

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP

Elizabeth Thomaz Pereira

A terceira idade na universidade aberta:  
navegando, buscando, aprendendo em um mar sem fim

DOUTORADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM

SÃO PAULO

2009

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP

Elizabeth Thomaz Pereira

A terceira idade na universidade aberta:  
navegando, buscando, aprendendo em um mar sem fim

DOUTORADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM

Tese apresentada à Banca  
Examinadora da Pontifícia  
Universidade Católica de São Paulo,  
como exigência parcial para obtenção  
do título de Doutor em Lingüística  
Aplicada e Estudos da Linguagem sob  
a orientação da Professora Doutora  
Maximina Maria Freire

SÃO PAULO

2009

Banca Examinadora

---

---

---

---

---

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

Assinatura: \_\_\_\_\_

Local: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

## Dedicatória

Ao meu marido, José Luiz, que mais uma vez abdicou de suas escolhas pessoais para apostar nos meus sonhos.

Aos meus filhos, Caroline e Diego, por acreditarem no meu sonho e dele compartilharem.

À minha mãe, que tantas preces fez e que junto comigo sonhou.

Ao meu pai (in memoriam), inspiração primeira neste processo reflexivo.

À minha madrinha Uyara, que concretiza a minha realização de uma velhice com qualidade.

À Dora Sá, minha madrinha acadêmica, que me mostrou que sempre vale a pena estar aprendendo sobre o envelhecimento, independentemente da distância física que nos separa dos bancos escolares.

À Mina, farol que me guiou nessa longa viagem. Afinal, toda a tese e eu mesma não seria o que sou hoje, se não fosse por ela.

## **Agradecimentos**

À Professora Doutora Maximina Maria Freire, orientadora deste trabalho por ter acreditado em mim. Agradeço pelas experiências que partilhamos, pois com certeza somos as experiências que vivemos e um pouquinho de cada um com quem convivemos e que, tacitamente, carregamos conosco.

À Professora Doutora Suzana Aparecida da Rocha Medeiros, por todas as suas contribuições desde o primeiro exame de qualificação. Ela faz de sua idade um exemplo de trabalho, beleza e delicadeza. Modelo de ser humano a ser seguido por todos.

Ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada e Estudo da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica, a todo o quadro docente, que com seus conhecimentos transformou em realidade um ideal, enriquecendo esta pesquisa. Em especial, às Professoras Doutoras Leila Barbara e Maria Antonieta Alba Celani, que transformaram seus muitos anos em experiência a ser seguida.

Às Professoras Doutoras Maria Auxiliadora Ávila dos Santos Sá e Mônica Ferreira Mayrink O'Kuinghttons, pela gentileza em participar da minha banca e enriquecer o meu trabalho.

À Capes, por viabilizar este trabalho, financiando o projeto. Sem tal incentivo, não poderia tê-lo levado adiante.

Às amigas, Maria Auxiliadora Arsiolli e Zélia Trindade que compartilharam de tantos momentos de angústia e incerteza.

Aos colegas do Programa de Lingüística Aplicada e Estudo da Linguagem que, de alguma forma, contribuíram para me tornar um ser humano melhor.

Aos meus alunos, em especial àqueles que freqüentaram minhas aulas na Universidade Aberta da Terceira Idade, que me mostraram que tudo que faço, pessoal ou profissionalmente, só é da forma que é porque tenho o outro, vários outros, que me entendem, compartilham comigo, buscando o crescimento mútuo.

Às queridas Maria Lúcia e Márcia, sempre prestativas e carinhosas. Obrigado!

## Resumo

Elizabeth Thomaz Pereira

A terceira idade na universidade aberta: navegando, buscando, aprendendo, em um mar sem fim

Esta pesquisa tem por objetivo descrever e interpretar o fenômeno do aprender para os alunos adultos maduros e idosos de duas Universidades Abertas da Terceira Idade de São Paulo. A finalidade foi coletar subsídios para serem utilizados na formação de professores para contextos instrucionais, que visam à formação de práticas voltadas à educação dessa faixa etária, proporcionando-lhes não só desenvolvimento integral, mas também oportunidades igualitárias e inclusão social. A relevância deste trabalho deve-se, principalmente, ao crescente interesse mundial pela longevidade e pela inserção social do idoso. Foi discutido o aumento da longevidade no mundo (Frias, 1998; Goldman, 2001; Kalache e Kickbusch, 1997; Veras, 1995), a Gerontologia (Cachioni, 2003; Hayflick, 1996; Neri, 1995; Papaléo Netto, 1996), a educação (Canário, 2000; Case, 2000; Delors et al., 1999; Freire, 1996; Giubilei, 1993; Lima, 2001; Rogers, 1969; Sobral, 2001; Vygotsky, 1978), as universidades abertas da terceira idade (Jordão Neto, 2001; Martins de Sá, 1991; Vellas, 1997) e a formação de professores (Kenski, 2001; Monteiro, 2000; Moraes, 1997; Perrenoud, 2002) para aqueles que estão envelhecendo. Para operacionalizar a pesquisa, foi utilizada a orientação metodológica Hermenêutico-Fenomenológica (van Manen, 1990; Freire, 2007), buscando: que interpretações alunos e professores, adultos maduros e idosos, de duas universidades abertas da terceira idade têm sobre o aprender nessa fase da vida e qual a natureza do aprender na terceira idade na universidade aberta. Os textos coletados foram constituídos de entrevistas transcritas com dezesseis alunos e professores, adultos maduros e idosos, de duas universidades abertas. A partir das descrições e das interpretações das experiências vividas por esses sujeitos, foi possível identificar a natureza do fenômeno em estudo. Durante o processo de interpretação, contudo, os textos coletados revelaram que, contrariamente ao enfoque inicial, o fenômeno em foco era, de fato, a busca na terceira idade na universidade aberta. Ao chegar à essência do fenômeno, consegui identificar os temas que estruturam essa busca, que são: aprendizagem, bem-estar, ocupação e relações. Esses temas, além de servirem de base para pesquisas posteriores, podem e devem continuar sendo o objetivo maior daqueles que trabalham ou venham a trabalhar em instituições, com o segmento etário que mais cresce na sociedade em que vivemos.

**Palavras chaves:** Lingüística Aplicada, Universidades Abertas da Terceira Idade, Formação de Professores, Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica.



## Abstract

Elizabeth Pereira Thomaz

The Open University of The Third Age: sailing, seeking, learning, in a sea without end

This research aims to describe and interpret the phenomenon of learning for mature adults and elderly students in two Open University of The Third Age of São Paulo State. The purpose was to collect subsidies to be used in educating teachers for instructional contexts which aim at developing practices focused on education for that age group, providing the elderlies not only with integral development, but also equal opportunities and social inclusion. The relevance of this work is primarily, the worldwide growth interest in the social life of the elderly. This research discussed the increase in longevity in the world (Frias, 1998; Goldman, 2001; Kalache and Kickbusch, 1997; Veras, 1995), Gerontology (Cachioni, 2003; Hayflick, 1996; Neri, 1995; Papaléo Netto, 1996), Education (Canary, 2000; Case, 2000; Delors et al., 1999, Freire, 1996; Giubilei, 1993, Lima, 2001, Rogers, 1969; Sobral, 2001, Vygotsky, 1978), The Open Universities of The Third Age (Jordan Neto, 2001; Martins de Sá, 1991; Vella, 1997) and teacher education (Kenski, 2001, Monteiro, 2000, Moraes, 1997; Perrenoud, 2002) for those who are aging. To carry out the research, I used the hermeneutic-phenomenological approach (van Manen, 1990; Freire, 2007); including researching on interpretations of learning from students and teachers, mature adults and elderly, on this phase of their lives. In addition, this research tried to show what the nature of learning in old age in two Open Universities is. The gathered texts consisted of sixteen transcribed interviews with students and teachers, mature adults and elderly of two open universities. From the descriptions and interpretations of the experiences of these individuals, it was possible to identify the nature of the phenomenon. However, it should be emphasized that, throughout the interpretation process, the texts collected indicated that, against the initial intention, the target phenomenon was, in fact, the search in The Open University by senior citizens. When I reached the essence of the phenomenon, I identified the themes that structured this search, which are learning, welfare, pastime and relationships. These themes can be used as a basis for further researches. They can be and should continue being the prime objective of those who work or will work at institutions in which there are people from an age segment that most grows in the society we live.

**Keywords:** Applied Linguistics, The Open University of The Third Age, Teacher Education, the hermeneutic-phenomenological research approach.

## Sumário

<b><i>A grande viagem</i></b>	<b>1</b>
<b><i>Capítulo 1. As cartas náuticas</i></b>	<b>15</b>
1.1. O primeiro mapa: o envelhecimento	15
1.1.1. A Gerontologia	26
1.2. O segundo mapa: a educação	36
1.3. O terceiro mapa: as universidades abertas	60
1.4. O quarto mapa: a formação de professores para a terceira idade	68
<b><i>Capítulo 2. A embarcação</i></b>	<b>76</b>
2.1. O veleiro	76
2.2. A âncora	85
2.2.1. A instituição 1	86
2.2.2. A instituição 2	90
2.3. A quilha	92
2.3.1. Os professores participantes	94
2.3.2. Os alunos participantes	96
2.4. As velas	99
2.5. O mastro	101
<b><i>Capítulo 3. Os ventos</i></b>	<b>109</b>
3.1. Os ventos a bombordo: o aprender na terceira idade por alunos adultos maduros e idosos	110
3.2. Os ventos a boreste: o aprender na terceira idade por professores adultos maduros e idosos	126
3.3. Os ventos cruzados: um confronto de perspectivas	139
<b><i>Capítulo 4. Do aprender à busca: as várias faces de um iceberg</i></b>	<b>145</b>
4.1. O fenômeno	146
4.1.1. Bem-estar	148
4.1.2. Ocupação	158
4.1.3. Relações	163

4.1.4. Aprendizagem	170
4.1.5. As partes e o todo: refletindo sobre o fenômeno	179
<b><i>Diário de bordo - O fim como um início</i></b>	<b>184</b>
<b><i>Referências</i></b>	<b>191</b>
<b><i>Apêndices</i></b>	<b>199</b>
Apêndice A Regimento da universidade pública pesquisada	200
Apêndice B Portaria de designação dos Núcleos da UNATI na Universidade pública pesquisada	205
<b><i>Anexos</i></b>	<b>206</b>
Anexo A Questionário para os professores adultos maduros e idosos	207
Anexo B Questionário para os alunos adultos maduros e idosos	209
Anexo C Roteiro para as entrevistas com os professores adultos maduros e idosos	210
Anexo D Roteiro para as entrevistas com os alunos adultos maduros e idosos	211

## **Lista de quadros**

Quadro 1.	Os professores participantes	96
Quadro 2.	Os alunos participantes	92
Quadro 3.	O aprender na terceira idade por alunos adultos maduros e idosos	125
Quadro 4.	O aprender na terceira idade por professores adultos maduros e idosos	138
Quadro 5.	Um confronto de perspectivas - alunos e professores	140

## **Lista de figuras**

Figura 1.	Projeção do envelhecimento populacional brasileiro	18
-----------	--	----

## **Lista de diagramas**

Diagrama 1.	O fenômeno	148
Diagrama 2.	Estrutura do tema bem-estar	157
Diagrama 3.	Estrutura do tema ocupação	162
Diagrama 4.	Estrutura do tema relações	169
Diagrama 5.	Estrutura do tema aprendizado	179
Diagrama 6.	A estrutura do fenômeno, seus temas, subtemas e sub-subtemas	182

*No porto de antes, apreensivo, eu tentava imaginar as dificuldades e lutas futuras. No de agora, dono do tempo que eu conquistara, simplesmente admirava o que estava ao redor e desfrutava do que estava feito. Não era a sensação de batalha ganha, de uma luta em que os obstáculos foram vencidos. Muito mais do que isso, era o prazer interior de ter realizado algo que tanto desejei, de ter feito e visto o que fiz e vi. O profundo prazer de poder resumir minha maior viagem num simples círculo no papel.*

(Klink, 2000:195)

## A GRANDE VIAGEM

Começar um trabalho acadêmico falando de mim mesma pode parecer presunção. Contudo, não posso deixar de iniciar esta tese comparando-a a uma longa viagem, pois foi desta forma que vivenciei todo o percurso ao longo do doutorado. Para falar dessa viagem, faço um paralelo entre a tese e o livro - *Mar sem fim*<sup>1</sup> que descreve a viagem de Amyr Klink ao redor do mundo através da rota mais complicada e perigosa: circunavegando a Antártica.

Primeiramente, cabe deixar claro que a minha ligação com o mar vem desde a infância. Nascida e criada na cidade do Rio de Janeiro, meu pai já possuía um barco quando nasci. Foram muitos passeios, alguns finais de ano e divertidas férias passadas junto ao mar. Foi nele que espalhei as cinzas do meu pai: um mar, para mim, sinônimo de imensidão e de respeito.

Recorro a Klink e à sua navegação solitária no veleiro *Paratii* para traçar um paralelo entre a sua trajetória e a minha, do início ao final do doutorado. Amyr, navegando sozinho no veleiro *Paratii*, fez um percurso considerado um desafio, mesmo com os equipamentos sofisticados da navegação moderna. A experiência de fazer uma pós-graduação é também considerada um desafio que contém muitas *exigências, motivações, conquistas, contradições*, além de *diferentes relações com o conhecimento*. Esses foram os grandes temas identificados no Seminário de Pesquisa *A Abordagem Metodológica Hermenêutico-Fenomenológica em Lingüística Aplicada*, oferecido em 2006, no Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maximina Maria Freire. Nele, os dezessete alunos participantes textualizaram, de forma pontual, como vivenciavam a experiência da pós-graduação e depois, junto com a professora, discutindo e compartilhando significados, tematizaram esse fenômeno da experiência humana.

A história de tal desafio teve início em 2001, início também de um novo século, uma nova era. Meu grande projeto era iniciar a viagem pelo doutorado

---

<sup>1</sup> KLINK, Amyr. 2000. *Mar sem fim: 360º ao redor da Antártica*. Companhia das Letras.

na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: percurso nada fácil considerando o desconhecimento do que encontraria pela frente. Não foi possível iniciar como aluna regular no mestrado, no primeiro semestre daquele ano, em virtude de me sentir incapaz de me engajar em um projeto acadêmico, por estar distante dos bancos escolares há algum tempo. Foram necessários quatro anos de preparo até efetivamente dar início à *navegação* pelo doutorado, que incluiu superar etapas, atualizar-me e concluir o Mestrado em Gerontologia. Só então, pude me aventurar a escrever uma tese, como me propus.

Como Klink, passei por inúmeras dificuldades até alcançar o final do doutorado. Foram oito anos e meio de estudo desde o início dos estudos na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como mestranda. Isto significa 3100 dias de empenho e esforço, enfrentando idas e vindas a São Paulo com duração média de quatro horas e meia, muitas das quais trazem boas lembranças. Entretanto, *navegar é preciso*<sup>2</sup>. Explicar o meu *percurso navegado* e o *mar* da aprendizagem começa aqui, fazendo uma sinopse dos questionamentos que me fizeram retornar aos bancos acadêmicos depois de longos anos sem estudar formalmente.

O meu interesse pelo significado das palavras começou muito cedo, quando eu sentia vontade de entender o sentimento existente por trás delas, seus múltiplos sentidos. Portanto, meu aperfeiçoamento lingüístico sempre foi uma meta. Contudo, mesmo após muitos cursos, muitas das minhas inquietações, nessa área, continuavam sem respostas.

O tempo passou e, com ele, ampliaram-se os questionamentos sobre o ser humano que está aprendendo e se comunicando por meio de uma língua específica. Era preciso conhecer mais. Para isso, a praia da minha existência não bastava, eu queria o mar. Queria ampliar o meu saber estudando Antropologia, Sociologia, Filosofia e Psicologia. Queria saber o significado que estava implícito nas falas das pessoas.

---

<sup>2</sup> Camões, Luís Vaz de. 1572. *Os Lusíadas*. 1ª ed. Em casa de Antonio Gõçalvez.

Em determinada ocasião de meu percurso, durante um curso preparatório para uma prova de proficiência de uma famosa universidade, fiquei surpresa ao constatar que, apesar do vasto e profundo conhecimento lingüístico da professora, os seres humanos existentes naqueles alunos adultos à sua frente não era levado em conta. Com certeza, o objetivo do curso era aprovar o maior número possível de candidatos numa determinada prova. Porém, o que buscavam os alunos que, por um ano e meio, se dedicavam ao estudo? O que era aprender para eles? Essa era uma curiosidade não compartilhada pela professora que, aqui, menciono.

A partir daquele momento, efetuei uma retrospectiva de meus professores. Muitos não deixaram suas marcas; outros, ao contrário, me marcaram profundamente. Qual o diferencial entre eles? Intrigante pergunta! Partindo dela, ou melhor, partindo da dificuldade em respondê-la, percebi que pesquisar sobre o aprender se tornou algo imperioso. Trabalhar com educação pareceu talhado para mim, aquilo para o qual tenho vocação, apesar de haver negado essa vocação durante muitos anos.

Com isso em mente e influenciada por uma professora de um curso de especialização que havia feito, decidi freqüentar o mestrado. Como a professora citada pertencia aos quadros da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (doravante PUC-SP), essa instituição me pareceu o caminho mais natural, marcadamente sinalizado por várias colegas que já haviam obtido seus títulos nessa universidade.

O Programa escolhido em princípio, por parecer mais adequado a responder meus questionamentos, foi o Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação. Minha intenção, naquele momento, era verificar o aprender, para alunos adultos e idosos, em uma visão humanista. Infelizmente, naquela ocasião, o Programa já não mais se dedicava, com destaque, às teorias de Carl Rogers, com as quais tanto me identificava. Por isso, depois de um ano e meio como aluna especial naquele Programa, fui aconselhada a procurar, na mesma instituição, o Programa de Estudos Pós-Graduados em Gerontologia, cuja área de concentração era Gerontologia Social.



Para surpresa e satisfação, lá encontrei o apoio e o respaldo teórico que buscava. Tal descoberta se deu, tanto por intermédio da minha orientadora Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ruth G. da Costa Lopes, como por intermédio dos demais docentes, comprometidos com os seres humanos de maneira não compartimentalizada, diferentemente do que estava acostumada a ver.

Cursando esse Programa, pude ter a noção do homem como ser humano completo. Descobri maneiras de sensibilizar profissionais para o fato de que o envelhecimento não é um fenômeno exclusivamente biológico. Aprendi também que as abordagens sobre o envelhecimento são realizadas sob diferentes óticas, em uma busca por multidisciplinaridade, evocada para mobilizar as diversas dimensões da existência humana e, conseqüentemente, do saber.

Minha dissertação de mestrado, intitulada “O idoso e o aprendizado de uma nova língua: o descortinar de trocas e sociais e afetivas” (Pereira, 2005), me permitiu construir bases conceituais para o estudo do envelhecimento, examinando o contexto social e cultural, fator determinante nesse processo. Pude verificar ainda as necessidades para o enfrentamento dessa etapa da existência humana. Isso foi tão gratificante, empolgante, compensador e contagiante, que acabei sendo convidada para ministrar aulas em uma universidade aberta da terceira idade no interior do estado de São Paulo, como voluntária. Foi um ano de docência ao longo do qual foi maravilhoso trabalhar com aquelas pessoas: ávidos por aprender, eles sabiam o que queriam e viam com um enorme interesse as informações que eu levava. Traziam suas dúvidas e sugestões sem medo de errar. Com eles, também aprendi muito; principalmente, que sempre há o que se aprender.

Outro aspecto a salientar, é a importância de se compartilhar o conhecimento. Esse compartilhamento deveria ser percebido como obrigação de todos os que desejam a melhoria do mundo. Vejo isso como algo primordial, considerando que tive mais oportunidades educacionais do que outros.

Partindo desses pressupostos, a maneira que encontrei para ajudar as pessoas foi repartir um pouco daquilo que estou aprendendo ao longo da vida,

construindo novos conhecimentos junto àqueles que se interessam pelo processo de envelhecimento. Acredito, também, que seja fundamental fornecer subsídios para a formação de professores que trabalhem ou venham a trabalhar com a faixa da população de mais idade, a fim de que, no futuro, eles também possam difundir os conhecimentos apreendidos.

No doutorado, a *educação* e a *aprendizagem ao longo da vida* se transformaram em cartas náuticas a guiar-me na longa viagem empreendida durante a tese. Cabe aqui explicar que o *envelhecimento* foi outra carta náutica a me ajudar nessa viagem. A carta náutica *formação de professores* foi mais um dos mapas que utilizei como fundamentação teórica. Essa carta náutica exerceu papel de destaque durante a viagem que empreendi. Com base em minha experiência docente vivenciada com esse segmento etário, acredito que os professores que trabalham com adultos maduros e idosos devem estar cientes de sua capacidade de intervenção no mundo. Freire (1996:86) enfatiza que “ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra.” Assim, é importante que os professores que trabalham com essa faixa etária tenham a convicção de que é sempre possível alguma intervenção, atuação ou transformação.

Segundo Freire (1996), não importa a faixa etária na qual o nosso educando se encontra, não importa o projeto com o qual nos comprometemos, o saber fundamental é que “mudar é difícil, mas é possível (p. 88).” Afinal, como ressalta esse autor, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção (p. 52)”, e essas possibilidades não se encerram em uma determinada faixa etária.

Freire (1996:66) também destaca que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético”, por mais que se reconheça a força que os preconceitos têm sobre a sociedade e nós mesmos. Como comenta o autor, é importante que se veja a educação como um direito e como uma forma de ler o mundo, pois “onde quer que haja mulheres e homens, há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender” (Freire, 1996:90).

O envelhecimento é algo a ser estudado em profundidade e não pode ser menosprezado. Afinal, aprender é um *mar sem fim*<sup>3</sup>, num horizonte de possibilidades. Foi assim que parti, como o velejador Klink, para a minha maior viagem: *aprender*.

Esta pesquisa fundamenta-se na consideração de que o envelhecimento populacional no Brasil, a partir do final século XX, tornou-se um assunto gerador de grandes mudanças no cotidiano das cidades e das famílias. Em Villani (2007:28), encontramos informação sobre o relatório do envelhecimento da população brasileira, que evidencia um aumento de 4%, em 1940, das pessoas com mais de 60 anos, para 9%, em 2000, e consiste no segmento que mais cresce no Brasil. Atualmente, o percentual da população idosa é de 8%; em 2020, será de 13%. Ainda segundo Villani (2007:28), baseado em Camarano (2002:10), “projeções de 2002 da ONU mostram que, até 2025, a população idosa do Brasil terá acumulado o maior crescimento entre todos os países do mundo: 1.514 %, em 75 anos”.

Os problemas da população que envelhece têm sido alvo de vários setores nas sociedades modernas. Há pouca informação relativa à questão do envelhecimento populacional no que se refere às pesquisas nas universidades. Tais pesquisas existem de forma isolada e estão restritas a algumas instituições.

No âmbito da Psicologia, na UNICAMP, as primeiras pesquisas realizadas enfocaram a psicologia do adulto e o envelhecimento na perspectiva de curso de vida (Neri, 1995), voltando-se para a qualidade de vida dos adultos maduros, para as atitudes em relação à velhice e para o bem-estar subjetivo. O trabalho desenvolvido por Debert (1994), também na universidade, citada, possui um enfoque predominantemente antropológico.

As pesquisas na PUC-Campinas, com Martins de Sá (1991), por sua vez, têm focado os fundamentos educacionais, filosóficos e epistemológicos nos quais muitas das propostas iniciais sobre a universidade da terceira idade têm se pautado.

---

<sup>3</sup> Em Mensagem, “Padrão”, 13.09.1918 – Fernando Pessoa.

Outros trabalhos, como os desenvolvidos na UERJ, com Veras (1995), descrevem a importância de uma equipe multiprofissional, por meio de uma proposta de trabalho que envolve ensino, pesquisa e extensão, caracterizando o envelhecimento, no futuro, como uma questão de saúde pública.

Na UFSC, as investigações na área de formação de agentes gerontológicos, principalmente, em Serviço Social e Enfermagem, como as de Freire (2001), tem seus trabalhos voltados para a Psicologia Social.

Outras pesquisas ligadas ao processo de envelhecimento estão na PUCRS. Nessa instituição, esse processo está voltado para os aspectos bio-psico-sócio-culturais e tem estudiosos como Terra e Cunha (2001), dando ênfase a qualidade de vida e visando à sua promoção.

Na PUC-SP, temos uma perspectiva voltada para a Gerontologia Social. Nessa instituição, encontramos trabalhos como os de Kachar (2001), nos quais são discutidas as interações significativas da terceira idade e o computador. No âmbito da gerontologia básica, temos uma avaliação crítica da universidade aberta para a terceira idade encontrada nos trabalhos de Jordão Netto (1997). As questões próprias de uma pedagogia específica para os idosos têm, em Lima (2001), trabalhos na área da Gerontologia Educacional. Para Stano (2001), as questões do envelhecimento e suas relações com o processo de ensino-aprendizagem no espaço escolar são um tempo de ser-na-velhice. Ao citar estudos na área fica evidente, que há urgência em descrever e interpretar a natureza do aprender na terceira idade na universidade aberta, como fenômeno vivido por alunos e professores adultos maduros e idosos.

Os projetos pedagógicos envolvendo o segmento etário dos idosos desenvolvem cada vez mais, novas vertentes. Assim sendo, mais uma carta náutica foi utilizada: as *universidades abertas*. Tais universidades, descritas por Vellas (1997), de forma histórica e autobiográfica, no livro denominado *Le Troisième Souffle*, serviram para compreender a trajetória de cunho social e humanista dos programas oferecidos aos idosos.

A relevância da minha investigação deve-se, principalmente, ao crescente interesse mundial pela longevidade e pela inserção social do idoso.

É importante que se discuta a realidade desse indivíduo, para a promoção dos seus interesses e das necessidades específicas de um universo tão heterogêneo.

O meu interesse por aqueles que estão envelhecendo me levou a procurar outros caminhos para os *novos velhos*, idosos que estão à procura não só de lazer ou do preenchimento do seu tempo livre, mas também de uma qualidade de vida melhor nos anos que ainda estão por vir.

Concordo com a afirmação de Stano (2001:156) para quem “a velhice é uma etapa singular da vida humana, marcada por mudanças biológicas, sociais e econômicas”. A própria Organização Mundial de Saúde tem parâmetros diferenciados para definir o início do processo de envelhecimento. A partir de 1982, essa instituição estabeleceu que nos países mais ricos, o processo tem início aos 65 anos e, nos países em desenvolvimento, ele se inicia aos 60 anos. Além das considerações da Organização, utilizo, neste estudo, o conceito de adultos maduros, de Bühler (1935:405-409), para designar os indivíduos entre os 45 e os 65 anos.

O envelhecimento, mesmo sem corresponder a uma faixa etária padronizada, pode ter especificidades marcadas pela posição de classe social, pela cultura e pelas condições socioeconômicas e sanitárias individuais e/ou coletivas da região, produzindo um aumento da expectativa de vida das pessoas nas sociedades modernas. Segundo Goldman (2001:7), com o aumento da longevidade surgiram novos estereótipos: o idoso com aparência-comportamento jovem, o idoso produtivo, o idoso que frequenta grupos de cultura e lazer. Não se usa mais o termo *velho*, que foi substituído por *idoso*.

Para Peixoto (1998:81), “*idoso* simboliza, sobretudo as pessoas mais velhas, os *velhos respeitados*, enquanto *terceira idade* designa principalmente os jovens velhos, os aposentados dinâmicos<sup>4</sup>.” O termo *terceira idade* também é usado para descrever uma nova etapa da vida. Segundo Neri e Freire (2000:13), a expressão terceira idade foi cunhada na França, na década de 1960, para designar a idade em que a pessoa se aposentava. Considerando

---

<sup>4</sup> Grifos da autora

que a aposentadoria ocorria por volta dos 45 anos, naquele contexto, surgiu a necessidade de se garantir atividades para um grande número de pessoas com boa saúde e com perspectiva de viver mais tempo que as gerações anteriores.

No Brasil, segundo afirmam Neri e Freire (2000:13), os termos *maturidade*, *idade madura* e *meia-idade* se sobrepõem à expressão *terceira idade*, “servindo para designar a faixa etária intermediária entre a vida adulta e a velhice.” A variedade de designações para tratar dessa fase da vida só mascara o preconceito e a negação de uma realidade que atinge a todos. A sociedade cria termos para tratar do processo de mudanças físicas, psicológicas e sociais que se acentuam e se tornam mais ou menos perceptíveis a partir dos 45 anos.

Cachioni (2003:46) também afirma que importamos a expressão *terceira idade* da Europa, que é considerada uma alternativa à denominação *velhice*, uma vez que esse termo, para muitos, carrega forte conotação negativa. Assim, segundo Cachioni (2003:46), a expressão terceira idade veio substituir a palavra *velhice* por termo mais agradável aos ouvidos dos idosos e também dos não idosos.

