

BÁRBARA BORGES E JESUS

DOCÊNCIA: UM OLHAR PARA A TERCEIRA IDADE



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande
Julho/2012

BÁRBARA BORGES E JESUS

DOCÊNCIA: UM OLHAR PARA A TERCEIRA IDADE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação.

Orientadora: Maria Cristina Lima Paniago Lopes.



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande
Julho/2012

Ficha catalográfica

Jesus, Bárbara Borges e
J58d Docência: um olhar para a terceira idade./ Bárbara Borges e Jesus;
orientação, Maria Cristina Lima Paniago Lopes, 2012.
73 f. + anexos

Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Católica Dom
Bosco, Campo Grande, 2012.

1. Professores – Formação 2. Idosos – Educação 3. Prática de ensino
I. Lopes, Maria Cristina Lima Paniago II. Título

CDD – 370.71

DOCÊNCIA: UM OLHAR PARA A TERCEIRA IDADE

BÁRBARA BORGES E JESUS

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Maria Cristina Lima Paniago Lopes (orientadora)

Profa. Dra. Roseanne Tavares

Profa. Dra. Ruth Pavan

CAMPO GRANDE, 23 DE AGOSTO DE 2012.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu pai, João Augusto, que sempre me incentivou a buscar o conhecimento, por acreditar na minha capacidade, sempre de prontidão para o que fosse preciso.

À minha mãe, Regina (in memoriam), que me deu exemplo, me ensinou o valor do trabalho, do conhecimento e a lutar pelo que acredito.

Aos meus queridos Yago e Vera que sempre me auxiliaram e me apoiaram prontamente nesta caminhada, sem medir esforços.

AGRADECIMENTOS

Aos meus familiares, por sempre me oferecerem apoio e incentivo.

À minha orientadora, professora Maria Cristina Lima Paniago Lopes, por não desistir de mim, pela forma como me incentivou e pela paciência nos momentos complicados que tive ao longo desta jornada. Muito obrigada pelos caminhos abertos e por acreditar que eu poderia chegar até aqui.

À professora Ruth Pavan, por aceitar o convite para compor a banca examinadora e contribuir tanto com suas sugestões. Agradeço especialmente por ter sido a minha primeira professora no mestrado, sendo a responsável pelo meu encantamento com a área da educação, pela forma como enxerga e nos ensina sobre o processo ensino-aprendizagem, respeitando nossas limitações e histórias de vida.

À professora Roseanne Tavares, por aceitar o convite para fazer parte da banca e por colaborar com esta dissertação.

Às minhas amigas, Mariana, Daniele, Camila, Manoela, Bruna, Thais, Valéria e Patrícia pelo carinho nos momentos de tristeza, conselhos nas horas de dúvida e sorrisos compartilhados ao longo dessa caminhada.

À Maysa Brum Bueno, pelo apoio desde os tempos em que moramos no Canadá. Tornou a distância de casa e o frio muito mais fáceis de suportar.

À Jane Lucia Medeiros, minha “boadrasta”, pelo incentivo e apoio durante esta jornada.

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UCDB, pela contribuição ao meu crescimento intelectual.

À Juliana Torres, secretária do PPGE, pelo pronto atendimento e atenção dispensados.

À professora Leiner Maura Alves Vieira de Mello, coordenadora da Universidade da Melhor Idade (UMI) da UCDB, por ter me dado a primeira oportunidade de trabalhar na área que amo e por me ensinar muito sobre o processo de envelhecimento e a educação para os idosos.

Aos supervisores canadenses, Professora Kerstin Roger e Professor Wilder Robles, pela abertura de caminhos e novas possibilidades em minha vida.

Aos alunos da UMI, que sempre me receberam e ainda me recebem com muito amor e carinho.

À coordenadora da UNATI – PUC/GO, Marli Bueno por facilitar meu acesso ao programa, sempre disposta a contribuir com esta pesquisa.

Aos docentes da UNATI – PUC/GO, que se dispuseram a dar relatos importantes durante a coleta de dados desta pesquisa.

BORGES; Bárbara. **Docência**: um olhar para a Terceira Idade. Campo Grande, MS, 77 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, 2012.

RESUMO

O presente trabalho insere-se na linha de pesquisa “Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente”, do programa de pós-graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB. O objetivo precípua deste estudo é analisar os processos de formação profissional dos professores que atuam em Universidades da Terceira Idade e as concepções sobre educação para idosos que possibilitam a construção de suas práticas docentes. Os objetivos específicos consistem em identificar a formação inicial e continuada dos professores que atuam nesta área relacionada à temática da Terceira Idade, investigar as concepções desses professores sobre o processo de ensino e aprendizagem dos idosos e analisar acerca dos saberes contemplados em seu fazer pedagógico. Para proceder a pesquisa de caráter qualitativo utilizamos questionários estruturados aplicados a partir de entrevistas individuais, nas quais se investigou acerca da construção do conhecimento pedagógico associado ao ensino de idosos. Foram entrevistados seis (6) professores da Universidade Aberta da Terceira Idade – Unati, do Programa de Gerontologia Social da Pontifícia Universidade Católica de Goiânia – PUC/GO. Analisou-se a inter-relação de experiências tanto profissionais quanto pessoais que constituíram sua formação. Foram abordados conhecimentos a respeito da aprendizagem do idoso e os motivos pelos quais se dá a escolha pela carreira, o início da docência e a opção por lecionar para idosos. Os resultados apontam que os conhecimentos construídos durante a formação inicial e continuada são relevantes, porém, a experiência formativa não preparou os professores para o ensino direcionado ao público idoso. A análise mostra que o saber produzido pela experiência é muito presente no dia a dia desse professor e que a afetividade, paciência e o conhecimento sobre o processo de envelhecimento humano são essenciais para o aprimoramento de práticas pedagógicas adotadas em cursos voltados a idosos.

Palavras-chave: 1. Formação de Professores; 2. Saberes Docentes; 3. Educação para Idosos.

BORGES, Barbara. **Teaching**: a look at the Third Age. Campo Grande, MS, 77 p. Thesis (MA in Education) - Dom Bosco Catholic University – UCDB, 2012.

ABSTRACT

This thesis is a part of the research activities of the research group, "Teaching Practices and Their Relations with the Educators Training", in the program for graduate studies in Education at Dom Bosco Catholic University (UCDB). The main objectives of this study are to analyze the process of training educators who work at Universities for Seniors (a Social Gerontology Program at the Goiânia Catholic University) and determine their notions about teaching the elderly. The specific objectives are to review the formative and continuing training of educators who work with seniors, investigate educators' perceptions of the process of teaching and learning of seniors, and analyze their knowledge based on the educators' pedagogical practice. This qualitative research study used structured questionnaires to interview six (6) educators from the University for Seniors. The data were analyzed to determine the interrelationship between professional training and personal experiences that formed their understanding of teaching the elderly. Also, we examined their knowledge about elder learning and how it may affect choice of a teaching career, specifically, the choice to teach seniors. The results showed that knowledge developed during both formative and continuing training is relevant, however, formative training did not prepare the educators to teach seniors. Further, the analysis indicated that educators' personal experiences and their understanding of the human aging/development process are essential for effective pedagogical practices related to teaching the elderly.

Key Words: Teacher training, Teacher Knowledge, Education for the Elderly

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I	15
EDUCAÇÃO PARA IDOSOS: FORMAÇÃO E SABERES DOCENTES	15
1.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES	15
1.2 SABERES RELATIVOS À DOCÊNCIA	20
1.3 REALIDADE ATUAL	24
1.4 GERONTOLOGIA EDUCACIONAL	29
1.5 EDUCAÇÃO PERMANENTE	34
1.6 UNIVERSIDADE DA TERCEIRA IDADE	35
2.1 METODOLOGIA	39
2.2 O PROGRAMA DE GERONTOLOGIA SOCIAL DA UNIVERSIDADE PESQUISADA	42
2.2.1 <i>Caracterização do ensino aos idosos desta instituição</i>	43
2.2.2 <i>Princípios e concepções do Programa de Gerontologia Social da PUC, GO</i>	45
2.2.3 <i>Oficinas oferecidas pelo Programa de Gerontologia Social – PUC, GO</i> ...	47
2.3 A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA	49
2.3.1 <i>Compreendendo o Plano Político Pedagógico</i>	50
2.3.2 <i>Destacando os autores</i>	50
2.3.3 <i>Observando a prática docente</i>	51
2.3.4 <i>Conversando com os atores</i>	51
2.4 APRESENTANDO OS ATORES	55
CAPÍTULO III	59
DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	59
REFERÊNCIAS	70
APÊNDICES	74

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa sobre formação profissional e construção do saber docente relacionado ao ensino de idosos foi motivada pela minha experiência profissional, ao atuar por cinco anos na Universidade da Melhor Idade – UMI, da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, em Campo Grande, MS.

Sou formada em Turismo e, depois de trabalhar por quatro anos na área, não me sentia satisfeita. Decidi por estudar idiomas na Suíça e lá me encantei com o tratamento e o respeito dispensados aos idosos e por ver como tal população é ativa naquele país – condição que resulta em uma melhor qualidade de vida. Assim que voltei ao Brasil, tomei conhecimento de que a UCDB mantinha um curso específico para idosos. Procurei a coordenadora do programa e fui informada de que havia necessidade de docente para lecionar as disciplinas de Língua Estrangeira (Inglês) e Informática. Como tinha domínio do conteúdo, fui convidada para atuar como docente das referidas disciplinas, porém sentia necessidade de aprofundar conhecimentos a respeito da práxis pedagógica no âmbito do ensino para idosos. Foi então que decidi fazer o Curso de Mestrado em Educação e investigar a respeito dos processos de aprendizagem, em especial aqueles relacionados à educação na Terceira Idade.

Durante o trabalho com idosos percebia que havia muitas incertezas manifestadas pelos professores quanto às práticas pedagógicas voltadas a esse público. Entre conversas nas salas dos professores e troca de ideias, descobri que o ensino associado ao idoso não era contemplado durante o período formativo dos professores. Tal carência de suporte científico tornava o fazer pedagógico desses profissionais fundamentado no método de “tentativa e erro”, com base na experiência individual e coletiva, levando-os, de certa maneira, a construir práticas de acordo com a experimentação de estratégias de ensino-aprendizagem aos idosos.

Foi a partir desta inquietação que me interessei por pesquisar a formação e os saberes necessários a fim de lecionar para este público.

Com esta intenção, busquei na revisão de literatura estudos desenvolvidos no Brasil e no Canadá¹ sobre a formação e perfil de professores que trabalham em programas como a UMI, no intuito de conhecer os temas mais abordados associados à temática, em âmbito profissional, e que pudessem contribuir para o desenvolvimento desta pesquisa.

O envelhecimento populacional é hoje um fenômeno que ocorre no mundo todo e, ao qual, mesmo os países mais ricos, ainda estão tentando se adaptar, criando espaços que atendam a essa nova demanda da população, investindo em pesquisas sobre envelhecimento humano.

Dados do IBGE (2012) apontam que existem hoje mais de 19 milhões de idosos no Brasil. Considera-se idoso o indivíduo com 60 anos ou mais, conforme prescreve o Estatuto do Idoso (Lei 10741/03).

Segundo Renato Veras (1995), a população idosa representa o segmento de maior crescimento da população e estima-se que continuará crescendo mais rapidamente do que qualquer outro grupo etário durante as próximas décadas.

Diante desta realidade, a atenção volta-se para questões sociais, culturais, biológicas e também psicológicas presentes no processo de envelhecimento das pessoas.

O Estatuto do Idoso prevê no Capítulo V, nos artigos 20 a 25, o acesso à educação, com adequação de currículos, metodologias e material didáticos, como programas educacionais voltados a esta população e a criação de universidades abertas para a Terceira Idade.

Compreender o envelhecimento torna possível desvendar o universo de possibilidades de auxílio à pessoa idosa, contribuindo também com educadores e profissionais da área de saúde, permitindo um repensar sobre essa etapa da vida.

O envelhecimento não está necessariamente relacionado à incapacidade de trabalhar e/ou de aprender. Pelo contrário, observa-se que a cada dia, os idosos vêm provando grande capacidade para continuar produzindo e contribuindo para a sociedade.

¹ Por meio de bolsa de estudos concedida pelo Emerging Leaders in The Americas Program - ELAP, do governo canadense, a pesquisadora empreendeu estudos sobre o envelhecimento humano e educação para idosos, sob supervisão da Profa. Dra. Kerstin Roger, durante período de cinco meses na Universidade de Manitoba, em Winnipeg, no ano de 2012.

Algumas instituições, como a Universidade Católica Dom Bosco, Universidade Federal de Pernambuco, Pontifícia Universidade Católica de Goiás e Universidade Estadual do Rio de Janeiro vêm se aprofundando no estudo deste tema, com diferentes enfoques, tanto na questão da saúde, quanto na questão biopsicossocial.

Mas e os docentes que lá trabalham, estão preparados para planejar e desenvolver atividades que venham ao encontro das necessidades de crescimento e de atenção deste público?

Na procura por responder a essa indagação, começamos a pesquisa por produções científicas que contemplassem o tema da educação para idosos, formação de professores para trabalhar com a terceira idade ou envelhecimento e educação. Foram encontradas as seguintes pesquisas descritas abaixo.

Na tese “Formação profissional, motivos e crenças relativas à velhice e ao desenvolvimento pessoal entre professores da Universidade da Terceira Idade”, Cachioni (2002) aponta como de grande relevância o envolvimento sistemático das universidades em prol da pesquisa e adoção de processos que venham a aprimorar a formação de especialistas, a fim de responder às demandas de ensino, administração, pesquisa e extensão que decorrem da crescente presença de adultos maduros e idosos nas Universidades da Terceira Idade.

Em relação ao tema de educação de jovens e adultos, a dissertação “Educação de Jovens e Adultos: uma perspectiva de alfabetização com idosos”, Marques (2009) visa compreender por que e como a formação docente na Educação de Jovens e Adultos pode exercer influência na ação do educador comprometido com a dignidade humana e aprofundar os conhecimentos da formação do professor e do perfil do idoso na sociedade moderna. Nesta pesquisa abordam-se a presença dos idosos nas salas de alfabetização de Educação de Jovens e Adultos, bem como o papel fundamental do pedagogo nesse processo de reflexão.

Quando procuramos pelos temas “envelhecimento e educação”, as pesquisas apontam para a melhora na qualidade de vida dos idosos que frequentam programas como a Universidade da Melhor Idade, como vemos a seguir.

Na dissertação “Envelhecimento Bem-Sucedido e Participação numa Universidade para a Terceira Idade”, Cachioni (1998) discute os efeitos da participação dos idosos em Universidades da Melhor Idade. Os resultados demonstram que as alunas pesquisadas obtiveram benefícios ao frequentar o programa.

A dissertação “Educação de Idosos: Razões para investir”, Santos (2004) busca mostrar que é necessário investir na educação de pessoas idosas e que estas, quando analfabetas, querem ainda se realizar intelectualmente por meio de leitura e da escrita. Os resultados apontam que as idosas entrevistadas estão em busca de se realizar e valorizam a oportunidade de estudar e de se alfabetizar.

Na dissertação “Educação e Envelhecimento: Atividade Intelectual na Terceira Idade”, Pinheiro (2009) nos mostra os benefícios resultantes de uma atividade intelectual contínua e sistemática, como forma de promover o envelhecimento com melhor qualidade de vida e aponta que este tipo de atividade aumenta a satisfação pessoal e a dignidade do idoso, contribuindo para sua maior participação na vida em sociedade, possibilitando a efetivação de seus direitos de cidadão.

Como podemos observar, há espaço para mais estudos relacionados à formação de professores no ensino para idosos. Assim sendo, esta pesquisa pretende contribuir no sentido de ampliar o conhecimento a respeito da educação para idosos, a formação de professores para trabalhar nesta área e os saberes necessários a esse exercício.

Com base nas proposições teóricas apresentadas, definiu-se como objetivo geral da pesquisa identificar e analisar as concepções sobre educação para idosos dos professores que atuam em Universidades da Terceira Idade, a decorrente formação e os saberes docentes contemplados durante a prática profissional.

Para atingir o objetivo proposto, foram relacionados os seguintes objetivos específicos: a) identificar a formação inicial e continuada dos professores que atuam nesta área, relacionada à temática da Terceira Idade; b) investigar as concepções desses professores sobre o processo de ensino e aprendizagem na Terceira Idade; c) analisar os saberes contemplados na prática desse professor.

A estrutura deste trabalho apresenta-se da seguinte forma:

No capítulo I, abordou-se a Formação de Professores, passando pelos conceitos de professor reflexivo, autônomo e como agente transformador – discutindo sua formação inicial e continuada – e abordamos os conceitos relativos aos saberes docentes, buscando encontrar os saberes que são contemplados na prática do professor de cursos voltados para idosos.

Procedeu-se uma contextualização a respeito do envelhecimento humano, analisando a realidade vivenciada pelo idoso, o crescimento acelerado dessa faixa da população, os problemas que esse crescimento acarreta. A partir desses tópicos,

discutimos por meio da fundamentação teórica, maneiras de amenizar esses problemas, como as Universidades para Idosos associadas à Gerontologia Educacional e Educação Permanente, abordando seus conceitos.

