aging process, Youth and Adult Education and the ability to have a purpose in life at any age or moment of life, this paper presents the development and planning of an in-service teacher education for Youth and Adult Education teachers in a public school in the state of São Paulo, Brazil. The training sought to articulate the knowledge approach, the use of problem situations, the principles of learning by doing, collaborative and cooperative work and



interdisciplinarity, promoting solid in-service teacher education that encourages the development of skills inherent in the construction of projects of life to be worked on at school, assuming the relevance of building new ways of conceiving content, forms and relationships in Youth and Adult Education. The research aims to promote new reviews and practices that favor the construction of educational contexts that contribute to a meaningful aging process. Partial results point to the need for a paradigm shift capable of promoting the development of the potential of elderly students.

Keywords: *Purpose. Encore years. Aging. Youth and Adult Education. In-service teacher education.*

Resumen

Al articular el proceso de envejecimiento, la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EJA) y la capacidad de realizar proyectos vitales en cualquier etapa o momento de la vida, este trabajo presenta el desarrollo y el planeamiento de un curso de formación continua para docentes de la EJA en una escuela pública del estado de São Paulo, Brasil. La formación buscó articular el abordaje del conocimiento, el uso de situaciones-problema, los principios del aprender haciendo, el trabajo colaborativo y cooperativo y la interdisciplinariedad, promoviendo una formación sólida para los docentes y que fomente el desarrollo de habilidades inherentes a la construcción de proyectos de vida para trabajarse en la escuela, asumiendo la relevancia de construir nuevas formas de concebir los contenidos, las formas y las relaciones en la EJA. La investigación tiene como objetivo promover nuevos estudios y prácticas que favorezcan la construcción de contextos educativos que contribuyan a un proceso de envejecimiento significativo. Los resultados parciales apuntan a la necesidad de un cambio de paradigma capaz de promover el desarrollo de las potencialidades de los estudiantes mayores.

Palabras clave: *Proyectos de vida. Personas mayores. Envejecimiento. Educación de Personas Adultas. Formación continua.*

1 Introdução

Dados do *World Population Prospects* (United Nations, 2022), divulgados pela Organização das Nações Unidas (ONU), revelam que, até 2050, uma em cada seis pessoas no mundo terá mais de 65 anos de idade, chegando a representar 16% da população mundial. Em 2019, a cada onze pessoas uma apresentava 65 anos ou mais, representando um total de 9% da população. Na Europa e na América do Norte, até a metade deste século, estima-se que uma em cada quatro pessoas que vivem nas duas regiões poderá ter 65 anos ou mais. Já o número de pessoas com 80 anos ou mais deverá triplicar nesse mesmo período, passando de 143 milhões em 2019 para 426 milhões daqui a 27 anos. No Brasil, segundo dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2021, pessoas com 60 anos ou mais já representavam 14,7% da população, correspondendo a 31,23 milhões de pessoas, um aumento de 39,8% em apenas nove anos (Brasil, 2022).

No cenário nacional do envelhecimento populacional sobressai, ainda, um dos problemas mais marcantes da história da educação brasileira, o analfabetismo. O Brasil tem hoje mais da metade de sua população adulta, economicamente ativa, sem educação básica e sem perspectivas de concluí-la. Da mesma forma, a taxa de analfabetismo no Brasil continua sendo maior à medida que o corte etário aumenta, chegando a corresponder a 10,7% da população entre 55 e 64 anos de idade e, maior ainda entre as pessoas com 65 anos ou mais, somando 20,7% desse grupo (Brasil, 2020). Entretanto, levantamento estatístico do Censo Escolar do ano de 2022, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), aponta que o número de matrículas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) diminuiu 21,8% entre 2018 e 2022 (Brasil, 2023).

O quadro descrito acima revela a urgência de estudos sobre o fenômeno de um envelhecimento próspero em suas relações com a educação destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade própria. Assim, o presente trabalho busca articular três pressupostos fundamentais para o debate acerca da realização e fortalecimento de programas voltados à promoção de um envelhecimento com sentido para o segmento da população idosa privado do acesso ou continuidade de estudos na idade considerada apropriada, quais sejam: 1) a velhice como um fenômeno heterogêneo e desigual (Debert, 1999); 2) o direito à educação, reconhecido no art. 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, como direito de todos ao desenvolvimento pleno da personalidade humana, estabelecendo-se prioridade à atenção dos grupos sociais mais vulneráveis (Organização das Nações Unidas, 1948); e 3) a capacidade de realização de projetos de vida como um processo inerente à condição humana, independente, portanto, da fase ou momento de vida do sujeito, sendo ela própria um contínuo projetar (Machado, 2006).

Assim, a pesquisa torna-se relevante ao campo de conhecimento da Educação em sua interface com a Psicologia, uma vez que permite suscitar discussões sobre os impactos positivos do trabalho com projetos de vida de adultos e idosos, dando ênfase ao desenvolvimento de valores que alicerces suas ações presentes e seus projetos de vida, intencionando, com isso, que a articulação entre os resultados possa fundamentar reflexões e práticas de intervenção na EJA no que diz respeito ao desenvolvimento de metodologias que promovam uma educação libertadora.

A investigação compreende uma etapa bibliográfica e de análise documental, descrita em trabalhos anteriores (Mercadante; Arantes, 2023); e uma etapa empírica, na qual foram

submetidos à investigação estudantes e docentes da EJA de uma escola pública do município de Praia Grande, estado de São Paulo. A pesquisa selecionou escolas da rede municipal de ensino por elas serem destinadas ao atendimento da modalidade de EJA em formato 100% presencial. O município de Praia Grande foi selecionado em razão da viabilidade de acesso geográfico ao pesquisador, por sua atuação efetiva como técnico educacional na rede de ensino, bem como pela abertura da unidade escolar à comunicação com projetos educacionais desenvolvidos na esfera acadêmica.

O procedimento empírico constitui-se em intervenção composta por duas etapas: a primeira, que será descrita neste trabalho, trata-se de um curso de formação contínua aos docentes da EJA, no qual se pretendeu promover o estudo e desenvolvimento de práticas educacionais que auxiliem a comunidade escolar na criação de programas que fortaleçam os projetos de vida de docentes e estudantes adultos e idosos; já a segunda, consiste na implementação dessas práticas junto aos estudantes da unidade escolar.

2 Envelhecimento com sentido: o que dizem as pesquisas?

Apesar dos atuais índices de envelhecimento da população mundial e suas impactantes projeções descritas anteriormente, o envelhecimento populacional como um fenômeno universal data da década de 1980 (Kalache; Veras; Ramos, 1987). Desde então, uma perspectiva mais otimista do fenômeno do envelhecimento começa a surgir, afastando psicólogos e sociólogos das teorias predominantes que consideravam o curso do desenvolvimento humano como um processo irrevogavelmente estabelecido no início da vida, dando lugar a novos caminhos de pesquisa em direção a uma perspectiva que enfatiza o potencial de adaptação e crescimento dos indivíduos até a idade adulta (Baltes; Featherman; Lerner, 1986, 1988; Overton; Lerner, 2010).

Segundo Colby *et al.* (2020), esse movimento contribuiu para uma mudança na psicologia e em áreas afins do envelhecimento humano, passando a descrevê-lo não mais associado às patologias e demais declínios relacionados à idade, mas também às capacidades humanas, como força pessoal e outros aspectos do funcionamento psíquico, gerando novos modelos de envelhecimento.

Foram John Rowe e Robert Kahn que, em 1987, propuseram o primeiro modelo de envelhecimento próspero, posteriormente revisitado, incluindo três componentes: (1) baixo

risco de doença e incapacidade relacionada à doença; (2) manutenção de alta função física e mental; e (3) envolvimento contínuo com a vida (Rowe; Kahn, 1997, 2015).

Embora bastante influente, o modelo de Rowe e Kahn foi criticado por alguns gerontologistas e estudiosos de áreas afins por estigmatizar as pessoas idosas que não cumpriam os critérios de envelhecimento próspero propostos, especialmente aquelas que envelhecem em contextos de desvantagem, levantando questionamentos acerca da impossibilidade de uma velhice próspera, por exemplo, às pessoas que se veem diante dos inevitáveis desafios de saúde da velhice (Holstein; Minkler, 2003; Martinson; Berridge, 2015; Stowe; Cooney, 2015).

Entretanto, nas décadas seguintes acumularam-se evidências para uma resposta afirmativa aos questionamentos feitos ao modelo de Rowe e Kahn (Baltes; Smith, 1999; Heaney, 2017; Hill; Turiano, 2014; Krause, 2009; Pruchno; Carr, 2017; Ryan; Deci, 2001). Nesse contexto, a utilização do conceito de bem-estar começa a aparecer na maioria dos estudos como critério essencial para estabelecer um envelhecimento próspero. Os estudos de Catherine Heaney (2017), por exemplo, mostraram que a sensação de bem-estar em pessoas idosas é amplamente independentemente da existência de um quadro de doenças, dependendo mais de um senso de propósito de vida do que do estado de sua saúde física.