Concordo com Goldman (2001:7) quando diz que, ao se substituir o termo velho por idoso, se esconde o antigo *velho* sob uma nova roupagem. Do indivíduo que envelhece é cobrada a integração em atividades físicas, culturais e de lazer, mesmo que não façam parte do seu interesse. Por outro lado, é atribuída a ele a responsabilidade pelas suas mazelas e pelas doenças que a velhice pode acarretar. Além disso, aquele que envelhece vê sua autodeterminação minada por modelos veiculados na mídia que teimam em adequá-lo ao sabor da moda. De acordo com Frutuoso (1996:33), o termo *terceira idade* refere-se “a uma emergente realidade da velhice, ligada a um novo tempo de lazer”.

Como esta pesquisa aborda um enfoque conceitual, recorro a Neri e Freire (2000:14) que consideram melhor utilizar os termos *velho* ou *idoso* para designar pessoas idosas; *velhice*, para falar da última fase do ciclo vital; e *envelhecimento*, para designar esse evento do ciclo vital. Entretanto, a

literatura gerontológica faz também a distinção entre idosos e adultos maduros – a nomenclatura *idosos* designa os indivíduos acima de 60 anos e *adultos maduros* designa os que ultrapassam os 45 anos. É importante ressaltar que existem especificações significativas entre as faixas etárias que não podem ser desconsideradas. Apesar de os termos *idosos* e *adultos maduros* não serem intercambiáveis e considerando que as universidades abertas da terceira idade, em sua maioria, aceitam alunos a partir dos 45 anos, neste trabalho, adoto os termos em minha pesquisa embora, na interpretação, não buscarei diferenciar adultos maduros de idosos e também não farei alterações nas suas falas, preservando-as como foram compartilhadas.

No Brasil, são raras as referências à formação de docente que estão envolvidos em programas para a Terceira Idade. Cachioni (2003:32) acrescenta:

Não possuímos uma área definida para a formação, ela tem estado a cargo de poucos cursos de atualização oferecidos nas próprias Universidades da Terceira Idade, nos núcleos de estudos gerontológicos na universidade e nos cursos de especialização em gerontologia.

A autora admite ainda que, a partir de levantamento realizado, um dos motivos detectados para a evasão dos alunos nas universidades abertas têm sido a falta de preparo de alguns docentes em atuar com a terceira idade. Essa mão de obra especializada e a produção de estudos específicos sobre as necessidades da terceira idade em nosso meio é ainda restrita. A infraestrutura necessária para responder às demandas sociais desse grupo, em termos de programas específicos e mesmo recursos humanos adequados qualitativamente, ainda é relativamente precária.

Diante deste *oceano* de descobertas, esta pesquisa<sup>5</sup> teve por objetivo descrever e interpretar o fenômeno do aprender para os alunos adultos

---

<sup>5</sup> Considerando o objetivo traçado e a orientação metodológica que o fundamenta, minha pesquisa se insere no âmbito do projeto “A formação de professores na / para a sociedade em processo de digitalização, sob um enfoque hermenêutico-fenomenológico”, coordenado pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maximina M. Freire e desenvolvido no Programa de Estudos Pós-Graduados em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, na PUC/SP.

maduros e idosos em duas Universidades Abertas da Terceira Idade, com a finalidade de coletar subsídios que possam ser utilizados na formação de professores para esse contexto instrucional. Com este trabalho, poderei obter subsídios que possam ser úteis aos professores que intervêm ou venham a intervir na educação de adultos maduros e idosos em espaços específicos (como instituições, comunidades e universidades abertas), visando à formação de práticas voltadas à educação nessa faixa etária, proporcionando-lhes não só desenvolvimento integral, mas também oportunidades igualitárias e inclusão social.

Para operacionalizar tal objetivo, lanço mão da abordagem Hermenêutico-Fenomenológica (van Manen, 1990; Freire, 1998, 2007, 2008) e destaco duas questões centrais:

1. Que interpretações alunos e professores, adultos maduros e idosos, de duas universidades abertas da terceira idade têm sobre o aprender nessa fase da vida?
2. Qual a natureza do aprender na terceira idade na universidade aberta?

Cabe aqui retomar a viagem de Klink e a metáfora utilizada no início deste trabalho. O ponto de partida de meus questionamentos e minhas inquietações está no ato de aprender, vivenciado por pessoas mais velhas. Ao deixar esse porto, busquei entender um processo e contexto específico: o aprender na terceira idade na universidade aberta. A viagem foi uma seqüência de desafios. O primeiro deles foi o estabelecimento do percurso. Em seguida, veio o desafio do conviver e do lidar com o seu desenvolvimento. Depois, veio o desafio de desconhecer a chegada, assim como o próprio navegar. Por fim, a certeza de que *o mar não tem mesmo fim*.

A analogia traçada para o desenvolvimento da investigação também se reflete na organização do texto que a apresenta, como detalho, na seqüência.

Nesta introdução, que denominei de *A grande viagem*, faço uma retrospectiva dos motivos que me levaram a estudar o aprender na terceira



idade na universidade aberta, destaco alguns conceitos e cito estudos realizados. Traço, também, um panorama de todo o trabalho desenvolvido durante a pesquisa, apresentando a metáfora por mim adotada.

O relato da viagem se inicia com o capítulo denominado *As cartas náuticas*. Nele, trago à discussão os quatro mapas utilizados no trabalho: o *envelhecimento*, a *educação*, as *universidades abertas da terceira idade* e a *formação de professores*. Além desses mapas, que juntos formaram a fundamentação teórica e embasaram a minha tese, lancei mão também, como equipamentos, a bagagem experiencial dos meus alunos e a minha.

No segundo capítulo, descrevo minha *embarcação*: a metodologia de pesquisa utilizada por mim. A abordagem hermenêutico-fenomenológica, de importância fundamental para a tese, foi meu veleiro, no qual vivi continuamente, negociando dia e noite, com trânsito de gelo, neblina, nevascas e algumas calmarias. Portanto, essa embarcação não poderia ser qualquer uma: foi um veleiro. Com ele singrei mares nunca dantes navegados.

A âncora, meu contexto da pesquisa, manteve meu veleiro fixo, durante o tempo necessário, em pontos estratégicos por mim escolhidos. Os participantes da pesquisa foram minha quilha. Assim como eles, a quilha é peça importante da embarcação, se estende de forma geral da proa à popa na parte inferior da nave (e às vezes removível) e tanto serve para possibilitar a adernada lateral quanto para reforçar o casco do veleiro.

As velas, que geram força e propulsão, foram meus instrumentos e procedimentos de coleta. Da mesma maneira que as velas movimentam a embarcação, os instrumentos e procedimentos de coleta deram subsídios para a textualização necessária para desenvolver a pesquisa e permitir que pudesse interpretar seus resultados.

Os procedimentos de interpretação foram meu mastro. Serviram de esteio às demais partes da minha embarcação e me deram o suporte necessário para interpretar as falas dos participantes.

Além da flexibilidade que a embarcação me permitiu, o veleiro pôde me oferecer segurança durante a longa viagem que travei. A abordagem hermenêutico-fenomenológica, o veleiro, proporcionou uma viagem única, exclusiva. Por certo, ela não teria sido a mesma ou possuiria outras características, caso tivesse adotado outra embarcação, outra orientação. A metodologia foi escolhida em função do seu caráter interpretativo e subjetivo, que, simultaneamente, permite espaço para a objetividade procurada em um trabalho científico. Acredito que tanto na escolha metodológica como na opção por um determinado tipo de embarcação, a maior qualidade está não apenas nos materiais utilizados, mas na simplicidade e no bom senso do projeto inicial.

No terceiro capítulo, *Os ventos*, traço um paralelo entre os ventos e a interpretação das entrevistas feitas com os dezesseis participantes da pesquisa, visando aprofundar e perceber como eles interpretaram o fenômeno do aprender na terceira idade na universidade aberta. Tinha, desde o início, conhecimento de que durante uma viagem as condições do vento poderiam se tornar imprevisíveis. Sabia, também, que outras interpretações seriam possíveis. Não buscava, portanto, uma única resposta e explicação; buscava, sim, uma, possível.

No quarto capítulo, *Do aprender à busca: as várias faces de um iceberg*, descrevo e interpreto o fenômeno do aprender na terceira idade na universidade aberta, buscando a sua essência. Portanto, é no processo de tematização que me detenho, nesse capítulo.

Quando se faz uma pesquisa usando a orientação metodológica hermenêutico-fenomenológica, parte-se de um fenômeno da experiência humana, visto pelo ângulo daqueles que vivenciam essa experiência. Portanto, o fenômeno que desejava estudar era *o aprender na terceira idade na universidade aberta* para aquele grupo de alunos e professores, adultos maduros e idosos que eu pesquisei. Contudo, envolvida no processo de tematização, fui aos poucos me dando conta de que o aprender na terceira idade na universidade aberta não poderia ser o foco investigativo central. Esse era, de fato um construto que, aliado ao bem-estar, relações e ocupação,

sinalizava uma experiência humana mais ampla, para um fenômeno mais pontual: a busca.

Essa constatação demonstra que houve uma importante descoberta durante a interpretação dos textos coletados, sinalizando que o que parecia ser apenas um tema, mostrou-se, de fato, como o fenômeno da experiência humana em foco: a busca na terceira idade na universidade aberta. Essa busca era direcionada ao bem-estar, à ocupação, às relações, à aprendizagem. Porém, essa alteração só se configurou no processo de interpretação, emergindo dos refinamentos e ressignificações dos depoimentos dos participantes. Antes disso, essa percepção não poderia ter ocorrido. O ir e vir, característico do ciclo de validação, é que evidenciou não apenas um novo encaminhamento, mas também a sua relevância. Essa percepção fez com que eu redimensionasse a viagem. Assim, no quarto capítulo, construo todo o caminho para ilustrar essa mudança na rota, redefinindo o fenômeno-alvo e identificando sua natureza, sua identidade.

Nas considerações finais, apresento meu diário de bordo e relato o percurso desta viagem, com seus obstáculos e desvios de rota. Durante a viagem, sabia que enfrentaria intempéries inimagináveis. Precisei negociar com nevascas (problemas familiares); com correntes marítimas cruzadas (problemas pessoais, inclusive de saúde e problemas no trabalho) e neblinas (minha própria limitação em desenvolver a tese). O planejamento de como desenvolver uma tese, me auxiliou durante as dificuldades e o medo. As descobertas serviram para abrir caminhos pioneiros (começar um programa de extensão na faculdade em que trabalho, uma vez que, hoje, coordeno um projeto de extensão universitária: uma universidade aberta da terceira idade), e vislumbrar lugares inéditos e, também, retornar ao porto do qual parti de maneira completamente diferente daquela com que havia saído.

Espero que estas reflexões sirvam de guias para os navegantes que se dispuserem a empreender uma viagem como a minha. *Navegar é preciso. Afinal, o mar é mesmo sem fim.*

# CAPÍTULO 1

## AS CARTAS NÁUTICAS

Neste capítulo, explicito os mapas usados para orientar a minha viagem marítima. Entre muitas cartas náuticas existentes, essas foram as que me deram mais aporte à questão que deu início a esta pesquisa: o aprender na terceira idade na universidade aberta.

A escolha pelos mapas usados foi uma opção natural, considerando que ocorreu em função da minha formação como mestre em Gerontologia, da minha atuação profissional, passada e presente, nas universidades abertas, dos meus trabalhos de coordenação de professores em cursos livres e da maneira como vejo o envelhecimento e a educação.

Na primeira seção deste capítulo, comento o aumento da longevidade no mundo e discorro sobre minha primeira carta náutica – *o envelhecimento*, apresentando a Gerontologia, disciplina científica que estuda a velhice como fase do desenvolvimento humano. Na segunda seção, mostro a carta náutica, *educação*. Nela, discuto como a educação é vista por mim: um processo contínuo que permeia todas as fases da vida, inclusive a velhice. Mais adiante, na terceira seção, apresento a terceira carta náutica, *as universidades abertas da terceira idade*. Finalmente, na quarta seção, disserto sobre minha quarta carta náutica – *a formação de professores para o segmento etário que mais cresce no mundo todo, o daqueles que estão envelhecendo*.

### 1.1. O primeiro mapa: o envelhecimento

Neste trabalho, entendo o tempo não só cronologicamente, mas como vivência, aprendizagem e luta. Compartilho o ideário de Martins (1991:11), quando alega que somos *Kairós*, uma dimensão na qual a existência não se mede por dias, mas pela qualidade que imprimimos à nossa vida. Considero os seres humanos como participantes históricos e, como tal, criadores e criaturas

da sociedade da qual fazem parte. Os idosos, para mim, continuam a aprender permanentemente, compartilhando o que sabem para a sua geração e para as demais.

Nos últimos anos, o Brasil passou por profundas transformações populacionais, dentre as quais se destaca a mudança na estrutura etária do país. A proporção da população idosa sobre a população total está aumentando e, ao mesmo tempo, observa-se a queda no ritmo de crescimento demográfico (Monteiro, 1994:67). Dessa forma, a associação entre o aumento da população idosa e a redução da taxa de natalidade conduz a novas relações na distribuição etária, passando a existir uma tendência a tornar cada vez mais parecida a proporção entre o conjunto de crianças e jovens e o conjunto de idosos.

Conforme afirma Veras (2004:150), a queda na taxa de natalidade, a diminuição na taxa de fecundidade e o aumento da expectativa de vida farão com que, em médio prazo, o número de idosos seja cada vez maior. Nosso desafio será, então, criar uma estrutura educacional que leve em conta o aumento da expectativa de vida da população e as alterações que estão ocorrendo.

Para se ter noção da magnitude do crescimento no número de pessoas que estão envelhecendo, Frias (1998) cita dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) sobre o envelhecimento, informando que o segmento que envelhece evidencia um crescimento acelerado. Em 1900, os idosos representavam apenas 3,2% da população geral e a expectativa de vida era de 33,7 anos; mas, para 2025, projeta-se que 13,8% da população brasileira serão constituídos por indivíduos com idade igual ou superior a 60 anos, com expectativa de vida em torno de 72 anos. De acordo com Frias (1998), essa porcentagem significa quase 32 milhões de pessoas, o que coloca nosso país como o sexto do mundo em número de indivíduos nessa faixa etária. Essa alteração pode ser creditada, entre outros fatores, à melhora crescente das condições socioeconômicas, médicas e ambientais do brasileiro.

Podemos observar, nos três gráficos que compõe a Figura 1, o aumento do número de idosos, na pirâmide populacional brasileira, segundo o que foi divulgado pelo *U.S. Census Bureau* na *Population Pyramid Summary for Brazil*. É possível observar as projeções efetuadas para os anos de 2000, 2025 e 2050, atualizadas em 18 de junho de 2008. Nesses gráficos, o Brasil deixa de ser um país de população jovem e passa a ter um aumento acentuado no número de pessoas que estão envelhecendo.

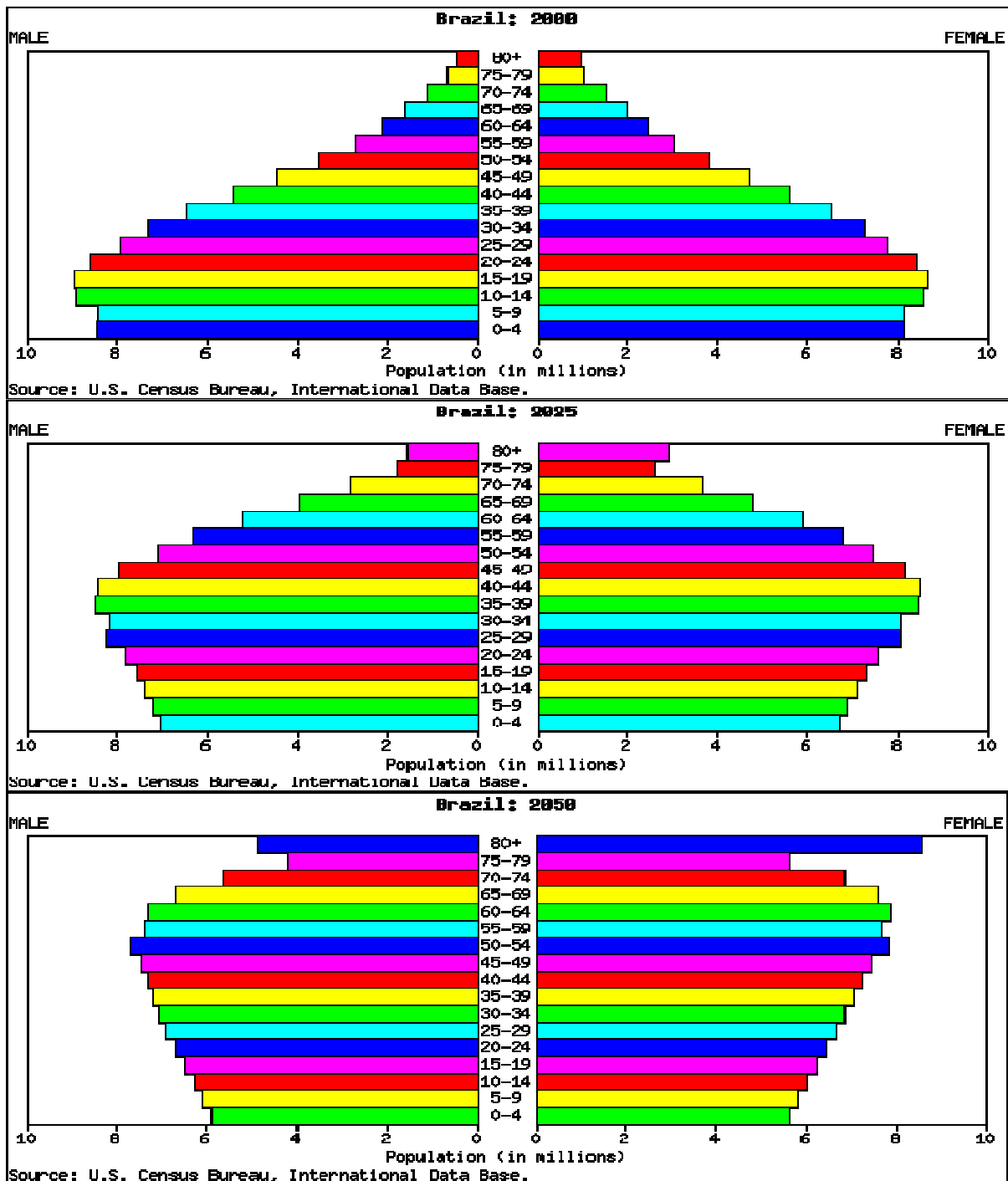


Figura 1. Projeção do envelhecimento populacional brasileiro<sup>6</sup>

Relacionando as projeções dos gráficos da Figura 1, prevê-se que o envelhecimento populacional poderá ocasionar profundas mudanças nas relações entre os diversos segmentos etários, no trabalho e na família, que

<sup>6</sup> Population Pyramid Summary for Brazil. U.S. Census Bureau. Disponível em <http://www.census.gov/cgi-bin/ipc/idbpyps.pl?cty=BR&out=s&ymin=300&Submit.x=8&Submit.y=8> Acessado em 05/07/08. Na fonte, não há indicação do significado das cores.

demandarão modificações nas políticas sociais de saúde, educação e seguridade social. Tais fatos estão ocorrendo em uma fase de transformações econômicas e sociais, com impacto sobre o bem-estar dos idosos.

Vale esclarecer ainda que a questão demográfica pode ser encarada sob diversos ângulos, dentre os quais a relação entre o envelhecimento populacional e a educação, uma vez que o número crescente de idosos gerou uma demanda por programas de atualização cultural que, segundo Vital (2005:13), têm uma perspectiva interdisciplinar. Tais programas vêm ocupar o tempo ocioso das pessoas que, após se aposentarem, ainda gozam de saúde física e mental e buscam realizar antigos sonhos que não puderam ser realizados por algum motivo. Apesar do mito de que o velho não aprende mais, o prazer e a busca por conhecimento não estão associadas, nem são exclusivamente determinadas por / para uma única faixa etária.

O envelhecimento populacional provoca mudanças nos conceitos e nos padrões de comportamento das várias categorias etárias que compõem a sociedade. As pessoas têm, hoje, uma expectativa de vida mais longa do que seus pais. Isso significa viver um tempo a mais, na velhice, realizando novos e velhos sonhos. Para tanto, além de viver mais, é necessário, segundo Ramos (2006:16), estar bem e saber utilizar o potencial do complexo corpo-mente-espírito.

Talvez um dos avanços conceituais mais importantes da Gerontologia nas últimas décadas tenha sido incorporar a noção de que a velhice é uma experiência heterogênea. De acordo com Hayflick (1996:4), isto significa que o envelhecimento não se dá no mesmo ritmo, não se inicia ao mesmo tempo e nem tem os mesmos resultados para todas as pessoas de uma mesma sociedade. Neri (2001:26) ressalta, igualmente, que diferentes pessoas envelhecem de maneiras diversas, dependendo da época em que viveram sua infância e juventude, de seu estilo de vida, da educação recebida, das condições de vida, de fatores individuais de natureza biológica e psicológica e das maneiras peculiares como estruturaram seus respectivos cursos de vida.



Discutindo sobre o mesmo assunto, Hayflick (1996:5) informa que o envelhecimento é sinalizado por um conjunto de alterações biológicas no âmbito da aparência e da funcionalidade física, cujos significados centrais são dois: o encerramento da capacidade de reproduzir a espécie e a diminuição na probabilidade de sobrevivência individual. Simultaneamente, acontecem alterações em papéis e em status sociais, correspondentes ao cumprimento das tarefas evolutivas de caráter biológico, psicológico e social que são consideradas como normativas para os indivíduos adultos de um determinado contexto sociocultural. Ocorrem, também, modificações nos julgamentos que os indivíduos fazem de si mesmos, com relação à sua idade e funcionalidade, aos seus limites e potencialidades para o desenvolvimento e à sua integração social.

Com relação à integração social, Ramos (2008:18) afirma que “participar da vida social é dar ao idoso a igualdade de oportunidades e de tratamento em todos os aspectos da vida, à medida que vão envelhecendo”.

A Organização Mundial de Saúde (OMS), citada por Kalache e Kickbusch (1997:4), define o termo:

O *envelhecimento ativo* é o processo de otimização das oportunidades de saúde, participação e segurança, com o objetivo de melhorar a qualidade de vida à medida que as pessoas ficam mais velhas. Em outras palavras, é manter a autonomia e a independência dos idosos, não só em relação à saúde física, mas nas questões sociais, econômicas, culturais, espirituais e civis. Para isso, é necessário o engajamento de toda a sociedade, e não só dos governantes.

Pelo exposto acima, posso deduzir que a sociedade como um todo deve oferecer oportunidades para aqueles que estão envelhecendo, mesmo sendo este envelhecimento algo que vai variar de pessoa para pessoa. Para isso, é necessário que se valorize o ser humano, melhorando sua autoimagem e autoestima, ofertando a eles novos caminhos para o seu desenvolvimento integral.

As expectativas quanto à integração social na velhice são compartilhadas socialmente por intermédio de múltiplas influências que abrangem, por exemplo, a família, os meios de comunicação de massa, a religião, a literatura, as artes, a filosofia, o trabalho, o governo e as ciências. O primeiro ponto a se discutir é a caracterização, na sociedade contemporânea, da condição social dos idosos. Para Preti (1991:15):

As condições sociais em que os idosos vivem na sociedade contemporânea (pelo menos nas grandes cidades) permitem-nos caracterizá-los como um *grupo de minoria*, sujeito a um tratamento estigmatizador por parte da comunidade, a ponto de não conseguirem mais definir um papel social que lhes permita preservar a própria imagem social<sup>7</sup>.

De acordo com Papaléo Netto (1996:75), as instituições sociais, explícita ou implicitamente, dedicadas a educar e a socializar os indivíduos, fazem com que as pessoas aprendam, por experiência direta ou indireta, sobre o que podem esperar e como podem se comportar em cada idade. É evidente que os parâmetros, a realidade e as expectativas de envelhecimento sofrem mudanças históricas, dependendo dos contextos culturais em que se organizam as instituições sociais. A própria periodização da vida humana, bem como os marcos utilizados para designar os indivíduos de diferentes grupos etários, muda ao longo do tempo e em variadas culturas. Isso significa que o curso de vida é socialmente construído. Dessa forma, nas sociedades industrializadas, os velhos têm o papel de menor valia e de menos status social.

A periodização da vida e também os marcos utilizados no seu decorrer, certamente, são aplicáveis ao contexto educacional brasileiro. Entretanto, embora haja um número crescente de profissionais e leigos dispostos a aceitá-los como válidos, subsistem ainda opiniões simplistas a respeito da velhice. Conforme Gatto (1996:109), alguns dos mitos sobre o envelhecimento não correspondem à realidade que encontramos. O primeiro deles seria o mito de

---

<sup>7</sup> Grifo do autor

que a velhice é uma experiência homogênea, caracterizada por perdas e afastamento social. O segundo mito é o de que esse afastamento é imposto pelas instituições, fundamentalmente, por motivos econômicos. O terceiro mito compreende que as instituições sociais, respaldadas pela medicina, tenderiam a mascarar suas práticas e conceitos discriminatórios, por intermédio da atribuição aos idosos de incapacidades biológica, cognitiva e social. Essas ações só reforçam o preconceito contra aqueles que estão envelhecendo.

Segundo Gatto (1996:109), são fortes as repercussões dessas opiniões sobre a adaptação social e psicológica dos idosos e sobre as atitudes sociais a respeito de velhice no trabalho, na família e na comunidade. É possível assumir que essas repercussões desempenhem um papel preponderante no autoconceito dos idosos e nas expectativas sociais sobre o seu modo de agir. Frequentemente, essas inferências têm sido negativas e, em conseqüência, muitas pessoas de variadas idades têm negado e rejeitado a idéia de velhice. Segundo Neri e Freire (2000:8), uma das maneiras de fazer isso é dizer que a velhice é um estado de espírito, portanto possível de se evitar, mediante providências que mascarem ou escondam dos outros a verdadeira natureza dos idosos.

A formação de recursos humanos para Gerontologia constitui uma área privilegiada para atuação educacional em longo prazo, visando promover mudanças culturais nas concepções sociais vigentes sobre a velhice, sobre as possibilidades de desenvolvimento nessa fase da vida e sobre o potencial cultural inerente a esse segmento da população. Algumas das necessidades sociais e culturais poderiam ser atendidas por recursos humanos formados na área gerontológica.

A Política Nacional do Idoso, Lei Federal 8.842/94, regulamentada no decreto no. 1.948, de 03/07/1996, após sete anos tramitando no Congresso, foi aprovada em setembro de 2003, como Estatuto do Idoso. O estatuto foi sancionado pelo Presidente da República em 1º de outubro do mesmo ano e entrou em vigor a partir de 1º de janeiro de 2004, assegurando os direitos sociais do idoso. A lei, no Artigo 1º, estabelece que o Estatuto do Idoso tem por objetivo assegurar os direitos sociais do idoso, criando condições para

promover sua autonomia, integração e participação efetiva na sociedade. Essa lei, provavelmente, ajuda a estimular iniciativas que poderão se multiplicar Brasil afora.

Apesar de a lei tentar normatizar a questão da formação de recursos humanos em Gerontologia, a realidade da escassez de profissionais qualificados é evidente em todo o país. Há necessidade de se formar profissionais críticos em relação às diversas realidades de velhice e aos vários cenários em que ela pode ocorrer, promovendo, nesses mesmos profissionais, atitudes positivas quanto à realização de esforços educacionais para iniciarem mudanças culturais compatíveis com o progresso individual e cultural, numa sociedade que envelhece.

A formação de recursos humanos instrumentalizados sobre as questões da velhice e as necessidades do aprendiz idoso trazem à tona as crenças sobre o envelhecimento. Cachioni (2003:220), assim como Neri (2001:134), afirma que os profissionais que trabalham com idosos apresentam uma boa perspectiva sobre o próprio envelhecimento, levando a discutir o que vem a ser uma velhice bem sucedida.

Para as autoras, uma velhice bem sucedida significa uma velhice com boa qualidade de vida, avaliada a partir de indicadores como: longevidade, boa saúde física e mental, satisfação, controle e eficácia cognitivos, competência e status social, produtividade, atividade, continuidade de papéis familiares e ocupacionais, e continuidade das redes de relações informais. Contudo, uma velhice bem sucedida não é atributo, característica ou da responsabilidade de indivíduos isolados; ao contrário, é produto de uma adequada interação de fatores individuais e socioculturais. Para Baltes e Baltes (1990), o termo *velhice bem-sucedida* consiste em considerar o envelhecimento não como sinônimo de doença, inatividade ou falta de desenvolvimento, mas, sim, um período com aspectos positivos, que possui potencial para o desenvolvimento por meio de mecanismos psicológicos de seleção, compensação e otimização.