O capítulo II apresenta o percurso metodológico empreendido para o desenvolvimento da pesquisa definido pela abordagem qualitativa. São apresentados detalhes da metodologia da pesquisa cujos dados foram obtidos por meio de observação, questionário e entrevistas com os professores selecionados que atuam nesta Universidade para Idosos. Apresentou-se o processo que levou a escolha dos sujeitos. Caracterizamos os sujeitos e descrevemos o roteiro, as dificuldades e a condução das entrevistas. No mesmo capítulo procedeu-se a contextualização da Universidade pesquisada, abordando a caracterização do ensino desta instituição, mostrando os princípios e concepções que englobam essa ideia de educação para idosos.

No capítulo III foram descritos e analisados os dados coletados, embasando a discussão no aporte teórico apresentado nos capítulos anteriores. Neste capítulo, foram identificadas e discutidas teoricamente as concepções sobre o envelhecimento humano, expressas nas entrevistas realizadas com os professores e quais são os saberes necessários na efetivação da prática didática com a terceira idade.

Nas considerações finais, contemplamos uma síntese dos resultados da pesquisa, enfocando o porquê da escolha desses professores pela docência com idosos, a identificação deles com este público e a melhora na qualidade de vida dos idosos que freqüentam essas universidades para a Terceira Idade. Finalizando, foram discutidos os saberes necessários contemplados nesse exercício.

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO PARA IDOSOS: FORMAÇÃO E SABERES DOCENTES

Aprofundar conhecimentos sobre os processos de formação docente e as teorias e princípios que os fundamentam, propondo reflexões acerca de como promover as práticas pedagógicas adotadas no ensino direcionado ao idoso é de extrema importância para a análise dos aspectos que envolvem a construção do professor e de seu papel social. Sendo assim, são abordadas as diretrizes formativas do trabalho docente e suas decorrentes implicações; são também analisadas, neste capítulo, as estratégias pedagógicas empregadas no ensino voltado à Terceira Idade.

1.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação de professores é central na discussão em todas as questões relativas ao sistema educativo, sobretudo a partir do momento em que se atribui à educação e formação o meio para a resolução de diversos problemas.

Essa formação se dá antes mesmo de que o professor frequente os cursos de formação docente. Inicia-se em sua vida escolar e acontece ao longo de sua vida profissional. Desse modo, a formação inicial é um processo intermediário, pois o futuro docente já traz consigo experiências, valores, crenças, adquiridos anteriormente, como filtros que moldam sua prática, como nos é lembrado por Tardif (2001), e tais crenças, muitas vezes, não se modificam durante o processo de formação inicial.

O contexto de formação de professores apresenta vários desafios que dizem respeito a articular teoria e prática, implementar a prática reflexiva e, ainda, administrar os conflitos que emergem deste processo. Nesta perspectiva, a prática criticorreflexiva coloca-se como maior desafio neste contexto, pois demanda do formador de professores habilidades para criar estratégias que auxiliem no desenvolvimento de seus alunos. Mas, para que o formador de professores consiga

articular tal situação, sem ser autoritário diretivo, é necessário que ele tenha oportunidades de refletir sobre a própria prática.

Nesse sentido, Zeichner (1998) mostra que o processo de formação não é algo que se desenvolve dentro de um tempo determinado, ao contrário, implica um “continuum” (que começa dentro da universidade, onde as informações básicas e fundamentais devem ser veiculadas), num processo dinâmico em que o sujeito é o responsável por sua transformação que corre paralelamente à transformação da natureza e da sociedade. Dessa forma, se o professor pensa sua educação de maneira contínua, terá mudanças significativas tanto na sua formação quanto na formação de seus alunos.

A educação exige professores que pensem com autonomia, professores que tenham, segundo Perrenoud (2000), “competências e habilidades” para encontrar as soluções necessárias ao processo ensino-aprendizagem, bem como professores que acreditam na necessidade de estar sempre aprendendo novas informações em uma sociedade em que as mudanças ocorrem constantemente.

Essas mudanças exigem que a formação do professor contemple uma constante reflexão sobre uma prática que precise ser renovada para acompanhar o ritmo das transformações, pois, segundo Zeichner (1998), o professor como praticorreflexivo reconhece a riqueza da experiência que reside na prática dos bons professores. A formação continuada apresenta-se como sendo uma condição necessária ao desenvolvimento de habilidades, atitudes de valores, de forma a atualizar a aprendizagem anterior. Esse processo formativo possibilita ao professor uma melhor fundamentação, proporcionando momentos de reflexão, conseqüentemente, uma melhor capacitação profissional para enfrentar o desafio do cotidiano escolar.

Essa é uma discussão importante para a formação dos professores, visto que as diversas contradições e transformações presentes na sociedade atual e as novas exigências sociais refletem-se nas práticas pedagógicas e, logo, na ação do professor no seu cotidiano, exigindo uma atitude que atenda às novas necessidades profissionais, sociais, políticas, humanas e culturais.

Zeichner (1993) aponta a importância dos cursos de formação de professores em preparar professores que assumam uma atitude reflexiva em relação ao seu ensino e as condições sociais que o influenciam. A partir de uma formação que implique ações reflexivas, os professores rejeitam as abordagens verticais das

reformas educativas, com estratégias para enfrentar a complexidade, as incertezas e os desafios, existentes na escola e na sociedade.

Pensar na formação de professores no mundo pós-moderno é negar o modelo de racionalidade técnica² a partir de um outro olhar sobre o papel social do docente, é analisar a ação cotidiana de forma crítica e reflexiva, extraindo dela subsídios para reorganizar e redirecionar o seu trabalho, a fim de efetivar uma prática pedagógica consciente e responsável que transforme a si próprio e aos alunos, por meio da transformação da sua prática como aplicação de conhecimentos na prática social. O distanciamento de padrões profissionais embasados por racionalidade técnica é que possibilita ao professor compreender outros contextos educativos e novas posturas.

A prática reflexiva na formação de professores, para Melo (2001), aborda a necessidade do desenvolvimento de uma ação consciente e responsável desse profissional da educação, que promoverá a esse professor a construção de uma identidade emancipatória que culminará numa valorização – em um novo status – profissional. A utilização da práxis aplicada à prática pedagógica dinamiza a ação docente à medida que apresenta novos valores a serem cultivados para que se transforme a realidade do sistema educacional, com ações pedagógicas que conduzam a uma educação como prática social.

Formar-se professor nos dias atuais é ter conscientização e dar atenção à divulgação dos conhecimentos filosóficos e intelectuais e às questões sociais, amplamente refletidos e discutidos, pois das ações e construções de conhecimentos mobilizados na sala de aula se expressam e se produzem as ações na sociedade. A prática pedagógica atinge a dimensão de uma prática social com foco em projetos sociais, com princípios e fins sociais mais amplos.

Essa atitude reflexiva e investigativa se processará antes, durante e após a sua prática cotidiana, tornando-se assim uma práxis docente construída a partir da necessidade de uma nova postura dos professores.

Nesse contexto, observa-se a necessidade de a formação de professores, tanto a inicial como a continuada, abrangerem a reflexão epistemológica da prática, de modo que a maneira de aprender a ensinar seja realizada por meio de um

² “A racionalidade técnica diz que os profissionais são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos. Profissionais rigorosos solucionam problemas instrumentais claros, através da aplicação da teoria e da técnica derivadas de conhecimento sistemático, de preferência científico” (SCHÖN, 2000, p.15).

processo em que o conhecimento prático e o conhecimento teórico possam integrar-se a partir da análise e da reflexão na ação e sobre a ação.

A formação do professor deve garantir a consciência social desse profissional para organizar e redirecionar o seu trabalho na sala de aula. Mesmo que não constitua a sua formação inicial, o professor deverá assumir o compromisso consigo mesmo em ampliar o seu conhecimento a fim de garantir a sua própria formação, desenvolvendo seu potencial, sua autonomia didática e o seu comprometimento com a educação e com o ensino.

Severino (1986) enfatiza que a formação do educador deve levá-lo a discutir o significado da educação no contexto da vida social concreta, uma vez que ela, a educação, é fruto e deveria ser agente desta vida social e política. Além da qualificação tecnocientífica e da nova consciência social, é ainda exigência relativa à preparação de professores uma profunda formação filosófica.

Nesse contexto, o professor é responsável pela sua formação continuada à medida que questiona sobre as suas ações e sobre o seu saber, enfrentando conscientemente a sua formação inicial, percebida por ele como insuficiente, e reformulando suas ações, inovando e criando novas possibilidades.

Segundo Nóvoa (1999), o desenvolvimento pessoal, o produzir a vida do professor, definiria a identidade profissional desse professor a partir de ações críticas e reflexivas, caracterizadas como um investimento pessoal, que refletiria a sua dimensão pessoal e profissional. Produzir a vida do professor implica valorizar o seu desenvolvimento, o seu trabalho criticorreflexivo sobre sua práxis e experiências compartilhadas.

Sobre essa formação que aqui se delimita, Nóvoa (1995) enfatiza que a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.

Nóvoa (1999) afirma que a formação de professores tem ignorado sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo 'formar' e 'formar-se', não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação.

Conceituar a formação dos profissionais da educação pode abranger múltiplas perspectivas, pois, o termo formação modifica sua definição a partir das finalidades, metas e valores.

Vale ressaltar que o desenvolvimento pessoal do professor defendido pelo teórico exige uma prática de aprendizagem cotidiana e contínua, cujas trocas de experiências com outros pares consolidarão espaços de uma formação mútua.

Portanto, essa formação traz a necessidade de interação e integração entre os professores. Assim, exige uma ação coletiva que permita a discussão e a reconstrução de conhecimentos a partir de pontos de vistas diferenciados, de modo que do confronto de ideias surjam novas possibilidades que favoreçam a reconstrução dos conhecimentos e possibilidades no âmbito educacional e social.

Nesse contexto, o desenvolvimento profissional não pode ser dissociado do desenvolvimento pessoal, ou seja, da história de vida do professor, visto que a partir do seu processo de formação contínuo devem-se tomar como referência as dimensões coletivas e participativas de trabalho a fim de que das novas práticas dessa formação surjam necessidades de conscientização, consolidação e autonomia da classe docente.

Objetivando a partir dessas novas necessidades – e da produção de saberes e valores – uma ação responsável que favoreça a transformação desse profissional comprometido com a sua própria formação, ou seja, segundo Nóvoa (1999), como produtor da sua profissão.

A formação dos professores deve favorecer uma capacidade de transformar em experiências significativas os acontecimentos cotidianos, seja numa perspectiva pessoal ou coletiva, deve mobilizar os saberes da experiência, deve perceber os saberes específicos como conhecimentos inacabados que abrangem situações problemáticas que requerem decisões.

Assim, a partir da constante reelaboração dos saberes que realizam em suas práticas, os professores confrontam suas experiências nos contextos escolares onde atuam.

A diferença é que atualmente exige-se uma nova concepção da atividade docente – leia-se formação de professores. Nessa concepção, a formação de professores destaca o valor da prática desse profissional como elemento de análise e reflexão. Assim, a formação deve propiciar uma ação ativa, participativa, investigativa, que respeite os seus alunos e suas diversidades no processo ensino-aprendizagem.

Garcia (1992) enfatiza esse novo modelo de formação que se baseia numa reflexão do professorado sobre a sua prática docente, que lhe permite repensar a

sua teoria implícita do ensino, os seus esquemas básicos de funcionamento e as próprias atitudes.

Nesse contexto, para Feiman (1990), o processo de aprender a ensinar constrói-se como um processo de aprender a compreender, desenvolver e utilizar-se a si mesmo de forma eficiente. O desenvolvimento pessoal do professor é o eixo central da formação de professores.

O processo formativo do professor será abordado, a seguir, com enfoque nos saberes considerados relevantes e contemplados na práxis docente.

1.2 SABERES RELATIVOS À DOCÊNCIA

O professor é um profissional que detém saberes de variados matizes sobre a educação e tem como função principal educar crianças, jovens e adultos. Por isso, o saber profissional que orienta a atividade do professor insere-se na multiplicidade própria do trabalho dos profissionais que atuam em diferentes situações e que, portanto, precisam agir de forma diferenciada, mobilizando diferentes teorias, metodologias e habilidades.

Dessa forma, o saber profissional dos professores é construído não por um saber específico, mas por vários saberes de diferentes origens, incluídos o saber-fazer e o saber da experiência.

Esta pluridimensionalidade do saber profissional dos professores é trazida por Tardif e Gauthier (1996), para quem o saber docente é um saber composto de vários saberes oriundos de fontes diferentes e produzidos em contextos institucionais e profissionais variados.

O processo (contínuo) de formação docente se alicerça sobre o saber, pois "o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer" (TARDIF, 2002, p.11).

No contexto desta pesquisa, abordamos a dimensão dos saberes relacionados ao ensino da Terceira Idade, uma vez que para o ensino nesse contexto se faz necessário o domínio sobre o saber do envelhecimento, sendo associado às possibilidades e condições de ensino e aprendizagem na ação docente.

Assim, o conhecimento³ pedagógico do conteúdo a ser ensinado não pode ser separado do conhecimento desse conteúdo, ao mesmo tempo em que conhecer bem a matéria que se deve ensinar é apenas uma condição necessária, e não uma condição suficiente, do trabalho pedagógico. (TARDIF, 2002, p.120)

Os saberes docentes são produzidos e/ou mobilizados no e pelo trabalho, na relação com os pares e com as questões que emergem de uma prática efetiva, passando por processos de reutilização, adaptação e transformação na experiência cotidiana, munindo o professor (e o futuro professor) com princípios para enfrentar situações do dia a dia, sendo organizados não só pelo seu “fazer”, mas também pelo que ele “é”, enfatizando tanto a socialização na profissão, que entendemos como parte do processo de configuração da identidade profissional do professor, quanto o domínio da atividade de ensinar.

Isso talvez explique, de alguma forma, o que os professores fazem e por que o fazem de determinada forma no processo de ensino. Nesta ação, temos o saber-fazer perpassado pelo ser da pessoa do professor, carregado de sua própria atividade.

Os saberes da experiência não são saberes como os demais, eles são, ao contrário, formados de todos os demais, porém retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e no vivido.

Therrien (1995) nos mostra o quanto os estudos sobre a formação do professor ainda persistem numa dissociação entre a formação e a prática cotidiana, não enfatizando a questão dos saberes que são mobilizados na prática, ou seja, os saberes da experiência. Esses saberes são transformados e passam a integrar a identidade do professor, constituindo-se em elemento fundamental nas práticas e decisões pedagógicas, sendo assim, caracterizados como um saber original. Essa pluralidade de saberes que envolve os saberes da experiência é tida como central e do meio vivenciado pelo professor.

Segundo o autor:

Esses saberes da experiência que se caracterizam por serem originados na prática cotidiana da profissão, sendo validados pela mesma, podem refletir tanto a dimensão da razão instrumental que implica num saber-fazer ou saber-agir tais como habilidades e

³ Os termos conhecimento e saber, por apresentarem proximidade semântica, receberão o mesmo teor significativo nesta dissertação.

técnicas que orientam a postura do sujeito, como a dimensão da razão interativa que permite supor, julgar, decidir, modificar e adaptar de acordo com os condicionamentos de situações complexas. (THERRIEN, 1995, p.3).

Tardif (1999) analisa a questão dos saberes profissionais e a sua relação na problemática da profissionalização do ensino e da formação de professores. Considera que a diferença entre as profissões está na natureza do conhecimento profissional que, por sua vez, apresenta as seguintes características: a) é especializado e formalizado; b) é adquirido na maioria das vezes na universidade, que prevê um título; c) é pragmático, voltado para a solução de problemas; d) é destinado a um grupo que de forma competente poderá fazer uso deles; e) é avaliado e autogerido pelo grupo de pares; f) requer improvisação e adaptação a situações novas num processo de reflexão; g) exige uma formação contínua para acompanhar sua evolução; h) sua utilização é de responsabilidade do próprio profissional.

Nessa perspectiva, considerando a existência de um repertório de conhecimentos de ensino que envolve os saberes profissionais do próprio professor, Gauthier et al (1998) nos mostram que, assim como a atividade docente não tem conseguido revelar seus saberes, as ciências da educação acabam por produzir outros saberes que não condizem com a prática. O autor e seus colaboradores identificam, então, a existência de três categorias relacionadas a profissões: ofícios sem saberes, saberes sem ofício e ofícios feitos de saberes.

A primeira categoria, ofício sem saberes, abrangeria uma falta de sistematização de um saber próprio do docente envolvendo bom senso, intuição e experiência.

Já os saberes sem ofício, caracterizam-se pela formalização do ensino, reduzindo a sua complexidade e a reflexão que é presente na prática docente. Acabam-se tornando saberes que não condizem com a realidade. Esta categoria, de certa forma, não contribui para o fortalecimento da profissionalização docente. A terceira categoria apresenta um ofício feito de saberes, que abrangeria vários saberes que são mobilizados pelo professor e sua prática envolvendo o saber:

- a) Disciplinar, referente ao conhecimento do conteúdo a ser ensinado;
- b) Curricular, relativo à transformação da disciplina em programa de ensino;

c) Das Ciências da Educação, relacionado ao saber profissional específico que não está diretamente relacionado à ação pedagógica;

e) Da Tradição Pedagógica, relativo ao saber de dar aulas que será adaptado e modificado pelo saber experiencial e, principalmente, validado ou não aos julgamentos da ação pedagógica;

f) Da Experiência, referente aos julgamentos privados responsáveis pela elaboração, ao longo do tempo, de uma jurisprudência de truques;

g) Da Ação Pedagógica, que se refere ao saber experiencial tornado público e testado.

Segundo Gauthier et al (1998), os saberes docentes são adquiridos para o trabalho ou em virtude do mesmo, tendo em vista uma tarefa ligada ao ensino e ao universo do professor, exigindo uma reflexão prática quanto à atividade docente.

A fim de repensar a formação inicial e contínua a partir da análise das práticas pedagógicas, Pimenta (1999) desenvolve uma pesquisa a partir de sua prática com alunos de licenciatura e destaca a importância da mobilização dos saberes da experiência para a construção da identidade profissional do professor.

Neste sentido, são identificados três tipos de saberes da docência: a) saber da experiência, que seria aquele aprendido pelo professor desde quando aluno, com os professores significativos etc., assim como o que é produzido na prática num processo de reflexão e troca com os colegas; b) saber do conhecimento, que abrange a revisão da função da escola na transmissão dos conhecimentos e as suas especialidades num contexto contemporâneo e c) saberes pedagógicos, aqueles que abrangem a questão do conhecimento juntamente com o saber da experiência e dos conteúdos específicos e que serão construídos a partir das necessidades pedagógicas reais.

A autora enfatiza ainda a importância de que a fragmentação entre os diferentes saberes seja superada, considerando a prática social como objetivo central, possibilitando, assim, uma ressignificação dos saberes na formação dos professores.

Uma outra pesquisa é o trabalho desenvolvido por Caldeira (1995), que se interessava em investigar sobre os saberes implícitos construídos e apropriados pelo professor em sua prática durante sua trajetória profissional e pessoal.

Partindo dessa suposição (de que o docente se apropria e produz saberes em sua atividade), a autora procurou descrever e analisar a prática docente de uma

professora do ensino fundamental e a reconstrução do processo de constituição do seu saber. Ressalta a importância de considerar o estudo da prática docente como processo informal, dinâmico, complexo e carregado de valores.

A autora destaca o valor do saber produzido na prática cotidiana do professor. Saber esse que resulta de um processo de reflexão realizado coletivamente a partir das condições materiais e institucionais da escola, considerando a dimensão histórica e social em que é construída a prática docente.

1.3 REALIDADE ATUAL

Para fundamentar a análise referente à educação do idoso como alternativa que possibilita a qualidade de vida no envelhecimento, em especial a educação para os idosos, no âmbito das Universidades para Idosos, necessário se faz conhecer a realidade do envelhecimento populacional e suas implicações. Cabe ressaltar que o estudo de temas concernentes ao envelhecimento humano e à Terceira Idade representa considerável avanço em cidadania e valorização humana.

Prosseguimos empreendendo a contextualização a respeito das atuais práticas pedagógicas direcionadas ao idoso e dos fatores causadores e decorrentes implicados. Com a transformação demográfica populacional, ocorrida em meados do século XX, nos deparamos com uma alteração marcante na estrutura etária da população brasileira. A transição demográfica encontra-se em diferentes fases ao redor do mundo, resultando no principal fenômeno demográfico do século, o envelhecimento humano.

O Brasil tem 190.755.799 milhões de habitantes, revelam os primeiros estudos definitivos do Censo 2010, divulgados pelo IBGE. Os dados mostram ainda um país com estrutura etária mais envelhecida. A participação da faixa com mais de 65 anos avançou de 5,9% em 2000, para 7,4% em 2010. Este aumento do número da população idosa é reflexo do mais baixo crescimento populacional, aliado à menores taxas de natalidade e fecundidade (IBGE, 2010).

O índice de envelhecimento aponta para mudanças na estrutura etária da população brasileira. Em 2008, para cada grupo de 100 crianças de 0 a 14 anos existiam 24,7 idosos de 65 anos ou mais. Em 2050, o quadro mudará e para cada 100 crianças de 0 a 14 anos existirão 172,7 idosos (IBGE, 2010).

Os avanços da medicina e as melhorias nas condições gerais de vida da população repercutem no sentido de elevar a média de vida do brasileiro

(expectativa de vida ao nascer) de 45,5 anos de idade, em 1940, para 72,2 anos, em 2008, ou seja, mais de 27,2 anos de vida. Segundo a projeção do IBGE, o país continuará galgando anos na vida média de sua população, alcançando em 2050 o patamar de 81,29 anos, basicamente o mesmo nível atual da Islândia (81,80), Hong Kong, China (82,20) e Japão (82,60) (IBGE, 2010).

Em 2008, a média de vida para as mulheres chegava a 76,6 anos e para os homens, 69 anos, uma diferença de 7,6 anos. Em escala mundial, a esperança de vida ao nascer foi estimada, para 2008 (período 2005-2010), em 67,2 anos e, para 2045-2050, a ONU projeta uma vida média de 75,4 anos (IBGE, 2010).

O Brasil passa, portanto, por um processo de envelhecimento que deverá durar 30 anos, o que fará com que o país deixe de ser majoritariamente jovem para se tornar uma nação madura em 2040. Segundo o presidente do IBGE, Eduardo Pereira Nunes, as pessoas idosas de hoje terão mais filhos do que netos, já que a tendência é de que as novas gerações tenham cada vez menos filhos (IBGE, 2012).

Outra pesquisa publicada pelo IBGE – a Síntese de Indicadores Sociais (SIS) que analisa as condições de vida no país com base em diversos estudos – mostra que as menores taxas de mortalidade são registradas entre as mulheres que somam 55,8% das pessoas com mais de 60 anos no país.

As informações indicam que a pirâmide etária brasileira se alterou na última década. O país antes considerado jovem está cada vez mais amadurecido. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra em Domicílio (PNAD, 2008), o Brasil conta com aproximadamente 20 milhões de pessoas com mais de 60 anos, um grupo que já representa mais de 10% da população brasileira. O Censo 2010 apurou ainda que existiam 23.760 brasileiros com mais de 100 anos.

O envelhecimento é um fenômeno populacional mundial, atualmente contabilizamos mais de 600 milhões de pessoas com mais de 60 anos no mundo. Os avanços da medicina, as novas tecnologias, o desenvolvimento social e econômico tornaram possível o aumento da longevidade.

O Plano Internacional para o Envelhecimento, elaborado durante a 2ª Assembleia Mundial de Envelhecimento realizada em Madri, no período de 8 a 12 de abril de 2002, recomenda a todos os países signatários (e o Brasil é um deles) a adoção de políticas e programas sociais voltados à pessoa idosa, de modo a garantir o cumprimento da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

A questão central é que a qualidade de vida é tão importante quanto à longevidade. Por isso, sempre que possível, os idosos devem desfrutar da vida convivendo em família e em comunidade, de forma plena, saudável, segura e satisfatória, como membros ativos integrantes da sociedade.

No Brasil, o envelhecimento envolve múltiplas dimensões com variáveis étnicas, socioeconômicas, de gênero, entre outras. Nesse sentido também são várias as possibilidades e desafios para vivenciar esta etapa da vida.

Em afinidade com esta perspectiva de crescimento do interesse pelas questões pertinentes ao envelhecimento humano, Groisman (2002) observa que o Brasil parece ter definitivamente descoberto a velhice.

Depois do Ano Nacional do Idoso, em 1999, ganhou destaque o mais recente congresso da Sociedade Brasileira de Geriatria e Gerontologia (SBGG), realizado na capital do país, em junho de 2000. O título, interessante, parecia inscrever-se nesse modismo do novo milênio: Século XXI – Envelhecimento, Tecnologia e Ética.

Ano após ano, um número cada vez maior de participantes inscreve-se no evento. O Congresso Brasileiro de Geriatria e Gerontologia parece simbolizar a importância que o envelhecimento ganhou em nossa sociedade.

Convertida em matéria de interesse público, a velhice vem sendo cada vez mais tematizada pela mídia, que abre espaço para um crescente número de especialistas e de serviços voltados para essa faixa etária.

A Terceira Idade (pessoas com idade igual ou superior a 60 anos) torna-se uma espécie de moda, com a constituição de um mercado de consumo específico. No centro de todo esse movimento, destaca-se a própria gerontologia, como porta voz oficial dos novos discursos sobre a velhice (GROISMAN, 2002).

A Gerontologia e a Psicologia têm numerosos argumentos em favor da promoção da integração e da participação dos idosos na vida social. O principal deles é que as novas aprendizagens, promovidas pela educação formal e informal, são um importante recurso para manter a funcionalidade, a flexibilidade e a possibilidade de adaptação dos idosos.

Um dos pressupostos da perspectiva de curso de vida em Psicologia é, de fato, que o envelhecimento não implica necessariamente em doenças e afastamento, e que a velhice, enquanto fase do desenvolvimento humano permite não só a ocorrência de perdas, como também de ganhos. Nesse modelo, é dada grande ênfase à atuação da educação como instrumento de promoção de uma

velhice bem sucedida, isto é, com boa qualidade de vida biológica, psicológica e social.

Segundo Sloane-Seale & Kops (2008), as oportunidades educacionais são apontadas como importantes antecedentes de ganhos na velhice, porque se acredita que intensificam os contatos sociais, a troca de vivências e de conhecimentos, e o aperfeiçoamento pessoal.

À medida que aumentam os conhecimentos sobre as condições motivacionais e de personalidade, associadas ao envelhecer bem, ganha realce na literatura psicogerontológica o conceito de envelhecimento bem-sucedido (CACHIONI, 1997).

Embora não se tenha chegado ainda a uma definição final sobre envelhecimento bem-sucedido, há um consenso, entre os teóricos, de que o termo possa ser definido como um nível relativamente alto de saúde física, funcionamento social e bem-estar psicológico, que são relacionados à competência adaptativa (GOLDSTEIN, 1995).

Para Baltes & Baltes (1990), o conceito de velhice bem-sucedida inclui a noção de que o requisito fundamental para uma boa velhice é a preservação do potencial para o desenvolvimento do indivíduo. Um envelhecimento satisfatório está relacionado a uma boa qualidade no transcurso de vida de um indivíduo, o que significa que o conceito não se restringe à velhice, mas considera a influência histórica de fatores ontogenéticos, socioculturais e individuais.

Segundo Menec (2003), envelhecer bem depende do equilíbrio entre as limitações e as potencialidades do indivíduo, com as perdas ocorridas com o envelhecimento. O envelhecimento bem-sucedido não pode ser visto como um conjunto único de condições, ou como uma única trajetória de envelhecimento, mas como um processo geral de adaptação. O indivíduo idoso seleciona e se concentra naqueles domínios que são altamente prioritários e que envolvem a convergência das demandas ambientais e da capacidade biológica, das habilidades e das motivações individuais.

A discussão sobre envelhecimento bem-sucedido converge para a busca de fatores e condições que ajudem o entendimento dos potenciais do idoso e, se necessário, a identificação das maneiras de modificar a atual natureza do envelhecimento.

Os programas educacionais para idosos funcionam como instrumento para prolongar, até a Terceira Idade, o processo de socialização que se inicia na infância,

atravessa a adolescência, atinge a idade adulta e a velhice. A pessoa idosa continua a ser considerada como objeto, sujeito e agente da socialização – próprio e do outro. Se na infância e adolescência a atualização dos valores e normas ocorre especialmente na escola, na Terceira Idade a educação é concebida como oportunidade de atualização, aquisição de conhecimentos e participação em atividades culturais, sociais, políticas e de lazer. Por outro lado, o idoso será considerado mais como agente do que como objeto da ação educativa (PEREIRA,1980).

Na tese de doutorado sobre “Estresse, enfrentamento e satisfação na vida entre idosos: um estudo sobre envelhecimento bem-sucedido”, tendo como sujeitos 66 alunos de uma Universidade da Terceira Idade, Goldstein (1995) concluiu que os programas educacionais direcionados a adultos maduros e idosos proporcionam a esses indivíduos a oportunidade de obter suporte emocional, informacional e instrumental, e ter efeitos poderosos no enfrentamento do estresse e, conseqüentemente, contribuem para um envelhecimento bem-sucedido.

O organismo humano, desde sua concepção até a morte, passa por diversas fases: desenvolvimento, puberdade, maturidade e envelhecimento. O envelhecimento manifesta-se por declínio das funções dos diversos órgãos que, caracteristicamente, tende a ser linear em função do tempo, não se conseguindo definir um ponto exato de transição, como nas demais fases (PAPALÉO, 1996).

Assim, apesar de a Gerontologia ser um ramo da ciência que se propõe a estudar o processo de envelhecimento e os múltiplos problemas que envolvem a pessoa idosa, ela é, paradoxalmente, jovem, e o envelhecimento, como esclarece Papaléo (1996), embora seja um fenômeno universal e comum a quase todos os seres animais, todavia teve o seu estudo negligenciado durante muito tempo, de modo que os mecanismos envolvidos na sua gênese ainda permanecem obscuros, existindo um longo caminho a ser percorrido até sua elucidação (BEAUVOIR, 1990).

Diante de uma grande diversidade de estudos, pesquisas e imagens da velhice, percebemos que existem várias maneiras de vivenciar o envelhecimento, segundo as circunstâncias de natureza biológica, psicológica, social, econômica, histórica e cultural (MESSY, 1993).

Se a nossa sociedade continuar ignorando as diferenças geracionais e suas particularidades, estará agindo de forma a valorizar uma atitude, muitas vezes negativa e contraproducente, com relação aos idosos, principalmente no campo da

educação (CACHIONI, 2003). Afinal, todos que nos encaminhamos para a Terceira Idade queremos permanecer ativos e saudáveis, desde agora até quando alcançarmos a senectude (CICERO, 2002). Esse é o desejo de todos que querem ter uma vida longa, chegar a essa etapa da vida, sem receio da velhice, sem medo de continuar felizes, ativos e respeitados.

1.4 GERONTOLOGIA EDUCACIONAL

A fim de ampliar conhecimentos quanto ao processo de envelhecimento e suas características e implicações relacionadas à aprendizagem na Terceira Idade, abordamos a Gerontologia Educacional, iniciando pelo conceito de Gerontologia.

Gerontologia é um campo de estudos interdisciplinar que investiga os fenômenos fisiológicos, psicológicos, sociais e culturais relacionados ao envelhecimento do ser humano. O aumento da expectativa de vida e o envelhecimento da população mundial têm preocupado cada vez mais cientistas, intelectuais e formuladores de políticas públicas. O crescimento da gerontologia nos últimos anos é um reflexo dessas transformações.

Cachioni (2003) define a Gerontologia, dizendo que a mesma ocupa um lugar de destaque entre as várias disciplinas científicas, beneficiando-se e sendo beneficiada pelo intercâmbio de ideias e dados, num amplo campo de natureza multi e interdisciplinar, ancorado pela Biologia e pela Medicina, pelas Ciências Sociais e pela Psicologia.

Para Sloane-Seale & Kops (2008), a Gerontologia e a Psicologia têm numerosos argumentos em favor da promoção da integração e da participação dos idosos na vida social. O principal deles é que as novas aprendizagens, promovidas pela educação formal e informal, são um importante recurso para manter a funcionalidade, a flexibilidade e a possibilidade de adaptação dos idosos. Um dos pressupostos da perspectiva de curso de vida em Psicologia é, de fato, que o envelhecimento não implica necessariamente doenças e afastamento, e que a velhice, enquanto fase do desenvolvimento humano permite não só a ocorrência de perdas, como também de ganhos, sendo estes essencialmente de natureza compensatória. Nesse modelo, é dada grande ênfase à atuação da educação como instrumento de promoção de uma velhice bem-sucedida, isto é, com boa qualidade de vida biológica, psicológica e social. As oportunidades educacionais são

apontadas como importantes antecedentes de ganhos evolutivos na velhice, porque se acredita que intensificam os contatos sociais, a troca de vivências e de conhecimentos, e o aperfeiçoamento pessoal.

Em 1961, Georges Gusdorf apoiou a ideia de uma nova abordagem para essa questão e passa a levá-la adiante, tendo como propósito a diminuição da distância teórica entre as ciências, chegando até a Unesco (United Nations for Educational, Scientific and Cultural Organization) para apresentá-la e defendê-la. Dez anos depois, a ideia já contava com o apoio de vários especialistas que se propuseram a formar um grupo com o objetivo de organizar uma nova universidade com a finalidade de diminuir as barreiras entre as disciplinas e sugerindo que as atividades fossem sempre feitas em grupo e nos campos das pesquisas, pois isso resultaria numa inovação pedagógica.

O ponto mais marcante desse projeto era a proposta de um ensino universitário completamente voltado para uma atitude interdisciplinar, que seria caracterizado por uma revisão e modificação das relações existentes entre as disciplinas, não se esquecendo de propiciar também a ligação destas com o contexto social.

Nesse sentido, é a interdisciplinaridade o que marca a proposta da articulação da Gerontologia com a Educação, pois o grupo interdisciplinar seria composto de profissionais com diferentes formações de conhecimentos que passariam a realizar um trabalho permeado por um esforço comum em torno de uma mesma temática, ou de um problema de pesquisa comum e de uma mesma atuação profissional (CACHIONI, 2003).

O caráter interdisciplinar pedagógico aplica-se, de modo eficaz, aos trabalhos dirigidos à educação dos idosos, passando de modo claro a noção de que o ser humano mesmo envelhecido é o agente do seu próprio crescimento e da modificação da realidade que o cerca.

Embora sejam posteriores e bem mais elaboradas cientificamente, essas ideias são compatíveis com a formulação básica da teoria da atividade, veiculada pela Gerontologia na década de 1950, segundo a qual quanto mais ativo o idoso, maior a sua chance de envelhecer bem. Tal concepção fundamentou as primeiras iniciativas de educação voltada para o idoso, ocorridas na Europa na década de 1960, nos Estados Unidos na década de 1970 e, depois, em muitos outros países em todo o mundo. No Brasil, essa concepção foi veiculada pelo Serviço Social do

Comércio - SESC, quando a entidade promoveu a fundação dos primeiros grupos de convivência e de reflexão sobre a aposentadoria, bem como os primeiros movimentos organizados e as primeiras Escolas Abertas, visando à promoção do lazer e da educação para idosos, no início dos anos 70.