Nesse sentido, Colby *et al.* (2020, p. 447, tradução nossa) evidenciam a importância de definir exatamente o que se entende por bem-estar.

Os exaustivos estudos de Carol Ryff e colaboradores sobre adultos de meia-idade e pessoas idosas concentram-se diretamente na natureza do bem-estar e na sua relação com outros elementos da vida. Baseando-se em Aristóteles, Ryff distingue entre dois tipos de bem-estar [...]. Crucial para esta teoria é a distinção entre o bem-estar hedônico, ou orientado para o prazer, e o bem-estar mais profundo, ou eudaimônico.

Ryff e Singer (1998) apresentam seis dimensões para a compreensão do bem-estar psicológico que, juntas, constituem o cerne de sua concepção de um envelhecimento próspero. São elas: autonomia, domínio do ambiente, crescimento pessoal, relações positivas com os outros, autoaceitação e propósito de vida (Ryff; Singer, 1998). Tais dimensões nortearam pesquisas sobre a relação entre bem-estar e saúde física, psicológica e cognitiva, gerando escalas de bem-estar traduzidas para mais de 35 idiomas e utilizadas em diversos estudos ao redor do mundo (Ryff, 2019).

Entre as seis dimensões, Ryff e demais pesquisadores e pesquisadoras da psicologia positiva e da gerontologia (Boyle *et al.*, 2009; Hill; Turiano, 2014; Krause, 2009; Ryff, 2013) sinalizam que, em especial, o propósito de vida tem sido consistentemente um indicador de envelhecimento próspero, apontando para resultados positivos inclusive na saúde física e mental, bem como indicando a diminuição no risco de mortalidade em pessoas idosas com propósitos de vida consistentes. Foi o que apontou pesquisa longitudinal realizada por Hill e Turiano (2014) com 7.108 pessoas adultas a partir da avaliação do propósito de vida pelas escalas de bem-estar psicológico de Ryff e Keyes (1995).

[...] demonstraram que os indivíduos propositais viveram mais do que seus colegas durante os 14 anos após a avaliação inicial, mesmo quando controlados por outros marcadores de bem-estar psicológico e afetivo. Além disso, esses benefícios de longevidade não parecem estar condicionados à idade dos participantes, quanto tempo eles viveram durante o período de acompanhamento ou se eles se aposentaram da força de trabalho. Em outras palavras, ter um propósito na vida parece amortecer amplamente o risco de mortalidade na idade adulta (Hill; Turiano, 2014, p. 1482, tradução nossa).

Os resultados alcançados por Hill e Turiano (2014) sugerem, portanto, que o propósito de vida está associado à longevidade e a um processo de envelhecimento próspero tanto para as pessoas mais jovens quanto para as pessoas mais velhas.

Destacamos, ainda, a pesquisa de Krause (2009), realizada com 1.361 pessoas idosas com 65 anos ou mais, que buscou verificar se os participantes que apresentaram um forte senso de sentido na vida tenderiam a viver mais que aquelas cujo senso se manifestava com menor intensidade. Seus resultados indicam que as pessoas idosas do primeiro grupo tiveram diminuídas as probabilidades de morrer durante o período de acompanhamento do estudo comparadas aos demais participantes (Krause, 2009). Uma análise mais aprofundada dos resultados também revelou que uma dimensão muito específica do sentido na vida – ter um forte senso de propósito – apresentou uma relação mais intensa com a diminuição da mortalidade comparada a outros componentes (Krause, 2009).

Da mesma forma, estudos como os de Nygren *et al.* (2005) indicam que o bem-estar na velhice é baseado, entre outros aspectos, em experiências de propósito de vida. Realizada com 125 pessoas idosas com 85 anos ou mais, a pesquisa buscou avaliar como esse público lida com as adversidades e mantém a saúde e o bem-estar psicológico.

O mito de que quanto mais velha uma pessoa fica, mais frágil em todos os aspectos da vida ela se torna não foi corroborado pelo nosso estudo. Os resultados mostram que os idosos mais velhos [...] tinham maior (ou pelo menos o mesmo nível de) senso de coerência, resiliência, propósito na vida e autotranscendência que pessoas mais jovens. Este estudo aponta [...] que uma boa saúde mental ajuda as pessoas a superar experiências negativas, como limitações físicas e perdas (Nygren *et al.*, 2005, p. 360).

A literatura apresenta, ainda, estudos de Boyle *et al.* (2009) que, a partir da utilização de uma escala adaptada do bem-estar psicológico de Ryff e Keyes (1995), apontou que índices maiores de propósito de vida estão associados a um menor risco de mortalidade. A pesquisa, que acompanhou 1.238 pessoas idosas durante cinco anos, constatou que as 151 pessoas que faleceram nesse período apresentavam menores índices na escala de propósito de vida comparados aos sobreviventes. Os resultados demonstram, portanto, que às pessoas idosas com sólidos propósitos de vida foi associado risco substancialmente reduzido de mortalidade.

Ademais, a literatura oriental aponta que tais benefícios não são específicos da cultura do ocidente. Pesquisas realizadas por Sone *et al.* (2008) demonstraram efeitos semelhantes em uma amostra japonesa. A investigação compreendeu sete anos de acompanhamento na vida de 43.391 pessoas adultas com o objetivo de verificar a relação entre o “ikigai” ou “sentido de uma vida digna de ser vivida” (Sone *et al.*, 2008, p. 709, tradução nossa) e índices de mortalidade por causa específica. Os resultados gerais da pesquisa sugerem que o risco de mortalidade por todas as causas foi significativamente maior entre os indivíduos que não apresentaram um senso de “ikigai” comparado aos indivíduos que apresentaram um “sentido de uma vida digna de ser vivida”.

Contudo, Colby *et al.* (2020) levantam uma importante questão para pensarmos a relação entre propósito de vida e um envelhecimento próspero. Ainda que o modelo de Ryff e Singer (1998), utilizado na maior parte dos estudos listados, articule a distinção aristotélica entre bem-estar hedônico e eudaimônico, deixa escapar outra distinção que possui grande significado para a área da psicologia moral. Segundo Colby *et al.* (2020), o modelo de Ryff define o propósito como um senso de direcionamento significativo de objetivos pessoais conferindo sentido para a vida, mas não diferencia os tipos de objetivos, tratando objetivos morais e aqueles estritamente pessoais como equivalentes, desde que tenham significado para a pessoa. Assim, é importante destacar que a concepção de propósito de Ryff e Singer (1998) difere de outras importantes formulações, inclusive do estudo precursor de Viktor Frankl (2006), que aborda o sentido da vida como necessariamente autotranscendente.

Em nosso estudo, utilizamo-nos da formulação de propósito de William Damon (2009), fundamentada no conceito de sentido da vida de Frankl (2006), para a qual é essencial, portanto, distinguir metas significativas que são totalmente voltadas para si mesmo daquelas que incluem um compromisso de contribuir para o mundo além de si. A partir disso, verificamos uma extensa literatura, fundamentada no conceito de propósito de Damon (2009), que produziu evidências significativas de que é especificamente o elemento autotranscendente do propósito de vida que confere maior resiliência e direcionamento aos projetos de vida da população jovem (Abramoski *et al.*, 2018; Araujo; Arantes; Pinheiro, 2020; Bronk, 2013; Bundick, 2011; Malin; Han; Liaw, 2017; Mariano; Savage, 2009).

Entretanto, até o momento, pouco se sabe sobre o propósito além de si mesmo entre as pessoas idosas. Os poucos estudos de propósito de vida de pessoas idosas que foram relatados baseiam-se no modelo e escala de bem-estar psicológico de Ryff ou em outras medidas de propósito ou significado que são igualmente ambíguas no que diz respeito à dimensão autotranscendente. Apesar disso, as evidências aqui descritas anteriormente sobre estudos com pessoas idosas têm levado os estudiosos da psicologia a crerem que motivações e objetivos hedônicos trazem uma realização pessoal limitada, enquanto a busca de objetivos e engajamento em atividades para além de si é mais propensa a produzir sentido, autenticidade e realização, associados não só ao bem-estar psicológico, mas também melhorando a saúde física e aumentando a longevidade.

Por meio do projeto intitulado *Pathways to Encore Purpose Project*, liderado pela Universidade de Stanford em parceria com o instituto *Encore* – um centro de inovação que aproveita os talentos e as habilidades da população com 50 anos ou mais em atividades desenvolvidas coletivamente para o bem comum –, Colby *et al.* (2020, 2021) formaram uma equipe precursora em pesquisas que buscam iluminar a natureza do propósito para além de si na velhice.