De acordo com Demo (2002), quando a expressão *qualidade de vida* surgiu, referia-se a ter um bom salário, moradia espaçosa, anos de vida e

propriedades materiais. Hoje, ao se falar em longevidade com qualidade de vida, não se leva em conta apenas a quantidade dos anos vividos, mas, sobretudo, ressalta o autor, “desfrutar de boa saúde física e mental, sentir-se bem individualmente e integrado socialmente, realizar-se como ser humano e profissional, cultivar oportunidades de vida e aprender a aprender” (Demo, 2002:21).

Lobato (2004:13) constatou que o processo de envelhecimento não se resume ao aumento no número de idosos. A complexidade desse processo exige que seja estudado por diversas disciplinas, sob múltiplos ângulos, pois ele é um acontecimento que percorre toda a história da humanidade, embora apresente características diferenciadas de acordo com a cultura, com o tempo e com o espaço.

Observe-se também que o tema envelhecimento só emergiu como fato social de alta relevância a partir do século XX, depois da maior expectativa de vida e de avanços nas áreas da saúde, do saneamento básico, da tecnologia e da questão ambiental, principalmente nos países do chamado Primeiro Mundo.

Ademais, as condições objetivas de vida da população interferem diretamente sobre o envelhecimento, tanto no aumento quantitativo da expectativa de vida quanto na qualidade oferecida aos que envelhecem. Temos assistido à ampliação de estudos sobre envelhecimento nas áreas de Saúde, de Engenharia Genética, nas Ciências Sociais, na Psicologia, na Psicanálise, na Educação, enfim, em quase todas as áreas do conhecimento. Tal fato me levou a refletir sobre a ciência da cognição, por meio do estudo da mente, de Izquierdo (2002), no qual um grupo interdisciplinar ligado à Engenharia, à Antropologia, às Ciências Sociais, à Matemática, à Filosofia e à Psicologia se juntou para pesquisar sobre o cérebro que envelhece. Nesse estudo, o cérebro que se mantém estimulado pela leitura, jogos e palavras cruzadas aumentam, dessa forma, as conexões neuronais (Pereira, 2005:15).

Por sua vez, Medeiros (2002:41), afirma que envelhecimento é uma etapa da vida que pode ser entendida e não negada; para tanto, o desafio é encará-la como um tempo de possibilidades, de redeterminação da própria vida

e, não, como um tempo dirigido, exclusivamente, à finitude. Nessa perspectiva, envelhecer não pode significar, necessariamente, declínio ou perda das faculdades e funções. Não é o número de anos que determina o comportamento e as vivências na velhice, mas há a influência de vários fatores, como por exemplo: gênero, classe social, saúde, educação, personalidade, história passada e contexto histórico-social, mesclados com a idade. Conseqüentemente, a velhice é uma experiência vivenciada de forma diferente, podendo ser considerada para além dos critérios cronológicos.

Os idosos, em nosso país, experimentam o envelhecimento de forma desigual. Tal consideração, conforme os estudos de Sant'Anna (1997:75-102), refere-se a questões de gênero, classe social, religião e etnia. No entender de Magalhães (1987:15), as condições de vida das pessoas idosas na sociedade brasileira passam por processos de mudanças aceleradas nos quais a inovação tende a ocupar o lugar da tradição. Além disso, há uma valorização das esferas da produção e do consumo, ao mesmo tempo em que o patrimônio familiar é substituído pelo projeto individual. Segundo Magalhães (1987:22), esses indicativos não oferecem boas perspectivas para as pessoas que envelhecem em nosso país.

Para Kachar (2001), Papalia e Olds (2000), Hayflick (1996) e Papaléo Netto (1996), o envelhecimento é um processo que ocorre em cada pessoa, individualmente, mas condicionado a fatores sociais, culturais e históricos, e que reflete não só na sociedade como um todo, mas também envolve várias gerações. Conforme afirma Magalhães (1987:15):

Devemos, portanto, diferenciar a idade biológica, da idade cronológica e da idade social para podermos compreender o que significa ser idoso. Em países desenvolvidos, verificamos que o prolongamento da vida e a queda da natalidade têm criado um ciclo de vida onde o período de formação se alonga, o período de atividade e produção se encurta, e o período de inatividade e cessação da atividade cada vez aumenta mais com a expansão e multiplicação das aposentadorias, pré-aposentadorias e aposentadorias progressivas, criando a morte social, antes da morte biológica, como o isolamento a que ficam relegadas às pessoas que se aposentam.

Ainda por seu caráter multifacetado, a velhice abarca múltiplas abordagens: físicas, emocionais, sociais, econômicas, políticas, ideológicas, culturais, históricas, dentre outras. Apesar de haver diversas formas de viver e de conhecer o envelhecimento, as determinações culturais tomam formas diferenciadas no tempo e no espaço. Pessoas que vivem em locais com saneamento adequado, em residências limpas, com alimentação balanceada, serviços de saúde eficientes, rede de transporte coletivo que atenda às demandas da população e rede de ensino competente em todos os graus têm melhores condições de viver e de envelhecer bem do que aquelas excluídas dos serviços citados.

O envelhecimento é um processo pelo qual todos os seres humanos passam e, como em qualquer outra fase da vida, implica perdas e ganhos. Portanto, é importante que se estude o processo de envelhecimento, a fim de desmistificar esse período e, assim, poder levar mais vida, aos anos que ainda estão por vir, a milhares de pessoas que estão envelhecendo ao redor do mundo.

Faz-se necessário explicar que com o aumento da expectativa de vida, surgiram estudos científicos que contemplam a população que envelhece. Desses estudos, surgiram teorias sobre o envelhecimento que apresento, de forma contrastiva, na próxima seção.

### **1.1.1. A Gerontologia**

De acordo com Beauvoir (1990:29), o russo Metchinikoff, em 1903, apresentou um tratado no qual correlacionava velhice à doença, utilizando, pela primeira vez, a palavra Gerontologia. Ele previu que a Gerontologia se tornaria um importante ramo de estudo, em razão do envelhecimento populacional.

Embora trabalhos precursores tenham sido realizados no século XIX, segundo Cachioni (2003:155), foi no Ocidente que cuidar dos idosos se tornou uma especialidade, iniciando-se como ciência. Na década de 30, a inglesa Marjorie Warren desenvolveu uma abordagem específica para o idoso, visando

ao controle de pacientes crônicos, em Londres. Posteriormente, o termo Gerontologia foi usado para designar um ramo da ciência que se propõe a estudar o processo de envelhecimento em seus aspectos biopsicossociais e os múltiplos problemas que possam envolver o ser humano. Assim, Gerontologia é uma disciplina científica que tem como objetivo estudar as características da velhice como fase do desenvolvimento humano e, como objetos de estudo, o processo e os determinantes do envelhecimento.

Atualmente, a Gerontologia é um amplo campo de natureza multidisciplinar que, segundo Cachioni (2003:19), inclui disciplinas como a Biologia, a Psicologia, a Antropologia, a Sociologia, a Economia, a Política, a História, a Neurologia, o Direito e a Demografia. Além disso, a Gerontologia tem relações próximas com a Geriatria, ou estudos clínicos da velhice, que é uma área de especialização da Medicina.

A Gerontologia tem sido aplicada a um número crescente de situações e áreas, quando o objetivo é o uso do conhecimento científico para a solução de problemas que afligem as pessoas e os grupos sociais que estão envelhecendo. Além da Geriatria, outras áreas científicas e profissionais têm forte relação com a Gerontologia. Entre elas, incluem-se a Psicologia, a Pedagogia, a Enfermagem, a Fonoaudiologia, a Fisioterapia, a Terapia Ocupacional e o Serviço Social. Na Gerontologia, não existe uma separação rígida quanto ao âmbito dos conhecimentos e competências afeitas a cada uma dessas áreas já mencionadas e interrelacionadas, o que ajuda a conferir à Gerontologia um caráter multiprofissional.

Vários autores explicitam o caráter multidisciplinar da Gerontologia. Salgado (1980:23), por exemplo, afirma que “a Gerontologia é o estudo do processo de envelhecimento, com base nos conhecimentos oriundos das ciências biológicas, psicocomportamentais e sociais”. Rodrigues e Rauth (2002:106-110), ao contrário de Salgado (1980), afirmam que a Gerontologia não é uma disciplina unificada, mas um conjunto de disciplinas científicas que intervêm no mesmo campo, que necessitam empreender esforços interdisciplinares, os quais excedam os limites de seus próprios paradigmas e



teorias, para criar concepções diferenciadas sobre o idoso e os fenômenos da velhice e do envelhecimento.

A justificativa da existência da Gerontologia está relacionada a questões sociais expressivas, como as relações sociais entre os seres humanos. Cabe a ela conceber o envelhecimento e suas possibilidades como resultantes de ações multidimensionais. Preti (1991:15) afirma que as forças de natureza sociocultural, aliadas ao envelhecimento natural, acabam por tornar os idosos, um *grupo de minoria*, marginalizado.

Os gerontólogos propõem a redução do processo social de desvalorização do idoso em nossa cultura. Para que isso aconteça, Papalléo Neto (2002:91-105) sugere a criação de uma nova área que melhor abarque a Gerontologia, a qual, na opinião do autor, poderia ser denominada de Ciência do Envelhecimento. Essa área poderia aglutinar pesquisas cuja articulação potencializasse o manejo da questão do envelhecimento em todas as áreas de abrangência e de construção do saber. A vantagem dessa nova denominação seria a de se tornar uma ciência reconhecida e valorizada, o que ainda hoje, muitas vezes, não acontece. Entendo que, talvez, essa fosse uma das saídas para a visibilidade de uma ciência que lida com uma realidade, como é a do envelhecimento populacional.

O profissional que deseja atuar na Gerontologia necessita desenvolver algumas aptidões ou qualidades singulares. Berger (1995:1-9) destaca sensibilidade, empatia, maturidade, capacidade de adaptação, amor pelos outros, objetividade, espírito de crítica, sentido social, sentido comunitário, flexibilidade, polivalência e, principalmente, criatividade. A formação dos profissionais requer um especial empenho por parte dos responsáveis diretos pela elaboração dos currículos dos cursos de graduação e também dos docentes responsáveis pela especialização, mestrados e doutorados, em áreas relacionadas aos cuidados de pessoas idosas.

Como cita Neri (2001:55), a área da Gerontologia que se ocupa do impacto das condições sociais e socioculturais sobre o processo de envelhecimento e suas conseqüências sociais, é a Gerontologia Social,

descrita por Tibbits, pela primeira vez, em 1954. Nesse sentido, a Gerontologia Social está voltada para os processos psicossociais manifestados na velhice, para a elucidação da natureza do processo de envelhecimento e para as questões acerca dos problemas dele decorrentes. Moragas (1997) ressalta que a Gerontologia Social abrange temas tais como as atitudes em relação à velhice, as práticas e políticas sociais, formas de gestão da velhice por todos os tipos de instituições, redes de suporte social e, ainda, as relações intergeracionais.

Atualmente, o campo do envelhecimento é rico em dados, porém, não existe uma teoria que englobe sozinha os paradigmas biológicos, psicológicos e sociológicos, em nenhuma das disciplinas que compõem o campo da Gerontologia. Se pensarmos que teoria, segundo Neri (2001:102), “consiste na construção de explicações sistemáticas, acumulativas e organizadas sobre dados empíricos”, a Gerontologia não possui uma teoria única.

Como afirma Neri (2001:102), os anos 60 e 70, foram marcados por várias teorias na área gerontológica. Várias delas tratam do envelhecimento saudável, incluindo a *teoria da atividade* (Neugarten, Havighurst & Tobin, 1968), na qual o ser que envelhece deve se manter ativo. Segundo Neri (2001:130), essa teoria destaca que “quanto maior o envolvimento dos idosos em atividades maior a satisfação e, assim, melhores são a saúde física e mental, o autoconceito e a aceitação social.” Com forte influência cultural, a teoria da atividade preconiza que as necessidades psicológicas e sociais dos idosos permanecem as mesmas de outras fases da vida, apesar das alterações anatômicas e de saúde impostas pelo envelhecimento. Entretanto, existem críticas a essa teoria, uma vez que não considera a heterogeneidade e a diversidade das experiências da velhice. Conforme ressalta a autora, ela “falha ao estabelecer que o aumento da atividade cause satisfação” (Neri, 2001:130). Contudo, apesar das limitações teóricas, ela ainda fundamenta muitas pesquisas na área da Gerontologia Social.

Outra teoria que influencia a Gerontologia é a *teoria do ócio* (De Masi, 2000). Nela existe o preceito de que aqueles que envelhecem devem usufruir o direito de não fazer nada. Contrariamente, na *teoria da continuidade* (Atchley,

1989), o idoso é levado a dar seguimento ao que sempre fez durante a sua vida. As três teorias citadas são teorias influentes nas pesquisas sobre envelhecimento saudável.

A *teoria do afastamento* foi elaborada tomando por base os autores Cummings e Henry (1961). Ela pressupõe que, à medida que as pessoas envelhecem, suas interações sociais vão diminuindo em frequência e em número, assim como o seu envolvimento emocional. Pacheco (2003:228) refere-se a essa teoria como *teoria do desengajamento*. Segundo o autor:

Essa teoria, em síntese, sugere que quanto mais o velho se aproxima do final da vida, maior deve ser o distanciamento entre ele, sua família e seu meio social, como um processo normal, e, portanto, inevitável, de facilitar o fim de sua caminhada humana e o desenvolvimento da humanidade que exige eficiência e produtividade<sup>8</sup> (Pacheco, 2003:228).

Segundo Neri (2001:127), o processo de desengajamento é universal e inevitável, consentido tanto pelos idosos como pela sociedade. As regras sociais que consideram esse procedimento de desengajamento normal são a aposentadoria compulsória, a falta de oferta de empregos para as pessoas idosas e o conceito de que os idosos precisam dar lugar para os mais jovens. Porém, ainda de acordo com Neri (2001:127), esse “afastamento se dá com um custo para os idosos que, por vezes, reagem com ressentimento, desgosto e depressão à perda de status e papéis sociais”.

A teoria do desengajamento também é criticada por parte de alguns estudiosos do envelhecimento, uma vez que não leva em conta classe social, profissão, renda, educação, status e envolvimento social, gênero e saúde física e psicológica daqueles que estão envelhecendo. Outra crítica refere-se ao fato de que esse afastamento pode se dar em algumas áreas da vida (como a familiar, por exemplo) e, não, em outras. Neri (2001:129) ressalta que “o afastamento é seletivo e que essa é uma forma adaptativa de responder a necessidades internas.” Até hoje, essa teoria influencia o pensamento de parte

---

<sup>8</sup> Grifos do autor

da sociedade que continua julgando os velhos como seres de baixo prestígio, desvalorizados que, portanto, devem ficar à parte, *afastados*.

A teoria da atividade e a teoria do afastamento, da qual é contraponto, são as mais influentes nas pesquisas em Gerontologia Social, oferecendo, segundo Neri (2001:130), “fundamentos a intervenções e pesquisa sobre velhice bem-sucedida”.

Apesar da teoria da atividade e do afastamento estabelecerem que o isolamento seja uma condição esperada e normal na velhice, imposta pela sociedade e consentida pelo idoso, esses idosos, segundo Carstensen (1995:51), “se engajam ativamente num processo de seleção de relações sociais significativas e de investimento em relações que envolvem proximidade afetiva.” Os idosos descartam as relações que não são importantes, que lhes são perturbadoras ou que lhes exigem recursos emocionais em excesso. Essas relações são a base da *teoria de seletividade socioemocional*, na qual, segundo Neri (2001:133), “as metas tornam-se mais imediatas e aumenta a necessidade de investimento em relações emocionais significativas”.

Pela teoria de seletividade socioemocional, a perspectiva de tempo, na velhice, parece curta e limitada, as metas tornam-se mais imediatas e aumenta a necessidade de investimento em relações emocionais. Estar emocionalmente equilibrado caracteriza a grande meta que orienta e motiva as relações sociais para os idosos. Neri (2001:132) argumenta que, para os idosos, as experiências emocionais significativas, mesmo sendo menos numerosas, são mais efetivas para promover o bem-estar subjetivo deste idoso. Segundo a autora:

O senso de bem-estar subjetivo resulta da avaliação que o indivíduo realiza sobre as suas capacidades, as condições ambientais e a sua qualidade de vida, a partir de critérios pessoais combinados com os valores e as expectativas que vigoram na sociedade (Neri, 2001:13).

O conceito de *comboio social*, de Kahn e Antonucci (1980:268), complementa a teoria da seletividade socioemocional. Esse conceito explica que as pessoas procuram investir num grupo de relações sociais, significativo e

restrito, que tenha experienciado os mesmos eventos históricos que os seus, fazendo, assim, a seletividade socioemocional descrita por Carstensen (1995). Estudos revelam não só que o apoio social é um fator determinante no envelhecimento saudável, mas que a sua ampliação ao longo do tempo e redes sociais de apoio pré-estabelecidas estão relacionadas ao bem-estar.

A *teoria da otimização seletiva e da compensação* (Baltes e Baltes, 1990) é um modelo psicológico que consiste em três estratégias adaptativas interrelacionadas. O elemento de seleção se refere à perda ou restrição de certas funções associadas ao envelhecimento e à tarefa adaptativa de se concentrar nos domínios que são altamente prioritários, de acordo com exigências ambientais, motivações individuais e capacidade biológica. A otimização está relacionada com o aumento e enriquecimento de reservas pessoais e maximização da duração da vida quantitativa e qualitativamente. A compensação é feita por indivíduos, usando elementos mentais e tecnológicos para compensarem as perdas funcionais derivadas do envelhecimento.

Essa teoria traz uma importante contribuição ao discurso de envelhecimento saudável, uma vez que trata o envelhecimento bem-sucedido como um processo de adaptação contínua, visando ao desenvolvimento humano e apoiando-se sobre a trajetória de vida. Atualmente, a pesquisa psicossocial dedicada ao envelhecimento saudável diversifica-se à medida que os pesquisadores levam em conta de que maneira os fatores associados ao envelhecimento saudável funcionam e a importância do apoio social e das redes sociais.

As várias teorias modernas sobre o envelhecimento têm suas raízes em antigas idéias. Contudo, podem continuar surgindo novas teorias, na medida em que novos resultados são relatados. Para Hayflick (1996:247), a Gerontologia “alcançou um estágio no qual várias teorias estão sendo combinadas umas às outras”.

Neste trabalho, estou menos preocupada com a ausência, ou não, de doenças (componentes privilegiados pela perspectiva biomédica) e mais preocupada com o envolvimento dos idosos e suas vidas cotidianas. Por isso,

baseio-me no reconhecimento da heterogeneidade no processo de envelhecimento e na importância de fatores externos (como estilo de vida, por exemplo), pois esses fatores desempenham um papel fundamental na determinação da velhice.

Se o processo de envelhecimento é algo heterogêneo, essa heterogeneidade tende a aumentar com a idade, devido à diversidade de estilos de vida, incluindo oportunidades educacionais, situação econômica, expectativas e papéis sociais, além dos fatores de personalidade. Em função da heterogeneidade que existe no processo do envelhecimento, a cada dia estão surgindo novos paradigmas. Embora haja relações entre as teorias, segundo Neri (2001:101) “os paradigmas são empregados de maneiras específicas pela sociologia, pela história, pela biodemografia e pela psicologia”.

Hayflick (1996:211) aponta que existem teorias pautadas na biogerontologia, por exemplo, “a *teoria da substância vital*, a *teoria da mutação genética*, a *teoria da exaustão reprodutiva*, a *teoria imunológica* e a *teoria neuroendócrina*”. Ainda segundo o autor, existem teorias do envelhecimento baseadas em eventos aleatórios. Nesse segmento, segundo Hayflick (1996:211), temos “a *teoria do desgaste*, a *teoria do ritmo de vida*, a *teoria do acúmulo de resíduos*, a *teoria das ligações cruzadas*, a *teoria dos radicais livres*, a *teoria do sistema imunológico*, as *teorias dos erros e dos reparos* e a *teoria da ordem à desordem*.” As teorias baseadas em eventos aleatórios, não dão conta de todo o processo do envelhecimento, uma vez que a determinação do tempo de vida e da razão pela qual envelhecemos parte de estudos descritivos baseados em fatores biológicos.

Segundo Siqueira (2001:73), vários estudiosos do campo da sociologia oferecem contribuições “à compreensão dos fenômenos históricos, econômicos, etnográficos, culturais e sociais que influenciam a velhice e o envelhecimento.” Cabe aqui retomar que velhice é uma fase do ciclo de vida e que envelhecimento é o processo pelo qual nós passamos desde que nascemos. Os estudiosos construíram, como afirma Siqueira (2001:73), uma “tipologia das teorias” existentes na área de Gerontologia, baseadas no campo social. Conforme ressaltam Bengston, Burgess e Parrot (1997:72), essa

tipologia classifica as teorias sociológicas sobre a velhice e o envelhecimento pelas suas origens intelectuais e as organiza em três gerações, sendo que a primeira geração, entre os anos de 1949 e 1969, está no nível microssocial; a segunda, entre 1970 e 1985, está no nível macrossocial; e a terceira, iniciada a partir de 1980, está no nível micro/macrossocial.

Essa classificação leva em conta, segundo Siqueira (2001:74), o nível de aprofundamento usado por essas teorias. Para Bengston, Burgess e Parrot (1997:72) no nível microssocial, as teorias focalizam os indivíduos e suas interações sociais; no nível macrossocial, as teorias examinam as estruturas sociais e sua influência sobre as experiências e os comportamentos na velhice; e as teorias micro/macrossociais abrangem os dois níveis de análise. A utilidade dessas distinções é a de se poder analisar um único indivíduo (microssocial), um grupo de indivíduos (macrossocial) ou ainda ambos, nas pesquisas em que se procura investigar o impacto das condições sociais e socioculturais sobre o processo de envelhecimento e suas conseqüências sociais.

A *teoria crítica* em Gerontologia tem suas raízes na Hermenêutica. Segundo Siqueira (2001:107), ela está no nível micro/macrossocial de análise e focaliza a dimensão estrutural, baseada no pós-estruturalismo de Foucault e, também, na dimensão humanista. Essa teoria não se baseia no paradigma positivista muitas vezes adotado pela gerontologia social, mas propõe uma abordagem de cunho humanístico. Ela deu origem a gerontologia humanística, de Phillipson (1986).

Baseada na teoria crítica existe a chamada Gerontologia Crítica, na área Educação Gerontológica. Segundo Sobral (2001:70), ela é uma área que está preocupada com o problema da emancipação das pessoas mais velhas e com todas as formas de dominação. Assim, ao pensarmos a educação de idosos como uma ação continuada, desenvolvemos uma nova postura crítica e reflexiva diante dos problemas decorrentes dessa fase da vida, estimulando a emergência de potencialidades e da criatividade dos alunos idosos. Segundo Nunes (2001:63), nesse processo de construção de conhecimento, é importante para que o idoso possa exercitar uma visão crítica da realidade em

que vive e atua, bem como a convicção de que é possível transformá-la. Para tanto, é importante que exista um desenvolvimento ao longo da vida. Citado por Neri (2001:101), o desenvolvimento “é produto da interação dialética entre determinantes genético-biológicos e socioculturais” e se dá em função de compartilharmos, como seres humanos, de mudanças biológicas, psicológicas e sociais, porém vivenciadas de uma maneira única. Além disso, os eventos também não necessariamente ocorrem com todas as pessoas e nem possuem época previsível para ocorrer, o que destaca a variabilidade do desenvolvimento humano e reforça a heterogeneidade do envelhecimento.

Nas universidades abertas da terceira idade, os comboios sociais exercem funções adaptativas, ajudando no desenvolvimento da identidade e na interpretação das expectativas e das realizações. Dessa forma, as instituições de ensino superior influenciam sobremaneira os idosos, alterando as trajetórias de vida individuais.

O espaço escolar pode se configurar como um espaço possível para se alcançar a satisfação dos idosos, resgatando o homem em sua totalidade. Segundo Stano (2001:156):

A educação tem o papel de propiciar aos idosos a oportunidade e o local para o desvelamento de suas condições, oferecendo um espaço alternativo de atividades culturais referentes à saúde, promovendo atividades intergeracionais, no sentido de reinserir a terceira idade no espaço da cidade, como cidadãos.

É no espaço escolar, portanto, que os idosos podem ir à busca de novas condições de vida que favoreçam uma qualidade de vida. Assim, o conceito qualidade de vida está relacionado à possibilidade de constante renovação de significados por meio de projetos educacionais.

Em uma sociedade de conhecimento cada vez mais socializado e diversificado, a educação se torna imprescindível também para a qualidade de vida dos idosos. De acordo com Sobral (2001:69), a trajetória dos estudos em Educação e Terceira Idade levam a dois sentidos que interagem e se bifurcam. O primeiro é a educação para os profissionais que trabalham com as pessoas idosas (Educação Gerontológica) e o segundo é a pesquisa e o



desenvolvimento de programas direcionados às pessoas idosas (Gerontologia Educacional).

A Educação Gerontológica com foco na formação de recursos humanos traduz-se em novas formas de ensino sobre a velhice e sobre os processos do envelhecimento numa sociedade que envelhece. Tem como finalidade preparar e atualizar os futuros profissionais, além de dar fundamentos às políticas e às práticas sociais em relação aos idosos. Cabe à Educação Gerontológica oferecer à sociedade informações sobre velhice, envelhecimento e necessidades dos idosos, sensibilizando as pessoas de todas as idades a respeito das características desse segmento, além de voltar sua atenção à prática da defesa dos direitos à cidadania e à mudança de atitudes sociais em relação à velhice.

A Gerontologia Educacional, de acordo com Sobral (2001:69), tem um cunho emancipatório que “libera as pessoas de atitudes e antigas suposições que limitam o potencial e não permitem a criação de possibilidades mais positivas para o crescimento pessoal”.

Há várias expressões para designar a educação de adultos maduros e de idosos. Segundo Neri e Cachioni (1999:125), a expressão Gerontologia Educacional foi definida pela primeira vez por Peterson (1976) e abrangia três áreas: a educação para os idosos; a educação para a população em geral sobre a velhice e os idosos; e a formação de recursos humanos para o trabalho com os idosos. Glendenning (1985:42) propôs uma nova subdivisão, na qual caberiam à Gerontologia Educacional os processos de aprendizagem dos adultos maduros e idosos, entendida como um campo de investimento num método de organização, ensino, instrução e facilitação de aprendizado das capacidades, atitudes e habilidades dos idosos, visando à qualidade de vida dos mesmos.

Neste trabalho, o foco está na Gerontologia Educacional, sob visão de Peterson, uma vez que o objetivo inicial, o ponto de partida desta pesquisa, é compreender a natureza do fenômeno do aprender na terceira idade na universidade aberta e as interpretações que alunos e professores da

universidade aberta têm sobre esse aprender, visando obter subsídios para a formação de professores para atuar nesse segmento etário. Interessa-me a qualidade de vida desse aprendiz adulto maduro ou idoso, por isso a preocupação pela formação de recursos humanos para atender a esse segmento. Como o foco está centrado na educação desse aprendiz, passo a discorrer sobre a educação, o segundo mapa utilizado por mim nessa longa viagem.

## **1.2. O segundo mapa: a educação**

Os desafios do processo de envelhecimento apresentam-se cada vez mais intensos e diversificados na contemporaneidade. Em minha opinião, vivemos relações sociais pautadas em estereótipos, preconceitos e discriminações que rotulam as pessoas, particularmente os idosos, desconsiderando suas potencialidades, desprezando seus interesses e necessidades. Almeida e Almeida (2006:3) afirmam que os conhecimentos pertinentes à Educação e à Gerontologia ganham relevância com a confirmação da longevidade que passa a exigir novas concepções e propostas destinadas ao segmento idoso.

Sendo a educação uma atividade social, como afirma Case (2000:80), ela não só precisa ser constantemente investigada e repensada quanto aos seus projetos e programas, mas também precisa ser concebida como um processo contínuo de ampliação de competências e habilidades. Isso, tendo em vista o desenvolvimento pleno da condição humana em todas as fases da vida, inclusive na velhice.

Para que uma educação includente aconteça, com o objetivo de minimizar a exclusão social de um número cada vez maior de pessoas que estão, a cada ano, tendo uma perspectiva de vida antes nunca vivenciada na história da humanidade, é importante que se discutam os mitos que cercam a velhice e o envelhecimento.

Muitos mitos foram construídos a respeito do envelhecimento. Um deles é o de que os velhos não aprendem mais e que não mudam. Desafiando esses mitos, encontramos idosos que optam pela educação, como cita Ramos (2008:66), “na tentativa de quebrar as barreiras sociais que os impedem de participar, com igualdade, do contexto social.” Endossando a possibilidade de que o idoso pode aprender, Paiva (1985:40) acrescenta:

A educação constitui um processo em que cada ser humano aprende a se formar, a se informar a fim de transformar-se e transformar o seu contexto. O homem é um ser inacabado e será através da educação visto como um processo contínuo que só termina com a morte.

Destaco, também, a visão ampliada de educação, de Delors et al. (1999), que corrobora a minha concepção de educação no envelhecimento. Segundo o autor:

Frente aos múltiplos desafios do futuro, a educação surge como um trunfo indispensável na sua construção dos ideais de paz, contínuo, tanto das pessoas como das sociedades. Não como um remédio milagroso, não como uma “abre-te sésamo” de um mundo que atingiu a realização de todos os seus ideais, mas, entre outros caminhos e para além deles, como uma via que conduza a um desenvolvimento mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões e as guerras (Delors et. al., 1999:11).