A iniciativa pioneira do SESC refletiu-se na criação de entidades similares por todo o país, principalmente nos últimos 10 anos. Além de proporcionar vantagens para a população idosa, essas iniciativas têm proporcionado espaços e oportunidades para a discussão do fenômeno velhice e, também, para a investigação de suas características no país.

Na literatura norte-americana, inglesa e canadense encontramos a expressão *Educational Gerontology* (Gerontologia Educacional) que é um termo que, segundo sua própria definição, se aplica à educação de adultos maduros e idosos, e aos programas educacionais destinados a essa população, incluindo as Universidades da Terceira Idade.

O termo Gerontologia Educacional foi utilizado pela primeira vez na Universidade de Michigan, em 1970, como título de um programa de doutorado. Este programa tinha a finalidade de abordar questões acerca da educação e dos idosos. Entre 1976 e 1980, os pesquisadores norte-americanos procuraram definir o que realmente significava Gerontologia Educacional:

a) Educação para os idosos – programas educacionais voltados a atender às necessidades da população idosa, considerando as características desta faixa etária;

b) Educação para a população em geral sobre a velhice e os idosos – programas educacionais como um espaço intergeracional, que possibilita à população mais jovem rever seus conceitos sobre a velhice e o seu próprio processo de envelhecimento;

c) Formação de recursos humanos para o trabalho com os idosos – ocorre por meio da capacitação técnica de profissionais, para a prestação de serviços direcionados à pessoa idosa e à formação de pesquisadores.

Peterson, em 1980, ampliou sua definição original de Gerontologia Educacional, incluindo o estudo e a prática nas três categorias citadas acima. Essas categorias desenvolveram-se nos Estados Unidos, na Inglaterra, e no Canadá, sofrendo adaptações locais conforme a realidade educacional de cada país. Iniciaram-se com os idosos, percebendo suas necessidades e a contribuição que a

educação trazia à sua qualidade de vida, e com professores, estudantes de graduação e voluntários, procurando um programa de educação que abordasse questões sobre o envelhecimento – área que, em 1978, Peterson denominou *Gerontological Education* (Educação Gerontológica).

No nível profissional, estas preocupações educacionais se traduzem em novas formas de saber profissional, que promovem e disseminam conhecimentos novos sobre os processos de envelhecimento e sobre a qualidade de vida e bem-estar de indivíduos e famílias, em uma sociedade em envelhecimento.

Frente a esta realidade, Peterson (1976) propôs uma definição de Gerontologia Educacional, dizendo que é um campo de estudo e prática de métodos e técnicas de ensino, numa tentativa de integrar as instituições e processos de educação com o conhecimento do envelhecer e as necessidades do idoso.

Segundo Peterson (1990), um dos objetivos da educação é propiciar aos adultos maduros e idosos, oportunidade de crescimento pessoal, por meio do aprendizado de novos conhecimentos e ocupação do tempo livre, trazendo benefícios para o seu bem-estar físico e emocional, sua qualidade de vida e oferecendo oportunidades de contatos sociais. O autor também sugere que a educação para adultos maduros e idosos pode atuar na eliminação do analfabetismo e desenvolver habilidades para resolver problemas atuais, prevenindo futuros.

Partindo desse ponto, os teóricos montaram um modelo de como a educação poderia contribuir para melhorar a qualidade de vida dos idosos. O segundo foco desse trabalho estava voltado para a maneira e a forma em como os profissionais deviam atuar, tanto em termos do método quanto do conteúdo, para formar uma equipe de profissionais e voluntários capazes de dar continuidade ao processo de educação de idosos nas instituições (FRUTUOSO, 1999).

Para Thornton (1992), a Gerontologia Educacional apresentada por Peterson sugere que, no nível individual, estão as necessidades instrumentais e expressivas, e as competências requeridas para as transições associadas com o desenvolvimento do idoso: preparação para aposentadoria e tempo destinado ao lazer; preparação para padrões de carreira alternados e atividade na comunidade; preparação para manter e aumentar o bem-estar da saúde mental e física; preparação para mudanças em papéis familiares e expectativas; preparação para estilos de vida alternativos; preparação para outras perdas significantes.

A Gerontologia Educacional postula a ideia de que os adultos, depois da meia-idade, podem aprender, sendo capazes de administrar suas vidas com competência, e continuar trazendo contribuições significantes e produtivas às suas comunidades. Sob uma perspectiva de curso de vida, o ensino na velhice e os programas educacionais são essenciais para bem-estar social e físico e para o desenvolvimento pessoal.

A Gerontologia Educacional, muito defendida por Peterson (1990), abrange os empenhos educacionais com o estudo do envelhecimento e da velhice, a fim de conhecer a aprendizagem das pessoas idosas, do público em geral, e dos profissionais no campo do envelhecimento.

Para Thornton (1992), a Gerontologia Educacional envolve seleção e provisão de métodos e técnicas, para disseminar conhecimentos e habilidades e mudar atitudes, valores, sobre os processos de envelhecimento e o estudante idoso. Estes aspectos da gerontologia educacional utilizam o corpo de conhecimento e prática, que desenvolvem a educação de adultos. Assim, o papel e a função da gerontologia educacional precisam ser entendidos e analisados como um método de organização, ensino, instrução, e facilitação de aprendizado; como uma intervenção social na sensação de socializar e ressocializar estudantes idosos, os que trabalham com eles e o público em geral.

A Gerontologia Educacional pode ser tanto instrumental quanto expressiva, tanto formal quanto informal, tanto para idosos quanto sobre idosos, tanto teórica quanto prática, tanto remediativa quanto preventiva. Tem como objetivo promover melhor qualidade de vida aos adultos maduros e idosos, na medida em que explora suas capacidades e previne o declínio físico, psicológico e social do indivíduo (PETERSON, 1990).

Nessa mesma óptica, os idosos são vistos como indivíduos com potencial para contribuir, lutar e sobreviver na sociedade. A Gerontologia Educacional postula a ideia de que os adultos, depois da meia-idade, podem aprender, sendo capazes de administrar suas vidas com competência, e continuar trazendo contribuições significantes e produtivas às suas comunidades. Sob uma perspectiva de curso de vida, o ensino na velhice e os programas educacionais são essenciais para bem-estar social e físico e para o desenvolvimento pessoal.

Junto a esta perspectiva de bem-estar social, temos a educação permanente que contribui para a reinserção do idoso na sociedade, ocasionando a melhora na sua qualidade de vida.

1.5 EDUCAÇÃO PERMANENTE

Dentro do contexto da literatura internacional, encontramos o termo *Lifelong Education* ou *Lifelong Learning*, que podem ser traduzidos como Educação Permanente. Estes termos também referem-se à educação de adultos maduros e idosos.

Segundo O'Brien (1992), a Educação Permanente é vista como fundamental para a aprendizagem do idoso, que necessita acompanhar o acelerado processo de mudanças sociais e tecnológicas que vêm ocorrendo no mundo. O idoso que, ainda em idade avançada, se mantém envolvido em atividades educacionais demonstra, conforme já apontado por Menec (2003), níveis mais altos de satisfação e bem-estar físico e mental.

Glendenning (1989) considera os programas de Educação Permanente como primordiais ao desenvolvimento do adulto e do idoso.

Para Cunha (1980), um dos objetivos da Educação Permanente é o desenvolvimento pessoal do indivíduo. Ela lhe abre novos horizontes, dando-lhe condições para experimentar maior liberdade interior e exterior, sentir e expressar sua personalidade de forma mais autônoma e mais autêntica. É ser capaz de aceitar e de respeitar os demais, de se relacionar significativamente com os outros e com o mundo. Neste sentido, a educação permanente para as pessoas idosas é uma questão vital para a continuidade do seu processo de desenvolvimento, enquanto indivíduo ativo e participante em sua comunidade.

A educação permanente, nos dias atuais, não significa apenas uma necessidade de renovação cultural, mas também, e, sobretudo, a uma exigência nova, de autonomia dinâmica dos indivíduos numa sociedade em rápida transformação.

Tendo perdido muitas das referências que lhes fornecia a tradição, as pessoas adultas e idosas precisam recorrer, constantemente, aos seus conhecimentos e capacidades de discernimento para poderem orientar-se, pensar e agir. Todas as ocasiões, todos os campos da atividade humana devem contribuir

para tal, a fim de fazer coincidir a realização pessoal com a participação na vida em sociedade. E a educação, descompartmentalizada no tempo e no espaço, torna-se uma dimensão da própria vida (DELORS, 1996).

Furter (1974) nos mostra que Educação Permanente é uma dialética da educação, como duplo processo de aprofundamento tanto da experiência pessoal quanto da vida social global, que se traduz pela vida ativa, efetiva e responsável de cada sujeito envolvido, qualquer que seja a etapa da sua existência.

A Educação Permanente é um princípio pedagógico por meio do qual se indica que o processo educativo é contínuo, ao longo da vida dos indivíduos e em todas suas circunstâncias, supõe ações constantes de capacitação, atualização e aperfeiçoamento (FONSECA, 1984).

Os pesquisadores Sloane-Seale & Kops (2008), da Universidade de Manitoba – UofM, no Canadá, mostram a importância da Educação Permanente para um envelhecimento bem sucedido. A participação dos idosos em atividades educacionais tem efeito positivo no envelhecimento saudável, contribuindo tanto no bem-estar físico quanto psicológico.

Segundo Menec (2003), pesquisadora e diretora do Centro de Pesquisas sobre o Envelhecimento da UofM, o envelhecimento bem-sucedido é definido em termos de saúde, satisfação de vida e felicidade, aliadas a funções físicas e cognitivas. Dessa forma, o processo educacional na Terceira Idade tem relação direta com a promoção do bem-estar e melhora de qualidade de vida, pois a inserção do indivíduo idoso no contexto de educação permanente torna-o participante ativo do seu momento social.

Encontramos o conceito de educação permanente no âmbito da Universidade da Terceira Idade, que será contextualizada a seguir.

1.6 UNIVERSIDADE DA TERCEIRA IDADE

O criador do primeiro programa Universidade da Terceira Idade, Pierre Vellas, na década de 1970, ressaltou que as Universidades da Terceira Idade foram criadas com o propósito de contribuir para o progresso da pesquisa gerontológica, oferecer programas de Educação Permanente, educação para a saúde e ações de serviço à comunidade.

Frutuoso (1999) ressalta que as estruturas curriculares sugeridas para o funcionamento das Universidades de Terceira Idade seguiram e seguem o modelo inicialmente proposto pelo francês Pierre Vellas, que elaborou tal proposta pedagógica na Universidade de Toulouse. Isso ocorreu quando esse professor vislumbrou a oportunidade de os idosos continuarem frequentando os bancos escolares apesar da idade avançada. Com isso, propôs a adoção da 'Pedagogia do Prazer', segundo a qual nada seria imposto, mas apenas sugerido e estimulado, de modo que o próprio idoso analisasse seus avanços e limitações, em um processo de autoavaliação.

Segundo Frutuoso (1999), ao iniciar o seu trabalho junto à Terceira Idade, Pierre Vellas passou por várias etapas até alcançar o ponto que considerou ideal para sistematizar melhor a sua proposta de trabalho junto ao ser humano envelhecido.

Ele realizou um levantamento de informações sobre o que já vinha sendo feito em programas no campo da gerontologia e geriatria e foi adiante, realizando pesquisas, levantamento bibliográfico, recenseamento e levantamento das atividades junto a organizações não governamentais (ONGs), serviços públicos sociais e particulares e serviços beneficentes.

Segundo Cachioni (2003), é significativa a procura de atividades educacionais por parte dos adultos e dos idosos, por meio de programas oferecidos em universidades (Universidades da Terceira Idade). Tudo leva a crer que o desenvolvimento deste tipo de atividade corresponda, em todo o mundo, a uma forte e firme tendência, capaz de reorientar a educação no seu conjunto, para uma perspectiva de educação permanente.

Para atuar na educação dessa faixa etária, sugere-se que o professor conheça as características, mudanças e maneira de ser dos idosos, tal como ocorre com os demais docentes com relação às faixas etárias nas quais atuam. Nesse sentido, o professor precisa ter conhecimento da Gerontologia Educacional.

Cachioni (2003) aponta para a criação da possibilidade de uma universidade da terceira idade, na qual os docentes utilizariam objetivos, conteúdos e métodos de acordo com as necessidades dos idosos e da sociedade que envelhece numa perspectiva de educação permanente.

Moody (1989) afirma que existem quatro posições ou atitudes básicas, que os educadores assumem, quanto à educação para idosos. Segundo o autor, essas

posições, ou atitudes básicas, correspondem a diferentes programas contemporâneos de educação para idoso:

Rejeição: esta posição concebe os idosos como dispendiosos dentro da sociedade tecnológica. A sociedade tenta isolá-los, pois são vistos como improdutivos e torna-se impróprio despender recursos econômicos para educá-los. Obviamente esta perspectiva é rejeitada pela gerontologia atual;

Oferta de Serviços Sociais: baseada na convicção de que os problemas do idoso devem ser resolvidos com mudanças na política pública, esta posição defende a implantação de serviços sociais direcionados aos idosos e financiados pelo governo. Os programas educacionais, inseridos nestes serviços, devem solucionar questões como o analfabetismo e auxiliar o desenvolvimento de estratégias referentes ao enfrentamento dos problemas típicos da idade;

Participação: segundo esta orientação, o idoso deve participar ativamente na sociedade em que está inserido, contribuindo com seus conhecimentos acumulados ao longo da vida. Neste sentido, a educação é dirigida à tentativa de desenvolver novos papéis para o idoso, preservando sua dignidade. Os programas educacionais incentivam e preparam o indivíduo para a participação de atividades sociais, propiciando melhor qualidade de vida para si mesmo e seus companheiros da mesma faixa etária. A educação é, assim, uma forma de resgatar a cidadania do idoso;

Autoatualização: esta categoria enfatiza o desenvolvimento psicológico e espiritual como importante resultado de programas educacionais. Define-se como importante diretriz que norteia o trabalho de pesquisa e abordagem relativa aos aspectos emocionais presentes no desenvolvimento do idoso. Sendo assim, faz-se importante a percepção do docente quanto aos fatores determinantes para a promoção e manutenção da qualidade de vida do idoso.

Moody (1989) também sugere que a educação para os idosos traz a possibilidade, de integrar as experiências e os conhecimentos acumulados no curso de vida, embora as questões relativas à espiritualidade e ao significado de vida sejam tópicos difíceis de serem contemplados em currículos usuais.

Espera-se que, aos poucos, as instituições universitárias que foram pioneiras no atendimento educacional à velhice possam refletir de forma consequente sobre suas práticas e, com isso, gerar modelos e princípios de atuação para serem sucessivamente, aperfeiçoados.

As três categorias de Gerontologia Educacional, descritas anteriormente no modelo da Universidade de Michigan, desenvolveram-se nos Estados Unidos, na Inglaterra, e no Canadá, sofrendo adaptações locais conforme a realidade educacional de cada país. Iniciaram-se com os idosos, percebendo suas necessidades e a contribuição que a educação trazia à sua qualidade de vida, e com professores, estudantes de graduação e voluntários, procurando um programa de educação que abordasse questões sobre o envelhecimento.

Nas décadas de 1950 e 1960, com o aumento da longevidade humana, a população idosa cresce de modo significativo, dando assim origem a várias atividades educacionais alternativas, visando, a princípio, atender às pessoas recém-aposentadas. Tais propostas eram voltadas para esse grupo de ex-trabalhadores, pessoas que se encontravam afastadas legalmente de seus postos de trabalho, uma vez que já haviam completado suas jornadas laborativas.

Desde o início, a proposta de Vellas (1973) foi desenvolvida de duas formas distintas: a primeira era realizada em instituições de caráter universitário, sendo na maioria das vezes associada ou integrada a esses espaços.

A segunda forma de desenvolver esse trabalho junto aos idosos era feita em instituições gerontológicas, que tinham, além do objetivo de contribuir para a elevação dos níveis de qualidade de vida e de saúde de seus alunos da Terceira Idade, o propósito de se articularem com outras instituições para, assim, ampliar o campo de ação e beneficiarem cada vez mais o grupo de idosos atendidos.

Após a discussão sobre a educação para os idosos, temos o capítulo que descreve o percurso metodológico, expondo como aconteceu a pesquisa, contextualizando a Universidade escolhida para ser o lócus, mostrando quais são seus princípios, concepções e oficinas oferecidas. Vale salientar que nesta Universidade, as oficinas são as aulas dos cursos ministradas aos idosos.

CAPÍTULO II

PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, é descrito o percurso metodológico para o desenvolvimento do presente trabalho. Queremos deixar clara a nossa intenção de, além de descrever o processo de desenvolvimento da pesquisa que resultou nesta dissertação, fazer com que este capítulo sirva de material para a aprendizagem sobre delineamento de uma pesquisa na área da educação.

Assim, inicialmente, procede-se uma justificativa da abordagem adotada pela pesquisa, descrevendo, em seguida, os métodos e instrumentos utilizados dentro das fases do desenvolvimento e a caracterização da Universidade e dos sujeitos envolvidos na coleta e análise de dados.

2.1 METODOLOGIA

O método de pesquisa usado neste trabalho é a abordagem qualitativa, que visa entender melhor as experiências, situações ou eventos, representando e interpretando-os no significado que as pessoas trazem para esses termos (DENZIN & LINCOLN, 2005). Essa pesquisa envolve coleta e apresentação de descrições detalhadas sobre as experiências dos indivíduos.

Com base nessa estratégia metodológica, pesquisadores são então capazes de obter um melhor entendimento dos processos que um indivíduo pode passar e como tal processo pode levar-lhe a uma compreensão específica ou resposta. Entendimento detalhado dos processos e respostas dos indivíduos de interesse pode ser adquirido na realização de entrevistas abertas com os participantes para um entendimento de suas experiências, de como eles se relacionam com a questão do estudo.

Para Alves-Mazzotti (1998), a atividade de pesquisa vinculada à aplicação criteriosa de um método já não se sustenta nos dias atuais. A autora acrescenta que a maioria dos cientistas admite que o conhecimento não é apoiado inteiramente na

objetividade, que os valores dos cientistas podem interferir no seu trabalho, cujos resultados não são infalíveis e ainda enfatiza que os critérios de distinção do que é e o que não é ciência sofrem variações históricas. Chalmers (1997) corrobora ao enfatizar que é popular a concepção de que a ciência é objetiva e apenas a comprovação objetiva pode validar um conhecimento, formalizada por meio do que ele denomina “indutismo ingênuo”, baseado na observação de singularidades.

Quando se trata de Ciências Sociais, a questão pode se tornar ainda mais delicada, uma vez que é grande a discussão acerca da aplicação do modelo das Ciências Naturais para o estudo dos fenômenos humanos e sociais. Alves-Mazzotti (1998) afirma que existem autores que defendem a utilização deste modelo como a única forma de validar o conhecimento como científico, assim com os que questionam a eficácia dessa aplicação, pois defendem que a mesma descaracteriza as ações humanas.

Dessa forma, Alves-Mazzotti (1998) discute as possibilidades de construção de conhecimentos confiáveis sobre fenômenos sociais, defendendo que não há um modelo único, nem certos e errados, mas sim modelos adequados ou não à investigação pretendida. Essa visão de que o método científico é historicamente determinado também é defendida por Audrey (1998), que enfatiza que podem coexistir diferentes ideias decorrentes das necessidades e interesses de um momento histórico, o que determina a existência de diferentes métodos.

A pesquisa em Ciências Sociais é caracterizada por abordagens múltiplas e uma diversidade de pressupostos, metodologias e estilos narrativos, defende Alves-Mazzotti (1998). Essa afirmação condiz com o pensamento de Audrey (1998) no que tange à coexistência de diferentes metodologias. A natureza do tema e seu problema é que irão levar o pesquisador a escolher o método mais condizente com a busca de melhores e confiáveis resultados.

Ao abordar o paradigma qualitativo, Alves-Mazzotti (1998) apresenta um panorama atual do mesmo, destacando as significativas diferenças existentes entre vertentes deste paradigma, nas dimensões ontológica, epistemológica e metodológica.

Concordando com Alves-Mazzotti (1998), quando defende que é a natureza do tema e seu problema que determinam a escolha do método mais condizente com a busca de resultados mais confiáveis, é que foi definida a pesquisa qualitativa como alternativa viável para o desenvolvimento deste trabalho, uma vez que o objetivo

geral do mesmo reside na análise das concepções sobre o envelhecimento humano dos professores que atuam nos programas como a “Universidade da Melhor Idade”, bem como os saberes necessários a esse exercício.

Quanto aos objetivos, Gil (2002) classifica a pesquisa científica em três grupos: exploratórias, descritivas e explicativas. As pesquisas exploratórias têm como principal objetivo o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições, com a sua metodologia assumindo muitas vezes a forma de pesquisa bibliográfica ou estudo de caso.

Segundo Gil (2002, p.42), “as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”. Este tipo de pesquisa caracteriza-se pelo uso de técnicas mais padronizadas para a coleta de dados, como o questionário, a entrevista e a observação sistemática, por exemplo. São incluídas neste grupo as pesquisas que visam ao levantamento de opiniões, atitudes e crenças da população foco de estudo. Gil (2002, p.42) afirma que “algumas vão além da simples identificação de existência de relações entre variáveis e pretendem determinar a natureza dessa relação”. Essas pesquisas se aproximam da pesquisa explicativa.

As pesquisas explicativas se preocupam em explicar a razão, o porquê das coisas, constituindo-se, assim, no tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, de acordo com Gil (2002). Entretanto é o tipo de pesquisa mais complexo e delicado, já que é maior o risco de se cometerem erros na interpretação dos resultados.

Dessa maneira, este trabalho pode ser considerado de natureza descritivo-explicativa, uma vez que procurou identificar as concepções sobre o envelhecimento humano dos professores que atuam em programas como a “Universidade da Melhor Idade”, bem como os saberes necessários a esse exercício.

O procedimento adotado para a coleta de dados é determinante na classificação de uma pesquisa quanto ao seu delineamento. Gil (2002) define dois grupos de delineamento: aqueles que se valem de fontes impressas (pesquisa bibliográfica e pesquisa documental) e aqueles cujos dados são fornecidos por pessoas (pesquisa experimental, levantamento, estudo de caso, estudo de campo, pesquisa em ação e pesquisa participante).

Dentro da classificação para o delineamento de pesquisas apontado por Gil (2002), pode-se dizer que este trabalho constitui-se em um Estudo de Campo, pois o trabalho procurou aprofundar as questões propostas, dentro de um grupo de trabalho específico – no caso, os professores do programa UNATI, em Goiânia, GO, e não objetivou uma representação do universo de todos os professores atuantes na educação para idosos.

Os procedimentos para a coleta de dados foram a análise do Plano Político Pedagógico, a aplicação do questionário inicial, a observação in loco e a entrevista semiestruturada.

A observação, segundo Ludke & André (1986), constitui um dos principais instrumentos de coleta de dados nas abordagens qualitativas. A experiência direta é o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado assunto. O observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como complemento no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado. A observação permite também que o observador chegue mais perto da perspectiva dos sujeitos e se revela de extrema utilidade na descoberta de aspectos novos de um problema.

Não se consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou ferramentas que se deseja estudar. É uma técnica de coleta que utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade.

A entrevista é um instrumento que permite a elaboração e a tomada de consciência com relação a uma problemática. Sua vantagem está na possibilidade de captação imediata da informação desejada, envolvendo um contexto de percepção de elementos que fogem de outros instrumentos, tais como o questionário e a observação, aponta Gil (2002). Para se captarem os fundamentos epistemológicos que permeiam as concepções dos sujeitos é essencial que se observem elementos como gestos, tom de voz e espontaneidade nas respostas. Para que isso ocorra, é essencial que o entrevistador crie um ambiente descontraído e motivador.

2.2 O PROGRAMA DE GERONTOLOGIA SOCIAL DA UNIVERSIDADE PESQUISADA

Neste item, é analisado como se dá o processo formativo de idosos na universidade pesquisada, para tanto é abordado o contexto em que se insere o

programa de Universidade da Terceira Idade e o histórico da Educação para Idosos na instituição. Por meio da análise do Plano Político-Pedagógico buscou-se investigar quais concepções de conhecimento e diretrizes norteiam o trabalho docente associado ao ensino na Terceira Idade e os princípios presentes nas práticas pedagógicas adotadas. Os dados foram fornecidos pela referida instituição no segundo semestre de 2011, período em que a pesquisadora teve acesso ao Plano Político Pedagógico (PPP).

2.2.1 Caracterização do ensino aos idosos desta instituição

A ideia de implementação do curso “Universidade Aberta à Terceira Idade”, na Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/GO), local onde a pesquisa foi realizada, surgiu nos Departamentos de Educação e Serviço Social da Universidade Católica de Goiás (UCG). Consolidou-se a partir do Curso de Extensão “Introdução à Gerontologia”, promovido pela UCG por meio da Vice-Reitoria de Extensão (VAE), hoje Pró-Reitoria de Extensão (Proex) e Legião Brasileira de Assistência (LBA).

O Programa de Gerontologia Social (PGS) foi instituído em 1992 e contribui na formulação de políticas públicas em relação ao idoso, possibilita às pessoas idosas o acesso à universidade, na perspectiva de uma educação permanente além da construção da cidadania e do desenvolvimento do espírito de convivência. Com a finalidade de produzir e comunicar conhecimento, constituindo-se num locus de investigação científica na área do envelhecimento e qualidade de vida, propõe parcerias com os departamentos, envolvendo a participação docente e discente, estabelecendo vínculos com o ensino, extensão e pesquisa.

O PGS, tal qual como se encontra atualmente estruturado, teve suas raízes vinculadas à origem das Universidades Abertas à Terceira Idade (Unatis), cuja premissa era contribuir com a pesquisa gerontológica, por meio de programas de educação permanente em saúde e trabalho comunitário. Desta forma, foram instauradas e construídas as bases de atuação e práticas sociais, solidificando as interfaces dessa globalização do processo do envelhecimento, sem perder de vista as características situacionais educativas de natureza gerontológica.

As Unatis constituem uma oportunidade para implementar habilidades aos idosos, que lhes permitam julgarem-se ativos e significativos em uma sociedade que, geralmente, os descarta como sendo anacrônicos, obsoletos, sem capacidade de

enfrentamento e plasticidade mental, física e até social. Nas Unatis, os indivíduos interagem e coexistem numa diversidade sociocultural, espiritual e intelectual.

Em função das demandas de mudanças provenientes de um cenário social mais amplo, em 2006 foi levantada pela Coordenadora da Pró-Reitoria de Extensão do referido ano, a necessidade de mudanças no Programa, tendo em vista seu caráter multiplicador, socializador e de extensão e não de substituição de ações de competência do poder público.

Deveria estar mais integrado com os Departamentos, buscando um maior envolvimento docente e discente. Algumas mudanças ocorreram, nesta época, referentes à matriz curricular do programa, no quadro de professores e no formato da Coordenação que passou a ser colegiada, conforme a necessidade vigente.

A partir de 2008, sob a coordenação da Profa. Marli Bueno de Castro, a denominação passou a ser Programa de Gerontologia Social (PGS), com caráter multiplicador e socializador, que por meio do ensino, pesquisa e extensão, possibilita a sistematização e difusão do conhecimento relacionado às questões referentes ao envelhecimento.

É um programa sustentado pelos saberes biológico, psicológico, sociocultural, político e espiritual, visando à melhoria da qualidade de vida e a valorização do idoso, estimulando-o a uma vida ativa e independente na sociedade, a partir do conhecimento dos seus direitos e de atividades diversificadas, não sendo contemplados neste plano político-pedagógico os saberes educacionais. Espera-se que novas posturas sejam adotadas, no sentido de aumentar o empenho em torno da pesquisa sobre processos educacionais e o estudo do envelhecimento, a fim de conhecer de modo significativo a aprendizagem das pessoas idosas (PETERSON, 1990).

O PGS/PUCGO tem-se constituído em uma alternativa enquanto espaço de articulação com instituições governamentais e sociedade civil. Constitui-se, ainda, num local para estudos, investigação e produção científica na área do envelhecimento, sendo referência para o trabalho com idosos em Goiás e na Região Centro-Oeste.

O direito positivo assegurado na Constituição Federal de 1988 e na legislação específica (Estatuto do Idoso), Lei 10741 de 1º de outubro de 2003, exige do poder público e da sociedade civil uma atenção especial a este segmento da população.

Neste momento, o grande desafio é propiciar um envelhecimento com qualidade de vida e bem-estar. Torna-se importante estabelecer parcerias no sentido de promover ações efetivas conjuntas com o Estado e o Município, por meio de políticas públicas, de modo a promover a defesa dos direitos sociais, propiciar a dignidade e a cidadania aos que envelhecem.

Segundo este plano político-pedagógico, para propiciar um envelhecimento bem-sucedido, deve-se despertar a vontade científica e a consciência quanto à cidadania e da convivência social, bem como, contribuir para uma nova concepção do envelhecimento que favoreça a integração social do idoso na comunidade, envolvendo os aspectos histórico, biopsicossocial, cultural, político, espiritual e educativo.

2.2.2 Princípios e concepções do Programa de Gerontologia Social da PUC, GO

. Informamos que os dados a seguir foram retirados do PPP da instituição pesquisada.

A concepção de extensão sob o ponto de vista pedagógico/acadêmico representa uma atividade indissociável do processo de ensino-aprendizagem, traduzida nas atividades de aula, estágio e pesquisa, que teve como influência significativa a teoria de Paulo Freire, principalmente no que concerne à extensão (FREIRE, 1983).

A extensão universitária, como componente do processo educativo, fundamenta-se em uma abordagem de totalidade que contempla o debate, o estudo, a pesquisa, conforme os seguintes princípios:

a) Dialogicidade: A extensão apresenta-se como espaço privilegiado de diálogo entre diversos modos de conhecimento, entre a comunidade acadêmica e a sociedade. A dialogicidade no processo de extensão é baseada na democracia, horizontalidade e transparência.

b) Compromisso Social: A extensão expressa o compromisso social da PUC/GO, com a geração e coletividade do conhecimento que contribui para a formulação de políticas públicas e o fortalecimento dos movimentos sociais na consolidação dos direitos humanos.

A partir desses princípios foram estabelecidos os seguintes objetivos para o PGS:

a) Despertar nos alunos o interesse pela questão social, motivando-os a terem uma participação efetiva nas organizações da sociedade civil e movimentos sociais.

b) Desenvolver estudos na área da Gerontologia com finalidade de produção científica na área do envelhecimento.

c) Promover a participação docente e discente nas atividades do Programa, por meio de estágio, grupos de estudo, pesquisa, cursos de extensão e pós-graduação.

d) Socializar e publicar os conhecimentos produzidos na área da Gerontologia.

A gestão acadêmico-administrativa se pauta por uma gestão colegiada por meio de uma equipe interdisciplinar que estuda, planeja, monitora e avalia o desenvolvimento das frentes de trabalho, sem perder a perspectiva da dimensão global do programa.

As decisões são resultantes de um projeto de discussão e reflexão no colegiado de professores. Este processo contribui para uma questão de horizontalidade e consequente exercício democrático.

O PGS oferece 22 oficinas de caráter pedagógico, cultural e de iniciação esportiva para 300 alunos, ministrada por 22 professores de diferentes áreas do saber: psicólogo, assistente social, sociólogo, nutricionista, fisioterapeutas, pedagogo, administrador de empresas, fonoaudiólogo, enfermeira, professores de educação física, filósofo, terapeuta ocupacional, docentes desta instituição de ensino superior, e voluntários da sociedade civil. Assim, cada oficina, com sua especificidade, vem contribuindo por meio do ensino para a melhora da qualidade de vida de cada um dos alunos da Terceira Idade. Sem se esquecerem da importância do lazer, da recreação, dos passeios, do intercâmbio estabelecido com outras Unatis do país. Seu processo avaliativo é pautado na metodologia da participação e do diálogo.

Tem como metas de trabalho:

a) Desenvolver atividade socioeducativas com 300 idosos;

b) Desenvolver o curso on-line para 25 pessoas por semestre;

c) Dar continuidade à pesquisa qualitativa sobre a realidade das Instituições de Longa Permanência em Goiânia;

d) Ampliar parcerias nos departamentos ligados às áreas de Ciências Humanas (Sociologia, História, Antropologia), Direito e Jornalismo;

e) Prestar assessoria permanente aos Conselhos de Defesa de Direito dos Idosos por meio da participação no Colegiado.

O PGS atualmente desenvolve três importantes projetos:

- Capacitação das Instituições de Longa Permanência (ILPs) que promove a capacitação de profissionais operadores de Política Nacional de Atendimento ao Idoso e propõe investigar e identificar o grau de avanço nesse campo, em relação ao que está regulamentado na legislação vigente.

- Projeto de Capacitação aos Técnicos e Gestores do SUS, que foi constituído a partir da demanda desta temática. Assim o PGS amplia seus projetos existentes e propõe em parceria com o Conselho Municipal do Idoso (CMI), com a proposta de curso nesta temática, Controle Social e a Pessoa Idosa, destinado a gestores, técnicos, conselheiros e coordenadores das unidades municipais de Assistência Social. Este curso tem como objetivo geral capacitar a equipe dos Conselhos de Assistência Social e do Idoso, referente aos serviços oferecidos para a aplicação da proteção dos direitos e da defesa da pessoa idosa.

- Projeto Plantar (Plano Técnico de Articulação de Redes e de Promoção e Defesa dos Direitos da Pessoa Idosa): refere-se a uma proposta metodológica que pretende dar concretude à Rede Nacional de Proteção e Defesa da Pessoa Idosa (Renadi), da Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa Idosa (CNDPI) e está em consonância com o objetivo estratégico do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3).

Após apresentarmos a Universidade lócus da pesquisa, seus princípios e concepções, descrevemos as oficinas oferecidas pelo Programa de Gerontologia Social.

2.2.3 Oficinas oferecidas pelo Programa de Gerontologia Social – PUC, GO

As oficinas deste Programa visam colaborar com o envelhecimento bem-sucedido, com a qualidade de vida, atualizando o saber do idoso, ocasionando a sua integração e socialização, reinserindo-o na sociedade, gerando cidadania.

A oficina de *Coral* trabalha no sentido de promover a integração entre os participantes dos grupos, utilizando repertório voltado para a faixa etária da Terceira

Idade, desenvolvendo a percepção individual da voz, o controle de intensidade sonora e seus reflexos no grupo coral.

Com a mesma ideia de integrar os idosos, a oficina de *Teatro* desenvolve um ambiente propício para a criação de peças coletivas que privilegiam o caráter prazeroso da elaboração do conhecimento. Os idosos têm a chance de demonstrar seu potencial criativo, além de revelarem muito de suas histórias e experiências de vida na elaboração das peças, o que contribui para a melhoria da convivência em grupo.

As oficinas de *Dança, Vôlei e Psicomotricidade* contribuem para aprimorar a capacidade de concentração, equilíbrio físico, expressão corporal, coordenação motora, ajudando no envelhecimento com qualidade, favorecendo a convivência em grupo e a aceitação das diferenças.

Nas oficinas de *Língua Estrangeira* como *Espanhol e Inglês*, os professores trabalham no sentido de motivar o aluno idoso a se comunicar e interagir com outros povos, propondo exercícios que ajudem a manter o cérebro sempre ativo. Nessa mesma ideia, a oficina de *Língua Portuguesa* se preocupa em alfabetizar o adulto, propiciando o direito e acesso ao bem cultural que a escrita oferece, inserindo este idoso em diferentes práticas sociais, favorecendo sua autoestima.

A oficina *Realidade Social e Cidadania* proporciona aos idosos conhecimento aprofundado e crítico sobre as leis que regem seus direitos e proteção, tornando-os empoderados e capazes de lutar em prol das causas do envelhecimento.

Com as inovações tecnológicas ocorridas atualmente, os idosos não querem se sentir ultrapassados. Sendo assim, uma das oficinas com maior número de frequentadores é a oficina de *Informática*, que promove a inclusão digital, permitindo aos participantes o uso efetivo desta tecnologia no seu dia a dia.

As oficinas *Arte de Comunicar, Desafios e Prazeres da Psicologia, Educação Afetiva, Contribuições da Psicologia da Saúde e Transcendência e Vida* trabalham no sentido de provocar a reflexão dos idosos sobre fatores que contribuem para o desenvolvimento saudável da afetividade, com vistas ao fortalecimento da personalidade do idoso e sua interação com os outros.

Essas oficinas propõem o despertar para novas perspectivas de vida e ampliam a visão de mundo dos idosos, refletindo sobre questões atuais, propiciam

um ambiente em que o idoso possa expressar seus sentimentos, desenvolvendo relacionamentos significativos com os colegas e familiares.

Na área da saúde, as oficinas *Fisioterapia na Promoção da Saúde, Fisioterapia Preventiva, Massagem e Postura, Hidroterapia, Reabilitação Labiríntica e Saúde Bucal* trabalham na prevenção e retardo das principais alterações causadas pelos efeitos naturais da senescência, contribuindo para a sociabilidade deste idoso, para sua independência, estimulando a coordenação e o equilíbrio, combatendo o estresse.

A oficina *Gênero, Envelhecimento e Sexualidade* propõe uma reflexão sobre os temas relacionados aos gêneros, saúde e direitos humanos, a partir das vivências das pessoas; conceitua gênero e sexualidade e propicia momentos de aprofundamento das relações interpessoais.

Preocupada em oportunizar o conhecimento sobre alimentação saudável, sobre conservação adequada dos alimentos, visando a importantes mudanças no estilo de vida do idoso, o programa oferece a oficina de *Nutrição*.

Os alunos idosos, no início de cada semestre, inscrevem-se para as oficinas que desejam cursar, respeitando o limite estipulado de participantes para cada uma delas, que podem variar de 20 a 40 alunos por turma. Os alunos têm a liberdade de escolher em quais oficinas querem participar. No caso das oficinas da saúde, tem prioridade os idosos que tiverem necessidade de determinadas oficinas, por indicação médica.

Com o advento das novas tecnologias, os idosos não querem ser reconhecidos como analfabetos digitais, por isso, a oficina de informática é uma das mais procuradas, havendo 4 turmas com 20 alunos cada. Outro fato interessante é que, por meio da oficina de *Vôlei*, o número de inscrições de idosos homens aumentou, eles se sentiram mais estimulados a participar deste programa, que sempre foi mais frequentado por idosas.

2.3 A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

Mediante o delineamento apresentado, podemos considerar que a coleta e análise de dados ocorreram em quatro etapas:

- Na primeira fase, foi realizada uma análise de caráter documental acerca do Plano Político Pedagógico do programa.

- A segunda fase constitui no questionário aplicado aos professores que trabalham nesta universidade, buscando conhecer melhor os participantes desta pesquisa.

- Na terceira fase, foi feita a observação dos professores em sala de aula, buscando identificar como eles atuam.

- A quarta fase envolveu a entrevista semiestruturada com esses professores, buscando identificar os fundamentos epistemológicos presentes nas concepções destes sujeitos quanto às concepções sobre o envelhecimento, bem como os saberes necessários a esse exercício.

2.3.1 Compreendendo o Plano Político Pedagógico

Na primeira fase procedeu-se uma análise quanto ao Plano Político Pedagógico da escola e todos os fatores implicados para sua efetiva adoção no ensino voltado à Terceira Idade

2.3.2 Destacando os autores

Para a coleta de dados da segunda fase de pesquisa, nos valem do questionário para conhecermos o público pesquisado. Antes do início dessa coleta, foram necessários alguns contatos iniciais com a coordenação do Programa Unati. Após a exposição dos objetivos da pesquisa, fomos autorizados a entrar em contato com os docentes do programa.

Todos os professores envolvidos no semestre 2011B do programa receberam uma carta de apresentação, na qual foram introduzidos à pesquisa, assim como seus objetivos e como se daria a participação desses docentes na etapa de coleta de dados.

Foram enviados, por meio da coordenadora do programa, um total de 22 cartas personalizadas, quantidade referente ao número de professores atuantes no semestre estudado.

Dentre os 22 professores, 10 foram escolhidos de acordo com os seguintes critérios de elegibilidade:

- Professores(as) mais velhos(as) de idade.
- Professores(as) com mais tempo de atuação com idosos.
- Professores(as) com maior número de alunos idosos.
- Representatividade de professores de diferentes sexos.

Após definição de critérios e escolha dos sujeitos da pesquisa, foram efetivadas as fases sequenciais da pesquisa.

2.3.3 Observando a prática docente

Nesta etapa, foram feitas as observações em sala de aula relativas aos dez (10) professores selecionados anteriormente, por meio do questionário. A pesquisadora passou a participar das aulas, sempre com o aval desses professores, sentada no fundo da sala de aula, fazendo as anotações necessárias. Cabe ressaltar que fui sempre muito bem recebida, tanto pelos professores, quanto pelos alunos.

2.3.4 Conversando com os atores

Após a observação em sala de aula, foram enviados e-mails de confirmação aos professores, definindo-se assim os dias e horários para as entrevistas.

Dos 10 professores selecionados anteriormente, apenas 06 (seis) puderam participar das entrevistas. Os empecilhos para a coleta com os demais professores selecionados ocorreram devido à incompatibilidade de horários. Porém, todos os professores procurados apresentaram total disposição para a realização desta pesquisa.

A primeira entrevista realizada seria um teste-piloto para o instrumento utilizado. Como a entrevista semiestruturada permite ajustes durante a sua execução, todos os aperfeiçoamentos foram feitos no momento da própria entrevista, o que permitiu a análise dos dados coletados para a discussão dos resultados da pesquisa.

Para melhor entendimento do processo de definição dos instrumentos utilizados nesta pesquisa, descreveremos a sistematização dos instrumentos a partir dos indicadores identificados para os objetivos específicos estabelecidos. Os indicadores são as perguntas que nós, pesquisadores, nos fazemos para tentarmos atender a cada objetivo específico identificado na pesquisa. A análise de cada um desses indicadores e seu respectivo objetivo permite a delimitação dos instrumentos necessários para a coleta de dados, tendo sempre como foco o atendimento ao objetivo geral estabelecido para esta pesquisa.

O Quadro 01 apresenta essa relação entre objetivos, indicadores e instrumentos utilizados nesta pesquisa.

QUADRO 1 – Relação entre objetivos, indicadores e instrumentos.

Objetivos	Indicadores	Instrumentos
<p>Identificar a formação inicial e continuada dos professores que atuam nesta área, relacionada à temática da Terceira Idade.</p>	<p>O que o (a) fez escolher e manter-se como professor?</p> <p>Conte-me um pouco sobre sua formação inicial. Quais as implicações na sua prática hoje? Sua formação contribuiu na sua carreira? Você usa algo que aprendeu na formação inicial?</p> <p>Pensando na forma como você leciona, explique como você aprendeu a lecionar desse jeito. Como você aprendeu a ser professor?</p> <p>Como você enxerga a formação continuada? Como foi / está sendo essa formação? Como você utiliza esses cursos?</p>	<p>Observação</p> <p>Entrevistas</p>
<p>Investigar as concepções desses professores sobre o ensino e aprendizagem na Terceira Idade.</p>	<p>Como é a docência com esse público</p> <p>Comente um pouco sobre como você enxerga este processo de ensinar e aprender da TI.</p> <p>Quais são as principais dificuldades/facilidades relativas à profissão do professor com relação a atuar com idosos?</p>	<p>Entrevistas</p> <p>Observação</p>

<p>Analisar os saberes contemplados na prática desse professor.</p>	<p>Que aspectos devem ser priorizados no exercício da profissão docente lecionando para idosos?</p> <p>O que o professor precisa saber para exercer a profissão docente? E para trabalhar com idosos?</p> <p>O que caracteriza um bom professor?</p> <p>Onde adquiriu esses saberes?</p> <p>Sob o seu ponto de vista, o que é importante saber para ser um bom professor de cursos voltados para idosos? Como é a sua prática em sala de aula?</p>	<p>Entrevistas</p> <p>Observação</p>
---	--	--------------------------------------

A organização da entrevista e das questões procurou seguir cada um dos indicadores estabelecidos na busca por respostas que atendessem aos objetivos específicos estipulados para o desenvolvimento da pesquisa. Essa organização foi sistematizada em três quadros, para o melhor entendimento do instrumento. O roteiro completo das entrevistas pode ser conferido no Apêndice 2.

As entrevistas foram realizadas no ambiente de trabalho, na sala dos professores da instituição, ou na residência do professor entrevistado, na tentativa de manter-se um ambiente tranquilo, onde o docente não se sentisse intimidado ou interrogado.

Antes do início da entrevista, o professor era mais uma vez informado sobre os objetivos da pesquisa e do valor de sua contribuição, tanto para o desenvolvimento dessa dissertação de Mestrado, quanto para a própria Educação para Idosos. Também eram tranquilizados quanto à questão do anonimato. Todas as entrevistas, previamente autorizadas, tiveram o seu áudio gravado. Nenhum professor se opôs à gravação do áudio da conversa.

Para diminuir a tensão inicial da entrevista, foram elaboradas questões de aquecimento (sobre o tempo de atuação como professor, tempo de trabalho com idosos, adaptação a esse público, além de questões aleatórias), procurando deixar os sujeitos mais à vontade e suas respostas mais naturais. Essas questões também serviram para o processo de contextualização dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

O roteiro da entrevista foi trabalhado de forma que a mesma se assemelhasse a uma conversa informal, buscando sempre uma ligação entre as perguntas.

Todos os sujeitos envolvidos com a coleta de dados receberam a transcrição das entrevistas concedidas, com a possibilidade de fazerem devidas observações, deixando assim uma possibilidade de complementação das respostas. Porém não foi solicitada nenhuma ressalva por parte dos entrevistados.

As respostas transcritas foram categorizadas e analisadas sob a perspectiva da análise de conteúdo, de acordo com Bardin (1977). Segundo Franco (2005, p.20), a análise de conteúdo é um procedimento de pesquisa que se situa em um delineamento mais amplo da teoria da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem.

Franco (2005, p.16) detalha que a análise de conteúdo exige relevância teórica das descobertas, já que uma informação puramente descritiva não relacionada a outros atributos ou às características do emissor é de pequeno valor. Um dado de uma mensagem deve, necessariamente, estar relacionado, no mínimo, a outro dado. Dessa maneira, toda análise de conteúdo implica comparações contextuais.

Segundo Franco (2005, p20), podemos entender a análise de conteúdo como o mecanismo que permite ao pesquisador fazer inferências sobre qualquer um dos elementos da comunicação: O que se fala? O que se escreve? Com que intensidade? Com que frequência? Que tipos de símbolos figurativos são utilizados para expressar ideias? E os silêncios? E as entrelinhas? E outros aspectos.

Para Franco (2005, p.57), a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos. A criação de categorias é o principal elemento para a análise de conteúdo e se constitui num processo longo, difícil e desafiante, exigindo assim um grande esforço por parte do pesquisador.

O critério de categorização, segundo Bardin (1977) e Franco (2005) pode ser: semântico (categorias temáticas), sintético (os verbos e os adjetivos), léxico (classificação das palavras segundo seu sentido, com emparelhamento dos sinônimos e dos sentidos próximos), ou expressivo (considerando perturbações na linguagem).

Para Franco (2005), existem dois caminhos para a elaboração de categorias: categorias criadas a priori, nas quais as mesmas são predeterminadas em função da busca por uma resposta específica do investigador; e categorias não definidas a priori, ou seja, que emergem da fala, do discurso, do conteúdo das respostas e implicam constante retorno do material de análise à teoria. Neste trabalho as categorias foram identificadas por meio da segunda metodologia de elaboração.

A descrição e análise dos dados foram realizados a partir dos indicadores estipulados, ou seja, a ordem na qual as perguntas foram realizadas serviu apenas para estruturar melhor a entrevista, mas não foi parâmetro para a organização das categorias.

2.4 APRESENTANDO OS ATORES

Para a caracterização dos sujeitos envolvidos na pesquisa, foram observados: formação (graduação, especialização e/ou mestrado/doutorado), experiência docente com idosos, experiência fora da educação (mas trabalhando com idosos) e tempo de atuação na educação para Idosos.

A seguir, serão apresentados os perfis profissionais e aspectos que envolvem a prática docente dos sujeitos da pesquisa. Caracterizamos os professores utilizando nomes de artistas famosos para substituir os nomes verdadeiros, pois desta forma o anonimato será respeitado. A escolha por artistas de épocas passadas se deu pelo fato desses atores e atrizes fazerem parte da história de vida dos idosos de hoje.

Elizabeth Taylor:

Tem 66 anos, é formada em Serviço Social com especialização na área. Escolheu ser professora por oportunidade de trabalho. Assim que mudou de cidade, prestou um concurso em uma faculdade para trabalhar como docente, profissão que exerce há 37 anos. Trabalha com política de assistência social e o idoso é um segmento. Leciona para idosos há 4 anos no Programa de Gerontologia Social da PUC-GO.

Marilyn Monroe:

Tem 54 anos, é formada em Psicologia, possui mestrado e 6 especializações na área da criança e juventude. Começou a fazer cursos sobre idosos e gerontologia há 6 anos, período em que iniciou as aulas no Programa de Gerontologia Social. Há 5 anos assumiu a coordenação do programa. Já tinha contato com a docência pelo

fato de ter feito o curso de normalista na adolescência, a pedido da mãe. Escolheu ser professora da área de Psicologia por se identificar com uma professora da mesma disciplina do curso que frequentava, profissão na qual trabalha há 35 anos. Percebeu que gostava de lecionar nos estágios. Alfabetizou durante muitos anos. Depois do ensino primário, trabalhou no ensino médio, coordenando escolas em Goiânia. Apesar de sempre trabalhar na área da educação, nunca deixou de lado a parte clínica de sua formação, segmento no qual trabalha há 30 anos.

James Dean:

Tem 54 anos, é formado em Fisioterapia, com especialização na área de Respiração Cardiorrespiratória. Disse que nunca pensou em ser professor. Terminou a graduação em 1980 e, após ter terminado sua especialização, surgiu oportunidade de prestar concurso para dar aulas em Londrina. Passou no concurso e se mudou para lá. Começou a trabalhar como docente assistencial, atividade da qual parte do trabalho era dar aulas. Esse foi o primeiro contato que teve com a docência, há 33 anos. Por causa de seu trabalho, tem contato com idosos na parte clínica há 17 anos, mas começou a lecionar para este público há 3 anos, quando recebeu o convite para dar aulas no Programa de Gerontologia Social.

Brigitte Bardot:

Formada em Fonoaudiologia, tem 45 anos, leciona há 20 anos no curso de graduação em Fonoaudiologia. Recentemente concluiu o mestrado em Educação. Na época em que cursava a faculdade não pensava em lecionar. Escolheu ser professora por oportunidade de trabalho e por gostar dessa relação de ensino-aprendizagem. Tem contato com idosos há 18 anos, em sua experiência clínica, e leciona para este público há 2 anos.

Sophia Loren:

Tem 52 anos e disse que a última profissão que gostaria de exercer era como professora. Começou a fazer o curso de Odontologia, porém não se adaptou e parou. Em seguida se casou, teve filhos, mas se sentia vazia. Resolveu voltar a estudar. Escolheu o curso de Letras por não haver matemática na grade curricular. Começou a fazer e se identificou com o curso. Começou lecionando no ensino fundamental, depois no ensino médio. Fez especializações em Psicopedagogia, Educação Inclusiva e Informática Aplicada à Educação. Leciona para pessoas com necessidades especiais e há 4 anos trabalha no Programa de Gerontologia Social, lecionando na Oficina de Informática para 80 idosos.

Doris Day:

Tem 38 anos, possui graduação em Fonoaudiologia, com especialização em Audiologia. Tem contato com a docência há 14 anos. Apesar de nunca ter pensado em seguir a profissão docente, disse que sempre gostou de ensinar. Na época de 3º ano do ensino médio e na faculdade, participava de grupos de estudo, sendo monitora das disciplinas possíveis. Tornar-se professora foi consequência natural, uma oportunidade de trabalho. Trabalhava em uma empresa, fazendo audiometria e uma de suas professoras da época de graduação precisou se ausentar e a chamou para substituí-la naquele período, momento em que descobriu que amava a docência. Foi convidada para lecionar para idosos há meses, e disse que esse foi o primeiro contato docente com esse público. Tem contato profissional com idosos há 10 anos, supervisionando o estágio em Audiologia.

Como podemos observar por meio das descrições acima, dos seis (6) professores entrevistados, (5) estavam trabalhando no curso há pelo menos 2 anos. Apenas um (1) iniciou suas atividades no primeiro semestre de 2012, semestre em que as entrevistas foram feitas.

O tempo de trabalho com a docência desses professores varia de 37 a 16 anos. Todos os professores dividem suas atividades entre o ensino em curso superior na área de sua formação e ensino no Programa de Gerontologia Social.

O Quadro 2 foi o instrumento empregado para investigar acerca do tempo de formação e a decorrente experiência na atividade docente.

QUADRO 2 – Tempo de formação e experiência docente.

Professor(a)	Idade	Formação	Experiência Docente	Experiência não docente com idosos	Tempo de docência com idosos
Elizabeth Taylor	66 anos	Serviço Social	37 anos	30 anos	4 anos
Marilyn Monroe	54 anos	Psicologia	35 anos	6 anos	6 anos
James Dean	54 anos	Fisioterapia	33 anos	17 anos	3 anos

Brigitte Bardot	45 anos	Fonoaudiologia	20 anos	18 anos	2 anos
Sophia Loren	52 anos	Letras	16 anos	4 anos	4 anos
Doris Day	38 anos	Fonoaudiologia	14 anos	10 anos	1 mês

Como podemos observar no Quadro 2, há diferença quanto ao tempo de docência dos professores. Quanto ao primeiro contato com a Educação para Idosos, todos os professores afirmam que este se deu na própria instituição em que trabalham como professores de ensino superior.

Quanto à formação, todos possuem especialização, 2 possuem diploma de Mestrado e nenhum possui Doutorado, como podemos ver no quadro 03.

QUADRO 3 – Formação

Professor	Especialização	Mestrado	Doutorado
Elizabeth Taylor	X		
Marilyn Monroe	X	x	
James Dean	X		
Brigitte Bardot	X	x	
Sophia Loren	X		
Doris Day	X		

Após contextualizados os sujeitos da pesquisa, passamos a descrever e analisar os dados obtidos por meio das entrevistas, no capítulo a seguir.

CAPÍTULO III

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

No presente capítulo, apresentamos e discutimos acerca dos dados provenientes da coleta descrita no capítulo II, com o intuito de atender aos objetivos determinados para a pesquisa desenvolvida.

Primeiramente, é empreendida uma abordagem sobre a formação inicial e continuada dos professores, com enfoque na relação estabelecida entre a prática docente e o público da Terceira Idade. Em seguida, são elucidadas as concepções sobre o ensino e aprendizagem dos idosos.

Por fim, são analisados os saberes contemplados no exercício da atividade docente e associados à atuação com público formado por idosos, buscando complementar a análise das questões levantadas pelos professores obtidas por meio dos dados retirados dos instrumentos de coleta.

Para responder ao objetivo específico de identificar a formação inicial e continuada dos professores que atuam nesta área, relacionada à temática da Terceira Idade, os docentes pesquisados foram indagados sobre a formação inicial, quais implicações essa formação tem na prática adotada e qual a contribuição da formação para a carreira. Também se questionou sobre o emprego de estratégias apreendidas na formação inicial e, ainda, quanto à construção de suas práticas didáticas.

Optou-se por iniciar a investigação por meio de indicadores que evidenciam o porquê da escolha pela docência e os motivos que levaram à permanência nesse campo de atuação. Abordaram-se a formação inicial e as decorrentes implicações observadas no trabalho docente.

Indagados sobre as motivações que levaram à escolha pela docência, apenas um entrevistado afirmou ter escolhido ser professor antes de cursar a universidade.

Na minha adolescência, eu fiz o curso de normalista, para agradar a minha mãe, mas acabei me identificando muito com uma professora de Psicologia. Nos meus estágios eu via que tinha jeito para ser professora, que eu gostava de estar com crianças (Marilyn Monroe).

Todos os demais afirmaram que a atuação em educação não foi vislumbrada anteriormente à faculdade. No entanto, ocorreram oportunidades de trabalho como professores assim que foram concluídas as respectivas graduações, como é ilustrado na fala a seguir:

Nunca pensei ser professor. Formei-me em Fisioterapia em 1980. Prestei concurso para fazer especialização em reabilitação cardíaca em Belo Horizonte. Surgiu um concurso para trabalhar na área de reabilitação cardiorrespiratória na Universidade Estadual de Londrina. Prestei o concurso e passei. Comecei a trabalhar como docente assistencial, também fazia parte do trabalho do assistente dar aulas. Pelo nosso contrato nós fazíamos parte tanto do corpo docente quanto do corpo clínico do hospital. Eu era responsável por um ambulatório de atendimento de reabilitação cardíaca e dava aulas de reabilitação coronariana. Foi assim que comecei a lecionar. Envolvendo teoria e prática com meus alunos (James Dean).

Apesar de Brigitte Bardot ter se formado em área diferente de James Dean, a situação é a mesma com relação à oportunidade na docência. Porém ela acrescenta que o fato de gostar da relação ensino-aprendizagem também influenciou, como vemos em sua fala: “Escolhi ser professora pela oportunidade de emprego que tive no início da minha carreira e por gostar dessa relação ensino-aprendizagem. Quando fiz faculdade nunca pensei ser professora”.

Sophia Loren relata que a docência seria sua última opção quando jovem. Começou a fazer a faculdade de Odontologia, mas não se adaptou. Decidiu fazer Letras após alguns anos:

Ser professora era a minha última opção. Quando criança, minha irmã estava se preparando, fazendo o Magistério e eu falava que a última coisa que eu queria fazer era ser professora. Comecei a faculdade de Odontologia, mas não me adaptei com o trabalho com sangue, não gostei e parei o curso. Após ter me casado e ter tido meus filhos, me senti muito vazia. Então resolvi voltar a estudar. Fiz faculdade de Letras e fui me realizando. Hoje posso dizer que me sinto realizada profissionalmente. Lecionar é o que amo fazer (Sophia Loren).

O mesmo aconteceu com Elizabeth Taylor, formada em Serviço Social. Ela afirma que a docência não foi a sua primeira escolha profissional: “A escolha pela docência foi uma oportunidade de trabalho. Participei de um processo seletivo da Universidade Católica de Goiás em 1974. A partir daí, comecei a dar aulas no curso de Serviço Social, curso em que trabalho até hoje”.

Embora hoje ocorra uma discussão sobre a importância de saber lecionar para idosos, tal preocupação não se reflete na formação inicial.

Quando questionados sobre a opinião que têm a respeito da formação continuada, todos os entrevistados concordam que é de suma importância a participação em tais cursos.

Brigitte Bardot ressalta que essa é uma formação necessária:

Acabei de fazer o mestrado e procuro algo mais voltado para a educação, para ser mais educadora do que professora. Essa é uma preocupação que tenho, por ser professora de estágio na graduação, já que é uma coisa mais direta, para um grupo pequeno. A faculdade sugere que você faça esses cursos de formação continuada, mas é muito de meu interesse (Brigitte Bardot).

Indo ao encontro do que diz Brigitte Bardot, Doris Day concorda que a formação continuada é necessária, como vemos em sua fala: “É necessária essa formação, é fundamental para a docência”.

Na fala de James Dean, também vemos o reconhecimento da importância da formação continuada:

A formação continuada é uma necessidade tão grande quanto comer e dormir. Não tem como um professor ficar em sala de aula sem pensar em formação continuada. É uma coisa que me inquieta pensar que o ano está terminando e neste semestre eu não consegui investir um tempo aprendendo um novo conhecimento, pois as coisas são muito dinâmicas hoje (James Dean).

Essas falas nos mostram que o profissional consciente sabe que sua formação não termina na universidade. Esta lhe aponta caminhos, fornece conceitos e ideias, é a matéria-prima para sua especialidade. Como diz Paulo Freire (1991, p.58): “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 da prática”.

Para Marilyn Monroe, a formação continuada é um grande investimento para sua vida:

Enxergo a formação continuada como uma boa escolha e necessária, porque se você continua buscando conhecimento, independente da idade que você tem, você só tende a melhorar sua vida. Eu utilizo no dia a dia, é muito útil na minha prática. Penso na minha melhoria profissional (Marilyn Monroe).

Como percebemos por meio das falas dos professores, a formação continuada tem sido apontada como um caminho possível para uma educação de qualidade. Compreendem-se, aqui, os professores como intelectuais que buscam a própria construção por meio do processo formativo.

O professor recebe uma formação acadêmica inicial que lhe permite atuar, mas a cada dia surgem novos desafios à sua função. Por isso, a formação continuada é essencial, pois a formação inicial é apenas o começo desta caminhada em que, constantemente, emergem desafios que se apresentam na prática.

A atualidade exige do professor, além da formação científica e técnica, uma prática pedagógica crítica e consistente, que acompanhe a necessidade de mudanças da sociedade, tal como o envelhecimento e a presença dos idosos nas universidades. Para tanto, a busca pela formação continuada é importantíssima.

Em relação ao segundo objetivo, buscando compreender melhor as concepções que os professores têm sobre o processo de ensino-aprendizagem dos idosos, foram elaboradas questões referentes à ótica dos professores quanto à atividade docente voltada a esse público. Foram analisadas as dificuldades e facilidades advindas da profissão, com relação à atuação com alunos da Terceira Idade.

Quando questionados sobre o processo ensino-aprendizagem do aluno idoso, os professores manifestaram a mesma concepção quanto à vontade, o interesse e o prazer que os idosos têm de aprender, de buscar conhecimentos que serão úteis para a vida deles.

Segundo Marilyn Monroe:

Temos de estar abertos a isso. Lecionar para idosos exige metodologia diferenciada da que estamos acostumados, com os alunos da graduação. Eles têm muito interesse em aprender o conteúdo proposto e assimilam com facilidade. É um prazer trabalhar com esse público (Marilyn Monroe).

No mesmo caminho, Doris Day diz:

Foi uma surpresa ver como eles têm sede de aprender, sede essa que sentimos falta nos alunos da graduação. Eles têm muita vontade de saber coisas que são úteis para o dia a dia. De qualquer atividade que você propõe eles concordam em participar, pois afirmam que assim irão aprender. Sempre estão muito abertos, interessados. Eu percebo a melhora na vida dos idosos que participam de programas como esse (Doris Day).

Segundo Sloane-Seale Kops (2008), a educação permanente tem um papel importante para o envelhecimento bem-sucedido. A participação dos idosos em atividades educacionais proporciona um envelhecimento saudável, contribuindo tanto no bem-estar físico quanto psicológico.

Nessa mesma perspectiva, Sophia Loren ressalta que:

É um processo contínuo e uma troca, tanto eles aprendem quanto eu. Eles têm o tempo deles, temos que respeitar essa questão, porque a memória deles é bem diferente. Devemos ter paciência e estarmos sempre abertos a ouvi-los. Eles assimilam o que ensino, pois procuro lecionar o assunto de interesse deles, como o uso do e-mail e redes sociais. Percebo que apesar de terem a mesma idade, algumas vezes uns têm mais facilidade que outros. Todos têm muita força de vontade e sentem prazer de estar aqui em sala de aula. Sentem-se valorizados, não querem parar no tempo. (Sophia Loren)

Cunha (1980) ilustra dizendo que um dos objetivos da educação para idosos é o desenvolvimento pessoal do indivíduo, que lhes abre novos horizontes e proporciona condições para experimentar maior liberdade interior e exterior. É ser capaz de respeitar os demais, de se relacionar com os outros e com o mundo. Neste sentido, a educação permanente para as pessoas idosas é uma questão vital para a continuidade do seu processo de desenvolvimento, enquanto indivíduo ativo e participante em sua comunidade.

Brigitte Bardot nos fala que “com certeza os idosos são capazes de captar o conteúdo, você percebe como flui do início da aula para o final. É visível a melhora na vida desses idosos que frequentam as aulas, sentem-se valorizados, inseridos na sociedade”.

Cachioni (2003) aponta para a criação da possibilidade de os docentes utilizarem objetivos, conteúdos e métodos de acordo com as necessidades dos idosos e da sociedade que envelhece numa perspectiva de educação permanente.

Para Elizabeth Taylor, “quando falamos de assuntos de interesse deles, eles se motivam a discutir, a participar. Mas tem que estar relacionado com temas do dia a dia deles, assuntos que eles podem pôr em prática”.

Segundo James Dean, “eles assimilam o conteúdo, desde que seja de interesse deles. Como trabalho com a área da saúde e bem-estar, eles se sentem entusiasmados a aprender, para melhorar o dia a dia deles”.

Essas falas vão ao encontro das afirmações de Peterson (1990), que mostra que um dos objetivos da educação dos idosos é propiciar a oportunidade de

crescimento pessoal, por meio do aprendizado de novos conhecimentos e ocupação de tempo livre, trazendo benefícios para o seu bem-estar físico e emocional, sua qualidade de vida e oferecendo oportunidades de contatos sociais. Esta educação também atua na eliminação do analfabetismo e desenvolver habilidades para resolver problemas atuais, prevenindo o futuro.

A seguir, foram discutidas as dificuldades e facilidades em se trabalhar com esse público. Os professores argumentaram que a diferença do grau de escolaridade entre os idosos da mesma sala de aula, o cotidiano do próprio idoso, a frequência às aulas – por motivos alheios à sua vontade não raro são impedidos de serem assíduos – e a dificuldade em encontrar uma didática que contemple esse público.

James Dean diz que uma das dificuldades que ele enxerga é que “você tem uma sala de aula em que alguns idosos têm mestrado e outros são semialfabetizados, há uma dificuldade em tornar essa aula interessante para todos”.

Brasil (2002) nos ensina que, diante dessa realidade, a atitude do professor deve ser de valorizar os conhecimentos e as formas de expressão que cada aluno traz de suas experiências de vida e dos grupos sociais e culturais a que estão inseridos, para que o sucesso no processo de socialização possa ser um grande aliado na garantia da permanência e interesse do idoso em sala de aula.

Para Doris Day, a dificuldade tem relação com a didática. “É a minha preocupação, não quero que eles pensem que os estou infantilizando. Por ser uma demanda nova na educação, não nos ensinaram como devemos fazer com esse público”.

Sobre essa questão, Arroyo (2005) nos diz que:

A partir dos saberes, conhecimentos, interrogações e significados que aprenderam em suas trajetórias de vida será um ponto de partida para uma pedagogia que se pautar pelo diálogo entre os saberes escolares e sociais. Esse diálogo exigirá um trato sistemático desses saberes e significados, alargando-se e propiciando o acesso aos saberes, conhecimentos, significados e a cultura pela sociedade (ARROYO, 2005, p.35).

Na percepção de Brigitte Bardot, “a dificuldade estaria na continuidade, por mais que eles queiram sempre estar presentes, o dia a dia deles às vezes atrapalha. Pode ser por problema de saúde deles mesmos ou de alguém da família, ou porque têm de cuidar do neto”.

Em síntese, podemos afirmar que a maioria dos professores entrevistados sente dificuldade em encontrar o melhor meio para ensinar os idosos, por se tratar de uma nova demanda da área da educação. Ficou constatado que, dentro de uma mesma sala de aula, coexistem idosos com pouca e muita instrução, ocasionando dificuldade quanto à adoção de práticas pedagógicas que colaborem com o trabalho com os diferentes níveis de escolaridade numa mesma sala.

A assiduidade dos idosos também foi um requisito mencionado nas respostas dos professores, apontando tal fator como uma dificuldade em dar continuidade ao conteúdo. Embora todos os professores reconheçam que essa falta de assiduidade é alheia à vontade dos idosos.

Já quando falam das facilidades, eles concordam que a disciplina, a alegria, a persistência, o fato de serem abertos e terem sede por novos conhecimentos são facilitadores deste processo de ensinar e aprender na Terceira Idade. Era possível observar na sala de aula o clima de entusiasmo dos alunos, proporcionado pelo professor.

Podemos verificar essa afirmação da facilidade em lecionar para idosos, na fala de James Dean: “a compreensão de vida, de mundo, o que querem, para onde vão, as perspectivas que eles têm, são muito mais do que eu jamais tive”.

Ao encontro da fala acima, temos o que diz Doris Day, “a alegria, persistência, participação e a prontidão que eu não vejo em outro universo, são facilitadores desse processo”.

Por fim, em relação ao terceiro objetivo, ao serem questionados sobre quais saberes devem ser priorizados quando se trabalha com idosos, os professores demonstram interesse em discutir sua prática em sala de aula e comentam onde adquiriram tais saberes.

Segundo James Dean, “os aspectos mais importantes da profissão docente passam exatamente pela afetividade. A técnica é importante, o conhecimento científico tem seu lugar, mas em primeiro lugar tem de se estar disposto a ouvir e não esquecer que você está lidando com uma pessoa, e que, se você tiver o privilégio de estar vivo, amanhã você será essa pessoa. Para mim isso é o essência”.

Concordando com James Dean, Marilyn Monroe diz que “o importante é ter profissionais que realmente amem este público, que gostem de toque, de afeto. Isso é fundamental”.

Nessa direção, Paulo Freire (1999) nos traz a importância da educação pautada na afetuosidade. Em *Pedagogia da Autonomia*, o autor começa por chamar a importância de o educador querer bem ao educando, ele nos informa que o ato de querer bem é um saber, portanto, uma virtude essencial para a prática pedagógica. A afetividade exerce um papel crucial na vida das pessoas e forma um elo na relação professor-aluno.

Já para Doris Day, além da afetividade, “é importante definir uma didática, uma forma para ensinar os idosos, evitando assim esse processo de tentativa e erro”.

Esse pensamento vai ao encontro do que Lindeman (1926) afirma sobre as teorias de educação de adultos. Essa educação deve ser baseada no pressuposto de que eles apresentam características específicas de aprendizagem, sendo necessário pensar em um currículo voltado para o interesse e relevância de experiência do aluno, não ao ensino diretivo e autoritário.

Propõe-se nomear duas das características utilizadas na educação do adulto como categorias para nortear o olhar sobre a aprendizagem do idoso: relevância da experiência do aprendiz e necessidades e interesses (CACHIONI, 2003).

Segundo a UNESCO (2001), outros fatores podem ser relacionados à aprendizagem de adultos:

- a) Resistência: os adultos nem sempre precisam ou querem aceitar prontamente o aprendizado imposto a eles por outras pessoas; adultos precisam saber o porquê de aprender alguma coisa, antes de se dedicarem a aprendê-la;
- b) Responsabilidade: os adultos são mais responsáveis e maduros como parceiros de seus instrutores no processo de aprendizagem. Há ressentimento e resistência em situações em que há percepção de que outros estão impondo sua vontade;
- c) Objetividade: os adultos aprendem mais quando necessidades e benefícios do aprendizado são claramente explicados. Adultos são motivados a aprender na medida em que percebem que o aprendizado vai ajudá-los a executar tarefas ou lidar com problemas que encontram na vida diária;
- d) Colaboração participante: participação dos alunos na definição dos objetivos instrucionais e leva em conta o que ele quer aprender;
- e) Aprendizado aplicado: os adultos têm uma maior necessidade de aprendizado aplicado aos seus interesses e de conhecimento de uso imediato;
- f) Flexibilidade: a aprendizagem é flexível e adaptável de acordo com as necessidades (UNESCO, 2001, p. 9-10).

Essas são algumas direções que podem nos auxiliar, nortear no pensamento de uma didática específica para o aluno idoso, ajudando-nos a compreender melhor as necessidades e anseios desse público.

Os professores concordam que é preciso conhecer o processo de envelhecimento humano, saber como este processo ocorre, para lidar com a maneira de aprender dos idosos, entendendo e respeitando suas limitações, como podemos perceber por meio da fala de Sophia Loren: “É importante você ter um conhecimento e respeito sobre o processo de envelhecimento humano, saber como isso acontece, para saber lidar melhor com as situações”.

Na mesma linha de pensamento Marilyn Monroe diz que “o ensinar para a pessoa idosa é diferente do ensinar para o jovem. Tem que conhecer sobre o processo do envelhecimento, sobre o que faz a pessoa idosa aprender”.

Para atuar na educação dessa faixa etária, sugere-se que o professor conheça as características, mudanças e maneira de ser dos idosos, tal como ocorre com os demais docentes com relação às faixas etárias para as quais ministram aulas. Nesse sentido, o professor precisa ter conhecimento da Gerontologia Educacional.

Na mesma perspectiva dos outros professores, Doris Day nos diz que, “o importante é você ter conhecimento e respeito sobre o envelhecimento, saber como isso acontece, para saber lidar com as situações”.

De fato, indo ao encontro do que nos afirma Tardif (2002), os professores nos trazem a importância do saber específico, a importância do saber pedagógico e, sobretudo, o saber da experiência, afinal são pessoas que já trabalhavam com idosos antes de lecionarem para eles.

Quando questionados sobre onde adquiriam tais saberes ao lecionarem para os idosos, os professores dizem que os saberes relativos ao conteúdo foram obtidos por meio de cursos de formação inicial e continuada e que a prática com os idosos veio da própria experiência docente.

Todos comentam sobre a carência de cursos voltados à formação de professores para trabalhar com esta nova demanda da educação e a necessidade de se criar uma didática específica para este público.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento dessa pesquisa foi motivado pela preocupação a respeito do exercício da prática docente relativa à atuação com idosos e da carência de discussões sobre o tema no contexto da Educação para Idosos. Deriva daí a necessidade de compreender os saberes contemplados nesta modalidade de ensino, que está em crescimento acelerado em todo o mundo.

Para o início da pesquisa, partiu-se do seguinte questionamento: Os professores que lecionam para idosos estão preparados para esta nova demanda da educação? Assim, estabeleceu-se o objetivo geral, que foi o de analisar os processos de formação profissional dos professores que atuam em Universidades da Terceira Idade e as concepções sobre educação para idosos que possibilitam a construção de suas práticas docentes.

Os cursos direcionados às pessoas da terceira idade podem favorecer o aprendizado permanente, pois estimulam o desenvolvimento intelectual, lógico e a socialização. O aprendizado em várias áreas do conhecimento humano possibilita maior inserção do idoso na sociedade, estimulando sua reflexão, o autoconhecimento, a autoestima, a prática da cidadania, e a valorização e luta por seus direitos.

A Educação Permanente já é vista como algo importante, Menec (2003) aponta que quem participa desses processos educacionais tem uma qualidade de vida melhor. É preciso destacar a necessidade do estudo acadêmico do envelhecimento, nas diversas áreas do conhecimento humano, para que possamos aprender sobre esta fase da vida, e assim possibilitarmos qualidade e bem viver aos idosos.

A educação do idoso tem demonstrado que as pesquisas já existentes se confirmam no sentido de que o ensino proporciona aos idosos qualidade de vida e bem-estar e os professores já constataam esses resultados. Os idosos precisam estar envolvidos com esse processo educacional, para se sentirem ativos e participantes na sociedade.

É importante destacar que ainda não há uma didática existente para trabalhar com idosos, todavia essa prática pode ser construída. Para tanto é necessário o comprometimento dos docentes que atuam nesse contexto educacional. Deve-se refletir sobre a formação inicial recebida pelo professor, muitas vezes precária, e as estratégias pedagógicas empregadas para atuar com este público diferenciado pela faixa etária.

Percebeu-se que os docentes entrevistados possuem sólida formação relativa ao conteúdo no qual se propõem a trabalhar e estão abertos para buscar uma metodologia específica ao ensino do idoso, dessa forma faz-se necessário conhecer as peculiaridades da aprendizagem do idoso, decorrentes do processo de envelhecimento, e adaptar ou criar métodos didáticos a serem usados nessa população específica. Para trabalhar com os idosos, os professores sentem que é preciso gostar de velho, aceitar sua limitação, entender o processo de envelhecimento.

A educação de idosos e o aprendizado sobre o processo de envelhecimento contribuirão para a mudança do estereótipo negativo que envolve a velhice e favorecerá a criação de uma sociedade mais justa e inclusiva. A abordagem relativa ao processo de ensino-aprendizagem na educação voltada a idosos embasa-se na dialogicidade, na atitude reflexiva docente e na cumplicidade entre o professor e os alunos idosos para a construção do conhecimento, respeitando a prática e a experiência de vida de cada um.

O estudo realizado permite afirmar a incontestável relevância de uma educação permanente oferecida à crescente população constituída por idosos, ao mesmo tempo em que são considerados cidadãos ativos, participativos e com qualidade de vida, deixando de ser considerados cidadãos de segunda categoria.

Acredito que por meio da leitura deste trabalho, outros olhares poderão surgir sobre esta temática da educação para a terceira idade, pois é um campo novo de pesquisa, muito carente ainda de descobertas, como a falta de matrizes curriculares e saberes sobre terceira idade nos diferentes cursos de licenciatura e bacharelado, onde estão os futuros profissionais que poderão trabalhar com idosos.

REFERÊNCIAS

ALVEZ-MAZZOTI, A. J. & GEWANDSZNADJER, F. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Thomson, 1999.

ANDREY, M. A. et al. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo. São Paulo: EDUC, 1998.

ARROYO, M. G. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: Leôncio Soares; Maria Amélia Giovanetti; Nilma Lino Gomes. (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BALTES, P. B., & BALTES, M. M.. **Psychological perspectives on successful aging? The model of selective optimization with compensation**. In P. B. Baltes & M. M. Baltes (Eds.), *Successful aging? Perspective from the Behavioral Sciences*. New York: Cambridge University Press, p.1-3, 1990.

BEHAVIOR, S. **A velhice**. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta curricular para educação de jovens e adultos**. Volume 1. Brasília, 2002.

_____. MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. **Lei Nº 10.741, de 1º de Outubro de 2003**. Estatuto do Idoso. Brasília (DF): MS, 2003.

_____. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Sinopse do Censo Demográfico de 2010**. Rio de Janeiro, 2012.

BUNGE, M. **Ciência e desenvolvimento**. São Paulo: USP, 1980.

CACHIONI, M. **Envelhecimento bem-sucedido e participação numa universidade para a terceira idade: a experiência dos alunos da Universidade São Francisco**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

_____. **Formação Profissional, motivos e crenças relativas à velhice e ao desenvolvimento pessoal entre professores de Universidade da Terceira Idade**. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação. Campinas: Unicamp, p. 93-95, 2002.

_____. **Quem educa os idosos - Um estudo sobre os professores da terceira idade**. Campinas: Alínea, 2003.

_____. **Gerontologia educacional/educação gerontológica**. In: A. L. Néri. *Palavras-chave em gerontologia*. Campinas: Alínea, 2005.

CALDEIRA, M.S. A apropriação e a construção do saber docente e a prática cotidiana. **Cadernos de Pesquisa** nº 95, São Paulo, 1995.

CHALMERS, A.F. **O que é ciência, afinal?** Brasília: Editora Brasiliense, 1997.

CICERO, M. T. **Saber envelhecer**. Porto Alegre: L&PM, 2002.

CUNHA, R. V. **Educação permanente como perspectiva da integração social do idoso**. In. Cadernos da Terceira Idade. São Paulo: SESC, 1980.

DELORS, Jacques. **Educação, um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Porto: ASA, 1996.

DENZIN, N. K. & Lincoln, Y.S. **Handbook of Qualitative Reserach**. Thousand Oaks: Sage, 2005.

FEIMAN-NEMSER, S. & Buchmann, M. (1996). **The first year of teacher preparation: Transition to pedagogical thinking**. Journal of Curriculum Studies, 18(3), 239-256, 1996.

FEIMAN-NEMSER, S. **Teacher preparation: strucutural and conceptual alternatives**. In. R. Houston; M. haberman, & J. Sikula (Eds): Handbook of Research on Teacher Education. New York: MacMillan, 1990.

FONSECA, V. **Uma Introducao as Dificuldades de Aprendizagem**. Lisboa: Editorial Noticias, 1984.

FRANCO, M. L. P.B. **Análise de Conteúdo**. 2. ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

FREIRE, P. **Conscientização**. São Paulo: Moraes, 1983.

FREIRE, M. A Formação Permanente. In: Freire, Paulo: **Trabalho, Comentário, Reflexão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FRUTUOSO, D. **A terceira idade na universidade**. Rio de Janeiro: Agora da Ilha, 1999.

FURTER, P. **Educação permanente e o desenvolvimento cultural**. Petrópolis: Vozes, 1974.

GAUTHIER, C. et. Al. **Por uma teoria da Pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 1998.

GARCIA, C.M. **A Formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor**. In: Nóvoa, A. (org). Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

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

GIUBILEI, S. **Trabalhando com adultos, formando professores**. Tese de doutorado. Faculdade de Educação, Campinas: Unicamp, 1993.

GLENDENNING, F. **Educational Gerontology** In. Britain as an emerging field of study and practice. Educational Gerontology. n.15. p.121-131, 1989.

GOLDSTEIN, H. **Multilevel Statistical Models**. Arnold, London, 1995.

GROISMAN, D. **A velhice, entre o normal e o patológico**. História Ciência e Saúde. 9(1): 68-78, 2002.

Lindeman, E. C. **The Meaning of Adult Education**, New York: New Republic. Republished in a new edition in 1989 by The Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education, 1926.

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

MARQUES, D. T. **Educação de Jovens e Adultos: uma perspectiva de alfabetização com idosos**. 2009. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2009.

MENEC, V. H. **The Relation between everyday activities and succesfull aging**. A 6-year longitudinal study. *Journal of Gerontology Social Sciences*, 58 B(2), S74-S82, 2003.

MESSY, J. **A pessoa idosa não existe** – uma abordagem psicanalítica da velhice. São Paulo: ALEPH, 1993.

MOODY, H. R. **Philosophical presuppositions of education for old age**. *Educational Gerontology*. Barcelona: CEAC, n.1, p1-16, 1989.

NÓVOA, A. (org). **A Profissão Professor**. Porto: Editora Porto, 1999.

NÓVOA, A. (org). **Os Professores e a sua Formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PAPALÉO, N. M. **Gerontologia: a velhice e o envelhecimento em visão globalizada**. São Paulo: Atheneu, 1996.

PETERSON, D. A. **A history of teh education o folder learners**. In. SHERRON, R. M. e LUMSDEN, D. B. *Introduction to educational gerontology*. Washington, D.C, Hemisphere Publishing Corporation. 1990.

PERRENOUD, Ph. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In:____(org). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

PINHEIRO, G. A. D. **Educação e Envelhecimento: atividade intelectual na Terceira Idade**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, 2009.

SANTOS, M.S.S. **Educação de Idosos: Razões para investir**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2004.

SEVERINO, A. J. **Educação, ideologia e Contra-Ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.

SCHÖN, D. A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NOVOA, A. (org). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995.

SLOANE-SEALE, A. & KOPS, B. **Older Adults in lifelong learning** - Participation and successful aging. *Canadian Journal of University Countinuing Education*, 34(1), 37-62, 2008.

VERAS, R. **Terceira Idade: um envelhecimento digno para o cidadão do futuro**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1995.

TARDIF, M.; GAUTHIER, C. **O saber profissional dos professores** – fundamentos e epistemologia. In: Seminário de Pesquisa sobre o saber docente. Anais. Fortaleza. Fortaleza: UFCE, 1996.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. Rio de Janeiro: PUC, 1999.

TARDIF, M. **Os Professores Enquanto Sujeitos do Conhecimento**: Subjetividades, Prática e Saberes no Magistério. In: CANDAU, V. M. (org). Didática, Currículo e Saberes Escolares. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

THERRIEN, J. **Uma abordagem para o estudo do saber da experiência das práticas educativas**. In: Anais da 18 Anped, 1995.

THORNTON, J. E. **Educational gerontology in Canadá**. *Educational Gerontology*. n.18, p.415-431. 1999.

UNESCO. **Manual for Media Trainers A Learner-Centred Approach**.

Disponível em http://www.unesco.org/webworld/publications/media_trainers/manual.pdf. Acesso em 20 de abril de 2012.

ZEICHNER, K. M. **A Formação Reflexiva de Professores, Idéias e Práticas**. Lisboa: EDUCA, 1993.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

Questões para a seleção dos professores que serão entrevistados:

- 1) Nome:
 - 2) Idade:
 - 3) Sexo: ()F ()M
 - 4) Cidade
 - 5) Formação inicial: () Instituição Pública () Privada
 - 6) Formação Superior:
 - 7) Onde se formou
 - 8) Atuação Profissional
 - 9) Formação Continuada: () Especialização () Mestrado () Doutorado
 - 10) Frequenta Cursos esporadicamente? ()sim () não
 - 11) Se sim, que tipo de cursos
 - 12) Fez algum curso com foco na Terceira Idade? Qual?
 - 13) Na formação superior, teve alguma disciplina relacionada à Terceira Idade ou Envelhecimento Humano? Qual?
 - 14) Porque escolheu ser professor?
 - 15) Porque escolheu trabalhar com idosos?
-

APÊNDICE 2

Questões norteadoras para a entrevista:

- 1) O que o (a) fez escolher e se manter como professor?
- 2) Conte-me um pouco sobre sua formação inicial. Quais as implicações na sua prática hoje? Sua formação contribuiu na sua carreira? Você usa algo que aprendeu na formação inicial?
- 3) Pensando na forma como você leciona, explique como é que você aprendeu a lecionar desse jeito? Como você aprendeu a ser professor?
- 4) Como você enxerga a formação continuada? Como foi/está sendo essa formação? Como você utiliza esses cursos?
- 5) Conte um pouco como você enxerga este processo de ensinar e aprender dos Idosos?
- 6) Como é a docência com esse público?
- 7) Quais são as principais dificuldades/facilidades da profissão do professor com relação a atuar com os idosos?
- 8) Que aspectos devem ser priorizados no exercício da profissão docente lecionando para idosos?
- 9) O que o professor precisa saber para exercer a profissão docente? E para trabalhar com idosos?
- 10) O que caracteriza um bom professor?
- 11) Onde adquiriu esses saberes?
- 12) Sob o seu ponto de vista, o que é importante saber para ser um bom professor de cursos voltados para idosos? Como é a sua prática dentro da sala de aula?