O projeto possui dois objetivos principais e interconectados entre si: (1) compreender a natureza e os determinantes dos projetos de vida de pessoas idosas; e (2) utilizar esses dados para fortalecer e potencializar programas voltados à promoção de um envelhecimento com sentido de vida em diversos segmentos da população (Colby *et al.*, 2020).

Realizada com uma amostra nacional representativa de 1.198 pessoas com idades entre 50 e 92 anos, a pesquisa revelou que uma parcela significativa (31%) das pessoas idosas entrevistadas apresenta projetos de vida com um propósito além de si mesmo (Colby *et al.*,

2021). Essa taxa de prevalência é ligeiramente maior do que as descobertas para adolescentes e jovens, de 20% (Damon, 2009). A pesquisa de Colby *et al.* (2021) constatou, ainda, que são poucas as diferenças demográficas entre as pessoas idosas que apresentam propósitos de vida além de si e aquelas que não apresentam, independentemente da idade, renda autodeclarada, estado civil ou *status* de aposentadoria.

À luz de nossa discussão anterior sobre bem-estar e saúde, foi notável nos resultados de Colby *et al.* (2021) que o estado de saúde autorrelatado das pessoas idosas participantes da pesquisa não está associado ao propósito de vida, sendo aquelas que relataram saúde ruim ou regular tão propensas a serem propositais quanto aquelas que referiram saúde boa ou excelente. Os resultados dos estudos de Colby *et al.* (2021) deixaram evidente, portanto, o fato de que a capacidade de construção de projetos de vida com propósito além de si não se limita às pessoas privilegiadas e nem somente às fisicamente saudáveis, sugerindo que o projeto de vida é amplamente acessível a pessoas de todas as origens, idades, classes sociais e que estar com algum problema de saúde não impede o engajamento para a pessoa idosa.

Esses dados são importantes para romper com a ideia equivocada de que projetos de vida são construídos destinados apenas às pessoas jovens e economicamente privilegiadas, e contribuir para a desmistificação da velhice enquanto etapa da vida estagnada e declinante. Ao mesmo tempo, porém, o fato de que quase 7 em cada 10 pessoas com 50 anos ou mais não sejam propositais sugere que ainda há muito a se fazer.

Podemos considerar historicamente recente o período no qual Burguess (1960) define a velhice por meio da ideia de “um personagem sem papel” (do inglês *role-less role*, tradução nossa). Mais recentemente, Baltes e Smith (1999) forneceram algumas pistas sobre o porquê de isso acontecer. Segundo os pesquisadores, “[...] relativamente falando, a velhice é um conceito recente; portanto, nem em sua evolução biológica, nem em sua evolução cultural, foi possível estruturar uma base sólida acerca das fases posteriores da vida” (Baltes; Smith, 1999, p. 158, tradução nossa) ou, como sugere Simone de Beauvoir (1990, p. 662), “[...] 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”.

Diante disso, uma maneira de reparar os erros do passado e proporcionar às pessoas idosas um envelhecimento próspero é desenvolver programas que lhes ofereçam a oportunidade de obter um senso mais profundo de propósito na vida e as ajudem a perceber o papel significativo que cada uma tem a desempenhar na vida social. Para tanto, Colby *et al.* (2020)

nos ajuda a levantar questões importantes, as quais em partes pretendemos responder neste estudo.

Como os educadores podem criar oportunidades para que pessoas de todas as idades, da adolescência à velhice, considerem questões importantes em todas as fases da vida, mas nunca totalmente respondidas: O que é realmente importante na vida? Com o que vale a pena se comprometer e trabalhar? Como posso compreender plenamente o que tenho a oferecer ao mundo? Como posso ser verdadeiramente feliz? O que significa dizer que minha vida valeu a pena? (Colby *et al.*, 2020, p. 455, tradução nossa).

Acreditamos, assim, que o campo da Psicologia Moral, em sua interface com a EJA, oferece grande potencial para contribuir de forma com que pessoas idosas, historicamente às margens da sociedade, envolvam-se de maneira crítica com essas questões.

3 Por que estudar projetos de vida de pessoas idosas estudantes da EJA?

Retomamos aqui os estudos revisitados de Rowe e Kahn (2015) para quem os desafios associados ao envelhecimento da nossa sociedade demandam investigações que compreendam a pessoa idosa inserida na sociedade em sua totalidade. Diante disso, os pesquisadores apontam três principais objetivos a serem perseguidos, a saber: 1) a reestruturação das principais instituições sociais; 2) uma mudança no paradigma do envelhecimento; e 3) foco no capital humano (Rowe; Khan, 2015, tradução nossa). Para compreender como esses achados contribuem com nossa proposta, destacamos o primeiro dos três objetivos apontados pelos autores.

As principais instituições da nossa sociedade (escolas e faculdades, locais de trabalho, hospitais, famílias e outras) não foram projetadas e não se desenvolveram para atender a uma população com a faixa etária que estamos abordando. Portanto, o foco principal no desenvolvimento de pesquisas gerontológicas deve ser a criação de políticas, estratégias e programas para ajustar e adaptar a educação, o trabalho e o local de trabalho, a aposentadoria, a assistência médica, a moradia e a estrutura dos bairros para atender às necessidades emergentes e capacidades de uma população em envelhecimento (Rowe; Kahn, 2015, p. 594-595, tradução nossa).

Assim, pensar a reestruturação das instituições públicas para a promoção de um envelhecimento próspero inclui refletirmos também sobre a EJA, uma vez que, ainda que se trate de uma modalidade de ensino formatada, a princípio, para estudantes que não cursaram ou

não concluíram seus estudos na idade considerada ideal, a escola precisa ser entendida enquanto território de pessoas idosas, o que requer adaptações tanto na forma e tempo como no espaço e relações escolares. Para o desenvolvimento de políticas públicas e execução de tais estratégias, os pesquisadores reforçam a importância de pesquisas rigorosas sobre as formas pelas quais as instituições públicas podem facilitar o envelhecimento bem-sucedido, bem como estudos que identifiquem obstáculos institucionais ou estruturais para esse tipo de envelhecimento.

Destacamos, ainda, o terceiro objetivo evidenciado nos estudos de Rowe e Kahn (2015), indicado por eles como foco no capital humano, enfatizando o potencial positivo do envelhecimento da sociedade.

Números anteriormente inimagináveis de idosos são plenamente capazes de participar produtivamente na sociedade, seja por meio de trabalho remunerado ou em alguma outra forma de engajamento na sociedade. As pessoas mais velhas têm muito a oferecer, incluindo o conhecimento acumulado, a estabilidade, a capacidade ampliada de resolução sintética de problemas, a capacidade ampliada de administrar conflitos e a capacidade de levar em consideração as perspectivas de outras faixas etárias (Rowe; Kahn, 2015, p. 495, tradução nossa).

Com isso, os pesquisadores reforçam a importância de estratégias de encorajamento e promoção do talento da população em que empreguem normas sociais baseadas na capacidade e não na idade cronológica. Isso configura uma ênfase no conceito de educação ao longo da vida (ELV), amplamente empregado pela Unesco no final da década de 1990 (Delors, 1996; Unesco, 1999) e encontrado em relatórios como o *Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos* (Brasil, 2009), no qual a EJA é compreendida como constituinte da educação que se dá ao longo da vida com o propósito de humanizar e emancipar todos os indivíduos, colocando-a para além de uma modalidade da Educação Básica, um direito que ultrapassa a escolarização e que não se restringe a nenhuma etapa da vida.

Nesse contexto, a EJA, costumeiramente reduzida a uma visão compensatória, deve ser concebida como um direito de todos ao longo da vida, possibilitando o exercício efetivo da cidadania e garantindo a construção de conhecimento e aprendizado como prática educativa que leve o indivíduo a ir além de onde se encontra (Gadotti, 2013). Assim, destacamos a importância de reconhecer a educação de pessoas adultas como parte de um processo maior, que transcende a escolarização. Pierro, Joia e Ribeiro (2001), ao defenderem a superação da

concepção de educação de jovens e adultos como reposição de escolaridade perdida na “idade adequada”, ressaltam que é preciso reconhecer que pessoas adultas são cognitivamente capazes de aprender ao longo de toda a vida e que as mudanças econômicas, tecnológicas e socioculturais requerem a aquisição e atualização constante de conhecimentos pelos indivíduos de todas as idades, de modo que a educação de adultos na perspectiva da ELV deve responder às múltiplas necessidades formativas que os indivíduos têm no presente e terão no futuro.

Destacamos, ainda, que o direito à educação para pessoas idosas também é garantido pelo Estatuto do Idoso (Brasil, 2003), o qual assegura que é dever do Poder Público criar oportunidades de acesso a uma educação com currículos, metodologias e materiais didáticos que atendam às especificidades das velhices. Nesse sentido, existe uma nova bandeira em defesa da garantia aos direitos das pessoas idosas de acesso à educação, que preconiza a inclusão da palavra “idoso” na modalidade básica de educação, tornando a sigla EJA em EJAI (Educação de Jovens, Adultos e Idosos), o que envolve não tão somente a elaboração de propostas pedagógicas coerentes e concernentes ao contexto do sujeito idoso, mas a “[...] garantia de políticas educacionais que oportunizem a sua inserção social para que possam ser valorizados e tenham sentimento de pertencimento a este mundo” (Serra; Furtado, 2019, p. 160).

Nesse sentido, devemos assumir que, se por um lado, há fatores biológicos, socioculturais e psicológicos que agem sobre o processo de envelhecimento humano trazendo riscos a esse indivíduo; por outro, faz-se necessário observar que aspectos positivos individuais, como a autoestima e estratégias de enfrentamento, e aspectos positivos sociais, como o suporte familiar e apoio social externo, agem na vida das pessoas mais velhas com o objetivo não somente de protegê-las das situações de risco vivenciadas, mas de mobilizá-las para a adaptação e/ou superação dessas vivências, as fazendo aprender novos conteúdos e compensar possíveis perdas (Couto; Koller; Novo, 2006). Sob esse ponto de vista, embora ainda se tema o avanço da idade pelo processo contínuo de perdas e dependência, considera-se que os estágios mais avançados da vida podem ser momentos propícios para novas conquistas, guiadas pela busca do prazer e da satisfação pessoal.

Diante disso, precisamos olhar para a EJA rompendo com o paradigma de uma modalidade comumente vista como compensatória e de suprimento da escolaridade, fortalecendo uma função reparadora, equalizadora e qualificadora, com base na igualdade de direitos e no reconhecimento da alteridade própria, possibilitando o exercício efetivo da

cidadania. Dessa forma, o papel da educação aparece como importante contributo para a formação de uma consciência crítica sobre a realidade vivida e para o engajamento em sua transformação.

Resgatamos, pois, o compromisso político garantido no âmbito da EJA com todos os indivíduos. Ou seja, situamos entre eles o atendimento às pessoas idosas como um grupo que deve ser respeitado em suas especificidades, conforme pontua o mesmo documento, “pensar sujeitos da EJA é trabalhar para, com e na diversidade” (Brasil, 2009, p. 28). Assim, a construção de projetos de vida éticos e pautados na cidadania, como uma das metas a serem alcançadas na EJA, pode enriquecer o currículo e auxiliar a escola a alcançar seus objetivos de formação humana e emancipadora.

De acordo com Damon (2009), a constituição de um projeto de vida exige que o sujeito conheça a si próprio e a cultura que o cerca, para que seja possível identificar as necessidades, os problemas e os conflitos presentes no meio, ao mesmo tempo em que analisa suas próprias características e possibilidades reais de agir, para assim construir objetivos de longo prazo que reflitam “tanto aspirações genuínas do eu quanto necessidades práticas do mundo além do eu” (Damon, 2009, p. 173). Assim, na condição de produzirem sentido à existência humana e comprometerem o sujeito em ações cotidianas na busca de objetivos, os projetos de vida contribuem para vivências mais positivas.

Cabe ressaltar, contudo, a possibilidade dupla, apontada por Damon (2009), de um projeto de vida ter a característica de proporcionar benefícios ao sujeito e seu entorno ou, pelo contrário, visar metas autodestrutivas e contrárias aos interesses sociais, variantes denominadas pelo autor, respectivamente, como projetos sociais e antissociais. Essa perspectiva deixa claro que, apesar de concordarmos com a ideia de que um projeto de vida está pautado nos valores do sujeito que o constrói, estes não necessariamente são valores morais, como a generosidade, a justiça e o bem-estar coletivo. Depreendemos, pois, desse aspecto, a importância de um projeto de vida ser orientado por um sentido moral.

Assim, a abordagem de projetos de vida de sujeitos idosos, público-alvo da EJA, deve ser enriquecida pelo viés da psicologia, direcionada a aspectos que tocam à constituição do psiquismo humano, uma vez que compreendemos que os projetos de vida comportam diversos quadros do funcionamento psíquico, incluindo a moralidade.

Tais considerações abrem caminho para ampliarmos o estudo dos projetos de vida em suas relações com o papel da educação para adultos e idosos em processo de construção de

saberes, uma vez que essas interações produzem efeitos, mobilizam sistemas de interesses sócio-políticos e ideológicos que podem ou não se reproduzirem em termos de significação e/ou reorientação de projetos para os sujeitos estudados. Assim, entendemos projeto de vida nesse contexto, tal como pontuado por Costa (2022), como um conjunto de intenções de um sujeito ou de um grupo que negocia de modo dinâmico e singular com a realidade concreta e que, a partir disso, organiza modos significativos de ser e/ou agir no mundo, tendo em vista o que conhece a respeito de si mesmo e a partir das contradições do contexto em que vive.

Desse modo, no processo de envelhecimento, os projetos de vida, ao possibilitarem aos idosos manter objetivos na busca de realização pessoal e transformação social, permitem que eles lidem com os marcos cronológicos, biológicos, sociais e psicológicos, inerentes a essa etapa da vida, com força pessoal e perseverança. A EJA surge, nesse contexto, no horizonte de novas possibilidades para as pessoas idosas que não tiveram oportunidades de escolarização na idade considerada ideal.

4 Um modelo didático-pedagógico de formação continuada

O modelo didático-pedagógico adotado nessa pesquisa está referenciado nos estudos do Núcleo de Pesquisas em Novas Arquiteturas Pedagógicas (NP-NAP) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) (Araújo; Arantes, 2009; Araújo, 2014; Araújo *et al.*, 2019) e embasado em cinco pilares que possibilitam aos docentes cursistas uma formação pedagógica, teórico e prática, sólida e com foco no desenvolvimento das habilidades e competências demandadas para a educação no século XXI, com ênfase na formação de professores com mentalidade emancipadora, crítica, ativa, inovadora e criativa; quais sejam: 1) a abordagem do conhecimento; 2) o uso de situações-problema; 3) os princípios do aprender-fazendo; 4) o trabalho colaborativo e cooperativo; e 5) a prática da interdisciplinaridade (Araújo *et al.*, 2019).

A abordagem dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade é o primeiro pilar e refere-se à apresentação, reflexão e discussão de conceitos e conteúdos considerados relevantes para a temática proposta. A abordagem do conhecimento dá-se pela prática expositiva, sempre intercalada de modo dialógico com o segundo pilar desse modelo: as situações-problema.

Segundo pilar do modelo didático-pedagógico proposto, as situações-problema estimulam à reflexão, à criação e à proposta de soluções a problemas complexos que possam ser identificados em contextos reais, tais como a sala-de-aula, a escola e a comunidade escolar (Jonassen, 2011; Dabbagh; Dass, 2013). Desse modo, os cursistas vivenciam a relação entre a teoria e a prática a partir de situações complexas identificadas no contexto escolar e vivenciadas pelos estudantes da EJA. A Aprendizagem Baseada em Problemas e por Projetos (ABPP) é a metodologia aplicada no curso de formação para atender ao modelo didático-pedagógico desse pilar. Trabalhando em grupos, a partir de uma temática geral para todos (Projetos de Vida de adultos e idosos estudantes da EJA), os docentes são convidados a identificar e investigar uma situação-problema real na perspectiva dos estudantes e desenvolver soluções. No processo, eles buscam compreender de forma mais aprofundada um contexto específico e a realidade vivida por pessoas envolvidas no ambiente ou na situação analisada.

Diretamente complementar aos dois primeiros pilares, estão os princípios do pilar seguinte, o aprender-fazendo. Esse pilar configura-se pelo rompimento epistemológico com a cultura racionalista de que se raciocina primeiro para depois se executar. Apoiado no *Design Thinking* (DT), os projetos de trabalho partem da observação do mundo real, de onde se identificam desafios ou problemas, e são centrados no ser humano porque o processo de concepção das soluções a serem construídas coletivamente começa examinando as necessidades, os sonhos e os comportamentos das pessoas que serão afetadas pelas soluções que vierem a ser projetadas (Ideo, c2016). Divididos em grupos, os docentes se debruçaram em torno de um problema seguindo as seguintes etapas: ouvir, criar e implementar; etapas que serão melhor descritas abaixo.

