

## **Por que os velhos aprendem: reflexões sobre sentidos e práticas pedagógicas da aprendizagem no envelhecimento**

*Why the elderly learn: reflections on meanings and pedagogical practices of learning in aging*

*Por qué aprenden los mayores: reflexiones sobre los significados y las prácticas pedagógicas del aprendizaje en el envejecimiento*

Francisco Jahannes dos Santos Rodrigues<sup>1</sup>  
Centro Universitário Ateneu, Brasil.

Janote Pires Marques<sup>2</sup>  
Centro Universitário Ateneu, Brasil.

### **Resumo**

O artigo analisa o processo de aprendizagem na velhice, problematizando os sentidos e as práticas pedagógicas diante do envelhecimento populacional contemporâneo. O objetivo geral consiste em investigar a aprendizagem de pessoas idosas a partir da articulação entre a neuroeducação e a pedagogia crítica freiriana. Metodologicamente, caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de nível exploratório e descritivo, realizada por meio de revisão bibliográfica narrativa e análise dialética de obras clássicas, artigos científicos e documentos institucionais. Os resultados e discussões evidenciam que a plasticidade cerebral e a reserva cognitiva permitem a continuidade do aprendizado ao longo da vida, superando visões reducionistas que associam a velhice ao declínio inevitável. Ressalta-se a importância dos espaços educativos não formais para a ressignificação da identidade e o fortalecimento de vínculos sociais por meio da valorização dos saberes construídos ao longo da trajetória de vida. Conclui-se que a educação no envelhecimento deve ser pautada no diálogo e na emancipação, atuando como um direito permanente e ferramenta essencial no enfrentamento do etarismo. A integração entre os aportes biológicos e sociopedagógicos qualifica o idoso como sujeito histórico e cognoscente, promovendo um envelhecimento digno e participativo.

**Palavras-chave:** envelhecimento; aprendizagem; neuroeducação; etarismo.

<sup>1</sup>Doutor em Educação. Centro Universitário Ateneu (UniAteneu). E-mail: [jahannes.rodrigues@professor.uniateneu.edu.br](mailto:jahannes.rodrigues@professor.uniateneu.edu.br) Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-7266-8712>

<sup>2</sup>Doutor em Educação. Centro Universitário Ateneu (UniAteneu). E-mail: [janote.pires@professor.uniateneu.edu.br](mailto:janote.pires@professor.uniateneu.edu.br) Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7887-5219>



### **Abstract**

*The article analyzes the learning process in old age, questioning the meanings and pedagogical practices in the face of contemporary population aging. The general objective is to investigate the learning of elderly people based on the articulation between neuroeducation and Freirean critical pedagogy. Methodologically, it is characterized as qualitative research, at an exploratory and descriptive level, carried out through a narrative literature review and dialectical analysis of classic works, scientific articles, and institutional documents. Results and discussions show that brain plasticity and cognitive reserve allow for the continuity of learning throughout life, overcoming reductionist views that associate old age with inevitable decline. It highlights the importance of non-formal educational spaces for the resignification of identity and the strengthening of social bonds through the appreciation of "knowledge made of experience." It concludes that the education of the elderly must be based on dialogue and emancipation, acting as a permanent right and an essential tool in confronting ageism. The integration between biological and socio-pedagogical contributions qualifies the elderly as historical and knowing subjects, promoting dignified and participatory aging.*

**Keywords:** aging; learning; neuroeducation; ageism.

### **Resumen**

*El artículo analiza el proceso de aprendizaje en la vejez, cuestionando los significados y las prácticas pedagógicas ante el envejecimiento contemporáneo de la población. El objetivo general consiste en investigar el aprendizaje de las personas mayores a partir de la articulación entre la neuroeducación y la pedagogía crítica freiriana. Metodológicamente, se caracteriza como una investigación cualitativa, de nivel exploratorio y descriptivo, realizada mediante una revisión bibliográfica narrativa y un análisis dialéctico de obras clásicas, artículos científicos y documentos institucionales. Los resultados y las discusiones evidencian que la plasticidad cerebral y la reserva cognitiva permiten la continuidad del aprendizaje a lo largo de la vida, superando las visiones reduccionistas que asocian la vejez con el declive inevitable. Se destaca la importancia de los espacios educativos no formales para la resignificación de la identidad y el fortalecimiento de los vínculos sociales mediante la valorización de los conocimientos construidos a lo largo de la trayectoria de vida. Se concluye que la educación en el envejecimiento debe basarse en el diálogo y la emancipación, actuando como un derecho permanente y una herramienta esencial para hacer frente al edadismo. La integración entre los aportes biológicos y sociopedagógicos califica al anciano como sujeto histórico y cognoscente, promoviendo un envejecimiento digno y participativo.*

**Palabras clave:** envejecimiento; aprendizaje; neuroeducación; edadismo.

## **INTRODUÇÃO**

A longevidade é uma conquista recente de boa parte da humanidade. O envelhecimento populacional constituiu um fenômeno global que se intensificou nas

últimas décadas, projetando-se que a população mundial com mais de 60 anos dobre até 2050 (OMS, 2022). No Brasil, estima-se que em duas décadas mais de 30% da população terá ultrapassado a idade de 60 anos e dados do Censo Demográfico de 2022 já indicam que 15,8% da população tem 60 anos ou mais (Brasil, 2023). Este cenário impõe a necessidade premente de compreender as alterações socioculturais, psicológicas e neurobiológicas que acompanham o avançar da idade, bem como de desenvolver estratégias que promovam a qualidade de vida e a saúde cognitiva desta população (Alves, 2024).

É necessário destacar que a neurociência tem demonstrado que o cérebro envelhecido, embora sujeito a declínios estruturais e funcionais, mantém a capacidade de adaptação e aprendizagem através da neuroplasticidade. Contudo, para que o potencial de desenvolvimento humano seja aproveitado nessa fase, é necessário confrontar barreiras culturais, como o etarismo, e compreender as distinções clínicas entre o envelhecimento natural e o patológico (Vaz *et.al*, 2024; Alves, 2024).

Ora, diante do envelhecimento populacional e da crescente presença de adultos em idade avançada em processos educativos formais e não formais, emerge o desafio de compreender como se dá a aprendizagem na velhice sem recorrer a abordagens infantilizadoras, compensatórias ou biologizantes. Embora avanços da neurociência indiquem a persistência da plasticidade cerebral ao longo da vida, práticas pedagógicas voltadas a idosos ainda tendem a oscilar entre dois polos problemáticos: de um lado, o reducionismo biológico, que associa envelhecimento a declínio inevitável; de outro, propostas pedagógicas que desconsideram as especificidades cognitivas do envelhecimento em nome de um discurso exclusivamente político ou humanista. Nesse contexto, coloca-se o seguinte problema: como articular as limitações e potencialidades neurobiológicas do cérebro envelhecido a práticas pedagógicas críticas e emancipadoras, especialmente no âmbito da Educação de Jovens e Adultos e em espaços educativos não formais?

A partir desta problematização tem-se como objetivo geral analisar a aprendizagem de pessoas idosas a partir da articulação entre os processos cognitivos do envelhecimento, discutidos no campo da neuroeducação, e a perspectiva freiriana da educação de jovens e adultos, compreendendo a aprendizagem como experiência social, histórica e politicamente situada.

Os objetivos específicos se concentram em: discutir as contribuições da pedagogia freiriana e da Educação de Jovens e Adultos para a compreensão da aprendizagem de pessoas idosas, com ênfase na valorização da experiência e do saber socialmente produzido; compreender o papel dos espaços educativos não formais na aprendizagem na idade adulta avançada, considerando suas dimensões formativas, identitárias e de participação social; examinar conceitos centrais da neuroeducação — como memória, plasticidade cerebral e reserva cognitiva — à luz dos processos de aprendizagem no envelhecimento; articular os aportes da neuroeducação e da pedagogia crítica, evidenciando como práticas educativas dialógicas e significativas podem favorecer a aprendizagem ao longo da vida e o enfrentamento do etarismo (idadismo).

A relevância deste estudo reside na necessidade de superar concepções que associam a velhice à incapacidade cognitiva ou à improdutividade social, ainda fortemente presentes nas práticas educativas e nos discursos sociais. Ao reconhecer o velho como sujeito histórico, portador de saberes, memórias e experiências, o artigo contribui para deslocar a aprendizagem na velhice de uma perspectiva assistencialista para uma abordagem formativa, crítica e emancipadora.

Do ponto de vista acadêmico, o trabalho justifica-se pela articulação entre campos que frequentemente dialogam de forma fragmentada — neuroeducação e pedagogia crítica —, propondo uma leitura integrada dos processos de aprendizagem no envelhecimento.

Do ponto de vista social e político, reafirma-se a educação como direito permanente, fundamental para a dignidade humana, a participação social e o enfrentamento do etarismo em uma sociedade marcada pelo envelhecimento populacional.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

### **Educação de Jovens e Adultos: perspectiva freiriana e aprendizagem de pessoas idosas em espaços não-formais**

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), historicamente vinculada à luta pelo direito à escolarização negada em diferentes momentos da vida, constitui-se como um campo político e pedagógico estratégico para a compreensão dos processos

educativos na maturidade e na velhice. No contexto do acelerado envelhecimento populacional brasileiro, a presença crescente de pessoas idosas na EJA impõe o enfrentamento de desafios que ultrapassam respostas compensatórias ou meramente instrucionais. Trata-se de sujeitos cujas trajetórias formativas foram atravessadas por desigualdades estruturais, exclusões educacionais e inserções precoces no mundo do trabalho, exigindo abordagens pedagógicas comprometidas com a dignidade, a autonomia e a justiça social.

Defende-se aqui que a análise da aprendizagem de pessoas idosas na EJA, especialmente em espaços não-formais, demanda uma perspectiva que reconheça o educando como sujeito histórico, portador de saberes e experiências socialmente produzidas. Nesse sentido, a pedagogia freiriana oferece fundamentos teórico-políticos decisivos para compreender a educação de adultos e idosos como prática de liberdade, e não como mera estratégia de adaptação social ou ocupação do tempo.

Freire rompe de modo radical com a concepção do educando adulto como sujeito “atrasado” ou carente de conhecimento, ao afirmar que todo ser humano produz saberes em sua inserção concreta no mundo. Ao sustentar que “não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes” (Freire, 1996, p. 68), o autor desloca o eixo da educação do acúmulo de conteúdo para o reconhecimento crítico da experiência. Tal princípio adquire centralidade quando se trata da aprendizagem na velhice, etapa marcada por um vasto repertório de memórias, práticas culturais e leituras de mundo frequentemente deslegitimadas pelas instituições escolares.

Nessa perspectiva, a educação não se reduz à transmissão de conteúdos formais, mas se configura como um processo dialógico, no qual educadores e educandos aprendem em comunhão, mediados pela realidade social. A crítica freiriana à chamada “educação bancária” mantém plena atualidade ao denunciar práticas pedagógicas que objetificam o educando e anulam sua capacidade crítica. Em contraposição, a pedagogia problematizadora afirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 47).

Ao dialogar com a educação de pessoas idosas, essa concepção permite romper com práticas “escolarizantes” e “infantilizadoras” ainda presentes em muitas propostas educativas voltadas à velhice. Em espaços não formais — como

associações comunitárias, organizações não governamentais, sindicatos, instituições religiosas e projetos socioculturais —, a aprendizagem emerge diretamente das práticas sociais, das demandas coletivas e dos vínculos de pertencimento, assumindo sentidos que escapam à lógica tradicional da escolarização.

A valorização do “saber de experiência feito”, conceito central na obra freiriana, constitui um eixo estruturante para compreender a aprendizagem de adultos e idosos fora do espaço escolar. Para Freire (2001), a experiência não deve ser romantizada, mas tematizada criticamente, de modo a converter-se em objeto de reflexão e conscientização. Assim, a memória de vida do idoso deixa de ser mera recordação do passado e passa a atuar como mediação para a produção de novos sentidos, conhecimentos e posicionamentos no presente.

Esse entendimento dialoga com concepções contemporâneas de aprendizagem ao longo da vida, especialmente aquelas que reconhecem o caráter contínuo, situado e relacional do aprender. No campo da educação de adultos, Malcolm Knowles contribui de forma relevante ao sistematizar o conceito de andragogia, compreendido como a arte e a ciência de ajudar adultos a aprender. Segundo o autor, adultos diferenciam-se das crianças por apresentarem maior autonomia, orientação para problemas concretos, amplo repertório de experiências e maior engajamento quando percebem a relevância imediata do conhecimento para suas vidas (Knowles; Holton; Swanson, 2011).

Reconhece-se a importância das contribuições de Knowles, sobretudo no que se refere à centralidade da experiência na aprendizagem adulta. No entanto, cabe ressaltar que a andragogia, quando dissociada de uma leitura crítica das condições sociais de produção dessa experiência, corre o risco de assumir um viés tecnicista ou adaptativo. É precisamente nesse ponto que a pedagogia freiriana oferece um horizonte ético-político indispensável, ao compreender a experiência como atravessada por relações de poder, opressão e possibilidade de transformação.

Ao tratar da aprendizagem de pessoas idosas, essa articulação torna-se especialmente fecunda. A velhice, frequentemente associada a narrativas de declínio e incapacidade, é ressignificada quando o aprender é compreendido como processo existencial, social e político, e não apenas como desempenho cognitivo. A participação em práticas educativas não formais — grupos de memória, oficinas culturais, círculos de cultura e projetos intergeracionais — favorece não apenas a

estimulação cognitiva, mas também o fortalecimento de vínculos sociais, a construção de pertencimento e a reafirmação da identidade.

Freire (1987) destaca que a educação popular se constrói a partir do diálogo horizontal, do respeito ao tempo do outro e da problematização da realidade vivida. Em espaços não formais, esses princípios se manifestam de modo particularmente intenso, pois o currículo emerge das histórias compartilhadas e das inquietações coletivas. Para o idoso, aprender nesse contexto implica narrar a própria trajetória, reinterpretar experiências e reposicionar-se no mundo social.

A aprendizagem, portanto, não se limita ao domínio de habilidades instrumentais, mas envolve dimensões afetivas, éticas e políticas. Ao afirmar que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 2001, p. 115), o autor nos lembra que os sujeitos idosos já realizaram múltiplas leituras do mundo ao longo de suas vidas, ainda que não reconhecidas pela escola. O papel da educação consiste, assim, em criar condições para que essas leituras sejam revisitadas e criticamente ressignificadas.

A educação não formal configura-se como um espaço privilegiado para essa tarefa. Caracterizada por atividades educativas planejadas fora das instituições escolares tradicionais, a educação não formal responde a interesses concretos dos sujeitos, promovendo participação ativa, engajamento social e desenvolvimento pessoal (Gohn, 2010). Para pessoas idosas, essas práticas assumem relevância singular ao articular aprendizagem, convívio social e exercício da cidadania.

Estudos recentes indicam que a educação não formal pode atuar como promotora de envelhecimento bem-sucedido, ao integrar atividades que fortalecem redes de apoio, participação comunitária e motivação para aprender (Antunes; Macedo, 2021). No entanto, tais iniciativas só se tornam efetivamente emancipadoras quando superam abordagens assistencialistas ou meramente ocupacionais, afirmando o idoso como sujeito de saber, de direito e de ação política.

Ao incorporar a perspectiva freiriana à educação de jovens e adultos idosos, especialmente em espaços não formais, sustenta-se uma concepção de educação comprometida com a dignidade humana, a autonomia e a participação social. Tal abordagem contribui não apenas para a aprendizagem ao longo da vida, mas também para o enfrentamento do idadismo, ao reconhecer o idoso como sujeito histórico e cognoscente.

## **Educação como experiência, democracia e aprendizagem ao longo da vida: contribuições de John Dewey**

A compreensão da educação como experiência formativa encontra em John Dewey um de seus principais referenciais. Em “Democracia e Educação” (2014), Dewey sustenta que a educação não deve ser concebida como preparação para um futuro abstrato, mas como processo contínuo de reconstrução da experiência, intrinsecamente ligado à vida democrática. Aprender, nessa perspectiva, significa atribuir novos sentidos às experiências vividas, articulando ação, reflexão e contexto social.

O pensamento reflexivo, para Dewey, emerge quando o sujeito é desafiado por situações reais que exigem investigação e tomada de decisão. O conhecimento, portanto, não é transmitido de forma acabada, mas produzido na interação entre indivíduo e meio. Essa concepção antecipa críticas que Freire aprofundaria ao denunciar práticas educativas dissociadas da realidade social dos educandos.

Embora partam de tradições distintas, Dewey e Freire convergem na defesa de uma educação ativa, democrática e vinculada à experiência. Em Freire, contudo, essa reconstrução assume contornos ético-políticos mais explícitos, ao ser atravessada pela leitura crítica das condições de opressão. Em ambos, a experiência é compreendida como objeto de reflexão sistemática, condição indispensável para a formação do pensamento crítico.

Essa articulação teórica é particularmente fecunda para a educação de pessoas adultas com mais idade. O acúmulo de experiências ao longo da vida não constitui obstáculo à aprendizagem, mas matéria-prima privilegiada para a reflexão e a produção de novos sentidos. Em espaços não formais, a aprendizagem ocorre integrada às sociabilidades, às práticas culturais e às demandas da vida cotidiana, promovendo não apenas ganhos cognitivos, mas também fortalecimento identitário e participação social.

Assim, ao articular Dewey, Freire e as práticas contemporâneas de educação não formal, compreendemos a aprendizagem na velhice como processo complexo que integra experiência, reflexão crítica e sociabilidade. Essa perspectiva amplia o horizonte da Educação de Jovens e Adultos, deslocando-a de uma lógica

estritamente “escolarizante” para uma compreensão ampliada de educação ao longo da vida, na qual o sujeito idoso é reconhecido em sua integralidade histórica, social e cognitiva.

As contribuições de Freire, Dewey e dos estudos sobre educação não-formal permitem compreender a aprendizagem na velhice como um processo situado, dialógico e profundamente atravessado pela experiência. Contudo, para que essa compreensão não permaneça restrita ao plano pedagógico ou filosófico, torna-se necessário articulá-la aos conhecimentos produzidos pela neuroeducação acerca do funcionamento do cérebro envelhecido. Nesse sentido, conceitos como memória, reserva cognitiva e plasticidade cerebral assumem centralidade não como explicações deterministas, mas como dimensões biológicas que se atualizam e se potencializam nas interações sociais, nas práticas educativas e nas experiências significativas vividas pelos sujeitos idosos.

É precisamente no tensionamento entre a crítica freiriana ao reducionismo pedagógico e os riscos do determinismo biológico que a neuroeducação se torna necessária, ao oferecer subsídios para compreender como experiências educativas dialógicas, significativas e socialmente situadas produzem efeitos concretos sobre a aprendizagem e a memória no envelhecimento.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Essa pesquisa é de nível exploratório, no sentido de que visa proporcionar maior familiaridade com o problema, mas tendendo a ser também uma pesquisa de nível descritivo, uma vez que levanta opiniões, atitudes e discussões de acordo com a temática investigada (Gil, 2010a). Quanto à natureza dos dados, esta pesquisa, embora apresente algumas amostras e dados estatísticos, tende a ser qualitativa, na perspectiva de Gil (2010b), pois busca-se compreender a realidade pela ótica dos sujeitos, no caso, os processos de aprendizagem de pessoas velhas e seus significados. Além disso, tem caráter qualitativo porque propõe-se a analisar informações considerando seu conteúdo psicossocial.

Quanto ao meio, classifica-se como bibliográfica narrativa, ou seja, é um estudo sistematizado desenvolvido com base em registros disponíveis decorrentes de pesquisas anteriores, como livros, artigos e trabalhos acadêmicos (Severino,

2007). Para Andrade (2010), todo trabalho científico pressupõe uma pesquisa bibliográfica preliminar. A pesquisa bibliográfica ajuda a explicar um problema a partir das contribuições teóricas existentes sobre um determinado tema, e contribuiu para delimitar melhor um problema de pesquisa; descrever ou sistematizar o estado da arte pertinente ao que está sendo estudado (Köche, 2016, p.122).

Além disso, este artigo sustenta-se na articulação entre os dados da neuroeducação e os pressupostos da pedagogia crítica, adotando uma abordagem dialética para compreender a aprendizagem no envelhecimento. Nesse processo, foram priorizados, artigos científicos e trabalhos acadêmicos que discutem a neuroplasticidade, reserva cognitiva e o impacto do etarismo na saúde mental, e obras clássicas visando referenciais teóricos fundamentais para a educação e sociologia, como Freire (1987, 1996) e Dewey (2014), que oferecem a base para a compreensão da educação como experiência e prática de liberdade. Ainda, utilizamos documentos institucionais e relatórios de órgãos oficiais, como a Organização Mundial da Saúde (OMS) e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), para a contextualização demográfica e social do fenômeno.

O corpus documental foi organizado e analisado em dois eixos principais, quais sejam: o levantamento das especificidades neurobiológicas do cérebro envelhecido (conceitos de senescência versus senilidade); e a intersecção desses dados com as práticas pedagógicas em espaços de educação não formais. A análise buscou superar visões reducionistas, promovendo um diálogo entre a política e a neuroeducação para qualificar o idoso como sujeito histórico e cognoscente.

## **ANÁLISES E DISCUSSÕES**

### **Ressignificando a velhice: memórias, terminologias e sentidos**

O conceito de memória é um dos temas mais transversais do conhecimento humano, servindo como base tanto para a identidade biológica do indivíduo quanto para a coesão de sociedades inteiras.

Na neurociência, a memória é definida como a capacidade de o sistema nervoso adquirir, conservar e recuperar informações resultantes de experiências passadas. Ela não é vista como um "depósito" estático, mas como um processo

dinâmico de plasticidade sináptica (Kandel, 2009). Considera-se aqui o conceito de engrama, a trilha físico-química deixada no sistema nervoso após um aprendizado. Essa memória pode ser de curto prazo, que envolve alterações funcionais temporárias, e de longo prazo, que envolve consolidação por meio de novas conexões sinápticas (Kandel, 2009).

Enquanto a neurociência foca no indivíduo e no órgão, a história e a antropologia investigam a memória coletiva, como grupos humanos selecionam, interpretam e preservam o passado para sustentar identidades presentes.

O sociólogo Maurice Halbwachs, precursor deste debate, argumentou que a memória individual é sempre enquadrada por marcos sociais, como família, classe e religião. Para a antropologia, a memória não é apenas lembrança, mas uma construção social que dá sentido ao grupo (Halbwachs, 2006).

O historiador Pierre Nora, por sua vez, introduziu o conceito de "Lugares de Memória". Para ele, vive-se em uma era em que a memória orgânica, marcados pelo gesto e pelo ritual, foi substituída pelo arquivo e pelo monumento. Ainda segundo este autor, como a memória não é mais espontânea, as sociedades criam museus, feriados e monumentos para "ancorar" o passado (Nora, 1993).

Na antropologia e na nova história, a memória é frequentemente vista como um campo de disputa. Jacques Le Goff destaca que o esquecimento é tão importante quanto a lembrança; quem detém o poder em uma sociedade decide o que deve ser lembrado, por meio de monumentos, por exemplo, e o que deve ser apagado (Le Goff, 2013).

A memória, portanto, deve ser compreendida em perspectivas mais amplas, que vão desde como o mecanismo neurobiológico retém informações, até perspectivas culturais que definem a identidade do sujeito. Porém, na cultura contemporânea, observa-se a desconexão entre a memória como acervo cultural que valoriza as experiências coletivas e a desvalorização dos velhos, muitas vezes percebidos como ultrapassados e improdutivos. Nesse sentido, ocorre o etarismo, que se manifesta como um preconceito baseado na idade, gerando estereótipos negativos sobre a capacidade e o valor social dos mais velhos (Búfalo, 2013).

Nessa direção, a memória é também experiência vivida e reinterpretada, elemento central dos processos educativos defendidos por Freire e Dewey. Ao ser mobilizada em práticas educativas, a memória na maturidade deixa de ocupar um

lugar meramente nostálgico e passa a operar como base para novos aprendizados, favorecendo tanto a construção de sentidos quanto o fortalecimento das funções cognitivas. Trata-se, portanto, de um ponto de convergência entre dimensões neurobiológicas, culturais e pedagógicas da aprendizagem no envelhecimento.

Acontece que, em diversas sociedades ocidentais contemporâneas, a valorização pessoal aparece ligada a aspectos como juventude, capacidade física, vitalidade e beleza. De acordo com Bosi (1994), o homem jovem e ativo, em geral, não se preocupa com lembranças; não tem tempo para isso. Dos jovens a sociedade espera produção e, muitas vezes, não se dá conta da violência implícita nesse processo. Dos velhos, não. Deles espera-se a lembrança. Mas quando não se valoriza essa função social, como acontece mais correntemente, há um esvaziamento e uma desvalorização dessa nova etapa da vida (Bosi, 1994).

Por outro lado, em alguns países e culturas orientais a velhice é objeto de adoração, pois jovens se aproximam dos idosos em busca de conhecimentos e experiência de vida. Tome-se como exemplo as tradições de muitos povos africanos, cujas culturas em boa parte são pautadas na transmissão intergeracional de saberes por meio da oralidade, ambiência na qual se reconhece positivamente a velhice e busca-se promover uma reverência dos jovens em relação aos velhos porque estes materializam uma temporalidade ligada aos antepassados (Marques; Luna, 2025).

Conforme aponta Marques (2017), na África tradicional, o que mais se preza é a herança ancestral e o reconhecimento pelos saberes dos mais velhos, o que é expresso em diversas frases como: “Aprendi com meu mestre”; “Aprendi com meu pai”; “Foi o que suguei no seio de minha mãe”. Porém, nos países e povos de cultura escrita, como é o caso de praticamente todo o mundo ocidental, parece predominar a tendência em se desvalorizar o velho. No caso brasileiro, a própria legislação (Brasil, 2003) reflete certo desconforto com a expressão “velho” e não utiliza esse termo para se referir às pessoas com sessenta anos ou mais. Tem-se o estatuto do “idoso” (e, não, do “velho”) que recentemente foi atualizado para a nomenclatura de estatuto da “pessoa idosa” (mas, não, da “pessoa velha”).

Alguns discursos sociais optam por eufemismos como “terceira idade” ou “melhor idade”, na tentativa de suavizar a carga erroneamente pejorativa associada à velhice. Essa rejeição semântica revela uma contradição profunda na formação identitária brasileira, onde há forte contribuição das culturas africanas e indígenas,

que são pautadas pelo respeito à representação da velhice e às tradições orais (Marques; Luna, 2025).

Neste texto, optou-se mais pela terminologia “velho” entendida na sua perspectiva sócio-histórica, conforme já utilizada por Bosi (1994), alternando-a com categorias advindas da psicologia do desenvolvimento humano, como “vida adulta tardia” (Papalia, 2022) e “idade adulta avançada” (Berger, 2003) para se referir a faixas etárias a partir dos sessenta anos. Ademais, eventualmente também se utiliza o termo “pessoa idosa” por ser a expressão predominante na legislação brasileira. Não obstante a diversidade de nomenclaturas, o imperativo é a consideração de que, além de ser um destino individual, a velhice é uma categoria social que demanda contínuo debate.

Cada cultura vive da sua maneira o declínio biológico dos indivíduos. Em algumas sociedades mais estáveis um octogenário pode começar a construção de uma casa e semear um jardim. Seu filho continuará a obra. Já a sociedade industrial, centrada na competição e na produtividade, pode ser maléfica para a velhice. Quando as sociedades extraem sua energia da divisão de classes, o filho não recomeçará o pai, e as árvores que o velho planta são abatidas (Bosi, 1994).

A provocação feita pela autora retrocitada é instigante. Assim, neste texto, compreende-se “velho” como um indivíduo com uma trajetória de vida extensa e cujas experiências fazem parte de um longo processo de autoconhecimento, podendo constituir importantes contribuições para a sociedade. Para Erikson (1971), a partir dos sessenta e cinco anos, uma pessoa pode viver a “integridade” (sabedoria e reflexão sobre a vida vivida) ou o “desespero” (sensação de fracasso, desespero e arrependimento).

A velhice, portanto, é vista aqui com distinção e como uma necessária e decisiva fase da vida. Talvez o período em que realmente se deveria – e teria em tese mais condições –, olhar para a complexidade do ser, conforme escreve Bosi: “Durante a velhice deveríamos estar ainda engajados em causas que nos transcendem, que não envelhecem, que dão significado a nossos gestos cotidianos. Talvez seja um remédio contra os danos do tempo” (Bosi, 1994, p.80).

Esse é um processo desafiador porque adultos maduros também têm medo do desconhecido, fenômeno que aparece em todas as etapas da vida humana. (Abreu, 2017). A velhice talvez seja o período mais propício para “pensar as

paisagens que a estrada da sua vida já atravessou e descrever a si mesmo como é o cenário atual” (Abreu, 2017, p. 51).

Sob essa perspectiva, busca-se compreender o processo de aprendizagem na velhice. Um aspecto central reside na compreensão de que o aprender articula elementos da memória, da cultura e das experiências acumuladas ao longo da vida. Somente ao considerar tais dimensões é que se torna possível construir não apenas novos saberes, mas conhecimentos transcendentais, que ultrapassam as fronteiras do próprio ego, da autoconsciência limitada ou das circunstâncias imediatas do ambiente. A velhice saudável, portanto, não consiste na negação do tempo, mas em sua aceitação compreensiva, fundamentada na premissa de que o sujeito permanece plenamente capaz de realizar novos aprendizados e de construir conhecimento continuamente.

Entretanto, nesse processo de ressignificação da velhice, torna-se imperativo considerar os mecanismos neurológicos subjacentes à aprendizagem no envelhecimento. É o que se discute a seguir.

### **Aspectos neurológicos: reserva cognitiva e potencial de aprendizagem**

Do ponto de vista neurobiológico, os processos relacionados à experiência, à memória e às práticas educativas significativas encontram respaldo em evidências científicas que demonstram a persistência da plasticidade cerebral ao longo da vida.

O envelhecimento traz consigo alterações estruturais, como a redução do volume cerebral em áreas como o hipocampo e o córtex pré-frontal, além da diminuição da densidade sináptica. No entanto, a neurociência atual refuta a ideia de que o cérebro em idade adulta avançada é estático. A neuroplasticidade — capacidade do sistema nervoso de se reorganizar funcional e estruturalmente em resposta a estímulos — permanece ativa durante toda a vida, embora possa apresentar uma eficiência, embora apresente um ritmo de processamento e eficiência reduzidos quando comparada à de indivíduos jovens (Alves, 2024).

Neste contexto, o conceito de reserva cognitiva é fundamental. Ela refere-se à capacidade de o cérebro compensar danos e declínios por meio do recrutamento de redes neuronais alternativas. Fatores como a escolaridade, a complexidade das ocupações exercidas ao longo da vida e o engajamento contínuo em atividades

intelectualmente estimulantes contribuem para a construção dessa reserva, que atua como um fator de proteção contra manifestações clínicas de demências e declínio cognitivo acentuado (Alves, 2024).

Por outro lado, o potencial de aprendizagem guarda relação com a saúde mental e o estado fisiológico das estruturas cerebrais. Assim, é necessário destacar que o envelhecimento biológico e natural esperado (senescência) é diferente do envelhecimento patológico (senilidade). É imperativo compreender essa distinção até mesmo para evitar o etarismo no ambiente educacional. A senescência envolve um declínio gradual das funções fisiológicas que não impede a autonomia, enquanto a senilidade refere-se a condições patológicas, como as demências, que comprometem a independência do indivíduo.

Apresenta-se, a seguir, um quadro para ilustrar essas diferenças.

**Quadro 1 – Diferenciação entre senescência e senilidade.**

<b>Característica</b>	<b>Senescência (envelhecimento saudável)</b>	<b>Senilidade (envelhecimento patológico)</b>
<b>Memória</b>	Esquecimentos benignos (por exemplo, nomes e chaves) e declínio na memória de trabalho, mas com preservação da memória terciária (remota) e capacidade de recordação.	Perda de memória progressiva que interfere na autonomia, afetando a capacidade de reter novas informações e a orientação (exemplo: doença de Alzheimer).
<b>Plasticidade</b>	Presente e funcional; o cérebro mantém a capacidade de reorganização e compensação através de mecanismos como a reserva cognitiva.	Comprometida por processos neurodegenerativos ou vasculares graves; inflamação crônica e perda neuronal severa que impedem a reorganização eficaz.
<b>Aprendizado</b>	Ritmo mais lento (velocidade de processamento reduzida), exigindo maior tempo e repetição, mas com capacidade de retenção e aquisição de novas habilidades.	Dificuldade acentuada em reter novas informações, mesmo com auxílio, devido ao comprometimento das bases neurais de fixação.

Fonte: autores.

A senescência e seus sinais naturais, como a desaceleração gradual do corpo, a perda da massa óssea e o embotamento dos sentidos, fazem parte do envelhecimento primário, que é típico e saudável. O envelhecimento secundário, entretanto, não tem causa direta com a idade; é seletivo e muitas vezes pode ser evitado com hábitos de vida saudáveis (Berger, 2003). Tais hábitos devem começar idealmente desde o início da idade adulta, ou seja, a partir dos vinte anos de idade. No senso comum, pensa-se que o envelhecimento humano começa após a meia idade, entretanto, já a partir da segunda década de vida o colágeno diminui cerca de

1% ao ano e, a cada década, a capacidade pulmonar diminui 5% e os rins perdem eficiência de 4% (Berger, 2003).

Quanto mais cedo na vida houver a consciência dos processos acima, mais chances de haver um envelhecimento realmente saudável, com maior preservação da reserva cognitiva e mais potencial de neuroplasticidade. Assim, mesmo onde a estrutura neural possa estar fragilizada pela senescência, a função pode ser otimizada através de estratégias adequadas. Vale lembrar que o adulto aprende de forma diferente da criança, utilizando sua experiência prévia como base para conectar novos conhecimentos (Oliveira *et.al.* 2019).

Observe-se que a valorização do vivido é de suma importância para novos aprendizados, uma vez que adultos em idade avançada possuem elevado potencial de integração entre as experiências prévias e os novos saberes em construção. Essa dinâmica está intrinsicamente ligada à atenção, aspecto central nas funções cognitivas.

A atenção, ou seja, a capacidade de focalizar em cada momento determinados aspectos do ambiente, deixando de lado o que for dispensável, é influenciada por vários aspectos como preferências, necessidades, estado emocional e experiências anteriores. Dado que a atenção é o portal para o aprendizado, este terá maior consistência quando o contexto do aprendente é respeitado e quando o conteúdo estabelece conexões com o conhecimento prévio ou atende a expectativas e objetivos pessoais (Cosenza; Guerra, 2011).

Portanto, não apenas a reserva cognitiva, mas, também, o potencial de aprendizagem, estão relacionados às condições de senescência de cada pessoa, à valorização das experiências e à busca pela solução de problemas reais e imediatos. Por exemplo, aprender a usar um *smartphone* para falar com netos ou o desejo de aprendizado de uma nova língua a ser utilizada em uma viagem, não apenas são metas possíveis, mas atuam como "exercícios de força" para o cérebro. Em outros termos, tais atividades fomentam um ciclo virtuoso pois estimulam a neurogênese (especialmente no hipocampo), fortalecem a conectividade entre os hemisférios e promovem a manutenção das funções executivas (Miranda; Fonseca, 2025).

A valorização da experiência e o exercício de atividades significativas têm impacto direto no funcionamento cerebral. Papalia (2013) apresenta pesquisas que apontam a atividade produtiva, remunerada ou não, como uma chave para

envelhecer bem. Em um estudo de mais de 1.200 adultos idosos, as atividades produtivas e o tempo utilizado nessas atividades estavam relacionados ao bem-estar subjetivo e a sentimentos de felicidade. Além disso, aponta-se que a participação frequente em atividades de lazer pode ser tão benéfica à saúde e ao bem-estar quanto a participação em atividades produtivas.

O envelhecimento cerebral, portanto, não implica necessariamente perda de inteligência, mas sim uma adaptação funcional; enquanto a inteligência fluida (capacidade de resolver problemas novos e rapidez de raciocínio) pode declinar, a inteligência cristalizada (conhecimento acumulado e vocabulário) tende a manter-se estável ou até se expandir (Alves, 2024).

Por fim, deve-se considerar que, na idade adulta avançada, a percepção da finitude do tempo leva os indivíduos a priorizarem metas que proporcionem satisfação emocional imediata e significativa. Consequentemente, o aprendizado motivado pelo prazer intrínseco ou pelo fortalecimento de vínculos sociais demonstra-se muito mais eficaz do que aquele imposto por obrigações externas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

No clássico livro “A República”, há um diálogo em que Sócrates é questionado sobre por que aprecia conversar com velhos. A resposta do célebre filósofo foi que devemos aprender com eles (os velhos), pois são pessoas que nos antecederam num caminho que também iremos trilhar, para assim conhecermos como é: áspero e árduo ou tranquilo e cômodo (Platão, 2001).

Neste artigo, discutiram-se os sentidos e as práticas pedagógicas da aprendizagem no envelhecimento. Uma das conclusões converge com o pensamento platônico-socrático: a de que as pessoas velhas continuam a aprender, todavia, a busca pelo conhecimento nessa fase não se fundamenta na afirmação do ego, na competição intelectual ou na preocupação com a produtividade; ao contrário, é orientada pela busca de sentido e de verdade.

A análise desenvolvida ao longo deste texto permite afirmar que a compreensão da aprendizagem no envelhecimento exige o enfrentamento de falsas dicotomias ainda persistentes no campo educacional. A oposição entre biologia e política, frequentemente mobilizada para hierarquizar saberes, mostra-se insuficiente

para dar conta da complexidade dos processos educativos vivenciados por pessoas idosas. As reflexões estabelecidas entre a neuroeducação e a pedagogia freiriana evidenciam que compreender o funcionamento cerebral não implica reduzir a aprendizagem a mecanismos neurobiológicos, mas possibilita qualificar práticas pedagógicas mais sensíveis, humanas e socialmente comprometidas.

Os estudos da neuroeducação indicam que a plasticidade cerebral se mantém, ainda que de forma distinta, ao longo do envelhecimento, sobretudo quando o sujeito é inserido em contextos educativos significativos, marcados pelo diálogo, pela resolução de problemas e pela interação social. Esses achados encontram ressonância na perspectiva freiriana, ao reafirmar que a aprendizagem se constrói na experiência, na problematização da realidade e no reconhecimento do educando como sujeito histórico. Nesse sentido, longe de fragilizar a pedagogia crítica, a incorporação de conhecimentos sobre os processos cognitivos do envelhecimento contribui para aprofundar sua potência emancipadora, ao oferecer subsídios para a construção de estratégias pedagógicas ajustadas às condições reais dos sujeitos que aprendem.

A educação de pessoas idosas, especialmente em espaços não formais, emerge, assim, como campo privilegiado para a articulação entre aprendizagem e participação social. Associações comunitárias, organizações da sociedade civil, instituições religiosas e projetos educativos voltados aos velhos constituem ambientes nos quais a aprendizagem ultrapassa a dimensão escolar, assumindo funções de preservação da autonomia e ampliação das redes de convivência. Tais espaços revelam que aprender na velhice não se limita à aquisição de conteúdos, mas envolve a produção de sentidos, o exercício da memória social e o reconhecimento do direito de continuar aprendendo ao longo da vida.

Reafirmar a educação como direito permanente implica, portanto, reconhecer que o envelhecimento não suspende a condição de sujeito aprendente, nem autoriza práticas pedagógicas simplificadoras ou assistencialistas. Ao contrário, exige práticas educativas que respeitem a singularidade dos percursos de vida, valorizem os saberes construídos ao longo da experiência e considerem as dimensões cognitivas, sociais e culturais do envelhecer. Nesse horizonte, a articulação entre educação e saúde torna-se estratégica, uma vez que processos educativos significativos atuam como importantes fatores de proteção cognitiva e saúde mental.

Como desdobramento deste estudo, destaca-se a necessidade de políticas públicas intersetoriais que integrem educação, saúde e assistência social, promovendo programas educativos voltados à população idosa que não se restrinjam ao caráter terapêutico ou ocupacional. Investimentos em formação de educadores, criação de espaços educativos comunitários e reconhecimento institucional da educação ao longo da vida constituem caminhos fundamentais para enfrentar o etarismo e garantir condições dignas de aprendizagem na velhice. Assim, compreender como os velhos aprendem não é apenas uma questão pedagógica ou neurocientífica, mas um compromisso ético e político com uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

## REFERÊNCIAS

ABREU, M. C. **Velhice**: uma nova paisagem. São Paulo: Ágora, 2017.

ALVES, A. L. F. **A neurociência do envelhecimento**. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Biológicas) – Instituto de Biologia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2024.

ANTUNES, M. da C. P.; MACEDO, A. C. O papel da educação não formal (de adultos) na promoção do envelhecimento bem-sucedido. **Educação e Pesquisa**, 47, 2021.

BERGER, K. S. **O desenvolvimento da pessoa**. 5.ed. Trad. Dalton Conde de Alencar. Rio de Janeiro: LTC, 2003.

BOSI, E. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 3.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRASIL. **Censo Demográfico 2022**. População por idade e sexo de pessoas de 60 anos ou mais de idade. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2023. Disponível em: <https://www.jornal3idade.com.br/wp-content/uploads/2023/11/IBGE.pdf> Acesso em: 15 dez. 2025.

BRASIL. Lei 10.471/2003. Estatuto da Pessoa Idosa. **Diário Oficial da União**, Brasília, Distrito Federal, 03 dez. 2003.

BÚFALO, K. S. Aprender na terceira idade: educação permanente e velhice bem-sucedida como promoção da saúde mental do idoso. **Revista Kairós Gerontologia**, São Paulo, v. 16, n. 3, p. 195-212, jun. 2013.

CONSENZA, R; GUERRA, L. **Neurociência e educação**: como o cérebro aprende. Artmed: Porto Alegre, 2011.

DEWEY, J. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2014.

ERIKSON, E. **Infância e sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2001.

GOHN, M. da G. **Educação não formal e o educador social**. São Paulo: Cortez, 2010.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010a.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010b.

HALBWCHS, M. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

KANDEL, E. R. **Em busca da memória**: o nascimento de uma nova ciência da mente. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

KNOWLES, M. S.; HOLTON, E. F.; SWANSON, R. A. **The adult learner**. 7. ed. Burlington: Elsevier, 2011.

KÖCHE, J. C. **Fundamentos de metodologia científica**: teoria da ciência e iniciação à pesquisa. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

LE GOFF, J. **História e Memória**. Campinas, SP: Unicamp, 2013.

MARQUES, J.P.; LUNA, G. L. M. Etarismo e saúde mental: reflexões sobre o preconceito contra o envelhecimento e estratégias de enfrentamento. **Revista Interdisciplinar de Cuidados e Inovação em Saúde (RICIS)**, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2025. Disponível em: <https://periodicos.uniateneu.edu.br/index.php/RICIS> Acesso em: 15 dez. 2025.

MARQUES, J. P. Além da história, a tradição oral: considerando sobre o ensino de história da África na educação. **Educação & Formação**. Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, v. 2, nº 5, maio/ago., 2017, p.164-182. DOI: <https://doi.org/10.25053/edufor.v2i5.1929> Acesso em: 15 dez. 2025.

MIRANDA, E. L. dos S; FONSECA, J. R. da. Neurociências e o envelhecimento: expectativas e desafios das pessoas de 40 a 90 anos em relação a aprendizagem. **Revista Diálogos Interdisciplinares – GEPFIP**, Aquidauana, v. 1, n. 17, fev. 2025. Edição Especial.

NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, n. 10, 1993.

OLIVEIRA, B. *et. al.* Contribuições da neurociência e da neuropsicologia ao processo de aprendizagem adulta: andragogia. **Revista Diálogos Interdisciplinares – GEPPFIP**, v. 1 n. 7, 2019.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS/ONU). **Relatório mundial sobre o idadismo**. Washington, DC: 2022.

PAPAGLIA, D. E.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento humano**. Trad. Carla Filomeno Pinto Vercesi *et.al.* 12.ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

PLATÃO. **A República**. Tradução de Maria Helena da Rocha Pereira. 9. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

VAZ, E. C. C. *et al.* Os desafios do envelhecimento com dignidade frente ao etarismo. In: SEMINÁRIO NACIONAL SERVIÇO SOCIAL, TRABALHO E POLÍTICA SOCIAL, 5., 2024, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2024.