Na visão de Cachioni (2003:220), os projetos educacionais oferecidos pelas universidades abertas da terceira idade visam à educação permanente e estão contribuindo para a qualidade de vida do ser humano. Dessa forma, o homem pode ser sujeito do seu caminho e, como considera Stano (2001:158), “o ser integrado, o ser habitante destacar-se-á como sujeito de um caminho que se constrói com o outro, mediatizado pelos próprios saberes, no espaço escolar”.

### **A educação permanente**

Foram muitos os educadores que se preocuparam em abordar o tema da educação permanente, cada qual de uma perspectiva. Para Vital (2005:42), a educação permanente refere-se ao fato educativo como algo global, sem limites etários, que surge da necessidade de acompanhar as profundas transformações que ocorrem no mundo.

Segundo Neri e Cachioni (1999:127), o termo *lifelong education*, que pode ser traduzido por educação permanente, não se restringe à educação em um período particular da vida. As autoras afirmam que no relatório que a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, preparado por Jacques Delors et. al., para a Unesco, em 1996, o termo educação permanente foi definido não apenas pela necessidade de atualização, mas também pela exigência do mundo moderno de uma autonomia dinâmica dos indivíduos em uma sociedade em rápida transformação.

Apesar de a velhice ser uma etapa heterogênea da vida, a educação permanente é a possibilidade de mulheres e homens se tornarem educáveis na medida em que se reconhecem inacabados. Para Freire (1996:64), “é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente”.

A educação é, portanto, um processo que vai do nascimento até a morte. Segundo Jordão Netto (2001:43), ela se traduz, tanto pela experiência individual, quanto social, pelo aprofundamento de conhecimentos, sejam *informais* (extraídos das próprias vivências) ou *formais* (obtidos por meio da participação num sistema educacional organizado em diferentes níveis de complexidade).

A educação permanente, portanto, difere da educação continuada que segundo Martins de Sá (1996) e Giubilei (1993:10), “equivale à educação convencional de adultos” e, portanto, se refere “à continuidade dos estudos regulares”, ao prolongamento do sistema escolar ao longo de toda a vida, segundo os requisitos da sociedade.

Aprofundando a questão conceitual, Furter (1973:136) ressalta que:

A educação permanente é uma concepção dialética da educação, como um duplo processo de aprofundamento tanto da experiência pessoal, quanto da vida social global, que se traduz pela participação efetiva, ativa e responsável de cada sujeito envolvido, qualquer que seja a etapa da existência que esteja vivendo.

Sendo a longevidade um novo desafio para a educação, Stano (2001:156) afirma que projetos educacionais para a terceira idade poderiam fazer do espaço escolar um local possível para a construção de qualidade de vida dos idosos, tendo o sentido de resgatar o homem em sua totalidade, como ser que habita o mundo conferindo-lhe significados. Jordão Netto (2001:47) complementa a idéia de Stano, ao afirmar que as pessoas idosas têm “condições de manter ainda uma série de atividades importantes, tanto profissionais como sociais.” Com isso, crescem as oportunidades de realização e satisfação diante das muitas atividades que preenchem as horas livres de forma gratificante, sem esses idosos estarem engajados no mundo da produção e da manutenção da família.

### **A educação de idosos**

Vivenciamos no século XXI, muitas descobertas científicas que modificaram a nossa maneira de ver, pensar e intervir no mundo. No campo educacional, a utilização das informações sobre o funcionamento cerebral tem provocado, como afirma Lima (2001:18), alterações significativas na compreensão da natureza humana, uma vez que o envelhecimento em si, na ausência de doença, não leva ao declínio e à perda das atividades cognitivas e intelectuais.

Diante das descobertas sobre a aquisição do conhecimento humano, há a necessidade de se repensar a educação dos que estão envelhecendo. Concordo com Lima (2001:22), quando afirma que, partindo das novas descobertas, é chegado o momento de proporcionar melhor qualidade de vida às pessoas, garantindo-lhes não só mais anos de vida, como também mais vida aos anos que restam. Ainda segundo a autora (Lima, 2001:22), há o surgimento de uma *nova velhice* marcada pelo acesso ao saber e à

possibilidade de usufruir das instituições de ensino, garantindo autonomia e mudança de vida para os idosos.

Lima (2001:23) também afirma que é preciso distinguir situações problematizadoras de reais necessidades da vivência dos idosos, para que esses idosos reflitam, ponderem, aprendam a analisar e a encontrar soluções em conjunto com outros idosos e professores, criando uma dinâmica sobre a vida e as possibilidades de mudanças. É a educação levando à transformação que, ainda segundo a autora, faz valer a pena viver mais anos.

Giubilei (1993:10) assegura que é um erro lamentável considerar a educação de idosos com base nos mesmos princípios utilizados em outras etapas da vida. Transplantar conhecimentos que se têm das características da criança e do adolescente para a educação de idosos e adultos, de forma geral, é desconsiderar as peculiaridades conquistadas ao longo da vida, assim como as experiências acumuladas que conferem aos idosos autonomia para decidir quando, como e o que aprender.

Compartilho da opinião de Cachioni (2003:34) quando diz que os idosos buscam fruição, gosto de aprender, realização de sonhos e projetos de vida adiados, e necessidade de se sentirem vivos, ativos, atualizados e inseridos na comunidade. Entendo que a educação torna-se importante por ser uma perspectiva de extensão da própria vida e de oportunidade de desenvolvimento do homem. Sob uma ótica humanista, não há como não se considerar o ser humano que está aprendendo em detrimento de uma visão conteudista de aprendizagem.

Para isso, é necessária uma *abordagem curricular* que, segundo Lima (2001:23), valorize os saberes dos idosos, visando a uma aprendizagem facilitada, no seu ritmo, calcada em ações inovadoras, atendendo às necessidades e aos interesses dessa faixa etária específica. Essa abordagem curricular desenvolveria oportunidades de ampliação de competências e talentos, e levaria em conta a efetiva participação dos idosos em seu processo educacional.

Como afirma Freire (1996:85), ensinar, portanto, não é apenas transferir informações, é ter a disponibilidade para o diálogo e a convicção de que uma mudança é possível. Sendo assim, surge a necessidade de profissionais mais abertos, capazes de refletir sobre o processo de envelhecimento e que, ao lado dos idosos, encontrem novos caminhos para esses *novos velhos*, acreditando na existência de infinitas possibilidades para o ser humano que envelhece.

Destaco aqui que, para Freire (1996:76), a educabilidade do ser humano é uma aventura criadora que nos insere em um permanente movimento de busca. Ao aprendermos a substantividade do objeto aprendido, nos tornamos sujeitos críticos, epistemologicamente curiosos, que constroem o conhecimento sobre o objeto ou que participam dessa construção. Segundo o autor (Freire, 1996:77), “toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que ensinando, aprende; outro que, aprendendo, ensina”. Concordo com o autor, quando afirma que aprender “*construir, reconstruir, constatar para mudar*<sup>9</sup>” - o que não se torna possível sem “abertura ao risco e à aventura do espírito” (Freire, 1996:77).

As idéias acima citadas levam à reflexão de que o aluno é o sujeito principal de sua própria aprendizagem. Sendo assim, concordo com Sobral (2001:88) ao afirmar que a educação de idosos tem como objetivo dar-lhes condições de gerir, cuidar de forma equilibrada, autônoma e produtiva do cotidiano de suas vidas. Para o autor, isso significa reintegrá-los à sociedade, como um ser coexistente e indispensável à construção de uma memória individual e coletiva, historicamente situada e concreta, na dimensão de produção de valores éticos, políticos, sociais e culturais.

A educação de idosos que se baseia na capacidade individual, aparentemente *inesgotável*, de continuar aprendendo é explicada por Izquierdo (1999:75), como sendo uma das tarefas que fazem aumentar o número de novos neurônios no hipocampo, tendo um papel importante na formação de novas memórias. Então, aprender é uma experiência desafiadora para o intelecto, pois provoca uma reação em cadeia, no cérebro, que propicia o aumento das conexões cerebrais. Sendo assim, por intermédio da frequência

---

<sup>9</sup> Grifo do autor

de exposição a um ambiente estimulante, poderíamos promover que idosos se mantivessem mentalmente ativos.

Para que essa educação aconteça, é necessário repensar um espaço no qual os idosos, unidos num dado momento, possam criar grupos e, como afirma Lima (2001:24), gerar um sentimento de identidade e de vínculos. É a educação que nasce, de maneira empírica e informal, levando à interação entre os conhecimentos adquiridos pelos alunos ao longo da vida e os conhecimentos científicos compartilhados de maneira formal e sistemática pelos professores.

### **Educação e intervenção no mundo**

Freire (1996:76-86) considera que a educação, de uma maneira geral, é “uma forma de intervenção no mundo”, uma vez que ela é algo “desafiador” e “transformador”. A educabilidade, que é a capacidade de aprender do ser humano, faz com que transforme a realidade, intervindo nela e recriando-a. Contudo, para que isso ocorra, Freire (1996:90) adverte que todos os educadores precisam “ler”, cada vez melhor, a maneira pela qual esse aluno explica e compreende o mundo ao seu redor. Precisam também fazer a leitura do contexto imediato dos alunos com os quais eles trabalham e do contexto maior de que o seu é parte, sem desconsiderar o “saber feito” do aluno.

Freire (1996) se articula a Dewey (1979:15), pois afirma que a educação deve incitar à autonomia e à responsabilidade do indivíduo para construir o seu próprio conhecimento, propiciando as condições para o desenvolvimento do pensamento reflexivo. Para que isso ocorra, segundo Dewey (1963:28), a educação deve ser baseada no desenvolvimento na, por e para a experiência.

Pelo exposto, cabe ressaltar, ainda, que o crescente interesse pelo tema da longevidade e pela educação dos idosos exige, dos profissionais que lidam com esse segmento etário, condições para a promoção de interesses e necessidades específicas dos idosos.

No Estatuto do Idoso, um dos elementos citados é o apelo à participação da Universidade na formação de pessoal qualificado para trabalhar junto à



parcela da população que envelhece, como se pode constatar nos artigos abaixo:

## CAPÍTULO V

### DA EDUCAÇÃO, CULTURA, ESPORTE E LAZER.

Art. 20. O idoso tem direito à educação, cultura, esporte, lazer, diversões, espetáculos, produtos e serviços que respeitem sua peculiar condição de idade.

Art. 21. O Poder Público criará oportunidades de acesso do idoso à educação, adequando currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais a ele destinados.

Art. 22. Nos currículos mínimos dos diversos níveis de ensino formal serão inseridos conteúdos voltados ao processo de envelhecimento, ao respeito e à valorização do idoso, de forma a eliminar o preconceito e a produzir conhecimentos sobre a matéria.

Art. 25. O Poder Público apoiará a criação de universidade aberta para as pessoas idosas e incentivará a publicação de livros e periódicos, de conteúdo e padrão editorial adequados ao idoso, que facilitem a leitura, considerada a natural redução da capacidade visual.

Em virtude da crescente demanda por ambientes estimulantes feita pelos idosos, é necessário desenvolver reflexões que propiciem a eles o conhecimento da sua realidade; promover a qualificação dos diferentes profissionais que intervêm ou venham a intervir na educação de idosos em espaços específicos (instituições, comunidades, universidades abertas); elaborar currículos e definir práticas que sejam compatíveis com o aluno idoso e suas características. Essas reflexões estão respaldadas, segundo Kalache e Kickbusch (1997:4), no reconhecimento dos direitos humanos estabelecidos pela ONU e nos princípios da independência, participação, dignidade, assistência e auto-realização que visam ao seu desenvolvimento integral e proporcionam igualdade de oportunidades a todos.

### **A educação e a formação de professores**

Como afirmam Terra e Cunha (2001:89), apesar de reconhecer que as condições que permitem ao ser humano envelhecer bem, com qualidade de vida e bem-estar pessoal, ser tarefa de várias disciplinas, no Brasil, ainda há escassez de recursos humanos com formação específica para atuar no

atendimento aos idosos. Afinal, a educação na vida dos idosos tem um papel relevante, indo além da simples busca de preenchimento do ócio.

Temos visto que, por meio de atividades e programas articulados às pesquisas e ao ensino, a universidade pode se tornar um lugar privilegiado, não exclusivo, para esse ser que envelhece. Cabe à universidade, pois, formar profissionais capazes de desenvolver o conhecimento que vai ser imprescindível ao exercício da sua profissão junto à parcela da população que envelhece.

Segundo Peterson (1990:1), existe diferença entre escolaridade e aprendizagem. O termo escolaridade é usado para significar uma aprendizagem planejada que ocorre independentemente da maturidade, enquanto que a aprendizagem pode também ocorrer de maneira espontânea e não planejada. O autor afirma que tanto a escolaridade quanto a aprendizagem podem resultar em mudança de conhecimento ou comportamento. Para o autor (Peterson, 1990:2), muitos programas para a população que envelhece apesar de estarem sob o título de programas educativos, não passam de programas recreacionais.

## **A aprendizagem na universidade aberta**

Uma vez que a aprendizagem continua ao longo da vida, a inserção dos idosos em ambientes educacionais, como por exemplo, as universidades abertas da terceira idade, têm aumentado. Ainda que isso aconteça, a aquisição de novos conhecimentos e habilidades na sociedade do conhecimento não está voltada e não prioriza aqueles que envelhecem. Os idosos são apenas uma parte daqueles que procuram a educação permanente, mas, com o aumento da expectativa de vida, os programas especialmente desenhados para os idosos têm se multiplicado.

Concordo com Claxton (2005:233) quando afirma que a aprendizagem nos tempos atuais precisa estar mais voltada tanto para o processo como para a competência, o envolvimento e a autodescoberta. Nesse sentido, todos os seres humanos têm as competências para se tornarem melhores aprendizes. O autor (Claxton, 2005:233) expõe as competências numerando-as como sendo: “o sentimento, a imaginação, a intuição, a experiência, as ferramentas externas e o meio cultural, acrescidos do esforço para entender”.

Claxton (2005:235) afirma que, na atual história do mundo, os aprendizes precisam desenvolver todos os modos disponíveis de aprendizagem. Isso inclui aprender a lidar com diferentes tipos de estratégias de aprendizagem e a desenvolver o seu potencial de resiliência, que é a capacidade de lidar de modo inteligente com a incerteza e de persistir diante das dificuldades apresentadas pelas situações. Isso leva o aprendiz a ver o mundo como algo potencialmente compreensível e controlável, determinando assim a sua auto-eficácia.

Os adultos, segundo Claxton (2005:239), podem cultivar habilidades e hábitos de investigação intelectual e de reflexão crítica sobre modelos anteriores; podem também cultivar aptidões que os levam a realizar auto-avalições, tanto do progresso quanto do processo de aprendizagem. Como ele (Claxton, 2005:239) ressalta, durante a vida adulta, por sua natureza mutável, se potencializa o desenvolvimento da aprendizagem prática. Logo, viver é

aprender. Sendo assim, estou de acordo com o autor (Claxton, 2005:24), quando assegura que:

*Aprender ao longo da vida* deve significar mais do que adultos indo para a escola a fim de aprender a usar a internet, ou habilidades de maternidade/paternidade, ou construção de equipes. Significa não entrar em pânico quando o seu bebê chora durante muito tempo; não se sentir desesperado e fugir quando seu relacionamento fica paralisado em uma rotina infeliz; não precisar de estimulação violenta para diverti-lo porque você esqueceu como se divertir. Significa ter a capacidade de lidar de modo inteligente com a incerteza e a persistir diante da dificuldade, quando isso for importante. Significa fazer escolhas sobre quais convites de aprendizagem aceitar e quais declinar, tendo por base uma avaliação astuta de seus próprios objetivos e recursos, e não sua insegurança e incerteza. Significa ter uma caixa de ferramentas variada de abordagens de aprendizagem; ter a capacidade, a coragem e o entusiasmo para empregá-las eficientemente.

Aprender ao longo da vida é aprender a aprender para a vida. Porém, caberá ao professor selecionar, integrar e avaliar o que será ensinado, sendo um explorador, perceptivo às novas possibilidades. Portanto, na produção de significados, os alunos são os produtores de conhecimento, possuindo, como afirma Sobral (2001:86), “uma sabedoria polissêmica para a concepção, situação e atuação”.

Para Williams e Burden (1997:204), ao incorporar os princípios e os valores educacionais à aprendizagem, contribui-se para uma atitude mais holística, considerando a pessoa como um todo. Esses princípios e valores estão baseados em uma aprendizagem para o trabalho em grupo, para o respeito de uns pelos outros, para o conhecimento de novas culturas ou mesmo para a aprendizagem de habilidades que serão usadas no futuro. Os autores (Williams e Burden, 1997:204) ainda afirmam que a aprendizagem está intimamente ligada ao autoconceito das pessoas, pois elas aprendem o que é significativo para elas, apesar de não terem tal percepção consciente, em todos os momentos.

## A aprendizagem significativa

Uma abordagem que dá ênfase à aprendizagem significativa é a abordagem humanista. Para Rogers (1975:5), “a aprendizagem tem a qualidade de um *envolvimento pessoal* – a pessoa, como um todo, tanto sob o aspecto sensível quanto sob o aspecto cognitivo, inclui-se de fato na aprendizagem<sup>10</sup>”. Conforme afirma Mizukami (1986:37):

Essa abordagem dá ênfase a relações interpessoais e ao crescimento que delas resulta, está centrada no desenvolvimento da personalidade do indivíduo, em seus processos de construção e organização pessoal da realidade, e em sua capacidade de atuar, como uma pessoa integrada. Dá igualmente ênfase à vida psicológica e emocional do indivíduo e à preocupação com a sua orientação interna, com o autoconceito, com o desenvolvimento de uma visão autêntica de si mesmo, orientada para a realidade individual e grupal.

Para Williams e Burden (1997:30), essa abordagem coloca os pensamentos, os sentimentos e as emoções dos aprendizes a frente de todo o desenvolvimento humano. Nesse sentido, a aprendizagem tem uma importância afetiva, motivacional e orientada para a valorização do indivíduo. Sobre esse assunto, Duarte (2003:270) afirma:

Ocorre que aprender significativamente suscita atração e medo ao mesmo tempo: atração, porque o aluno pode vislumbrar as possibilidades de auto-realização e medo – porque transformar o modo de aprender é ameaçador (implica deixar de lado valores e grupos nos quais esses valores estão *instalados*, repensar estilos e estratégias de aprendizagem e rever conceitos, ou seja, *transformar-se*<sup>11</sup>).

---

<sup>10</sup> Grifo do autor

<sup>11</sup> Grifos da autora

Com isso, cabe ao professor ajudar os alunos a estabelecer o senso de valor pessoal que cada um, como um ser completo e engajado em sua própria aprendizagem, pode alcançar.

Concordo ainda com Williams e Burden (1997:38) quando afirmam que o humanismo tem uma série de mensagens para os professores. Eles ressaltam as mais importantes: criar o senso de pertencimento; tornar o conteúdo relevante para o aluno; envolver a pessoa por inteiro; encorajar o conhecimento do eu interior; desenvolver a identidade pessoal; encorajar a auto-estima; envolver os sentimentos e as emoções na aprendizagem; minimizar o criticismo; encorajar a criatividade; desenvolver um conhecimento do processo de aprendizagem; encorajar a iniciativa própria; permitir a escolha e encorajar a auto-avaliação.

De acordo com a abordagem humanista, a aprendizagem assume um significado amplo, pois se centra na pessoa, não apenas na situação escolar. Na visão de Rogers (1969:104), o ser humano tem um potencial natural para aprender e essa aprendizagem acontece quando é relevante para o aprendiz e quando envolve a sua participação ativa. A proposta rogeriana tem, como finalidade primeira, a criação de condições que facilitem a aprendizagem do aluno, liberando sua capacidade de auto-aprendizagem de forma que seja possível seu desenvolvimento tanto intelectual quanto emocional.

Rogers (1969) também deu uma contribuição pessoal, no que tange à educação ao longo da vida e, particularmente, à educação para a velhice. Segundo Almeida (2002:94), Rogers analisa dois tipos de pessoas: “aquelas que crescem envelhecendo e as que envelhecem crescendo.” Segundo Rogers (1969), as pessoas do segundo tipo estão abertas para novas idéias e, se assumem riscos, o fazem em função das interações que têm no seu grupo de referência que as encoraja a fazer coisas novas e enfrentar desafios.

Harman (1975:149), por exemplo, afirma que a perspectiva existencial-humanista em educação refere-se a um conceito que enfatiza a pessoa, suas potencialidades e individualização, sua auto-realização, sua descoberta de significado na vida.

Ao falar da ética humanista, Edwards (1989) ressalta que ela se envolve unicamente com a satisfação de necessidades humanas e a resolução de problemas humanos. Portanto, o importante é identificar aquilo que os alunos têm em comum para criar uma aprendizagem baseada num conteúdo mais afinado com a realidade deles, visando à sua expansão, melhorando com isso a condição humana. Segundo Wyatt (1997:26), isso significa “levar adiante uma educação preocupada com valores mais democratas e humanos”.

As pessoas que trabalham com a abordagem rogeriana, segundo Almeida (2002:94) levam em conta “a confiança no ser humano, o respeito pelo outro, a preocupação em colocar-se no lugar do outro para compreendê-lo e o cuidado com a autenticidade.” Na abordagem humanista, o professor guia o aluno à sua própria experiência, facilitando a comunicação do aprendiz consigo mesmo, para que ele mesmo possa estruturar-se e agir. Nessa abordagem, o aluno assume as regras que propõe a si mesmo. Ao abordar esse aspecto, Mizukami (1986:45) destaca:

Seria a criação de condições nas quais os alunos pudessem tornar-se pessoas de iniciativa, de responsabilidade, de autodeterminação, de discernimento, que soubessem aplicar-se a aprender as coisas que lhes servirão para a solução de seus problemas e que tais conhecimentos os capacitassem a se adaptar com flexibilidade às novas situações, aos novos problemas, servindo-se da própria experiência, com espírito livre e criativo.

A abordagem rogeriana é, portanto, uma abordagem humanista que desperta no aluno uma aprendizagem significativa que só terá sentido se tiver um significado claro para a vida desse aprendiz. O professor, segundo Duarte (2003:264), de certa forma, torna-se um recurso para esse fim, sendo utilizado pelo aluno da maneira que melhor lhe convém.

### **A proposta Vygotskyana de aprendizagem**

A proposta sócio-histórica de Vygotsky (1978) se diferencia da proposta rogeriana, pois enquanto para Rogers a aprendizagem é centrada no aprendiz, na proposta vygotskyana a aprendizagem, ocorre por meio da interação e da

mediação com os outros. Apesar das duas visões, em alguma medida, serem distintas, entendo que ambas dão importância às conexões cognitivas e afetivas do funcionamento psicológico do homem, sustentando que deve haver um envolvimento total do aluno na busca por um significado pessoal no aprendizado.

Na opinião de Moraes (1997:55), existe a necessidade de se alterar a visão de aprendizagem para que os idosos atuais possam acompanhar as mudanças que estão ocorrendo no mundo, e se perceber como sujeitos “na construção do conhecimento”. Com isso, Moraes (1997:138) resgata a importância de se fazer escolhas na vida e considera que, para tanto, é necessário ter consciência do ser inacabado que nós somos, sujeitos em permanente estado de busca que necessitam se educar permanentemente.

Na visão vygotskyana de ensino-aprendizagem, professor e aluno são interlocutores e co-construtores do conhecimento, numa convivência que conduz à aprendizagem mútua. Portanto, a aprendizagem, como ressalta Moraes (1997:138), é o resultado da interação com o mundo, com os outros, que organizam a sua própria experiência e de um jeito que lhe é original e específico.

Cabe explicar que a visão de aprendizagem que adoto é a sócio-interacionista, na qual os alunos e o professor interagem em um mesmo contexto, influenciando uns aos outros, desenvolvendo estratégias e habilidades para que educando e educadores continuem aprendendo, fazendo com que a aprendizagem seja significativa e relevante para os indivíduos, visando ao desenvolvimento e ao crescimento do ser humano como um todo, - como também preconizado pela abordagem humanista. Entendo a abordagem rogeriana e a abordagem vygotskyana como, em alguma medida, complementares, pois enfatizam o individual e o social que se internaliza, respectivamente.

Sendo assim, o primeiro desafio do professor é assumir que a educação não pode ser baseada nele – professor - como transmissor de conhecimento, nem no aluno como receptáculo, pois essa postura não dá conta da nova



realidade que se impõe. A educação a que os idosos foram submetidos no passado se contrapõe às novas formas de aprendizagem. Nessa nova concepção educacional, todo aprendiz precisa levar em conta a existência de variadas formas de aprender, representar e utilizar o conhecimento. Moraes (1997:138) destaca que “nem todas as pessoas têm os mesmos interesses e as mesmas habilidades, nem todas aprendem da mesma maneira, e que é impossível aprender tudo que existe para aprender”.

Ainda, segundo a autora (Moraes, 1997:138), algumas escolhas precisam ser feitas ao longo da vida e, para fazê-las, é fundamental estar consciente e bem informado. Para isso, é indispensável que o ser humano se eduque permanentemente. Ademais, a construção do conhecimento parte do princípio de que a atividade a ser aprendida possui algo que já é familiar; logo, o aprendiz constrói o conhecimento e busca conexões a partir daquilo que já sabe. A educação serve, portanto, para que as pessoas desenvolvam cada vez mais as suas capacidades, não havendo limite etário.

Freire (1983) ressalta que o sujeito necessita se educar permanentemente, pois ele é um homem de práxis, de ação e reflexão sobre o mundo. Esse ser humano não pode ser compreendido fora das relações que mantém com o mundo, uma vez que ele constrói o seu conhecimento por meio dessa interação com o mundo e com os seus pares, organizando a sua experiência de maneira única e aprendendo de um jeito que é todo peculiar. Moraes (1997:99) aprofunda as idéias de Freire (1983) e afirma que a educação é um *sistema aberto* no qual tudo está em movimento, sendo algo sem fim, numa espiral contínua na qual cada ação completa leva a um novo começo. A educação leva a trocas, diálogos, interações, transformações e enriquecimento, tanto do educando quanto do educador, criando ambientes de aprendizagem que, baseados em princípios humanitários, se estendem ao longo da vida.

O desenvolvimento humano, a aprendizagem e as relações entre estes dois elementos são centrais no trabalho de Vygotsky (1978). Para ele (Vygotsky, 1978:110), a importância do processo de aprendizado está relacionada ao desenvolvimento e é “um aspecto necessário e universal do

processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas”. A aprendizagem, segundo o autor, possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento que acontece no contato do indivíduo em certo ambiente cultural. O ser humano cresce num ambiente social e a interação com outras pessoas é essencial para seu desenvolvimento, sem uma pedagogia diretiva e autoritária. Vygotsky trabalha explícita e constantemente com a idéia de reconstrução e reelaboração, por parte do indivíduo, dos significados que lhe são transmitidos pelo grupo social. Essa teoria tem um papel essencial na construção do idoso que vive em sociedades escolarizadas, funcionando como propulsor de novas conquistas psicológicas.

### **A Educação Gerontológica**

No contexto atual, segundo Sobral (2001:88), nota-se que as necessidades dos idosos se relacionam com a cultura, com a participação social, com a busca de atualização e, também, de novos conhecimentos – o que vai muito além do preenchimento do ócio. Apesar dos avanços em relação ao papel das pessoas da terceira idade na sociedade brasileira, a falta de estudos sistemáticos é um obstáculo a um trabalho adequado e à compreensão das pessoas que freqüentam as universidades abertas da terceira idade. Para Sobral (2001:72) é necessário que haja uma geropedagogia que dê, ao trabalho educativo com a terceira idade, os conhecimentos científicos, sistemáticos e formais necessários. Procurar o sentido de *estar* no mundo, concebido por Heidegger (1989:215), pode ser um possível caminho para um processo de construção de conhecimento em Educação Gerontológica.

Segundo Sobral (2001:87), quem trabalha na área de Gerontologia e, mais especificamente, com Educação Gerontológica tem a visão de que o primordial no trabalho com a terceira idade é o de destinar as práticas docentes para a direção do ser idoso, objetivando o seu *vir-a-ser*. Ainda conforme ressalta o autor (Sobral, 2001:84), os projetos das universidades abertas da terceira idade têm como fundamento dar aos idosos condições de gerir, de cuidar de forma equilibrada, autônoma e produtiva do cotidiano de suas vidas,

mais do que a simples busca de preenchimento do tempo vago dessas pessoas. Concordo com o autor (Sobral, 2001:88), quando diz que:

Isso significa reintegrá-los [os idosos] à sociedade, como um ser coexistente e indispensável à construção de uma memória individual e coletiva, historicamente situada e concreta, na dimensão de produção dos valores éticos, políticos, sociais e culturais. (Sobral, 2001:88)

Para Prager (1997:1-13), a Educação Gerontológica tem como objetivo o perscrutar e destinar as nossas práticas docentes em direção a esse cuidar do ser idoso, numa educação de produção de significados, de sentidos, dando um sentido para sua existência. Portanto, segundo Sobral (2001) um processo de educação gerontológica atua como facilitador de desalienação social das pessoas acima de 60 anos. Assim sendo, compartilho da opinião de Lima (2000:167), quando diz:

A Gerontologia Educacional requer uma pedagogia específica para garantir a reforma de pensamento; é necessário diferenciar o ensino, possibilitando que cada idoso aprendiz vivencie, tão freqüentemente quanto possível, situações fecundas de aprendizagens, para conseguir que eles tenham acesso a essa cultura e dela se apropriem, colocando-os diante de situações ótimas de aprendizagem; para que os idosos desenvolvam pensamentos não só para sobreviverem, mas, sobretudo, para conquistar, com autonomia, melhor qualidade de vida.

Para entender como se desenvolveu a educação de idosos, é necessário segundo Peterson (1990:6), observar que essa educação se deu a partir da educação de adultos, portanto, como uma extensão dos programas voltados para os adultos. Segundo afirma o autor (Peterson, 1990:8), a grande variedade de programas de formatos diferentes para a terceira idade dificulta a caracterização e marca a falta de uniformidade das instituições que oferecem educação para idosos.

Peterson (1976:61) afirma que a educação gerontológica é uma tentativa de aplicar o que é conhecido sobre envelhecimento e educação com o objetivo de aumentar a saúde e a produtividade e melhorar a qualidade de vida daqueles que envelhecem. Segundo o autor (Peterson, 1990:3), existem três categorias de programas de educação para os idosos. Na primeira categoria, estão os programas oferecidos por determinadas instituições, por meio de cursos regulares. Na segunda categoria, estão os programas que incluem cursos adaptados ou modificados para atender aqueles que envelhecem. Na terceira categoria, estão os programas desenhados especifica e exclusivamente para o segmento etário dos idosos. Eles são oferecidos à parte dos outros cursos ministrados em uma instituição e são apresentados de uma maneira e num horário mais apropriado para os idosos.

### **A Andragogia**

Uma vez que as universidades abertas da terceira idade recebem, em sua maioria, alunos acima dos 50 anos, outro ponto a se mencionar nesta seção sobre educação é o conceito de Andragogia, a fim de que sejam propostas formas também específicas para poder ensinar o adulto que está aprendendo.

Para Knowles (1984:12), a Andragogia é uma ciência que procura desenvolver uma teoria específica para a aprendizagem relacionada a pessoas adultas. Conforme o autor (Knowles, 1984:12), na Andragogia, assim como na teoria Humanista, acredita-se que a aprendizagem significativa leva a *insights* que fazem com que as pessoas entendam a si mesmas e aos outros.

A Andragogia parte do pressuposto de que o adulto, ao aprender, tem estratégias, maturidade e motivação diferentes das encontradas e manifestadas por uma criança. Segundo Cross (1978), os adultos procuram aumentar as oportunidades de aprendizagem, por causa das experiências que enfrentaram ao longo da vida. A motivação para o estudo é fator determinante para o seu sucesso, como também a possibilidade de sua aplicabilidade e inter-relacionamento com contextos da vida. Aprender, para o adulto, não é guardar para o futuro, mas aplicar o conhecimento num curto prazo.

Algumas teorias de aprendizagem que fizeram parte da formação dos adultos maduros e idosos influenciaram e ainda influenciam a visão que eles têm da relação ensino-aprendizagem. Com o passar dos anos, o mundo mudou e com ele se alterou também a concepção de aprendizagem. Concordo com Williams e Burden (1997:44) quando ressaltam que a educação está relacionada com o aprender a aprender, isto é, o desenvolvimento de habilidades e estratégias para continuar a aprender. Essa é a possibilidade de fazer das experiências de aprendizado algo significativo, relevante para o indivíduo, fazendo-o crescer como um ser humano completo. Para que isso aconteça, é importante que se dê condições aos alunos de aprenderem por si mesmos. Aqui, a educação tem um papel crucial, pois ela ajuda os indivíduos a verem o valor da experiência para o desenvolvimento da pessoa.

Concordo, também, com Williams e Burden (1997:205) quando dizem que a aprendizagem pode contribuir para a educação total da pessoa, uma vez que essa educação poderá ter não só objetivos em curto prazo, mas também poderá servir para incorporar valores e princípios educacionais ao processo de aprendizagem.

Segundo Conner (1995:20), quando consideramos a educação formal de adultos, cinco questões precisam ser levantadas: a primeira é permitir que os alunos saibam por que algo é importante a ser aprendido. A segunda é mostrar aos aprendizes a necessidade e a utilidade de cada conhecimento. A terceira é tirar proveito das experiências acumuladas pelos alunos. A quarta é que os adultos não aprendem até que eles estejam motivados internamente para a aprendizagem. A quinta e última questão ressalta que é necessário que se ajude o aprendiz a superar inibições, comportamentos e crenças sobre aprendizagem. Knowles (1984:12), ainda se referindo à aprendizagem formal de adultos, realça que os alunos são autodirecionados e responsáveis no momento de tomar decisões. Portanto, os programas de educação de adultos precisam se adaptar a esses aspectos fundamentais.

Para Teixeira (2007b), em termos práticos, Andragogia significa que a instrução para adultos precisa focalizar mais o processo e menos o conteúdo que está sendo ensinado. O autor afirma que estratégias, como estudos de

casos, encenações, simulações e auto-avaliações são as mais úteis para que eles possam fazer o uso completo de suas capacidades.

Como existe um número significativo de programas voltados para os idosos, os resultados finais também são os mais variados possíveis. No Brasil, as universidades abertas para a terceira idade estão baseadas na crença de que a justiça social e a igualdade são conceitos altamente valorizados na sociedade moderna liberal. Nos programas das universidades que visam à justiça social, os idosos recebem os serviços mais passivamente e a ênfase está em atacar os sintomas, mais do que em corrigir as causas dos problemas sociais enfrentados pelos idosos. Segundo Peterson (1990:4), são programas que podem se tornar meras atividades, desenhados para manter os idosos ocupados e para melhorar os seus relacionamentos sociais. Esses programas ajudam aqueles que estão envelhecendo a superar os seus problemas correntes. O valor educacional desses programas está em assistir os idosos em *coping* com as situações contemporâneas. Lazarus e Folkman (1984:141) definem *coping* como um conjunto de esforços cognitivos e comportamentais utilizados com o objetivo de lidar com demandas específicas, internas e externas, que surgem em situações de estresse e são avaliadas como se estivessem sobrecarregando ou excedendo os recursos pessoais.

Peterson (1990:19) afirma que “a educação é intervencionista por natureza”, logo cabe a ela trazer as mudanças com resultados ilimitados para a sociedade com resultados sociais valiosos. Acredito que a aprendizagem ao longo da vida pode acontecer nos espaços escolares, assim como em outros espaços alternativos, resgatando o homem idoso e inserindo-o como cidadão no mundo globalizado. Ela é um processo contínuo e inacabado que só termina com a morte.

Partindo dos pressupostos dos autores mencionados, podemos articular Freire, Rogers e Vygotsky com a noção teórica de Andragogia, aqui discutida. Para nenhum deles, o ser humano é um elemento isolado. Esses autores, assim como a teoria voltada para a aprendizagem de adultos tratam da pessoa como um todo, e buscam manter a propriedade da totalidade inerente ao ser humano. Portanto, todos propõem uma abordagem holística, sistêmica, do

homem, na qual não separa o afetivo, do cognitivo e buscam numa abordagem globalizante, que se mantenham as propriedades da totalidade, evitando dimensões isoláveis. Para eles, a motivação que leva o homem a aprender é indissociada da vida, das necessidades e dos interesses pessoais dos seres, independente a sua idade.

Como a educação não se restringe a uma fase específica da vida, é por meio dela que o sujeito, independente da idade, se constrói e se reconstrói constantemente. Por isso, cada vez mais é importante que os professores discutam como vêm a educação independentemente da faixa etária.

### **A educação no século XXI**

Para os adultos, a disposição de aprender pode ser influenciada, entre outros fatores, pela cultura. Segundo Claxton (2005:234), com freqüência, os adultos aprendem a partir de conhecimentos prévios, construídos com base nas experiências vividas anteriormente, mesmo que essa conexão não se configure no nível consciente. Segundo Oliveira (2002:24), baseada em Lúria (1979:73), aprender é a capacidade de se apropriar de um conteúdo de determinado grupo social. Dessa forma, a cultura e o homem se constroem em uma relação dialética por intermédio do convívio com os demais. Aprender é uma das marcas essenciais do humano, de qualquer idade. Se a educação se fundamenta na construção pessoal e social do indivíduo no processo de interação, a aprendizagem para os adultos se expressa de forma diferente do que ocorre em outras faixas etárias.

É importante ressaltar a aprendizagem como uma necessidade instrumental para ser utilizada na resolução de problemas reais nas situações cotidianas. Logo, ao fazer com que os adultos desenvolvam e empreguem ferramentas e estratégias de aprendizagem, estamos, conforme afirma Claxton (2005:235), trazendo instrumentos para que se desenvolvam ao longo da vida.

A aprendizagem se dá ao longo de toda a nossa vida e, ainda segundo Claxton (2005:16), “estar vivo é estar aprendendo.” Sendo assim, citando Dewey (1963) aprendemos com nossas experiências e com as experiências vividas pelos outros.

Delors et. al. (1999:89) compartilham da idéia de que a aprendizagem se dá no decorrer da vida toda. Partindo dessa concepção, os autores sugerem que a educação no século XXI deva ser fundamentada em quatro pilares essenciais: “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos” e “aprender a ser”.

Com base no primeiro pilar, “aprender a conhecer”, a aprendizagem visa ao domínio dos instrumentos do conhecimento, levando as pessoas a “aprenderem a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento” (Delors et. al.,1999:92). Segundo os autores, essa é uma maneira de ampliar os saberes, permitindo com isso que se compreenda melhor o ambiente sob os seus diferentes aspectos, favorecendo a curiosidade intelectual, estimulando o sentido crítico e, finalmente, permitindo a compreensão do real, tornando um ser autônomo na capacidade de discernir.

De acordo com o segundo pilar, “aprender a fazer”, a aprendizagem visa à questão da formação profissional. Delors et. al. (1999:94) afirmam que essa aprendizagem reúne duas competências. Uma delas é a qualificação adquirida pela formação profissional e, a outra, a capacidade de comunicar, de trabalhar com os outros e de estabelecer relações estáveis com os outros.

O terceiro pilar, “aprender a viver com os outros”, sugere uma educação na qual se possa descobrir o outro e estimular a participação em projetos comuns em todas as atividades humanas. A educação, sob a perspectiva desse pilar, é vista como uma difusora da diversidade da espécie humana, mostrando a importância da interdependência.

Segundo Delors et. al. (1999:99), o quarto pilar é “aprender a ser”. Para o autor:

A educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade.

Nesse pilar, as potencialidades de cada indivíduo, a memória, o raciocínio, o sentido estético, as capacidades físicas e a aptidão para



comunicar-se não podem ser negligenciados. Para os autores (Delors et. al., 1999:99), a educação visa a conferir a todos a liberdade de discernimento, sentimentos, pensamentos e imaginação para desenvolverem suas habilidades de permanecer donos do seu próprio destino.

### **Educação um processo contínuo**

Refletindo sobre as noções contidas nos pilares sugeridos por Delors et. al. (1999), pode-se afirmar que elas não dão suporte a uma fase específica da vida, exclusivamente. Segundo Libâneo (1991), uma educação ao longo de toda a vida tem a finalidade de preparar as pessoas para as tarefas da vida social que, naturalmente, ocorrem ao longo de toda a existência.

A visão de aprendizagem ao longo da vida discutida por Canário (2000:35) se associa a noção de aprendizagem significativa de Rogers (1969:104), pois ambas são transformadoras e envolvem além do aprendiz, o contexto no qual ele está situado. O que nos permite inferir que a educação pode acontecer em qualquer lugar e a qualquer momento na vida do aprendiz, independentemente de sua idade.

Para Canário (2000:35), o processo de globalização que surgiu nos anos 90 fez com que existisse uma passagem da concepção de *educação permanente* para a concepção de *aprendizagem ao longo da vida*. Conforme cita o autor (Canário, 2000:39), a *aprendizagem ao longo da vida* permite responder aos desafios da mundialização. Ainda de acordo com o autor, os esforços de inovação nos processos educativos e formativos podem ser identificados em três níveis, que são: a dimensão do indivíduo, a dimensão da organização e a dimensão da concepção de situações educativas.

Canário (2000:48) afirma que a primeira dimensão promove situações que permitem, ao mesmo tempo, aprender com e contra a experiência. Nessa dimensão, reconhece-se o valor do erro e se aceita que a aprendizagem supõe um estágio inicial de confusão, uma vez que é baseada na produção dos saberes cuja autoria é creditada aos próprios aprendizes. Ainda segundo o autor (Canário, 2000:46), a dimensão organizacional considera as competências construídas, partindo da identificação de problemas emergentes

dos contextos da ação. Finalmente, Canário (2000:48) explica a terceira dimensão como sendo a que encara a “educação e a formação como situações reconstruídas de socialização”. Segundo o autor, é por meio da formação que se passa a co-produzir conhecimento, sendo esse um arranjo no qual interagem formadores e formandos.

Como ilustram os argumentos apresentados até aqui, a aprendizagem não é uma atividade exclusiva do jovem ou para o jovem, mas permeia todas as fases da vida. Por conseguinte, poderá ser invalidada a crença de que o idoso não aprende mais, como é discutido em vários trabalhos, como os de Neri (1999), Kachar (2001), Lima (2001) e Pereira (2005). Assim, os programas que trabalham com idosos, como afirma Cachioni (2003:222), não poderiam atuar de maneira amadora, uma vez que eles “estão longe de serem considerados simples espaços de convivência e lazer”.

Atualmente, a velhice parece estar despontando como uma possibilidade de se pensar uma nova maneira de *ser velho*. Segundo Lima (2001:1), os novos velhos estão começando, ainda que timidamente, a mostrar um outro estilo de vida, pois, em vez de ficarem em casa, isolados, saem para o lazer, vão a bailes, fazem viagens, participam de universidades abertas da terceira idade. Pelo posto, passo, adiante, a discutir as universidades abertas da terceira idade como um lócus importante de incentivo à aprendizagem ao longo de toda a vida. Elas representam, sem dúvida, o terceiro mapa que orientou e viabilizou minha viagem.

### **1.3. O terceiro mapa: as universidades abertas**

Nesta seção, discorro sobre o surgimento das universidades abertas, criadas a partir do crescente número de idosos no mundo.

Na década de 1960, na França, foram criados espaços voltados a atividades culturais e à sociabilidade com o objetivo de ocupar o tempo livre dos aposentados e favorecer as relações sociais entre eles. Em maio de 1973,

foi oferecido o primeiro programa para a terceira idade, conforme explicam vários autores, dentre eles, Nunes e Peixoto (1994) e Cachioni (2003:47).

A primeira *Université du Troisième Âge* foi fundada, por Pierre Vellas, na cidade de Toulouse. Ela se destinava ao ensino e à pesquisa e se preocupou com as questões da saúde física, mental e social dos idosos. Para Vellas (1997), o ideal seria que nessa instituição fossem oferecidos programas intelectuais, artísticos, de lazer e de atividade física; isto é, uma universidade aberta a todos os idosos, sem distinção de renda ou educação, em que pudessem ocupar produtivamente o tempo livre e aproveitar dos benefícios que a educação lhes poderia trazer para a saúde e bem-estar.

No Brasil, no ano de 1977, os técnicos do SESC São Paulo, ao retornarem de intercâmbio na Universidade de Toulouse (França), fundaram a primeira Escola Aberta para a Terceira Idade. Para Cachioni (2003:52), ela foi o embrião dos programas de universidade aberta da terceira idade, do modo que estão hoje constituídos.

Na década de 80, conforme afirma Cachioni (2003:52), podíamos encontrar, no interior das universidades, núcleos de estudo sobre o envelhecimento, os quais deram importante contribuição para o aprofundamento dessa temática. Desde então, os programas de universidade de terceira idade que se desenvolvem nos centros urbanos e se localizam no interior das universidades têm o intuito de resgatar o idoso do processo de exclusão. Esses programas surgiram, segundo Jordão Netto (2001:49), sob a influência das mudanças demográficas e comportamentais, planejados a partir dos cursos de extensão cultural destinados à terceira idade, nas instituições de ensino superior que, a princípio, tiveram a denominação de Universidade Aberta à Terceira Idade ou para a Terceira Idade.

Para Martins de Sá (1998:21), com o surgimento das universidades abertas, houve uma preocupação generalizada em proporcionar cursos aos interessados, sem seguir inicialmente um modelo comum ou propostas preestabelecidas e sem se ater às características do ensino formal determinado por órgãos reguladores das atividades acadêmicas. Esses cursos

proporcionavam amplas oportunidades de reciclagem e atualização cultural, orientações para a vida saudável e diversas atividades sócio-educativas e culturais.

Em agosto de 1990, a Faculdade de Serviço Social da PUC-Campinas implantou a Universidade da Terceira Idade. Nas discussões para elaboração de uma proposta pedagógica de extensão universitária e de educação permanente para a universidade aberta, a instituição contou com a assessoria do Professor Paulo Freire. Conforme cita Martins de Sá (1998:21), a universidade da terceira idade foi concebida como um direito do cidadão idoso na busca da liberdade e da democracia.

Outra instituição que implantou um programa para a terceira idade foi a Universidade Estadual do Rio de Janeiro, por meio do programa Universidade Aberta à Terceira Idade (UnATI-UERJ), que iniciou suas atividades em agosto do ano de 1993, conforme afirmam Veras e Camargo Jr. (1995:12). Esse programa tinha uma filosofia semelhante àquela de Vellas e veio a se constituir na primeira iniciativa de programa de universidade de terceira idade de caráter público, uma vez que já se contava com outros programas vinculados às universidades particulares.

O termo *aberta* deve-se à proposta de que a instituição assim denominada seja voltada para a terceira idade e que ofereça estudos livres, não havendo uma proposta curricular determinada e nem a entrega de diploma válido para aqueles que quiserem cursar suas disciplinas. De acordo com Cachioni (2003:46), a denominação *terceira idade* foi importada da Europa para o Brasil, na década de 1970. Nessa época, o país foi afetado pelo processo de internacionalização da Gerontologia que alertou para a educação como providência favorável à solução dos problemas dos idosos, seguindo o modelo original francês que tem suas bases no sistema tradicional universitário, também francês, oferecendo conteúdos nas áreas de humanas e artes.

Baseados em experiências de educação de adultos, os programas oferecidos à parcela da população que está envelhecendo vêm crescendo. Segundo Cachione (2003:46), foi com o empenho dos departamentos e com o

repensar dos professores que buscavam diminuir a distância entre a academia e a sociedade que surgiram esses cursos, atraindo adultos mais velhos e idosos para programas de extensão nas universidades. Elas incentivam os idosos, oferecendo oportunidades de auto-realização, propiciando-lhes melhor qualidade de vida e preservando-lhes a dignidade. Além disso, possibilitam aos indivíduos a integração de experiências e dos conhecimentos acumulados ao longo dos anos.

A universidade aberta para a terceira idade surge, na visão de Canôas (1985:41), como proposta de integrar o idoso à sociedade, opondo-se às instituições asilares que, pelo seu caráter fechado e pelas regras pré-estabelecidas, acarretam aos seus integrantes a perda da individualidade, do significado de seus valores e da sua própria identidade. Contudo, a universidade não é imune às formas ideológicas de pensamentos vigentes. Segundo Pacheco (2003:229), as universidades centram suas ações pedagógicas em teorias, a despeito da sua missão de pensá-las, repensá-las, criticá-las e derrubá-las. Cabe à universidade ser capaz de criar seus próprios interesses na busca do conhecimento e produzi-los de forma que possibilitem romper com as ideologias de dominação que reforçam o pensamento capitalista ocidental centrado no processo de industrialização. Sendo assim, as universidades abertas da terceira idade são espaços onde circulam sujeitos sociais num processo permanente de diálogo e estímulo à reflexão.

Citando Cachioni (2003:46), as denominações adotadas para designar o trabalho educacional dirigido ao adulto maduro e ao idoso em todo o mundo variam. A autora (Cachioni, 2003:52) afirma que os cursos de extensão ou atividades mantidos pela universidade são denominados, no Brasil, de: Universidade da Terceira Idade, Universidade Aberta à Terceira Idade, Universidade para a Terceira Idade, Programa da Terceira Idade, Faculdade da Terceira Idade e Curso de Extensão para a Terceira Idade, entre outros. Porém, levando-se em conta a finalidade e diferenças técnicas entre eles, as instituições de ensino superior que oferecem programas de educação destinados ao segmento idoso podem ser divididas em três grandes grupos, que segundo Martins de Sá (1998:21), são: Universidades Abertas da Terceira

Idade, Universidades Abertas para a Terceira Idade e Universidades Abertas à Terceira Idade.

Cabe aqui ressaltar a diferenciação, explicitada por Vital (2005:41):

*Universidades Abertas da Terceira Idade* correspondem a um curso de extensão universitária e atualização cultural voltado para a população adulta, madura e idosa.

*Universidades Abertas para a Terceira Idade* são programas que abrem seus cursos regulares aos idosos, oferecendo vagas em determinadas disciplinas, que são cursadas sem constituir créditos para a graduação ou pós-graduação, mas visam à atualização e à integração entre jovens e velhos.

*Universidades Abertas à Terceira Idade* abrangem todas as experiências anteriores e incorporam os objetivos maiores da universidade brasileira, a saber: o ensino, a pesquisa e a extensão<sup>12</sup>.

Independentemente da denominação, todas as atividades mantidas pelas universidades se preocupam com a qualidade de vida dos idosos. Elas promovem a saúde, a participação e a autonomia. Além disso, oferecem oportunidades educacionais e culturais, permitindo o desenvolvimento pessoal e coletivo, assim como a inserção social dos indivíduos que envelhecem. Essa distinção é importante, pois por meio dela expressam-se os objetivos do programa, a ideologia de velhice e o modelo de programa que se deseja utilizar.

A maior parte dos programas universitários brasileiros destinados à terceira idade, além de seguirem o modelo que surgiu na França, centram suas atividades na perspectiva de educação permanente, tratando-se de um processo de aperfeiçoamento de continuidade das pessoas, como ressaltam Vital (2005:41), Martins de Sá (1998:21) e Jordão Neto (2001:51). Berquó (1996:129) complementa que, apesar de se embasarem numa educação permanente, as experiências brasileiras de universidades da terceira idade revelam não ter conhecimentos básicos acerca de uma pedagogia específica

---

<sup>12</sup> Grifos da autora

para adultos e idosos, necessariamente participativa, além de desconhecer as características dessa clientela, que tem motivações, estilos e ritmos próprios de aprendizagem.

Esses programas são, como afirma Cachioni (1999:141) um espaço no qual os idosos podem relacionar-se, utilizar criativamente o seu tempo, estudar e se atualizar em cursos regulares ou organizados de acordo com o seu perfil. As atividades nessas universidades visam à necessidade de acompanhar as profundas transformações que ocorrem no mundo globalizado.

Nas universidades abertas encontramos exemplos de idosos que buscam, por meio de atividades, minimizar o declínio do envelhecimento e estimular as suas funções orgânicas e psicológicas, sabendo que apesar dessas atividades não retardarem a senescência, contribuirão no seu cotidiano. Pereira (2005:64,73) realça que muitos idosos procuram ocupar seu tempo com atividades de que gostam e que só não as fizeram antes, em razão do trabalho e das obrigações familiares. A autora (Pereira, 2005:64,73) afirma que algumas das atividades educacionais passam a ser também uma maneira de os idosos se divertirem, ocuparem suas mentes, preencherem o tempo, de estarem em sintonia com a atualidade e de fazerem trocas sociais e afetivas.

Estudos de Palma (2000) chamam nossa atenção para a criação das universidades da terceira idade, com o objetivo de tirar os idosos do isolamento. Essa é, também, uma das preocupações de Vellas (1997), ao desenvolver um modelo no qual as dificuldades decorrentes da idade poderiam ser compensadas com a inserção dos idosos em um programa que apresentasse, não somente novas possibilidades de vida social, mas também atividades físicas, culturais e de ações de saúde preventivas. Portanto, tais programas, além de propiciar ao segmento etário que envelhecia saúde, energia e interesse pela vida, procuravam modificar a imagem dos idosos perante a sociedade.

De acordo com Junqueira (1998:33), embora a Organização Mundial de Saúde preconize o início da terceira idade aos 65 anos para países desenvolvidos e 60 anos para os em desenvolvimento, Cachioni (2003:55-57)

destaca que no Brasil a faixa etária dos alunos em universidades abertas da terceira idade, em sua maioria, está acima dos 50 anos. Vital (2005:42) ressalta que:

Todavia, em quase todo o mundo, outras camadas da população madura, como jovens aposentados, pessoas que não tiveram acesso à universidade, pessoas livres das responsabilidades de criação dos filhos ou trabalho rotineiro, formaram um conjunto de pessoas com idades entre 40 e 60 anos e pressionaram esses programas a aceitá-las como alunos. Desta forma, um grande número de programas tem hoje, como participantes, pessoas não pertencentes à faixa etária denominada terceira idade.

Esses adultos maduros procuram atualização, orientação prática para uma vida saudável, além da participação em atividades socioeducativas e culturais e, acima de tudo, se recusam a parar de aprender.

Segundo Nunes (2001:63), os alunos desses programas demonstram disposição e desejo de participar de atividades que lhes proporcionem um novo sentido à velhice, ainda tão discriminada em nossa sociedade. São pessoas que dão outro sentido à velhice, mostrando a possibilidade de uma aposentadoria ativa, como um período de lazer e de realização pessoal. Nas universidades abertas, existe a necessidade de se compreender as alterações orgânicas, psíquicas e sociais, tendo em vista que envelhecer é uma das etapas da vida humana. Essa necessidade leva à ampliação das possibilidades para que um maior número de cidadãos tenha uma boa velhice, priorizando o que esses idosos julgam importante nessa etapa de suas vidas.

Ao longo das duas últimas décadas em nosso país, presenciamos o crescimento das universidades abertas da terceira idade, como expõe Jordão Netto (2001:51). Elas têm possibilitado atividades de lazer e cultura aos idosos, ao mesmo tempo em que realizam palestras sobre temas relevantes para a compreensão do processo de envelhecimento. Assim, os programas de terceira idade têm dado visibilidade aos idosos, passando uma imagem desse tempo de vida como de realizações e de atividade. Se o envelhecimento pode ser um



tempo de possibilidades, é necessário que se desenvolvam políticas que atendam às demandas desse segmento por educação, enfim, por condições dignas de vida. Cabe aqui retomar a afirmação de Demo (2006:31), ao falar sobre a aprendizagem ao longo da vida. Ele considera que, diferentemente da educação continuada, é por meio da educação permanente que se aprende a vida toda, não apenas em certos momentos e lugares.

Segundo Jordão Neto (2001:51), nas universidades abertas, a educação se traduz em lugares tanto de experiência individual quanto social, de aprofundamento de conhecimentos formais (obtidos por meio de sua participação num sistema educacional organizado em diferentes níveis de complexidade) e informais (extraídos de suas próprias vivências). Poderia existir um esforço político no sentido de colocar na pauta da sociedade as necessidades dos idosos e um lugar que poderia ser adequado para essa discussão seria a universidade. Para garantir melhoria na qualidade de vida dos idosos, Veras e Camargo Jr. (1995:12) sinalizam que precisamos enfrentar um duplo desafio: assegurar aos idosos serviços de qualidade e desenvolver recursos humanos de excelência e conhecimento para lidar com o grupo etário que mais cresce em nosso país. Os autores ainda afirmam que, apesar dos programas de universidade de terceira idade estarem mais direcionados para os idosos com autonomia e independência, é necessário o apoio de profissionais qualificados para atendê-los para que eles sejam mantidos por muito tempo.

As universidades da terceira idade, como afirmam Nunes e Peixoto (1994) e Frutuoso (1996), operam mudanças em seus participantes quanto ao resgate da auto-estima, superação de doenças, recuperação da memória, uma vez que lhes propiciam outros conhecimentos e o desenvolvimento de novas habilidades. Para esses autores ir à universidade, para os idosos, é sintonizar-se com as questões de seu tempo, mostrar-se ativo e produtivo para a sociedade, mesmo que fora do mercado de trabalho. Além disso, como afirma Pereira (2005:70), favorece também o desenvolvimento da sociabilidade. Contudo, para isso é importante que nelas se encontrem profissionais habilitados e capazes de construir um trabalho com os idosos, que os levem a autonomia e a independência, possibilitando a esse segmento rever

estereótipos e mitos que estão ainda presentes em nossa sociedade como resultado de uma representação negativa da velhice.

No Brasil, o trabalho educacional com adultos maduros e idosos feito nas universidades abertas da terceira idade, oferece uma proposta de educação permanente, buscando o desenvolvimento das potencialidades, de novos projetos de vida e de atualização cultural. Esses programas estimulam a participação ativa dos idosos, a expressão e o lazer para aqueles que estão envelhecendo.

Apesar das universidades que serviram de base para essa pesquisa não incluírem a possibilidade da contagem de créditos, não oferecerem vagas em determinadas disciplinas com vistas à obtenção de certificados de estudos, e de não exigirem pré-requisitos educacionais, elas organizam seus cursos como currículos de extensão universitária, oferecidos regularmente durante os períodos letivos da universidade, a uma população geralmente de 50 anos ou mais.

As disciplinas nelas oferecidas podem ser mais ou menos estruturadas e mais ou menos abrangentes, em termos de variedade de atividades e conteúdos, mas geralmente incluem em seus conteúdos, atualização cultural em vários campos das humanidades, atividades físicas e de lazer, além de vários campos das ciências e da tecnologia. Nenhuma das duas universidades pesquisadas certifica profissionalmente seus alunos da terceira idade, mas ambas conferem diplomas ou outros documentos de participação. Nessas instituições, são oferecidos cursos em ciclos curtos em que os idosos podem se inscrever ao longo do ano, ficando isentos de avaliação.

Essas instituições buscam propiciar um espaço para novas amizades por meio do desenvolvimento de laços afetivos e da comunicação entre o grupo, como já vimos anteriormente. Além disso, as universidades abertas da terceira idade pesquisadas buscam por meio do ensino, promover atividades que proporcionem aos idosos conhecimentos diversos, incluindo o processo de envelhecimento.

Pela argumentação aqui apresentada fica evidente que o professor assume papel de destaque na universidade aberta, uma vez que sua estrutura não é rígida em termos de conteúdo ou pré-requisitos. Por esse motivo, questões ligadas à formação docente são muito relevantes e, neste trabalho, fornecem o quarto e último mapa de navegação da longa viagem aqui relatada.

#### **1.4. O quarto mapa: a formação de professores para a terceira idade**

O quarto mapa a ser discutido é o da formação de professores para a terceira idade. A preocupação cotidiana em não deixar de lado nenhuma das cartas náuticas que foram escolhidas trouxe um benefício: aproveitar cada minuto para discutir a importância das cartas náuticas em tão longa viagem.

As mudanças significativas pelas quais o mundo vem passando e nele, também, o universo do idoso, afetam o mundo e fazem com que a fragmentação do conhecimento que existia no passado não responda mais às necessidades atuais. Hoje, a realidade está levando muitos adultos maduros e idosos de volta aos bancos escolares, muitas vezes, não para dar continuidade ao ensino formal, mas, principalmente, para buscar novos conhecimentos. Essa nova realidade demanda a formação de um novo professor que busque oferecer uma multiplicação de espaços e de tempo aos alunos.

As diversas expectativas encontradas nas universidades abertas da terceira idade levam o professor a se capacitarem para que tornem a aprendizagem possível. Como afirma Canário (1998:22), apesar de não se referir especificamente ao professor para a terceira idade, algumas dimensões do trabalho do professor, são valorizadas. Uma delas é “a de ser, mais do que transmissor de informação, um *construtor de sentido*<sup>13</sup>”, não importando quem ele ensina.

Para isso, é necessário que se parta do processo de aprendizagem centrado no sujeito e se reconheça, também como afirma Canário (1998:22),

---

<sup>13</sup> Grifo do autor

que a construção de uma *visão de mundo* (ou seja, de si próprio, da relação com os outros e da relação com a realidade social) seja um processo permanente. Sendo assim, concordo com o autor quando ele ressalta que:

Aprender, não pode constituir o resultado de um processo cumulativo de informação, mas sim de um processo de seleção, organização e interpretação da informação a que cada um está exposto e que, segundo as pessoas e segundo os contextos, pode dar origem a perspectivas muito diferentes. É a partir desta maneira de ver que pode sustentar, como o faz Barth (1996:25), que aprender significa “atribuir sentido a uma realidade complexa” e essa construção de sentido é feita a partir da história “cognitiva, afetiva e social” de cada sujeito (Canário, 1998:22).

Para aqueles que acreditam na educação de idosos, o primeiro desafio é a formação do professor que irá trabalhar com esse segmento etário, pois esse profissional deveria reconhecer que a educação não se baseia somente nele – professor - como transmissor de conhecimento, nem no aluno como receptáculo. A educação deveria se basear nas relações e no meio em que elas acontecem.

Apesar de Perrenoud (2002:43) não se referir, especificamente, à formação docente para a terceira idade, sua fala pode ser transportada para esse contexto. O autor ressalta que existe a necessidade de o professor refletir sobre a sua prática de forma metódica e regular, prática essa que leva à tomada de consciência e a mudanças (Perrenoud, 2002:43). Trata-se, portanto, de uma prática reflexiva que vai além dos saberes disciplinares, didáticos e tecnológicos para lidar com o alunado das universidades abertas da terceira idade.

Sentimos a necessidade de um novo tipo de formação de professores para idosos. Não é mais possível partir dos mesmos saberes fragmentados, decorrentes de um modelo de racionalidade técnica. Segundo Canário (1998:23), é necessário que se articulem as dimensões pessoal, profissional e organizacional, em qualquer ambiente de aprendizagem. Sob esse ponto de vista, fica cada vez mais clara, segundo Canário (1998:24), “a pertinência de uma abordagem holística”, na qual o professor passa a ser um profissional da

relação, um analista simbólico, um artesão e, também, um construtor de sentido.

Quando se pensa sobre o educador que trabalha com o segmento da terceira idade, Cachioni (2003:222) mostra que a bagagem de experiências pessoais, educacionais e profissionais dos docentes guarda forte relação com os seus valores, interesses, atitudes e ações profissionais. Segundo a autora (Cachioni, 2003:106), os professores que se dedicam à educação de adultos maduros e de idosos e estão envolvidos com essa modalidade de atuação profissional, apresentam um perfil bem definido. A autora afirma são, na maioria, mulheres entre 40 e 59 anos, professores universitários atuando há mais de 20 anos, oriundos das áreas de ciências humanas, sociais e biológicas e da área de saúde. Ainda segundo a autora citada, são profissionais que, na sua maior parte, não trabalhavam com idosos antes de serem docentes nos programas de universidades da terceira idade. Os docentes mais comprometidos com a área gerontológica são aqueles que pertencem às instituições que oferecem a possibilidade de atualização e especialização, por meio de cursos e núcleos de pesquisa.

Segundo Cachioni (2003:222), muitos professores precisam se adaptar às exigências educacionais de seus alunos, pois lidam com uma parcela da população cada vez mais crescente. São professores que necessitam conhecer as características dos seus alunos, que provoquem neles curiosidades e ofereçam atividades de pesquisa, análise, criatividade, reflexão e organização social. Todos os professores e, em especial, aqueles voltados para o segmento etário daqueles que envelhecem precisam estar permanentemente aprendendo.

Cachioni (2003:218) defende a idéia de que, assim como os demais educadores, aqueles que trabalham com adultos maduros e idosos, em virtude dessa função, necessitam “conhecer mais sobre a velhice, sobre o desenvolvimento em geral e sobre si mesmo”. Segundo Cachioni (2003:29), há evidências de que ter espírito vocacional, capacidade de improvisação e iniciativa não são elementos suficientes para se trabalhar com este segmento etário específico.

A clientela idosa ganha visibilidade e está, cada vez mais, exigindo uma formação especializada de profissionais para cumprir as tarefas específicas de que ela precisa. Se no Brasil, por um lado, cresce o número de universidades abertas da terceira idade, por outro, as atividades são conduzidas muitas vezes por voluntários. Existe, portanto, carência de professores, com formação e metodologia pertinentes aos alunos com que lidam e às especificidades de suas faixas etárias.

Sabe-se que o contingente de docentes para atuar junto ao segmento que envelhece é reduzido. Assim sendo, concordo com Cachioni (2003:41) quando afirma que para atuar nesse segmento etário, seria pertinente contar com profissionais das mais diversas áreas do conhecimento e profissões, que desenvolvessem competências específicas, disposições afetivas e características pessoais que favorecessem a sua atuação, com o propósito de beneficiar os idosos.

As universidades abertas poderiam, além de possuir em seus quadros, profissionais das mais variadas áreas, ter professores que segundo a visão de Moraes (1997:151), fossem sujeitos que, ao se colocarem na posição de educador-educando, não tivessem vergonha de errar; profissionais que estivessem preparados para se relacionar com a incerteza, sem ter a ilusão de que poderiam controlar pessoas e fatos da vida.

Kenski (2001:96), ao explicar o papel do professor na sociedade digital, fala do professor como agente de memória, agente de valores da sociedade e de inovações. Independentemente das questões relacionadas ao universo digital, o papel do professor na atualidade é o de professor-pessoa cuja ação é ensinar e, ao fazê-lo, também aprender. O professor para trabalhar com os idosos parece precisar, além de ter o conhecimento aprofundado em sua área de atuação, ser também questionador da relação entre o indivíduo e o conhecimento. Ainda citando Kenski (2001:98), é necessário que o professor, independentemente do tipo de aluno para quem leciona, reflita e se coloque em “estado permanente de aprendizagem”, atualizando seus conhecimentos e práticas, e melhorando o seu desempenho. Atualmente, como vimos, o segmento etário dos idosos demanda professores que tenham uma formação

adequada em várias ciências para o cumprimento de papéis específicos junto àqueles que envelhecem.

Sabe-se que o professor pode imprimir nos alunos, independentemente da idade, valores e marcas mais importantes do que a própria matéria que está sendo ensinada. Contudo, para que isso aconteça, é necessário que o professor reflita sobre o seu papel e conheça cada vez mais sua realidade para entendê-la e nela atuar. Da premência de refletir sobre a sua própria prática, nasce também a necessidade de “analisar suas ações, decisões e resultados, como meio e instrumento de desenvolvimento profissional, através do qual podem tornar explícitas suas teorias sobre o ensino” Schön (1996:301).

A variedade e abrangência das demandas decorrentes da globalização exigem do professor atual um repensar sua prática, também voltado para os alunos idosos. Para isso, é importante que o professor/educador construa e reconstrua a sua identidade pessoal e profissional. Para Freire (1987:159), é importante “ser mais”, para que passemos a ser mais do que “seres para os outros”, para sermos “seres para si”. Nas palavras de Monteiro (2000:26), isso poderia ser feito desenvolvendo uma formação e uma autoformação capazes de dar força para que possamos nos apoderar de conhecimentos culturais de diferentes origens e refletir sobre eles, fazendo a crítica e a autocrítica, a fim de desalienar-nos.

Segundo Freire (1987:159), para “vir a ser”, precisamos nos tornar pessoas humanizadas, amorosas, livres, críticas, desalienadas, tolerantes, autônomas, solidárias, emancipadas, generosas, lutadoras contra as injustiças e as opressões de sexo, raça, classe, etnia; partícipes do nosso destino e do coletivo a que pertencemos, agindo coletivamente em prol de todos os seres, tanto dos humanos como dos seres da natureza. É importante que, enfim, nos coloquemos a favor do respeito aos direitos humanos e da ética.

Este *vir a ser* implicaria nos libertarmos e nos emanciparmos dos modelos discriminatórios de envelhecimento e velhice a que somos submetidos, para podermos agir em favor das transformações que o conhecimento sobre o envelhecimento populacional pode nos oferecer. Para

isso, é preciso que como seres humanos superemos os limites e as possibilidades das *transformações formativas*, transformações que acontecem por meio das interações de caráter educativo, com intencionalidade específica e *autoformativas* (processos auto-educativos) que vivenciamos. Como cita Monteiro (2000:27), “produzindo e reproduzindo em nós mesmos a humanidade e humanizar o mundo”. É diante do universo de informações sobre a velhice que o professor pode fazer a utilização da escolha para promover a transformação da sociedade.

Com base na argumentação apresentada, percebe-se a educação inclusiva, que não deixe de fora adultos maduros e idosos. Para que isso aconteça, parece ser coerente pensar que os professores também devam estar em contínuo processo de formação. Contudo, não basta uma formação continuada cuja ação objetive uma *heteroformação* (uma formação igual para todos), como cita Monteiro (2000:23), já que esta abordagem, geralmente, vem de cima para baixo, desenvolvendo uma formação para o professor e não com o professor, sem a participação efetiva dos interessados. A formação que nos interessa deve ser voltada, principalmente, para a autoformação, deve servir para que eles formem não apenas os seus alunos, mas a si mesmos. Autoformação aqui entendida, portanto, como formação do eu, como sujeito e objeto de sua própria formação.

Concordo com Monteiro (2000:23) quando afirma que o sujeito pode dispor do poder de pensar e gerir o seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional, incluindo aí o seu desenvolvimento intelectual, afetivo, político, histórico, ético e moral, sem se deixar influenciar por uma formação imbuída de um humanismo científico-tecnológico, de cunho determinista e mecanicista. Para tanto, é necessário que ele se liberte dos modelos autoritários e discriminatórios que, muitas vezes, a sociedade tenta nos submeter.

O grande desafio de qualquer educador, não importando qual faixa etária ele ensine, é ensinar-aprender a conhecer, a dialogar, a refletir, a interrogar e a agir por nós mesmos, repensando a prática educativa que



desempenha no cotidiano. Para isso, Monteiro (2000:24)<sup>14</sup> afirma que é importante que o educador faça um retrospecto de sua vida com o olhar de hoje, observando o que foi vivido e realizado no passado, a fim de que, tentando compreender o que fomos, o que somos ou o que estamos sendo hoje, sirva para guiar na direção do que pretendemos ser amanhã.

Para Monteiro (2000:28), os professores poderiam pensar de forma aberta, dialogando com os seus educandos, escutando-os, despertando os seus sonhos, suas esperanças, seus desejos, aprendendo a ensinar de outra maneira, atentando para as diferenças e desigualdades, assumindo assim, por inteiro, uma “relação pedagógica humana do não-eu”.

Seria pertinente propor que a formação de professores para o público da terceira idade perdesse a caracterização conteudista, para passar a ter um foco mais humanista e incluyente; que saciasse a ânsia por alguns dos objetivos dessa enorme quantidade de pessoas que chega à terceira idade e vai para as universidades abertas.

Para que isso aconteça, a formação de professores oportunizada na universidade precisaria contemplar questões educacionais da velhice e as necessidades do aprendiz idoso, a fim de que os futuros professores pudessem aprender valorizar, de alguma maneira, em seus currículos, aspectos o envelhecimento e a educação do idoso. As universidades, de um modo geral, poderiam também ter a função de atualizar o corpo docente das universidades abertas, por meio de cursos, grupos de estudos e pesquisa, valorizando, assim, programas de intervenção educacional e de promoção de qualidade de vida do segmento etário que mais cresce no mundo todo, uma vez que está comprovada por estudos, segundo Cachioni (2003:221), a importância da educação na vida dos idosos.

Cumprido destacar que, ao longo desta tese, procuro mostrar a importância da formação dos professores para trabalhar com o segmento etário da terceira idade. Atualmente, os currículos dos cursos de graduação que visam à licenciatura não contemplam uma disciplina com enfoque na educação

---

<sup>14</sup> Monteiro (2000:28) faz proposições sobre os professores de um modo geral que, no entanto, poderiam ser aplicadas aos educadores que lidam com o segmento da terceira idade.

e na aprendizagem durante o processo de envelhecimento. Dessa forma, o profissional que atua nas universidades abertas é, no geral, intuitivo e bem intencionado, mas carente de formação específica.

Apresentados os mapas que orientaram minha viagem, torna-se necessário especificar a embarcação escolhida: o veleiro. Suas especificações, seu potencial, e suas limitações, bem como os procedimentos necessários para lidar com o veleiro são descritos a seguir, no próximo capítulo.

## **CAPÍTULO 2**

### **A EMBARCAÇÃO**

Neste capítulo, apresento a metodologia por mim adotada que, assim como um barco acolhe o viajante, deu o suporte necessário para que esta viagem tão longa fosse percorrida. A orientação metodológica, que me conduziu, de cunho hermenêutico-fenomenológico, foi o meu veleiro. Com ele, singrei mares dantes nunca navegados.

Considerarei o contexto da pesquisa como a âncora do veleiro, pois foram as instituições de ensino superior em que as informações foram coletadas que ancoraram a minha pesquisa. Os participantes da pesquisa foram minha quilha, peça importante da embarcação, que ajuda a estabilizar o veleiro. Os instrumentos e procedimentos de coleta foram minhas velas, gerando força e propulsão. Esses instrumentos e procedimentos de coleta deram os subsídios que precisava para poder fazer as interpretações das falas dos participantes. Os procedimentos de interpretação foram meu mastro, pois é ele que serve de suporte às demais partes da embarcação.

Início este capítulo, então, com as características da minha embarcação. Prossigo relatando os detalhes que foram determinantes para que a viagem pudesse acontecer, em três seções distintas: a âncora – o contexto em que a pesquisa ocorreu; as velas – os instrumentos e procedimentos de coleta; e o mastro – os procedimentos de interpretação de textos.

#### **2.1. O veleiro**

A bordo, muitos detalhes precisam ser acertados. Detalhes mínimos. Que diferenças iriam fazer mínimas pecinhas em tão longa viagem? Porém, era melhor não confiar na sorte e colocar tudo em ordem dentro do veleiro antes mesmo de partir.

Paciência. Mais paciência. Sabia muito bem que haveria muitos acertos a fazer. Depois de tanto tempo de estudos, pela primeira vez, todos os problemas e possíveis acontecimentos estariam, enfim, reunidos num só endereço: a bordo do meu veleiro.

Ao desenvolver este trabalho, optei pela abordagem hermenêutico-fenomenológica, proposta a partir da junção de duas correntes filosóficas. Segundo Freire (2007), baseada em van Manen (1990), a denominação hermenêutico-fenomenológica é usada para identificar a união de duas correntes com status iguais por meio da junção de dois adjetivos que qualificam a *orientação metodológica*. Por esse motivo, Freire (2007) opta pela grafia hifenizada, denominando-a abordagem hermenêutico-fenomenológica.

Nas pesquisas na área de ciências humanas, existe uma variedade de abordagens e orientações que podem ser usadas. Para van Manen (1990:181), a abordagem hermenêutico-fenomenológica pode ser usada para qualquer pesquisa na área das ciências humanas ou sociais. Ela interpreta expressões significativas da vida ativa interior, cognitiva e espiritual dos seres humanos, no contexto social, histórico ou político, uma vez que ela busca entendimento para fenômenos da experiência humana. Essa orientação metodológica contempla um direcionamento geral para a vida, uma visão de conhecimento e o sentido do que significa ser humano, como associado ou implícito em certos métodos de pesquisa.

Para van Manen (1990:63), as nossas experiências diárias são fenômenos. Se queremos investigar um fenômeno humano, a maneira mais adequada de fazer isso é textualizá-lo, uma vez que a forma escrita permite que seja revisitado, várias vezes até se atingir seu entendimento. Para que uma investigação se processe, é necessário que haja uma metodologia, pois, segundo van Manen (1990:28):

We might say that the methodology is the theory behind the method, including the study of what method one should follow and why. The Greek *hodos* means *way*. And methodology means the *logos* (study) of the *method* (way). So methodology

means *pursuit of knowledge*. And a certain *mode* of inquiry is implied in the notion *method*<sup>15</sup>.

A abordagem hermenêutico-fenomenológica associou a Fenomenologia, que se preocupa com o estudo de fenômenos da experiência humana e procura descrevê-los; e a Hermenêutica, que se volta à interpretação desses fenômenos, usando como referência o texto escrito que registra a perspectiva de quem o vivencia. Essa orientação metodológica visa buscar a essência de um fenômeno da experiência humana, por meio da descrição e da interpretação do mesmo.

A orientação metodológica adotada aqui me permitiu ser sensível aos textos (entrevistas transcritas de professores e alunos adultos maduros e idosos de duas universidades abertas) que registram a manifestação do fenômeno estudado (o aprender na terceira idade na universidade aberta).

Foi usando uma escuta atenta, para o que foi dito e uma leitura cuidadosa dos textos coletados, que pude descobrir que o fenômeno que os meus participantes vivenciaram não era o do aprender e, sim, o da busca. Para chegar a essa percepção precisei desenvolver todo o processo de descrição e interpretação dos textos que os professores e alunos compartilharam comigo. Isso possibilitou que houvesse diálogo, entre mim e os textos, permitindo que me aprofundasse e percebesse detalhes nas interpretações das experiências, sob a perspectiva de quem as vivência; ou seja, dos professores e alunos participantes.

O termo experiência, nesta tese, é entendido como uma estrutura temporal que só é percebida, quando olhada como algo que já passou. Para van Manen (1990:37), uma experiência vivida tem a qualidade que reconhecemos retrospectivamente, cuja essência só pode ser entendida como uma construção lingüística. Segundo van Manen (1990:38), nós podemos lembrar e refletir sobre experiências graças à linguagem, uma vez que toda experiência vivida parece ter uma estrutura lingüística. Portanto, se as

---

<sup>15</sup> Grifos do autor

experiências são textualizadas, precisamos examinar como esses textos são socialmente construídos, são compartilhados, para podermos interpretar seus significados. A natureza de uma experiência vivida reflete uma maneira de estar no mundo e, portanto, de vivenciá-lo.

Para melhor entendermos a abordagem hermenêutico-fenomenológica é necessário que se explique sua origem. Uma das correntes filosóficas que deram origem a essa orientação foi a Hermenêutica, baseada no pensamento de Heidegger (1889-1976), importante filósofo do século XX, que segundo Hermann (2002:31), “vincula a hermenêutica à interpretação do sentido do *ser*.” Para Heidegger (1994:215), uma das questões centrais da hermenêutica é a compreensão do sentido do “o que é *ser*.” Para esse autor, o homem é um ser inacabado e que sempre estará sujeito a novas possibilidades que transformam sua vida.

Por meio da hermenêutica, interpretamos as experiências humanas e buscamos a compreensão e o sentido delas. Schleiermacher (1994:73), fundador da filosofia hermenêutica, já sabia que a interpretação não se restringia à compreensão. Para ele, era necessário que o intérprete se colocasse no lugar do indivíduo, objetiva e subjetivamente, adquirindo uma familiaridade com o conteúdo e com a linguagem dos textos, possibilitando que a eles transcendesse.

Cabe aqui esclarecer as diferenças entre explicar, compreender e interpretar. Dilthey (1994:161) parece ter sido o autor que, primeiramente, abordou a dualidade entre explicar e compreender. Para o autor (Dilthey, 1994:161):

Re-creating and re-living what is alien and past shows clearly how understanding rests on special, personal talent. But, as this is a significant and permanent condition of historical science, personal talent becomes a technique which develops with the development of historical consciousness. It is dependent on permanently fixed life-expressions being available so that understanding can always return to them. The methodological understanding of permanently fixed life-expressions we call explanation. As the life of mind only finds its complete, exhaustive and therefore, objectively comprehensible

expression in language, explication culminates in the interpretation of the written records of human existence.

Resgatando Dilthey (1994), Ricoeur (2002:132) procura aprofundar essa distinção, ao afirmar que “ou bem se explica a maneira de um sábio naturalista, ou bem se interpreta a maneira de um historiador.” Para Ricoeur (2002:132), a explicação é uma ação que está eminentemente ligada às ciências naturais, enquanto a compreensão está ligada à vivência, à bagagem experiencial, portanto, ligada às ciências humanas.

Segundo Ricoeur (2002:132), compreensão e explicação não são excludentes e fazem parte da atividade de interpretação. Ricoeur (2002:186), portanto, aprofunda a percepção de Dilthey (1994) no que tange à dicotomia entre o explicar e o compreender. Para Ricoeur, interpretar é diferente de explicar e compreender, pois explicar demanda observação e reconhecimento, enquanto compreender demanda suposição. Porém, explicar e compreender juntos levam à interpretação. Nos termos de Ricoeur (2002:132), a interpretação, base da filosofia hermenêutica, é a arte de compreender aplicada aos testemunhos humanos, preservados pela escrita.

Schleiermacher (1994:75) ressalta que para interpretar são necessários tanto conhecimentos lingüísticos, materializados na escrita, como conhecimentos de psicologia, ligados à composição existencial. O conhecimento lingüístico permite compreender como os indivíduos expressam suas vivências, objetivamente, sob a forma de texto escrito. O conhecimento de psicologia possibilita compreender a subjetividade que subjaz a composição do pensamento, que emerge dos textos daqueles que vivenciam uma experiência humana.

A argumentação acima permite concluir sobre a importância dos textos, dos registros escritos que materializam a vivência de um fenômeno. Ricoeur (2002:127) enfatiza o papel do texto para a hermenêutica e, abordando esse aspecto, Lopes (2005:51) afirma que texto “é a fixação que permite conservar a fala; é a inscrição da fala, assegurando-lhe duração, graças ao caráter da imagem”.

Porém, não existe uma interpretação única possível e nem um significado unidimensional de um fenômeno, pois as interpretações não visam à generalização. Para van Manen (1990:78), o significado de uma experiência humana é complexo e multidimensional, pois a experiência vivida é única e insubstituível. Sendo assim, ela não se repetirá no mesmo contexto, com os mesmos participantes e com o mesmo objetivo.

Gadamer (1994:269) afirma que hermeneuticamente é importante ir além da visão imediata que se tem das partes. É necessário expandir a visão para que se possa alcançar o todo, que pode ser visto em seu horizonte. Segundo Gadamer (1994:269):

A person who has no horizon is a man who does not see far enough and hence overvalues what is nearest to him. Contrariwise, to have a horizon means not to be limited to what is nearest, but to be able to see beyond it. A person who has a horizon knows the relative significance of everything within this horizon, as near or far, great or small. Similarly, the working out of the hermeneutical situation means the achievement of the right horizon of enquiry for the questions evoked by the encounter with tradition.

Moustakas (1994:9), assim como Ricoeur (2002:54), ressalta que a ciência hermenêutica envolve a arte de ler um texto, a fim de que a intenção e o significado por trás das aparências sejam completamente compreendidos. Ricoeur (2001:162) afirma que um texto está aberto a diferentes interpretações, as quais consideram não só as referências externas ao texto, mas também a sua própria estrutura interna. Sendo assim, os significados das interpretações se baseiam na materialidade da linguagem, o que faz com que a interpretação deixe de ser um ato no texto, para ser um ato do texto.

Para van Manen (1990:31) não se pode, hermeneuticamente falando, entender a totalidade de um fenômeno estudado, uma vez que, como sujeitos sócio-históricos, sofremos a influência do contexto social e, portanto, das variantes que circunscrevem as possíveis interpretações de uma experiência vivida. Segundo Ifa (2006:60):



Tais variantes podem ser: o lugar onde nos encontramos, quem somos naquele momento, que estado e tempo subjetivos estamos vivendo e, finalmente, quais as nossas relações perante os outros, naquele momento.

Como destacado anteriormente, a abordagem hermenêutico-fenomenológica associa, além da hermenêutica, a vertente fenomenológica. Segundo van Manen (1990:11), a fenomenologia se baseia na descrição de um fenômeno da experiência humana sob a perspectiva de quem o vive. Ao descrevê-lo, tenta-se capturar seus aspectos e nuances, buscando chegar à sua essência, à sua constituição mais intrínseca. Para van Manen (1990:10), uma reflexão fenomenológica, “não é introspectiva, e sim retrospectiva”, uma vez que ela é sempre evocativa, isto é, uma reflexão com base nas experiências passadas que já foram vividas.

Citando Ricouer (2002:54), “a pergunta central da fenomenologia é uma pergunta acerca do sentido” e para isso, existe a necessidade de o pesquisador ter “sensibilidade fenomenológica” (van Manen, 1990:2), ou seja, uma multiplicidade de idéias e sentidos na descrição de um fenômeno da experiência humana.

Moustakas (1994:99) também enfatiza que a fenomenologia descreve fenômenos da experiência humana, buscando chegar à sua essência. Para tanto, faz-se necessário responder algumas perguntas, tais como: quais os possíveis significados da experiência e quais são os contextos básicos que contam para essa experiência. A pesquisa fenomenológica é, portanto, o estudo das essências. Ela é, segundo van Manen (1990:10), uma tentativa sistemática de descobrir e descrever as estruturas, os significados internos, de uma experiência vivida.

A abordagem hermenêutico-fenomenológica procura ser descritiva e interpretativa ao mesmo tempo, justificando a associação dos pressupostos centrais das vertentes filosóficas que a originam. Segundo van Manen (1990:180):

It is a descriptive (phenomenological) methodology because it wants to be attentive to how things appear, it wants to let things speak for themselves; it is an interpretive (hermeneutic) methodology because it claims that there are no such things as uninterpreted phenomena.

Para van Manen (1990:7), a pesquisa de abordagem hermenêutico-fenomenológica é fundamentalmente uma atividade escrita, uma vez que a descrição e a interpretação partem dos registros escritos que capturam o fenômeno em questão. Por meio dessa escrita, o pesquisador pode refletir e se conscientizar do significado interno de uma experiência vivida. Como Ifa (2006:57) destaca, para van Manen, a escrita além de ser o objeto da pesquisa é também a materialização do seu resultado, do produto.

van Manen (1990:180) afirma que a textualização das experiências vividas, permite que o pesquisador revise, quantas vezes forem necessárias, o que está sendo investigado, a fim de buscar compreender e interpretar. Complementando essa idéia, van Manen (1990:124) ressalta que, além da possibilidade de leitura, interpretação e reinterpretação de uma experiência vivida, a textualização é importante, pois permite ao pesquisador, além de colocar o registro no papel, se distanciar das descrições fornecidas. . Portanto, o registro escrito do fenômeno, ou seja, a textualização é a materialização da experiência humana. Além dele, o texto produzido pelo pesquisador, quando registra os resultados alcançados e suas interpretações, também se torna relevante, uma vez que materializa uma possível percepção do fenômeno em questão.

Para van Manen (1990:181), todo o processo hermenêutico-fenomenológico é, interpretativo. Afinal, a subjetividade que emerge das escolhas lexicais utilizadas por aqueles que descrevem e interpretam a experiência vivida é carregada de conotações individuais. Por meio das referências que as pessoas fazem do mundo pode-se chegar à estrutura dos fenômenos por elas vivenciados. Por isso, todas as vezes que nos referimos a um fenômeno e textos, retomamos as experiências vividas, ao mesmo tempo que vivenciamos outras, indo e vindo, no texto quantas vezes forem

necessárias, até que emergjam as unidades de significado e as articulações que existem entre elas.

Moustakas (1994:14) afirma que para se poder descrever e interpretar um fenômeno da experiência humana é necessário, primeiramente, entender o significado concreto das relações implícitas na descrição original da experiência e o contexto onde essa situação particular ocorre. Uma vez que a experiência vivida é única e insubstituível, ela não se repetirá com os mesmos participantes e nem com o mesmo objetivo.

Para van Manen (1990:79), quando interpretamos um fenômeno, estamos tentando determinar quais são os temas e as estruturas experienciais que fundamentam o fenômeno vivido. Como as experiências vividas não podem ser capturadas em abstrações conceituais nem são categorias, partimos de uma vivência particular para chegar ao entendimento do universal.

Cabe aqui explicar o que são os temas. Para van Manen (1990:79), temas podem ser entendidos como estruturas da experiência. Sendo assim, quando nós analisamos um fenômeno, nós estamos tentando determinar quais são os temas ou as estruturas experienciais que o compõem.

Os temas são identificados a partir de unidades de significado que revelam a estrutura do fenômeno em estudo. Os temas são únicos e pertencem a um determinado fenômeno específico da experiência humana. van Manen (1990:90) afirma que os temas não são objetos nem generalizações, que podem ser totalmente transportados para a interpretação de outros fenômenos. Essa relatividade faz com que o texto interpretado seja, de acordo com Ricoeur (2002:187), um campo limitado de possíveis interpretações que não podem ser realocadas para outros fenômenos.

Os temas emergem, portanto, dos textos dos participantes selecionados, nas instituições escolhidas, no momento histórico vivenciado pelos participantes e no momento temporal que nós compartilhamos. Enfim, sob o enfoque de uma abordagem hermenêutico-fenomenológica, temas são as abstrações feitas a partir das interpretações compartilhadas pelos participantes de uma investigação.

Freire (2007) propõe rotinas de organização e interpretação, que são chamadas de rotinas de refinamento e ressignificação, funcionando como formas de operacionalizar o processo de tematização e, assim, de: (1) identificar unidades de significado; (2) pensar nas relações que as aproximam e distanciam, em um movimento circular que permite ir e vir do texto original às ressignificações encontradas, denominado de ciclo de validação por van Manen (1990:27); e (3) identificar os temas que constituem um fenômeno, dando-lhe identidade (Freire, 2009, comunicação pessoal). Com o levantamento dessas unidades de significado é possível abstrair a estrutura temática que identifica o fenômeno em questão.

Uma pesquisa usando uma abordagem hermenêutico-fenomenológica possui, portanto, um componente lingüístico, que é o texto, que pode ser revisitado, sempre tendo como objetivo a busca por novas interpretações que não devem se apoiar em uma única palavra. Segundo Freire (2007), elas devem estar baseadas num conjunto de palavras que podem ser isoladas e identificadas como unidades de significado. Após uma nova leitura atenta, agrupam-se as unidades de significado relacionando-as. Depois disso, vai-se abstraindo a partir de como as pessoas percebem o fenômeno vivido, até reduzir o significado ao menor número possível de palavras, para se chegar à estrutura do fenômeno estudado. Chega-se, assim, aos temas que são a manifestação do fenômeno específico que está sendo investigado.

Prossigo, descrevendo o contexto da pesquisa que foi a âncora deste trabalho.

## **2.2. A âncora**

A âncora do veleiro, como já disse anteriormente, foi o meu contexto de pesquisa. Nesta seção, apresento essa âncora: as instituições nas quais me baseei para concretizar a investigação proposta.

Esta pesquisa foi realizada com professores e alunos (adultos maduros e idosos) de duas Universidades Abertas da Terceira Idade: uma particular e

outra pública, localizadas na capital e no interior do Estado de São Paulo, respectivamente. Para caracterizá-las, foi feito um levantamento do público-alvo destas instituições, tomando por base os panfletos promocionais das mesmas. A carga horária e as disciplinas oferecidas também foram identificadas por meio dos panfletos de cada programa e com base nas conversas com os coordenadores dos cursos. Nas conversas com os responsáveis pelos cursos foram averiguadas se as disciplinas eram pré-determinadas ou negociadas com os alunos, se existia algum tipo de certificação: e como era feita a seleção de professores, (se por idade, por formação acadêmica anterior, por disponibilidade ou boa vontade).

Em razão de não haver material documental oficial sobre o funcionamento das universidades da terceira idade pesquisadas, as informações sobre as mesmas foram também obtidas por meio das conversas com os alunos, professores, funcionários de secretaria e por meio de informações disponíveis na Internet.

### **2.2.1. A instituição 1**

A primeira instituição, doravante denominada *Instituição 1*, é uma universidade pública situada no interior do Estado de São Paulo. Ela deu início ao processo de implantação da atual Faculdade Aberta à Terceira Idade, no final de novembro de 1993, que foi concretizado em 1996.

A Pró-Reitoria de Extensão Universitária, em 1993, iniciou esse processo visando às ações da universidade voltadas para as pessoas da terceira idade. A proposta era a da inclusão do Projeto Sênior, voltado para o segmento etário da população que estava envelhecendo. Ele fazia parte do programa universitário intitulado Programa de Integração Social e Comunitária. O projeto se baseou no trabalho sobre universidades abertas, desenvolvido pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

O Projeto Sênior, por meio de suas atividades, assumiu peculiaridades em cada campus da universidade pesquisada, conforme os cursos ministrados e a região do Estado de São Paulo onde estão situados. Nesse projeto, a

atuação junto aos idosos não tem só como objetivo o desenvolvimento das pessoas desse segmento etário, mas também busca conseguir que os idosos se tornem agentes multiplicadores, com grande potencial de intervenção na comunidade, concretizando, assim, os objetivos básicos de difusão, democratização e socialização do conhecimento que configuram o propósito da extensão universitária.

O documento inicial de implantação do Projeto Sênior representava uma necessária atuação interdisciplinar e interdepartamental, conforme cita Oliva (1995:1). Apesar de não ter tido acesso a essa documentação, a matéria do jornal comemorativo dos 10 anos da Faculdade Aberta à Terceira Idade fazia várias referências a ela. O autor ressaltava que o Projeto Sênior visava além da reciclagem e treinamento dos setores envolvidos, o desenvolvimento de conhecimento metodológico para projetos mais globais e ambiciosos de extensão universitária voltados tanto para a sociedade com um todo, quanto para a comunidade interna. Esse documento de implantação também considerava função da universidade estabelecer um estudo crítico das questões e relações sociais e demográficas.

Segundo o autor (Oliva, 1995:1), o documento definia que a Faculdade Aberta à Terceira Idade devia levar em conta o interesse do idoso, cuja motivação se voltava para seus problemas específicos (saber envelhecer, manter e melhorar a qualidade de vida na terceira idade, preservar sua dignidade como homem e cidadão). Contudo, ao mesmo tempo, poderia expandir esse enfoque autocentrado. Era necessário que a Faculdade Aberta à Terceira Idade também propiciasse a aquisição ou ampliação de conhecimentos e experiências individuais e grupais e que fornecesse aos idosos uma maior atuação na sociedade. Ser e sentir-se útil eram os maiores objetivos a serem alcançados nesse projeto voltado para o idoso, cujo enorme potencial era desperdiçado.

Posteriormente, em abril de 1994, visando ao intercâmbio entre os campi, uma relação de sugestões de atividades programadas foi difundida. Com o interesse crescente dos idosos e com a importância social da extensão universitária voltada para o segmento idoso da população, foi elaborado o

levantamento referente às atividades desenvolvidas no primeiro semestre de 1995, com a solicitação de que os campi as retificassem ou complementassem.

Por meio da internet, pude obter o material regimental da universidade aberta à terceira idade e a portaria de designação dos membros que compuseram os núcleos da Instituição 1, aqui pesquisada (ver Apêndice A). Nesse documento consta que, em 07 de maio de 2001, conforme portaria assinada pelo reitor da universidade, foi institucionalizado o núcleo da universidade aberta à terceira idade. Em junho de 2002, foi baixada uma portaria na qual o reitor da universidade designa os membros para comporem o núcleo da UnATI por meio da Pró-Reitoria de Extensão Universitária.

A implementação das disciplinas na universidade pesquisada partiu de uma docente de um departamento da área de Ciências Exatas. O objetivo principal da Faculdade Aberta à Terceira Idade, na universidade pública pesquisada, tem sido oferecer atividades direcionadas para pessoas com mais de 45 anos, engajando-as em atividades acadêmicas e socioculturais. Encontram-se no Apêndice B, as especificações do núcleo que foi pesquisado, na ocasião da portaria de junho de 2002, de designação dos seus membros. Ao todo foram onze campi nos quais os trabalhos junto à terceira idade foram desenvolvidos.

No núcleo pesquisado nenhum pré-requisito, além da idade mínima, é exigido: nem provas, nem diplomas ou certificados de escolaridade anterior. As atividades desenvolvidas na Instituição 1 são feitas voluntariamente, desde a organização, passando pela coordenação, até a docência. Não há seleção de professores para ministrarem as disciplinas: todos são convidados. Também não há nenhuma informação oficial sobre outro critério para seleção do quadro docente da Faculdade Aberta à Terceira Idade.

No segundo semestre de 2006, a Instituição 1 ofereceu as seguintes disciplinas: Oficina da Palavra, Pintura em Tecido, Ginástica Terapêutica, Língua Italiana, Aulas de Alongamento, Oficina de Memória, Pintura em Tela, Curso Básico de Língua Inglesa, Oficina de Jogos Teatrais, Francês para iniciantes, Coral, Ritmos e Dança de Salão, Arte Plástica em Argila, Astronomia

Fundamental, Esperanto, História e Atualidades, Confeção de Sabonetes, Língua Espanhola, Plantas Medicinais, Programação Neuro-Lingüística – A Esperança, e Informática. Não havia carga horária fixa e a duração das disciplinas era de um semestre. Como a Faculdade Aberta à Terceira Idade faz parte do serviço de extensão universitária da universidade pública pesquisada, os alunos só pagavam uma anuidade no valor correspondente a pouco mais de 5% do salário mínimo vigente no país, na ocasião.

Os cursos funcionavam de segunda à sexta-feira, em horários variados, em conformidade com a disponibilidade dos professores voluntários. Na parte da manhã, havia aulas de alongamento das 8h00min às 9h00min. As demais disciplinas oferecidas começavam a partir das 14h00min, variando o horário de início e término, em função dos professores. Nenhuma disciplina, porém, passava das 18h05min. A média de hora/aula era de 50 minutos. Além das aulas, havia também passeios monitorados, agendados previamente.

Os professores tinham total liberdade quanto ao conteúdo a ser ministrado, não havendo, portanto, ementas, bibliografia básica ou mesmo objetivos pré-estabelecidos. Alguns dos docentes que ministravam aulas na instituição, o faziam em cumprimento às horas de extensão universitária exigidas. Não me foi informado o número de horas-aula de extensão que cada professor deveria cumprir.

Aos alunos era facultado o direito de ter acesso à biblioteca da universidade, seus laboratórios de computação e ao centro de convivência universitário, desde que portassem a carteirinha de estudante. Os certificados eram conferidos àqueles que tivessem no mínimo 75% de presença. Como todos os professores eram voluntários, havia uma enorme rotatividade de um semestre para o outro e, algumas vezes, até mesmo dentro de um mesmo semestre, em função de outros compromissos que eram assumidos pelos docentes.

Na instituição investigada, a secretaria era administrada por um casal de idosos, que tinham 67 anos na ocasião da pesquisa. Eles trabalhavam lá, voluntariamente, desde o início do programa, em 1996. Eles já estavam



aposentados e cumpriam o horário de trabalho, de segunda à sexta, das 14h00min às 17h00min.

## **2.2.2. A instituição 2**

A segunda instituição pesquisada, doravante denominada *Instituição 2*, é uma universidade particular, situada na capital do Estado de São Paulo. Está ligada ao Departamento de Fundamentos da Educação e tem uma proposta de educação permanente, dirigida às pessoas de ambos os sexos, com qualquer idade acima de quarenta anos, interessadas em “reciclar”<sup>16</sup> e atualizar seus conhecimentos. O programa oferece aulas e palestras sobre matérias e assuntos diversos, além de orientações para a vida. Também oferece a oportunidade de participar de atividades sociais e culturais: visitas monitoradas a museus, pinacotecas, exposições e outros espaços culturais. Além disso, os alunos participam de passeios e excursões a locais de interesse histórico e turístico.

Não foi fornecido, pela instituição, nenhum histórico oficial que pudesse ser aqui relatado, apesar da insistência por parte da pesquisadora. Nenhum departamento da universidade forneceu detalhamento completo sobre o funcionamento e pressupostos para a abertura da instituição. Portanto, só cabe aqui relatar as informações retiradas do *site* do setor de extensão e educação continuada.

O curso está baseado nas teorias de autores consagrados como Piaget, Rogers e Freire, trabalhando com o princípio da espontaneidade e da participação ativa dos alunos no seu processo de aprendizagem. Não são exigidos provas, exames ou trabalhos obrigatórios de qualquer tipo. A instituição visa a que os alunos estejam sempre motivados para o que é proposto. Essa universidade parte da idéia de que, na maturidade, as pessoas

---

<sup>16</sup> Optei por manter o termo, como usado no original, apesar dele causar certo estranhamento, uma vez que seu sentido pode ser associado a reaproveitamento de material descartável. Neste trabalho o termo é empregado com a seguinte conotação: promover a reciclagem (formação) de alguém (ou de si próprio); atualizar (-se), re-qualificar (-se).

carregam nelas mesmas a capacidade de se superarem, de se auto-renovarem e de revitalizarem sua própria comunidade, não sendo meras reprodutoras de atitudes e valores, como pode ocorrer na infância e na adolescência. Essa capacidade é desenvolvida, para que cada participante possa produzir novos valores e assumir novas atitudes frente à família, aos amigos e à sociedade.

A Instituição 2 se destina a quem busca aprender a lidar com a passagem do tempo. Para tanto, são trabalhados os aspectos biológicos, sociais e psicológicos do envelhecimento. Alunos com menos de 40 anos de idade podem ser aceitos, em caráter excepcional, após exame da solicitação. Nenhum pré-requisito, além da idade mínima, é exigido: nem provas, nem diplomas ou certificados de escolaridade anterior. Na matrícula, são exigidos: documento de identidade, cadastro de pessoa física e pagamento de uma quantia específica que, no segundo semestre de 2006, estava fixada em pouco menos do dobro do salário mínimo vigente no país, na época.

O curso é organizado em três grandes módulos seqüenciados, distribuídos em quatro semestres, nos períodos de março a junho e de agosto a novembro. Em cada semestre são 90 horas-aula e os encontros se dão duas vezes por semana, das 14h00min às 17h00min horas, de acordo com o calendário letivo da universidade.

O módulo I é composto de “reciclagem” e atualizações culturais. O objetivo é sintonizar os alunos com o mundo contemporâneo, apresentando-lhes as situações e os problemas da atualidade e criando condições necessárias para que possam discutir sobre eles com qualquer pessoa, com conhecimento de causa e segurança. O programa prevê estudos nos campos de Sociologia, Antropologia, Política, Economia, História, Filosofia e Psicologia, entre outros. O intuito é que os alunos possam acompanhar perfeitamente as exposições e assimilar os conteúdos, de uma forma, clara, concisa e objetiva, mesmo que nunca tenham entrado em contato com essas matérias anteriormente.

O módulo II tem o intuito de orientar os participantes sobre como cuidar da sua saúde física e mental. O conteúdo é ministrado por médicos geriatras,

nutricionistas, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas diversos e outros especialistas, todos voltados para garantir ao aluno o melhor bem-estar possível na maturidade.

O módulo III tem por objetivo principal colocar os participantes em contato com o clássico e o moderno no que diz respeito à literatura, música erudita e popular, artes plásticas, cinema, etc., apresentando-lhes os fundamentos dos diferentes campos de produção cultural e dos estilos de seus criadores. Os alunos são incentivados a criar, despertando as capacidades e os talentos que possuem e que, talvez, nunca tenham percebido.

Todos os módulos são oferecidos em cada semestre, porém, sempre com conteúdos variados e de acordo com uma programação renovada semestralmente. Os alunos que quiserem continuar freqüentando a universidade podem fazê-lo por tempo indeterminado. Para os interessados, existem ainda fases especiais, a cada semestre, com programações totalmente distintas daquelas desenvolvidas anteriormente, de acordo com uma proposta de educação permanente.

Essa universidade ainda oferece cursos optativos sem qualquer acréscimo de custo e os alunos, a cada semestre ou em determinados semestres especiais, podem ainda escolher um ou mais deles, de acordo com os seus interesses e disponibilidade. Entre eles, há o de Iniciação à Informática, Danças Contemporâneas, Oficina de Canto Coral, Oficina de Tai Chi Chuan e Língua Espanhola. Esses cursos são oferecidos sempre em horários alternativos às matérias regulares.

As disciplinas Coral e Língua Espanhola I e II possuem uma carga de 48 horas-aula cada uma e Dança, Informática e Tai Chi Chuan possuem uma carga horária de 24 horas-aula cada uma. Esses cursos são ministrados antes ou depois do horário pré-estabelecido para as aulas regulares. A Instituição 2 avisa que os alunos que freqüentarem pelo menos 75% das aulas e atividades ao longo dos quatro semestres dos cursos regulares, terão direito, no final dos mesmos, a um certificado de conclusão de curso de extensão cultural.

Na Instituição 2, os professores são contratados para ministrar suas disciplinas por uma quantidade de horas que varia durante o semestre. Contudo, não tive acesso aos valores recebidos pelos mesmos. Os professores lecionam a convite da instituição, não havendo nenhuma informação oficial de outro critério para sua contratação.

Dando continuidade a este trabalho, passo a descrever a quilha do meu veleiro: os participantes desta pesquisa.

### **2.3. A quilha**

A quilha é uma peça importante da embarcação que se estende, de uma maneira geral, ao longo de toda a parte inferior da embarcação e, às vezes, pode ser removível. Ela serve para possibilitar a derivada lateral e para o reforço do fundo. Foi tendo os participantes como a quilha da embarcação que pude singrar os mares que naveguei.

Assim como, às vezes, precisamos escolher se removemos ou não a quilha de um veleiro para lhe dar mais velocidade, a seleção dos participantes da pesquisa foi feita a partir da disponibilidade de cada participante em dar entrevistas e em função do tempo de que dispunham. Contudo, alguns cuidados foram tomados: primeiramente, garantir a participação do mesmo número de professores e alunos, bem como assegurar que estivessem ligados às duas universidades há, pelo menos, seis meses. O segundo critério que estabeleci foi considerar professores e alunos representativos de dois grandes grupos etários: o grupo dos adultos maduros e o grupo dos idosos. O terceiro critério foi considerar a disponibilidade de tempo dos participantes para serem entrevistados. O quarto e último critério foi a autorização dada por todos para a utilização das informações e reflexões feitas por eles para esta pesquisa.

Foram coletadas entrevistas de oito professores, sendo quatro de cada uma das instituições de ensino superior. Para tanto, estabeleci que dois dos professores de cada universidade fossem, eles mesmos, idosos. Os outros dois professores, também de cada universidade, deveriam estar na fase adulta madura de suas vidas. Desta forma, quatro destes professores são idosos, com idades variando de 60 a 63 anos e os outros quatro professores são adultos

maduros, com idades que variavam de 42 a 50 anos. Os docentes eram de ambos os sexos.

Com relação ao critério para seleção dos alunos entrevistados, procurei padronizar a quantidade de participantes de cada faixa etária. Foram participantes da pesquisa oito alunos, sendo quatro de cada instituição. Dessa forma, foram entrevistados quatro alunos idosos, dois de cada universidade, com idades que variavam entre 67 e 83 anos. Os outros quatro alunos, também, dois de cada universidade, foram adultos maduros, com idades entre 50 e 58 anos.

Cumprir destacar que não se fez distinção entre as disciplinas que os professores ministravam ou que os alunos freqüentavam. Porém, tomei o cuidado de verificar se os professores lecionavam havia mais de um semestre letivo completo e se os alunos estavam cursando a universidade aberta há pelo menos um semestre, como explicitado anteriormente.

### **2.3.1. Os professores participantes**

Na Instituição 1, Caroline<sup>17</sup> tinha 50 anos no semestre da coleta. Era professora universitária, com livre docência na área de Ciências Exatas. Trabalhava na universidade da terceira idade desde 1996, quando da implantação da Faculdade Aberta à Terceira Idade no campus em que atuava, não havendo trabalhado com idosos anteriormente. Caroline não se sentiu à vontade para falar sobre o seu trabalho junto aos idosos, restringindo-se a falar o mínimo possível.

Sônia tinha 42 anos e era a professora mais nova. Era graduada, mestre e doutora em Ciências Exatas, com livre docência na área de sua atuação profissional. A professora trabalhava na Instituição 1 desde 2000, dando aulas de inglês, além de uma disciplina ligada à sua especificidade profissional.

---

<sup>17</sup> Todos os nomes são fictícios para preservar a identidade dos participantes.

Ivete tinha 62 anos, não possuía formação acadêmica nenhuma e nunca havia participado de nenhum curso relacionado ao envelhecimento. Ela trabalhava como voluntária na Instituição 1, desde 1998, e nunca havia trabalhado com idosos anteriormente. Ela era a mais falante das professoras. Muitas vezes, durante a coleta, Ivete falava dela mesma e se referia ao seu próprio envelhecimento.

Renata era graduada em Letras com habilitação em Português-Inglês. Tinha 63 anos, na ocasião. Tinha dois cursos de mestrado concluídos: um em Administração e outro em Educação. Renata começou a trabalhar na Instituição 1 no ano da coleta, como professora de Comunicação e Expressão e, como as demais, era professora voluntária. Ela fazia parte de um movimento internacional, ligado à ONU e à Igreja Católica, voltado à terceira idade, que tratava o idoso de forma ecumênica. Esse movimento, segundo Renata, “trata da espiritualidade e da sociabilidade dos idosos” por meio de reuniões na residência de idosos que “são muito sozinhos.”

Na Instituição 2, Áurea, 48 anos, era professora de Saúde e Envelhecimento. Era médica, possuía especialização em Geriatria e Gerontologia, obtida na Itália. Participava de um grupo de estudos informal sobre o envelhecimento e trabalhava na universidade da terceira idade há 14 anos. Antes disso, Áurea já havia trabalhado com idosos em sua área de especialização, no seu consultório.

Roberta dava aulas de Atualidades, Relações Internacionais, História Brasileira e História dos Judeus. Tinha 65 anos na ocasião da coleta e era graduada, mestra e doutora em História Social. Apesar da professora não ter nenhum curso específico para trabalhar com os idosos, ela já havia coordenado um grupo de terceira idade num clube social da capital. Em razão disso, ela participou de um congresso de Geriatria e Gerontologia, e por conta de ter assistido a várias palestras durante o evento, acabou lendo muito sobre envelhecimento. Ela dava aula na Instituição 2 havia mais de 10 anos.

Vanda era graduada em Educação Física e Educação Artística. Possuía curso de especialização em Psicometria e Psicopedagogia, mestrado em

Gerontologia e era doutoranda em Educação. Estava com 47 anos na ocasião da entrevista e participava de um grupo de estudo na universidade na qual ela ministrava aulas para a terceira idade. Sua disciplina era Vitalidade e Estimulação Cerebral, disciplina essa que ela lecionava por nove anos.

O único professor desta pesquisa foi Nilson, com 60 anos na data da coleta. Ele era graduado em Geografia com bacharelado e licenciatura. Possuía uma especialização em Geopolítica e nunca havia participado de nenhum curso ou projeto relacionado a idosos. Ministrava a disciplina Geopolítica na América Latina e lecionava, havia sete anos, na instituição 2. Sua indicação para trabalhar na universidade partiu de uma prima, que era aluna do curso da terceira idade e que sugeriu seu nome à coordenação.

Apresento, a seguir, um quadro-síntese dos professores participantes investigados:

	<b>Instituição</b>	<b>Nome / Idade</b>	<b>Formação</b>	<b>Tempo de trabalho com idosos</b>
<b>Professores Adultos Maduros</b>	1	Caroline 50 anos	Livre docente em Ciências Exatas	10 anos
	1	Sônia 42 anos	Livre docente em Ciências Exatas	6 anos
	2	Vanda 48 anos	Mestre em Gerontologia	9 anos
	2	Áurea 48 anos	Medicina e especialização em Geriatria e Gerontologia	14 anos
<b>Professores Idosos</b>	1	Renata 63 anos	Mestrado em Administração e Educação	6 meses
	1	Ivete 62 anos	Ensino Médio	12 anos
	2	Roberta 62 anos	Doutorado em História Social	10 anos
	2	Nilson 60 anos	Especialização em Geo-Política	7 anos

Quadro 1. Professores participantes

### **2.3.2. Os alunos participantes**

Segundo afirmam Cachioni (2003:69) e Vital (2005:91), nas instituições que serviram de lócus para as suas pesquisas, o percentual de alunos do sexo

feminino, nas universidades da terceira idade, é mais do dobro do número daqueles do sexo masculino. Essa discrepância também foi percebida quando entrei em contato com as instituições de ensino superior pesquisadas. Foram entrevistadas três alunas idosas, um aluno idoso, três alunas adultas maduras e um aluno adulto maduro.

Anita, aluna na Instituição1, tinha 83 anos. Era viúva e possuía o nível superior completo. Sempre sorridente e amável com os outros, era a aluna mais idosa que participou da pesquisa. Atuante, Anita não faltava às aulas em que se matriculava, mesmo tendo dificuldades para andar. Tinha uma filha, Ângela, que já freqüentava a instituição quando ela decidiu participar também.

Ângela, filha de Anita, tinha 56 anos. Era casada e possuía nível superior completo. Matriculou-se na Instituição 1, pois se aposentou e, por curiosidade, foi conhecer os cursos. Na ocasião da coleta, tinha também como incentivo ter de levar a sua mãe para a universidade. Ambas participavam das mesmas disciplinas.

Joaquim tinha 67 anos. Era casado e com nível superior incompleto. Era o responsável, junto com a esposa, pela secretaria da Faculdade Aberta à Terceira Idade da Instituição 1, desde a implantação do curso naquele campus. Ambos exerciam trabalho voluntário, de segunda à sexta-feira, das 14h00min às 17h00min. Eles eram os responsáveis por toda a parte burocrática da secretaria da universidade, o que incluía as fichas dos alunos, as matrículas e o recebimento das anuidades. Cabia aos dois, também, agendar as salas junto às pessoas encarregadas pelo campus, alocar os professores nas suas devidas salas de aula.

José tinha 50 anos. Era solteiro e possuía nível superior completo. Ele se mudou para o interior, depois de ter morado muitos anos na capital do estado de São Paulo. José ainda trabalhava como professor do Ensino Médio Tecnológico. Tinha dois filhos e gostava de aprender com as experiências dos colegas mais velhos de sua sala. Falante e participativo, José estava sempre presente nos eventos da Instituição 1.



Na Instituição 2, Wilma tinha 78 anos e não havia completado o ensino fundamental. Era viúva e freqüentava a instituição há 14 anos. Wilma se interessou pela universidade quando ficou desempregada, depois de ter dedicado sua vida inteira ao trabalho. Nessa ocasião, seu marido morreu e seu filho se casou. Depois de quase um ano sem trabalhar, deparou-se com um cartaz da universidade num parque da cidade e se inscreveu imediatamente.

Talita tinha 79 anos, Ensino Médio completo e era dona-de-casa, quando participou da pesquisa. Era aluna do programa desde 1991. Seu interesse pelo curso aconteceu em função dela morar em frente à Instituição 2. Preocupada em se manter ativa, Talita, que tinha o marido doente em casa, usava o aprendizado tanto para si como para compartilhar com as demais pessoas.

Rosa tinha 58 anos e era casada. Possuía o nível superior completo e era dona-de-casa. Muito introvertida, talvez tenha sido a participante que menos falou. A síndrome do ninho vazio e a depressão que se instalou depois que os filhos casaram a levaram para as aulas na Instituição 2.

Taís tinha 56 anos, era viúva e estudou até a 7ª série. Integrou-se à Instituição 2, por insistência do seu filho, depois da viuvez. Ainda é essa insistência que a faz ir para a universidade. Taís ajudava sua filha a tomar conta dos netos, duas ou três vezes por semana.

Apresento, a seguir, um quadro-síntese dos alunos participantes investigados:

	<b>Instituição</b>	<b>Nome / Idade</b>	<b>Estado Civil</b>	<b>Formação</b>
<b>Alunos Idosos</b>	1	Anita 83 anos	Viúva	Superior completo
	1	Joaquim 67 anos	Casado	Superior incompleto
	2	Talita 79 anos	Casada	Ensino Médio completo
	2	Wilma 78 anos	Viúva	5º ano do Ensino Fundamental
<b>Alunos Adultos Maduros</b>	1	Ângela 56 anos	Casada	Superior completo

	1	José 50 anos	Solteiro	Superior completo
	2	Rosa 58 anos	Casada	Superior completo
	2	Taís 56 anos	Viúva	8º ano do Ensino fundamental incompleto

Quadro 2: Alunos participantes

Os participantes dessa pesquisa deram equilíbrio a ela, como a quilha traz estabilidade para um veleiro. Para chegar a esse equilíbrio, escolhi o mesmo número de alunos adultos maduros e de alunos idosos nas duas universidades. Assim como escolhi também o mesmo número de participantes em cada instituição. Esse equilíbrio de forças deu a estabilidade que eu precisava para o meu veleiro continuar a sua navegação.

Na seção seguinte, passo a descrever os instrumentos e procedimentos de pesquisa: as velas da minha embarcação.

## 2.4. As velas

Assim como as velas de uma embarcação precisam ser eficientes e contar com a destreza dos velejadores para usá-las, os instrumentos de pesquisa precisam ser eficientes para ajudar o pesquisador a alcançar o seu objetivo. Por isso, considero meus instrumentos e procedimentos de pesquisa como as velas da minha embarcação.

Foram elaborados dois questionários para a obtenção das informações pessoais dos participantes da pesquisa e dois roteiros para entrevistas semi-estruturadas, assim destinados: um questionário e um roteiro para as entrevistas para professores adultos maduros e idosos; e outro questionário e roteiro para entrevista para os alunos adultos maduros e idosos.

O Anexo A, contém o questionário usado para obter dados pessoais dos professores adultos maduros e idosos, tais como data de nascimento e formação acadêmica completa. Além disso, o instrumento inclui perguntas que serviram para identificar se esses professores participavam ou já haviam

participado de cursos e/ou grupos de pesquisa sobre educação de idosos e em quais instituições. Foi perguntado, também, quais eram as áreas de atuação desses docentes na universidade aberta da terceira idade e há quanto tempo eles desenvolviam esse tipo de trabalho. Finalmente, foi perguntado se eles já haviam trabalhado com idosos anteriormente.

Esse questionário partiu da necessidade de se identificar quem eram os docentes que estavam ministrando aulas, nas instituições pesquisadas. O levantamento do perfil profissional e educacional em gerontologia teve como função identificar os significados do aprender na terceira idade na universidade aberta, para os docentes envolvidos na educação de idosos.

Para esta pesquisa, as variáveis sócio-demográficas dos docentes serviram para mostrar como os valores culturais e as vivências decorrentes de eventos sócio-históricos determinam a trajetória de vida compartilhada por um grupo etário, chegando a alterar o modo de se relacionar com essa nova modalidade de atuação profissional.

No roteiro para as entrevistas com os professores adultos maduros e idosos (Anexo C), os motivos e vantagens pessoais e profissionais para trabalhar em uma universidade aberta da terceira idade, assim como as interpretações em relação à velhice foram contemplados nas perguntas.

O questionário foi respondido oralmente, uma vez que os professores se sentiram mais à vontade para se expressar, o que não lhes tomava tempo e nem lhes causava embaraços com relação à linguagem escrita. A pesquisadora preencheu os dados e anotou algumas observações à medida que as informações eram fornecidas, e registradas em áudio.

O segundo questionário (Anexo B) foi destinado aos alunos adultos maduros e idosos e foi elaborado com perguntas que permitiram à pesquisadora obter um perfil dos alunos. Por meio dessas perguntas, foi feito um levantamento da idade, estado civil, grau de escolaridade formal, a utilização que faziam do tempo de lazer e, finalmente, se eles freqüentavam algum outro grupo, além da universidade aberta da terceira idade. Esses dados sócio-demográficos ajudam a mostrar quem foram os alunos entrevistados e

qual era a sua formação acadêmica. Essas informações permitiram compreender os determinantes sociais e comportamentais do grupo pesquisado. Depois de obtidas as informações pontuais, por meio desse questionário, dei início às entrevistas semi-estruturadas com alunos, adultos maduros e idosos, cujo roteiro consta do Anexo D.

As entrevistas tiveram como objetivo mais específico responder à primeira pergunta de pesquisa contida neste trabalho: que interpretações os alunos, adultos maduros e idosos, de duas universidades abertas, têm sobre o aprender nessa fase da vida! Portanto, todas as perguntas se relacionavam com as formas de envolvimento desses alunos no que tange ao aprender.

Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e depois transcritas literalmente pela pesquisadora, originando os textos considerados para a interpretação. Os assuntos foram particularizados, permitindo assim que os participantes tivessem plena liberdade para respondê-los. Sempre que necessário, a pesquisadora reduziu o caráter da entrevista tornando-a “menos rígida e menos constrangedora” (Laville e Dionne, 1999:187).

Durante as entrevistas só estavam presentes a entrevistadora e o entrevistado. As entrevistas foram feitas em local acordado pelos participantes, em horários convenientes aos mesmos e por eles previamente fixados. Por meio dessas entrevistas, pude desvendar as necessidades, expectativas, perfil e aspectos da história de vida dos participantes. Não houve contratempos e nem dificuldades, todos os participantes se envolverem na pesquisa por livre e espontânea vontade.

Ao iniciar as entrevistas foram explicados os objetivos desta pesquisa aos professores, por esse motivo, eles não se detiveram sobre o que é aprender de uma maneira geral.

Os alunos entrevistados pareceram estar acostumados com entrevistas de pesquisa, como menciona uma das idosas participantes. As entrevistas transcorreram sem interrupções e duraram, em média, de 30 a 45 minutos.

Os coordenadores de ambas as instituições não se opuseram ao trabalho proposto e, mesmo, fizeram indicações de professores e alunos cujo perfil eles consideravam mais adequado para a pesquisa que estava sendo desenvolvida. Foi sugerido que eu procurasse aqueles alunos e professores que são mais falantes por natureza. Porém, tive permissão e total liberdade para entrar em contato com os alunos e professores que eu quisesse.

Passo agora, a uma descrição minuciosa do procedimento de interpretação da pesquisa: o mastro do meu veleiro.

## **2.5. O mastro**

O mastro, para uma embarcação à vela, é um ponto muito importante, assim como os procedimentos de interpretação são para uma pesquisa. Num veleiro, o mastro tem lugar fundamental. Ele é uma estranha cruz que, no convés, suporta a vela carregando cabos e ferragens. Aqui, os procedimentos adotados foram fundamentais para que eu pudesse chegar às interpretações dos participantes e aos temas que estruturam o fenômeno do aprender na terceira idade na universidade aberta, sob a orientação da abordagem hermenêutico-fenomenológica.

Os procedimentos dão suporte aos passos seguidos pelo pesquisador, do mesmo modo que o mastro serve para a sustentação da vela e ajuda na execução de uma seqüência de manobras. Nesta seção, vou discutir como esse mastro foi utilizado para a sustentação das velas e como ele foi importante durante as manobras.

Nesta seção, portanto, vou discutir como procedi usando dois focos investigativos distintos de forma a poder responder as minhas duas perguntas de pesquisa. Num primeiro foco, identifiquei as interpretações que alunos e professores adultos maduros e idosos, de duas universidades abertas da terceira idade têm sobre o aprender nessa fase da vida.

Para tanto, parti da transcrição das entrevistas com os alunos e professores adultos maduros e idosos. Primeiramente, abri uma subpasta no computador para cada entrevista que foi feita, utilizando como título, em cada uma delas, o nome fictício adotado por mim para os participantes. Depois disso, agrupei as subpastas de todos os alunos em um único arquivo designado - alunos. Em seguida, procedi do mesmo modo com as oito entrevistas dos professores adultos maduros e idosos, nomeando o novo arquivo de professores. Pude, então, trabalhar as dezesseis entrevistas realizadas, em duas pastas com oito subpastas cada uma. Cabe destacar, que não fiz distinção de idade entre os alunos adultos maduros e idosos e nem entre os professores adultos maduros e idosos, uma vez que para as universidades da terceira idade investigadas, os mesmos não são distinguidos pela idade.

Como eu não fiz uso de nenhuma ferramenta computacional especial para me ajudar a interpretar as entrevistas dos participantes, todas as entrevistas foram impressas e separadas em dois grupos: entrevistas dos alunos e entrevistas dos professores.

Li e reli, separadamente, várias vezes cada um das entrevistas a fim de me familiarizar com elas. Foi chegado, então, o momento de interpretar os significados que os participantes deram ao aprender na terceira idade na universidade aberta. Para isso, fui destacando com um marca texto nas entrevistas impressas todas as frases ou sentenças que estavam ligadas ao aprender na terceira idade na universidade aberta.

Depois de feita uma primeira leitura e destacado os trechos que considere mais significativos, voltei ao computador e criei uma nova pasta. Nela inseri uma única coluna com todas as entrevistas dos alunos participantes. Contudo, desta vez retirei as minhas perguntas e as minhas falas que constavam das transcrições. Pensando em visualizar melhor o trabalho que estava desenvolvendo, sempre que eu inseria um novo aluno, utilizava uma cor de fonte diferente para identificá-lo. O mesmo procedimento se deu com as entrevistas dos professores participantes.

Em seguida, inseri uma nova coluna a direita das colunas já existentes, em cada um dos dois arquivos. Feito isso, tornei a reler os textos das entrevistas dos alunos e professores participantes. O próximo passo foi copiar e colar na segunda coluna, as interpretações dos alunos mais significativas que eu identificava como sendo sobre o aprender na terceira idade na universidade aberta. O mesmo procedimento que foi utilizado nas entrevistas dos professores.

Quando voltei a reler a segunda coluna, na pasta tanto de alunos quanto de professores, com os excertos que haviam sido separados do texto, procurei verificar se os trechos separados, realmente, identificavam o que era aprender na terceira idade na universidade aberta, para eles. Depois de feito os devidos ajustes, copiei e coleí em um único arquivo os excertos da segunda coluna, sob o título: “O aprender na terceira idade na universidade aberta para alunos adultos maduros e idosos é...”. O mesmo procedimento também foi seguido com os textos dos professores, só que o título dos excertos separados era: “O aprender na terceira idade na universidade aberta para professores adultos maduros e idosos é...”.

Finalmente, como eu precisava dos excertos literais de alunos e professores, reli todos os trechos que respondiam a minha primeira pergunta de pesquisa, para ver se eles, realmente, identificavam as interpretações que os alunos e professores tinham sobre o aprender.

O passo seguinte foi partir dos trechos previamente selecionados, agrupar aqueles que tinham os mesmos significados, mesmo que expressos por palavras diferentes. Depois que esses agrupamentos foram feitos, procurei destacar um dos excertos que, na minha interpretação, era o mais significativo para o foco que eu estava trabalhando. O mesmo procedimento foi repetido com os excertos dos professores.

Depois de estabelecer os passos acima, tive como resultado dois quadros que descrevo no capítulo 3 deste trabalho. Um quadro traz as interpretações sobre o aprender na terceira idade na universidade aberta para alunos adultos maduros e idosos e outro traz, as interpretações sobre o

aprender na terceira idade na universidade aberta, para professores adultos maduros e idosos.

Como, as palavras utilizadas pelos participantes muitas vezes se repetiam de forma igual ou semelhante decidi, para uma melhor compreensão, considerar cada uma das formas que foram destacadas como sendo uma ocorrência. Desta forma, pude colocar o número de ocorrências para cada um dos significados das interpretações sobre o aprender na terceira idade na universidade aberta para os alunos e professores participantes. Esses números, também, aparecem nos quadros do capítulo 3.

Como uma experiência vivida é vista de modo diferente por cada um de nós, nenhuma descrição é neutra e sempre tem uma carga de interpretação. Contudo, como ninguém consegue se desfazer de sua experiência para interpretar, a subjetividade fez parte de todo o meu percurso interpretativo. Afinal, somos resultado das experiências que vivemos.

Portanto, para chegar às interpretações sobre o aprender, segui os seguintes passos:

- Transcrevi as entrevistas de todos os dezesseis participantes;
- Agrupei-as em dois grandes grupos (alunos e professores);
- Destaquei as interpretações que me pareceram mais significativa;
- Depois criei um arquivo para alunos e outro para professores, com várias colunas. Na primeira coluna, de cada arquivo coloquei a transcrição das entrevistas sem aparecer as minhas falas e perguntas:
- Copiei dos textos transcritos, para a segunda coluna, os excertos mais importantes, que eram possíveis de serem identificados como interpretações que os participantes tinham do aprender na terceira idade na universidade aberta;



- Cruzei os significados iguais ou semelhantes desses excertos dos alunos e, posteriormente, dos professores, para reduzir ao máximo o número de palavras ou frases que eram mais representativos;
- Fiz dois quadros, um quadro foi feito baseado nos excertos que emergiram das entrevistas dos alunos, nos quais apareciam as suas percepções sobre o aprender na terceira idade na universidade aberta. Um outro quadro, nos mesmos moldes, foi feito com os trechos extraídos dos textos dos professores;
- No capítulo 3, discuti essas percepções. Elas foram, primeiramente, interpretadas separadamente e depois foi feito um quadro confrontando-as.

Num segundo momento, busquei descrever e interpretar a natureza do fenômeno do aprender na terceira idade na universidade aberta, a fim de responder a minha segunda pergunta de pesquisa. Para isso, primeiramente, fiz uma leitura atenta dos registros escritos das entrevistas.

Neste trabalho, não pretendo chegar a uma generalização dos temas que estruturam o fenômeno do aprender na terceira idade na universidade aberta, mas busquei um maior conhecimento dele para poder entendê-lo melhor. Para isso, coube a mim, como pesquisadora, descrever e interpretar os elementos subjetivos que determinaram os pensamentos dos participantes e o processo utilizado para chegar aos temas encontrados.

Para vislumbrar a estrutura do fenômeno do aprender na terceira idade na universidade aberta, primeiramente, fiz a textualização das entrevistas (processo por meio do qual são feitos os registros escritos). Depois, reli e reinterpretei os significados que os participantes deram à experiência vivida por eles. Para isso, selecionei palavras, frases ou sentenças que estavam ligadas ao aprender na terceira idade na universidade aberta, como as identificadas a seguir: interações na universidade; aprendizado; ocupação do tempo ocioso; inserção do idoso na sociedade; motivação encontrada para sair de casa, entre outras. Portanto, as unidades de significado que emergiram do texto revelavam

uma ligação com o fenômeno pesquisado e com a segunda pergunta de pesquisa que me propus a responder no início deste trabalho.

Depois de identificadas essas unidades de significados, pensei nas relações que as aproximavam e as distanciavam e procurei a convergência entre elas. Ao fazer os elos entre as unidades de significado, pude abstrair os significados, que aos poucos iam revelando os temas que estruturam o fenômeno pesquisado. A cada leitura dos textos por mim transcritos, novas significações iam surgindo. Essa rotina de organização e sistematização, por meio de refinamento e ressignificação das unidades de significado foi proposta por Freire (2007).

Assim, o processo de tematização (identificação dos temas que estruturam o fenômeno) ocorreu por meio da procura por interpretações, confirmações e reformulações e um novo retorno aos textos aconteceu sempre que foi necessário, gerando o ciclo de validação (van Manen, 1990:27). O ciclo de validação foi o que permitiu que os temas identificados e revelados, confirmados ou descartados, as relações foram estabelecidas e a coerência foi verificada. Contudo, os temas encontrados são apenas uma das possibilidades de interpretação desse fenômeno. Portanto, foi abstraído a partir das escolhas lexicais utilizadas pelos participantes, que pude chegar à natureza do fenômeno estudado. É importante salientar que os temas não são nomeados, necessariamente, utilizando as palavras dos participantes, mas sim por meio do sentido dessas palavras. Assim sendo, a linguagem mediou o pensamento na compreensão, interpretação e significação do fenômeno estudado.

Os temas são, portanto, produtos da minha interpretação somados aos produtos interpretativos do meu diálogo com o texto, acrescido dos produtos interpretativos dados por mim ao texto por meio da minha própria experiência. Essa articulação dos temas não é só uma questão de habilidade ou um processo cognitivo que pode ser descrito e então aprendido ou treinado, eles emergem dos textos pesquisados. É, também, a partir desses textos que podemos ter *insights* acerca do fenômeno pesquisado.

Vale lembrar que a subjetividade esteve presente durante toda a pesquisa, mas para controlar essa subjetividade confronto a minha interpretação com os registros textuais daqueles que vivenciam o fenômeno estudado. Logo, por meio deste procedimento, relações foram estabelecidas, a coerência foi checada e as ressignificações confirmadas. Os temas e subtemas que emergiram da associação das unidades de significados e estruturaram o fenômeno do aprender na terceira idade na universidade aberta, pode ser esquematizado, de forma que ele fosse mais bem visualizado.

Portanto, para que eu pudesse chegar a natureza do fenômeno pesquisado e pudesse descrevê-lo e interpreta-lo, procedi da seguinte maneira:

- Li e reli várias vezes, as entrevistas textualizadas dos alunos e professores adultos maduros e idosos de duas universidades abertas da terceira idade;
- Selecionei palavras, frases ou sentenças que se relacionavam ao aprender na terceira idade na universidade aberta, para chegar as unidades de significados;
- Busquei as relações que aproximavam e distanciavam as unidades de significados, uma das outras; usando a rotina de organização e interpretação, por meio do processo de refinamento e ressignificação, proposto por Freire (2007);
- A partir dessa rotina, fui abstraíndo os temas;
- Retornei aos textos sempre que foi necessário, procurando por interpretações, confirmações e reformulações, gerando o ciclo de validação;
- Identifiquei os temas que foram confirmados ou descartados, chegando a natureza (essência) do fenômeno do aprender na terceira idade na universidade aberta;
- Fiz um quadro com a estrutura do fenômeno pesquisado para uma melhor visualização.

Depois de discutir a metodologia, minha embarcação, tendo como subsídios: a abordagem hermenêutico-fenomenológica, meu veleiro; o contexto

da pesquisa, minha âncora; os participantes, minha quilha; os instrumentos e procedimentos de coleta - minhas velas; e os procedimentos de interpretação - meu mastro, passo, a seguir, às interpretações dos meus participantes – os ventos.

Com o veleiro descrito, é hora da navegação. Com ela os ventos. Ventos que precisam ser interpretados. Foram esses ventos que me levaram a vivenciar novas experiências nessa longa e fascinante viagem, que continuo relatando no próximo capítulo.

## **CAPÍTULO 3**

### **OS VENTOS**

Os ventos são também os responsáveis pelo rumo de um veleiro. Eles são considerados ar em movimento. A velocidade do vento pode ser medida com aparelhos, porém, é possível realizar uma estimativa da velocidade através da observação visual, sem necessariamente fazer uso de aparelhos. Foi por meio desses ventos que eu explicitarei as interpretações de alunos e professores sobre o aprender na terceira idade na universidade aberta.

Em razão dos ventos que vinham pelos dois bordos do veleiro, decidi encurtar ainda mais os períodos de sono. Eu adoraria poder ir mais devagar e apreciar a viagem, mas ao mesmo tempo queria sair logo da situação em que me encontrava nesse ponto da minha viagem.

Neste capítulo, o foco está na voz e nas interpretações dos dezesseis participantes da minha pesquisa. A intenção foi compreender, em profundidade, como eles interpretam o aprender na terceira idade na universidade aberta.

Num primeiro momento, li todos os textos e busquei encontrar na voz dos participantes, grifando quais eram as interpretações do aprender na terceira idade para esses alunos adultos maduros e idosos. Cabe destacar, que não fiz distinção de idade entre os alunos ao revelar as suas interpretações, uma vez que para as universidades da terceira idade investigadas os alunos não são distinguidos pela idade.

Depois de identificar as interpretações do aprender na terceira idade nos textos dos alunos adultos maduros e idosos, procurei identificar as interpretações do aprender na terceira idade nas falas dos professores adultos maduros e idosos. Finalmente, fiz o confronto entre as interpretações do aprender na terceira idade de alunos e de professores.

Olhando da popa para a proa de um barco, o bombordo corresponde ao lado esquerdo da embarcação. Para que eu pudesse navegar, a posição do barco e a condição dos ventos foram minhas prioridades, assim como foram prioritárias para mim as interpretações desses alunos.

As interpretações encontradas foram os ventos que moveram meu veleiro. Como eu lidava com alunos e professores, primeiramente, identifiquei os ventos a bombordo que correlacionei às interpretações sob a perspectiva dos alunos adultos maduros e idosos, com base na minha primeira pergunta de pesquisa. São elas que passo a apontar a seguir.

### **3.1. Os ventos a bombordo: o aprender na terceira idade por alunos adultos maduros e idosos**

Ao identificar as interpretações dos alunos, pude perceber que, para Joaquim e José, independentemente de suas idades, o aprender tinha lugar de destaque em todas as fases de suas vidas. Essa percepção pode ser constatada nos excertos a seguir:

Acho que desde criança eu gostava muito de aprender<sup>18</sup>  
(Joaquim).

A melhor fase da vida que eu observei é a de estudar (José).

Além de interpretarem o aprender como algo que é sempre bom, os alunos afirmam que há uma necessidade de atualização, reciclagem e renovação do conhecimento. Estar inserido em uma sociedade voltada para o conhecimento levou-os a aprender. Isso ficou registrado nos textos de vários participantes, que demonstraram a preocupação de estar sempre inseridos num mundo em constantes mudanças, inclusive tecnológicas:

---

<sup>18</sup> Os excertos aqui apresentados representam a transcrição literal dos depoimentos dos participantes.

É bom porque você se atualiza. Você está freqüentando a sociedade, então, você tem a obrigação de saber também, para poder também interagir com as pessoas. Hoje, por exemplo, está tendo essa reunião aí, das nutricionistas, que vão orientar a gente. Então, é uma das causas que a gente gosta. Aprender mais. Sempre é bom. A gente está sempre aprendendo. É uma reciclagem. Sabe das novidades, do que está acontecendo. Você acaba se inteirando de tudo que está acontecendo no mundo (Wilma).

Se você não freqüenta você vai ficar em casa, por mais que você queira a sociedade não vai, né? Geralmente ela exclui o aposentado, é um modo de estar em sociedade, de viver em união com as pessoas, ver o que está acontecendo. Saúde. Informática. Aprendi história que é um tema muito bom, que eu nunca gostei da História do Brasil que eu aprendi, aquela história horrível, agora adoro história. Todas elas. Informática, já estou com planos... (Ângela).

Renovar. Coisa até que a gente sabe como educação, alimentação, a gente sabe tudo, mas com o tempo vai deixando de lado. Sabe uma coisa usada? Que não tem muita importância. E agora eu começo a ver que tem muita importância. Eu faço tai-chi, que o professor disse uma coisa, que eu estou passando pra frente. Eu trabalho muito, eu cozinho, não tenho empregada, faço minha ginástica, fico no computador, horas. É uma delícia, porque a gente vê que o mundo mudou e a necessidade da gente se reciclar é muito grande. Muito grande. Olha, da educação de um neto para outro, de anos, tem diferença. Quando ele [o professor] passa para a gente informações, porque tudo é uma reciclagem, mas fica meio esquecido, porque como faz muito tempo, então, quando o professor passa para a gente coisas que interessam, coisas que você... sabe? Você vibra com aquela aula (Talita).

Interesse pela internet, saber as coisas, querer investigar. Isso foi muito importante (Rosa).

Na fala de José, a opção pela participação na universidade aberta, levou-o ao preenchimento de um espaço que havia ficado vazio depois que passou por uma mudança no seu estilo de vida. Esse aspecto fica claramente explicitado no trecho a seguir:

Bom, eu mudei em 2002. Eu me senti fora da cidade. Eu saí de São Paulo, trabalhava praticamente 18 horas por dia. Como diz

meu amigo, andava a duzentos, cheguei aqui, andava a dois. Então, tive que ocupar um espaço, ter uma preocupação a mais e foi na UnATI<sup>19</sup> que me interessei. A esposa de um amigo meu me indicou, e eu vim. Vi que era interessante para aplicar e não, porque na época eu tinha 45 anos, no caso, achei que era interessante ver, daqui uns 30 anos... (José).

A aprendizagem deixada para trás, em função de outras atividades que demandavam tempo, esforço e, algumas vezes, dinheiro, é retomada agora, de uma forma mais prazerosa. Portanto, muitos idosos voltam aos bancos universitários com o objetivo de resgatar sonhos que a vida fez deixar de lado, por um tempo. A diminuição da frustração ao freqüentar a universidade aberta tem uma significação extremamente importante quando se trata de envelhecimento. Wilma ressalta isso por meio de sua fala:

Pela universidade eu me interessei porque eu trabalho desde a idade de sete anos e quando meu marido faleceu, meu filho casou no mesmo ano e também fiquei desempregada. Estava trabalhando, fiquei desempregada, fiquei um ano quase sem trabalhar, e aí eu estava aborrecendo meus filhos, porque eu não consigo ficar parada. Eu freqüentava o grupo, da terceira idade, lá eu vi um cartaz, que dizia que haviam aberto a universidade da terceira idade aqui. Já faz 14 anos que eu estou aqui. Daí eu vim, na mesma hora liguei para cá, já tinham encerrado, mas o rapaz falou assim, se tiver alguma desistência, a senhora dá o seu telefone que eu ligo. No dia seguinte, eu vim e não saí mais. O pessoal elogia o fato de eu estar com quase oitenta anos e freqüentar uma faculdade.

O relato de Wilma me remete à visão de envelhecimento apresentada por Erbolato (2000:49), que se refere a esse período como sendo marcado por regras sociais, nem sempre atualizadas ou satisfatórias, que impedem as pessoas de realizar aquilo de que são capazes. Porém, sabemos que muitas expectativas sociais não retratam a realidade, pois podem ser mudadas. Portanto, é importante que as pessoas prestem atenção naqueles que já envelheceram. Esses idosos podem nos mostrar como podemos conduzir nossas vidas, nos fazendo refletir a respeito não só sobre a nossa noção de

---

<sup>19</sup> UnATI é a sigla que serve para designar qualquer universidade aberta da terceira idade.



velhice, como também sobre como enfrentaremos o nosso próprio envelhecimento.

Outros alunos interpretaram o aprender na terceira idade como algo que necessita ser aprofundado ou mesmo recordado. Os trechos abaixo indicam essa interpretação:

Muita coisa que eu pensei que eu sabia, eu não sabia, eu precisava me aprofundar. Outra coisa me incentiva a procurar. Então, fala lá do idoso. Eu pego e procuro... (Ângela).

Ah, muita coisa que a gente já esqueceu, há muito tempo atrás (Taís).

Rosa e Taís expressam o que significa aprender para elas. Ambas falam que aprender é conhecer e saber mais. Isso é, para ambas, fundamental. Taís acrescenta que quanto mais aprender é ainda melhor. Essas interpretações nos mostram que as expectativas dos aprendizes de mais idade não podem ser desconsideradas. A aprendizagem necessita ser valorizada como parte integrante da vida, por aqueles que trabalham ou venham a trabalhar com os alunos mais velhos. Os trechos abaixo demonstram a importância da educação para esse segmento etário:

Aprender? É conhecer, saber. É isso. Eu nem entrei na terceira idade ainda, mas, aprender? É saber mais. Significa saber mais. Isso é muito importante para mim. Foi e continua sendo muito importante. O saber. Acho muito importante, quer dizer, não que a gente chegue a estudar aqui, a gente absorve toda a exposição da matéria e vai, com isso, aumentando nosso conhecimento (Rosa).

Quanto mais você aprender, melhor ainda (Taís).

Algumas características negativas atribuídas aos que envelhecem caem por terra, quando temos numa mesma sala de aula, alunos de gerações

diferentes, como acontece nas universidades abertas. