UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Edyane Maria de Souza Gonçalves

APRENDIZAGEM E CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES NA PRÁTICA DA EDUCAÇÃO COM IDOSOS

Taubaté – SP
2015

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Edyane Maria de Souza Gonçalves

APRENDIZAGEM E CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES NA PRÁTICA DA EDUCAÇÃO COM IDOSOS

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* Interdisciplinar em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Contextos, Práticas Sociais e Desenvolvimento Humano.

Orientadora: Profa. Dra. Marluce Auxiliadora Borges Glaus Leão

Taubaté – SP

2015

EDYANE MARIA DE SOUZA GONÇALVES

APRENDIZAGEM E CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES NA PRÁTICA DA EDUCAÇÃO COM IDOSOS

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* Interdisciplinar em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Contextos, Práticas Sociais e Desenvolvimento Humano.

Orientadora: Prof.ª Dra. Marluce Auxiliadora Borges Glaus Leão.

Data: 04 de maio de 2015.

Resultado: Aprovada

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Marluce Auxiliadora Borges Glaus Leão — Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Profa. Dra. Maria Aparecida Campos Diniz de Castro — Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Profa. Dra. Mônica de Ávila Todaro — Universidade Nove de Julho

Assinatura _____

Formar-se […] é um processo que se confunde com a própria vida dos adultos.

(António Nóvoa, 2000)

DEDICATÓRIA

A todos que trabalham com e para os idosos e contribuem para seu desenvolvimento educacional, pessoal e profissional, mesmo na velhice.

AGRADECIMENTO

Agradeço primeiramente a Deus pela vida e por me lembrar a todo instante que não estava sozinha, "pois tudo posso naquele que me fortalece.” Filipenses 4,13.

A minha querida orientadora Profa. Dra. Marluce Auxiliadora Borges Glaus Leão, pela acolhida, pela disposição em ensinar e a enorme contribuição dada ao meu desenvolvimento e ao desenvolvimento da pesquisa que, assim como eu cresceu significativamente.

A professora Dra. Maria Aparecida Campos Diniz de Castro, a quem chamamos respeitosamente de Profa Nena, agradeço pelas aulas e contribuições que levaram ao profundo conhecimento sobre a aprendizagem do adulto.

A Profa Dra. Mônica de Ávila Todaro por aceitar prontamente ao pedido de participar da minha banca, e de seus aportes desde a banca de Qualificação até o momento da Defesa.

Aos professores do Programa de Mestrado em Desenvolvimento Humano: Profa Edna, Profa Angela, Profa Roseli, Profa Mariana, Profa Eliane, Profa Márcia, Profa Suelene, Profa Fátima, Profa Dora, Profa. Elisa, Profa Alexandra, Prof. Renato Almeida, Prof. Renato Rocha e Prof. André, pela inesgotável fonte de sabedoria e presença nessa etapa da minha vida.

A Alessandra, secretária acadêmica, por sua dedicação, carinho e cuidado em todos os momentos.

Aos meus queridos amigos de mestrado Angela, Silvia, Débora, Silvana, Gláucio, Vanilda, Walquíria e Ana Paula pelo companheirismo, choros, angústias, felicidades, aprendizado, e por ser um sentimento tão natural e Deus quem escolhe, agradeço de coração em especial a Andréa, Marilene e Marlene pela honra das caronas, apoio emocional, discussões intermináveis sobre textos e as leituras flutuantes de nossas dissertações.

E aqueles que não puderam continuar conosco: Maria Helena, Renata, André, Alina, Mário Flávio, Rudnei, Rinaldo e Ana Flávia, que Deus os guie pelo melhor caminho.

Ao meu avô José Vicente de Souza (*in memoriam*), eterno professor, que esteve e está presente em todos os momentos de minhas conquistas e vitórias, minha avó Maria Luiza que assim como Cora Coralina nunca diz que está doente, diz sempre: estou ótima! Nada de palavra negativa, quanto mais você diz estar ficando cansada e esquecida, mais esquecida fica e que a velhice é um estado de espírito!

A toda minha Família e Amigos, pela compreensão da ausência nos eventos e almoços de domingo.

A minha mãe Maria Elizabeth, meu porto seguro, e irmã Erica pelo apoio e confiança.

Ao meu amor Mário Sérgio, pela paciência e compreensão diante de minhas ausências e auxílio nesta caminhada.

Ao meu filho Matheus, por todos os meios encontrados para suprirmos a falta um do outro, pois enquanto eu estudava, ele brincava junto a mim, razão pela qual cheguei até aqui.

Aos professores do PAIE pelo carinho e envolvimento com o projeto.

Aos idosos, fonte de eterna sabedoria!

A todos meu muito obrigada pela concretização do sonho de ser Mestra!

RESUMO

Estudos e pesquisas a respeito da formação docente, sobre os mais variados aspectos, têm assumido grande importância na literatura educacional, especialmente em contextos não formais de educação, como alguns casos de trabalho com idosos. Acredita-se que ensinar não é somente transferir conhecimento, pois o processo de aprendizagem surge, também, da capacidade que o ser humano tem de se desenvolver e compartilhar experiências que por sua vez, se constituem em saberes. No contexto de educação, abordar a formação profissional do docente sugere compreender seu processo de aprendizagem, que implica um exercício contínuo em sua prática profissional. Esta pesquisa teve como objetivo investigar como um grupo de docentes de diferentes áreas do conhecimento articula seus saberes no trabalho que desenvolvem com idosos. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo estudo de caso, realizada em programa de educação permanente para idosos, que utiliza como instrumentos a técnica do grupo focal, a entrevista de história de vida e a observação sistemática. Os dados foram submetidos à análise de conteúdo e discutidos a luz de teóricos da área de formação de professores. O grupo pesquisado foi composto por dez docentes das áreas de Psicologia, Enfermagem, Letras, Educação Física, Matemática, Computação e Fisioterapia, com média de 55 anos, sendo dois do sexo masculino e oito do feminino. Todos atuam diretamente em cursos, oficinas e atividades educacionais para adultos maduros e idosos, embora apenas três tenham formação na área gerontológica. A sistematização dos relatos resultou nas seguintes categorias temáticas: motivos para atuação no programa, desafios profissionais ligados a esse trabalho, percepção dos docentes em relação à velhice, a presença da afetividade entre docentes e discentes, a formação e os saberes da docência, prática docente, aprendizagem e conhecimento do docente. Constatou-se que aprender e se desenvolver faz parte de um processo contínuo da formação docente. Trabalhar com essa população favorece o autodesenvolvimento do docente, estimulando-o a ser responsável por sua aprendizagem continuada e estar aberto às novas experiências. Conclui-se que, embora nem todos tenham formação e conhecimentos específicos em gerontologia educacional a articulação dos saberes desses docentes se relaciona às suas experiências de vida e à formação inicial, como importantes bases do trabalho na docência. Os achados deste estudo corroboram os resultados de outras pesquisas sobre a necessidade de formação de recursos humanos na área gerontológica, para atender as demandas da população que envelhece como as da área educacional.

Palavras-chave: Educação de Idosos. Saberes Pedagógicos. Ensino-Aprendizagem. Desenvolvimento Humano.

ABSTRACT

Studies and research about the teacher training on various aspects, have assumed large importance in the educational literature, especially in non-formal education, as some cases of working with the elderly. It is believed that teaching is not only to transfer knowledge, because the learning process issues also the capacity that human beings have to develop and share experiences, which consist in knowledge. In the context of education, approach the vocational training of teachers proposes understand their learning process, which implies a continuous exercise in their professional practice. This research aimed to investigate how a group of teachers from different areas of knowledge articulate their knowledge in their work with elderly. It is a qualitative research, type case study, conducted in permanent education program for the elderly, using as instruments the technique of focus groups, life history interviews and systematic observation. The data were subjected to content analysis and discussed based on theoretical teacher training area. The results indicate that the study group was composed of ten teachers from the areas of Psychology, Nursing, Language, Physical Education, Mathematics, Computer and Physical Therapy, they are 55 years old on average, two males and eight females. All work directly in courses, workshops and educational activities for mature adults and seniors, although only three have specialization in gerontology. The systematization of the reports have resulted in the following thematic categories: reasons to performance in the program, professional challenges linked to that work, perception of teachers in relation to old age, the presence of affection between teachers and students, training and teacher knowledge, teaching practice, learning and knowledge of teachers. It was found that learn and develop is part of a continuous process of teacher education. Working with this population supports self-development of teachers, encouraging them to be responsible for their continued learning and to be available to new experiences. We have concluded that, although the profissionals don´t have graduation and expertise in educational gerontology the articulation of knowledge these teachers relate to their life experiences and initial graduation as important bases of work in teaching. The data corroborates the results of other research about the necessity for training of human resources in gerontology, to attend the demands of the aging population as the educational area.

Keywords: Elderly Education. Pedagogical Knowledge. Teaching and Learning. Human Development.

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Banco de Dados de Teses e Dissertações
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CNPI	Conferência Nacional da Pessoa Idosa
DIEB	Dicionário Interativo da Educação Brasileira
EJA	Educação para Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
LIBRAS	Linguagem Brasileira de Sinais
OMS	Organização Mundial da Saúde
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UATI	Universidades Abertas para a Terceira Idade
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICAMP	Universidade de Campinas

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Comparação das características de aprendizagem de crianças e adultos 28
Quadro 2 - Comparação entre formação inicial e formação contínua 49
Quadro 3 - Classificação dos saberes docentes 51

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição dos docentes por faixa etária 60

Tabela 2 – Distribuição dos docentes por sexo 61

Tabela 3 – Caracterização da formação acadêmica dos docentes do programa de extensão 61

Tabela 4 - Qualificação profissional em Gerontologia 62

Tabela 5 – Distribuição das atividades dos docentes fora da instituição 62

Tabela 6 - Sistematização das categorias e subcategorias temáticas das entrevistas e do grupo focal 64

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.2. Objetivo	20
1.2.1 Objetivo Geral	20
1.2.2 Objetivos Específicos	20
1.3 Delimitação do Estudo	21
1.4 Relevância do Estudo	22
1.5 Organização do Trabalho	23
2 REVISÃO DE LITERATURA	25
2.1 Aprendizagem e Desenvolvimento Docente	27
2.2 Aprendizagem e Educação para Idosos	35
2.3 Contextos de Educação Formal, Não Formal, Informal e Educação de Idosos	40
2.4 A Prática Docente na Educação de Idosos	44
42.4.1 Formação dos Saberes Docentes para atuação junto aos Idosos	47
3 MÉTODO	53
3.1 Tipo de pesquisa	53
3.2 Participantes	54
3.3 Local	54
3.4 Instrumentos	54
3.4.1 Técnica do Grupo Focal	54
3.4.2 Entrevista de História de Vida	55
3.4.3 Observação Sistemática	56
3.4.4 Questionário	57
3.5 Procedimentos de Coleta de Dados	57
3.6 Procedimentos para Análise de Dados	58
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	60
4.1Características dos Participantes	60
4.2 Análise do Grupo Focal e Entrevistas de História de Vida	63
4.2.1 Motivos para Atuação no Programa	64
4.2.2 Desafios Profissionais neste Trabalho	66
4.2.3 Percepção sobre a Velhice	70
4.2.4 Presença da Afetividade entre Docentes e Discentes	74

4.2.5 Formação e Saberes da Docência 77
4.2.6 A Prática Docente com Idosos 85
4.2.7 Aprendizagem e Conhecimento do Docente 94
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 100
REFERÊNCIAS 106
Apêndice I – Questionário de dados Pessoais dos Participantes 116
Apêndice II – Roteiro para Grupo Focal 117
Apêndice III – Roteiro de Entrevista da História de Vida 118
Apêndice IV – Roteiro de Observação Sistemática 119
Apêndice V – Entrevista Grupo Focal 120
Apêndice VI – Entrevista de História de Vida 137
Anexo A – Ofício à Instituição 147
Anexo B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 148
Anexo C - Termo de Autorização da Instituição 150
Anexo D - Parecer Consubstanciado do CEP 151

1 INTRODUÇÃO

[...] quem ensina, aprende ao ensinar e, quem aprende, ensina ao aprender.

(FREIRE, 1996, p.25)

Em meu trabalho com Treinamento e Desenvolvimento de Pessoas descobri minha verdadeira vocação: ser Professora. Ainda era estudante de Letras e tinha uma angústia muito grande, pois não me via dando aula para crianças. Como instrutora de treinamento percebi a possibilidade de estar em sala de aula, mas com adultos. Fascinava-me a curiosidade das pessoas em aprender e a minha própria por querer aprender e ensinar, pois na verdade mais aprendia do que ensinava!

Em minha constante busca por aprendizado, comecei a pesquisar como o adulto aprendia, entendendo que ministrar treinamento não era mera transmissão de conhecimento, ensinar os colaboradores a realizarem o trabalho era muito mais do que isso, era preciso mostrar a eles que a '*bagagem'* que possuíam era extremamente importante. Mas como fazer isso? Tinha um pouco de conhecimento, mas não tinha habilidade em comunicar isso aos colaboradores. Por acaso ou destino tive líderes extraordinários dentro da empresa, que me proporcionaram crescer como pessoa e profissional ensinando-me o caminho das pedras.

Nessa trajetória profissional, tomei conhecimento do termo Andragogia, palavra que vem do grego *andros* que significa adulto, e *agogôs*, que denota educar. Uma ciência que tem por objetivo ajudar no desenvolvimento e possui características específicas de como os adultos aprendem (BELLAN, 2005). Alexander Kapp (1833), educador alemão, foi o primeiro a utilizar essa nomenclatura. Malcolm Knowles (1988), na década de 60, definiu andragogia como ciência que estuda a educação para adultos com a finalidade de buscar uma aprendizagem efetiva para o desenvolvimento de habilidades e conhecimento. Knowles organizou suas ideias em torno da noção de que os adultos aprendem com mais facilidade em ambientes informais, confortáveis, flexíveis e sem ameaças. Fez uma comparação com os modelos de ensino andragógico e pedagógico e formulou uma teoria de aprendizagem de adultos, propondo um novo modo dos adultos interagirem no ensino.

A perspectiva do modelo andragógico aponta que pessoas adultas querem entender por que têm de aprender. Preferem aprender o que os ajudará a solucionar seus problemas, aprendem melhor quando estudam assuntos que sejam de valor imediato. Tudo indica que o

homem se motiva quando suas necessidades são supridas de forma hierárquica e responde melhor aos fatores motivacionais internos, segundo Abraham Maslow (1908-1970).

Com o término do curso de graduação em Letras e o início da carreira profissional na área de Recursos Humanos, meus estudos e atuação foram norteados, portanto, para a prática e para a compreensão sobre como ocorre a aprendizagem de adultos. Percebi que era preciso considerar suas experiências como fonte para a aprendizagem, visto que aprendiam de acordo com suas necessidades e interesses.

Desse modo, este estudo de caso teve origem no interesse da pesquisadora em estudar como se dá o processo de aprendizagem de adultos-docentes, especificamente em um determinado contexto de educação permanente para adultos maduros e idosos. Ou seja, neste contexto de educação permanente, entender como se dá a educação continuada dos docentes que trabalham com esta população, entendendo que a Educação Continuada é o conjunto de experiências que se segue à formação inicial, quer no ensino médio quer no ensino superior (TODARO, 2008): uma continuidade para o desenvolvimento profissional que visa acrescentar novos conhecimentos. E por sua vez, a Educação Permanente, que consiste no desenvolvimento pessoal dos indivíduos, tendo em vista que o indivíduo sempre aprende. (PASCHOAL, 2004).

Como um processo psicológico, a aprendizagem é essencial para sobrevivência dos seres humanos no decorrer de todo o seu desenvolvimento (ABBAD, BORGES-ANDRADE, 2004, p. 237). Dessa maneira, aprender constitui-se num processo contínuo e possibilita novas formas de pensar e agir. A aprendizagem do adulto, no caso um adulto-docente, pode ser significativa para seu crescimento pessoal e profissional, pois favorece um processo de transformação mediado pelas emoções, a saber, que as emoções são as revelações do campo afetivo de uma pessoa (ARANTES, 2000).

A literatura científica indica que ensinar e aprender são processos concomitantes e indissociáveis, pois, ao realizar um, o outro também é realizado. Quem ensina tem que gostar de pessoas e deve manter um clima desafiante e motivador, incentivando o aprendizado aqueles para os quais ensina no espaço da escola.

Assim, como elemento estratégico, a aprendizagem é importante no processo de desenvolvimento humano. No entanto, não se trata de uma aprendizagem simples, mas de uma aprendizagem social e significativa, embora o construto aprendizagem seja entendido sob diferentes perspectivas, não existindo apenas uma definição para o que venha a ser, fazendo com que os conceitos variem de acordo com a visão de mundo de cada autor, área e objeto estudado.

Jacques Delors (1998), em seu livro “Educação: um tesouro a descobrir”, aborda quatro pilares sobre educação neste século XXI. Segundo ele, a educação deve se organizar em torno de quatro aprendizagens, que são consideradas fundamentais ao longo da vida. Para cada indivíduo, esses pilares do conhecimento serão de algum modo: **aprender a conhecer** é aprender a aprender, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; **aprender a fazer**, tornar a pessoa apta para inúmeras situações, para poder agir sobre o meio que a envolve; **aprender a viver juntos**, viver com o outro, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas, e, **aprender a ser**, contribuir para o desenvolvimento total da pessoa, ver seu potencial e seus objetivos.

O compartilhamento do conhecimento pode ocorrer de forma eficiente e organizada, a fim de suprir as necessidades humanas de socialização entre os pares, constituindo um meio para a difusão e o desenvolvimento de conhecimentos e práticas. Como exemplo, pode-se considerar o contexto de trabalho, como um espaço de aprendizagem individual e coletiva. Observa-se que a aprendizagem coletiva assume um papel relevante enquanto um processo de geração, aquisição e compartilhamento de conhecimento, tornando-se um diferencial competitivo como na formação docente.

Em relação ao profissional docente, considera-se que o perfil para o século XXI tem requerido a construção de uma identidade que não seja concebida como imutável, mas sim como capaz de realizar leituras aprofundadas sobre o fenômeno educacional, além disso, que sua formação proporcione o questionamento acerca de suas próprias práticas. Para isso, é preciso que se entenda como sujeitos são capazes de gerar conhecimentos, e de valorizar os conhecimentos desenvolvidos por outros.

Observa-se que, ao longo da vida, o desenvolvimento humano ocorre como um processo de transformação do indivíduo, de forma continuada e dinâmica. Pode-se dizer que o processo educativo segue a mesma trajetória, ou seja, o processo de aprendizagem está presente também na fase adulta do ciclo vital, ocorrendo quando o sujeito se apropria de algo novo e apreende novas informações, que passam a fazer parte dele, especialmente quando as compartilha com o outro.

> Aprendizado ou aprendizagem é o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc. a partir de seu contato direto com a realidade, com o meio ambiente e com as outras pessoas. [...] Em Vygotsky, justamente por sua ênfase nos processos sócio-históricos, a ideia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo (OLIVEIRA, 2009b, p. 59).

Assim, o desenvolvimento humano é permanentemente ativo nas relações do indivíduo em seu ambiente complexo e mutável. Conforme convive num determinado ambiente, cada pessoa vai assimilando valores e se integrando a situações que permitem seu aprimoramento, seja pela aquisição de conhecimentos, seja pela vivência em atividades que transformam sua maneira de perceber o mundo ao seu redor.

> Especialmente em suas fases iniciais, mas também durante o ciclo de vida, o desenvolvimento humano toma lugar nos processos de interação recíproca, progressivamente mais complexos entre um organismo biopsicossocial em atividade e as pessoas, objetos e símbolos existentes no seu ambiente imediato. Para ser efetiva, a interação deve ocorrer em uma base estável em estendidos períodos de tempo (BRONFENBRENNER, 2011, p. 28).

Embora, do ponto de vista do macrossistema, a 3° Conferência Nacional da Pessoa Idosa (CNPI) aprovou 26 propostas prioritárias de trabalho, uma delas tratando da ampliação da política pública de educação para a inclusão da pessoa idosa em todas as fases da educação (alfabetização e ensinos fundamental, médio e universitário), bem como das universidades da terceira idade, nas escolas das redes pública e privada. Sendo importante salientar o cuidado com o desenvolvimento de programas educacionais, em contextos educativos vinculados a programas de extensão universitária para adultos mais velhos, pois a ideia é contemplar profissionalismo e competências técnicas no trabalho com essa população, a partir de instrumentais que beneficiem sua autonomia, independência, dignidade e respeito às suas trajetórias de vida.

Pela legislação brasileira, são consideradas idosas, as pessoas com 60 anos ou mais, o que representa 21 milhões, ou seja, quase 11% do total da população, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Provavelmente, até 2050, o país terá, aproximadamente, 32 milhões de idosos (IBGE, 2009).

Então, desse crescimento resulta a necessidade de se investir na formação de recursos humanos cuja compreensão do processo de envelhecimento em suas dimensões biológica, psicológica, social, cultural, política e espiritual, é essencial, pois a velhice, como uma das etapas do desenvolvimento humano, "ganha significados particulares em contextos históricos, sociais e culturais distintos" (DEBERT, 1998, p. 50), uma vez que o homem é um ser social.

Nessa direção, parte-se do pressuposto de que a formação docente deve ser um tema cada vez mais importante a ser discutido na contemporaneidade; um instrumento para desenhar o percurso educacional de aprimoramento profissional. Ou seja, formar-se

continuamente deve ser um meio de oferecer ao docente a atualização necessária para oferecer uma educação de qualidade aos idosos, uma vez que esse segmento não recebe atenção especial nos programas de educação (MARQUES; PACHANE, 2010), além do programa Educação de Jovens e Adultos (EJA) e considerando a formação inicial desses docentes. Esses autores afirmam que o trabalho do docente deve promover uma formação e uma preparação que vá além do simples domínio de conteúdos e técnicas de ensino-aprendizagem, e que temáticas sobre envelhecimento sejam abordadas durante a formação inicial desses profissionais.

Em relação à área da educação de idosos, a preparação dos docentes deve ser vista como uma ação política centrada na educação e na formação. Vital (2005, p.57) afirma que os docentes devem ser preparados para que sejam capazes de trabalhar com essa população, adotando uma linha pedagógica que considere o adulto um ser completo.

Nesta pesquisa, os pressupostos sobre o cotidiano de trabalho do docente junto a idosos serviram de guia para identificar como os saberes docentes foram sendo construídos, tendo como base a reflexão sobre a prática no exercício dessa docência.

Entende-se que, quando o docente reflete sobre sua prática, torna sua ação um instrumento de aperfeiçoamento contínuo de seu trabalho. Pimenta (2012) considera que os saberes são construídos no cotidiano do exercício docente e se resumem à experiência e ao conhecimento do saber pedagógico, consolidados na ação, na qual a prática não só é objeto de reflexão como também é objeto de ressignificação.

Lembra-se aqui a alegação que Tardif (2013) faz sobre a necessidade de especificar os saberes que esses docentes construíram ao longo de sua prática, reconhecendo a capacidade de transformar suas ações em conhecimentos, competências, habilidades e atitudes, para bem desempenharem seu papel profissional. Tardif (2013, p.36) define o saber docente "[...] como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais". Esses saberes não são limitados somente à sala de aula, pois provêm de fontes como a família, as disciplinas estudadas em sua formação inicial, os contextos de trabalho e formação, além das interações com colegas e alunos.

Nóvoa (1997, p.25) afirma que a formação deve "[...] estimular uma postura crítica e reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação". A formação não se constrói por acúmulo de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas por meio de um trabalho que reflita uma postura crítica

em relação às práticas. Por isso, esse autor afirma ser tão importante investir na pessoa e dar um significado ao saber empírico.

Assim, esta pesquisa se inscreve no âmbito da educação gerontológica, entendida aqui, segundo Cachioni e Palma (2006), como a preparação de pessoas, que trabalham em atividades profissionais de atenção aos idosos. Para realizar essa investigação, alguns caminhos proporcionaram elementos para reflexão e análise, como observações e entrevistas, buscando conhecer e refletir sobre os aspectos envolvidos na construção dos saberes desses docentes adultos, qual seja, um adulto-docente que atua com outros adultos e idosos.

A escolha deste tema deveu-se ao interesse em se descobrir mais sobre como o docente acumula experiências de vida e aprende com os seus erros e acertos; como percebem aquilo que não sabem, (dado que o adulto aprende e se sente motivado a partir daquilo que lhe é significativo) e, ainda, conhecer as vantagens e benefícios de se aprender continuamente. Além disso, em se tratando de educação de idosos, entender como é, para o adulto-docente, compartilhar essas experiências e que tipo de saber é necessário para se trabalhar com o adulto maduro e o idoso.

Parte-se do pressuposto de que a aprendizagem do adulto-docente requer ferramentas para criação, desenvolvimento, compartilhamento e aplicação do conhecimento. Que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua construção (FREIRE, 1996, p.47), pois ensinar inexiste sem aprender. Esta afirmação permitiu problematizar: como ocorre aprendizagem e a construção dos saberes dos docentes que trabalham na educação de idosos, num contexto de educação permanente de uma universidade pública?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

Investigar como um grupo de docentes de diferentes áreas do conhecimento articula seus saberes no trabalho de educação permanente que desenvolvem com idosos.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Identificar, na trajetória de formação, como esses docentes construíram seus saberes teórico-práticos para o trabalho de educação com idosos.

- Conhecer as estratégias de ensino-aprendizagem desses docentes no trabalho que realizam na educação com idosos.
- Analisar como essa prática docente vem ocorrendo mediante o contexto contemporâneo de educação.

1.3 Delimitação do Estudo

A pesquisa teve como objetos de estudo a articulação dos saberes e a formação dos docentes de um programa de extensão universitária na área envelhecimento humano, de uma instituição pública municipal de ensino superior, da região metropolitana do Vale do Paraíba Paulista, de ensino superior.

Trata-se de um grupo de docentes oriundos de áreas diversas, que realizam atividades educacionais inseridas nesse programa. Embora tal programa exista há catorze anos, seu formato atual assume características de educação permanente de adultos com ênfase na promoção do envelhecimento ativo de adultos a partir de 50 anos.

Seu escopo de atuação abrange dois grandes eixos: o de educação gerontológica, que tem por finalidade preparar e aprimorar conhecimentos de profissionais e oferecer à sociedade informações sobre a velhice, envelhecimento e as necessidades dos idosos (CACHIONI; PALMA, 2006), ou seja, a formação de profissionais, da comunidade civil e acadêmica em áreas correlatas ao fenômeno do envelhecimento. Já o eixo da gerontologia educacional, incumbe-se da educação permanente da população adulta acima de 50 anos, que busca a universidade enquanto espaço educativo, por motivos diversos, como aquisição de conhecimentos, atualização cultural, melhoria nas práticas de saúde e autocuidado, além da ampliação dos níveis de integração e interação sociais.

Este estudo se limita ao eixo da gerontologia educacional, que destaca os processos de aprendizagem de adultos maduros e idosos, em que as práticas educativas do programa assumem o formato de oficinas de Promoção de Saúde e de Literatura e cursos de curta duração, tais como o de Pintura em Tela, cursos de Línguas Estrangeiras (Inglês, Espanhol, Italiano), Cursos de Informática, de Hatha Ioga e de Danças Circulares, além de atividades informativas, vivenciais, artísticas e físicas. As áreas de formação dos docentes abrangem: Ciências Sociais e Letras, Enfermagem, Psicologia, Computação, Fisioterapia e Matemática. Esse grupo compõe-se de maneira multidisciplinar, ou seja, um conjunto de profissionais com formação em diferentes domínios do conhecimento, que almeja a interdisciplinaridade como base proposta pela gerontologia.

Todas as atividades educativas são realizadas por docentes da própria universidade em parceria com alguns profissionais externos, apoiados por alunos estagiários de diferentes áreas. Alguns alunos são supervisionados pelos docentes, quando realizam atividades em caráter de estágio curricular, ou, ainda, quando realizam atividades voluntárias ou complementares ao ensino da graduação. O projeto pedagógico desse programa de extensão se propõe a integrar e articular um conjunto de práticas e saberes de ensino e pesquisa de várias áreas do conhecimento, com vistas à interdisciplinaridade, própria da área de Gerontologia.

1.4 Relevância do Estudo

> *Que a educação seja o processo através do qual o indivíduo toma a história em suas próprias mãos, a fim de mudar o rumo da mesma. Como? Acreditando no educando, na sua capacidade de aprender, descobrir, criar soluções, desafiar, enfrentar, propor, escolher e assumir as consequências de sua escolha. Mas isso não será possível se continuarmos bitolando [...] com métodos que não levam em conta a lógica de quem aprende* (FUCK, 1994, p. 14 - 15).

Ao fazer a leitura dessa citação, percebe-se que o autor enfatiza o papel dos discentes no processo de aprendizagem, evidenciando que seu protagonismo é fundamental na construção e efetivação do conhecimento. Para exequibilidade dessa perspectiva, não se pode descartar a importância dos docentes para mediar esse processo, bem como a necessidade de seu constante aprendizado. Diante disso, por que não realizar uma pesquisa voltada para a aprendizagem de quem ensina?

É certo que somos seres inacabados, insatisfeitos, limitados e que precisamos estar em constante aprendizado. Por outro lado, Guimarães Rosa, na plenitude de sua idade, disse que "o animal satisfeito dorme", fazendo um alerta de que a satisfação conclui, encerra, termina. Na medida em que não dá margem para continuidade, ela enfraquece, restringe. Da mesma forma, Cortella (2011) ressalta que nascer sabendo é uma limitação que obriga o indivíduo a apenas repetir e, a nunca criar, inovar, refazer, modificar.

À medida que a população idosa cresce em nível mundial e cada vez mais busca a educação como via de acesso a uma longevidade ativa, destaca-se a necessidade de uma investigação sobre a maneira de agir dos profissionais que com ela se ocupa, no caso, o docente. Sendo assim, questiona-se: como se articulam seus saberes em sua prática na educação continuada junto a essa população, tendo em vista que os idosos buscam ou retomam os caminhos da educação, mediante um contexto de mundo denominado "sociedade

do conhecimento", que exige sempre mais conhecimento para a efetiva participação e inclusão social. Trata-se aqui de uma proposta para gerar conhecimentos a partir de uma perspectiva do desenvolvimento humano, tomando a Educação de Idosos ou a Gerontologia Educacional como um campo que se preocupa com a evolução das práticas destinadas à população idosa, frente às mudanças da sociedade e em relação ao fenômeno do envelhecimento.

Na medida em que o campo da Gerontologia Educacional tem como propósito atuar em questões educativas que facilitem os processos de ensino-aprendizagem de adultos mais velhos, compreendendo-os como seres ativos e em desenvolvimento constante, considera-se que se faz necessário que as práticas educativas sejam constantemente reavaliadas, no sentido de irem ao encontro das necessidades, potencialidades e limites dos participantes, fazendo adequações que contribuam para o seu desenvolvimento (LEÃO; PRAZERES, 2012, p. 243).

Essa perspectiva permite ponderar que um dos artifícios da formação é a análise de suas experiências, ou seja, a partir dos saberes que trazem consigo, além da educação formal e os desafios enfrentados a cada dia, a educação de adultos maduros e idosos (pessoas com 50 anos ou mais) requer a questão do sentido, pois esses sabem o que querem, por que querem e o que desejam aprender.

Na literatura científica em geral, a comparação entre aspectos da formação docente frente às dificuldades e limitações da atuação profissional ainda são incipientes, e as reflexões sobre o papel da formação docente na aprendizagem de adultos maduros em contextos não formais remetem-nos a pensar sobre o significado e o sentido que esse trabalho assume para os docentes.

Assim, pretendeu-se contribuir para uma área relacionada ao campo do envelhecimento (a educação gerontológica), além de produzir reflexões sobre quem trabalha e convive com esse público, visando oferecer à sociedade informações sobre o profissional que, cada vez mais, é chamado a desenvolver atividades educativas com idosos, em diferentes contextos.

1.5 Organização do Trabalho

O presente trabalho é composto por cinco seções: Introdução, Revisão da Literatura, Método, Análise e Discussão dos Dados, Considerações Finais, as referências seguida de Apêndices e Anexos.

Para responder ao problema e aos objetivos, a primeira seção desta dissertação foi dedicada à introdução do trabalho, onde se relata a justificativa para o tema e um panorama do que foi desenvolvido até a etapa atual da pesquisa.

Na segunda seção, faz-se uma revisão da literatura onde são apresentados conceitos sobre o processo de aprendizagem e de formação continuada, de desenvolvimento humano e da aprendizagem ao longo da vida. Constando os estudos teóricos sobre a aprendizagem e o desenvolvimento, que mostram as contribuições de autores sobre esse tópico, independentemente dos preceitos de cada escola. A importância da educação de idosos, que sugere benefícios para o desenvolvimento humano dessa população, é discutida numa perspectiva emancipatória e libertadora, contextualizando, também, quem são e o que está sendo realizado em termos educacionais para os adultos maduros e idosos. Ao considerar que ninguém nasce sabendo, há abordagens sobre a formação e o desenvolvimento dos saberes docentes, para os que trabalham ou venham a trabalhar com adultos maduros e idosos, caracterizando a prática da educação com idosos, a articulação dos saberes e a formação dos professores de um programa de extensão universitária que atuam junto a questões do envelhecimento ativo.

A terceira seção traz informações sobre o método, indicando o delineamento do estudo, o tipo e o campo de estudo, a população, os critérios de inclusão dos participantes, os procedimentos éticos para realização do estudo e a análise dos dados.

A quarta seção indica os resultados e a discussão, cuja pretensão foi descrever como um grupo de docentes articula seus saberes em sua prática na educação permanente de idosos, fazendo um paralelo entre as informações levantadas e as teorias disponíveis sobre o assunto. À guisa de conclusão foram retomados os resultados frente aos objetivos propostos e aos encaminhamentos de novos problemas de estudo.

Nos apêndices, situam-se os instrumentos elaborados pela pesquisadora, segundo as determinações do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP/UNITAU) e os anexos com documentos relacionados à presente pesquisa.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Conhecer o estado da arte em relação ao tema em pauta constitui o movimento inicial do presente estudo.

A primeira etapa desta revisão envolveu uma busca com as palavras-chave: “trabalho com idosos”, “formação de professores e envelhecimento” e “educação de idosos”, na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no banco de dados da Biblioteca de Educação da Universidade de Campinas (UNICAMP). Os levantamentos foram realizados nos meses de setembro e outubro de 2013, nos períodos de 2007 a 2012, nas áreas de Administração, Educação, Psicologia Social, Linguística, Letras, Artes e Gerontologia.

Inicialmente, foi feita a leitura dos títulos, eliminando aqueles que não estavam alinhados ao tema desta pesquisa. Em seguida, realizou-se a leitura dos resumos com o objetivo de excluir os que também não eram afins ao tema. Ao final dessa etapa restaram 16 pesquisas com relevância para o estudo. Ao utilizar novamente o método de refinamento, baseado em dissertações e teses, cinco pesquisas foram selecionadas como referência, e atenderam ao objetivo do estudo em questão.

Com a palavra-chave “trabalho com idosos”, identificou-se a tese de Meire Cachioni, “Formação profissional, motivos e crenças relativas à velhice e ao desenvolvimento pessoal entre professores de Universidades da Terceira Idade” (2002). Essa pesquisa teve como finalidade de verificar e analisar o envolvimento das universidades na formação de especialistas para responder às demandas de ensino, administração, pesquisa e extensão que procedem da crescente presença de adultos maduros e idosos nas Universidades da Terceira Idade. Constata que a maioria dos docentes não trabalhava com idosos anteriormente, e aqueles que trabalhavam, o faziam na área da saúde. Além disso, indica que a maioria não participou de nenhum curso de gerontologia nos últimos cinco anos, mais da metade não participava de nenhum grupo de pesquisa/estudo em gerontologia, e treze dos docentes eram especialistas em gerontologia/geriatria (cursos feitos na instituição). Os relatos fazem referência ao sentimento de motivação, bem como o beneficio pessoal e profissional advindo do trabalho com idosos.

Na dissertação “Cada passo uma vitória: saberes que norteiam a formação e a atuação de professores de música com alunos idosos” (2009), de Eunice Dias da Rocha Rodrigues, os resultados da pesquisa revelaram que a formação dos professores é diversificada e abrange várias áreas do conhecimento e modalidades de cursos. Esses docentes atuam numa variedade

de espaços e em diferentes tipos de aulas de músicas, de forma individual ou em grupos, com o idoso. Os saberes necessários para atuação desses profissionais foram: saberes disciplinares, saberes de outras áreas do conhecimento e aqueles da experiência com o idoso.

Em sua tese "A terceira idade na universidade aberta: navegando, buscando, aprendendo em um mar sem fim" (2009), a pesquisadora Elizabeth Thomaz Pereira teve como objetivo descrever e interpretar o fenômeno da aprendizagem para alunos adultos maduros e idosos de duas Universidades Abertas da Terceira Idade de São Paulo, com a finalidade de coletar subsídios para a formação de professores que atuam em contextos instrucionais, visando práticas voltadas à educação dessa faixa etária.

No ano de 2009, a dissertação na área de gerontologia "Educar com sabor & saber: relatos e vivências interdisciplinares nas aulas de nutrição e gastronomia em instituições abertas para a terceira idade", de Ana Maria Ruiz Tomazoni, tratou da "educação de idosos", em um contexto de educação permanente, contemplando o idoso como um ser ativo, respeitado e integrado.

Em 2012, a tese de Denise de Barros Capuzzo, "Elementos para a educação de pessoas mais velhas", considerou o aumento da perspectiva de vida e o engajamento dos idosos pela busca de seus direitos, bem como as políticas públicas existentes. A autora notou a expressiva demanda, na área da educação, por esse público, com vistas à universalização do acesso ao saber e, consequentemente, à abertura de programas de Universidades Abertas da Terceira Idade. O problema dessa pesquisa abrangeu as seguintes questões: quem são os profissionais responsáveis pela educação de idosos? Existe uma formação de educadores específica para pessoas velhas?

Uma vez analisadas as produções, notou-se uma carência de obras relacionadas ao tema proposto e que ainda há espaço para estudos relacionados à formação de docentes para o trabalho com idosos. Assim sendo, espera-se com esta pesquisa ampliar os conhecimentos a respeito da educação de idosos, a formação e os saberes necessários para o trabalho docente.

Em concordância com Mendes, Silveira e Galvão (2008), essa revisão permitiu sintetizar evidências disponíveis (ao menos em relação a essas bases de dados) à época, e ter uma avaliação mais criteriosa sobre o tema investigado, bem como a identificação de lacunas que direcionam o desenvolvimento de futuras pesquisas.

Mediante o exposto, apresenta-se a seguir os tópicos correlatos à aprendizagem e à construção dos saberes docentes na prática da educação com idosos.

2.1 Aprendizagem e Desenvolvimento Docente

Se não sabes, aprende, se já sabes, ensina.