A formação de grupos de trabalho para o desenvolvimento do projeto já indica os traços do quarto pilar de sustentação do nosso modelo didático-pedagógico, o trabalho colaborativo e cooperativo, embasado na relevância da aprendizagem social, do trabalho em grupo, do compartilhamento de ideias e da coconstrução de conhecimentos. Assim, a Aprendizagem Baseada em Problemas e por Projetos (ABPP) fundamenta esse processo, levando os docentes a se organizarem em grupos para a resolução de problemas reais da comunidade, da escola e da sala de aula, tendo que aprender a lidar com a diversidade de interesses e habilidades no grupo, ao mesmo tempo em que aprendem a compartilhar planejamento, execução e reflexão sobre os processos implícitos no desenvolvimento dos projetos. Com isso, criam-se as condições para a coconstrução de conhecimentos, baseada no trabalho colaborativo e cooperativo.

Então, chegamos ao quinto pilar do modelo didático-pedagógico, a interdisciplinaridade, que se consolida por meio do que chamaremos Projetos Integradores. Como a própria palavra sinaliza, interdisciplinar refere-se àquilo que é comum a duas ou mais disciplinas – o que não se constrói a partir de uma simples parceria com outros docentes para eleger um tema a ser abordado por todos, com base específica em sua disciplina, sem se preocupar, contudo, com a relação dialógica entre elas. Trata-se, portanto, de uma troca e cooperação entre os docentes envolvidos no trabalho com um tema específico.

Quando esse trabalho acontece, entretanto, em um espaço como a Educação de Jovens e Adultos, marcado na atualidade pela diversidade geracional (Haddad; Di Pierro, 2000), que rompe certa homogeneização etária própria de outras modalidades de ensino, colocam-se novos desafios a essa integração. Assim, não basta incorporar a temática Projetos de Vida perpassando as áreas disciplinares em uma perspectiva que se esgotaria no interdisciplinar, pois isso não resolveria o problema das desigualdades e conflitos geracionais. É preciso contextualizar o projeto de vida enquanto necessidade e interesse dos diferentes públicos da EJA, de modo que o modelo didático-pedagógico aqui apresentado caminhe de uma inter para uma transdisciplinaridade, o que pressupõe a integração global de várias áreas do conhecimento, tendo como característica uma concepção holista de sistemas de totalidade em que não se evidenciam as fronteiras entre as disciplinas (Gallo, 1999).

Em síntese, buscando articular em uma mesma estrutura curricular a abordagem de conhecimentos relevantes, o uso de situações-problema, os princípios do aprender fazendo, o trabalho colaborativo e cooperativo e, a interdisciplinaridade, o modelo didático-pedagógico proposto propicia uma formação sólida aos docentes, que enseja o desenvolvimento de habilidades inerentes à construção de projetos de vida para serem trabalhados na escola com intencionalidade enquanto aplica os saberes que foram elaborados em contextos reais durante o desenvolvimento do Projeto Integrador, assumindo a relevância de construir novas formas de se conceber os conteúdos, as formas e as relações na escola, transpondo, assim, as tradicionais fronteiras e métodos disciplinares.

4.1 O percurso formativo

O curso teve duração prevista de dois semestres letivos, com encontros presenciais na Unidade Escolar duas vezes por semana, no horário de HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico

Coletivo), totalizando 30 encontros de 1 hora/aula cada. A pesquisa foi aprovada pela Plataforma Brasil, protocolada sob o número CAAE 65153222.7.0000.5391.

No primeiro semestre, o curso foi dividido em dois eixos, sendo o primeiro com exposição dos conceitos de projetos de vida e metodologias ativas da aprendizagem; e o segundo com atividades para aprofundamento dos conceitos e discussão/criação de projetos, considerando os três passos essenciais do DT: ouvir, criar e implementar. No segundo semestre, o curso destinou-se ao acompanhamento da implementação dos protótipos elaborados.

A seguir, apresentamos o processo de planejamento e desenvolvimento do curso, destacando determinados momentos com exemplos de falas e debates, visando demonstrar com maior clareza o modo como vão sendo formados os docentes na perspectiva aqui defendida.

No primeiro encontro, foi realizada uma aproximação conceitual ao tema projetos de vida de pessoas adultas e idosas estudantes da EJA, iniciando-se com uma técnica dialógica com a utilização da plataforma *online* Mentimeter, que possibilita o uso de projeções com o *feedback* do público em tempo real por meio do uso de um *smartphone*. Os docentes foram convidados a responder a três diferentes comandos: 1) Defina em poucas palavras o que são projetos de vida; 2) Defina velhice; e 3) Defina Educação de Jovens e Adultos. Assim, apresentaram seus conhecimentos prévios sobre o tema, suas hipóteses iniciais para compreensão do cenário estudado e de forma colaborativa; o pesquisador conduziu a discussões conceituais aprofundadas para a construção dos conceitos em uma perspectiva de transformação e de compreensão do meio e da cidadania.

Para ilustrar esse processo, cabe destacar que as definições iniciais de velhice tenderam, em sua maioria, a apresentá-la como um estágio da vida marcado por perdas e declínios: “*O estágio no qual, dentro do senso comum, esperamos a possibilidade de descanso*”; “*Ciclo da vida humana em que há uma enorme bagagem de vida, em contrapartida, inúmeras barreiras*”; “*É se tornar esquecido*”; “*O último estágio da vida, preparação para a morte*”; ou ainda, como “*um termo que rotula pessoas com mais idade como vencidas pelo tempo e pela vida*”.

Da mesma forma, quando convidados a definir EJA foram frequentes, ainda, visões reducionistas da modalidade de ensino, caracterizando-a como “*Educação escolar para quem perdeu o período regular*”; “*Uma oportunidade de retomar/completar os estudos, ou iniciá-los*”; e “*Educação adaptada ao aluno com mais de 18 anos que geralmente trabalha em outros períodos*”.

O segundo encontro teve dois objetivos principais: a definição dos grupos de trabalho e do tema específico do projeto integrador, conforme demonstrado no Quadro 1. Para a definição dos grupos de trabalho, primeiramente foi sugerida a criação de um único grupo para o planejamento de um único projeto. Nesse momento, foram levantadas algumas questões acerca das especificidades de cada segmento da EJA (ensino fundamental I, ensino fundamental II e ensino médio), o que poderia dificultar o planejamento de um único projeto. Assim, colocou-se a necessidade de formação de um grupo para cada segmento.

Quadro 1 – Semanas 1 e 2 do curso de formação para os docentes da EJA.

Semana 1	<ul style="list-style-type: none"> • Aproximação conceitual ao tema geral. • Definição dos grupos de trabalho e do tema específico do PI.
Semana 2	<ul style="list-style-type: none"> • Observação e escuta das necessidades, ideias, sonhos e desejos apontados pelos estudantes, visando definir o problema de cada grupo de trabalho.

Fonte: Elaboração própria.

Em uma construção dialógica com os docentes, o seguinte dilema foi apresentado por um dos professores (Professor 01):

Por um lado, realizar um único projeto com todos os segmentos da EJA dificulta e até empobrece a proposta, pois não conseguiríamos tirar o máximo proveito de nossos alunos; por outro, se nos fechamos nos segmentos padecemos do mesmo empobrecimento e perdemos a oportunidade de ver uma verdadeira integração entre eles, o que poderia ser transformador. É preciso lembrar que uma das principais causas de abandono na nossa EJA se dá na passagem de um segmento para o outro: o aluno quando termina a EJINHA [ensino fundamental I] vai para a 5ª série e se sente perdido, e o mesmo acontece com o aluno que conclui a 8ª série e vai para o ensino médio. Eles se assustam, se sentem em um lugar totalmente diferente mesmo estando dentro da mesma escola, e desistem. O projeto integrador, observem, pode ser integrador por trabalhar com os cinco pilares, mas também por trabalhar a integração da nossa EJA.

Com isso, ficou acordada a formação de quatro grupos diferentes: A) um primeiro grupo formado pelos professores do ensino fundamental I e professores da 5ª série, criando um intercâmbio entre os ciclos do ensino fundamental; B) um segundo grupo formado por professores da 6ª e da 7ª série do ensino fundamental II; C) um terceiro grupo formado por professores da 8ª série do ensino fundamental II e por professores da 1ª série do ensino médio,

criando, assim, um intercâmbio entre os dois segmentos; e D) um quarto grupo formado por professores da 2^a e 3^a série do ensino médio.

Para a definição dos temas específicos dos Projetos Integradores foi proposta uma “chuva de ideias” sobre temas relacionados a projetos de vida, surgindo as seguintes temáticas: histórias de vida, sustentabilidade, inclusão digital e mundo do trabalho. Esse momento foi novamente marcado pela importância de se construir projetos que, ainda que seguissem com planejamentos e ações distintas entre si, trouxessem o mesmo tema norteador. O tema “Histórias de vida” foi definido em consenso como centralizador dos Projetos Integradores.

Durante a Semana 2, conforme consta no Quadro 1, os docentes estiveram atentos em suas aulas e demais espaços escolares para a realização de observações e escuta dos seus estudantes, buscando identificar suas ideias, necessidades, sonhos e desejos para uma aprendizagem de melhor qualidade e engajante. Já no primeiro encontro foram orientados em relação à prática de uma escuta atenta e qualificada dos estudantes, uma vez que essa etapa se caracteriza pela ausência de instrumentos metodológicos pré-definidos. Trata-se da promoção de um espaço de escuta, um momento de bate-papo em que o docente pode reunir a turma em círculo, partilhar o tema do projeto integrador e deixar os estudantes expressarem-se livremente sobre suas ideias, necessidades, sonhos e desejos. A depender das necessidades e especificidades de cada turma, essa escuta pode requerer uma dinâmica particular ou, até mesmo, ocorrer de forma individual com determinados estudantes, em outros espaços e ambientes que não somente a sala de aula, mas de convivência dos sujeitos da escola, como o refeitório, o pátio, a quadra, entre outros.

Nessa etapa do planejamento, um grupo de professores lançou mão de recursos tecnológicos e utilizou-se de computadores portáteis de uso da unidade escolar para aplicar questionários aos estudantes. A ferramenta gerou dados que foram essenciais para a etapa seguinte, demonstrada no Quadro 2. O grupo coletou relatos como “*Gostaria que os mais velhos fossem mais respeitados na EJA*”; opinião semelhante à “*Gostaria que tivessem mais respeito com os mais velhos na EJA*”. Esse mesmo grupo de estudantes, quando questionado sobre o que gostaria de mudar em sua comunidade, apresentou relatos como “*Menos violência*”, “*Reduzir a violência*”, “*Violência zero*” e “*Respeito*”.

Quadro 2 – Semana 3 do curso de formação para os docentes da EJA.

Semana 3	<ul style="list-style-type: none">● Definição do problema de cada grupo de trabalho.● Definição do plano de ação de cada grupo de trabalho, considerando dados da escuta dos estudantes.
-----------------	---

Fonte: Elaboração própria.

Esses exemplos são importantes para compreendermos o processo de construção dos problemas a serem investigados por cada grupo de trabalho. O grupo de docentes do exemplo acima, por entender a importância da valorização da história de vida de seus alunos como elemento chave para transformação dos espaços e das pessoas, chegou ao seguinte problema: Como reconectar os estudantes da EJA às suas potencialidades, fazendo-os sentirem-se realizados com suas trajetórias? Segundo os docentes (Grupo 01),

Foi possível constatar que os alunos veem a conclusão da educação básica como um sonho a ser realizado. A vida é feita de sonhos e alimentá-los é uma especificidade que precisa ser praticada. Ao longo da trajetória de nossos alunos muitas vezes foi necessário descontinuar algum projeto ou sonho e, aparentemente, tais descontinuidades podem interferir diretamente na autoestima deles. Ainda que retomem seus projetos e sonhos, é preciso reconectar os estudantes às suas potencialidades. A retomada dessa autoestima fará com que eles percebam que são inspiração para outras pessoas e os ajudem a se sentirem realizados com suas próprias vidas.

Identificado o problema, um passo essencial na ABPP consiste em organizar ações que levem os docentes a refletirem e pesquisarem abordagens e experiências semelhantes, seguindo os referenciais discutidos nos encontros de compartilhamento de conhecimentos científicos. Em seguida, considerando os dados da escuta, inicia-se a fase de criação, que envolve a elaboração de protótipos iniciais para o enfrentamento do problema. Essa prototipação inicial pode ser representada por meio de textos, desenhos, colagens, mapas conceituais, apresentação de *slides*, vídeos, entre outras formas de sistematização e apresentação que demonstre a essência das ideias iniciais fomentadas pelo grupo na perspectiva do projeto que desejam implementar. O planejamento e a execução dessa etapa seguem os passos apresentados no Quadro 3.

Quadro 3 – Semanas 4 a 8 do curso de formação para os docentes da EJA.

Semana 4	<ul style="list-style-type: none">• Desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre as temáticas em estudo em cada grupo de trabalho.
Semana 5	<ul style="list-style-type: none">• Formulação do protótipo inicial do Projeto Integrador de cada grupo de trabalho.
Semanas 6 e 7	<ul style="list-style-type: none">• Apresentação do protótipo inicial de cada grupo de trabalho aos demais grupos, equipe gestora e pesquisador.
Semana 8	<ul style="list-style-type: none">• Retomada do protótipo inicial com definição de novo plano de ação, considerando as discussões realizadas nas apresentações para aprimorar o protótipo.

Fonte: Elaboração própria.

Assim, a Semana 4 foi dedicada aos estudos e pesquisas do grupo acerca do problema estudado. Nesse momento, o grupo do exemplo anterior trouxe contribuições enriquecedoras à proposta. Nas palavras de um dos professores (Professor 01):

Para se conectar às suas potencialidades, para se reconhecer como sujeitos da sua própria história, precisamos trabalhar com nossos alunos o conceito de cidadania e isso precisa estar ligado a algo que realmente acrescente, que possa agregar nessa construção, nessa reconstrução que estamos propondo. Será que eles de fato conhecem seus direitos enquanto cidadãos?

Essa relação caminha de encontro à percepção de alguns estudantes que relataram situações como “na escola agora eu posso ter mais conhecimento para buscar meus direitos” ou “se naquela época eu tivesse tido a oportunidade que estou tendo hoje de estudar, essas coisas não teriam acontecido comigo”.

Dessa forma, a ideia foi desenvolvida de modo conceitual durante a Semana 5 e apresentada aos demais grupos de trabalho, equipe gestora e pesquisador em uma sessão de Fishbowl¹. Assim, durante as Semanas 6 e 7, todos os grupos de trabalho realizaram a apresentação do protótipo inicial nesse mesmo formato. A meta com a sessão de Fishbowl é proporcionar uma maior troca de ideias e experiências para que os docentes atuem posteriormente no aprimoramento do protótipo inicial criado em grupo.

Dando continuidade ao exemplo do grupo, no decorrer da Semana 8, inseriu-se na proposta do Projeto Integrador o desenvolvimento de uma parceria com advogados da Ordem

¹ O Fishbowl é um formato de discussão em grupo que promove o diálogo e a troca de experiência entre os participantes da sessão e permite que todos tenham as mesmas chances de opinar e expressar seus pontos de vista.

dos Advogados do Brasil (OAB) para a realização de oficinas temáticas sobre direitos e cidadania.

Após formulação e apresentação do protótipo inicial de todos os grupos de trabalho, eles definiram novo plano de ação, considerando as discussões realizadas para consolidar as melhorias no protótipo. A próxima etapa, definida conforme planejamento destacado no Quadro 4, consiste na apresentação do protótipo elaborado e aprimorado aos estudantes, focando na obtenção da opinião deles quanto a novas melhorias que possam ser implementadas para o desenvolvimento do protótipo, finalizando com a redefinição dele.

Quadro 4 – Semanas 9 a 12 do curso de formação para os docentes da EJA.

Semana 9	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do protótipo aos estudantes, buscando, a partir das opiniões, críticas e sugestões deles, melhorias a serem realizadas.
Semana 10	<ul style="list-style-type: none"> • Redefinição do protótipo, considerando o <i>feedback</i> coletado com os estudantes.
Semanas 11 e 12	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do protótipo final de cada grupo de trabalho aos demais grupos, equipe gestora e pesquisador.

Fonte: Elaboração própria.

Concluído o projeto e a elaboração do protótipo final, desenvolve-se material para a sua apresentação e socialização junto aos demais grupos. Por fim, os docentes estarão aptos a implementar o projeto levando o protótipo final para a sala de aula, para ser testado e aprimorado na própria realidade local, junto aos estudantes, principais interessados no produto.

5 Breves considerações

Com a descrição do processo de planejamento e desenvolvimento do curso de formação contínua aos docentes da EJA, junto a exemplos que ilustram passo a passo o processo de identificação e solução de um problema estudado, e da construção de um protótipo real e funcional da solução, esperamos ter evidenciado o caminho que defendemos para trazer os projetos de vida de adultos e idosos para dentro do contexto da EJA.

São perspectivas como essas que nos conduzem a compreender os adultos e idosos analfabetos ou não escolarizados como sujeitos históricos dotados de conhecimentos e experiências acumuladas ao longo da vida. Trata-se de direcionar um novo olhar ao estudante

idoso da EJA, sujeito que prescinde de uma intervenção institucionalizada, capaz de promover o desenvolvimento de suas potencialidades.

Buscamos, ainda, evidenciar a importância de os docentes aprenderem a identificar problemas concretos da realidade local, na escola e/ou na comunidade, ouvir os sujeitos imersos nessa realidade, bem como especialistas, a fim de criar soluções funcionais para os problemas. Além disso, a participação dos docentes em um curso de formação que segue o modelo didático-pedagógico aqui proposto oportuniza a esses profissionais experiências concretas sobre uma nova arquitetura pedagógica, outra forma de organizar o currículo e a realidade educativa da EJA, que passa pelo reconhecimento e valorização da velhice, mudando o próprio modo como os docentes passam a lidar com o processo de envelhecimento.

É nesse movimento, entre olhar para o estudante idoso da EJA e nos questionarmos sobre como o processo escolar pode abrir possibilidades de mudanças de mentalidades, que somos convidados a pensar na construção e/ou resignificação de seus projetos de vida.

O direito à educação para pessoas idosas, garantido pelo Estatuto do Idoso, assegura e destaca que é dever do Poder Público criar oportunidades de acesso a uma educação com currículos, metodologia e materiais didáticos que atendam suas especificidades (Brasil, 2003). Apesar disso, documentos como as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos* (Brasil, 2000) sequer mencionam a palavra idoso; enquanto outros, como a *Base Nacional Comum Curricular* (Brasil, 2018) não apresentam, ao menos, orientações gerais à modalidade.

Nosso convite, contudo, trata de discutir a EJA não apenas com base em políticas públicas – ainda que essa seja uma dimensão fundamental para o seu sucesso e ignorada em documentos norteadores dos parâmetros de qualidade da educação no país –, mas recorrendo, sobretudo, ao que dizem os alunos idosos e seus projetos de vida, que precisamos repensar as práticas pedagógicas mediadoras do ensino e aprendizagem na EJA a partir da formação docente continuada, uma vez que são os sentidos produzidos nos encontros e que emergem das interações que se estabelecem mediante as vivências, que reverberaram na prática e na identidade docente.

Ao lado de todas as lutas travadas na EJA, que se inicia com a luta pelo acesso à escolarização de qualidade, precisamos engrossar as fileiras de uma luta com compromisso ético-político e hastear a bandeira do respeito e acolhimento das especificidades da pessoa idosa no espaço educativo, para que adultos e idosos que veem em seu retorno ao processo de

escolarização a busca pelo sentido da vida, não sejam apagados dentro desse espaço e ainda, que ao deixarem esse lugar, que seja pela conclusão de seus estudos e realização de seus objetivos, não por força da invisibilidade de seus sonhos.

Desejamos encontrar no trabalho com os Projetos de Vida uma maneira efetiva de trazer a realidade do estudante adulto e idoso da EJA para dentro desse espaço, auxiliando-os a fazer projeções factíveis em sintonia com suas trajetórias específicas. Ao mesmo tempo, o trabalho com Projetos de Vida na Educação de Jovens e Adultos é uma maneira de transformar conteúdos, muitas vezes abstratos das áreas do conhecimento, em elementos propulsores de soluções exequíveis sobre situações-problema pensadas e experimentadas pelos estudantes da EJA no dia a dia da escola e da comunidade. Com isso, a escola proporciona aos estudantes da EJA experiências e aprendizagens significativas, como algo pessoal e que lhes confere instrumentos e respostas para a própria vida.

O que buscamos foi apresentar um caminho em construção, a fim de atender aos princípios e às demandas aqui debatidos. Não nos limitamos, portanto, a planejar e descrever um modelo didático-pedagógico, mas sim evidenciar no percurso de sua aplicabilidade o despertar de uma nova mentalidade docente que transforma, pelas práticas educativas, as relações interpessoais na EJA.

Se a educação é um ato de amor, como nos ensina Paulo Freire (2007), ouvir com os olhos faz parte das sutilezas do amor, compôs Shakespeare. Estar atento a elementos não discursivos, que podem ser apreendidos na presença resistente do estudante idoso da EJA, comunica-nos elementos que reforçam o que o discurso verbal muitas vezes tem dificuldade de transmitir, mas diz: *“mais respeito com os mais velhos na EJA”*.

É partindo da sensibilidade que podemos criar condições para o enriquecimento das experiências de aprendizagem. Assim, concluimos com as palavras de Simone de Beauvoir (2018, p. 11), que convida seus leitores a olhar, escutar, ouvir com os olhos a (r)existência dos mais velhos:

Paremos de trapacear: o sentido de nossa vida está em questão no futuro que nos espera. Não sabemos quem somos, se ignorarmos quem seremos: aquele velho, aquela velha, reconheçamo-nos neles. Isso é necessário, se quisermos assumir em sua totalidade nossa condição humana. Para começar, não aceitaremos mais com indiferença a infelicidade da idade avançada, mas sentiremos que é algo que nos diz respeito. Somos nós os interessados.

É urgente, portanto, focar em seus sonhos individuais e coletivos, como princípio dos projetos de vida, essenciais para a construção de uma vida plena e com sentido, mas também caminho fundamental para combater as desigualdades sociais. Mais do que propostas educativas que sinalizem o caminho para a real aprendizagem desses idosos, construir um modelo didático-pedagógico para a formação contínua de docentes da EJA exige uma mudança paradigmática que capacite o olhar e a escuta para os velhos de hoje, pelos velhos de amanhã. Significa não apenas despertá-los sobre os seus sonhos, mas tirá-los da invisibilidade, contribuindo na identificação de cada etapa a atravessar e mobilizá-los a pensar as ações necessárias. A EJA precisa tanto de investimento técnico, científico e profissional quanto de sonho e utopia.

Referências

ABRAMOSKI, K. *et al.* Variations in adolescent purpose in life and their association with lifetime substance use. **The Journal of school nursing**: the official publication of the National Association of School Nurses, v. 34, n. 2, p. 114-120, abr., 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1059840517696964>. Acesso em: 24 jul. 2023.

ARAÚJO, U. *et al.* The reorganization of time, space, and relationships in school with the use of active learning methodologies and collaborative tools. **Educação Temática Digital**, supl. Pesquisa, desenvolvimento e formação na educação, v. 16, n. 1, p. 84-89, 2014.

ARAUJO, U. F. *et al.* A formação de professores para inovar a educação brasileira. *In*: CAMPOS, F.; BLIKSTEIN, P. (org.). **Inovações radicais na educação brasileira**. Porto Alegre: Penso, 2019, p. 40-53.

ARAUJO, U. F.; ARANTES, V. A. Comunidade, conhecimento e resolução de problemas: o projeto acadêmico da USP Leste. *In*: ARAUJO, U. F.; SASTRE, G. (org.). **Aprendizagem baseada em problemas no ensino superior**. São Paulo: Summus Editorial, 2009, p. 101-121.

ARAUJO, U.F.; ARANTES, V.A.; PINHEIRO, V. **Projetos de Vida**: Fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais. São Paulo: Summus, 2020.

BALTES, P. B., FEATHERMAN, D. L., & LERNER, R. M. (Eds.). Life-span development and behavior (Vols. 7–9). Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1986, 1988.

BALTES, P. B.; SMITH, J. Multilevel and systemic analysis of old age: Theoretical and empirical evidence for a fourth age. *In*: BENGSTON; V. L.; SCHAIE, K. W. (ed.). **Handbook of theories of aging**. New York: Springer, 1999, p. 153-173.

BEAUVOIR, S. de. **A velhice**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

BOYLE, P. A. *et al.* Purpose in life is associated with mortality among community-dwelling older persons. **Psychosomatic medicine**, v. 71, n. 5, p. 574-579, jun. 2009. Disponível em: https://journals.lww.com/psychosomaticmedicine/Abstract/2009/06000/Purpose_in_Life_Is_Associated_With_Mortality_Among.13.aspx. Acesso em: 24 jul. 2023.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Diretoria de Pesquisa. Coordenação de Trabalho e Rendimento. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2019**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Diretoria de Pesquisa, Coordenação de Trabalho e Rendimento. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2021**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico**. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados/2022>. Acesso em: 24 jul. 2023.

BRASIL. Lei nº 10.741, de 01 de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília: Presidência da República, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.741.html. Acesso em: 24 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Senado Federal, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 24 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos**. Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009.

BRONK, K. C. **Purpose in life: A component of optimal youth development**. New York: Springer, 2013.

BUNDICK, M. J. The benefits of reflecting on and discussing purpose in life in emerging adulthood. **New Directions in Youth Development**, v. 132, p. 89-104, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/yd.430>. Acesso em: 24 jul. 2023.

BURGUESS, E. W. **Aging in Western Societies**. University of Chicago Press, Chicago, 1960.

COLBY, A. *et al.* Moral Flourishing in Later Life Through Purpose Beyond the Self. In: JENSEN, L. A. (ed.). **The Oxford Handbook of Moral Development: An Interdisciplinary Perspective**. Oxford Library of Psychology; Oxford Academic, 2020.

COLBY, A. *et al.* The contours of purpose beyond the self in midlife and later life. **Applied Developmental Science**, v. 25, n. 1, p. 62-82, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1531718>. Acesso em: 24 jul. 2023.

COSTA, M. O. **Interfaces da Psicologia e da Educação nos processos de envelhecimento: entre horizontes e jornadas.** 2022. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

COUTO, M. C. P. DE P.; KOLLER, S. H.; NOVO, R. F. Resiliência no envelhecimento: Risco e proteção. *In: FALCÃO, D. V. da S.; DIAS, C. M. de S. B. (org.). **Maturidade e velhice: Pesquisas e intervenções psicológicas**, v. 2. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, p. 315-337.*

DABBAGH, N.; DASS, S. Case problems for problem-based pedagogical approaches: A comparative analysis. **Computers & Education**, v. 64, p. 161-174, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.10.007>. Acesso em: 23 jul. 2023.

DAMON, W. **O que o jovem quer da vida?** Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes. São Paulo: Summus, 2009.

DEBERT, G. G. **A reinvenção da velhice: Socialização e processos de reprivatização do envelhecimento.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir.** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (destaques). 1996.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Caderno Cedes**, ano XXI, nº 55, p. 58-77, nov/2001.

FRANKL, V. E. **Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração.** Petrópolis: Vozes, 2006.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

GADOTTI, M. Educação de adultos como direito humano. **EJA em debate**, Florianópolis, v. 2, n. 2, p. 12-29, 2013.

GALLO, S. Transversalidade e educação: pensando uma educação não disciplinar. *In: ALVES, N.; GARCIA, R. (org.). **O sentido da escola.** Rio de Janeiro: DP&A, 1999.*

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.14, p.108-130, maio/ago. 2000.

HEANEY, C. The 10 domains of well-being. 2017. Disponível em: <http://web.stanford.edu/group/bewell/cgi-bin/bewell-wp/domains-well-being/>. Acesso em: 23 jul. 2023.

HILL, P. L.; TURIANO, N. A. Purpose in life as a predictor of mortality across adulthood. **Psychological Science**, v. 25, n. 7, p. 1482-1486, jul. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0956797614531799>. Acesso em: 24 jul. 2023.

HOLSTEIN, M. B.; MINKLER, M. Self, society, and the “new gerontology”. **Gerontologist**, v. 43, n. 6, p. 787-796, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/geront/43.6.787>. Acesso em: 24 jul. 2023.

IDEO. **Design kit**: The Field Guide to Human-Centered Design. c2016. Disponível em: <http://www.designkit.org/resources/1.html>. Acesso em: 24 jul. 2023.

JONASSEN, D. H. **Learning to solve problems**: a handbook for designing problem-solving learning environment. New York: Routledge, 2011.

KALACHE, A.; VERAS, R. P.; RAMOS, L. R. O envelhecimento da população mundial: um desafio novo. **Revista De Saúde Pública**, v. 21, n. 3, p. 200-210, 1987. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-89101987000300005>. Acesso em: 24 jul. 2023.

KRAUSE, N. Meaning in life and mortality. **The Journals of Gerontology: Series B**, v. 64B, n. 4, p. 517-527, jul. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/geronb/gbp047>. Acesso em: 24 jul. 2023.

MACHADO, N. J. A vida, o jogo, o projeto. In: MACEDO, L.; MACHADO, N. J.; ARANTES, V. A. (org.). **Jogo e projeto**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MALIN, H.; HAN, H.; LIAUW, I. Civic purpose in late adolescence: Factors that prevent decline in civic engagement after high school. **Developmental Psychology**, v. 53, n. 7, p. 1384-1397, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/dev0000322>. Acesso em: 12 jul. 2023.

MARIANO, J. M.; SAVAGE, J. Exploring the language of youth purpose: References to positive states and coping styles by adolescents with different kinds of purpose. **Journal of Research in Character Education**, v. 7, n. 1, p. 1-24, 2009.

MARTINSON, M.; BERRIDGE, C. Successful aging and its discontents: A systematic review of the social gerontology literature. **The Gerontologist**, v. 55, n. 1, p. 58-69, fev. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/geront/gnu037>. Acesso em: 24 jul. 2023.

MERCADANTE, J.; ARANTES, V. Projetos de Vida de Pessoas Idosas e a Educação de Jovens e Adultos: aproximações possíveis. In: MIGUEL, J. C.; BERSI, R. M. (org.). **Educação de Jovens, Adultos e Idosos**: marcos conceituais, práticas e políticas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2023.

NYGREN, B. *et al.* Resilience, sense of coherence, purpose in life and self-transcendence in relation to perceived physical and mental health among the oldest old. **Aging & Mental Health**, v. 9, n. 4, p. 354-362, jul. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/1360500114415>. Acesso em: 24 jul. 2023.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 24 jul. 2023.

OVERTON, W. M.; LERNER, R. M. (ed.). **The handbook of life-span development**. Hoboken, NJ: Wiley, 2010.

PRUCHNO, R.; CARR, D. Successful aging 2.0: Resilience and beyond. **The Journals of Gerontology: Series B**, v. 72, n. 2, p. 201-203, mar. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/geronb/gbw214>. Acesso em: 2 jul. 2023.

ROWE, J. W.; KAHN, R. L. Successful aging 2.0: conceptual expansions for the 21st century. **Journals of Gerontology: Series B**, v. 70, n. 4, p. 593-596, jul. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/geronb/gbv025>. Acesso em: 24 jul. 2023.

ROWE, J. W.; KAHN, R. L. Successful aging. **The Gerontologist**, v. 37, n. 4, p. 433-440, ago. 1997. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/geront/37.4.433>. Acesso em: 24 jul. 2023.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaemonic well-being. **Annual Review of Psychology**, v. 52, n. 1, p. 141-166, 2001. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1146/annurev.psych.52.1.141>. Acesso em: 24 jul. 2023.

RYFF, C. D. **Linking Education in the Arts and Humanities to Life-Long Well-Being and Health**. University of Wisconsin-Madison: The Andrew W. Mellon Foundation, 2019. Disponível em: <https://midus.wisc.edu/findings/pdfs/1928.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2023.

RYFF, C. D. Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of eudemonia. **Psychotherapy and Psychosomatics**, v. 83, n. 1, dez., p. 10-28, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1159/000353263>. Acesso em: 24 jul. 2023.

RYFF, C. D., & KEYES, C. L. M. The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, p.719–727, 1995

RYFF, C. D.; SINGER, B. H. The role of purpose in life and personal growth in positive human health. In: WONG, P. T. P.; FRY, P. S. (ed.). **Human quest for meaning: A handbook of psychological research and clinical applications**. Mahwah, NJ: Erlbaum, 1998, p. 213-235.

SERRA, D. C.; FURTADO, E. D. P. Os idosos na EJA: uma política de educação inclusiva. **Olhar De Professor**, v. 19, n. 2, p. 149-161, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.19i2.0002>. Acesso em 24 jun. 2022.

SONE, T. *et al.* Sense of life worth living (ikigai) and mortality in Japan: Ohsaki study. **Psychosomatic Medicine**, v. 70, n. 6, p. 709-715, jul. 2008. Disponível em: https://journals.lww.com/psychosomaticmedicine/Abstract/2008/07000/Sense_of_Life_Worth_Living_Ikigai_and_Mortality.12.aspx. Acesso em: 24 jul. 2023.

STOWE, J. D.; COONEY, T. M. Examining Rowe and Kahn's concept of successful aging: Importance of taking a life course perspective. **The Gerontologist**, v. 55, n. 1, p. 43-50, fev. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/geront/gnu055>. Acesso em: 24 jul. 2023.

UNESCO. **Educação e formação ao longo de toda a vida: uma ponte para o futuro, recomendações**. Conference: Second International Congress on Technical and Vocational Education - Lifelong learning and training: a bridge to the future, Seoul, 1999. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116096_por.locale=en. Acesso em: 9 ago. 2024.

UNITED NATIONS. Department of Economic and Social Affairs, Population Division. **World Population Prospects 2022**. 2022. Disponível em: <https://population.un.org/wpp/>. Acesso em: 24 jul. 2023.

MERCADANTE, J.; ARANTES, V.

Enviado em: 30/08/2023

Revisado em: 12/08/2024

Aprovado em: 13/08/2024