(Confúcio)

Pode o adulto aprender bem em qualquer idade? A aprendizagem alimenta o desenvolvimento e o desenvolvimento, por sua vez, provoca novas aprendizagens. São muitos os mitos e as crenças a respeito da aprendizagem do adulto. Exemplos como "burro velho não aprende coisas novas!" induzem a uma crença de que o adulto não consegue aprender, sendo um desperdício investir em seu desenvolvimento. As contribuições dos autores sobre o tópico aprendizagem, independentemente dos preceitos de cada escola, são de que o sujeito, desde o nascimento, utiliza de sua percepção para ampliar seu repertório e vai construindo conceitos de acordo com seu contexto de vida.

John Dewey (1859-1952) idealizava o conhecimento e o desenvolvimento como processos sociais de integração entre os conceitos da sociedade e o indivíduo. Ampliou a filosofia democrática de Rousseau, que centrava sua visão no indivíduo, bem como a de Platão sobre a influência da sociedade em que o indivíduo se encontra inserido.

Dewey defendia a ideia de que o empirismo subjetivo da pessoa é que realmente introduz ideias revolucionárias no conhecimento. Assim, não considerava o ensino como algo acabado, mas como meio para a construção de habilidades que as pessoas adquirem e que podem ser integradas à vida, uma vez que o aprendizado se dá no compartilhamento de experiências, e essa possibilidade só ocorre num ambiente democrático, no qual não haja barreiras ao intercâmbio de pensamento. Então, vida, experiência e aprendizagem, não se podem separar, logo vivemos, experimentamos e aprendemos (WESTBROO *et.al*, 2010, 37).

No entanto, a aprendizagem do adulto, é uma prática muito antiga e objeto de estudos científicos já há algum tempo. A andragogia, termo criado por Alexsander Kapp, em 1833,e apresentado em 1926 por Eduard Lindeman, é o nome dado à ciência que trata da aprendizagem de adultos, termo originado do grego *andros* – adulto – e *gogos* – educar. De acordo com Requejo Osorio (2003), quando Lindeman, em 1926, publicou sua obra *The Meaning of Adult Education*, defendia que a educação de adultos girava em torno de quatro eixos:

> 1) a educação é vida e não preparação para a vida; 2) a educação de adultos gira em torno de ideais não exclusivamente profissionais; 3) o enfoque da educação de adultos será colocado no caminho das "situações de vida" e não

> em temas e conteúdos; 4) o recurso mais importante da educação de adultos são as experiências de vida (REQUEJO OSORIO, 2003. p. 92).

Segundo Bellan (2005), a ciência que estuda como os adultos aprendem, busca compreendê-los a partir da sua perspectiva biológica e da sua relação social. Os motivos, as razões e as necessidades são totalmente diferentes das primeiras fases da vida.

Durante muito tempo, as pesquisas iniciadas por Lindeman ficaram esquecidas, sendo então retomadas por Malcolm Knowles, na década de 70, momento em que esse autor entendeu seu significado e criou uma teoria de aprendizagem de adultos. Ao propor uma comparação com os modelos de ensino andragógico e pedagógico, Knowles (1988) acreditava que as pessoas, ao se tornarem adultas, sofriam algumas transformações, passavam a ser indivíduos independentes e autodirecionáveis, acumulando experiências de vida que se caracterizam como o substrato de seu aprendizado futuro; seus interesses pelo aprendizado se direcionam para o desenvolvimento de habilidades utilizadas no seu papel social e na profissão; passando a esperar uma imediata aplicação prática do que foi aprendido e reduzindo seu interesse por conhecimentos que só serão úteis no futuro. Em situações de aprendizagem, Knowles (1988) afirmava que o adulto era diferente da criança em relação à experiência e à orientação da aprendizagem. O quadro 1, a seguir, apresenta a comparação sintética feita por este autor nos anos 80, entre os modelos de ensino andragógico e pedagógico.

Quadro1: Comparação das características de aprendizagem de crianças e adultos

Pedagogia	**Andragogia**
Professor era o centro das ações, decidia o que ensinar como ensinar e avaliar a aprendizagem.	A aprendizagem adquire uma característica mais centrada no aluno, na independência e na autogestão da aprendizagem.
Crianças (ou adultos) aprendiam o que a sociedade esperava que soubessem (currículo padronizado).	Adultos aprendem o que precisam saber (aprendizagem para a aplicação prática na vida diária).
O ensino padronizado e a experiência do aluno tinha pouco valor.	A experiência é rica fonte de aprendizagem, que se dá por meio da discussão e da solução de problemas em grupo.
Aprendizagem por assunto ou matéria.	Aprendizagem baseada em problemas, exigindo ampla gama de conhecimentos para se chegar à solução.

Fonte: Knowles (1988), adaptado pela autora.

Observa-se, nesta perspectiva, que o conceito pedagógico que se aplicava na formação de crianças, estava ligado à direção inicial do saber. Que a inquietação da pedagogia é reencontrar formas de levar o indivíduo ao conhecimento. Entretanto, Vieira Pinto (2010, p.74) diz que a educação de adultos é um processo pedagógico qualitativamente distinto da infantil, que para não correr o risco de infantilizar o adulto, não se deve reduzi-lo a uma criança.

Logo, o conceito andragógico associa-se ao trabalho ou formação profissional e vincula-se à imagem do adulto ou do jovem com certo grau de maturidade (PERES, 2006). Tudo indica que a Andragogia redimensionou o modelo adotado pela pedagogia em relação à educação de adultos, ao perceber que o adulto é o sujeito da educação e não o objeto dela (BELLAN, 2005, p.21). Um aspecto particular que se destaca no adulto é a sua relação com a aprendizagem.

> A Andragogia é a ciência e a arte da educação de adultos, enquanto a Pedagogia é a arte e a ciência da educação de crianças e adolescentes. Ambas formam a base da Antropologia, ou seja, a arte e a ciência de educar permanentemente o ser humano em qualquer período de seu desenvolvimento psicológico em função de sua vida cultural, ecológica e social (FAVA, 2006).

Nesse sentido, as características da aprendizagem na Pedagogia e na Andragogia são diferentes. Knowles afirmava na década de 80 que "na Pedagogia, o professor era o centro das ações, ele decidia o que e como ensinar e avaliava a aprendizagem dos alunos". Tal concepção vai de encontro à educação bancária que Paulo Freire (2014) criticou duramente em sua "Pedagogia do Oprimido", onde a educação era vista como depósito e transferência de conhecimento, "o educador é o que sabe, e os educandos os que nada sabem [...]. Quanto mais depósitos lhes são feitos, menos desenvolverão em si consciência crítica de que resultaria sua inserção no mundo, como transformadores" (p.82-83).

Uma comparação entre a Pedagogia criticada por Knowles (1988) e a educação bancária por Freire (2014) aponta que ambas corroboram da mesma postura de passividade dos alunos e não de agentes transformadores como prevê a Andragogia. "Aqueles que utilizam o método bancário, conscientemente ou não, não percebem que os próprios depósitos contêm contradições sobre a realidade", dizia Paulo Freire (1979, p.41).

Na Andragogia, a aprendizagem é centrada na independência e na autogestão da aprendizagem, na disposição do adulto em iniciar o processo de aprendizagem, à medida que ele compreende sua utilidade, seja no âmbito pessoal ou no profissional. Este pressuposto

andragógico, pode ser ainda entrevisto na tese de Paulo Freire em "Conscientização", de 1979, em que o processo educativo do adulto ocorre quando o aprendiz caminha na direção de uma consciência crítica, quando se assume como sujeito.

Sobre a relevância da prática da andragogia, no sentido de entender as necessidades das feições do adulto como aprendiz, ressalta Moscovici (1985, p.21-22) que:

> A prática andragógica orienta-se pelos pressupostos sobre a capacidade dos adultos e suas necessidades específicas e por uma filosofia de ação social em que valores humanistas de respeito à pessoa humana e de participação plena no processo decisório e na implementação de ações são considerados os mais elevados).

Diante dessas diferenças, Knowles (1988 *apud* REQUEJO OSORIO, 2003) apresenta alguns resultados: os adultos têm a necessidade de conhecer o motivo pelo qual devem aprender antes de se comprometerem com a aprendizagem; têm o conceito de si como pessoas responsáveis pela sua própria vida, o fator importante da experiência faz com o que o adulto apresente diferenças individuais e que demonstre a disponibilidade para aprender. A aprendizagem está relacionada com a necessidade de confrontar o que aprende e como aprende com uma situação de sua vida. Segundo Moscovici (1985, p.20) "o adulto até aprende melhor que o jovem quando a experiência e a maturidade de vida fazem diferença". De acordo com Knowles (1988), os adultos apresentarem experiências de vida mais numerosas e mais diversificadas do que as crianças, quando formam grupos fazem-no de maneira mais heterogênea em relação a conhecimentos, necessidades, interesses e objetivos.

Ressalta-se que Platão (*apud* PLACCO; SOUZA 2006, p.17) já retratava os adultos como pessoas que continuam a aprender, que suas aprendizagens resultam da interação entre eles, em ocasiões em que experiências são interpretadas, habilidades e conhecimentos são adquiridos e ações são desencadeadas. Ao longo da vida, os adultos mantêm o desejo de conservar a mente saudável, com isso, não desistem de aprender e colocam cada vez mais desafios a seus conhecimentos. Por ser um processo contínuo, Requejo Osorio (2003*) apud* Lindeman (1926) afirma que a "educação do adulto seria através de situações e não de disciplinas". Os adultos aprendem por meio do confronto das situações, quando buscam seus referenciais nos reservatórios de suas experiências de vida.

Esse conceito andragógico, sobre como o adulto aprende, oferece aos adultos uma identidade profissional que não se reconhece em outros âmbitos disciplinares. A pessoa adulta não é apenas um "sujeito de formação", é também um "agente de desenvolvimento pessoal e

social", que exige uma formação flexível – formação para assimilação, o aprender a aprender (REQUEJO OSORIO, 2003).

O significado de aprender, de acordo com o dicionário *Houasiss* de Língua Portuguesa (2010), é adquirir conhecimento ou habilidade prática, ter melhor compreensão de (algo), por intuição, experiência, convivência. As diversas teorias relacionadas à aprendizagem estudam os aspectos que acreditam ser essenciais. Todavia, nenhuma delas esgota os questionamentos feitos a essa área de conhecimento.

Observa-se que muitas são as teorias de aprendizagem existentes, hoje, no meio acadêmico científico e isso se deve ao fato de cada teórico estudar aspectos que acredita serem essenciais para as questões relacionadas à educação.

No campo da educação, Jean Piaget (1896-1980), que tratou da aprendizagem de crianças, tem sido um nome influente, desde a segunda metade do século XX. Ao criar os esquemas de ação, o autor teorizou sobre como o ser humano interage com o mundo, processo em que o aprendiz organiza mentalmente a realidade para ser capaz de entendê-la, desenvolvendo assim sua inteligência. A aprendizagem ocorre com a desordem e a ordem daquilo que já existe dentro de cada sujeito, precisa ter relação com o complexo, necessita que este o incomode para desestruturar o que já existe e, em seguida, estruturá-lo novamente, e, a partir de motivações intrínsecas ou extrínsecas, a aprendizagem é obtida, pressupondo que a motivação intrínseca aconteça quando há interesse do sujeito em aprender. Desse modo, Piaget (1973) enxergava a aprendizagem como uma alavanca do desenvolvimento. Para ele, o conhecimento resulta da interação do sujeito com o ambiente. Cada um constrói, ao longo do seu processo de desenvolvimento, o seu próprio modelo de mundo. Assim, o desenvolvimento humano depende do aprendizado que se realiza num determinado grupo social, e esse aprendizado é sempre mediado por outra pessoa, sendo o processo de desenvolvimento possível quando há aprendizagem.

Hilgard (1973) definiu a aprendizagem como um processo pelo qual uma atividade tem origem ou é modificada pela reação a uma situação encontrada, desde que as características de mudança não possam ser explicadas por tendências inatas de respostas, maturação ou estados temporários do organismo.

De acordo com Fontes e Freixo (2004), o aprendizado para Vygotski dependia fundamentalmente da influência ativa do sujeito em seu meio social; e o contexto e o desenvolvimento humano caminham juntos. Em sua abordagem sociointeracionista, o desenvolvimento humano se dá nas trocas entre parceiros sociais, por meio de processos de interação e mediação. Da mesma forma, segundo esses autores, a aprendizagem pode ser

definida como o despertar do processo de desenvolvimento no interior do sujeito que não ocorreria sem o seu contato com o ambiente natural.

Por isso, “o caminho que o docente escolheu para aprender foi ensinar. No ato do ensino ele se defronta com as verdadeiras dificuldades, obstáculos reais, concretos, que precisa superar. Nessa situação ele aprende” (VIEIRA PINTO, 2010, p. 22).

Nessa direção, Bronfenbrenner (2011) também defendeu que a interação é o motor do desenvolvimento da pessoa com o ambiente quando caracterizada pela reciprocidade, pois a pessoa em desenvolvimento molda-se, muda e recria o meio no qual se encontra. Desta forma, o ambiente também exerce influência sobre o desenvolvimento da pessoa, configurando, dessa forma, um processo de mútua interação.

O desenvolvimento humano, para Wallon (1879-1962), é um processo pelo qual o indivíduo emerge de um estado de completa imersão social, em que não se distingue do meio, para o estado em que ele pode distinguir seus próprios motivos e os dos motivos dos outros, oriundos do seu meio ambiente. O homem é um ser social e membro de uma dada sociedade. É na realidade social concreta que ele vive, atua e procura modificá-la.

Assim, o desenvolvimento humano é permanentemente ativo nas relações do indivíduo que se encontra em atividade em seu ambiente complexo, integrado e mutável. Conforme convive num determinado ambiente, o indivíduo vai assimilando valores e se integrando a situações que permitem seu aprimoramento, seja pela aquisição de conhecimentos ou pela vivência de experiências, que transformam a maneira de perceber o mundo ao seu redor.

> Especialmente em suas fases iniciais, mas também durante o ciclo de vida, o desenvolvimento humano toma lugar nos processos de interação recíproca, progressivamente mais complexos entre um organismo biopsicossocial em atividade e as pessoas, objetos e símbolos existentes no seu ambiente imediato. Para ser efetiva, a interação deve ocorrer em uma base estável em estendidos períodos de tempo (BRONFENBRENNER, 2011, p. 28).

Na perspectiva de desenvolvimento de Bronfenbrenner (2011), três características pessoais influenciam os processos proximais produzindo o desenvolvimento: forças, recursos e demandas. As forças constituem características comportamentais, como, por exemplo, a motivação da pessoa em realizar algo. Os recursos envolvem experiências e habilidades necessárias ao desenvolvimento. As demandas são aspectos que podem estimular ou desencorajar reações dentro do ambiente social em que a pessoa está. Sendo assim, as

vivências e as experiências pelas quais as pessoas passam ao longo de suas vidas podem ser positivas ou negativas.

Para Sé (2006), o potencial humano para o desenvolvimento não se encerra na vida adulta ou na velhice. Cabe-nos lembrar de que, em todas as idades, o ser humano tem a possibilidade de progredir. Essa questão da aprendizagem ao longo do curso de vida também é apontada por Dessen (2005, p.73).

> A noção de desenvolvimento proposta por Bronfenbrenner está intrinsecamente associada às estabilidades e mudanças que ocorrem nas características biopsicológicas da pessoa durante o seu curso de vida e ao longo de gerações.

Pelo fato de um ato ser dependente de outro, os processos de desenvolvimento variam em função das características da pessoa, dos ambientes e dos períodos em que processos aconteceram (COPETTI, 2001). É possível ver esse fenômeno também no ciclo de vida de adultos mais velhos, os idosos. Estudos feitos pela Secretaria de Direitos Humanos apontam que uma em cada nove pessoas hoje no mundo tem 60 anos ou mais e, nos últimos 20 anos o número da população idosa dobrou (BRASIL, 2012). Para essa nova população, são recomendadas ações de satisfação de suas necessidades, como: autonomia, mobilidade, acesso a informações, serviços, segurança, saúde preventiva e educação. Essa perspectiva, entre outros aspectos, reflete a questão do sentido da aprendizagem para essa faixa etária da população.

Um dos maiores estudiosos da aprendizagem, o pesquisador norte-americano David Paul Ausubel (1918-2008), influenciado pelas teorias de Piaget, postulou que, quanto mais a pessoa sabe, mais aprende, e que o objetivo maior no processo de ensino é que a aprendizagem seja significativa.

> Se eu tivesse que reduzir toda psicologia educacional a um único princípio, diria isto: o fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra o que ele sabe e baseie nisso os seus ensinamentos (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980).

Nessa teoria, o que o indivíduo aprende precisa fazer sentido, considerando que isso acontece quando um novo aprendizado surge e se torna relevante ao que já existia em sua estrutura cognitiva. Na teoria da aprendizagem significativa de Ausubel *et al.*(1980), o ato de ensinar precisa levar em consideração o que o sujeito já sabe, senão, o trabalho de ensinar será em vão, pois o novo conhecimento não terá onde se ancorar (MOREIRA, 2006).

Da mesma forma, Mezirow (1997) afirmava que a aprendizagem das pessoas adultas tem a função de dar significado à experiência. A aprendizagem significativa é a essência da educação de adultos, tendo como objetivo ajudar as pessoas a serem mais autônomas, visando à emancipação tanto individual quanto coletiva dos adultos.

Ao adquirir um novo conhecimento, o indivíduo utiliza toda sua estrutura cognitiva, como a função da memória, que se faz necessária na aprendizagem de um conceito. A falta de conexão a algo já conhecido e que promove uma aprendizagem mecânica, requer menor esforço e tem um grau baixo de retenção na aprendizagem de médio e longo prazo. Ausubel *et al.*(1980) sugeriram que essa alternativa fosse usada quando a estrutura cognitiva do indivíduo não possuísse *ideias âncoras*[1], que se relacionavam às novas informações.

Portanto, os processos de memória e aprendizagem estão estreitamente ligados; não há aprendizado sem memória, assim como não existiria memória sem a linguagem, pois grande parte de nossa aprendizagem se dá por meio dos processos verbais. Para Placco e Souza (2006, p.56), recorrer à memória e refletir sobre os achados tornam-se um exercício necessário entre os educadores, pois se pode reconhecer a prática como fonte instigante do conhecimento. A memória é fundamental, dado que corresponde ao processo pelo qual experiências passadas levam à alteração do comportamento.

Quando Carl Rogers (1997) e Ausubel *et al.*(1980) defendem a aprendizagem significativa, afirmam que esse tipo de aprendizagem provoca mudanças de comportamentos nos sujeitos: a aprendizagem centrada no indivíduo, que tem o docente como facilitador da aprendizagem, causa uma revolução e é transformadora, pois aproveita o desejo que o indivíduo tem de participar e causar inferências em seu próprio processo de aprendizagem. Rogers (1985) afirmava que todo ser humano tem em si uma capacidade natural para aprender, tem o desejo de crescer, de se desenvolver e de ampliar o leque de seus conhecimentos e o campo de suas experiências.

Para Alarcão (2003), a aprendizagem é um processo transformador da experiência, no decorrer do qual se dá a construção do saber. As fases dessa aprendizagem se constituem em: experiência concreta, observação reflexiva, conceitualização e experimentação ativa. Todo ato de aprender envolve uma transformação, que se dá em resposta às experiências anteriores do sujeito como um todo. Por meio de processos de observação e reflexão, a experiência é analisada e conceitualizada. Os conceitos que resultam desse processo de transformação

[1] A aprendizagem significativa está intimamente relacionada com os pontos de ancoragem – que são formados com a incorporação, à nossa estrutura cognitiva, de conceitos, ideias ou informações que são relevantes para a aquisição de novos conhecimentos, ou seja, para que possamos aprender conceitos novos (LAKOMY, 2008, p. 63).

servem, por sua vez, de guias para novas experiências, o que confere à aprendizagem também um caráter cíclico, desenvolvimentista.

Nessa direção, todo ato de aprender envolve uma transformação, que advém em resposta às experiências anteriores do sujeito. Essa educação que transforma foi postulada por Paulo Freire (1999) em sua pedagogia libertadora, defendendo que o adulto pode e deve descobrir-se a si mesmo para conhecer e transformar o ambiente a sua volta.

Ensinar é uma atividade formadora, entendendo que "quem forma se forma e reforma ao formar, enquanto quem é formado forma-se e forma ao ser formado" (FREIRE, 1996, p. 23).

A ideia de Dal Rio (2009) também corrobora esses pressupostos de que o processo de educação do ser humano não é uma etapa vinculada somente à infância ou à juventude. Além de buscar novos conhecimentos, educar-se é, essencialmente, buscar novas experiências de vida na convivência com os outros, homens e mulheres, e na perspectiva de fazer valer a vontade coletiva. Sempre é tempo de ser sujeito da própria história. A importância de um processo educacional continuado é justificada pela ideia de um ser humano inacabado, por um ser que jamais estará pronto, mas em constante processo de construção, de aprendizagem, e que, ao longo da vida, permanecerá inacabado, até seu último suspiro.

2.2 Aprendizagem e Educação para Idosos

Mas na profissão, além de amar tem de saber. E o saber leva tempo pra crescer.

(Rubem Alves)

A educação sugere benefícios para o desenvolvimento humano de uma grande parcela da população que cresce consideravelmente nos últimos anos: a população idosa.

Com o aumento da expectativa de vida, a educação ao longo da vida permitirá mais oportunidades educacionais, desde o aperfeiçoamento de aptidões até a aquisição de novos conhecimentos. A educação tem o potencial de melhorar a qualidade de vida e gerar uma participação mais ativa dos idosos na sociedade.

Debert (1998) lembra que, sendo a velhice a última etapa de desenvolvimento dos sujeitos, torna-se necessário entender que a divisão da vida feita em grupos de idades cronológicas é uma invenção social, típica de uma sociedade ocidental.

Embora os indicadores etários (quando se começa a ser criança, adolescente, adulto e idoso) sejam objeto de questionamento, o fato é que o organismo humano, da concepção até a morte, passa por diversas fases: desenvolvimento, puberdade, maturidade e envelhecimento.

Capuzzo (2012) aponta que identificar e analisar as transformações relativas ao envelhecimento pode possibilitar propostas educacionais mais eficazes, que visem contribuir para o suprimento das necessidades específicas desse grupo, proporcionando melhorias em sua condição de vida. Do ponto de vista da educação, constata-se que, recentemente, há numerosas e bem-sucedidas iniciativas para inserir e reinserir adultos maduros e idosos nos bancos acadêmicos, por meio de programas voltados a essa população

Constata-se que a educação tem sido considerada o meio que possibilita o progresso dos indivíduos em todas as idades e grupos sociais (CACHIONI; NERI, 2004), que há um grande crescimento do número de adultos maduros e idosos que buscam a educação em cursos de aperfeiçoamento, e até para se inserir em outras profissões. A disponibilidade para aprender, de acordo com Requejo Osorio (2003, p.93) está relacionada à possibilidade de defrontar com a eficácia de uma situação de vida mais satisfatória. Enquanto discentes, os adultos maduros e idosos têm um conceito de si como pessoas responsáveis pela própria vida e da sua aprendizagem, quando favorecida pelo docente. Assim, a educação, incluindo a educação de adultos, deve ser uma atividade prática.

Portanto, o cuidado com o desenvolvimento de programas educacionais para esse público é de grande importância para uma participação mais ativa da população idosa na vida em sociedade, também alertando-se para o fato de que a socialização do idoso é prática fundamental para a preservação de sua saúde física e mental, uma vez que o processo de envelhecimento implica alterações funcionais e comportamentais. Certamente, a educação é apontada como determinante para uma velhice bem-sucedida (NERI; CACHIONI, 1999).

Cachioni (2003) destaca que

> [...] a educação para adultos maduros e idosos deve pretender, no mínimo, incrementar os saberes e os conhecimentos práticos, o saber fazer, o aprender e seguir aprendendo, e possibilitar o crescimento contínuo, as relações sociais e a participação social (p. 46).

A sociedade tem se mostrado receptiva ao assumir a educação e a formação de crianças e jovens, mas, geralmente, isso não acontece quando se é mais velho. Apesar de todos os esforços, prevalecem os estereótipos negativos e preconceitos em relação à velhice.

A educação permanente emergiu a partir da necessidade das pessoas idosas de serem questionadas sobre a continuidade de suas atividades numa sociedade que continua produtiva.

Segundo Delors (1999, p. 104), as missões que cabem à educação e as múltiplas formas que podem revestir fazem com que englobe todos os processos que levem as pessoas, desde a infância até ao fim da vida, a um conhecimento dinâmico do mundo, dos outros e de si mesmas.

Considerada como um dos aspectos responsáveis pelo bem-estar subjetivo, a educação tem efeitos benéficos no desenvolvimento e na manutenção das capacidades dos mais velhos. Já a educação permanente representa o esforço de algumas instituições educacionais, que tentam responder às demandas de uma sociedade que envelhece (CACHIONI; PALMA, 2006).

Proporcionar educação permanente para os idosos, segundo Cortelletti (2006, p. 25) é importante para [...] ao longo da vida, garantir o bem-estar do idoso, sua inserção no meio em que vive e a reconstrução de sua identidade social, encontrando, assim, um novo significado para essa etapa da vida.

Por razões como essas, a Gerontologia Educacional, que cuida dos processos de aprendizagem dos adultos maduros e idosos, entendidos aqui como seres ativos em relação ao seu desenvolvimento intelectual, exige que estes sejam capazes de aprender, de administrar suas vidas com competência para continuar levando contribuições significativas e produtivas para as comunidades onde vivem (CACHIONI; PALMA, 2006).

Diversos são os contextos em que a educação para idosos acontece, todavia, Leão e Prazeres (2012, p. 243) sugerem que para os idosos, estes contextos representem oportunidades para um envelhecimento saudável em uma perspectiva ampliada de saúde, incrementando a continuidade de uma vida ativa com autonomia.

No entanto, para isso, faz-se necessário reavaliar as práticas educativas, no sentido de irem ao encontro das necessidades, potencialidades e limites dos idosos que participam delas, fazendo adequações que contribuam para o seu desenvolvimento (LEÃO; PRAZERES, 2012).

Cachioni e Palma (2006) afirmam que, para adultos maduros e idosos, o desejo de conhecer, de estar atualizado, fazer parte do mundo e nele se desenvolver, de conquistar a própria cidadania, é o grande motivo que os impulsionam a buscar os mais diversos tipos de programas educacionais.

Neri e Cachioni (1999) apontam essas oportunidades educacionais como fator importante para ganhos evolutivos na velhice; pois permitem o aumento de contatos sociais,

trocas vivenciais e de conhecimentos, condições essas associadas ao conceito de uma velhice bem-sucedida. Sobre isso, Lima (2000, p.48) ressalta

> A educação permanente não poderá basear-se em princípios conservadores, mas terá que ser uma educação transformadora, socializadora, capaz de conscientizar o idoso da complexidade do momento mundial atual e torná-lo capaz de construir o seu conhecimento, reelaborando os conhecimentos que recebe, posicionando-se como sujeito, capaz de provocar mudanças, compartilhando com o outro.

Observa-se, assim, que o olhar para a educação de idosos precisa ser hoje, também interdisciplinar, no sentido da conjugação de saberes de várias áreas, pois os adultos só aprendem aquilo que lhes interessa; eles ditam o quê, para quê e por que querem aprender; o que colabora expressivamente para o desenvolvimento humano, pois estimula ou inibe sua participação e seu engajamento em diferentes ambientes (POLONIA; DESSEN; SILVA, 2005).

Os pequenos avanços na educação de adultos idosos, no entanto, mostram ser necessário ainda compreender o significado que a ela atribuem, visando orientar as práticas individuais e coletivas dos educadores. Por isso, os saberes docentes precisam se articular a partir desses pressupostos da educação de idosos. Segundo Leão (2008, p. 47),

> Os adultos maduros e idosos que atualmente retomam o caminho da educação o fazem não apenas pela perspectiva da atualização cultural, da busca por novos vínculos sociais, necessidades de regulação emocional ou como atividades para ocupar o tempo livre. Procuram atividades para desenvolvimento de habilidades específicas, para uso prático dos conhecimentos. Procuram espaços educativos mais críticos e contextualizados.

Portanto, refletir sobre a educação para a chamada popularmente “terceira idade” é mais do que uma ocupação para o idoso, é um processo contínuo vivido pelo ser humano, é permitir uma ação ativa e proposital para que esse sujeito se perceba e entenda seu entorno social, político e econômico (OLIVEIRA, 2013). Cachioni e Palma (2006) enfatizam a importância da educação na velhice, visto que os idosos cada vez mais procuram por atividades educacionais nos programas oferecidos pelas universidades.

No Brasil, do ponto de vista dos dispositivos legais, o Estatuto do Idoso (LEI N. 10.741, de1º de outubro de 2003) regula os direitos assegurados às pessoas com idade igual ou superior a 60 anos, e dá respaldo à elaboração de projetos educacionais voltados para essa população. Seu capítulo V, art. 20, assinala que “o idoso tem direito a educação, cultura,

esporte, lazer, diversões, espetáculos, produtos e serviços que respeitem sua peculiar condição de idade" (BRASIL, 2003).

Sobre isso, lembra-se que na RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, em seu Art. 6º inciso § 3º está definido que os conhecimentos exigidos para a constituição de competências dos docentes deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e **adultos** (BRASIL, 2002). (grifo nosso).

Assim, a educação para os idosos é um direito já previsto em dispositivos de algumas políticas públicas, como nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos - EJA (Parecer CEB 11/2000), que se configuram como reguladoras de um contexto de educação formal. O art.5°, em seu parágrafo único, destaca apenas que a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, **os perfis dos estudantes**, **as faixas etárias** e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio. (grifo nosso).

Todavia, percebe-se que, em nenhum momento, a LDB (Lei 9394/96) faz referência às modalidades de educação para idosos, e tampouco estabelece alguma relação entre o tema do envelhecimento nos currículos escolares, além da EJA, embora o Estatuto do Idoso - Lei N. 10.741, de 01 outubro de 2003 (BRASIL, 2003), em seu TÍTULO I, Art.3 menciona que:

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

Assegura prioridade na formulação e na execução de políticas sociais públicas específicas; capacitação e reciclagem dos recursos humanos nas áreas de geriatria e gerontologia e na prestação de serviços aos idosos (BRASIL, 2003), ressaltando a necessidade de profissionais com formação específica para atender as demandas dos idosos, visando à produção de conhecimentos e conteúdos adequados à criação de Universidades Abertas à Terceira Idade, que de acordo com o Dicionário Interativo da Educação Brasileira **(**DIEB),

são uma [...] “denominação oficial do programa com cursos de atualização que são oferecidos pelas universidades à população mais idosa, também chamada universidade da terceira idade, faculdade livre da idade adulta ou universidade da maturidade” (MENEZES; SANTOS, 2002).

Em relação a essas organizações universitárias, a literatura indica ter sido em meados dos anos 70 que o modelo da universidade aberta à terceira idade foi criado pelo psicopedagogo Pierre Vellas, na Universidade de Toulouse, na França. Tratava-se de cursos de atualização cultural que duravam entre dois e três anos, nos quais eram ministradas disciplinas como história, economia, política, além de orientações na área de saúde e algumas atividades socioculturais. Já no Brasil, a primeira Universidade Aberta à Terceira Idade foi feita pela Pontifícia Universidade Católica (PUC) de Campinas, criada em 1991, entidade precursora em cursos do gênero. Contudo, a primeira experiência de educação para idosos foi implementada pelo Serviço Social do Comércio (SESC) em São Paulo, por volta de 1960, onde nasceu o Trabalho Social com Idosos na capital. Entretanto, somente a partir da década de 80, com a mudança de perfil e em meio às exigências desse “novo idoso”, houve o incentivo à criação das Escolas Abertas da Terceira Idade (CACHIONI, 2003).Contudo, além desse modelo educativo, outros emergiram no interior das próprias universidades e fora deles, como apresentado a seguir.

2.3 Contextos de Educação Formal, Não Formal e Informal para Educação de Idosos

> *O homem, por ser inacabado, tende à perfeição. A educação é, portanto, um processo contínuo que só acaba com a morte.*
>
> ***(Pierre Furter)***

A educação não pode ser caracterizada apenas por práticas de ensino institucionalizadas como as existentes nas escolas. Deve abranger todos os processos de formação dos sujeitos de maneira que toda troca de saberes se constitua como prática educativa e possa se desenvolver nos mais variados ambientes sociais (BRANDÃO, 2004).

> Educação de adultos seria o conjunto de processos organizados de educação, qualquer que seja o conteúdo, o nível e o método, quer sejam formais ou não formais, quer prolonguem ou substituam a educação inicial dispensada nos estabelecimentos escolares, universitários e sob forma de aprendizagem profissional, graças aos quais pessoas consideradas como adultas pela sociedade de que fazem parte, desenvolvem as suas aptidões, enriquecem os

> seus conhecimentos, melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou lhes dão uma nova orientação, e fazem evoluir as suas atitudes ou o seu comportamento na dupla perspectiva de um desenvolvimento integral do homem e de uma participação no desenvolvimento socioeconômico e cultural equilibrado e independente (NAIRÓBI, 1976).

Dentre os vários contextos de educação, alguns autores abordam mais a educação formal, porém, Maria da Glória Gohn (2006) faz a distinção de Educação Formal, Informal e adiciona a Não Formal.

> [...] a **educação formal** é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a **informal** como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização - na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados; e a **educação não-formal** é aquela que se aprende "no mundo da vida", via processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas. (GOHN, 2006, p. 2-3).(grifo nosso).

Para Gadotti (2005), na educação formal, os objetivos são claros e específicos e esse tipo de educação é representado, principalmente, pelas escolas e universidades. Depende de uma diretriz educacional centralizada, como o currículo. Já a educação não formal apresenta uma diretriz mais resumida, menos hierárquica e menos burocrática. A duração pode variar podendo ou não conceder certificados de aprendizagem dos conteúdos.

Cavaco (2002) refere-se à educação informal como

> "[...] uma modalidade educativa não organizada, [na qual] quem educa são os pais, a família, os amigos, os vizinhos, colegas de escola, os meios de comunicação de massa e outros, podendo ser intencional ou não, e que se designa da educação em consequência dos seus efeitos na alteração dos conhecimentos, comportamentos e atitudes dos indivíduos" (CAVACO 2002, p. 26).

Por educação não formal, Gohn (2006) entende aquela voltada para o ser humano, homens e mulheres, numa perspectiva da emancipação. Como no caso dos docentes, a educação não formal não substitui a educação formal. Gohn (2006.p.29) coloca como objetivo da educação não formal uma educação para a cidadania, por meio da qual o educador é o "outro", aquele com quem interagimos ou integramos. E a divide em sete eixos.

> 1) Educação para justiça social; 2) Educação para direitos (humanos, sociais, políticos, culturais etc.); 3) Educação para liberdade; 4) Educação para

> igualdade; 5) Educação para democracia; 6) Educação contra discriminação; 7) Educação pelo exercício da cultura, e para a manifestação das diferenças culturais (GOHN, 2006.p.32).

Assim, entende-se que os contextos de educação formal, não formal e informal complementam-se enquanto processo de formação humana e social. No contexto da educação permanente, nas UNATI's, as concepções educacionais buscaram romper com as metodologias tradicionais e com currículos que não consideram e/ou respeitam o conhecimento de mundo, os saberes, valores e modos de vida que as pessoas trazem.

Em 1959, Dewey (*apud*, WESTBROOK *et. al*, 2010), já anunciava que o aprendizado se dava no compartilhamento de experiências, e que essa possibilidade acontecia num ambiente democrático, no qual não houvesse barreiras ao intercâmbio de pensamento. Ele via o conhecimento e o desenvolvimento como um processo social, integrando os conceitos de sociedade e indivíduo. Não considerava o ensino como algo acabado, mas como habilidades que as pessoas adquirem e que podem ser integradas à sua vida. Da mesma forma, para Freire (2014) quando o docente participa da construção da sociedade por meio da educação, este se compromete com a conscientização e politização do aluno e com o meio em que vive como sujeito ativo capaz de refletir e agir sobre ele.

Dentre os diversos motivos que fazem com que a aprendizagem seja significativa está o fato de as pessoas, em especial os adultos, preferirem uma orientação de aprendizagem voltada para a resolução de problemas, em vez de centrada em apenas uma área do conhecimento ou apenas uma temática (KNOWLES; HOLTON III; SWANSON, 2009).

A definição de educação de adultos, de acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), aprovada em Nairóbi, em 1976, permite pensar nos contextos de educação e, inicialmente, distinguir os tipos de contextos em que ocorrem.

Para Bohn, Marzari e Scherer (2011), o processo de ensinar e aprender para os docentes inseridos nesses contextos de educação deve considerar o passado como experiência, que é transformado em conhecimento, o presente como atividade e capacidade de realização, cabendo ao futuro a possível realização das inquietudes, proporcionadas pela profissão. Vista como uma prática social, a educação engloba diferentes aspectos econômicos, culturais, sociais e políticos.

Reis (2014) afirma que, nos processos da aprendizagem, verifica-se a existência de uma base informal e outra formal dos saberes. O acesso a esses saberes informais do processo educativo implica estabelecer uma ruptura com o modelo escolar existente, tentando partir da

definição das situações educativas a partir dos efeitos educativos, e não através da sua intencionalidade.

Cármen Cavaco (2002) também se refere à aprendizagem e à formação experiencial como processos de aquisição de saberes que têm origem na globalidade da vida, ou seja, associados à modalidade da educação informal e que resultam da ação de quem aprende em interação com o meio, num processo cumulativo. Em suma, a valorização dos saberes deve passar por um processo de oportunidades educativas que são vivenciadas no cotidiano.

Ressalta-se aqui a analogia feita por Jay Cross (2006) sobre o uso dos termos aprendizado formal e informal: o aprendizado formal é como andar de ônibus, pois há um caminho determinado a ser seguido, não importando as necessidades individuais. Já o aprendizado informal é como andar de bicicleta, pode-se mudar de direção a qualquer momento.

Assim, é possível sintetizar a ideia de educação formal, informal e não formal e fazer um paralelismo com situação do idoso nesses contextos. Do ponto de vista informal, ele continua aprendendo (não cessa de aprender quando envelhece), o contexto formal representa a prática pedagógica na EJA, na graduação e pós-graduação e o não formal, as Universidades Abertas para a Terceira Idade (UATI).

As UATI têm sido disseminadas por diferentes instituições universitárias mundo afora, como uma estratégia de empoderamento do idoso. Por sua vez, a Gerontologia, no campo educativo, visa educar o adulto maduro e o idoso para olhar e acreditar em suas capacidades, desenvolvendo seus talentos, ensinando a colocar o conhecimento a serviço de sua construção como sujeito, como afirma Lima (2000). Por se tratar de um contexto de educação não formal que se propõe a uma educação permanente, ao mesmo tempo em que instrumentaliza o idoso com conhecimentos e informações, possibilita e legitima o exercício pleno de sua cidadania.

Segundo Cachioni (2003), foi a partir da década de 80 que as Universidades de Terceira Idade no Brasil foram caracterizadas enquanto programas educacionais mais amplos, satisfazendo uma população de idosos aposentados, mais escolarizados, exigindo cursos universitários com direito a créditos e diplomas. Para a integração do idoso nas instituições de ensino superior e a implantação dos programas de educação permanente, Vital (2005) alerta que tem sido necessário buscar interessados em trabalhar com esse segmento da população, uma vez que não conhece o perfil profissional necessário desses docentes. No entanto, a questão do preparo de professores para a educação de adultos maduros e idosos nos espaços dos programas de extensão, para Cachioni e Palma (2006), é um requisito indispensável, pois essa clientela exige um tipo de educação menos acadêmica.

> Os processos educacionais não podem estar atrelados somente à escolarização, mas sim, as demais possibilidades, comumente encontradas nas práticas de educação não formal. E, são nestes espaços que muitas vezes o idoso encontrará vez e voz, efetivando a participação cidadã (OLIVEIRA, 2013, p.83).

Na perspectiva da educação não formal, as UATI buscam "[...] oferecer possibilidades de experiências e vivências para que esse público faça novas escolhas e opções pessoais e sociais" (SILVA, 2009, p.9). Além de oferecerem conhecimentos e informações dentro de uma perspectiva de educação permanente, elas procuram também proporcionar oportunidades educacionais aos idosos, como: autoconhecimento, atualização cultural, convivência em grupo e qualidade de vida.

Seja no formato de UATI ou em configurações adaptadas às características institucionais, é nessa perspectiva que os programas de extensão universitária trabalham com a educação não formal, atuando na temática do envelhecimento, ou seja, constituem-se como espaços de ensino que se utilizam também de estratégias mais lúdicas, culturais e artísticas, o que torna essa oportunidade educativa mais atraente e eficaz para essa população. É possível pensar também na educação não formal na perspectiva da educação popular difundida no Brasil por Paulo Freire (2014), que evidencia uma proposta educacional voltada para a necessidade de construção de uma consciência crítica em relação à realidade em que está inserido.

Ambas as perspectivas apontam para a necessidade de se conhecer de forma mais aprofundada os aspectos que cercam a educação em contextos diversificados que atenda as necessidades da população idosa.

2.4 A prática Docente na Educação de Idosos

> *A Educação qualquer que seja ela é sempre uma teoria do conhecimento posta em prática.*
>
> *(Paulo Freire)*

Nesta pesquisa, a educação é apontada como otimizadora de competências, enquanto o desenvolvimento e o envelhecimento são reconhecidos como eventos correlatos.

Nesse sentido, a nova compreensão sobre a aprendizagem e o desenvolvimento ao longo de toda a vida demandou mudanças de paradigmas sobre a velhice. As universidades da terceira idade representam parte desse novo paradigma, afirmando que lugar de "gente velha"

também é na escola. Elas expressam, na prática, o potencial da educação e do desenvolvimento humano ao longo de toda a vida uma concepção que pode trazer benefícios aos idosos na forma de intervenção socioeducativa.

Mas, segundo Cachioni e Neri (2004), a educação vai além das instituições regulares de ensino. Com o crescimento da população de adultos maduros e idosos, as instituições de ensino superior começaram a repensar os programas destinados a esse segmento. Cortelletti (2006) assinala que elas precisam ser uma instituição educativa a serviço da pessoa humana e da sociedade, tornando-se um espaço democrático de aprendizagem, no qual o aluno adulto tenha acesso a diversas oportunidades para desenvolver seu potencial. Cabe também às universidades conscientizar a população e a comunidade em relação ao significado da velhice e ao valor cultural dos idosos, fazendo valer as expectativas relacionadas aos programas destinados aos idosos.

De acordo com Vital (2005), há, nos programas, a denominação de educação continuada e educação permanente, havendo diferença entre elas. Cachioni e Palma (2006) denominam educação continuada como a educação convencional de adultos, referindo-se à continuidade dos estudos regulares. Já a educação permanente refere-se ao processo educativo de forma global, que surge da necessidade de acompanhar as transformações que ocorrem com o processo de globalização.

Assim, as experiências educacionais voltadas para adultos maduros e idosos, para Vital (2005), implicam pensar um projeto integrado de educação, uma vez que o envelhecimento é um processo, assim como a educação também o é.

Para Cachioni (2003, p.21), modificar objetivos, conteúdos e métodos, de acordo com as necessidades dos idosos e da sociedade que envelhece, deve ser a proposta da educação dirigida a eles, inserida numa perspectiva de educação permanente.

Segundo Oliveira e Freire (2007, p. 181), ao atuar na educação dessa faixa etária, o docente deverá conhecer as características, mudanças e maneira de ser dos idosos, tal como ocorre com os demais docentes com relação às faixas etárias nas quais atuam. Uma vez que, é nos ambientes escolares que o docente desenvolve sua prática e reflete a partir dela, temos que considerar que ele antes de tudo, é um profissional inserido numa profissão, que possui saberes inerentes a ela. É possível relacionar a prática da educação com os idosos ao que Nóvoa (1997) apregoa sobre formação docente, no que diz respeito ao seu desenvolvimento pessoal (produzir a vida do professor), o seu desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente) e o seu desenvolvimento organizacional (produzir o ambiente). Cada uma

dessas referências citadas por Nóvoa se desdobra em uma prática docente entremeada pela afetividade.

Assim, atuar com adultos maduros e idosos exige que o docente trilhe um caminho repleto de esperanças, conquistas, respeito, desafios e muito trabalho. O relacionamento entre docente e aluno precisa ser capaz de provocar mudanças e transformações, tanto no comportamento como na busca de saberes de ambos. Sobre isso, Carl Rogers (1997) desenvolveu uma teoria aplicada ao relacionamento entre docente e aluno, e que Mizeque e Basso (2013, p.1) descrevem da seguinte forma: "olhar uma pessoa como um todo a ser considerado, quebrando o paradigma do relacionamento formal e criar um relacionamento interpessoal, [...] transportando para a educação esta convivência em busca de uma aprendizagem significativa e qualitativa".

De acordo com Mizeque e Basso (2013), depreende-se a ideia de que maior do que qualquer outro indivíduo, junto ao idoso, não existe aquele que sabe e aquele que ensina, todos sabem alguma coisa e todos aprendem alguma coisa com alguém. Nesse contexto, o docente passa a ser considerado um mediador da aprendizagem, e não mais aquele que transmite conhecimento, mas aquele que auxilia os alunos idosos a aprender a viver como indivíduos em processo de intensa transformação. Estes alunos são instigados a todo tempo a buscar o seu próprio conhecimento, conscientes de sua constante transformação. Na perspectiva de Rogers (1997), não se pode propor um saber ou uma conduta a uma pessoa, o que podemos é facilitar sua aprendizagem. O docente tem o papel de criar uma atmosfera adequada ao processo de ensino, tornando os objetivos explícitos e sendo sempre um recurso para os alunos.

> O professor que for capaz de acolher e de aceitar os alunos com calor, de testemunhar-lhes uma estima sem reserva e de partilhar com compreensão e sinceridade os sentimentos de temor, de expectativa e de desânimo que eles experimentam quando de seu primeiro contato com os novos materiais, este professor contribuirá amplamente para criar as condições de uma aprendizagem autêntica e verdadeira (ZIMRING *apud* ROGERS, 2010, p.15).

Desse modo, para trabalhar com o idoso, Lima (2000) propõe que o docente tenha competência em relação ao assunto que desenvolve que demonstre empatia pelo idoso, que acredite na possibilidade de a educação ser transformadora, que garanta a participação do idoso nas aulas e atividades e possibilite que esse construa seus conhecimentos e identifique suas habilidades, além de estar aberto à mudança: troca de saberes entre docente e idoso. Como essa prática está ligada a uma ação, espera-se que os docentes busquem, na prática,

diferentes formas de atuação, pois é nos ambientes escolares que o docente desenvolve sua prática e reflete a partir dela.

2.4.1 Formação dos Saberes para atuação junto aos Idosos

> *Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.*
>
> ***(Paulo Freire)***

Segundo dados do relatório da UNESCO, a formação profissional docente é de grande importância para melhorar a qualidade da educação. A valorização e a qualificação dos docentes também consta neste relatório para a Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. Em "Educação: um tesouro a descobrir", foi prevista a necessidade de melhorar o recrutamento, a formação, o estatuto social e as condições de trabalho dos professores, pois esses só poderão responder ao que deles se espera se possuírem os conhecimentos, as competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação requerida para o ofício. Da educação básica à universidade, é preciso que ele disponha da autoridade necessária e das ferramentas adequadas para exercer sua função (DELORS, 2010).

De acordo com Delors (2010), mesmo que o ofício seja, essencialmente, uma atividade solitária, no sentido de que cada um deve assumir suas próprias responsabilidades e deveres profissionais para melhorar a qualidade da educação e adaptá-la melhor às características particulares das atividades pedagógicas ou dos grupos de alunos, o docente precisa estar continuamente estudando, envolvendo-se com sua área e discutindo coletivamente.

Tardif (2013, p.39) aponta que o docente ideal é aquele que conhece o conteúdo de sua disciplina e o seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia, além de ter desenvolvido um saber prático, baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.

Também é indispensável ao docente a sensibilidade sobre suas experiências e sobre sua interação com os demais sujeitos desse processo de aprendizagem. Nóvoa (1997) afirma que a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando. Portanto, o professor deve repensar sua prática permanentemente, de forma a

possibilitar a autonomia dos educandos por meio da construção de uma aprendizagem libertadora (FEITOSA, 2005, p. 36).

Quanto aos modos de aprender a ensinar, esses ocorrem quando o docente está em contato com seus alunos e na troca com docentes mais experientes, dado que "ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar, progressivamente, os saberes necessários à realização do trabalho docente*"* (TARDIF, 2013, p.20). Ou seja, o docente necessita de um método para o seu trabalho que lhe dê a clareza necessária para condução de sua ação pedagógica, o que é possível por meio de uma boa base teórica. Entretanto, há que se ter a devida flexibilidade para alcançar os objetivos, criando sempre novos caminhos ao longo do percurso.

Para Carvalho (2012), a autonomia do docente pressupõe uma reflexão sobre sua prática, a fim de que possa tomar decisões assertivas, que gerem novas possibilidades diante das dificuldades enfrentadas no dia a dia. Quando esse docente reflete sobre sua prática, torna sua ação um instrumento de aperfeiçoamento contínuo de seu trabalho. Assim, parece importante a alegação que Tardif (2013) faz sobre a necessidade de especificar os saberes que esses docentes construíram ao longo de sua prática, reconhecendo a capacidade de transformar suas ações em conhecimentos, competências, habilidades e atitudes para bem desempenhar seu papel profissional. Ora, um dos fios condutores desse saber também tem que ser desenvolvido no ambiente de trabalho. Tardif (2013) conclui que a sala de aula é o local mais expressivo para sua formação, onde o docente verdadeiramente aprende a ensinar e a tornar-se educador. O papel e o peso dos seus saberes estão fortemente ligados a sua identidade e às experiências adquiridas em família, dentro da sala de aula com os alunos e a outros que constituem seu trabalho docente.

> [...] o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores, esses são elementos constitutivos do trabalho docente (TARDIF, 2013, p.11).

Essa perspectiva remete a Paulo Freire (2000a, p.69), quando afirma que "Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa". Essa afirmação tem um importante papel na aquisição dos saberes ao longo da vida e ao longo da realização do trabalho do docente e de sua formação. Os saberes adquiridos para o exercício da docência são consonantes com os desafios existentes em todo o processo de formação destes docentes, seja na formação inicial ou continuada.

No quadro abaixo, observa-se uma comparação entre formação inicial e formação contínua, a partir da visão de Requejo Osorio (2002).

Quadro2: Comparação entre formação inicial e formação contínua.

Formação Inicial	Formação Contínua
Caráter Geral.	Caráter especializado.
Em função de necessidades globais.	Em função de objetivos mais específicos: relação com o trabalho.
Programas estruturados.	Programas Flexíveis.
Obtenção de diplomas com validade acadêmica (caso do sistema formal).	Possível obtenção de diplomas (mas não tem uma função determinante, nem acadêmica).
Todas as idades (mas basicamente referente às primeiras idades da vida).	Mais relacionado com a educação de pessoas adultas.
Os seus conteúdos são de caráter geral (teórico-prático).	Os seus conteúdos buscam uma aprendizagem específica.
A função formativa é assumida fundamentalmente pela figura do professor/docente.	A função é realizada por diversos agentes.

Fonte: Requejo Osorio (2003, p. 204).

Observa-se que a formação contínua de pessoas adultas geralmente relaciona-se ao mercado de trabalho. Já a formação inicial permite que o docente tenha qualificações necessárias para continuar sua formação, tanto no desenvolvimento pessoal como nas atividades de seu trabalho. Todavia, Placco e Souza, (2006, p. 79-80) alertam que a formação inicial, parece não dar conta de ensinar os saberes necessários à docência, pois a formação identitária, a continuação e solidificação da aprendizagem da docência se dão na experimentação de sucessos e fracassos, na prática de ensino, refletida e dialogada.

A formação continuada do docente deve ocorrer em um espaço de troca de experiências e saberes, num trabalho coletivo e colaborativo, pois "[...] não basta saber sobre as dificuldades da profissão, é preciso refletir sobre elas e buscar soluções" (AGUIAR, 2008, p.04).

Para António Nóvoa (1997), a formação continuada de professores se dá de maneira coletiva e depende da experiência e da reflexão como instrumentos sucessivos de análise, os desafios que o docente enfrenta para se desenvolver e para manter-se atualizado são grandes.

Participar na organização e gestão do trabalho permite aprender várias coisas, dentre elas: as decisões tomadas coletivamente, a formulação do projeto pedagógico, a divisão das

preocupações com os colegas, o espírito de solidariedade e o investimento no desenvolvimento profissional, uma vez que os saberes podem ser compartilhados e os professores aprendem muito mais compartilhando sua profissão, seus problemas no contexto de trabalho (BRAZ; CASTRO; NASCIMENTO, 2012).

Em seu livro "Organização e Gestão da Escola: teoria e prática", Libâneo (2001, p. 21) retrata o espaço escolar como ambiente de aprendizagem do docente:

> [...] a escola é vista como um ambiente educativo, como espaço de formação, [...] um lugar em que os profissionais podem decidir sobre seu trabalho e aprender mais sobre sua profissão, [...] há muitos exemplos de que a organização da escola funciona como prática educativa.

Mesmo não se referindo às UATI, o autor nos ensina que a formação docente deve proporcionar o questionamento sobre suas próprias práticas. Para isso, é preciso que se entendam como sujeitos capazes de gerar conhecimentos e de valorizar os conhecimentos desenvolvidos por outros. Para Carvalho (2012), a questão é saber se os conhecimentos teóricos e práticos que vêm sendo incorporados durante a formação inicial e continuada proporcionam ao professor uma base para que tenha capacidade de fazer essas escolhas com a devida segurança.

Contata-se, portanto, que o docente é um elemento de grande importância nesse processo de mudança, mas, para isso, é necessário que seja crítico e reflexivo, buscando mudar paradigmas educacionais e contribuir com novos olhares, visando formar cidadãos conscientes. Por isso, pensar na formação docente numa configuração interdisciplinar engloba questões ligadas à formação do perfil, aos processos e ao pensamento dos professores que confirmam os saberes envolvidos nessa formação. Trata-se de saberes que, para Tardif (2013), servem de base para o ensino, e que não se limitam a conteúdos circulares ou a conhecimentos teóricos. Portanto, os saberes docentes devem ser o ponto de partida para uma formação contínua.

É importante lembrar o que Tardif (2013) propõe como um modelo que identifica e classifica os saberes docentes, conforme quadro a seguir.

Quadro3: Classificação dos saberes docentes.

Saberes docentes	Fatores sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos docentes.	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar anterior.	A escola primária e secundária, os estudo pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério.	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho.	A utilização das "ferramentas" dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das "ferramentas" de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: Tardif (2013, p.63).

Nesse quadro, fenômenos importantes são colocados em evidência por Tardif (2013), que identifica os saberes que realmente são utilizados pelos docentes no contexto de sua profissão e da sala de aula. O fato é que os docentes empregam seus conhecimentos a partir de suas experiências. Na relação dos saberes com a prática dos docentes, é ressaltada a importância de se considerar os professores como sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos, pois

> [...] interessar-se pelos saberes e pela subjetividade deles é tentar penetrar no próprio cerne do processo correto de escolarização, tal como ele se realiza a partir do trabalho cotidiano dos professores em interação com os alunos e com outros atores educacionais (TARDIF, 2013, p. 36).

Portanto, o desenvolvimento profissional docente constitui-se como uma área ampla ao incluir qualquer atividade ou processo que tenta melhorar destrezas, atitudes, compreensão ou atuação em papéis atuais ou futuros (FULLAN, 1990, p. 3). Nesse ponto, é necessário repensar a formação do docente que atua na educação de idosos, pois esse necessita ter uma formação continuada para o trabalho que realiza.

Em se tratando dos saberes dos docentes que atuam nas universidades de terceira idade, segundo Cachioni (2003), as literaturas internacionais e nacionais fazem poucas referências à formação desses profissionais. No Brasil, não existe uma área definida para formação de docentes que se consagram a esse tipo de ensino. A formação, geralmente, é feita

pelas próprias universidades, ou seja, aproveitam-se o próprio corpo de docentes e profissionais que estudam Gerontologia no nível de especialização. Para atingir os objetivos a que se propõem os docentes em termos de recursos humanos, espera-se que esses possuam uma metodologia particular para o trabalho com os idosos, adequada às propostas multidisciplinares das UATI e aos programas de extensão.

Em síntese, o crescimento dos programas destinados a adultos maduros e idosos tem exigido que os docentes que neles atuam tenham atitude, postura e sejam um grupo interdisciplinar, como mencionado por Cachioni (2003, p.20), um grupo composto por profissionais com formação em diferentes domínios do conhecimento. Assim, a interdisciplinaridade deve ser a base da educação permanente, fundamento ideal da educação dirigida aos idosos e o fio condutor para a formação do docente que leciona para a fase da velhice (CACHIONI, 2003, p.21).

Considerando a definição de interdisciplinaridade como uma atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento, cabe pensar em aspectos que envolvem a cultura do lugar no qual se formam professores (FAZENDA, 2008), e uma estrutura para que os docentes reflitam sobre compartilhar os conhecimentos para, então, repensarem o modo de trabalhar com o aluno idoso.

> O docente ao incorporar a interdisciplinaridade, ao transformá-la de teoria em prática, ao encarná-la em seus afazeres, exercendo atitudes interdisciplinares, encontra as condições para ser ele mesmo e incentivo para partilhar seu "eu" com os outros, e com isso se motiva para continuar evoluindo (COSTA; TAINO; CASTRO, 2012, p.25).

Formar professores na área gerontológica, portanto, é de fundamental importância para lidar com pessoas na fase da velhice e com as perspectivas da sociedade a elas relacionadas. Como afirma Cachioni (2003), os projetos de formação de professores têm sido construídos apenas a partir de paradigmas formais e externos a eles, em que o dever se soma ao como fazer. Pouquíssimas vezes as proposições sobre formação de educadores preocupam-se com o lugar no qual os sujeitos se encontram situados, suas dificuldades na busca do significado interior de suas aprendizagens ou o que aprendem com seus erros.

Mediante o exposto, apresenta-se caminho metodológico desta pesquisa para o alcance dos objetivos propostos.

3 MÉTODO

O método é o caminho escolhido para a realização da investigação científica, a partir da problematização e dos objetivos propostos. Lakatos e Marconi (2011, p.83) definem o método científico como o "[...] conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permitem alcançar o objetivo (conhecimentos válidos e verdadeiros), traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista".

Na ciência, o método constitui os instrumentos básicos que ordenam o pensamento e o desenvolvimento da pesquisa, sistematizam e traçam de modo ordenado a forma de proceder do pesquisador ao longo do percurso para alcançar seu objetivo (TRUJILLO, 1974).

Nessa linha de raciocínio, adotou-se neste estudo uma abordagem qualitativa que, para Minayo (2008), está direcionada à investigação dos significados das relações humanas, nas quais suas ações são influenciadas pelas emoções e ou sentimentos, diante das situações vivenciadas no dia a dia.

Quanto à natureza, configura-se como pesquisa básica, porque se dedica a gerar novos conhecimentos para o avanço de pesquisas sobre a aprendizagem e a construção dos saberes docentes.

É exploratória quanto aos objetivos, porque proporciona maior familiaridade com o problema, no intuito de torná-lo mais explícito ou de possibilitar a construção de novas hipóteses. Esse tipo de pesquisa, segundo Lakatos e Marconi (2011) e Leite (2008), envolve procedimentos de coleta de dados em que se pode utilizar entrevista, observação sistemática e análise de conteúdo, que tendem a descrever e a interpretar os fenômenos estudados, observando-os em sua natureza e em seus processos fazendo o levantamento bibliográfico utilizado como recurso no estudo exploratório, oferecendo suporte teórico para a pesquisa.

3.1 Tipo de Pesquisa

Trata-se de uma pesquisa do tipo estudo de caso, porque estudou as práticas dos docentes em um contexto concreto. Yin (2001) afirma que o objetivo do estudo de caso é explorar, descrever ou explicar situações e relações presentes num determinado caso e investigar o fenômeno dentro de seu real contexto. Para Fonseca (2002), no estudo de caso, o pesquisador não toma partido do objeto estudado e sim o revela por sua percepção, com a perspectiva de interpretar e compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes.

Por envolver um estudo aprofundado e exaustivo do objeto, permite o seu amplo e detalhado conhecimento. Lüdke e André (1986) afirmam que o estudo de caso sucede daquilo que é singular e reservado, mesmo que fique evidente em casos ou situações semelhantes.

3.2 Participantes

Participaram desta pesquisa, 13 docentes, de diferentes áreas do conhecimento, todos que atuam diretamente em um programa de extensão universitária, que abrange um projeto destinado a pessoas com 50 anos ou mais, atrelado ao eixo da gerontologia educacional.

3.3 Local

A pesquisa foi realizada em uma Instituição Pública Municipal de Ensino Superior da região metropolitana do Vale do Paraíba Paulista.

3.4 Instrumentos

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram a técnica do grupo focal, a entrevista de história de vida, a observação sistemática e um questionário para conhecer as características pessoais do grupo estudado.

3.4.1 Técnica do Grupo Focal

O grupo focal é definido por Morgan (1997) como uma técnica de pesquisa qualitativa, não diretiva, derivada de entrevistas grupais, em que as informações são coletadas por meio das interações entre pessoas, ocupando uma posição intermediária entre a observação sistemática e as entrevistas em profundidade. Caplan (1990) define essa técnica como sendo a organização de pequenos grupos que se reúnem para avaliar conceitos ou identificar problemas.

Trata-se de um debate em grupo sobre um determinado assunto, no qual o objetivo da entrevista serve para estimular os participantes a discutirem sobre um assunto de interesse comum, apresentando-se como um debate aberto sobre um tema. O grupo pode ser composto por 7 a 12 pessoas, mas alguns autores citam grupos de 6 a 10 pessoas. O número de participantes deve estimular a participação e a interação de todos. Seu objetivo principal é a

sinergia entre as pessoas e não o desacordo, quanto mais ideias aparecerem, melhor. Segundo Gatti (2005, p. 9), ao se fazer uso da técnica do grupo focal, "[...] há interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e porque pensam".

Morgan (1997) utiliza o termo 'grupo' por se tratar do número de participantes, bem como por haver as sessões semiestruturadas e a presença de um moderador que coordena e lidera as atividades e os participantes. O termo 'focal' refere-se à proposta de coletar informações sobre um tópico específico.

Para Gatti (2005), os encontros grupais possibilitam aos participantes explorarem seus pontos de vista, a partir de reflexões sobre um fenômeno social, utilizando seu próprio vocabulário, gerando suas próprias perguntas e buscando respostas pertinentes à questão sob investigação.

Uma das vantagens do Grupo Focal vista por Antoni *et al.* (2001) é a capacidade que os participantes possuem para discernir crenças e atitudes presentes não só em seus comportamentos, mas também nos dos outros, o que pensam e aprendem por meio de experiências e opiniões sobre situações da vida cotidiana.

Nesta pesquisa, o objetivo principal do grupo focal foi o debate voltado ao desvelamento das percepções dos participantes sobre a aprendizagem e a construção dos saberes docentes a partir de pautas estabelecidas para deflagrar esse debate (APÊNDICE II). Dos treze docentes apenas seis participaram do grupo.

3.4.2 Entrevista de História de Vida

A investigação sobre histórias de vida, como metodologia de pesquisa em Ciências Humanas, expressa a importância de conhecermos os saberes construídos pelo/no senso comum. Pode ser considerada, também, como um processo de formação, pois tendem essas histórias a retratar as experiências vividas de forma retrospectiva, o que permite, em parte, entrar na trajetória histórica e compreender a dinâmica das relações estabelecidas ao longo de vida de cada sujeito (MINAYO, 2008). Ou seja, tratou-se aqui de um instrumento utilizado para a coleta de informações da vida pessoal dos docentes, relacionadas ao aspecto profissional de seu trabalho junto aos adultos maduros e idosos. São construções da identidade das pessoas que relatam quem elas são e como vivem suas vidas. De acordo com Oberg e Ruth (1995), as pessoas reconstroem fatos à medida que contam suas histórias.

Para Bertaux (1980), as histórias de vida, por mais particulares que sejam, são sempre relatos de suas práticas sociais; das formas com que o indivíduo se insere e atua no mundo e

no grupo do qual ele faz parte. Além disso, Boni e Quaresma (2005) relatam que, durante a entrevista, os sujeitos podem liberar sentimentos e pensamentos contidos num tom de confidência.

Para a elaboração da presente investigação, foi elaborado um roteiro pela própria pesquisadora (APÊNDICE III), tomando como base as orientações metodológicas utilizadas pelas entrevistas de história de vida, tendo sido feita com uma amostra de cinco docentes, três deles participaram do grupo focal e, dois, não.

3.4.3 Técnica de Observação Sistemática

Optou-se por utilizar essa técnica por ser um procedimento que permite acesso aos fenômenos estudados (GIL, 2002), acreditando que, ao observar, ver, ouvir e examinar as etapas, as ferramentas utilizadas, as dificuldades que apareceram, as conversas informais e os resultados do trabalho dos docentes junto aos idosos (LAKATOS; MARCONI, 2011), seria possível enriquecer a percepção sobre tal fenômeno. Essa técnica foi introduzida por antropólogos no estudo sobre sociedades primitivas. Bronislaw Malinowski (1978), criador da antropologia social, ressaltou que, na observação, é importante ao observador conviver durante um tempo com o grupo por ele estudado, participando de seu dia a dia e de seus afazeres e aprendendo sua cultura.

Na observação sistemática, o pesquisador sabe quais aspectos são significativos para alcançar os objetivos pretendidos com relação ao grupo observado (GIL, 2002). Para isso, foi elaborado um plano para definir o que deveria ser observado, que consistiu em focar a relação entre docente e aluno, as estratégias de ensino, a participação na construção do ambiente de trabalho e os tipos de comportamentos que os docentes estimulam nos alunos.

Um dos meios para conhecer e compreender as pessoas, as coisas, os acontecimentos e as situações, usa os sentidos, a fim de obter informações sobre algum aspecto da realidade do grupo observado. Essa técnica tem papel importante, pois permite ao investigador um contato mais próximo com seu objeto de estudo, captando uma variedade de situações e fenômenos que não foram obtidos por meio de perguntas (MINAYO, 2008) e possibilitando relatos significativos da natureza do comportamento humano.

Os fenômenos foram percebidos no contexto natural da realidade desses docentes junto aos alunos, sendo essa sua principal vantagem, pois essa percepção auxiliou a pesquisadora a identificar e obter provas a respeito dos objetivos sobre os quais os

participantes da pesquisa não necessariamente tinham consciência, mas que orientam seus comportamentos.

A partir da utilização dessa técnica, foi possível perceber as práticas utilizadas e conhecer os saberes usados como estratégias de ensino. A observação ocupou um lugar importante, pois possibilitou perceber os docentes em suas atividades de forma livre e captou as interações que ocorrem entre o docente seus alunos. Os elementos observados pela pesquisadora durante as atividades (APÊNDICE IV) foram todos relacionados à prática de cinco docentes junto aos adultos maduros e idosos.

Destaca-se que o *lócus* da observação sistemática foi a prática, a dinâmica e o processo de trabalho dos docentes. Evidencia-se, ainda, que, na avaliação dos dados coletados, os participantes foram visualizados considerando-se o seu contexto e o tempo de participação no programa.

3.4.4 Questionário

O questionário (APÊNDICE I) foi aplicado para dez dos treze docentes, os dados levantados foram utilizados na seleção dos sujeitos que fizeram parte da entrevista de história de vida e teve como objetivo conhecer aspectos pessoais, da vida de cada um, relacionados à sua formação.

3.5 Procedimentos de Coleta de Dados

Após passar pela análise e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, sob o CEP/UNITAU nº 25464013.0.0000.5501, e tendo sido solicitada a autorização do responsável para acessar os participantes do programa, deu-se início à coleta de dados. Os participantes da pesquisa foram contatados por e-mail e telefone, ocasiões em que foram convidados para a entrevista e para a participação no grupo focal. Os docentes foram esclarecidos sobre o objetivo do estudo e, os que aceitaram, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em duas vias; uma via ficou emposse deles e a outra, emposse da pesquisadora (ANEXO B). Foi-lhes garantido o sigilo da identidade pessoal e do local onde trabalham, bem como a saída do estudo a qualquer momento, se assim desejassem.

Inicia-se a coleta pelo grupo focal, em virtude da proximidade do recesso escolar no final de ano. O convite foi feito aos treze docentes, mas apenas seis puderam comparecer.

Para a entrevista de história de vida, adotou-se como ferramenta para escolha dos docentes, aqueles que atuam a mais tempo no programa. Desses, cinco foram convidados e participaram. O critério de exclusão deveu-se àqueles que ministram atividades esporádicas no projeto. O questionário foi aplicado no mês de março de 2014 e as entrevistas realizadas entre os meses de dezembro de 2013 e maio de 2014. O material coletado nas entrevistas foi gravado em mídia digital e, depois de transcrito para efeito de análise, destruídos os arquivos. Optou-se por fazer a entrevista com os docentes no próprio local onde atuam, para facilitar os encontros.

Na observação sistemática, a pesquisadora teve postura passiva, não houve integração e envolvimento com o grupo observado, sendo seu papel de espectadora. As observações foram anotadas de forma manuscrita pela pesquisadora e realizadas entre os meses de abril e junho de 2014, numa frequência de três vezes por semana: terça-feira, quarta-feira e quinta-feira, com duração de duas horas cada. O acompanhamento dos docentes em suas atividades foi predeterminado e acordado junto à coordenação do programa e respectivos docentes. De acordo com dia e horário, as atividades observadas foram os cursos de Informática, de Inglês - Nível Avançado e as Oficinas de Literatura e de Dança Circular.

3.6 Procedimentos para Análise de Dados

Os dados obtidos por meio dos relatos dos participantes (via Grupo Focal, Entrevista de História de Vida e Observação) foram transcritos para análise e discussão. Dessa forma, não há uma análise estanque do conteúdo das entrevistas, da observação e do grupo focal.

A transformação de dados coletados (ainda em estado bruto) em resultados de pesquisa envolveu a utilização de procedimentos para sistematizar, categorizar e tornar possível a análise por parte da pesquisadora. A elaboração dos dados compreendeu sua seleção, categorização e tabulação. Para isso, foi utilizada a análise de conteúdo (BARDIN, 2011), elencando as temáticas que emergiram do texto, agrupando-as pelas afinidades e diferenças que apresentaram. Essa autora afirma que a análise de conteúdo consiste num conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (BARDIN, 2011, p. 38).

A descrição do conteúdo das mensagens foi realizada nas seguintes etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. A pré-análise referiu-se à escolha dos documentos analisados; Bardin (2011) chama esse contato com os documentos de “leitura

flutuante", na qual surgem hipóteses de uma explicação antecipada sobre o que está sendo observado ou de questões que nortearam a pesquisa.

A etapa mais longa e mais importante foi a da exploração do material, momento para a decisão das unidades de análise. Na terceira fase, há inferência da pesquisadora, na interpretação e no tratamento dos resultados ainda em estado bruto, por meio de um tratamento que dará significados a esses resultados (BARDIN, 2011). Acredita-se que as entrevistas, associadas às observações, permitiram uma compreensão de significados e valores a respeito de situações e vivências sobre o trabalho docente.

A discussão dos dados fundamenta-se nos referenciais teóricos abordados no capítulo 2, com ênfase nos pressupostos de autores da área da Educação e da Gerontologia, especialmente os que se ocupam da Gerontologia Educacional e da Educação de Adultos.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentam-se, inicialmente, os resultados obtidos por meio do questionário, que teve como objetivo caracterizar a população de docentes deste programa de extensão voltado a adultos maduros e idosos.

4.1 Características dos Participantes

Dos treze docentes participantes do grupo, dez responderam ao questionário, a tabela 1 mostra o perfil dos sujeitos.

Tabela 1- Distribuição dos docentes por faixa etária

Características	N°
Faixa Etária	
36-40	1
41-45	1
46-50	3
51-55	1
55-60	3
Acima de 60 anos	1
Não responderam	3
TOTAL	**13**

Fonte: elaborada pela autora, 2014.

Do grupo pesquisado, observa-se que dez docentes são adultos, cinco deles adultos maduros em função de terem entre 55 e 60 anos. Este fato corrobora com os achados de Cachioni (2003 p.89), de ser comum as instituições recorrerem a pessoas com maior experiência de vida.

Sobre as características pessoais dos docentes, ao observar os dados, chama atenção o fato de a proporção maior ser de mulheres. Dentre os que responderam, oito são mulheres e dois são homens, conforme apresentado na tabela 2. Confirmando também que "[...] o magistério em todos os seus níveis é uma profissão majoritariamente feminina" (CACHIONI, 2003, p. 90).

Tabela 2 – Distribuição dos docentes por sexo

Sexo	N°
Feminino	8
Masculino	2
TOTAL	**10**

Fonte: elaborada pela autora, 2014.

Na tabela 3 apresentam-se os dados relativos à formação escolar dos docentes. Quatro deles possuem formação em nível de mestrado, dois têm doutorado, dois possuem especialização e, apenas um, graduação. Há maior concentração de docentes na área de Ciências Biológicas, seguida das áreas de Ciências Humanas e Sociais e Exatas.

Verifica-se que os cursos de formação dos docentes apresentam contribuições de diferentes disciplinas, tais como Enfermagem, Fisioterapia, Psicologia, Educação Física, Letras, Matemática e Computação Científica. Entre eles, apenas três têm formação na área gerontológica e três possuem curso de licenciatura. Portanto, esses docentes, embora sejam de áreas diferentes, desenvolvem conhecimentos relacionados às necessidades dos idosos. Mais adiante é discutido como chegaram a esse campo de trabalho.

Tabela 3: Caracterização da formação acadêmica dos docentes do programa de extensão

Formação Acadêmica					
Escolaridade	**F**				
Superior	1				
Especialização	2				
Mestrado	4				
Doutorado	3				
Total	**10**				
		Área de Formação	**F**		
		Ciências Biológicas/Saúde	6		
		Ciências Humanas e Sociais	2		
		Ciências Exatas	2		
		Total	**10**	**Curso**	**F**
				Enfermagem	1
				Letras	2
				Fisioterapia	1
				Educação Física	1
				Matemática	1
				Psicologia	3
				Computação Científica	1
				Total	**10**

Fonte: Elaborada pela autora, 2014.

Como a configuração pedagógica desse programa se aproxima a de uma Universidade para Terceira Idade, para atingir os objetivos, há necessidade de os profissionais se adequarem a sua proposta multidisciplinar e/ou interdisciplinar. Ou seja, que o docente deve assumir uma postura, especialmente do ponto de vista didático, em conformidade com sua formação inicial e continuada tendo por base os princípios da gerontologia. Além disso, o conteúdo programático e sua articulação metodológica devem ser adaptados aos interesses desse público alvo.

Dos dez respondentes do questionário da pesquisa, apenas cinco fizeram algum curso relacionado à gerontologia, conforme tabela abaixo.

Tabela 4 – Qualificação profissional em Gerontologia

Realizou cursos específicos relacionados à Gerontologia	N°
Sim	5
Não	5
TOTAL	**10**

Fonte: elaborada pela autora, 2014.

Os desafios recentes do trabalho docente têm requerido reflexão sobre os processos de formação dos profissionais que educam os adultos maduros e idosos, de modo, que esse docente articule sua formação à teoria e à prática exigidas por esse público. Sendo a educação um processo intencional, a formação do educador também o é, afirma Vital (2005, p. 83).

Em relação ao campo de atividades desse grupo de docentes, constatou-se que desempenham diferentes atividades fora das áreas relacionadas aos idosos, conforme tabela 5.

Tabela 5: Distribuição das atividades dos docentes fora da instituição.

	N°
Sim	6
Não	4
Qual?	
Terapia Ocupacional/ Atendimento Clínico	
Fisioterapia	
Atividade em estúdio de Dança	
Ministra cursos de aperfeiçoamento	
Docente	

Fonte: elaborada pela autora, 2014.

Essas atividades externas dos docentes sugerem lhes conferir competências e experiências complementares às atividades que realizam junto com adultos maduros e idosos deste programa, ou seja, vão também ao encontro das variedades da prática docente que realizam.

Em relação ao vínculo, de dez docentes que responderam ao questionário, constatou-se que seis são docentes efetivos da IES; quatro deles atuam diretamente no programa por meio de carga horária de trabalho na extensão universitária; um realiza atividade de estágio curricular da graduação junto com seus alunos; um atua como profissional voluntário; três são prestadores de serviço e um docente atua em projeto de parceria (Idoso em Ação – Atividades Físicas) desse programa pela natureza de sua atividade ser compatível às necessidades dos idosos. Para cinco desses docentes trata-se da primeira experiência de trabalho com idosos.

Constata-se pelo perfil dos docentes identificados, que, em termos de suas características de formação inicial e continuada, parte do grupo se ajusta às necessidades requeridas pelo trabalho educacional com idosos. Todavia, pelos dados, ainda assim, se confirma a necessidade de formação específica de cinco docentes para este segmento.

A seguir, são apresentados os resultados da análise de conteúdo do Grupo Focal e das Entrevistas de História de Vida.

4.2 Análise do Grupo Focal e das Entrevistas de História de Vida

A sistematização dos dados submetidos à análise de conteúdo permitiu a sua categorização, análise e interpretação, a partir das várias leituras e aprofundamento no sentido que os conteúdos dos dados remetiam. Foram sendo criadas categorias e subcategorias temáticas que melhor se relacionavam às falas dos docentes. No sentido de garantir a confidencialidade dos participantes, cada um foi identificado da seguinte maneira no grupo focal: (D) Docentes: D1, D2, D3, D4, D5 e D6 e, nas entrevistas de histórias de vida, encontram-se identificados como (E) Entrevistados: E1, E2, E3, E4 e E5.

Nas narrativas de histórias de vida, enfatiza-se a importância das análises, das observações e das reflexões acerca de suas histórias, em relação a como os saberes docentes se articulam no trabalho de educação de idosos nesse contexto de educação permanente. Pretendeu-se identificar, na trajetória de formação deles, como construíram seus saberes teóricos e práticos, e como a prática docente vem ocorrendo mediante o contexto contemporâneo de educação. Além disso, intentou-se observar o que evidenciavam no cotidiano do trabalho docente junto aos idosos.

Na primeira etapa da análise, após a transcrição dos depoimentos, foi realizada uma leitura detalhada de todas as entrevistas, separando os pontos relevantes para compreensão e identificação de vocábulos, expressões ou frases significativas. A interpretação foi sendo feita em partes, ou seja, tornando simples aquilo que era complexo. Ao longo da análise, foi-se organizando as ideias com sentidos semelhantes e agrupando-as em categorias e subcategorias, considerando-se também as ideias diferentes e/ou idiossincráticas.

Esse resultado é apresentado na tabela 6 e discutido a partir dos teóricos pesquisados.

Tabela 6: Sistematização das categorias e subcategorias temáticas das entrevistas e grupo focal

Categorias	Subcategorias
4.2.1 - Motivos para Atuação neste Programa	- Modelos de velhice na família - Ser um docente maduro/idoso
4.2.2 - Desafios Profissionais neste Trabalho	- O perfil atual do idoso - A capacitação para este trabalho
4.2.3 - Percepção dos Docentes em relação à Velhice	- Aspectos biológicos e psicossociais
4.2.4 - Presença da Afetividade entre Docentes e Discentes	- Importância da relação afetiva atividade docente
4.2.5 - Formação e os Saberes da Docência.	- Características da profissão - Formação para o trabalho com idosos
4.2.6 - A Prática Docente com Idosos	- Autoavaliação sobre a prática - Estratégias de ensino – aprendizagem
4.2.7 Aprendizagem e Conhecimento do Docente	- Troca de experiências neste contexto de formação

Fonte: elaborada pela autora, 2014.

4.2.1 Motivos para atuação no Programa

Devemos aprender durante toda a vida, sem imaginar
que a sabedoria vem com a velhice.
(Platão)

Inicialmente foi proposto aos docentes, como tema do debate no grupo focal, os seguintes questionamentos: por que trabalhar com idosos? Quais foram os motivos que os levaram a atuar neste programa?

A literatura mostra que, por ocasião da implantação de programas de educação e/ou extensão voltados para idosos, as instituições de ensino superior buscaram em seus quadros de

pessoal ou fora dele, docentes interessados em trabalhar com a população de adultos maduros e idosos (CACHIONI, 2003). Neste estudo de caso, isso não foi diferente.

Os relatos a seguir mostram alguns fatores que conduziram esses docentes a trabalhar neste programa.

> *Afinidade com o idoso.* **D1**.
> *[...] Estar nesse momento com essas pessoas, isso já vem desde a minha infância, porque eu tive um avô muito alegre, muito presente [...]* **D3.**
> *O que me trouxe pra estar nesse programa é essa oportunidade de estar sempre aprendendo, com pessoas que têm mais experiência [...]* **D5.**
> *[...] A convite, não tinha muita afinidade com 'velhos'[...]***D2.**

Observou-se nos relatos que alguns e outros foram pinçados por em virtude da atividade que já desenvolvia na extensão universitária com outros públicos ou ofereceram seu trabalho ao coordenador pela afinidade com a proposta do programa.

Para alguns, o motivo parece ter raízes em seu contexto familiar, **modelos de velhice na família** que os influenciaram positivamente: *"[...] tive avós muito carinhosos, muito próximos de mim durante a minha infância toda"* **D3** e daí a identificação com esse trabalho. A proporção de idosos tem crescido nas famílias, com isso possibilitando um convívio maior com os idosos, promovendo a internalização de velhice.

Por outro lado, observamos, a seguir, um relato de experiência negativa com aquele que deveria ser um modelo, para vida toda: *"Eu tinha desistido dos velhos [...] Por questão familiar, uma avó terrivelmente dura... eu tinha desistido dos velhos. Para mim não era uma necessidade o convívio, o contato [...]"* **D2**. No entanto, até mesmo na ausência de um modelo positivo outro docente faz uma reflexão e se justifica: *"Então, às vezes, eu fico me perguntando também isso, por que eu fui trabalhar com idosos? [...] fui justamente o contrário, eu sou muito carente de velhos, porque eu nasci depois de muito tempo, as minhas irmãs já eram adultas, e eu não tive contato com os meus velhos da família"* **D4**.

O fato de um dos docentes **ser também idoso** e ter participado anteriormente como usuário do programa, apareceu como motivo interessante: *"E aqui eu entrei primeiro como aluna. Fiz computação, adorei o projeto, adorei os cursos!"* **D5**.

Observou-se que, nesse grupo, os docentes atualizam sua prática, como por exemplo, realizam o curso de cuidador de idosos, outro faz um intercâmbio das atividades do programa com um programa de mestrado (trazendo participação pontual dos docentes do mestrado ou na parceria das pesquisas); outro está à frente de uma disciplina na graduação diretamente voltada a área gerontológica; outro compartilha atividades de dança do programa com o de outras entidades de fora; um outro traz atividades da Associação Brasileira Alzheimer

(ABRAZ) para dentro do programa, a maioria leva os usuários para participar em atividades acadêmicas, culturais e políticas de seus respectivos departamentos na instituição de ensino.

Em relação ao tempo, a maioria está no programa há aproximadamente sete anos. Ao relatarem seus motivos para estar no programa, percebeu-se a satisfação dos docentes e os sentimentos de gratificação pelo envolvimento com os idosos.

4.2.2 Desafios Profissionais neste Trabalho

> *Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.*
>
> *(Paulo Freire)*

No contexto educacional, com a presença dos adultos maduros e idosos, o desafio enfrentado no cotidiano do profissional tem sido reconhecer a heterogeneidade cada vez maior desses idosos, posto que vivenciaram as mais variadas experiências no cotidiano de trabalho.

Por meio da afirmação *"Quando um professor entra na sala de aula, ele é uma pessoa e, ao sair, é outra"*, **D6**, evidencia-se que muitos são os desafios encontrados por esses docentes para o trabalho com adultos maduros e idosos, sendo um deles, estar dispostos a trabalhar de maneira reflexiva e aberta às exigências educacionais do público. Assim, a educação para essa população passa a ser vista também como oportunidade: "*[...] que a gente tem que buscar se aprimorar, conhecer o que é o processo de envelhecimento"***D3**.

Por outro lado, para **D4** o desafio foi se defrontar com uma atividade com qual não tinha familiaridade, e ser chamada para uma atividade com idosos pelas competências técnicas que possuía e já desenvolvia na IES com outros públicos: **"***Quando me perguntaram: você sabe trabalhar com velho? Eu falei: Eu não. Então você vai trabalhar."* A docente aqui refere ter aceitado o desafio, e começado a aprender como trabalhar com esse público.

Esses desafios parecem ter proporcionado uma revisão da percepção que se tinha sobre essa população, à medida que o **perfil atual do idoso** de hoje já não é mais o mesmo; pois não cabe mais sua caracterização como seres frágeis, bonzinhos, sem autonomia.

> *[...] vendo aqueles idosos de 1991 e vendo hoje, houve uma mudança grande, muito diferente [...]. Quando o professor é muito jovem, às vezes, eles não querem respeitar. O perfil também do idoso era um, mas o perfil mudou. Eles também eram de outro tempo. De forma que exige que a gente também mude o nosso perfil, pessoalmente compreendendo essas questões*

> *pra poder dar conta. Mas o que tem pra velhice de tão assim, diferente que você precisa até estudar?* **D4**.

Esse docente percebendo que o perfil dos idosos mudou, teve que adequar seu conteúdo e métodos para o trabalho com eles. Embora se apresente a percepção de que o idoso de hoje mudou em relação ao idoso do passado, aparece o frustramento sobre uma proposta específica para tal trabalho.

> *Antes, eu não sei se foi com o passar dos anos, [...] porque eu acho que antes eu conseguia, vamos dizer assim, dar meu módulo em dois módulos, vamos supor assim, conseguia num determinado tempo fazer tudo que estava planejado, hoje em dia não consigo mais*. **D3**.

A preparação e/ou **capacitação dos docentes para trabalhar** com esse segmento da população é imprescindível, pois são necessários profissionais que conheçam a realidade do idoso. Acredita-se que no trabalho com ele, a educação deva ser menos disciplinar, o conteúdo das disciplinas deve se aplicar às questões do cotidiano e suas atividades devem estar associados às suas necessidades (CACHIONI, 2003).

Essa experiência com os idosos tem trazido para estes docentes, perspectivas que vêm sendo adotadas em outros grupos que lecionam, como, por exemplo, a questão da paciência. À medida que o docente tem essa postura no trabalho com os idosos, ele transfere isto também para os alunos jovens.

Sendo assim, os docentes ao refletirem sobre seu próprio comportamento junto aos idosos, percebem o quanto isso os desafia em seu cotidiano, concluindo que a postura do diálogo, uma relação mais horizontal do docente adotada junto ao aluno idoso, foi transferida para outro espaço: "*Então eu acho que é esse convívio, essa aprendizagem, essa paciênci*a *[...], com diálogo tudo se resolve*" **D3**. Como atesta Paulo Freire (2014) se não rompermos com os esquemas verticais característicos de uma educação bancária, não será possível uma educação problematizadora, como também não seria possível fazê-la fora do diálogo. Desta maneira, "o docente já não é o que apenas educa, mas o que enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando, que, ao ser educado, também educa" (FREIRE, 2014, p. 95).

Por meio dessa perspectiva, em relação às experiências dos docentes, as tentativas de mudança transcendem as dificuldades, e os desafios que o trabalho com adultos maduros e idosos fornecem são contínuos, como fica evidente nos relatos abaixo.

> *Nós temos uma agenda na segunda-feira, que nós temos que trazer palestrantes. Normalmente nós fazemos um grupo focal para ver o que é que eles querem ouvir, e nós temos que escolher muito, com muito critério quem é que vai vir aqui. Por quê? Eles assistem, eles ficam aqui, e o feedback que nós temos é que eles quase não perguntam nada quando eles não gostam. Eles entram e saem como chegaram, às vezes não têm esse desprendimento de perguntar. Agora quando eles gostam da palestra, entendem, acham que o tema é legal...* **D4**

> *Nós temos que escolher mesmo essas pessoas para virem aqui, porque não dá para não fazer uma escolha criteriosa, no improviso, até para improvisar nós temos que ter inteligência. Às vezes, não tem o que nós vamos oferecer? Tem que ter sempre uma carta na manga, mas uma carta na manga que tenha peso.* **D3**

Observa-se que as atividades do programa sempre vão ao encontro dos interesses e necessidades dos usuários, segundo Cachioni (2003), a Universidade deve permitir aos idosos a oportunidade de se expressarem, de aprenderem e de realizarem suas aspirações educativas. E cabe à coordenação estabelecer critérios efetivos para escolher quem será o docente ou o profissional com competência para tratar dos assuntos de forma adequada, em conformidade com as expectativas desse público, que, por sua vez, é também muito criterioso na avaliação.

Saber escutar, partilhar, valorizar suas crenças e considerar as diversidades, é fator essencial para a educação de adultos maduros e idosos. Neste programa, especificamente, os docentes e a coordenação pedagógica buscam utilizar uma metodologia que seja ativa, participativa e interativa, que permita ao grupo descobrir suas necessidades e ser agentes da sua transformação para o trabalho (CACHIONI; PALMA, 2006), o que faz com que esse contexto se apresente como um desafio constate para os docentes, que reconhecem nos idosos suas capacidades de reflexão, produção e sociabilidade.

De modo geral, os docentes não registraram dificuldades no trabalho com os adultos maduros e idosos, eles apontam algumas particularidades, por exemplo, quando se pergunta como é trabalhar com idoso: "*é cativante*!" diz **D3**. Ou que *"acha interessante e preparatório, trabalhar com idoso tem que fazer curso preparatório,* **D6,** referindo-se à formação específica para a tarefa.

O docente **D1** relata que "*é surpreendente, porque a cada momento é uma surpresa diferente*" e, ao mesmo tempo, falou do perfil do idoso e de suas atitudes, de algumas características que tornam a educação para idosos uma prática que requer atenção: "*é um idoso com um pensamento diferente, com uma qualidade diferente, um defeito diferente, e que a gente tem que saber manejar isso, porque a gente fala: vai ficando idoso, vai ficando perigoso!*" **D1**, perigoso no sentido de desafiante, segundo ele.

As dificuldades, então, referem-se aos desafios, e os docentes veem isso como um ganho que faz parte de seu processo de aprendizagem. Sendo assim, conseguem construir novos saberes e aprendem ao ensinar.

> *A dificuldade realmente é essa, a teimosia e a diferença de pensamento de cada um deles. Nem todo mundo é igual, aí também tanto faz ser velho, quanto ser jovem. A diferença de cultura, de pensamento, e assim, eu acho que quanto mais velho, mais eles acham que eles estão certos também e não dão o braço a torcer.* **D1**

No relato acima **D1** faz referência às características de personalidade dos idosos, onde corrobora com Freire (2006, p.1260) que alerta: "a estrutura da personalidade se mantém na velhice e seus mecanismos de adaptação ficam preservados". O que se chama de personalidade está relacionado à como as pessoas se comportam, suas experiências, o que acreditam e sentem em relação a si mesmas, aos outros e ao mundo (NERI, 2008).

> *Comigo é um pouco diferente, eu vejo o meu grupo, elas como pessoas extremamente curiosas, muito inteligentes, extremamente interessadas e abertas para as novas informações. Mas, na hora da escrita, encontro alguma resistência. Eu não sei se elas têm medo do julgamento da escrita. Essa seria a minha dificuldade. A única, eu não conseguir fazer com que elas produzissem textos, que ficassem à vontade para produzi-los.* **D2**

É preciso atentar para os desafios a que esses docentes são submetidos o tempo todo. Temos, de um lado, um profissional que também está inserido em outros contextos de educação e que exerce outras atividades profissionais fora da instituição, com outros perfis de alunos, o que facilita seu processo de comparação. O dia a dia é semelhante, em relação a outras atividades, e este contribui consideravelmente para sua própria aprendizagem e sua difusão para o ensino.

> *Eu dou informática na graduação no curso de Engenharia e cálculo. O que eu acho que aprendi aqui com os idosos, foi essa relação da paciência, de explicar mais detalhado o cálculo, vou ter que explicar mais detalhado a informática, eu passei a explicar mais, ter uma preocupação maior, [...] e notei isso de uns anos pra cá, minhas aulas estão fluindo muito mais gostoso, e meu tempo com os alunos é muito melhor.* **D1**

A experiência com os adultos maduros e idosos tem proporcionado a percepção de que, conforme evidenciado nas observações, a velhice é uma etapa da vida que deve ser vivida positivamente, e esse trabalho tem a possibilidade de contribuir para que desfrutem de uma vida mais longa, com saúde, bem-estar e qualidade de vida.

4.2.3 Percepção dos Docentes em relação à Velhice

> *Quando quis tirar a máscara, estava pregada à cara. Quando a tirei e me vi ao espelho, já tinha envelhecido.*
>
> *(Fernando Pessoa)*

Constata-se que nem sempre as pessoas são familiarizadas com a questão do olhar para si próprias, para os pais, avós, filhos, sobrinhos, amigos em relação ao processo de envelhecer, mas do ponto de vista de observar o que é envelhecer, devemos nos permitir questionar: afinal, o que é ser velho?

O **envelhecimento** é um processo, a **velhice** é um período da vida. Uma consequência natural desse processo é o ser **velho** ou **idoso**, assim chamados os que têm acima de 60 anos (PAPALÉO NETTO, 1996). Na visão de Sara Goldman (2003, p.71) [...] "envelhecer é um processo complexo que ocorre em cada pessoa, individualmente, mas condicionado a fatores sociais, culturais e históricos, que vão rebater na sociedade como um todo, envolvendo os idosos e as várias gerações".

Na compreensão de Beauvoir (1990), a velhice é o que acontece aos seres humanos que ficam velhos. Em seu livro *A Velhice* (1990, p.8), ela apresenta sua visão de velhice que:

> [...] aparece como uma espécie de segredo vergonhoso, do qual é indecente falar [...] com relação às pessoas idosas, essa sociedade não é apenas culpada, mas criminosa. Abrigada por trás dos mitos da expansão e da abundância, trata os velhos como párias.

Mesmo sabendo que o envelhecimento faz parte do cenário da vida humana, com mudanças físicas, psíquicas e sociais, os docentes concordam sobre a necessidade de conhecer o processo de envelhecimento humano, saber como este processo ocorre, entendendo e respeitando suas limitações. Neste relato, o docente se pergunta: "[...] *O que acontece com uma pessoa quando ela envelhece? Quais são as limitações que ela tem? Quais são as alterações que acontecem? Como é o dia a dia da vida do idoso?"* **D4**.

Na concepção de Mascaro (1997, p.09), "[...] a velhice é uma fase natural da vida e não há como fugir deste ciclo: nascimento, crescimento, amadurecimento, envelhecimento e morte". O envelhecimento manifesta-se por declínio das funções dos diversos órgãos o que, caracteristicamente, tende a ser linear em função do tempo, não se conseguindo definir um ponto exato de transição, como nas demais fases (PAPALÉO NETTO, 1996).

Segundo Oliveira e Freire (2007), o envelhecimento do ser humano é referenciado por vários fatores: a idade cronológica, a biológica, a social e a psicológica. A idade cronológica marca a data de nascimento, e nem sempre condiz com a idade biológica, que é determinada pela herança genética, pelo ambiente no qual a pessoa vive e pelas mudanças fisiológicas, hormonais e bioquímicas do organismo. Já a idade social refere-se às leis, normas, crenças, estereótipos e eventos sociais que controlam, através do critério de idade, o desempenho dos idosos (MASCARO, 1997).

Trabalhar com esta população faz com que os docentes pensem mais em si mesmos, no sentido de *"[...] buscar se aprimorar, conhecer o que é o processo de envelhecimento*" **D6,** e até ver a velhice como um ganho: "*para mim os ganhos, é mesmo pensar nessa questão do envelhecimento. Nunca foi problema pra mim, nunca pensei: "Ah, vou ficar velha, tanto é que adoro fazer aniversário!""*. **D3**.

O fato de não conviver diretamente com idosos, fez com que um dos docentes pensasse neste processo: "*Essa falta de convivência me levou a que eu pensasse no meu processo de envelhecimento, [...] eu me vejo pensando nesses lances da velhice lá na frente*."**D2**.

Entretanto, até que ponto é preciso conviver com os mais velhos para se tomar consciência do próprio processo de envelhecimento? É preciso considerar a possibilidade de que envelhecer seja resultado de um processo de aprendizagem e uma mudança de comportamento de cada um. Envelhecer bem depende das chances do indivíduo quanto a usufruir de condições adequadas de educação, urbanização, saúde e trabalho durante o seu ciclo de vida (OKIMURA, 2005, p.26). De acordo com Vital (2005), a sociedade moderna proporcionou o aumento de tempo de vida do ser humano, acrescentando, a cada década, mais anos à sua expectativa de vida.

Poder identificar e avaliar as transformações acarretadas pelo envelhecimento possibilita estabelecer propostas educacionais eficazes, que podem contribuir e suprir necessidades específicas da população, proporcionando qualidade de vida aos idosos, mesmo na presença, conforme Py (2006, p.113-114), de perplexidade.

> As questões do envelhecimento suscitam grandes dúvidas, perplexidades, discussões. Interessam a todos nós, seres humanos envelhecendo. Interessam aos que já estão velhos e, também, aos adultos, aos jovens, às crianças que estão cursando esse processo. Nesse percurso, seguimos todos envelhecendo, com a tarefa humana de criar significações para os fatos que marcam a nossa existência.

Percebe-se que a forma como se encara o envelhecimento envolve necessariamente a compreensão sobre a finitude. Ao se dar conta de que as pessoas são marcadas por experiências significativas, o docente molda seu jeito de estar no mundo, de percebê-lo e compartilhá-lo.

> *Então, por exemplo, quando eu trago os temas, eu falo muito de finitude [...]. E aí uma delas disse para mim: Você é muito corajosa, porque aqui a gente é vida. Eu falei: Justamente por isso, porque é saber viver que eu vou ter uma finitude tranquila. Porque eu vou poder me organizar, pra quando mais ou menos eu tiver perto dessa finitude, eu vou ficar tranquila. E aí elas começam a perceber daí elas vão aceitando, mas a princípio tem uma resistência [...].* **D4**.

Não se tem a pretensão de falar sobre como a sociedade considera a questão da morte e finitude humanas, e quais implicações isso teria no ensino; mas, vida e morte devem ser consideradas como duas faces inseparáveis (SCHRAMM, 2002), e deveriam estar sempre presentes no processo de aprendizagem ao longo da vida, não há como negá-la, mas especialmente quando se trabalha com idosos, este também é um desafio.

São evidentes as manifestações da velhice caracterizadas pela redução da capacidade funcional, perda do papel perante a sociedade, por eventuais perdas psicológicas, motoras e afetivas. Tais manifestações podem ser observáveis nas pessoas mais velhas quanto aos aspectos biológicos e psicossociais e as múltiplas questões que envolvem o processo de desenvolvimento e envelhecimento do ser humano.

No entanto, Beauvoir (1990) lembra que, para grande parte das pessoas, é o outro que é velho, a revelação da própria idade vem através dos outros, alguns se parecem velhos aos 45 anos e outros se consideram jovens aos 70.

> O fenômeno do envelhecimento tem sido abordado de diferentes ângulos, desde a perspectiva do desenvolvimento humano, cujo enfoque se volta para as mudanças biológicas e psicológicas, passando pela perspectiva institucional, que realça o status sócio-econômico e os papéis dos idosos, até a abordagem cultural que realça estereótipos e percepções dos mesmos e dos outros a seu respeito (ALENCAR, 2002. p.64).

Envelhecer é um processo natural, que está ligado à capacidade física, à condição de produtividade social como atesta este docente.

> *Porque o idoso, ele tem limitações que a própria idade traz, que o próprio processo de envelhecimento traz, então é preciso você conhecer quais são essas alterações.* **D3**.

Ao mesmo tempo o envelhecimento pode ser percebido diferentemente de uma pessoa para outra, sendo assim, ser idoso na visão deste docente, pode significar um período de conquista:

> *[...] Eu acho que eles têm uma coragem muito grande de fazer recusas do que eles não querem, acho isso muito legal, muito bonito, isso também é um aprendizado, eu estou esperando uma hora para eu poder falar tudo que eu quero dizer!* **D2**.

Esse conjunto de percepções sobre a velhice em vários aspectos exige uma educação que crie espaços para discussões, trabalhos em conjunto, alunos e docentes, implicados com a saúde, nutrição, o aspecto psicológico, cognitivo, corporal, emocional, para garantir o desenvolvimento do homem como um todo (LIMA, 2000, p. 140).

Em relação ao assunto que estava sendo trabalhado com os idosos, observa-se, haver espaço para as experiências pessoais deles ao participarem das aulas, o que, de certa maneira, determina um ritmo mais lento em relação ao avanço do conteúdo, pois muitos alunos idosos interferem seguidamente na explanação do docente, questionando, replicando ou estendendo o assunto a partir de uma mesma história de vida.

> *[...] têm um período em que eles estão mais lentos em algumas atividades, mas que também a gente não pode colocar como jargão, eles sabem o que querem, eles buscam, eles falam não, eles levantam, e às vezes pedem licença educadamente, vão embora quando não gostam do assunto.* **D3.**

Há de ressaltar que o conceito de envelhecimento está ligado a uma percepção muito subjetiva, embora relacionada ao desenvolvimento humano, ao longo da vida. Assim, os docentes parecem encarar o envelhecimento como compartilhamento de experiências e conhecimentos e apesar de a velhice estar relacionada a situações desfavoráveis, como problemas de saúde, apontam uma visão otimista desse processo. Que o mais importante é pensar em estratégias que possibilitem minimizar os efeitos negativos trazidos pelo envelhecimento, e que essas estratégias permitirão que todos cheguem a uma velhice bem-sucedida.

Afinal, a velhice como uma fase do desenvolvimento humano, não pode ser vista apenas com perdas que aumentam com o passar da idade, mas também com ganhos. Pelo fato

dos idosos estarem num espaço de educação não formal, segundo Cachioni e Palma (2006), as oportunidades educacionais são também apontadas como ganhos, pois intensificam contatos, troca de conhecimentos e aperfeiçoamento pessoal.

4.2.4 Presença da Afetividade entre Docentes e Discentes

A vida não pode ser economizada para amanhã.
Acontece sempre no presente.
(Rubem Alves)

Sobre a **importância de uma relação afetiva** entre docente-aluno, acredita-se que o docente não transmite apenas conhecimentos, mas pode, também, instituir uma relação de afetividade com seus alunos. De acordo com LaTaille (1992), Piaget (1896-1980) foi o primeiro a questionar as teorias que tratavam da afetividade e da cognição como aspectos funcionais. Para ele, não existe cognição sem afetividade. A afetividade também é concebida como o conhecimento construído por meio da vivência, como nesta pequena e simples frase de um docente que elucida um sentimento para trabalhar com o idoso *"[...] é gostoso estar com pessoas experientes"*- **D3,** e isso não se restringe ao contato físico, mas à interação que se estabelece entre as partes envolvidas, na qual todos os atos comunicativos, por demonstrarem comportamentos, intenções, crenças, valores, sentimentos e desejos, afetam as relações e, consequentemente, o processo de aprendizagem. Os relatos que seguem ilustram esta questão.

> *Eles vieram buscar companheirismo, amizade.* **D2**.
> *É um carinho muito grande, é uma troca muito grande. Eles já não tratam você como professora, é a amiga, é a netinha, é a sobrinha, é sempre assim.* **D1**

Essas demonstrações de afeto, carinho e amizade aos docentes são vistas como benefícios, pois suas respostas também derivam de estímulos que os fazem ficar cada vez mais envolvidos com o trabalho, não só pela afeição, mas pelo carinho e a gratidão que recebem por parte dos alunos (CACHIONI, 2003): *"O interessante deles é que eles querem cuidar da gente também","[...] eu gosto mais dos bilhetinhos!", "[...] isso em relação à gente é muito forte, pedem indicação de remédio, trazem coisas, presentinhos [...]"***D2**. Assim como disseram nas narrativas, percebeu-se também nas observações que a relação que os docentes mantêm com seus alunos adultos maduros e idosos é de muito carinho e respeito, e não deixam de agir pedagogicamente, por exemplo, tentando colocar disciplina na sala de

aula, quando todos falam ao mesmo tempo sendo aplaudido pelos alunos ao manejar o controle do grupo.

A afetividade funciona como chave potencializadora do processo de ensino-aprendizagem, tudo indica que, do ponto de vista dos alunos, a maior qualidade do docente está em seu domínio afetivo, e, como disse Rubem Alves (2000), docente é aquele que ensina com alegria!

Tudo indica que seja dessa forma que o aluno estabelece uma relação de troca. De acordo com Vital (2005, p. 15), "o processo educativo na dimensão gerontológica trabalha com a totalidade do ser, ou seja, de maneira multidimensional, o afeto é tão importante quanto à razão, o espírito, o corpo, a arte, a alegria de viver". Arantes (2000) lembra, ainda, Wallon para quem a afetividade está sempre presente em todos os momentos, movimentos e circunstâncias de nossas ações. Na relação docente e aluno, não está presente apenas a transmissão de conteúdo, na perspectiva genética de Wallon, a inteligência e a afetividade atuam juntas. Para que a afetividade evolua, ela depende das construções realizadas no plano da inteligência, ao mesmo tempo em que a evolução da inteligência depende das construções afetivas. No entanto, Wallon reconhece que, ao longo do desenvolvimento humano, existem fases em que predomina o afetivo e fases em que predomina a inteligência, sendo a afetividade anterior ao desenvolvimento.

Acredita-se que ela seja o ponto de partida para o desenvolvimento da pessoa, a ponto de defender que a evolução do ser humano dependia tanto da capacidade biológica quanto do ambiente que a afeta de alguma forma (ARANTES, 2000). Em se tratando de um contexto de educação de idosos, o docente deve estar atento às suas nuances afetivas, como descrito neste relato: "*O que eu tenho observado no núcleo que eu trabalho aqui é que as pessoas vêm, no intuito de dançar, de cantar [...], estão pedindo socorro, em suas palavras às vezes no diálogo, então você tem que estar atento a isso [...]"* **D5**. Essa relação entre docente e aluno sugere presença da afetividade.

Nesta direção, ensinar exige querer bem. Querer bem aos alunos é um saber e um ato de coragem, a afetividade não pode assustar, e tampouco ser excluída do conhecimento. A afetividade não interfere no cumprimento do dever do docente no exercício de sua profissão, diz Paulo Freire (1996, p.141). Como um processo de mão dupla, os docentes afirmam que recebem muito carinho e atenção por parte dos idosos, talvez pelo volume de mulheres que frequentam o programa, dado que, naturalmente, estabelecem relações afetivas com mais facilidade que os homens.

Além disso, segundo Freitas (2006), no Brasil, a maioria das pessoas idosas é do sexo feminino, e essas têm uma participação maior em programas de educação permanente em relação aos homens. Ou seja, as ações destinadas à população idosa são frequentadas em sua maioria, pelo universo feminino. As mulheres, mais do que os homens, participam de atividades, cursos, viagens e adaptam-se melhor quando saem do mercado de trabalho (DEBERT, 1999).

Por apresentarem um lado afetivo mais intenso, tendem a permanecer mais tempo nesses espaços (DA SILVA OLIVEIRA, 2004). Esse fato também é constatado por esses docentes no programa estudado.

> ***Elas*** *são pessoas extremamente curiosas, muito inteligentes, extremamente interessadas e abertas para as novas informações. E* ***elas*** *têm uma carência muito grande de atenção também, isso é bem visível, a carência de atenção delas, isso às vezes até chega atrapalhar, porque você tem que saber se distribuir na hora [...]* **D2**.

Para Mello e Rubio (2013, p.2), "a afetividade exerce um papel importante em todas as relações, além de influenciar decisivamente a percepção, o sentimento, a memória, a autoestima, [...]". À medida que ocorrem as interações entre docente e aluno, desenvolvem-se sentimentos individualizados e constantes entre eles. As relações afetivas devem ser positivas e verdadeiras, a afetividade precisa estar presente nas experiências vividas pelas pessoas, por toda a vida. Para os docentes pesquisados, o contato com os idosos possibilita uma intensa troca afetiva e de conhecimentos entre eles, apresentam como característica serem extremamente participativos, calorosos e risonhos!

Mesmo assim, observou-se durante as atividades, os docentes serem firmes na condução do trabalho, mostrarem-se alegres, atenciosos, pacientes, tolerantes e compreensivos com quem apresentava dificuldade para aprender, seja um passo de dança, um exercício físico ou entendimento de um texto, ou o manejo da aprendizagem de informática. Além disso, uma postura dedicada, demonstrando amizade, amor pelo que fazem e simpatia na hora de envolver os idosos nas atividades. De acordo com Müller (2002, p. 276), essa relação é baseada na confiança, na afetividade e no respeito, e o docente não apenas orienta, mas fortalece bases morais e críticas, não deixando sua atenção voltada apenas para o conteúdo a ser dado. Uma relação baseada na afetividade é um relacionamento que auxilia docentes e alunos na construção do conhecimento. Quanto maior o comprometimento com a educação e mais vinculado afetivamente ao aluno, mais teor o docente traz para a relação ensino-aprendizagem (PLACCO; SOUZA, 2006). Assim, acompanha o pensamento de Paulo

Freire (1996) de que mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um gesto do docente. Um gesto aparentemente insignificante pode valer como força formadora ou como contribuição.

Portanto, a prática educativa é afetividade, alegria; ela não pode ser vista como uma experiência fria, sem alma, onde os sentimentos e as emoções sejam reprimidos (FREIRE, 1996).

4.2.5 Formação e Saberes da Docência

> *Quanto mais um saber é desenvolvido, formalizado, sistematizado [...] mais se revela longo e complexo o processo de aprendizagem [...].*
>
> *(Tardif, 2013)*

Afinal, quais são os saberes da docência? Nesta pesquisa, percebeu-se que os saberes são contínuos, e vão além da formação inicial, uma vez que ela não deixa de ser importante para as bases do conhecimento pedagógico. O trabalho que o docente desenvolve expressa um saber pedagógico, aquele adquirido em sua formação, acumulado e consolidado na sua prática (PIMENTA, 2012). É um saber que está ligado ao trabalho.

De acordo com Placco e Souza (2006) e Pimenta (2012), sem os conhecimentos fundamentais da educação, da didática e o domínio dos conteúdos da sua área de conhecimento, a atuação do docente fica limitada.

Segundo Gauthier *et al.*(2013), os saberes dos docentes são compreendidos de acordo com as condições que envolvem seu trabalho, ou seja, leva-se em consideração o contexto no qual se constroem e se aplicam os saberes docentes.

Nesse contexto, significa que, para exercer a profissão, é necessário certo número de saberes que irão servir de base para a prática docente, dentre eles citados por Gauthier *et al.*(2013, p.29) denominados:

- **saberes disciplinares**: para ensinar o docente extrai o saber produzido por pesquisadores de diversas áreas do conhecimento;

- **saberes curriculares**: uma disciplina nunca é ensinada da mesma maneira, e mesmo que sofra transformações o docente deve conhecer o programa, para que possa lhe servir de guia para planejar e avaliar;

- **saberes das ciências da educação**: saberes a respeito do local de trabalho, referentes à sua profissão;

- **saberes experienciais**: é um saber particular, o docente aprende por meio de suas experiências;

- **saberes da ação pedagógica**: saber experiencial do docente que tornou público e testado por pesquisas realizadas em sala de aula. Estes saberes de acordo com Gauthier *et al* (2013) formam uma espécie de reservatório no qual o docente se abastece para responder as exigências da sua profissão.

Para Freire (2000b), a educação e o saber são as formas mais concretas de ser e estar no mundo, por que:

> [...] mulheres e homens se puderam assumir como seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber o que ainda não sabem. A educação tem sentido porque, para serem, mulheres e homens precisam estar sendo. Se mulheres e homens simplesmente fossem não haveria porque falar em educação (FREIRE, 2000b, p.40).

Essas formas vão ao encontro do **aprender a ser,** por contribuir para o desenvolvimento e realização completa do docente, para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com mais capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade sobre o seu trabalho (DELORS, 1998).

Nesse sentido, Delors (1998) afirma que a educação tem papel fundamental, pois confere a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento, sentimentos e imaginação de que necessitam para desenvolver os seus talentos e permanecerem, tanto quanto possível, donos do seu próprio destino.

Para esses docentes, o dia a dia contribui para a sua própria aprendizagem, os idosos não procuram só os conhecimentos formais, mas também a valorização pessoal de si próprios e do outro. No entanto, entre os docentes observados, alguns não usam todos os seus saberes, em que pese o que diz Tardif (2013, p.21), quanto menos se utiliza um saber no trabalho, menos valor o profissional parece ter. A experiência que se tem do trabalho é a de um espaço no qual o docente aplica seus saberes.

Essa categoria evidencia os pressupostos relacionados à formação docente e ao que foi levantado junto aos docentes nas entrevistas. Quando questionados por outrem a respeito do seu trabalho, um docente descreve: *"Você trabalha mesmo com idoso? O que faz o idoso? Mas precisa estudar para trabalhar com velho?"***D4**. Nesse ponto lembra-se a importância da educação formal, em que as instituições de ensino superior (IES) em seus cursos de licenciatura têm como objetivo formar e desenvolver pessoas para atender as questões da

sociedade e no contexto de educação de adultos maduros e idosos, a formação consiste em profissionais para serviços destinados a esta população (VITAL, 2005). Ou seja, com uma formação gerontológica adequada podem-se suprir as novas necessidades dos idosos e aos fatores relacionados ao envelhecimento.

Cachioni (2003, p. 26), também assinala que a "formação de recursos humanos para o trabalho com idosos ocorre por meio da capacitação técnica de profissionais e da formação de pesquisadores", o que é corroborado por este docente: *"A formação é importante em gerontologia, no trabalho, eu acho que ela faz toda a diferença quando a gente tem uma formação para que a gente possa trabalhar com essa população"* **D4**.

Como o número de idosos cresce a cada dia, crescem, também, novas demandas de educação e cuidados para essa população, o que significa que, em um futuro próximo, haverá necessidades que não serão supridas pelos profissionais disponíveis no mercado hoje.

> Um curso em gerontologia não deve limitar-se a "juntar" um pouco de cada profissão, mas formar um novo profissional capaz de compreender o processo de envelhecimento e atender esta população pautando-se nos conhecimentos das ciências biológicas, humanas e exatas (PAVARINI; MENDIONDO; BARHAM; VAROTO; FILIZOLA, 2005, p. 401).

Pelo fato dos docentes participantes desta pesquisa serem oriundos de diferentes áreas do conhecimento, e em vários âmbitos atuarem de forma conjunta, os mesmos contribuem para aquisição e a atualização dos conhecimentos dos idosos. Entretanto, ainda se configuram mais uma equipe multidisciplinar que interdisciplinar, embora a formação de recursos humanos neste campo deva ter a interdisciplinaridade como fio condutor. A despeito dos esforços empreendidos, observou-se que neste programa tal interdisciplinaridade ocorre mais entre os profissionais da área da saúde.

Entende-se aqui como interdisciplinaridade aquilo que se realiza com a cooperação de várias disciplinas, sugerindo a existência de um conjunto de disciplinas que são interligadas e com relações definidas (FAZENDA, 1994).

Cachioni e Neri (2004, p.104) afirmam que "a formação de recursos humanos em gerontologia, incluindo a formação de docentes de idosos, é de fundamental importância social, não só pelos benefícios que podem advir a essa população, mas também para promover mudanças culturais nas concepções sociais sobre a velhice". Trata-se, portanto, de uma área específica que necessita de saberes sobre como conduzir as atividades educativas para idosos.

> A gerontologia educacional é um campo interdisciplinar que se desenvolve no âmbito da evolução da educação de idosos, da formação de recursos humanos para lidar com a velhice e na mudança das perspectivas das sociedades em relação aos idosos e ao envelhecimento (CACHIONI, 2008, p. 92).

De acordo com Bissoli e Cachioni (2011), formar recursos humanos em gerontologia está diretamente ligado ao que se pode proporcionar em termos de qualidade de vida na velhice, uma vez que essa é decorrente da relação entre as condições físicas, competências comportamentais do idoso e as condições ambientais.

Os relatos desta pesquisa possibilitaram entender não somente o que deve contemplar a formação docente, mas o que eles pensam sobre si mesmos e o que compreendem sobre sua formação.

Tudo indica que a formação docente deve compreender uma perspectiva interdisciplinar, que gere mudanças de atitude, pois, de acordo com Fazenda (2003, p. 14), uma formação interdisciplinar evidencia-se não apenas na forma pela qual ela é exercitada, mas também na intensidade das buscas que cada um empreende enquanto se forma, nas dúvidas que surgem e na contribuição do sujeito para o próprio projeto de existência.

Nas **características da profissão,** a formação técnica faz parte da capacidade que o docente deve trazer da sua formação acadêmica. De acordo com Álvaro Vieira Pinto em seu livro "Sete lições sobre Educação de Adultos" (2010, p.115), a formação do docente pode-se fazer por duas vias: a **via externa**, representada por cursos de aperfeiçoamento, seminários e leitura de periódicos especializados e a **via interior**, a cuja indagação o docente se submete em relação ao cumprimento do seu papel social. Com esta afirmação, pode-se dizer que o docente se molda na intersecção da prática com o contexto em que está inserido, logo, não há como pensar apenas nas especificidades próprias da profissão, sem notar as transformações que ela sofre no decorrer do tempo, aperfeiçoando cada vez mais o docente para seus desafios cotidianos.

Por isso, esse docente deve buscar formação contínua, pois a aprendizagem é um processo envolvente por natureza. Aqui, fala-se ao mesmo tempo da educação não formal e da informal, pois quando se fala da aprendizagem do docente, parte-se do princípio de que, ao ensinar, também se aprende, e que "ser docente de idosos significa assumir um novo papel como educador" (CACHIONI, 2003, p. 199). Para este docente, relacionar conhecimentos novos com as informações do dia a dia e entender que a idade madura e a velhice representam produtividade, sabedoria e discernimento são fatores necessários para a educação de idosos (OLIVEIRA, 2013).

Em sua maioria, os docentes pesquisados vêem a necessidade de uma **formação** específica **para o trabalho com os idosos**, de modo que compreendam suas limitações e anseios para desempenhar seu trabalho da melhor maneira. Pode-se perceber o docente como sujeito de transformação do seu próprio aprendizado. Quando **E4** descreve o que seria indispensável para a formação e conhecimento do docente para lidar com as questões do envelhecimento, isso fica evidenciado.

> *A formação do docente, eles precisam conhecer o processo de envelhecimento, eles precisam entender o que é envelhecer no ponto de vista físico, psíquico, emocional e espiritual [...]. Então eu sou partidária de que todas as áreas devam aprender um pouco sobre como é o envelhecimento, como é envelhecer. Porque não só aquele que vai ministrar aula, não só aquele que vai atender no hospital, aquele que vai atender no balcão, aquele que vai atender no supermercado, gerente do banco, ele precisa conhecer as limitações do idoso, limitações físicas, diminuição da marcha, uma lentidão de movimentos, uma artrose nas mãos, uma dificuldade que impede a sensibilidade mais fina. Até quando se entrega um papel ele demora em pegar, o papel cai no chão, aí demora a abaixar para pegar o papel. Na fila quando ele vai ao banco, se ele está sentado esperando a vez dele, toca o luminoso lá que tem que ser grande, luz grande para ele ver, ele demora a chegar até o guichê. Hoje já tem guichê que são para idosos, mas quem atente os guichês tem que saber que esse idoso vai demorar mais para chegar. Quantos passos têm da cadeira que ele está, até o guichê, antes que ele acione novamente o próximo número.* **E4.**

Para estabelecer propostas educacionais para o idoso, Capuzzo (2012) aponta, sobre a necessidade de identificar e analisar as alterações provenientes do envelhecimento, que "isso diz respeito diretamente às pessoas mais velhas que, pelo próprio envelhecimento, têm a coordenação motora e reflexos diminuídos e não correspondem a esta política socioeconômica excludente" (CAPUZZO, 2012, p.40).

De acordo com Cachioni (2003), no Brasil, não há uma área específica para esta formação. Sendo assim, o docente se forma por si próprio.

> *[...] faz mais por instinto, eu nunca tive nenhuma formação, nenhuma capacitação para trabalhar com idosos. Mas a gente faz pelo carisma e pelo instinto, então eu acho que é importante a gente ter uma capacitação, sempre, qualquer palestra a gente fica de olho, fica escutando. Qualquer coisa que fale a respeito de como tratar.* **E2.**

Nesta direção, é preciso defender um processo de formação essencial para o desenvolvimento e o trabalho com idosos, a qual se propõe esta pesquisa na esteira de Paulo

Freire (1996, p. 92): “o docente que não leve a sério a formação, não estuda, não se esforça a altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar suas atividades”

Constata-se, também, o alerta feito por Guimarães (2004, p.18), de ser “urgente que as instituições que formam o docente se dêem conta da complexidade da formação e da atuação desse profissional”, dado que se entende que a formação inicial e a continuada estão vinculadas. No processo para que a formação aconteça, é preciso que o docente também esteja aberto aos desafios do dia a dia que o trabalho educativo com idosos proporciona.

> *Olha, quando eu comecei foi um chute tão grande, porque eu comecei assim: eu escrevendo a apostila, digitava saia do forno, eu ia soltando as folhas. Então eu fui montando o curso, de acordo com eles. E andando no tempo deles. [...] não adianta eu jogar a matéria, tem andar no tempo deles. Então, eu fui montando a apostila de acordo com o que eu sentia da necessidade deles. E aí fui aplicando e aperfeiçoando. [...] no começo eu fiquei apavorada, eu falei ‘meu Deus do céu, como é que eu vou montar uma apostila pra idosos.* **E1.**

De fato, o relato acima corrobora o que diz Paulo Freire (1996, p.102) “não posso ser docente se não me percebo [...] minha prática exige de mim uma definição”. Nesse caso trata-se da organização de conteúdos sobre aprendizagem, o que exige uma produção singular a partir da prática do cotidiano.

A despeito disso, Capuzzo (2012, p.45), por sua vez, garante que “o educador que tem seu trabalho direcionado às pessoas *velhas*, constitui-se, preferencialmente, com eles, e não por eles e para eles”. A formação para trabalhar com os adultos maduros e idosos necessita considerar as especificidades das pessoas.

> *[...] é importante, conhecer o público com o qual eu atuo as expectativas, as ansiedades, os modos de operação deles, como eles funcionam psicologicamente, por exemplo, entender essa psicologia, entender em que momento da vida eles estão, que eles não têm mais ilusão sobre quais são as expectativas, isso tudo é um contributo muito grande pra minha atuação, assim como é algumas questões de ordem da gerontologia mesmo, como é que há um posicionamento físico, a questão dos hormônios, a questão óssea, estou falando desde uma fisiologia até uma psicologia, tudo isso é importante [...].* **E3.**

Para atender a essas especificidades, os saberes advindos da Gerontologia, a ciência que estuda o idoso dentro de uma visão interdisciplinar (TOMAZONI, 2009) é imprescindível. De acordo com Cachioni (2003, p. 25), “a formação de recursos humanos em gerontologia, incluindo a formação de docentes de idosos, é de fundamental importância

social, não só pelos benefícios que podem ocorrer para o idoso". Pode ser que os benefícios sejam para o próprio docente, em termos de dominar mais conhecimentos.

> *Eu acredito que essa formação dentro da gerontologia é importante para você realmente conhecer o indivíduo como um todo, saber todos os aspectos que acaba limitando esse indivíduo, não só para prática de atividade física, mas para tudo, mas não acho que seja uma coisa extremamente necessária, importante sim, mas não necessária.* **E5.**

No final desse relato o docente deixa uma reflexão importante para quem pensa em trabalhar com idosos. Será mesmo necessária uma formação em Gerontologia para o trabalho, com idosos? Até aqui, defende-se a ideia de que sim, sugere-se que os docentes e os profissionais que atuam com idosos devam ter conhecimentos gerontológicos articulados com os saberes de sua formação, os quais fundamentarão e direcionarão sua prática educativa.

A necessidade de formação para o desenvolvimento de ações em educação gerontológica deve-se, também, ao fato de o docente lidar com inserções pedagógicas consolidadas, determinando mudanças no andamento de suas práticas, conforme relatos a seguir.

> *Então, eu tive que diminuir a velocidade das minhas aulas para atender a essa nova demanda, a esse avanço, diminuir conteúdo, abrir mais módulos para que eles não tenham medo desse aprendizado.* **D1.**

> *Antes eu tinha pressa para que eles fossem mais rápidos, hoje não, eu tenho mais paciência, aprendi aqui nesse convívio. Porque eles têm que ser rápidos, se eles podem aprender com calma? Mas eu, que estou ensinando tento passar com mais tranquilidade, e eu tenho observado que eles têm aprendido mais.* **D3**.

Assim, conhecer o universo do aluno é um saber que o docente desenvolve na prática cotidiana. De acordo com Placco e Souza (2006), o docente que age considerando que esses saberes são parte importante de um processo de aprendizado da docência, compreende que isso implica conhecer os valores dos alunos, sem abrir mão dos seus. Trata-se do que diz Paulo Freire (2014) que "só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros" (p.81).

Nesse contexto, a educação assume um papel relevante para a aprendizagem e a construção dos saberes do docente, por permitir que o aluno adulto maduro e idoso acompanhe a evolução da sociedade, de maneira que ele participe do ritmo acelerado de mudanças. Por isso, "os saberes docentes estão diretamente ligados ao universo de trabalho do docente", diz Gauthier (2013, p.345).

> *Daquele idoso que eu atendia antes, percebo hoje que há uma diferença, que a gente teve que melhorar muito o atendimento […]. Porque se não eu também já não teria mais paciência.* **D4**.
>
> *Estou pensando neste grupo aqui da maturidade como eles podem interferir na minha atuação docente*. **D5**.

De acordo com Lopes e Burgardt (2013, p.321), a educação para os idosos tem o intuito de compartilhar saberes e conhecimentos, mas muito mais em função de aprendizagens significativas. Desse modo, o desenvolvimento do sujeito sempre visa a um fim.

> *[...] você saber que ele não está fazendo uso desse espaço só para aprender alguma coisa, que não vem aqui só buscar conhecimento. Vem buscar algo mais que ele deseja.* **D2**.

Em suma, a gerontologia visa compreender aspectos relacionados ao desenvolvimento do ser humano e ao seu processo de envelhecimento, o que implica desenvolvimento e formação docente. Para Vital (2005, p. 58), é importante lembrar que "os velhos têm experiências diferentes, necessidades diferentes e demandas específicas". Em um programa de extensão, o docente é, acima de tudo, um intérprete essencial para conduzir e guiar os adultos maduros e idosos na demandas de ensino.

Segundo Tardif (2013) e Pimenta (2012), o saber dos docentes é um saber plural: aqueles adquiridos na formação (saberes profissionais), os específicos de sua área (saberes disciplinares) os que dizem respeito à organização do trabalho (saberes curriculares) e os saberes construídos no dia a dia de sua prática docente (saberes práticos ou da experiência). Para Tardif (2013, p.18), por ser plural composto e heterogêneo, os saberes docentes envolvem conhecimentos e um saber-fazer diverso, proveniente de variadas fontes e de naturezas diferentes. Porém, não se deve ignorar o reservatório de conhecimento que possui o docente, diz Gauthier (2013). A autora ainda cita que o docente não recorre apenas aos

saberes das experiências, ele traz consigo toda uma bagagem de saberes oriundos de sua formação profissional, que jamais pode ser desprezado (GAUTHIER *et al.*, 2013, p.302-303).

4.2.6 A Prática Docente com Idosos

A coisa principal da vida não é o conhecimento, mas o uso que dele se faz.
(Talmude)

Para o trabalho com idosos, a **prática docente** incorpora a formação, seja ela inicial ou contínua, por meio das disciplinas oferecidas pelo programa e do projeto pedagógico (TARDIF, 2013). No desempenho de suas funções e na prática de sua profissão, o docente desenvolve saberes chamados por Tardif de saberes experienciais ou práticos; saberes que foram adquiridos por meio da experiência profissional e que constituem o alicerces de suas competências. Nesta mesma perspectiva, Taino (2005, p. 1) afirma que "os docentes são considerados como profissionais que adquirem e desenvolvem conhecimentos a partir da prática e no confronto com as condições de trabalho".

Em meio às observações realizadas, percebeu-se um saber prático e comum entre os docentes, alguns adotam uma metodologia com a qual os alunos adultos maduros e idosos têm participação ativa, são estimulados a todo instante a questionar e experimentar novas possibilidades de aprendizagem. Esta é uma perspectiva da educação permanente que adota a metodologia participativa e problematizadora, à medida que o homem reflete sobre o contexto e responde aos seus desafios, ele se compromete, cria cultura, constrói a si mesmo e se torna sujeito (CACHIONI, 2003, p. 38).

Assim, "no conjunto dos processos de formação e de aprendizagem, [...] os docentes são convidados a definir sua prática em relação aos saberes que possuem e transmitem" (TARDIF, 2013, p. 31). A observação da prática docente ofereceu oportunidades, no dia a dia, de concretização de novas ideias para o exercício da articulação de diversos saberes.

> *[...] Essa experiência que eu trago de outras situações educacionais, acho que tem um encontro feliz com aquele grupo muito bem caracterizado, muito coeso. Dentro dessa coesão, há heterogeneidade. Então, nós temos muitas discussões, internamente, discussão de posições na vida. Então, essa diversidade, essa heterogeneidade, eu acho que com a minha experiência de 16 anos de trabalho em outros cursos, eu consigo mostrar que não há uma única verdade, que há possibilidade de outras leituras. Entretanto, há uma coisa da ordem do concreto, da ordem do material, e eu também preciso lidar com aquilo, e que é importante que eu veja o ponto de vista do outro,*

> *mas eu posso manter o meu ponto de vista, mas enxergar que há outro ponto de vista [...]***E5.**

Todos se predispõem e fazem reflexões, análises e uma revisão crítica da própria prática educativa, confirmando o pressuposto de Imbernón (2011, p.57-58) que a formação deve apoiar-se em uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a lhes permitir examinar suas teorias, seus esquemas de funcionamento e suas atitudes, como um processo de **autoavaliação** que oriente seu trabalho.

O exercício da docência, para Silva (2002), estabelece a interação entre os sujeitos no processo de construção coletiva do conhecimento, contribuindo para enriquecer conjuntamente docentes e alunos, e dessa forma, possibilita condições para uma nova leitura do cotidiano.

> *Eu sempre gostei de ter nas minhas turmas de graduação, uma turma heterogênea, eu sempre gostei muito de equacionar o pensamento daquela criatura que estava acabando de sair do ensino médio, às vezes extremamente vivaz, com muitas informações recentes e com uma ausência de informações mais antigas. Eu sempre usei aquelas pessoas mais velhas em sala de aula, para testemunharem a favor de um conhecimento passado*. **D2**.

> *Então quando eu comentava alguma coisa que eu sabia que era um pessoal da faixa de 19, 21, 22 anos, eu usava o testemunho de uma pessoa mais velha, e era muito engraçada a situação de respeito que se criava desse mais jovem com o mais velho, porque era um conhecimento que aquele jovem não tinha, e que era autorizado, primeiro, porque eu falava, eu mostrava textos e tal, e ele era testemunhado pelo mais velho. [...] Então esse aprendizado de vida, eu sempre acabava usando em sala de aula.* **D2**

A maneira como o docente ensina está ligada ao que ele é como pessoa quando ensina. Trata-se aqui de um saber pedagógico, saber construído no cotidiano do seu trabalho e que fundamenta sua ação docente, recaindo sobre sua prática (AZZI, 2012). O que esse docente viveu e carregou para sua prática docente é o que ele traz para sala de aula além daquilo que aprendeu.

> *Você não pode trabalhar com idoso, num formato fechado, por exemplo, eu vou ministrar uma aula para este grupo, nunca posso chegar à frente, no meu modo de dar aula, e já trazer o assunto, como se nunca ninguém tivesse visto, é uma didática compartilhada, eu levanto sobre o tema, o que é que eles conhecem, e, às vezes, eu posso até me surpreender, que um ou outro conhece quase tudo daquilo que eu vou falar, senão tudo, mas sempre alguém vai ter uma dúvida, e eu vou poder esclarecer, e sempre aquele que já sabe olhará com outros olhos aquilo que eu vou falar, mas não dá para*

> *chegar, por exemplo, eu vou falar sobre hipertensão, os cuidados com a pessoa que é hipertensa. Para uma pessoa idosa, não dá para você chegar e dizer: "Vocês não sabem o que é a hipertensão." Não, você já tem que chegar diferente, tirar deles o que é que eles sabem. Isso eu acho que em toda a faixa etária, mas com o idoso é muito importante que você faça isso, porque com certeza eles já têm experiência de vida, e poderão dar exemplos, se não com eles, com alguém que eles conviveram com as pessoas, no ciclo de vida. Do saber que eles já têm. Eu faço isso com o aluno da graduação, porque aí você descobre os saberes, o aluno acha que o professor é o dono do saber. Na verdade, nós somos mediadores, ninguém vem vazio, as pessoas sempre têm algo a dizer a respeito de alguma coisa [...]* **E4.**

De acordo com Paulo Freire (1996, p.103), o docente não pode ser docente sem se achar capacitado para ensinar, e a prática não se reduz somente ao ensino de conteúdos, ela vem da própria experiência que o docente possui, através do seu trabalho com outros grupos em que atua.

> *Essa turma, outra coisa que eu aprendi também é a coisa do dialogar, tudo tem que ser combinado com eles, tudo tem que ser resolvido junto, e essas coisas, levo para graduação, e trago da graduação pra cá. Eu inclusive faço algumas outras experiências de repassar os mesmos textos na graduação, e trabalho aqui também, pra ver inclusive diferenças de recepção dos textos.* **D2.**

Da mesma forma que a prática influencia os saberes do docente, os saberes retroalimentam a prática, ou seja, permite também a transferência de aprendizagem entre vários contextos e situações

De acordo com Paula (2009), nossa sociedade exalta a juventude e descarta facilmente aqueles que recordam nossa finitude – os idosos. Contudo, o idoso é um ser cada vez mais presente nos contextos de vida e a maior longevidade se torna um fenômeno possível no cotidiano de uma sociedade que não sabe ainda o que fazer e como tratar seus velhos.

> *Aqui dentro do programa, nós estamos voltados para a promoção da saúde, você tem que estar ligada em tudo que está ao redor na vida, porque nessa faixa etária as doenças aparecem, nessa faixa etária é o momento em que as pessoas começam a pensar na finitude, até quando eu vou viver mesmo, começam a ter a questão do desprendimento, deixando algumas coisas de lado.* **D4**

Portanto, o contexto da Gerontologia Educacional deve estar preparado para lidar com essa demanda, acreditando ser de fundamental importância que a formação seja feita através de um referencial teórico adequado, que permita o tratamento metodológico das questões

curriculares e a elaboração de uma nova proposta educativa gerontológica, como afirma Martins de Sá (2006, p.1476).

Foi possível perceber, também nas narrativas e em alguns casos específicos como no relato abaixo, que os docentes estão atentos às questões do dia a dia na docência com os idosos.

> *[...] a lógica deles de funcionar e de aprender, é diferente de outros grupos.* **D3**

Entretanto, constatou-se, também, na prática de trabalho uma visão infantilizada do idoso, embora o docente tenha consciência dessa inadequação, procurando justificar sua atitude.

> *Então o meu método de ensino é esse: cadê o caderninho e o lapisinho? [...] palavrinha, caderninho, direitinho, lanchinho, horinha, minutinhos.* **E2.**

> *[...] Às vezes a gente brinca em sala de aula e fala assim: "Ô criançada presta atenção, está todo mundo parecendo criança hoje, estão falantes. Mas eles sabem, a gente fala no sentido de brincadeira com muito respeito, porque a gente sabe os limites de cada um, até onde a gente pode puxar, [...] Não são crianças, então tem que tomar cuidado.* **E2**.

Esta questão recai na necessidade ainda de desmistificar alguns mitos, crenças e atitudes no que diz respeito às características da velhice, como o cuidado para não tratar o idoso como criança. É importante enfatizar que os mitos geralmente estão ligados ao desconhecimento sobre o processo de envelhecimento, influenciando a forma de agir e interagir com a pessoa idosa. Sobre isso, vale o alerta de Cachioni (2003) de que a visão que a instituição tem de seus alunos reflete também no modo como organizam suas atividades, e até nos nomes dados aos programas.

Por outro lado, em função das condições de sua prática, para Cachioni e Neri (2004), o docente que conhece as características dos idosos explora melhor o potencial de cada um.

> *Eu priorizo a comunicação. [...] cobro conversação, cobro expressão idiomática e o vocabulário. Então, eu jogo a gramática e já introduzo uma conversação dentro daquela gramática com expressões, faço prática da conversação. Eu não faço prática da gramática porque não interessa pra eles. Ninguém aqui quer sair professor. Ninguém aqui quer sair escritor.* **E1.**

De acordo com Freitas *et al.* (2007, p.97), em relação à prática docente em Educação Física, a competência do profissional incide na prescrição e no monitoramento do exercício, na capacidade de conduzir o idoso à autonomia com qualidade e segurança.

> *[...] a gente tem, inclusive, mudado a nossa forma de atuar com eles percebendo essa capacidade que eles têm de ir além. A gente tem proposto atividades diferentes dentro do próprio alongamento, da própria dança de salão, da própria musculação e feito com que eles façam algo a mais. Então, hoje em dia, a gente tem buscado muito melhorar a questão de equilíbrio de coordenação, de memória, tudo isso a gente consegue via atividade física e não fica restrita dentro do alongamento, a gente faz algo diferente, como por exemplo, a parte funcional. A gente usa a atividade funcional que é para justamente fazer com que eles melhorem outros aspectos e não fique restrita apenas a uma capacidade, uma habilidade motora.* **E5.**

O fato de o idoso ser uma pessoa mais ativa, que busca participar e dar sua opinião na vida familiar e na sociedade, no que se refere à busca de tecnologias da informação, a literatura corrente coloca que essa população costumava ter medo, por causa do manejo dos equipamentos serem algo novo, desconhecido, fora da realidade vivida por eles. No entanto, como a população brasileira cresce rapidamente, cada vez mais eles precisarão de incentivo para começar, e hoje já se encontram mais estimulados a fazer uso dos recursos eletrônicos e tecnológicos.

> *[...] todos os trabalhos que a gente vê de informática com gerontologia se referem à inclusão. É isso, eu acho que libera o idoso até com relação aí fora mesmo, não só em nível da informática, em nível de caixa eletrônico. Você vê que eles não pedem mais ajuda para ir ao banco, eles vão sozinhos, se eles se viram no caixa. Uma vez que eles perderam o medo do equipamento, sabem que o equipamento não morde, eles dominam o controle remoto, eles dominam o aparelho de home theater ou DVD, eles dominam uma antena parabólica, coisas que eles tinham medo de mexer antes da informática, porque eles achavam que tudo poderia estragar, tudo poderia quebrar. E uma vez que a gente quebra esse paradigma, pronto, aí começa a passar.* **E2.**

Essa questão é corroborada por Bizelli *et al*. (2009, p.6) quando citam que "a tecnologia invadiu a sociedade como um todo: o computador é seu principal representante. A Internet apresenta-se como um poderoso meio de comunicação, nunca observado em outras tecnologias. Isso tudo deixa os idosos perplexos e encantados". Contudo o domínio desta área da vida é inexorável hoje e os idosos têm enfrentado este desafio.

Sendo assim, o docente "nos limites de sua autonomia e controle que exerce sobre o seu processo de trabalho, organiza e direciona a dinâmica da sala de aula", (AZZI, 2012, p.

42). É importante ressaltar que os docentes procuram escolher níveis de desafio e de dificuldade apropriados às capacidades (GAUTHIER *et al*, 2013), atuando como facilitadores e buscando a motivação de seus alunos.

Portanto, as novas possibilidades educacionais na educação de idosos exigem didática do docente, como foi possível observar. Conviver com adultos maduros e idosos permite descobrir diversas formas de aprendizado, metodologias apropriadas, assimilação do conhecimento, habilidades técnicas humanas, tanto para o docente quanto para o aluno. Assim quando, o docente, além de incrementar seus conhecimentos e atualizá-los, esforçar-se por praticar métodos adequados em seu ensino, ele faz uma análise de sua própria realidade pessoal como educador, diz Vieira Pinto, (2010, p.115).

Por isso, é importante que o docente construa um ambiente de trabalho coletivo para resguardar a qualidade técnica e profissional do seu trabalho, para lhe assegurar um exercício satisfatório da docência. O programa em questão, no qual esses docentes atuam, conta não somente com uma coordenação, mas também com o auxílio de estagiários e alunos de vários cursos da instituição, como Psicologia, Enfermagem, Fisioterapia, Educação Física, Nutrição entre outros, para tornar o ambiente mais propício à prática e preparado para atender as pessoas da maturidade.

Ao longo de seus 22 anos de docência, a prática está presente na vida do docente **E4**; ao perguntar o que pensa e como, sobre sua prática, o docente descreve a partir de suas próprias experiências:

> *"O que eu penso é que assim, trabalhar com pessoas idosas e maduras, não é tão fácil assim como as pessoas pensam, que para eles tudo está bom, eles estão numa fase da vida legal, onde eles podem passear e tal. Eu acredito sim que são pessoas que já viveram bastante, tem muita experiência, e por isso sabem o que querem. Você não pode trabalhar com idoso, num formato fechado [...]."*

Quando questionados sobre como ocorre a prática docente, especialmente sobre a metodologia que utilizam em suas aulas para os idosos, os docentes, de uma maneira geral, não registraram dificuldades com esse trabalho. A forma como avaliam o seu processo de ensino-aprendizagem, na Andragogia, é vista como aprendizagem baseada em problemas, que exige do adulto conhecimento mais amplo para se chegar a uma solução, e aquilo que aprendem, além de como aprendem, são aspectos que fazem parte de sua prática cotidiana.

> *Eu acho que eu aprendi com esse convívio, a paciência, o ouvir, o convívio, outra coisa que eu aprendi também é a coisa do dialogar, [...] uma coreografia que eu vou ensinar, do jeito que eu ensino para pessoas novas é completamente diferente da maneira que eu tento ensinar pro idoso e aí eu aprendi isso na prática.* **D5**.

Tal questão deve estar presente em qualquer contexto e com qualquer público, especialmente na educação. O fato é que sempre é possível aprender com os alunos, pois esse processo transforma as pessoas, reciprocamente, a cada dia, quando se está aberto a ele.

Esse ajuste da prática docente faz parte da educação enquanto mola propulsora do comportamento, da forma de pensar em valores, crenças e expectativas sociais e individuais a respeito da velhice (BISSOLI; CACHIONI, 2011). Aprender é apropriar-se de elementos do saber. Quando identificado o modo de aprender desse adulto-docente, pode-se pensar em formas de como ampliar outros recursos de aprendizagem que possibilitem utilizar estratégias para mobilização em suas práticas.

Deste modo, as **estratégias de ensino-aprendizagem** remetem ao **aprender a viver juntos**, o que Delors (1998) classifica como "o viver com o outro", a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas, como observado no grupo.

> *[...] as estratégias que eu utilizo é sempre tirar deles o que eles gostam o que é que eles querem. Sempre o foco está no idoso. Nós também oferecemos muita coisa, mas a gente sempre tira deles o que é que eles querem aprender, o quê eles querem vivenciar aqui. Então nós utilizamos muitas estratégias no dia a dia, o que a fala dele, uma leitura, trazemos livros e filmes, onde a gente retrata esse envelhecimento, e depois a gente traz pra uma discussão, que ás vezes é muito mais fácil ele falar das alterações que ele tem, dos problemas que ele tem, embasado no que ele assistiu pelo filme, do que numa conversa ele chegar e falar. E aí por meio dessa discussão, a gente acaba buscando o que nós precisamos trabalhar, aí é o momento que a gente vai inserir coisas para tentar suprir uma necessidade que veio à tona numa discussão de um filme. Então nós, por meio do filme a gente consegue às vezes chegar num ponto que está às vezes fragilizado, ou no ponto que está emergente no grupo. Não só, eles não falam diretamente, mas eles falam por meio do que eles assistiram.* **E4.**

Comportamentos tais como boa comunicação, criatividade, pontualidade, compreensão, tolerância, bom humor, atenção e às experiências de vida que estimulam os alunos, foram características que puderam ser confirmadas nas estratégias de ensino utilizadas neste grupo. Por exemplo, os casos dos adultos maduros e idosos que possuem dificuldades motoras, auditivas ou visuais recebem adaptações nas aulas, não deixando de ser igualmente atendidos pelos docentes. O docente deve apresentar habilidades para estimular, provocando

os alunos idosos a repensarem situações da própria vida, pois sabem que o adulto tem a necessidade de aprender desse modo, eles precisam conhecer o motivo pelo qual estão aprendendo (REQUEJO OSORIO (2003); ROGERS (1997); KNOWLES (1988); AUSUBEL *et al.* (1980).

Docente responsável é aquele que se apresenta com mais ou menos qualificação para exercer a função, docente qualificado é o docente que possui conhecimento, saber pedagógico e tem compromisso com o processo de ensino-aprendizagem (AZZI, 2012, p. 65).

Para Pimenta (2012), o trabalho docente é um trabalho inteiro, pois quando ele ensina, mesmo que seu trabalho seja composto de diversas atividades, essas abrangem seu contexto diário de trabalho, por isso há uma rearticulação permanente do seu fazer docente em função do perfil dos alunos, das condições de aprendizagem e do como melhor ensinar o que se propõe.

> *Normalmente eu forneço os textos em uma cópia, cheguei a trabalhar com Data Show, mas eles querem mais o texto em mãos, eles querem marcar o texto, isso eu acho que tem que marcar esse texto mesmo, é uma forma de projeção do texto que você lê voltar, ler no seu tempo, que a máquina fica lá andando, ele não pode ir e voltar no texto, então eu acho que é melhor, metodologicamente a aula funciona melhor com o texto xerocado, e aí novamente a gente faz uma leitura, duas leituras, às vezes até três leituras do mesmo texto, mas normalmente uma ou duas leituras já são suficientes, e depois a gente discute esses textos.* **E5.**

> *[...] por que você tem que sentir a dificuldade, você tem que sentir como que eles estão aprendendo, os termos novos que estão vindo, se você bitola numa apostila eles ficam preguiçosos, eles não copiam o que você põe na lousa. Então o que eu procuro fazer, idoso está muito acostumado com receita. [...] vocês têm que trazer o caderninho e um lapisinho toda aula.* **E2.**

A educação para idosos deve recorrer a **estratégias de ensino-aprendizagem** que deram certo e se julga serem apropriadas, como destacado na fala deste docente: *"Aplico muito do que eu aprendi, nas viagens e trabalhando com os estrangeiros, da cultura americana, da cultura inglesa. O que eu trabalhei com ingleses, com americanos, eu aplico muito no curso"*. **E1.** Então, ensinar exige do docente uma reflexão crítica sobre sua própria prática. Para Freire (1996, p.39) "é pensando criticamente a prática de ontem que se pode melhorar a próxima prática", desta maneira a educação se refaz na *práxis.*

Pelo processo de ensino-aprendizagem, o docente apresenta que necessita de autonomia didática para enfrentar os desafios do processo ensino-aprendizagem em seu cotidiano (PIMENTA, 2012). Tendo em vista que o *lócus* da observação foi o movimento, a

dinâmica, o processo de trabalho, as observações apontaram alguns aspectos importantes, por exemplo, como ocorrem a relação docente-aluno, as estratégias de ensino, a construção do ambiente de trabalho e os comportamentos que estimulam os alunos.

Aprender, de acordo Placco e Souza (2006, p.86), envolve atribuir significações, e engendra relações únicas com o saber. A experiência relatada pelo docente acima, constitui-se em saberes, e, por isso, o processo de significação das experiências e de produção de saberes tem de ser considerados nas estratégias de ensino-aprendizagem. Cyrino e Toralles-Pereira (2004) afirmam que a aprendizagem, para que seja significativa, tem de ser entendida como um processo complexo. O sujeito, nesse caso o adulto docente, precisa ser o ator principal no processo de construção do seu conhecimento e na aprendizagem dos saberes da docência. Os saberes de sua experiência, dizem respeito aos saberes que foram construídos e acumulados durante a vida de cada docente.

Em um determinado momento das observações, constatou-se a aceitação e o respeito por parte dos docentes quanto ao ritmo do idoso, no processo de ensino-aprendizagem, em vista disso, ao proporem uma educação para adultos maduros e idosos, tentam garantir que ela não seja apenas uma exposição de conteúdos, contrariamente aos pressupostos da educação 'bancária', onde a educação se torna um ato de depositar, encher os alunos dos conteúdos de sua narração (FREIRE, 2014), mas sim, fundamentada na estreita relação docente-aluno que propicia ao docente conhecer a dinâmica de funcionamento do aluno derivando os rumos que dão sentido ao trabalho para que a atividade educativa seja gratificante para ambos.

> *Na realidade, é assim: eu às vezes, sou um pouco rígido com eles. Por exemplo, eu já fiz uma palestra falando da importância de fazer de forma correta todos os exercícios que nós fazemos, desde a dança de salão, até a musculação, passando pelo alongamento. Toda aula que eu estou, se eu vejo que a atividade não está sendo realizada como deve ser, no final da aula eu paro e converso com todos, explico que tem que fazer daquele jeito, que é importante para que eles tenham benefícios senão é como se eles estivessem perdendo o tempo deles com relação à atividade física, pela minha experiência eu sei que, tivemos casos [...], por exemplo, do indivíduo não ter condições de fazer atividade física por que o grupo estava fechado, mas a gente permitia que ele ficasse presente para ele fazer a aferição da pressão arterial e antes da atividade ele ficava conversando com os demais colegas. A gente notou, como a gente aferia a pressão que ao longo do semestre ele teve uma diminuição da pressão arterial só pelo simples fato de estar ali se socializando, conversando com pessoas que tinham o mesmo problema que ele. A gente percebe que quando eles estão aqui eles esquecem os problemas, eles interagem, eles dão risadas, eles se divertem, mas se não puxar na intensidade necessária que deve ser o exercício a parte fisiológica acaba que meio que se perdendo.* **E5.**

Constata-se aqui que os docentes adotam métodos de ensino definidos pela importância que suas atividades oferecem aos adultos maduros e idosos, Nóvoa (2000) afirma que cada docente tem o seu modo de se organizar, movimentar-se e dirigir seus alunos. A saber, é fundamental que os docentes se apropriem dos seus saberes e os trabalhem sob o ponto de vista teórico e conceitual para assim respaldar o que fazem em sala de aula.

Conclui-se que a partir de suas experiências, o docente torna-se responsável, junto a seus alunos, pelo processo de ensino-aprendizagem de ambos. Assim, Paulo Freire (1996) em sua sabedoria já dizia que não há docência sem discência, que ensinar inexiste sem aprender e vice-versa.

4.2.7 Aprendizagem e Conhecimento Docente

O fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece (Ausubel et al., 1980).

A compreensão que as pessoas fazem de seu processo cognitivo envolve a percepção dos pensamentos e das ações realizadas. Para Placo e Souza (2006), a pessoa sabe que para aprender, precisa tornar seus os processos cognitivos e metacognitivos. A aprendizagem, numa direção metacognitiva, apresenta diferentes vantagens, dentre as quais é possível salientar, de acordo com Ribeiro (2006, p.115) que,

> [...] a auto-apreciação e o autocontrole cognitivos como formas de pensamento que o sujeito pode desenvolver lhe permitem ter um papel ativo e construtivo no seu próprio conhecimento, a metacognição, apesar de estar dependente do desenvolvimento cognitivo, também favorece e é o motor do próprio desenvolvimento, uma vez que permite ao sujeito ir mais longe no seu nível de realização

De um modo geral, quando se fala de aprendizagem, refere-se à aprendizagem cognitiva, que de acordo com Moreira (2006, p. 13), "é àquela que resulta no armazenamento organizado de informações e de conhecimentos, na memória do ser que aprende". Ou seja, a aprendizagem cognitiva focaliza o ato de conhecer.

Assim, buscou-se analisar um dos quatro tipos de aprendizagens, considerado por Delors (1998) como fundamentais ao longo da vida, a saber: o **aprender a conhecer.** Esta aprendizagem não visa à obtenção de saberes codificados, mas o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento para que cada um aprenda pela compreensão que tem do seu

mundo. Gauthier *et al.* (2013) afirmam que o docente não busca o conhecimento puro, pois sua atenção está voltada para a eficácia da ação; se ele busca conhecer, é para enfrentar os desafios de seu trabalho. Os conhecimentos e as experiências acumuladas, tanto dos docentes quanto dos alunos, faz com que cheguem à sala de aula com uma bagagem de vivências e conhecimentos que não podem ser desprezados. Talvez por isso, Bolzan e Isaia (2006) salientem que a construção da aprendizagem do docente é coletiva, que se faz na prática de sala de aula e no exercício de ação cotidiana.

Os docentes deste programa deveriam priorizar o que Delors (1998, p. 92) afirma: "aprender para conhecer supõe, antes de tudo, aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento". A cognição envolve diversos fatores como o pensamento, a linguagem, a percepção, a memória e o raciocínio. O conhecimento metacognitivo e a experiência metacognitiva se desenvolvem à medida que ocorre o desenvolvimento cognitivo, o qual vai possibilitar o aparecimento de novas operações cognitivas, acrescenta Flavell (1987).

Segundo Brookfield (1986), o adulto aprende pelas suas experiências de vida e, quando o docente faz uso dessas experiências adquiridas num momento de sua vida, é um saber que está presente desde a sua formação, como atesta o relato que segue.

> *Ah, sem dúvida, porque além da vivência, eu gosto muito de viajar. [...] maioria está aqui porque eles querem inglês pra viajar. Então a gente troca muita ideia. Sobre viagens, sobre as minhas experiências em viagens, sobre as minhas experiências trabalhando com o americano, o inglês, etc. Então, isso pra eles é muito importante* - diz **E1**.

Cabe ressaltar aqui a importância do papel do outro no processo de aprendizagem da docência. Esse processo de aprendizagem do conhecimento não é algo acabado, a qualquer momento ele pode ser enriquecido pela experiência (KNOWLES, 1988), do trabalho de um colega, do que acontece ao seu redor ou de uma dada situação que envolve a todos.

> *Sim, sim, muitas das experiências que eu já tinha do curso de graduação e letras, hoje eu posso escolher por conta dessa experiência, eu posso escolher um texto pra aula, dependendo do assunto, muitas vezes, eu fico ligado no que está acontecendo no país, nas oficinas da memória, normalmente tem alguns temas mais amplos*. **E3.**

Esse docente, a partir das experiências que tem com o mundo, percebe que a aprendizagem é constituída de mudanças e transformações. À medida que se torna responsável por colocar em prática aquilo que aprende ao longo da vida, passa a compreender

que são necessárias muito mais informações sobre o trabalho que é realizado com os adultos maduros e idosos.

> *[...] na verdade, eu acho que a gente acaba tendo um perfil, e acaba buscando aquilo que a gente mais gosta, ao longo da vida. Depois de fazer enfermagem, eu sempre continuei nesta busca voltando mais para essa população* – **E4.**

Nesta narrativa vê-se que este adulto – docente, continua fazendo grandes aprendizagens. Mesmo depois de sua formação inicial, ele continua buscando novas aprendizagens e se renovando a cada momento para lidar com a população idosa. As formas de aprendizagem que o docente utiliza para atuar são as analogias, os exemplos, as explicações e demonstrações e a maneira de representar e formular o assunto, para torná-lo compreensível aos idosos, revelando assim, o domínio do processo de ensinar e de aprender. Para Freire (1996), quanto mais ele se assume como está e percebe a ou as razões de ser, mais se torna capaz de mudar e de promover-se.

A mudança de comportamento de uma pessoa defendida por Rogers (1997) ocorre por meio de uma aprendizagem significativa e para compreender essa mudança, essa pessoa precisa entender a sua realidade, ver o mundo através de seus construtos pessoais. Portanto, o adulto é um dos principais responsáveis da sua aprendizagem (MOREIRA, 2006). Para Rogers (1985), quando o ser humano confia na capacidade de desenvolver sua potencialidade, é possível fornecer-lhe oportunidades, permitindo que faça escolhas e decida que direção seguir em sua aprendizagem.

> *Foi uma coisa minha mesmo, que veio de mim, essa facilidade, esse carinho eu acho que parte da família. Porque eu fui criada com avó, então eu acho que o meu carinho pelos idosos vem da minha família- avó materna, da minha formação.* **E2.**

Em sua *Pedagogia da Indignação*, Paulo Freire (2000) articula que a educação só tem sentido porque mulheres e homens aprenderam que é aprendendo que se fazem e se refazem.

Na linha do pensamento cognitivista, a aprendizagem está relacionada ao processo de desenvolvimento humano, para o qual o homem é produto do meio em que vive e com o qual se relaciona.

> *[...] é um aprendizado para o aluno e para nós acabou sendo também, [...] eu já tinha experiência, já trabalhava com eles (idosos), mas mais voltado nessa parte mesmo de reabilitação. Então, aqui foi algo que eu pude dar*

> *continuidade daquilo que eu já fazia independente de eles terem ou não algo associado, uma doença associada, por isso que eu continuei senão eu não sei se continuaria, pode ser até que eu pensasse na possibilidade e fosse estudar correr atrás, mas a bagagem com certeza influenciou na decisão de assumir esse grupo.* **E5.**

Assim, o docente sente a necessidade de aprender coisas novas e não o faz por fazer, grande parte de nossas aprendizagens é implícita, o que significa dizer que o meio ensina, que a interatuação de um conjunto deriva de um conjunto de aspectos objetivos e subjetivos, como afirma Alencar (2002, p.74).

> [...] ora a aprendizagem é determinada por fatores biológicos, ora por fatores físicos externos ao indivíduo, ora ela é produto de relações interpessoais, ora depende da capacidade de integrar e processar informações, ora depende de motivações de cunho sócio-político-cultural.

De todos os seres existentes, o homem é o único capaz de transformar o conhecimento e aplicar aquilo que aprende. Quando o adulto decide aprender, ele permite que suas aprendizagens interfiram em seus hábitos, assim como no cumprimento de suas atividades.

Gauthier *et al.*(2013, p. 28) consideram que, para desenvolverem suas práticas, os docentes necessitam de vários saberes que "formam uma espécie de reservatório no qual ele se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino". Veem-se nestes contextos muitos desafios para os docentes, e parece ser necessário que o ambiente educativo se diversifique e a educação abandone os sistemas formais para favorecer uma educação voltada à aprendizagem ao longo da vida. De acordo com Libâneo (2001, p. 22), "o docente tem de ser competente no domínio das matérias que ensina nos métodos, nos procedimentos de ensino, sem ele não é possível a existência de aprendizagens duradouras". Nos espaços em que se dá a educação, o docente é mediador dos conhecimentos produzidos por ele e pelos alunos.

Nessa linha, o **aprender a fazer, t**orna o docente apto para inúmeras situações, para poder agir sobre o meio que o envolve (DELORS, 1998). Sua vida profissional está relacionada com o fazer docente, pois, de acordo com suas experiências e sua prática, ao ensinar, aprende

Cachioni e Neri (2004) assinalam que a **troca de experiências neste contexto de formação**, contribui para o crescimento profissional dos docentes. Desenvolver-se profissionalmente torna-se um processo de vivências individuais que surgem da necessidade de se ter relações interpessoais, do compartilhamento de experiências e as relações

profissionais (SARRAIPO, 2014). Do ponto de vista do aprender a aprender: o conhecimento dividido é conhecimento duplicado (SVEIBY, 2001).

> *Uma das coisas que a gente aprendeu bastante, principalmente na dança de salão, foi bem interessante e a gente permitiu que isso acontecesse e até estimulou, é que aquele que tem mais experiência e sabe fazer um movimento auxilia aquele que tem mais dificuldade, inclusive os nossos alunos bolsistas, os nossos estagiários. Não é por que eles foram selecionados para fazer atividades que necessariamente eles têm que saber a dança de salão porque senão eu não ia ter ninguém, porque é muito especifico, então assim eles vêem, eles aprendem, eles tem uma facilidade um pouquinho maior, mais rápido para poder aprender os movimentos, mas ainda assim a gente encontra alguns, principalmente os meninos com uma dificuldade um pouquinho maior, e ai as mulheres que passam por eles durante a dança, elas corrigem eles, elas fazem com que eles executem o movimento de uma forma mais correta, então essa troca é constante.* **D5.**

Porém, observou-se no grupo também que não há ainda troca de experiências e saberes entre todos os docentes do programa, como relata **E3.**

> *Então, eu não tenho ainda, com os outros professores, uma troca grande, essa troca ela acontece mais entre mim e a coordenação, porque eu tenho que estar antenado com os objetivos do projeto. Então, a gente está sempre conversando. Com os outros professores das outras áreas, não há essa troca, os professores dos cursos de inglês, espanhol, a gente acaba não fazendo essa troca, não sei se porque a gente não divide o público no mesmo dia. No mesmo horário que a oficina de literatura está acontecendo, está acontecendo curso de espanhol, em outros momentos aconteceu também um curso de inglês, então por não dividir talvez esse público, não haja uma troca, e também, por exemplo, o curso de informática tem outro perfil de alunos, talvez isso não faça com que a gente, nós professores, nós troquemos informações e tal.*

Constata-se aqui que troca de experiências, a certeza de aprendizagens e trocas coletivas pode tornar possível a atualização em todos os campos de intervenção educativa ou não e ainda melhorar a comunicação entre o grupo para fortalecer o trabalho docente, como diz Imbernón (2011).

Lembra-se ainda que, de acordo com Sveiby (2001), a melhor maneira de repartir o conhecimento é compartilhá-lo, o conhecimento cresce quando compartilhado e aproveitado. Desse modo, para que experiências sejam trocadas, é necessário que haja disposição e vontade de compartilhar conhecimentos, pois, caso contrário, corre-se o risco de estagnar no tempo.

Em se tratando de um contexto não formal de educação de idosos, é importante também atentar que para compartilhar, os docentes precisam desenvolver capacidades de aprendizagem da relação, da convivência, da cultura do contexto do grupo e da interação de

cada pessoa com o resto do grupo (IMBERNÓN, 2011, p.19), e repensar as razões que os levam a adotar um conhecimento mais amplo e não linear

> O fator isolado mais importante é a prática constante, isto é, o adulto que continua lendo, interessando-se pelas mudanças que ocorrem no mundo em que vive, mantendo-se intelectualmente ativo, numa atitude de curiosidade sadia e de iniciativa para buscar informações, adquirir conhecimentos, questionar e argumentar, geralmente continuará aprendendo por toda a vida (MOSCOVICI, 1985, p.20).

Para Azzi (2012, p.55) "a compreensão do próprio trabalho demanda do docente um conhecimento que possibilite a leitura da sua realidade e, também, uma coletivização de sua prática", com a educação sendo contínua, o indivíduo não pode viver isolado.

O meio e os espaços acadêmicos exigem dos docentes uma aprendizagem contínua, o que implica o desenvolvimento dos conhecimentos em contextos de partilha de informação.

Para Sveiby (2001), cada vez que ocorre uma transferência de conhecimento, o conhecimento total aumenta, pois aquilo que alguém aprende aumenta o seu conhecimento, sem reduzir o conhecimento do outro.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o desenvolvimento humano foi definido como um processo de ampliação das escolhas das pessoas. Dentro dessa perspectiva, esta pesquisa procurou olhar diretamente para docentes em seu contexto natural, durante a realização de suas práticas em um programa de extensão, a fim de observar como ocorria o processo de apropriação dos seus saberes. Ou seja, se tinham uma prática pautada em conhecimentos, habilidades e atitudes para a produção de profissionais reflexivos e transformadores, que, por sua vez, refletissem na formação dos alunos, especialmente, adultos maduros e idosos.

Nesta direção, investigou como um grupo de docentes de diferentes áreas articula seus saberes em sua prática na educação permanente com idosos. Para tanto, o método utilizado permitiu observar a dinâmica dos docentes em suas atividades, tornando possível visualizar detalhes, o que possibilitou uma análise mais sistemática. As informações obtidas pela observação foram de grande valia para a pesquisa, tanto do ponto de vista comportamental quanto contextual, afinal, entender o desenvolvimento humano exige mais ~~do~~ que a observação direta sobre o comportamento, como afirma Bronfenbrenner. Assim, levou-se em consideração os aspectos do ambiente e da situação na qual se encontrava o sujeito.

As estratégias de ensino-aprendizagem e as práticas dos docentes foram conhecidas e analisadas por meio dos relatos analisados em temáticas chave, divididas em categorias e subcategorias, mescladas pelas verbalizações e observações do conteúdo expresso.

Os resultados encontrados permitem dizer que seus saberes passam pelo saber da experiência; edificado no processo da formação ao longo da vida, ocupa um lugar importante na prática profissional desse docente. Desse modo, foi no dia a dia que os saberes se firmaram e surgiram como núcleo vital do saber docente; que a prática provém da aprendizagem em momentos da história de vida e da carreira profissional desses docentes.

Foi possível identificar, em relação à trajetória de formação desses docentes, que a construção dos saberes teórico-práticos para o trabalho de educação com idosos, se deu em parte na sua formação contínua; que sua aquisição veio acompanhada da socialização profissional, associada à experiência da prática docente em outros contextos, saberes que foram mobilizados no programa de extensão. Nesse programa, nem todos os docentes entrevistados tiveram experiência de formação inicial de caráter interdisciplinar. Neste aspecto, tudo indica que apenas os profissionais da saúde se envolvem no trabalho de forma interdisciplinar. Quando se fala em prática interdisciplinar se fala em romper as fronteiras da

disciplinaridade, pois, ser interdisciplinar não é negar a especialidade própria de cada profissional, mas interagir e respeitar outros campos do conhecimento.

Lembra-se aqui, que toda pesquisa que vai ao encontro da formação docente ou diz respeito à área da Gerontologia, nos convoca a repensar, em uma série de questões e questionar se não seria então necessário rever os atuais currículos pedagógicos, tendo em vista o aumento desse grupo de adultos maduros e idosos na sociedade, e as dificuldades dos profissionais em trabalhar com essa parcela da população sejam elas no trato pedagógico, em contextos sociais e de trabalho diversos ou ainda nas questões interativas.

Portanto cabe-nos questionar: Como esse docente vai lidar com seu processo de envelhecimento para trabalhar com outro? Que tipo de formação terá este docente que trabalha com pessoas idosas? Será a mesma formação que se oferece para quem trabalha com a educação básica? Para tal mudança de pensamento não seria necessário rever os cursos de formação de Pedagogia e demais licenciaturas, repensar suas matrizes curriculares e oferecer uma visão mais holística sobre o ser humano?

Peço licença para usar o relato de um docente ao se referir à sua prática na graduação, dizendo que "*a graduação está empobrecida (de alunos adultos maduros e idosos), e que isso tem gerado ansiedade. Eu estou com tanto material de conhecimento desse grupo da maturidade que eu poderia trocar. [...] é difícil trazer os conhecimentos da maturidade para o grupo da graduação, fico pensando em como este grupo da maturidade poderia interferir na minha atuação docente (com jovens)*". Esta afirmação diz respeito ao eixo fundamental de um currículo de formação docente que é o desenvolvimento de instrumentos intelectuais que visam facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente. Este docente tem um desafio, pensar sobre essa nova demanda de idosos; sobre quem é esse adulto maduro ou idoso que frequenta as salas de aulas e seu potencial de contribuição junto aos jovens e a outros docentes que se relacionam com essa população. Sendo assim, nos remete a pensar de que forma estamos tratando o conhecimento e a formação daqueles que virão a ser educadores de idosos.

O método utilizado permitiu observar a dinâmica dos docentes em suas atividades, tornando possível visualizar detalhes, o que possibilitou uma análise mais sistemática. O trabalho desses docentes com os adultos maduros e os idosos pareceu estimular cada um a ser responsável por sua aprendizagem; criar seu próprio processo de aprender, ficar aberto a novas experiências, agregando para si um processo de mudança à medida que envelhece. Quanto mais aprende o docente, mais responsabilidade tem; se ensina, também é convidado a aprender. Portanto, aprender torna-se um processo contínuo e interminável, é algo natural;

logo, é uma necessidade. Podemos assinalar como contexto de aprendizagem, as trajetórias profissionais e de formação dos docentes, que compreende a formação inicial e continuada, as oportunidades de qualificação e a interação com os alunos.

As observações possibilitaram conhecer as diferentes estratégias de ensino desses docentes no trabalho que realizam na educação com idosos, e as reações dos docentes quanto às dúvidas, angústias e ao modo de agir de cada aluno. O modo de condução das aulas e/ou atividades em que o docente usava seus saberes cotidianos para exemplificar ou introduzir conceitos constituem variável crucial para que a aprendizagem dos adultos maduros e idosos se torne significativa**.** O ser humano, por excelência, para adquirir e armazenar novos conhecimentos, novas ideias e informações, necessita dar sentido ao que aprende. Os resultados obtidos mostram que os docentes que utilizam diferentes formas de seus saberes e suas práticas, com o objetivo de elevar e articular os conhecimentos nos contextos do programa eram mais bem-sucedidos em suas atividades do que os que não o faziam.

É importante, também, pensar na transformação individual dos docentes, advinda deste trabalho, em suas dificuldades e facilidades na educação de idosos, do modo como transformaram a sociedade. Não há educação, se não existe sociedade.

Tudo indica não existir receita, mas formar os docentes em Gerontologia é permitir melhores condições de educação e assistência aos idosos, evitar o despreparo e ter consciência de que chegar à velhice é estar responsavelmente integrado à sociedade para resgatar a dignidade de quem é idoso. Isso implica compreender as dificuldades e os ganhos, próprios do fenômeno do envelhecimento, a fim de atender o aluno idoso de maneira mais apropriada. Essa formação pode acontecer em modalidade de cursos de extensão ou nas próprias instituições onde se tem grupos direcionados à faixa da Maturidade, oferecida por seus coordenadores e/ou profissionais da área Gerontológica. Para suprir as lacunas da formação nesta área, constatou-se que a responsabilidade é repassada ao próprio docente. Em virtude de ser a população que mais cresce no Brasil, promover esta formação profissional na área gerontológica torna-se de suma importância.

Coloco-me de acordo com Cachioni, quando afirma que as UATI estão longe de serem considerados simples espaços de convivência e lazer. Quem coordena não pode ignorar que a maior parte dos docentes exercia a profissão docente distante dos idosos e de suas demandas, que esses docentes necessitam de informação multidisciplinar em áreas da Psicologia, Educação, Ciências Biológicas, Ciências Sociais e Medicina e que antes de elaborar qualquer proposta pedagógica, faz-se necessário conhecer quem é esse idoso. Os docentes no processo

de aprendizagem e construção de seus saberes, pois os programas devem estar alicerçados num projeto pedagógico direcionado para adultos maduros e idosos.

Ao analisar as práticas e os contextos de educação aqui explicitados, embora haja diferenças em relação ao que acontece na educação formal, que tem uma forma fixa menos determinada de aplicação de conteúdos ficou evidente que o programa também possui uma diretriz, um projeto pedagógico, mas os docentes contam com a liberdade de definirem a metodologia, os procedimentos, o ritmo e o roteiro para desenvolverem suas práticas com os adultos maduros e idosos. Observou-se que quem trabalha com o idoso deve estabelecer um processo contínuo de sua formação e de seus saberes, pois, este docente é o resultado de um longo processo de aprendizagem que requer não apenas uma preparação teórica nas disciplinas, cursos e conteúdos ensinados, mas também a questões ligadas ao "como ensinar".

Mas formação continuada para que? A formação continuada para docentes é fundamental para garantir a qualidade da educação em todos os níveis – educação básica, educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação superior –, o trabalho do docente que lida com as demandas de adultos maduros e idosos não é diferente. Quando o docente se torna um aprendiz permanente, passa a ser muito mais que um facilitador do conhecimento, pois afinal não nascemos prontos!

Por fim, analisar a prática docente no contexto contemporâneo de educação requer uma proposta que permita gerar conhecimentos a partir de uma perspectiva da aprendizagem e do desenvolvimento humano, a educação para os idosos ou a Gerontologia Educacional é um campo que se preocupa em promover a evolução dessas práticas, especialmente para quem educa frente às mudanças nas perspectivas da sociedade em relação ao envelhecimento.

Espera-se, com essa pesquisa, conjecturar que aprender e ensinar com adultos maduros e idosos se fundamenta nas experiências de ambos, docente e aluno. Os resultados sugerem pensar na importância de que os docentes dos programas de extensão tenham conhecimentos gerontológicos, isto é, conhecimentos sobre desenvolvimento físico, psicológico e social do idoso, e a consciência de que a população mais velha possui características peculiares. Trata-se de pensar na formação como um projeto de educação contínua, que abranja o cotidiano e os saberes derivados da experiência docente.

Percebeu-se, pela análise das narrativas, que os docentes, ao falarem de si, falam dos idosos, talvez, por não se reconhecerem enquanto sujeitos dessa prática da educação com idosos. Enquanto adultos, é um desafio, pois eles têm uma história, experiências de vida e conhecimentos advindos de aprendizagem formal, informal e não formal. Então, para lidarem com as limitações e as dificuldades diante da velhice do outro; muitas vezes torna-se

necessário trabalhar as próprias limitações. Talvez por falta de mais conhecimentos específicos nessa área, eles não tenham a mesma facilidade com as limitações que o processo de envelhecimento acarreta. Mas no contexto do trabalho, eles acabam tendo que lidar, porque elas emergem da própria situação do grupo. Sendo assim, a preparação para o trabalho com idosos ainda é precária, uma vez que demandam conhecimentos provenientes da história de vida pessoal, de áreas específicas de formação e de outras ciências, como psicologia, medicina, nutrição, serviço social, como exemplo, aos quais os docentes nem sempre têm acesso.

No Brasil, por se ter ainda carência de recursos humanos com formação em Gerontologia Educacional para atuar no atendimento aos idosos, caberia às universidades formar profissionais capazes de desenvolver conhecimento para atuação junto à população que envelhece.

Para que o docente aprenda, desenvolva-se e continue a articular seus saberes, a formação não deve apenas oferecer conhecimentos científicos, mas, principalmente, processos relativos à metodologia, projetos de observação e diagnóstico, de estratégias, comunicação, tomada de decisão, análise e interação humana. E para aqueles que são bem sucedidos com a educação e que se enxergam como aprendizes capazes, a aprendizagem continuada será uma experiência enriquecedora.

A formação é um procedimento complexo de preparação e dotação do saber. Vale lembrar que uma formação no próprio local de trabalho, também é de relevada importância. A ideia de formação em serviço, articulada com a pesquisa não é um tema comum, porém torna-se necessário refletir sobre experiências, pois como dizia Paulo Freire não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.

Deste modo, pensar na formação docente seria perguntar: “Quem educa este docente que agora está educando o outro? Assim, a formação do profissional da educação precisa se voltar para as novas demandas do mercado, pois numa sociedade que envelhece, é indispensável que todos os profissionais, de acordo com sua área de atuação, de alguma maneira, passarão a prestar serviços aos adultos maduros e idosos. Estes docentes serão profissionais de diversas áreas do conhecimento e profissões que deverão desenvolver competências específicas e características pessoais que favoreçam a sua atuação não só para beneficiar os idosos, mas também a sociedade.

Mas para além de oferecer conhecimentos gerontológicos, há de se entender que esse docente necessita ser colocado em situações de experiências e de resolução de problemas.

Precisa ter uma aprendizagem significativa, porque o campo da formação docente para idosos ainda é muito árido.

Com os resultados e a discussão deste estudo, espera-se que possa ampliar os horizontes para a elaboração de novos problemas. E que venha contribuir para que a temática torne-se foco de futuros estudos para a reflexão de pesquisadores na área, com o objetivo de preencher espaços ainda existentes sobre a formação de quem trabalha com idosos.

Independentemente da faixa etária em que o docente atua o seu trabalho enquanto educador é permanecer no processo de busca pelo conhecimento. Como diz Paulo Freire, é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente formando-se mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando.

Encerra-se esta dissertação com a certeza de que é possível ao ser humano ter a oportunidade de levar uma vida longa e saudável, tendo acesso ao conhecimento por meio da educação, especialmente se quem trabalha com ele tem a consciência da importância deste *continuum* do desenvolvimento na velhice.

Esta pesquisa mostra-se consoante ao símbolo conferido ao curso de mestrado à qual é: *sapereaude*, que em latim significa “ouse saber” ou “atreva-se, a saber,”, indicando que formar-se é um processo que se confunde com a própria vida dos adultos, neste caso, adultos que atuam com outros adultos, cujo desenvolvimento de um é também o do outro!

REFERÊNCIAS

ABBAD, G. S.; BORGES-ANDRADE, J. E. Aprendizagem humana em organizações de trabalho. In: ZANELLI, J. C.; BORGES-ANDRADE, J. E.; BASTOS, A. V. B. **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.Cap. 10, p. 237-275.

AGUIAR, M. C. C. O caráter simbólico e prático da formação permanente para professores. **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, 31, 2008, Caxambu. Disponível em: ‹http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT08-4048--Int.pdf›. Acesso em: 02 de Maio de 2014.

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ALENCAR, R. S. D. Ensinar a viver, ensinar a envelhecer: desafios para a educação de idosos. **Estudos Interdisciplinares do Envelhecimento**, vol. 4, p. 61-83, Porto Alegre, 2002.

ALVES, R. **A alegria de ensinar**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

ANTONI, C., MARTINS, C., FERRONATO, M. A., SIMÕES, A., MAURENTE, V., COSTA, F., KOLLER, S. H. Grupo focal: Método qualitativo de pesquisa com adolescentes em situação de risco. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 53, n.2, p. 38-53, 2001.

ARANTES, V. **Cognição, Afetividade e Moralidade. Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.26, n.2, p.137-153, jul./dez. 2000.

AUSUBEL, D. NOVAK, J, HANESIAN, H. **Psicologia Educacional**. Interamericana, 1980.

AZZI, S. Trabalho Docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. PIMENTA, S. G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. 8. ed. São Paulo, Cortez, 2012.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo, Edições 70, 2011.

BELLAN, Z. **Andragogia em Ação:** como ensinar sem se tornar maçante. Santa Bárbara d'Oeste, SP: SOCEP, 2005.

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

BERTAUX, D. **L'approche biographique**: sa valité méthodologique, ses potentialités. Cahiers int sociol; n. 69, p. 197-225, 1980.

BISSOLI, P. G. M; CACHIONI, M. Educação Gerontológica: breve intervenção em Centro de Convivência dia e seus impactos nos profissionais. **Revista Kairós Gerontologia**, v. 14. n°4. ISSN 2176-901X. São Paulo (SP), Brasil, Setembro, p. 143-164, 2011.

BIZELLI, M. H. S. S. et al. Informática para a terceira idade – características de um curso bem sucedido. **Rev. Ciênc. Ext**. v.5, n.2, p.4-14, 2009.

BONI, V; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, v. 2, n. 1 (3), p. 68-80, janeiro-julho/2005.

BOHN, C. L. Z; M. Camila; SCHERER, C. G. O Paradigma da Aprendizagem no Contexto da Educação Popular e Saúde. **XVI Seminário Interinstitucional de Ensino, Pesquisa e Extensão**, 2011.

BOTH, A. Longevidade e Educação: Fundamentos e Práticas. FREITAS, E.V. (Et Al.) **Tratado de Geriatria e Gerontologia**. 2 ed.- Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006.Cap.157.p. 1446-1455.

BRANDÃO, C. da F. **Estrutura e funcionamento do ensino**. São Paulo: Avercamp, 2004.

BRASIL. Resolução CNE/CP1/2002, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais, para a formação de professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos. Dados sobre o envelhecimento no Brasil. Disponível em http://www.sdh.gov.br/assuntos/pessoa-idosa/dados-estatisticos/DadossobreoenvelhecimentonoBrasil.pdf> DECRETO DE 1o- DE JUNHO DE 2011. Acesso em 10 nov 2013.

_____. Lei nº 10741 de 3 de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso. Brasília, 2003.

_____. Lei º 8842 de 4 de janeiro de 1994. Dispõe sobre a Política Nacional do Idoso. Brasília, 1994.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRAZ, S. G.; CASTRO, M. A. C. D. NASCIMENTO, E. S. Saberes docentes interdisciplinares construídos na prática pedagógica. **Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades.** Niterói RJ: ANINTER-SH/ PPGSD-UFF, 03 a 06 de Setembro de 2012, ISSN 2316-266X.

BRONFENBRENNER, U. **Bioecologia do Desenvolvimento Humano**: tornando seres humanos mais humanos. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BROOKIFIELD, S. D. ***Understanding and Facilitating Adult Learning****: a comprehensive analysis of principles and effective practices*. *Open* University Press, 1986.

CACHIONI, M. **Quem educa os idosos?** Um estudo sobre professores de Universidades da Terceira Idade. Campinas, SP: Editora Alínea, 2003.

CACHIONI, M.; NERI, A. L. Educação e Gerontologia: desafios e oportunidades. RBCEH - **Revista Brasileira de Ciências do Envelhecimento Humano**, Passo Fundo, p. 99-115 - jan./jun. 2004.

CACHIONI, M. Gerontologia educacional/educação gerontológica. In: Neri, A.L. (Org.). **Palavras-chave em gerontologia**. 3a ed. Campinas (SP): Alínea, 2008, p. 92-94.

CACHIONI, M. NERI, A. L. Educação e velhice bem-sucedida no contexto das Universidades da Terceira Idade. NERI, A. L.; YASSUDA, M. S. (Org.) **Velhice bem-sucedida**: aspectos afetivos e cognitivos. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. Coleção Vivaidade, p. 29-49.

CACHIONI, M; PALMA, L. S. Educação Permanente: perspectiva para o trabalho educacional com o adulto maduro e com o idoso. In: FREITAS, Elizabete V.; *et al*.(Orgs.) **Tratado de Geriatria e Gerontologia**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006. p.1456-1465.

CAPLAN, S. ***Using focus group methodology for ergonomic design***. Ergonomics, v. 33, n.5, p. 527-33, 1990.

CAPUZZO, D. B. **O trabalho educativo com idosos.** Fragmentos de Cultura, Goiânia, v. 22, n. 1, p. 37-47, jan./mar. 2012.

CARVALHO, R. C. M. **Formação e constituição da identidade docente de licenciandos de um curso de pedagogia.** Dissertação de Mestrado, Universidade de Taubaté, Brasil, 2012.

CAVACO, C. **Aprender fora da escola** – percursos de formação experiencial. Lisboa: EDUCA, 2002.

COPETTI, F. **Estudo exploratório dos atributos pessoais de tenistas.** Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Maria, Brasil, 2001.

CORTELLA, M. S. **Não nascemos prontos! Provocações filosóficas**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CORTELLETTI, I, A. Universidade: sua função social na promoção da velhice. CASARA, M, B.; CORTELLETTI, I, A.; BOTH, A. (Orgs.) **Educação e envelhecimento humano**. Caxias do Sul, RS: Educs, 2006.

COSTA, D.C, TAINO, A. M. R, CASTRO, M. A. C. D. A atitude interdisciplinar docente e o desenvolvimento humano: Foco no ensino médio de uma escola pública. LEÃO, M.A.B.G.; OLIVEIRA, E. F. (Orgs.) **Desenvolvimento Humano, Interdisciplinaridade e Pesquisa**: Estudos de um programa de Pós-Graduação. Taubaté: Edunitau, 2012, p. 21-40.

CROSS, J. ***Informal Learning: Rediscovering the Natural Pathways*** (Aprendizagem Informal: Redescobrindo Caminhos Naturais que Inspiram Inovação e Desempenho) Pfeiffer, 2006.

CYRINO E.G, TORALLES-PEREIRA M. L. Trabalhando com estratégias de ensino-aprendizado por descoberta na área da saúde: a problematização e a aprendizagem baseada em problemas. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 20, n.3, p. 780-788, mai-jun, 2004.

DAL RIO, M. C. **Perspectiva social do envelhecimento**. São Paulo: Secretaria Estadual de Assistência e Desenvolvimento Social. Fundação Padre Anchieta, 2009.

DA SILVA OLIVEIRA, F; DA SILVA OLIVEIRA, R. de C. O Ensinar e o Aprender com a Terceira Idade**. Revista Eletrônica de Ciências da Educação**, v. 3, n. 1, 2004.

DEBERT, G. G. A Antropologia e o Estudo dos Grupos e das Categorias de Idade. In: BARROS, M. M. L. (Org.) **Velhice ou Terceira Idade?** Estudos antropológicos sobre identidade, memória e política. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998, p. 49-67.

DEBERT, G. D. **A reinvenção da velhice**. São Paulo: Edusp/Fapesp; 1999.

DELORS, J. **Educação:** um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

DESSEN, M. A. Construindo uma ciência do desenvolvimento humano: passado, presente e futuro. DESSEN, M. A., COSTA JUNIOR, A. L. **A Ciência do Desenvolvimento Humano**: tendências atuais e perspectivas futuras. Porto Alegre: Artmed, 2005. Cap. 14. p. 264-278.

FAVA, L. R. G. **Você sabe o que é andragogia?** Disponível em http://www.library.com.br/qualidadevida/pg022.htm> 20 de Outubro 2006. Acesso em 05 de mar. 2014.

FAZENDA, I. C. A. I**nterdisciplinaridade**: História, Teoria e Pesquisa. Campinas, SP: Papirus, 1994. 143 p.

_____. (Org.). **Didática e Interdisciplinaridade**. 8ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

_____. (Org.) **O que é Interdisciplinaridade**? São Paulo: Cortez, 2008.

FEITOSA, S. C. S. Educação e sujeitos dialéticos. IN: GADOTTI, M. [et al]. **Coleção memória da pedagogia**. n. 4, Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento Duetto, 2005. p. 30-37.

FERREIRA, M. E. M. P. Prólogo: Perceber-se interdisciplinar. FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (Org**.). Práticas Interdisciplinares na Escola**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 147p.

FLAVELL, J. H. *Speculations about the nature and development of metacognition*. Em F. E. Weinert & R. Kluwe (Orgs.), ***Metacognition, motivation, and understanding***, 1987, p. 1-16. Hillsdale, N. J: Erlbaum.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FONTES, A; FREIXO. O. **Vygotsky e a aprendizagem cooperativa**: uma forma de aprender melhor. 1.ª Coleção: Biblioteca do Educador, 2004.

FREIRE, S. A. A personalidade na velhice: Estabilidade e mudança. FREITAS, E.V. (Et Al.) **Tratado de Geriatria e Gerontologia**. 2 ed.- Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006. Cap.133. p. 1260-1266.

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

_____. **Educação como prática de liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 28 ed., São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 57 ed. rev. e atual., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____. **A importância do ato de ler**. 39° ed., São Paulo: Cortez Editora, 2000a.

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000b. p. 40.

FREITAS, E. V. Demografia e epidemia do envelhecimento. In: PY, L. *et al*. **Tempo de envelhecer**: percursos e dimensões psicossociais. 2.ed. Holambra: Setembro, 2006. p. 15-38.

FREITAS, C. M. S. M. *et al.* Aspectos motivacionais que influenciam a adesão e manutenção de idosos a programas de exercícios físicos. **Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano**, v. 9, n. 1, p. 92-100, 2007.

FUCK, I. T. **Alfabetização de Adultos**: Relato de uma experiência construtivista. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

FULLAN, M. ***Staff Development Innovation and Institutional Development***. In B. Joyce (ed.), School Culture Through Staff Development. Virginia: ASCD, p. 3 -25, 1990.

GATTI, B. A. **Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: UNIJUI, 2013.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLDMAN, S. **Universidade para terceira idade**: uma lição de cidadania. Elógica, 2003. p. 71.

GOHN, M. da G. Educação Não-formal, na pedagogia social. Em Anais do 1. I **Congresso Internacional de Pedagogia Social**, São Paulo (SP) [online]. 2006. Disponível em:<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092006000100034&script=sci_arttext&tlng=pt> Acesso em 22 de maio 2014.

GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores**: saberes identidade e profissão. Campinas, SP: Papirus, 2004. (Coleção Entre Nós Professores).

HILGARD, E. R**. Teorias da aprendizagem**. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1973.

HOUASISS, A. "**Dicionário *Houasiss* da Língua Portuguesa**". Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**.** Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 1999/2009. Disponível em <http://teen.ibge.gov.br/mao-na-roda/idosos> Acesso em Maio de 2014.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-s para a mudança e a incerteza. 9. ed. – São Paulo: Cortez, 2011. Coleção questões da nossa época; v.14.

KNOWLES, M.S. ***The modern Practice of Adult Education****: From Pedagogy to Andragogy*. Cambridge Book Co, 1988.

KNOWLES, M. S.; HOLTON III, E. F.; SWANSON, R. A. **Aprendizagem de Resultados**: Uma abordagem prática para aumentar a efetividade da educação corporativa. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia Científica**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2011.

LA TAILLE, Y.DE. Parte II - Afetividade e Cognição. LA TAILLE, Y. DE; OLIVEIRA, M. K; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992, p.47.

LEÃO, M. A. B. G.; PRAZERES, F. R.Contextos de educação como rede e suporte social de desenvolvimento bioecológico de idosos. LEÃO, M. A. B. G.; OLIVEIRA, E. F. (Orgs.) **Desenvolvimento Humano, Interdisciplinaridade e Pesquisa**: Estudos de um programa de Pós-Graduação. Taubaté: Edunitau, 2012. p. 241-265.

LEÃO, M. A. B. G. Educação permanente de adultos maduros, idosos e de profissionais da área do envelhecimento: fundamentos para um projeto pedagógico de extensão universitária. **Revista de Extensão Universitária de Taubaté** - Pró-reitoria de extensão e relações comunitárias- n. 1, Taubaté: 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Ed. Alternativa, 2001.

LIMA, M. P. **Gerontologia Educacional - uma pedagogia específica para o idoso**: uma nova concepção de velhice. São Paulo: LTr, 2000.

LINDEMAN, E. C. ***The Meaning of Adult Education.*** New York, New Republic, INC. 1926.

LOPES, A. P.; BURGARDT, V. M. Idoso: um perfil de alunos na EJA e no mercado de trabalho. **Estudos Interdisciplinares sobre o Envelhecimento**, v. 18, n. 2, 2013.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARQUES, D. T.; PACHANE, G. G. Formação de educadores: uma perspectiva de educação de idosos em programas de EJA*. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.36, n.2, p. 475-490, maio/ago. 2010.

MARTINS DE SÁ, J. L.A Formação de Recursos Humanos em Gerontologia: Fundamentos Epistemológicos e Conceituais. FREITAS, E.V. (Et Al.) **Tratado de Geriatria e Gerontologia**. 2 ed.- Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006. Cap.160. p. 1473-1479.

MASCARO, S. **O que é a velhice**. São Paulo: Brasiliense, 1997.

MELLO, T.; RUBIO, J. de A. S. A Importância da Afetividade na Relação Professor/Aluno no Processo de Ensino/Aprendizagem na Educação Infantil. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, v. 4, n. 1, 2013

MENDES, K. D. S; SILVEIRA, R. C. C. P.; GALVÃO, C. M.. **Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem**. Texto & Contexto-Enfermagem, v. 17, n. 4, p. 758-764, 2008.

MENEZES, E. T; SANTOS, T. H. "Universidade aberta" (verbete). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** – EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002, Disponível em <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=64>, Acesso em 19 de Jun. 2014.

MEZIROW, J. ***Transformative Learning***: *Theory to Practice. NEW DIRECTIONS FOR ADULT AND CONTINUING EDUCATION*, no. 74, Summer 1997. Jossey-Bass Publishers.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 11ª Ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MIZEQUE, L. F.; BASSO, M. A. M. Contribuições de Carl Rogers para a educação. **Anais do Fórum de Iniciação Científica da Funec**. v.4, n. 4, 2013.

MOREIRA, M. A. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula**. Brasília: UnB, 2006.

MORGAN, D. ***Focus group as qualitative research***. *Qualitative Research Methods Series*. 16. London: Sage Publications, 1997.

MOSCOVICI, F. **Desenvolvimento Interpessoal**. 3.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1985.

NAIROBI, 1976, U. Carta de Nairobi1976 - UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 19ª sessão - NAIROBI, 1976. **Cadernos de Sociomuseologia**, América do Norte, 15, Jun. 2009. Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/cadernosociomuseologia/article/view/339>. Acesso em: 29 Jan. 2014.

NERI, A. L.; CACHIONI, M. Velhice bem-sucedida e educação. NERI, A. L.; DEBERT, G. G.(Orgs.) **Velhice e sociedade**. Campinas: Papirus, 1999. p. 113-140

NERI, A.L. (Org.) **Palavras-chave em Gerontologia**. 3ª ed. Campinas: Alínea, 2008.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e sua formação. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 9-33.

OKIMURA, T**. Processo de aprendizagem de idosos sobre os benefícios da atividade física**. Dissertação de mestrado. USP, 2005.

OLIVEIRA, M. K. **Cultura e Psicologia**. Questões sobre o Desenvolvimento do Adulto. São Paulo: Hucitec, 2009b.

OLIVEIRA, R. C. S. **Políticas públicas, educação e a pesquisa sobre o idoso no Brasil: diferentes abordagens da temática nas teses e Dissertações (de 2000 a 2009)**. Maringá, v. 35, n. 1, p. 79-87, jan.- jun., 2013.

OLIVEIRA, A. C. FREIRE, I. M. Formação dos docentes na universidade de terceira idade. Educere et Educare. **Revista de educação**.v. 2, n. 4. p. 177-192, jul./dez. 2007.

ORDONEZ, T. N.; CACHIONI, M. Universidade aberta à terceira idade: a experiência da Escola de Artes, Ciências e Humanidades–EACH USP. **Revista Brasileira de Ciências do Envelhecimento Humano**, v. 6, n. 1, 2009.

PAPALÉO NETTO, M. **Gerontologia** - A velhice e o envelhecimento em visão globalizada. São Paulo: Atheneu, 1996.

PASCHOAL, A. S. **O discurso do enfermeiro sobre educação permanente no grupo focal.** Dissertação (Mestrado) - Setor de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2004.

PAULA, R. da S. O não-lugar da pessoa idosa na educação. DOSSIÊ TEMÁTICO Educação de pessoas jovens, adultas e idosas. **Práxis Educacional Vitória da Conquista**. v. 5, n. 7 pág. 29-43 jul./dez. 2009.

PAVARINI, S. C. I; MENDIONDO, M. S. Z; BARHAM, E J; VAROTO, V. A. G; FILIZOLA, C. L. A. A arte de cuidar do idoso: gerontologia como profissão? **Texto Contexto Enfermagem**, v. 14, n.3, p. 398-402, jul-set 2005.

PERES, M. A. de C. A andragogia no limiar da relação entre velhice, trabalho e educação. **Contrapontos,** v. 6, n. 1. p. 65-77 - Itajaí, jan/abr 2006.

PIAGET, J. **Estudos Sociológicos**. Rio de Janeiro: Companhia Editora Forense, 1973.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8° ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. (Orgs.) **Aprendizagem do adulto professor.** São Paulo: Loyola, 2006.

POLONIA, A. C.; DESSEN, M. A.; SILVA, N. L. P. O modelo bioecológico de Bronfenbrenner: contribuições para o desenvolvimento humano. DESSEN, M. A.; COSTA JUNIOR, A.L. **A ciência do desenvolvimento**: Tendências atuais e perspectivas futuras. Porto Alegre: Artmed, 2005. Cap. 4. p. 71-89.

POMBO, O. Contribuição para um vocabulário sobre interdisciplinaridade. In: POMBO, O; LEVY, T; GUIMARÃES, H. (Orgs.) **A interdisciplinaridade**: reflexão e experiência. 2. ed. revista e aumentada. Lisboa: Texto, 1994.

PY, L. Envelhecendo e subjetividade. In: PY, Ligia et al. **Tempo de envelhecer**: percursos e dimensões psicossociais. 2. ed. Holambra: Setembro, 2006. p. 97-120.

REIS, G. M. F. M. H. **Saberes dos educadores de adultos**. 2014. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade de Lisboa, Instituto da Educação. Lisboa, 2014. Disponível em <http://hdl.handle.net/10451/10923> Acesso em 15 abr. 2014.

REQUEJO OSORIO, A. **Educação Permanente e Educação de Adultos**. Coleção Horizontes Pedagógicos. Instituto Piaget, 2003.

RIBEIRO, Célia. Metacognição: Um Apoio ao Processo de Aprendizagem. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.16. n.1, p. 109-116, 2003.

ROGERS, C. **Liberdade de aprender em nossa década**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

ROGERS, C. **Tornar-se pessoa**. Trad. Manuel J. C. Ferreira, 5° ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

SARRAIPO, M. A. S. **FORMAÇÃO CONTINUADA E DESENVOLVIMENTO HUMANO**: Análise do Programa de Aperfeiçoamento Profissional do Governo do Estado de São Paulo. Dissertação de Mestrado. (Mestrado em Desenvolvimento Humano). Universidade de Taubaté, UNITAU-SP, 2014.

SCHNEIDER, R. H.; IRIGARAY, T. Q. O envelhecimento na atualidade: aspectos cronológicos, biológicos, psicológicos e sociais. **Estudos de Psicologia I Campinas.** v. 25, n. 4, p. 585-593. out – dez, 2008.

SÉ, E. V. G. **Como deve ser a formação adequada para atender as demandas do idoso**. Disponível em <http://www2.uol.com.br/vyaestelar/demanda_idoso.htm>, 2006. Acesso em 09 de mar. 2014.

SILVA, M. R. F. E. A prática docente no Programa de Extensão Universitária para terceira idade da UFPI. **II Encontro de Pesquisa Em Educação da Ufpi**, Teresina, v. 1, 2002.

SILVA, M. **Complexidade da formação de profissionais**: saberes teóricos e saberes práticos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

SVEIBY, K. E. A *knowledge-based theory of the firm to guide strategy formulation*. ***Journal of Intellectual Capital, Bradford,*** v. 2, n. 4, p. 344-358, 2001.

TAINO, A. M. R. Saberes docentes: da disciplinaridade à transdisciplinaridade, mediadas pela ação interdisciplinar. **Artigos do II Congresso Mundial de Transdisciplinaridade**, p.1-6, 2005. Disponível em: <http://cetrans.com.br/artigos/Ana_Maria_dos_Reis_Taino.pdf> Acesso em 15 dez. 2014.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

TODARO, M. de À. Educação Continuada/Educação Permanente. NERI, A.L. (Org.) **Palavras-chave em Gerontologia**. 3ª ed. Campinas: Alínea, 2008.

TOMAZONI, A. M. R. **EDUCAR COM SABOR & SABER**: Relatos e vivências interdisciplinares em aulas de nutrição e gastronomia em instituições abertas para a terceira idade. Dissertação (Mestrado em Gerontologia). Pontifica Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, 2009.

VIEIRA PINTO, A. **Sete Lições Sobre Educação de Adultos**, 16° ed. 1° reimpressão. São Paulo, Cortez, 2010.

VITAL, S. S. **Afetividade e prática docente com idosos**. Holambra: Segmento, 2005.

WESTBROOK, R. B; TEIXEIRA, A. ROMÃO, J. E. RODRIGUES, V. L. (Orgs.). **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2 ed. Porto Alegre: Bookmam. 2001.

ZIMRING, F. **Carl Rogers**. (Coleção Educadores) Tradução e organização: Marco Antônio Lorieri. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

APÊNDICE I

QUESTIONÁRIO DE DADOS PESSOAIS DOS PARTICIPANTES

1 - Idade

Entre 30-35 ( )

Entre 36-40 ( )

Entre 41-45 ( )

Entre 46-50 ( )

Entre 51-55 ( )

Entre 55-60 ( )

Acima de 60 anos ( )

2 - Sexo:

Feminino ( ) Masculino ( )

3 - Escolaridade

( ) Ensino Médio

( ) Superior

( ) Especialização

( ) Mestrado

( ) Doutorado

( ) Área de formação

( ) Ciências Biológicas ( ) Humanas ( ) Exatas

4 - Curso_____

5 - Profissão_____

6 - Exerce outras atividades na instituição ( ) sim não ( )

7 - Vínculo com a instituição

( ) Professor efetivo

( ) Professor colaborador

( ) Prestador de serviços

8 - Exerce atividade profissional fora da Instituição ( ) sim ( ) não

Qual? _____

9 - Realizou cursos específicos relacionados ao idoso ( ) sim ( ) não

Qual?_____

APENDICE II
PAUTAS DO GRUPO FOCAL

- Apresentação;
- Contextualização para o grupo focal;
- Permissão para escrever e gravar os relatos;
- Confidencialidade: Assegurar a confiabilidade;

1- Quais foram os motivos que o levaram a trabalhar com educação de idosos?
2- Como é trabalhar com os adultos maduros e os idosos? (dificuldades, ganhos, relação docente/aluno).
3- O que diferencia a prática de educação de idosos com aprendizes de outras idades?
4- Avaliam ser necessário ter algum curso ou formação para trabalhar com idosos? (conhecimentos de educação formal e não-formal, habilidades humanas).
5- Que saberes consideram ser necessários para a prática pedagógica dos docentes?
6- Esses saberes podem contribuir para a construção de sua identidade profissional como professor?

APÊNDICE III
ROTEIRO DE ENTREVISTA DE HISTÓRIA DE VIDA

° Apresentação e Contextualização da pesquisa;

° Permissão para escrever e gravar os relatos;

° Confidencialidade: Assegurar a confiabilidade;

1- Desde quando atua nesse programa e que atividades realiza e/ou participa?
2- Além das atividades que realiza junto ao grupo de idosos desse programa, atua em quais outras atividades profissionais na universidade e/ou fora da instituição?
3- Por que trabalhar com idosos, que motivos o trouxeram a este programa?
4- O que pensa sobre sua prática docente com este grupo em termos do que ensina e como ensina?
5- Que estratégias de ensino-aprendizagem você utiliza com os idosos?
6- Conte-me sobre sua formação escolar/profissional.
7- Avalia que seu processo de formação facilita seu trabalho com adultos maduros e idosos? De que forma?
8- Considera ser importante uma formação docente específica para trabalhar com estes adultos?
9- O que essa formação deveria contemplar?
10- Que tipo de saber acha necessário para se trabalhar com o idoso?
11- Há trocas de experiências e saberes entre os docentes do programa? Como acontece?

APÊNDICE IV

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO SISTEMÁTICA

Observação nº: _____ Data: _____

Atividades: _____

Local:_____

Número de alunos presentes: _____

Horário de Início da Aula: _____

Horário de Término da Aula: _____

Itens a serem observados no contexto do trabalho

1- Relação professor e aluno
2- Estratégias de Ensino.
3- Construção do ambiente de trabalho.
4- Que tipos de comportamentos estimulam nos alunos.

Descrição das anotações de campo

APÊNDICE V

ENTREVISTA GRUPO FOCAL

Facilitador: Edyane

Participantes: D1, D2, D3, D4, D5, D6

Data: 20/02

Tempo: 58m:57s

Início da transcrição

Gostaria que vocês se apresentassem e falassem um pouco da área que cada um atua dentro do programa.

– Então começo eu. Bom, meu nome é **X** eu sou professor de literatura, trabalho com uma oficina de literatura com o pessoal da maturidade uma vez por semana aqui.

– Meu nome é **X,** eu sou professora do departamento de enfermagem, e dentro do programa, eu coordeno, eu tenho um projeto que é o Núcleo de Saúde do idoso, no qual nós oferecemos para esse grupo palestras na promoção da saúde, prevenção das doenças.

– Meu nome é **X**, eu sou professora de danças circulares, eu apresento para os alunos um tipo de dança que ajuda muito principalmente na parte de ajudar na memória, coordenação motora, e também dou aula de dança de salão e se Deus quiser vamos implantar aqui esse ano.

– Eu sou **X**, de formação eu sou fisioterapeuta, e eu sou professora, e faço à contribuição de saúde junto com a professora Eliana, então todas as palestras que tem em relação à área da saúde, seja assim, as que mais solicitadas, em questão da prevenção de quedas sobre cuidados paliativos e finitude, geralmente sou eu que estou assumindo essas palestras por que dada a minha experiência. E também eu faço a contribuição junto com a professora X de cuidadores, e aí a gente dá também orientação para cuidadores, porque aqui mesmo na sala tem muitas senhoras que são cuidadoras das suas mães, das suas tias, e aí a gente acaba fazendo um trabalho daquela igual que ela mesma falou que é tudo junto e misturado, que hoje tem a formação gerontológica, aí a gente acaba capacitando também o outro, uma coisa mais informal, mas a gente acaba também fazendo algum tipo de trabalho, tanto formal como informal.

– Sou **X**, minha formação é de comunicação em informática, então eu dou aula de informática para o grupo de 3ª idade, já faz uns sete ou oito anos que eu dou aulas para eles, e da necessidade deles ao avanço de tecnologia, e acaba até melhorando o desempenho deles

com relação a ir ao banco, a lidar com controle remoto, a ver televisão. Então acaba abrindo um pouco a mente deles com relação às novas tecnologias. É isso.

– Sou **X,** minha formação é em psicologia, fiz mestrado e doutorado na área de saúde relacionada a idosos. Trabalho com este grupo há mais de 10 anos.

Para abrir nossa discussão, gostaria de saber quais foram os motivos que levaram cada um de vocês a trabalhar na educação de idosos? O motivo que os fizeram estar aqui hoje?

– Afinidade. Convite primeiro, depois afinidade com idosos. Eu fui criada por vós, então eu acho que veio daí, veio de berço. Afinidade com o idoso. E um convite, eu estava entrando recentemente na faculdade, tinha uma ano, um ano e pouco de professora na faculdade, mas os cursos de engenharia. E aí surgiu a oportunidade de um companheiro da engenharia de dividir turmas com eles. E foi aí que veio. Eu fui ficando por causa da afinidade com a turminha e com a coordenação, todo o grupo em si.

– Bom, eu vim também a convite, não tinha muita afinidade com velhos, eu tenho um particularmente na minha história pessoal, eu tive algum problema. E vim e gostei, eu acho que a minha integração à recepção que eu tive deles, e a minha integração no grupo delas normalmente, são mais mulheres, foi muito grande, hoje elas são inclusive frequentadoras da minha casa, e então são laços que foram sendo criados e estou aqui.

– A questão do processo de envelhecimento, do estar nesse momento com essas pessoas, isso já vem desde a minha infância, porque eu tive um avô muito alegre, muito presente, que a minha avó apertava e ele abraçava. Então eu acho que isso foi mostrando o quanto é gostoso estar com pessoa experiente, que vai te dando indicadores e mostrando coisas da vida, te mostrando como as coisas acontecem agora, mas como elas eram para chegar até aqui como foi. E o meu avô sempre envolvido com muita historia. Então eu acho que é por isso que eu gosto de artes, que eu gosto de cantar, que eu gosto de dançar, que eu gosto de imitar as pessoas, que eu faço piada. Porque vem eu acho que desse convívio. Aí muito cedo eu fui eu escolhi ser voluntária em um asilo, e acabei indo para a profissão de enfermagem, sempre com afinidade com idosos.

– Depois eu recebi um convite, praticamente eu quase que me ofereci para dar aula para a professora, de gerontologia, que ela tinha acabado de chegar da França e eu fiquei entusiasmada com as histórias que ela me contava, os velhos da França, como era envelhecer lá, como era todo o sistema de saúde e aí foi assim que eu estou nessa área e acho que não

sairei mais, porque se eu pudesse escolher eu ficaria só no projeto. E não faria mais nada rsrs. É isso.

– Eu também tive avós muito carinhosos, muito próximos de mim a minha infância toda, então é uma herança assim muito agradável. E eu fui àquela criança que eu acabava indo para a casa das vovozinhas da rua, minha mãe podia me procurar que eu estava conversando com alguma vovozinha na rua que não era os meus avós, mas eu sempre gostei muito de sentar, eu gostava de ouvir aquelas histórias. E aqui eu entrei primeiro como aluna. Fiz computação, adorei o projeto, adorei os cursos e não passei, eu me ofereci. Ah, mas vocês não querem botar aula de dança, sou professora de dança, assim e assim. E que bom, me aceitaram, eu estou aqui já quase oito anos amando isso aí.

– Quando você pergunta da área que você veio, é daqui em si, ou toda vida profissional? Então, às vezes eu fico me perguntando também isso, porque eu fui trabalhar com idosos, aí eu vejo todo mundo falando isso, que pegou uma atração quando as avós... E eu fui justamente o contrário, eu sou muito carente de velhos, porque eu nasci depois de muito tempo as minhas irmãs já eram adultas, e eu não tive contato com os meus velhos da família. E quando tinha uma, ela não tinha diálogo com os jovens, porque ela achava que os jovens não sabiam de nada. E aí ela tinha uma coisa assim, quando ela ia falar os jovens tinham eu sair da sala. Eu falava: "Nossa, deve ser horrível ser velho" Porque ela nunca quer saber do que os jovens iam dizer então ela só via coisas negativas do lado dela. E daí eu fui trabalhar no hospital, que na verdade o Hospital das Clínicas de São Paulo, e os aposentados desse hospital não saíam de lá. Eles iam almoçar no refeitório porque tinham seis meses ainda depois que eles se aposentavam de ficar lá. Eles não conseguiam ir embora. E a minha gerente, era uma fisiatra chegou e falou assim: "Gente, a gente tem que fazer alguma coisa, para tirar esses velhos daqui, não agüento mais esses velhos ficarem aqui nesse corredor, sem ter o que fazer."

Aí o fisioterapeuta que era chefe lá, e as pessoas que era chefe chegaram e falaram assim: "Vamos pegar os mais jovens que chegaram agora." Aí a mais nova era eu, os alunos que estava se desenvolvendo, estava fazendo aprimoramento. Ele falou: "Você sabe trabalhar com velho? "Eu falei: "Eu não." "Então você vai trabalhar. "No início era trabalhar com velho, era aposentado, aquelas senhoras do Hospital das Clínicas, as enfermeiras antigas. Aí eu comecei a falar: "Nossa, existe uma vida dentro de uma pessoa velha. As pessoas sabem, ela tem uma história." E eu fiquei apaixonada e aí toda a minha parte de estudo mesmo foi em direção à gerontologia. E aí tem 17 anos já que eu estou nessa área direto. Então foi assim que tudo começou.

E daí eu vim morar aqui em Taubaté, e vi que a universidade tinha um programa, cheguei e perguntei: “Posso ir aí?” Ela me respondeu: “Pode. Aí eu cheguei (...) ela falou: “Nossa, mas você nem avisou que vinha?”Eu falei: “Não, porque vai que você mudasse de ideia, eu já estou aqui.”Eu estou aqui há quatro anos. Depois conheci a professora X. Estou aqui. Foi assim. São essas histórias.

– Eu tinha desistido dos velhos sabe... Por questão familiar, uma avó terrivelmente dura, eu tinha desistido dos velhos. Para mim não era uma necessidade o convívio, o contato, talvez até porque o que desse contra velhos na literatura, mas os reais eu tinha desistido deles.

Mas eles te acharam?

– Eles me acharam. Agora é outra coisa.

Vieram atrás de você de alguma forma para tentar resgatar alguma coisa. E assim, e desse contato, desses motivos que vocês contaram como é para vocês trabalhar hoje, estar com eles? Como que vocês se sentem?

– Eu acho cativante.

– Ao mesmo tempo surpreendente, porque a cada momento é uma surpresa diferente, é um idoso com um pensamento diferente, com uma qualidade diferente, um defeito diferente, e que a gente tem que saber manejar isso, porque a gente fala: vai ficando idoso, vai ficando perigoso. E vai mesmo cada um na sua mania, mas ao mesmo tempo é cativante, porque quando eles te acolhem, eles te abraçam mesmo. E você passa a fazer parte da família deles e eles da sua, passa a ser assim, nossa... É um carinho muito grande, é uma troca muito grande. Eles já não tratam você como professora. É a amiga, é a netinha, é a sobrinha, é sempre assim.

Esse é o ganho, e o que seria a dificuldade? Relação professor (a) / aluno?

– A dificuldade realmente é essa, a teimosia e a diferença de pensamento de cada um deles. Nem todo mundo é igual, aí também tanto faz ser velho, quanto ser jovem. A diferença de cultura, de pensamento, e assim, eu acho que quanto mais velho, mais eles acham que eles estão certos também e não dão o braço a torcer. Então aí pra você tentar dar uma dobrada ou tentar colocar alguma coisa pra eles aí é um pouco mais complicado. Eu vejo às vezes na informática, eu falo assim: “Gente, mas é assim e assim, e assim.” “Mas eu não quero fazer.” Como? Você está em uma aula, com 25 pessoas ao mesmo tempo, tem uma professora aqui, você vem para um curso, você não quer fazer?” “Não, não quero.” Então essa é... “Então, mas porque você veio? ”Então a gente tenta dar essa...“Não, queria aprender alguma coisa.”“Mas

então, você está na aula para aprender, assim que aprende..."E a gente sempre tem que lidar com isso.

– Eu acho certo que a lógica deles de funcionar e de aprender, é diferente dos outros, alguns, de outros grupos.

– É, alguns. Vamos dizer assim, um jovem, você está em uma sala de aula ele sabe que ele está ali para aprender. Se ele quer, ou se ele não quer, ele não vai falar pro professor que não quer, ou ele vai ficar quieto, vai sair da sala. Agora, o idoso não, ele vai lá, ele fica ali, ele na sua frente ele faz outra coisa, meio que de birra, sei lá... Ele faz o que ele quer na sua frente. Aí você fala assim: "Mas porque você não vai fazer, vamos lá?" Praticamente você pega pela mão: "Vem aqui, vamos fazer o exercício?" "Não quero, não vou.".

– Isso eu acho difícil para o professor lidar. É complicado. Porque tem os outros 25 esperando respaldo, e ao mesmo tempo você também não pode largar um porque se você largar um, esse um vamos dizer, contamina o resto, que acaba saindo, falando mal que você não deu atenção, você não ligou. O boca a boca faz toda a diferença, e ao mesmo tempo tem 25 atrás esperando que você fale pra ele assim: "Então se dane, tem cuidar da gente." É bem complicado.

Isso acontece nas turmas que vocês trabalham? Vocês percebem isso no dia a dia? É difícil lidar?

– É, mas a gente consegue. A gente consegue, mas é difícil. Eu só estou aqui porque o médico mandou, mas eu não quero aprender isso.

– Já que ele mandou, eu vou ficar aqui.

– "Mas você vai gostar. Faz assim, dá a mãozinha pra mim...".

– Exatamente. Nós vamos conseguir. Mas porque também? É o medo do erro. "Eu vou errar na frente de todo mundo? Aí vão ver que eu errei, e daí?" aí você vai, porque quando acerta: "Bate palmas, olha gente ela acertou."

– Comigo é um pouco diferente, eu vejo o meu grupo não é, elas como pessoas extremamente curiosas, muito inteligentes, extremamente interessadas e abertas para as novas informações. Eu cheguei a trabalhar com alguns conceitos, apresento alguns conceitos, e elas querem o domínio do conceito, e aí ao encontrar-se com os textos, esses textos remetem as memórias, aí elas querem falar das memórias, e aí você entende a sensibilidade, o caminho que a sensibilidade tomou, fez com que ela tomasse na vida, e eu não tenho muito a resistência, às vezes eu tenho que fazer um trabalho até de contenção porque é uma explosão sempre, de querer se expressar, e da para você assistir o momento das descobertas, de

algumas descobertas delas, ou reconhecimento de coisas da vida delas com os textos literários. Nesse sentido eu nunca encontrei nenhuma resistência.
Agora, na hora da escrita, isso eu falo, na hora da escrita tem alguma resistência. Eu não sei se elas têm medo do julgamento da escrita.

Essa seria a dificuldade então?

– Essa seria a minha dificuldade. A única. Eu não consegui fazer com que elas produzissem textos, que ficassem à vontade para produzir textos.

– Parece uma vergonha, parece alguma coisa que estão envergonhados. Eu assisti um pouco à aula da X também, a pessoa se sente um pouco....parece que eu não vou deixar essa exposição...

– Entretanto quanto a depoimentos, quanto à fala, quanto a gestos de interpretação, eles vêm aos brocotões.

Mas será que eles compreendem que é um processo de aprendizado?

– Então, por exemplo, quando eu tragos os temas, eu falo muito de finitude. Então são os temas que há quatro anos eu falo de saúde. E aí uma delas disse para mim: "Você é muito corajosa, porque aqui a gente é vida." Eu falei: "Justamente por isso, porque é saber viver que eu vou ter uma finidade tranquila. Porque eu vou poder me organizar, pra quando mais ou menos eu tiver perto dessa finitude, eu vou ficar tranquila. "E aí elas começam a perceber, daí elas vão aceitando, mas a princípio tem uma resistência, por exemplo: lidar com cuidados paliativos: "O que você vai querer quando receber um diagnóstico que a sua doença não tem possibilidade terapêutica?" "Ah não, não quero, não quero ficar dentro de uma UTI"
Aquela turma em todos os lugares, você fala assim: "Nossa, eu sempre espero que alguém diga assim: não, não quero. Eu quero ir para casa, ficar com os meus cachorros, os meus gatos, fazer passar meu café, e chegar uma hora de tudo parar e tal." E aí eu ainda fico esperando isso. E aí que eu sinto a dificuldade. Mas também talvez seja uma coisa, porque às vezes estão vivendo tão bem, porque eu não posso fechar meu ultimo capítulo? Estou escrevendo, eu costumo dizer que a vida, o último capítulo é igual da novela, todo mundo se resolve, fechou e pronto. E aí elas têm essa dificuldade, dependendo do tema, acho que não decidiram também em questão da sexualidade que ela aborda, eles são poucos resistentes: "Ah, não quero ouvir isso, não quero falar isso." Mas a gente já tem problemas na saúde pública com relação à doença sexualmente transmissível com pessoas acima de 60 anos, porque não aprenderam a lidar com preservativos.

– Aliás, aumentou muito o índice dessas doenças. A dificuldade que eu vi é que eles são muito exigentes, sabe. Nós temos uma agenda na segunda feira que nós temos que trazer palestrantes, e nós temos normalmente nós fazemos um grupo focal para ver o que é que eles querem ouvir, e nós temos que escolher muito, com muito critério quem é que vai vir aqui. Por quê? Eles assistem, eles ficam aqui, e o *feedback* que nós temos é que eles quase não perguntam nada quando eles não gostam. Eles entram, e sai como chegaram, às vezes não tem esse desprendimento de perguntar. Agora quando eles gostam da palestra, entendem, acham que o tema é legal...

– Eles não agregam, mas quando agregam qualquer valor minimamente que seja aí flui melhor.

– Mas porque acho que eles são exigentes, eles querem aprender, eles tem já uma vivencia, já ouviram muitas coisas, aprenderam muitas coisas, os assuntos que nós vamos falar aqui normalmente não são assuntos que eles nunca ouviram. Mas eles querem algo mais. Algo que preencha alguma lacuna, e aí que seja de dois ou três elementos. Porque aí esses dois vão suscitar questões, vão perguntar e movimentar os outros, mas então é difícil. Nós temos que escolher mesmo essas pessoas para virem aqui, [os docentes] porque não dá para não fazer uma escolha criteriosa, até no improviso, para improvisar nós temos que ter inteligência. Às vezes não tem o que nós vamos oferecer? Tem que ter sempre uma carta na manga, mas uma carta na manga que tenha peso.

Mas vocês enquanto professores, enquanto docentes, ganhos e dificuldades para vocês lidarem com isso, ser especialista ou não em Gerontologia? Ou cursos voltados realmente para isso, vocês sentem essa falta?

– Essa falta de convivência me levou a que eu pensasse no meu processo de envelhecimento. Eu não sei se eu estou chegando cedo para pensar nesse meu processo de envelhecimento, eu tenho 52 anos, 50, 51, 52, é um ganho que eu tive, eu nunca tinha pensado nisso, e eu estou tendo de pensar, estou achando interessante de pensar. Isso então para mim é alguma coisa que está assim incorporando a minha experiência de vida. Eu vejo pensando lances da velhice lá na frente. Para mim esse ganho, eu acho que talvez se eu não tivesse esse contato não teriam passado esses pensamentos, projetos...

– Eu acho que assim, eu

– O que eu observo isso no curso de cuidadora. Curso de cuidador que nós ministramos aqui tem muito mais, é muito mais voltado para como é o processo de envelhecimento, o que

acontece com uma pessoa quando ela envelhece, quais são os limites, as limitações que ela tem, quais são as alterações que acontecem, como que é o dia a dia da vida, e isto que as pessoas que vão cuidar precisam saber. Então eu acho que para trabalhar, se a gente, se você não tem uma formação, se você não foi lá e fez um curso de Gerontologia, eu tenho certeza que os colegas que não fizeram isso foram como eu não tenho a formação em gerontologia, mas eu tenho estudado muito. Porque no dia a da você começa a ver que, não é que ele dá diferente, mas é que você tem que ter certa, certo conhecimento, a paciência, você tem que treinar a paciência, o ouvir, esperar.

Então você às vezes é rápido, mas você tem que ser um pouco mais lento. Até no quê vou apresentar, se eu vou apresentar eu explico como eu vou fazer isso assim? O tamanho da letra, o conteúdo que eu vou colocar encher de escrita, vou trazer umas figuras, vou ver mais para discussão. Então quando você estuda esse processo, a gente percebe quando alguém já tem este olhar, ou tem um pouco de conhecimento. Porque ele já tem esse diferencial. E para mim os ganhos, aquilo que eu tenho, é mesmo pensar nessa questão do envelhecimento. Nunca foi problema pra mim, nunca pensei: "Ah, vou ficar velha.".

Tanto é que adoro fazer aniversário e adoro pensar que vou... Por quê? Só que isso porque, eu acho que eu penso assim porque eu convivo com pessoas que tem muita energia na velhice. E eles vão passando isso pra mim. Mas eu convivo também com pessoas que tem pouca energia, que tem doença, porque a minha área é enfermagem. E aí eu tento mostrar pra essa pessoa o quanto ela pode buscar essa energia dentro dela. Sobretudo se ele tem um problema mais psicológico do que físico. Aí eu tenho que trazer para o grupo, tenho que mostrar como é interessante estar aqui e ver outras pessoas. Eu acho que essa questão para mim é fundamental, estar aqui e não ter medo de fazer. Eu já falei que eu vou ficar velha e cheia de corrente, vai ficar até afeminada demais, porque eu vou por uma em cima da outra, pulseiras, mas em forma. E a gente vê isso aqui também. Elas são mais vaidosas.

– Pela arrumação, eu sou uma pessoa que eu morasse perto do museu eu ia lá, eu adoro muito. Então eu peguei outro dia tudo que eu ganhei desde que eu tenho enfeitinho e coloquei na minha casa. Eu quero usar tudo que eu tenho, porque eu não vou usar, eu tenho que aproveitar enquanto eu posso limpar, enquanto eu posso me cuidar.

E tudo isso você trazem para dentro do seu trabalho? Essa relação com você que, porque essa visão que você tem para um olhar de fora, automaticamente pode ser trazida.

– E eu cheguei nisso devido ao meu trabalho, que eu cuidei de idosos aqui, então eu vejo a energia, ela vai modificando. Então quando fica viúva, eu tenho que fazer alguma coisa, eu tenho que cuidar de mim, apesar de eu estar sofrendo, mas eu preciso cuidar de mim, eu sei que com isso eu vou ficar mais feliz. Então é isso, é uma lição de vida muito grande para a gente.

– E também tem a questão, que é o que a sociedade vê o que ele fala de você. Às vezes você fala assim: "A formação é importante em gerontologia, no trabalho?" Eu acho que ela faz toda a diferença. Quando a gente tem uma formação para que a gente possa trabalhar com essa população. Mas o maior feedback que você tem é quando alguém fala assim: "Sabia que ela trabalha para o idoso? Ela fez curso, ela estudou para isso." Aí alguém fala assim: "Mas precisa estudar para trabalhar com velho? Mas o que tem pra velhice de tão assim, diferente que você precisa até estudar isso? Você estudou o que?" Aí ontem um moço perguntou: "Mas a ginecologia?" "Não, gerontologia." "Nunca ouvi falar."Aí eu falei: "É, e aí você fala assim, tem um conceito diferente." Aí quando você vai trabalhar você fala: só posso ser um extraterrestre às vezes, porque eles falam: "Você trabalha mesmo com idoso? O que faz o idoso?".

– Eu me lembrei de uma coisa, um dia um rapaz falou assim: "Mas é um velho na terra, é isso?".

– Que aí é a visão da questão que você falou da visão do conhecimento, educação formal que vem, que o estudo, a formação agrega, a questão informal, o não formal, porque quando falamos de aprendizagem de vocês enquanto docentes, então, podemos partir do princípio de que ao ensinar se aprende também?

– Eu acho que em gerontologia essa, a gente até hoje.

– Aprende ensinando.

– Que é a primeira vez.

– Não tem discurso nenhum, não tem como.

– Que a gente sabe que é a primeira vez.

– Minha parte é a prática.

– Eu acho que eu aprendi com esse convívio a paciência, o ouvir, o convívio, é outro ritmo, vamos entender esse outro ritmo, e eu acho que eu estou aos poucos incorporando um pouquinho dessas coisas pra mim.

–

Ah sim, então você já está incorporando?

– Aos poucos você fica, consegue.

– E elas têm uma carência muito grande de atenção também, isso é bem visível, a carência de atenção delas, isso às vezes até chega atrapalhar, porque você tem que saber se distribuir na hora, mas é...

Um desafio...

– Exatamente, e é aí que você tem que ter o controle e o ritmo pra olha, quero cuidar de tudo.

– O pessoal fala assim: 'Boa tarde, como foi sua semana?' " Pra quê?"aí entra você ter que driblar a coisa ali".

– E aí entra a importância da formação, você saber que ele não está fazendo uso desse espaço só para aprender alguma coisa, não vem aqui só buscar conhecimento.

– Vem buscar algo mais que ele deseja.

Exatamente.

– Eles vieram buscar companheirismo, amizade, companheirismo, e o grupo é muito coeso nesse sentido, de querer e gostar de fazer coisas juntos, eles gostam, elas se gostam muito, entre si.

– O quê eu tenho observado no núcleo que eu trabalho aqui, é que as pessoas vêm, no intuito de dançar, de cantar, e é aquilo que o Luzimar falou, pede socorro, eles estão pedindo socorro, em duas palavras às vezes no diálogo, então você que estar atento a isso, se você não tem essa convivência, se você não está não tem essa formação, não tem essa leitura, deixa passar. Então o nosso papel aqui é estarmos atentos, e ao final do dia estar discutindo a respeito dessa pessoa que está pedindo socorro, no próximo encontro, vamos estar mais atentos, vamos ver onde é, até onde nós podemos ir, qual vai ser a próxima fala dele.

– É o que a gente tem observado que também no espaço em que eles vêm dançar, fazer informática, discutir as palestras.

– Se eles, eu acho que eles têm uma coragem muito grande, de fazer recusas do que eles não querem, acho isso muito legal, muito bonito, isso também é um aprendizado pra mim, eu estou esperado uma hora pra eu poder tudo que eu quero dizer, isso foi muito bonito, ver isso, aprender isso com elas.

É, porque eu acho que pra vocês até.

– Olha eu tenho uma idade em que, me dá licença eu vou dizer o que eu penso o que eu sinto e acabou não preciso ficar fazendo média com ninguém.

Eu acho que a maioria já tem bagagem, por já serem professores há algum tempo, então assim vocês vêem nitidamente então essa diferença dos aprendizes de outras idades, mais jovens agora pra essa questão do adulto maduro, os idosos, o perfil de vocês, vamos fazer assim uma breve retrospecção, um antes e um depois de vocês enquanto professores, como vocês acham que vocês estão hoje, de antes de como vocês vinham com a docência de vocês, e hoje vivendo esse programa com essas pessoas, com...

– Com relação à prática?

Isso a prática docente, como faziam antes e o agora?

– Bom, eu no meu caso de informática, eu tive que re-olhar muita coisa.

– Antes, eu não sei se foi com o passar dos anos, mas a gente percebia também, não sei se o idoso mudou porque eu acho que antes eu conseguia, vamos dizer assim, dar meu módulo em dois módulos vamos supor assim, conseguia num determinado tempo fazer tudo que estava planejado, hoje em dia não consegue mais.

Eles são mais questionadores?

– Não são não é questão de questionar, são, ficaram assim, eu acho que a tecnologia, assim termos de tecnologia foi tanta, que pra cabeça deles não está alcançando, então eu tenho que dividir cada vez mais, ou explicar cada vez mais cada coisa, aí no caso de particular de informática, pelo avanço da tecnologia, mesmo que o idoso compra um computador hoje, o computador hoje que ele compra não é a versão que eu estou ensinando aqui, e antes era praticamente a mesma versão porque a tecnologia demorava mais pra evoluir, então ele comprou um computador e ele vem pra minha aula, e ele não consegue acompanhar, porque por exemplo: Windows 8 tem aquela cara horrível que o Windows 7 que tem aqui já não tem, ele compra ele acha que ele não está aprendendo nada. Então você tem que diminuir a velocidade, eu tive que diminuir a velocidade das minhas aulas, e atender a essa tecnologia assim, a esse avanço, então sempre estar diminuindo conteúdo, abrindo mais módulos pra que eles não tenham medo desse aprendizado, porque eles estão tendo medo.

É que aí nessa situação que você diz da aprendizagem, seu ensino de informática, mas assim pra você essa situação da mudança da tecnologia gerou aprendizagem pra você também?

– Ah claro, a gente tem que ter e saber manejar isso, e saber, vamos dizer ter inteligência de falar assim: “Não, para por aqui, esse grupo não adianta eu forçar que não vai aprender

mais do que isso.” Porque a hora que ele chegar no outro módulo, a gente supõe que ele já sabe aquilo e ele não sabe, ou ele não vai fazer porque ele vai ficar com vergonha ou vai começar a atrapalhar, ficar perguntando coisas que não era pra perguntar, que aqui, por exemplo, módulo, vamos supor módulo 3 pra quem já sabe muito de internet, ele não sabe, então quando eu falo: “Abre o e-mail.” Ele não sabe, então quem já sabe vai ficar muito bravo por eu ter que voltar e explicar porque ele não sabe, e ele que não sabe vai ficar com vergonha porque ele não sabe então gera sempre esse conflito, você tem que administrar né a aula muito bem, e os módulos, colocar um nível muito bem separado pra eles poderem se encaixar.

– E ter atividades de público também.

– De público é, colocar separado muito bem o nível, daqui, quem está aqui vai saber daqui até aqui, sabe, sabe, então fica aqui.

– Mas que teve uma diferença entre hoje, o meu primeiro grupo em 1991 lá no HC vendo aqueles idosos de 1991 e vendo hoje, houve uma mudança grande, muito diferente do que a gente tenta acompanhar assim, quando eu penso na questão da educação infantil também, porque eles eram menos ansiosos, eles eram mais obedientes, hoje eles saem muito mais ansiosos e a obediência, apesar de eles serem mais velhos e a gente às vezes ter uma pessoa mais jovem, eles não, quando o professor é muito jovem às vezes eles não querem respeitar.

Vê isso como um obstáculo?

– Eu vejo, porque inclusive tem um livro, não sei se é da Meire Cachioni uma música que ela fala: "Quem educa os velhos.” Porque os jovens, é até uma questão que a minha filha que é adolescente fala, que o velho ele despreza o jovem, e aí em contra partida você tem o desprezo do jovem também, porque fala: “Bom, já que você não quer entrar no meu mundo também não vou entrar no seu.” E eu acho que isso é um desafio pra nós que trabalhamos, pra que não seja desprezado o que o jovem pensa pra que a gente não tenha, uma segregação mesmo geracional, e aí há, houve mesmo a diferença, eu sinto isso, daquele idoso que eu atendi, não é, que eu era uma memoranda na época, mas eu vejo hoje, eu percebo hoje que há atualmente uma diferença que a gente teve que melhorar muito o meu atendimento pra poder atender, porque se não eu também já não teria mais paciência.

Porque a tua postura, o como você falava, educava antes, é diferente de agora, por conta dessa questão que você trouxe da cidade.

– E eu era muito mais jovem, aquele tempo e eu já tinha mais de 60 anos.

– O perfil também de idoso era um, mas o perfil mudou.

– Eles também eram de outro tempo.

– De forma que exige que a gente também mude o nosso perfil, pessoalmente compreendendo essas questões pra poder dar conta.

– Exatamente, porque houve sim, a mudança.

– Você falava eles faziam, ou se esforçavam mais pra fazer, parece que hoje em dia você fala o esforço não é tão grande, parece que eles querem mais mastigados, aí que eu falo pra vocês que o idoso fica manhoso, fica teimoso, porque eles querem mais mastigados possíveis, antes falavam, aqui, aqui, eles se esforçavam pra fazer aqui, aqui, hoje te que fazer o aqui, aqui, aqui, aqui, tudo.

Talvez por essa rapidez da tecnologia.

– É, então, eu acredito que é isso.

– Eles não vão conseguir acompanhar e querem.

– É, mas eles ao mesmo tempo não têm paciência, o que falou, não tem paciência com a máquina, às vezes está entrando no site, ou está "Ah, mas eu fiz errado." Eu explico uns 50 vezes o negócio, calma gente, tem que ter calma, de adolescentes.

– Os velhinhos aborrescentes

– Eu sempre gostei de ter nas minhas turmas de graduação, uma turma heterogênea, eu sempre gostei muito de equacionar, o pensamento daquela criatura que estava acabando de sair do ensino médio, às vezes extremamente vivaz, sem, e com muitas informações recentes e com uma ausência de informações mais antigas, e aí eu sempre usei aquelas pessoas mais velhas em sala de aula, para testemunharem a favor de um conhecimento passado .

Então quando eu comentava alguma coisa que eu sabia que era um pessoal da faixa de 19, 21 anos, 22 anos, não sabia, eu usava o testemunho do mais velho, e era muito engraçada a situação de respeito que se criava desse mais jovem com o mais velho, porque era um conhecimento que aquele jovem não tinha, e que era autorizado, primeiro, porque eu falava, eu mostrava textos e tal, e ele era testemunhado pelo mais velho, sempre gostei muito de ter esse tipo de, aquelas pessoas: "Ah, mas faz 20 anos que eu não estudo, agora que eu estou voltando a estudar, falei assim: "Olha, você não parou de aprender, você não parou de aprender você sempre, tudo que você fez na vida você aprendeu, alguma coisa você aprendeu"

Então esse aprendizado de vida acabava, eu sempre acabava usando em sala de aula, eu estou pensando que esse grupo pra gente falar da experiência de docência também da gente, eu não

tenho, primeiro, aí é uma questão de dado situacional, esses alunos mais velhos tem sumido dos cursos de graduação, eu não sei se a população já foi mais integralmente atendida, quem tinha que vim já veio, e tenho que ter também a graduação, tem uma crise internacional, então os cursos de graduação estão, as turmas estão muito reduzidas, e não tem vindo as pessoas mais velhas pros cursos, então meu cursos está empobrecido lá, a graduação está empobrecida, e eu, me gera até uma ansiedade já, eu estou com tanto material de conhecimento dessa maturidade que eu poderia, fazer um.

Trocar?

– Engrossar o caldo aqui eu não tenho mais, porque eu não tenho alunos assim, e aí é difícil eu trazer os conhecimentos da maturidade para o meu grupo da graduação, estou pensando neste grupo aqui da maturidade como eles podem interferir na minha atuação docente. Entretanto eu tenho que lhe registrar o caso da minha estagiária, ela é uma estagiária voluntária, extremamente jovem, que não tinha muita paciência também, e a relação que se criou dela para, e é muito interessante ver como essa, eu tenho outros espaços de convivência com essa estagiária, ver como ela fala do grupo, da maturidade com os amigos dela, e ela conta e reconta as histórias, os aprendizados, à relação, o quanto é gostoso, o quanto ela aprende.

Nas redes sociais.

– É nas redes sociais vocês vem alguma lá, por exemplo, tempo inteiro estão trocando.

Então o dia a dia é igual você está colocando aqui, então o dia a dia contribui bastante para a aprendizagem de vocês enquanto docentes pra transmissão né, da sua aprendizagem para o ensino.

– É, eu notei que criou-se uma influência em mim, mas eu queria ter mais espaços de repasse.

– É, pra mim faz muita diferença, porque assim, vamos falar que sou pacienciosa, e eu observo que eu não tenho mesmo, eu tenho mais paciência hoje de ensinar o aluno da graduação nas técnicas, antes eu tinha pressa que eles fossem mais rápidos, hoje não, eu tenho mais paciência, aprendi aqui, aprendi nesse convívio. Por que eles têm que ser rápidos? Se eles podem aprender com calma? Alguns vão ter que ter, mas eu que estou ensinando tento passar com mais tranquilidade, e eu tenho observado que eles têm aprendido mais.

Porque eu acho que a sua aprendizagem está sendo assim também.

– O que eu peguei disso aí também, eu dou informática aqui, mas na graduação engenharia, cálculo, é então o que eu acho que eu aprendi aqui com essa relação da paciência é de explicar mais detalhado o cálculo, vou ter que explicar mais detalhado à informática, eu passei a explicar mais, ter uma preocupação maior, porque, pra quê pra onde, no cálculo na matemática deles, e notei isso de uns anos pra cá as aulas estão fluindo muito mais gostoso, e meu tempo com os alunos é muito melhor.

Vocês se vêm como pessoas melhores então, com essa questão.

– Sim.

– Com essa questão didática com relação familiar, que a gente começa entender muita coisa do pai, da mãe, da avó, da sogra, do sogro, da galinha, do papagaio, do vizinho, a gente consegue entender e lidar com isso melhor.

Que saberes necessários a gente pode dizer como a gente já falou de informação, a gente sabe que vários saberes são necessários, pra prática docente de vocês, mas quanto a experiências, as vivências que vocês tiveram, isso é importante? Essa parte pedagógica que vocês trazem?

– Sim.

– Eu tive uma experiência na sala de aula em que eu preciso dividir um grupo, totalmente heterogêneo: um que trabalha de manhã e que não pode fazer estágio á tarde, mas eu não tenho vaga pra ele, e como que fazer essa troca com outro? Todos os anos a gente chega e joga assim, vamos resolver, e começa uma confusão. Então o que quê eu pensei, vou chamar um por um, vou conversar com esse aluno, perguntar a ele, qual a possibilidade que ele tem de fazer a troca. Gente são 60 alunos, eu estou a duas semanas fazendo isso, foi bárbaro, porque as pessoas que estavam tipo eu vou, porque eu quero, hoje já chegara: "Não vou pra tarde não professora." Falei pra minha amiga: "Vamos chegar sem impor, vamos conversar, primeiro vamos chamar cada aluno." Eu fui, escutei: "Você acha que fazer o estágio assim, assim." "Não professora, vou ver no meu serviço." "Traz uma declaração do horário que você trabalha." Então eu fui, fui, fui e agora no final nós já chegamos lá e nós precisamos fazer falta de quatro alunos que eram alunos da tarde que precisavam ir pra manhã, porque eles não podem fazer estágio á tarde, então eu estou dependendo só dessas três respostas de 60 alunos. Então eu acho que isso é esse convívio, essa aprendizagem, essa

paciência, e a minha colega falou: “Poxa vida achei que fosse ser tão difícil.” Mas com diálogo.

– Essa turma, outra coisa que eu aprendi também é a coisa do dialogar, tudo tem que ser combinado com eles, tudo tem que ser resolvido junto, e essas coisas, pra isso, acho que isso, é ida e volta assim, eu pego daqui, levo pra graduação, trago a graduação pra cá, eu inclusive faço algumas outras experiências de repassar os mesmos textos na graduação, e trabalho aqui também, pra ver inclusive diferenças de recepção dos textos.

– Achei interessante preparatório, acho que trabalhar com idoso tem que fazer curso preparatório.

– Quando você vai no idoso a mesma coisa que você ensina, uma coreografia que eu vou ensinar, do jeito que eu ensino para pessoas novas é completamente diferente da maneira que eu tento ensinar pro idoso e aí eu aprendi isso na prática, e eu aprendi, mas é muito interessante, que você não pode abordar da mesma maneira mais de jeito nenhum, e mesmo fora tem alunos homens também já, senhorzinho, sabe pegar na mão, ele gosta disso, esse pega na mão, você pega e mostra, então é muito diferente do jovem: “Você faz assim, e assim.” Tudo bem, ele faz, aí a mesma coisa.” Então sempre tem que ter assim muita paciência e tal, a maneira de enxergar, que ele consiga, e aí você dando mais ainda ele consegue, então muito mais às vezes até do que o jovem.

– O interessante deles é que eles querem cuidar da gente também.

– Sim.

– Que é aquele lado pessoal, às vezes a gente chega com enxaqueca, com dor de cabeça, com dor na coluna, não, mas é assim, eu tenho um xaropinho assado, então.

– Essa solidariedade é uma solidariedade lindíssima, ela é praticada todos os dias, eles, isso em relação à gente é muito forte, indicação de remédio, trazem coisas, presentinhos.

– Eles cuidam da gente.

– Ganha presente, uma carteira, aí você abre a carteira tem um dinheiro lá dentro pra dar sorte pra aula seguinte, você fala: “Gente, isso não existe.” Você acredita? Que uma delas aqui fez isso? Aí eu olhando o compartimento tinha uma cédula lá, desejo um 2014, isso não tem, é uma coisa assim impar que eu acho que só a gerontologia tem, revela assim, muito engraçado.

– Ah aquela cédula vale muito mais.

– Nossa muito mais, muito mais.

– É o que eu falo às eu ganho um presente, eu gosto mais dos bilhetinhos.

– É das coisas.

- Da escrita.
- Então tem conhecimento.
- É isso mesmo, e hoje eu até brinquei que já dei gerontologia pra esse grupo pro qual eu estou falando e eu falei: “Gente presta atenção.” E eles começaram todo mundo falar eu falei: “Atenção, nós vamos falar, e cada qual vai se colocando na situação, mas é pra ouvir.” Dentro da gerontologia, aí falou: “Uhum.” Aí foram ficando, porque eu não posso professora, tenho dois empregos, como que eu vou fazer “Calma, vamos lá,um de cada vez, a gente ainda brincou sobre essa questão.”.
- Porque elas estavam bem eu não sei

Bom, pra gente encerrar aqui, talvez fosse interessante entrar com esse final aqui, pra trabalhar com esse público, que característica esse professor, o quê precisaria pra esse professor ser bem sucedido? Que tipo de conhecimento ele precisa?

- Sim, Conhecer as alterações do envelhecimento, saber que eles têm um período em que eles estão mais lentos em algumas atividades, mas que também a gente não pode colocar como jargão, eles sabem o que querem, eles buscam, eles falam não, eles levantam e às vezes pedem licença educadamente, vão embora quando não gostam do assunto, e é isso que.
- É a gente tem que conhecer o processo, conhecer, envelhecimento como processo e que esse professor, seja lá de qualquer natureza ele tem que conhecer esse processo.
- Até mesmo porque é interdisciplinar, a gerontologia ela promove essa questão.
- Paciência, respeito, entender que eles têm saberes profundos saberes, acatamento desses saberes certo, que estamos em respeito.

Obrigada a todos

APÊNDICE VI
ENTREVISTA HISTÓRIA DE VIDA

Pesquisadora: Edyane Maria de Souza Gonçalves

Entrevistado: E3

Tempo: 32m:52s

Data: 13/02

Início da transcrição

Professora eu gostaria de saber um pouquinho das atividades que realiza junto ao programa.

– Trabalho aqui na universidade sou professora de graduação em enfermagem, e faço parte do programa de atenção ao envelhecimento com um projeto que é "Núcleo de saúde do Idoso", que este projeto está dentro do programa, como o objetivo de promoção de saúde, dessa população, adultos maduros e idosos.

Há quanto tempo você está aqui?

– Estou aqui já há sete anos, fiquei como voluntária, e agora já há uns três anos eu tenho o projeto dentro do programa.

Além das suas atividades no programa é docente em outras áreas também?

– Sou docente também na graduação, dou aula para o aluno de graduação a enfermagem, e ministro outras disciplinas, relacionadas ao grupo aprendizagem dos alunos de enfermagem, e uma delas é gerontologia, que estuda o processo de envelhecimento. Então é formar pessoas que tenham esse olhar também com relação ao idoso.

As suas atividades também se incluem somente aqui na instituição? E sua formação?

– Só aqui, eu trabalho só aqui na universidade, as minhas atividades são teóricas e práticas. Eu dou aula teórica e também acompanho o aluno na prática no hospital. Eu tenho especialização, eu fiz graduação enfermagem, aqui na universidade mesmo, depois eu fiz especialização, enfermagem do trabalho, em centro cirúrgico, e fiz aprimoramento na área de gerontologia, fiz duas disciplinas do mestrado, e fiz mestrado em enfermagem na USP, na área de TI. No meu mestrado eu queria trabalhar e especificamente com idoso, mas não deu

para a população ser idosa, então tem um recorte na pesquisa que mostra a gravidade dos pacientes, foi um trabalho que avaliou a gravidade dos pacientes, quer dizer o índice de gravidade internados na UTI. Nesse índice, a maioria em eram idosos, com prognósticos de risco, e sempre parecia um idoso com maior prognóstico de risco, uma vez ele tenha, estava acometido com mais doenças crônicas, e com esse processo de envelhecimento, falência de órgãos e numa situação de doenças.

Certo. Profissionalmente na tua área de enfermagem, quantos anos já atuando?

– Ah, já atuo na enfermagem, tenho 26 anos de formada, e 22 de docência, e vou fazer 50 anos este ano se Deus quiser.

De acordo assim com esse seu processo de formação, você já vem com essa bagagem e seus estudos também já na questão da velhice e do idoso, você acha que hoje, aqui dentro do programa isso facilitou bastante o seu trabalho?

– Sim. Facilitou o meu trabalho sim, desde a..., na verdade eu acho que a gente acaba tendo um perfil, e acaba buscando aquilo que a gente mais gosta, durante ao longo da vida. E feliz daquele que pode buscar isso na adolescência, e com a maturidade ainda continuar nesse processo, que foi meu caso. Eu sempre fui voluntária em asilo quando adolescente, sempre trabalhei com os extremos, com criança e com o idoso, eu era voluntária na creche, numa casa instituição para crianças, com um grupo de amigos, e também num asilo. Depois de fazer enfermagem, eu sempre continuei nesta busca voltando mais para essa população. Então acho que isso facilita muito , quando você sabe o que você quer, se você já tem um gosto por algo, e você consegue colocar isso tudo dentro da sua profissão. Então é gostoso, eu acho que isso facilita para a gente, um desenvolvimento hoje, diretamente com idosos.

O fato ou de você ter trabalhado no asilo, desencadeou mais ainda, então já proporcionou?

– Sim essa questão de gostar, de começar a entender, de ter outro olhar para essa pessoa. E eu brinco até que é uma, a gente tem uma atração, é como um ímã, se eu vou a algum lugar sempre um idoso se aproxima de mim, se eu estou em uma festa ou em um lugar público, na igreja, tem sempre um idoso que está mais próximo, e que a gente acaba não sei se atraindo, o olhar é interessante.

E hoje já com seus 22 anos de docência, o que e como você pensa da sua prática, com esse grupo hoje que você está inserida?

– O que eu penso é que assim, para trabalhar com um idoso, com pessoas maduras, não é tão fácil assim, como as pessoas pensam: "Ah para eles tudo está bom, eles estão numa fase da vida legal, onde eles podem passear e tal." Eu acredito sim que são pessoas que já viveram bastante, tem muita experiência, e por isso sabem o que querem. Você não pode trabalhar com idoso, num formato fechado.

Então por exemplo, eu vou ministrar uma aula para este grupo, nunca posso chegar à frente, no meu modo de dar aula, e já trazer o assunto, como se nunca ninguém tivesse visto, é uma didática compartilhada, eu levanto sobre o tema, o que é que eles conhecem, e às vezes eu posso até me surpreender, que um ou outro conhece quase tudo daquilo que eu vou falar, senão tudo, mas sempre alguém vai ter uma dúvida, e eu vou poder esclarecer, e sempre aquele que já sabe, olhará com outros olhos aquilo que eu vou falar, mas não dá para chegar, por exemplo, eu vou falar sobre hipertensão, os cuidados com a pessoa que é hipertensa. Para uma pessoa idosa, não dá para você chegar e dizer: "Vocês não sabem o que é a hipertensão." Não, você já tem que chegar diferente, tirar deles o que é que eles sabem.

Isso eu acho que em toda a faixa etária, mas com o idoso é muito importante que você faça isso, por quê? Porque com certeza eles já têm experiência de vida, e poderão dar exemplos, se não com eles, com alguém que eles conviveram com as pessoas, no ciclo de vida. Então sempre quando preparo um tema, eu nunca chego com esse tema, como se fosse algo que eles nunca tivessem visto, ou que eles nunca não soubessem.

É porque a sua prática, está bastante relacionada com o que você ensina, e como você os ensina, sempre trazendo essa questão do saber que eles já têm?

– Do saber que eles já têm. Eu faço isso com o aluno da graduação, porque aí você descobre os saberes, o aluno acha que o professor é o dono do saber. Na verdade nós somos mediadores, ninguém vem vazio, as pessoas sempre têm algo a dizer a respeito de alguma coisa, então o que é que ela sabe sobre isso?

E o que você considera ser importante, na formação docente para trabalhar diretamente com os adultos maduros ou os idosos?

– A formação do docente, eles precisam conhecer o processo de envelhecimento eles precisam entender o que é envelhecer no ponto de vista físico, psíquico, emocional e

espiritual. Por que o idoso ele tem limitações que a própria idade traz, que o próprio processo de envelhecimento traz, então é preciso você conhecer quais são essas alterações. Por isso o que eu já fiz um trabalho, perguntando... É porque na área de saúde é muito... É mais fácil você encontrar, o saberes relacionados ao processo de envelhecimento, porque a área de saúde estuda isso, as outras áreas não.

Então eu sou partidária de que todas as áreas devam aprender um pouco sobre como é o envelhecimento, como é envelhecer. Por que não só aquele que vai ministrar aula, não só aquele que vai atender no hospital, mas aquele que vai atender no balcão, aquele que vai atender, no supermercado, gerente do banco, ele precisa conhecer as limitações do idoso, limitações físicas, diminuição da marcha, uma lentidão de movimentos, uma artrose nas mãos, uma dificuldade que impede a sensibilidade mais fina. Até quando se entrega um papel ele demora em pegar, o papel cai no chão, aí demora para abaixar para pegar o papel, entendeu?

Na fila quando ele vai ao banco, se ele está sentado esperando a vez dele, toca o luminoso lá que tem que ser grande, luz grande para ele ver, ele demora a chegar até o guichê, e se o guichê, hoje já tem guichê que são para idosos, mas quem atente os guichês tem que saber que esse idoso vai demorar mais para chegar. Quantos passos têm da cadeira que ele está até o guichê? Antes que ele acione novamente o próximo número entendeu? Então você precisa conhecer um pouco das questões do envelhecimento, dessas alterações que as pessoas têm, para você poder dar, ministrar a aula para eles, para você poder conviver com eles.

Então, isso seria o que essa, falando da formação dessa pessoa, seria então esse conjunto?

– Esse conjunto, que ele conheça as alterações que o envelhecimento traz, não só do ponto de vista físico, mas também psíquico emocional. São pessoas que já tiveram perdas na vida, perderam famílias, muitas vezes são sozinhos, eles só o companheiro, então quando ele chega a um convívio onde tem muita gente, pode ser muito bom para ele, mas a princípio pode trazer melancolia, que ele vai se lembrar dos familiares, do ente querido, às vezes ele tem uma tristeza. E de repente os amigos que estão ali, ou até o próprio professor, tem que começar inserir, e tentar perceber o quê está acontecendo.

Porque às vezes a gente se aproxima dessas pessoas e a gente percebe: “Nossa eu vim aqui, mas eu me lembrei tanto do meu filho, do meu amigo, de fulano, do meu parente.” “Nossa, mas que bom, então vamos conviver com esse grupo? “Trabalhar com pessoas maduras, você tem que estar preparado, por que você nunca sabe qual é a reação que ele terá diante de uma situação, pela vivência que ele já tem. Aqui no programa mesmo nós já tivemos várias

experiências assim, de pessoas que estão sozinhas, que chegam aqui por convite de alguém, e quando chegam aqui às vezes querem ir embora, por que... E aí cabe a nós percebermos essa pessoa, e mostrar a ela que ela ficará a gente espera que ela fique muito melhor aqui, com esse grupo de pessoas, quando ela estava conhecendo do que quando ela estava sozinha. Ou às vezes a pessoa não volta mais, a gente liga: "Olha e aí, o quê aconteceu que você não veio, venha para o programa, venha participar?".

E os seus motivos, o quê fez você... O que te trouxe pra estar nesse programa?

– O que me trouxe pra estar nesse programa é essa oportunidade de estar sempre aprendendo, com pessoas que tem mais experiência, que tem até na questão cronológica mais de idade, que muita gente morre de medo de envelhecer, porque eu vou ficar com rugas, eu vou ficar... Então assim o que mais me trouxe para cá, é poder estudar, é poder conviver, e poder falar lá fora para as outras pessoas, que o processo de envelhecimento não é uma questão maravilhosa não: "Ah porque é a melhor idade." Não, eles brincam que é a idade do condor, que é a idade... Mas é poder tem viver a realidade.

E poder passar pela vida sabendo que eu vou entrar nesse processo também. E me preparar para essa questão também, para as alterações que esse envelhecimento traz e que eu posso de alguma forma melhorar. Por exemplo, na questão física. Eu sei que eu tenho 50 anos e eu já não consigo correr, fazer atividade física como eu corria, começo a ter algumas limitações, as articulações. Mas o que é que eu posso fazer? O programa então me oportunidade de estudar e aprender na prática, e na teoria, aprender no dia-a-dia, com a vivência dessas pessoas, que eu posso melhorar se eu fizer uma atividade física mais freqüência. A questão da felicidade, se eu buscar um convívio estar feliz, isso também vai trazer uma questão melhor para você viver. Então eu acho que isso sabe, eu gosto muito de viver, eu adoro viver, eu me considero uma pessoa feliz, alegre, e este convívio me dá isso. Se eu pudesse hoje, eu ficaria só no programa. Mas também, talvez não porque, eu nunca perco a oportunidade falar de como é conviver com idosos para jovens, para que eles também comecem vislumbrar essa questão do envelhecimento.

Que faz parte do processo.

– Que faz parte do processo, só não ficará velho, quem morrer antes.

E dentro dessa questão, você acha que já existe uma estratégia, mas quais outros estratégias, você que utiliza, ou utilizaria no processo de ensino e aprendizagem, então

assim você tem o seu aprender? Mas que tipo de estratégia mais você usaria, dentro dessa sua prática hoje, com os idosos, que como você disse você tem outras atividades também, mas mais especificamente no que você realiza aqui dentro do programa, que estratégias mais você utiliza?

– Então olha, aqui dentro do programa, normalmente a gente, nós estamos voltados para a promoção da saúde, então para promover saúde, você tem que estar ligada em tudo que está ao redor na vida, por que nessa faixa etária as doenças aparecem, nessa faixa etária o momento em que as pessoas, começam a pensar na a finitude, que até quando eu vou viver mesmo, começam a ter a questão do desprendimento, dando algumas coisas deixando algumas coisas de lado. Então as estratégias que eu utilizo é sempre tirar deles o que é que eles gostam, o que é que eles querem. Sempre foco é estar no idoso.

Nós também oferecemos muita coisa, mas a gente sempre tira deles o que é que eles querem aprender, o quê eles querem vivenciar aqui.Então nós utilizamos muitas estratégias no dia-a-dia, o que a fala dele, uma leitura, trazemos livros, e filmes, onde a gente retrata esse envelhecimento, e depois a gente traz pra uma discussão, que ás vezes em muito mais fácil ele falar das alterações que ele tem, dos problemas que ele tem, embasado no que ele assistiu pelo filme, do que numa conversa ele chegar e falar.

E aí por meio dessa discussão, a gente acaba buscando o que nós precisamos trabalhar que aí é o momento que a gente vai inserir coisas para tentar suprir uma necessidade que veio à tona numa discussão de um filme. Então nós por meio do filme a gente consegue às vezes chegar num ponto que está às vezes fragilizado, ou no ponto que está emergente no grupo. Não só, eles não falam diretamente, mas eles falam por meio do que eles assistiram.

Você comentou agora pouco, que você atrai, da sua atração, o que você, irradia pelos idosos. E você considera isso, como sendo uma, porque que você acha que você tem essa atração?

– Eu acho que eu tenho essa atração, por que eu tive uma infância muito boa, e tive um conviveu muito bom com os meus avós, falando um pouco do perfil dos meus avós, por parte materna porque por parte paterna eu não tive. Mas minha avó sempre foi uma mulher muito firme, mineira daquelas bem firmes, que gostava das coisas muito certas, costureira que sempre nos ensinou. Que o que é a gente, o que é da gente é da gente, o que é do outro é do outro, sempre nos ensinou o caráter, a religião, sempre uniu a família, foi à mulher do pilar da família, e que a gente temia muito, mas que nós amávamos, que quando ela falava estava falado e era certo, certeiro.

E meu avô que foi um homem muito alegre, então era balança sabe, um aperta me abraça, eu o outro abraça e aperta. Então eles foram uma balança para mim, e meu avô foi um homem muito alegre e que contava muitos causos, contava muitas histórias que me fazia viajar, que me fazia pensar o quanto eu poderia ser livre, ele contava histórias que ele foi marinheiro de navegação, no rio São Francisco, então ele contava histórias do Rio, que tinham peixes muito grandes, que um amigo dele caiu de uma vez no Rio, e não voltou mais e contavam histórias, que encontraram o braço dele dentro da boca de um peixe, a gente viajava. Então meu avô tinha essa capacidade de fazer com que a gente sonhasse, e que a gente fosse muito feliz, ele era apaixonado por cachorro, então nós sempre vivíamos ao redor dele com cachorro, que os cachorros tinham nome, e obedeciam, eram super obedientes, e aí ele às vezes brincava com um cachorro, ele falava: "Olha, são mais obedientes que vocês."Então a gente procurava obedecer para também fazer uma comparação, ficar igual o cachorro, o duque obedece à gente não, e eu e meus primos .

Então a assim, foi um homem muito importante para minha vida. Na minha família todo mundo tinha apedido que ele colocava.Então cada qual dos netos tinha um apelido, ele sempre foi corintiano, então quando a gente nasceu, ele já dava o quadrinho do Corinthians e do Vasco, que era os times em que ele amava. E ele era um homem muito. Teve um tempo em que ele ficou doente, então acho que isso já veio de uma criação, este olhar que quando crianças que eu tive para este idoso, e eu também pudemos conviver com uma senhora, que morreu aos 98 anos, quando eu tinha 16 que era, a gente chamava de vovó Popô, foi à pessoa que ninguém ensinou quando eu era menor, eu tinha uns dez anos, a rezar uma oração, oração do santo Ângelo, tinham até hoje eu rezo ensino para o meu sobrinho.

Então costumes que a gente observava neles que hoje eu também trago, e que vou levando, e que sem querer vou contaminando os outros com essa questão do idoso. Eu sou católica e tenho o hábito ao fazer o sinal da cruz nos meus sobrinhos e de abençoá-los. E é muito engraçado que eles já chegam: Benção tia. "E já se posicionam esperando que eu faça isso. Por que essa vovó Popô, fazia isso em mim, e eu sentia uma paz, então também passei a fazer. Eu acho que fui escondido tão bom que eu tive, com pessoas idosas, e que eram pessoas ativas, que mesmo com esse processo de envelhecimento, com toda essa alteração que eles tinham, ficando mais velhos não conseguiam andar direito, tinham problemas, ossos articulada coluna, mas que traziam para a gente uma alegria, e mostravam para nós o tanto que era gostoso viver, e eu sempre queria chegar, quadro for idosa eu também vou fazer isso com os meus netos e também vou ser alegre, eu vou correr e eu vou brincar, vou contar piada. Então o que eu acho que isso.

Aqui no programa, até mesmo eu acho que por conta da tua trajetória, no que você já traz da tua bagagem, como é que a troca, no caso, a sua troca, as suas experiências, com os outros professores que faz parte do programa também?

Então a experiência com os outros professores, é que eu percebo que às vezes, tem pessoas que já tem essa bagagem, não teórico e científico, no processo de envelhecimento, que eu também venho buscando, mas já tem clinicamente já gosta do idoso, já traz isso com eles. Então a gente procura fazer essas trocas, é às vezes é um professor que chega, por que às vezes não entende muito bem a limitação do idoso e a gente tenta fazer a troca, mostrar para eles: "Olha, sabe fulano de tal? "Então, é porque quando a pessoa vai envelhecendo você já sabe, então tem essas alterações na marcha e tal. "Ah, para ter aulas lá em cima, vamos ver como a que vai conseguir subir. Dá para subir pela escada? Vai colocar todo mundo lá em cima mesmo, todos os alunos condição de subir?" "Nossa ele mesmo não tinha pensado nisso." Às vezes o professor fala.

Então a gente sempre na medida do possível a gente procura fazer essas trocas, de mostrar o que a gente sabe sobre essas alterações de envelhecimento, e eu acho o que é muito mais como a gente se coloca, por exemplo, se você... Um professor que acabou de chegar para trabalhar aqui, ele chega um idoso, ele fala: "Olá tudo bem?" E às vezes ele fala oi só, e continua fazendo o que está fazendo, e aí nós e o grupo que trabalha aqui, de professores que já está aqui, no caso à coordenação, toda vez que alguém chega, nós paramos que estamos fazendo, e nos dirigimos à pessoa, para que ela já se sinta atendida.

E é um diferencial?

– E é um diferencial, e é ensinar sem falar muito, pela ação. Então as pessoas que chegam aqui, os alunos que compartilham com a gente, eles aprendem isso. Então às vezes a coordenadora está aqui fazendo uma coisa importante, e aí chega alguém, que eu me levanto, eu vou atender eu vou receber, e a pessoa às vezes quer falar com a coordenação, então a ela deixa o que está fazendo, se posso continuar o que ela estava fazendo, eu venho continuar, e ela dá a atenção, porque a pessoa madura, o idoso, ele sabe exatamente o que ele quer, e ele também é perspicaz, ele consegue perceber que ele está sendo inconveniente ou incomodando não.

E às vezes ele sai e não volta mais, porque ele vai achar que toda vez que ele vem aqui ele vai incomodar, então ele tem que ser bem recebido, tem que dar uma atenção especial, afinal ele

veio aqui por alguma coisa, ele não sairia da casa dele, para vir aqui se não tivesse algum objetivo. Porque assim também que a gente aprende, podemos jurar que seja 100%, mas assim que a gente vê o que ele não sai da casa dele para ir a algum lugar, se ele não tiver um grande objetivo e com isso querer alcançar alguma coisa.

Ele ficava lá, no dia que ele chega aqui, por que alguém falou para ele vir, foi mais de uma vez e que ele ouviu, ele criou aquela fala, ele foi ouvido, daí ele chegou, então ele tem que ser bem recebido.

Essa recepção traz consequências, ou como consequência enfim a permanência dele aqui também?

– A permanência dele aqui é a permanência dele aqui, porque eu te digo que ele não veio aqui por acaso, estava passando aqui. Às vezes ele até fala: "Eu estava passando aqui." A gente fala: "Ah que bom então vêm conhecer." Mas se for levantar fundo, o passar por aqui, alguém já falou mais de uma vez para ele que aqui é bom, que aqui é interessante, que é legal, para ele vir, que ele vai encontrar pessoas da idade dele, ou dela. Se não ele não vem.

Então quando ele chega à gente faz tudo para que ele seja bem recebido, que ele sinta essa recepção, que ele tenha o respeito que ele merece. Porque às vezes o jovem e o adulto eles não estão tão ligados nisso, eles passam mesmo, estão passando, mas a gente observa que o idoso e ele vêm porque alguém indicou, e ele até se arruma para vir aqui, você percebe que houve um trato diferente, e pra chegar aqui e conversar com as professoras do programa.

É que aí eles tão assim, o que você considera de mais importante, desse tempo que você está no programa, o que você aprendeu assim, que você é ainda carrega todos os dias, não só para programa, mas também para suas atividades?

– É a questão da paciência, eu tenho um pai também que é idoso, e assim, eu tenho... Sou muito rápida assim, o meu pensamento também é rápido, sou calma, mas eu gosto de movimento, então o que eu aprendi é a paciência, aqui eu tenho todo dia pensado, por quê? Porque mesmo trabalhando com o idoso, o meu pai idoso ele vinha falar alguma coisa, eu já cortava logo de cara o que ele ia falar, já falava: "Ah sei, isso assim, assim?" Entendeu? Uma fala mais rápida. Daí eu comecei a perceber que espera aí, ele está falando, outra vez à mesma coisa, repetindo o que ele já me disse que há uns dois meses atrás, como posso fazer para que eu não o agrida, porque ele não falava isso para mim, mas eu percebi que eu estava agredindo a forma dele chegar, a forma dele falar, ele se sentia meio, e ele emudecia por alguns

segundos, depois ele emendava outra conversa. Aí eu comecei a fazer diferente, a ouvir o que ele tinha a me dizer, e fazer uma volta na conversa, mostrando que ele já havia me falado aquilo. Bom, deixava começar a conversa, eu falava: "Nossa o senhor me contou sobre isso, não foi assim e assim?" Continuava alguma questão da própria conversa. Aí ele me falava: "É verdade minha filha e então você viu que legal?" E daí ele já mudava a conversa sem aquele impacto. Isso é paciência, porque se eu faço isso com meu pai, eu fazia isso com as outras pessoas também, porque o nosso convívio aqui ele é um convívio próximo e também de um tempo.

Já tem pessoas que estão aqui há oito anos, tem pessoas que estão aqui desde que começou o programa, há 10 anos, tem pessoas que estão aqui há três anos. E aí também faz parte da nossa, é importante para o professor, para mim para quem mais que está aqui, perceber essas mudanças, porque são indicativos. Se essa pessoa hoje está começando a falar, coisa que ela já me falou lá atrás, o que é que está acontecendo com memória dela? Já está mostrando indício que alguma coisa já está nesse processo de envelhecimento se mostrando, testando lá uma lusinha.

Então essas, o seu pai as pessoas que você convive na igreja, os trabalhos das experiências que você tem então contribuem?

– Contribuem para que seja uma pessoa diferente, pra que eu tenha um olhar diferente, por que eu preciso treinar todos os dias essa paciência, e às vezes isso também, me leva um pouco também para as questões do meu dia-a-dia, por que às vezes você tem tanta pressa de resolver, que nem agora eu me atrasei com você para vir para entrevista, que eu estava resolvendo uma questão, que a minha colega falou: "Não adianta, agora não dá mais, nós já estamos cansada, você tem compromisso, tem alguém te esperando, vamos deixar para depois?" É verdade paciência para depois resolver isso. Hoje está bom, então até nisso há uma contribuição.

E o programa agradece.

– Bastante.

Bom era isso, muito obrigada.

– Eu que agradeço, eu acho que é sempre importante participar. E estou à disposição!

ANEXO A – OFÍCIO N° 009/2013

UNITAU
Universidade de Taubaté
Autarquia Municipal de Regime Especial
Reconhecida pelo Dec. Fed. nº 78.924/76
Recredenciada pela Portaria CEE/GP nº 30/03
CNPJ 45.176.153/0001-22

PRPPG – Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação
Rua Visconde do Rio Branco, 210 Centro Taubaté-SP 12020-040
Tel.: (12) 3625-4217 Fax: (12) 3622 2947
prppg@unitau.br

Oficio PPG-DH nº 009/2013 Taubaté, 19 de novembro de 2013

Prezado (a) Senhor (a)

Somos presentes a V.S. para solicitar permissão de realização de pesquisa pela Aluna Edyane Maria de Souza Gonçalves, do Curso de Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvida durante o corrente ano de 2013, intitulada "**Aprendizagem e construção dos saberes docentes na prática da educação com idosos**". O estudo será realizado com um grupo de docentes que atuam em uma Instituição de Ensino Superior, sob orientação da Profª. Dra. Marluce Auxiliadora Borges Glaus Leão.

Para tal, será realizado para este fim, junto à população a ser pesquisada observação participativa, grupo focal e entrevista com história de vida.

Ressaltamos que o projeto da pesquisa passou por análise e aprovação do comitê de ética em pesquisa da Universidade de Taubaté e foi aprovado sob o CEP/UNITAU nº ___/___(ANEXO A).

Certos de que poderemos contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para maiores esclarecimentos no Programa de Pós Graduação da Universidade de Taubaté, no endereço R. Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.080-000, telefone 3625-4100, ou Edyane Maria de Souza Gonçalves, telefone 99765-1043, e solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição devidamente preenchido.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Edna Maria Querido de Oliveira Chamon
COORDENADORA DO CURSO DE MESTRADO EM
DESENVOLVIMENTO HUMANO: FORMAÇÃO, POLÍTICAS E PRÁTICAS SOCIAIS
PRPPG – UNITAU

ANEXO B
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a) nesta pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir; no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: **"Aprendizagem e a construção dos saberes docentes na prática da educação com idosos".**
Pesquisador Responsável: Edyane Maria de Souza Gonçalves
Telefone para contato: (12) 3302-4723 / (12) 9765-1043 (inclusive ligações a cobrar).
Orientador (a) Responsável: Profa. Dra. Marluce Auxiliadora Borges Glaus Leão.
Trata-se de um estudo de caso descritivo e exploratório com abordagem qualitativa. Os dados serão coletados por meio de observação dos docentes em suas atividades. O grupo focal será realizado com os 13 professores participantes do programa, com dia e horários definidos junto à coordenação e contarão com a ajuda de duas alunas, como observadoras assistentes, do curso de mestrado. Em seguida serão feitas as entrevistas de história de vida com professores do programa e a observação dos mesmos em suas respectivas atividades.

_____

Edyane Maria de Souza Gonçalves

PARTICIPANTE DA PESQUISA

Eu, _____, RG _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo **"Aprendizagem e construção dos saberes docentes na prática da educação com idosos"**, como sujeito. Informo que fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora Edyane Maria de Souza Gonçalves sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, a inexistência de riscos e que a minha participação poderá contribuir para o avanço das pesquisas para quem

trabalha diretamente na educação de idosos. Foi-me garantido anonimato de minha participação e que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade.

Taubaté ____/_____/_____

Assinatura:_____

ANEXO C

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

Universidade de Taubaté
Autarquia Municipal de Regime Especial
Reconhecida pelo Dec. Fed. nº 78.924/76
Reconhecida pela Portaria CEE/GP nº 30/93
CNPJ 45.176.153/0001-22

PRPPG – Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação
Rua Visconde do Rio Branco, 210 Centro Taubaté-SP 12020-040
Tel.: (12) 3625.4217 Fax: (12) 3632.3947
prppg@unitau.br

UNITAU

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

De acordo com as informações do ofício PPG-DH- 009/2013 sobre a natureza da pesquisa intitulada **"Aprendizagem e construção dos saberes docentes na prática da educação com idosos"**, com propósito de trabalho a ser executado pela aluna, Edyane Maria de Souza Gonçalves, do curso de Mestrado em Desenvolvimento Humano Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté e, após a análise do conteúdo do projeto da pesquisa, a Instituição que represento, autoriza a realização desta pesquisa com os professores que atuam neste local, sendo mantido o anonimato da instituição e dos profissionais.

Atenciosamente,

Nome da Instituição: Universidade de Taubaté - UNITAU

CNPJ da Instituição: 45.176.153.0001-22

Profa. Dra. Marluce Auxiliadora Borges Glaus Leão
Professora e Orientadora do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano

ANEXO D

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ - UNITAU

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Aprendizagem e Construção dos Saberes Docentes na Prática da Educação com Idosos

Pesquisador: Edyane Maria de Souza Gonçalves

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 25464013.0.0000.5501

Instituição Proponente: Universidade de Taubaté

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 526.206

Data da Relatoria: 07/02/2014

Apresentação do Projeto:

Adequado conforme parecer anterior.

Objetivo da Pesquisa:

Adequado conforme parecer anterior.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Adequado conforme parecer anterior.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Tema relevante a área de estudo.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Atende as recomendações da Resolução 466/12 e normas operacionais.

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Atendida a solicitação do parecer anterior.

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
Bairro: Centro **CEP:** 12.020-040
UF: SP **Município:** TAUBATE
Telefone: (12)3635-1233 **Fax:** (12)3635-1233 **E-mail:** cepunitau@unitau.br

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ - UNITAU

Continuação do Parecer: 526.206

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, em reunião de 07/02/2014, e no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 466/12, considerou o Projeto de Pesquisa: APROVADO.

TAUBATE, 10 de Fevereiro de 2014

Assinador por:
Maria Dolores Alves Cocco
(Coordenador)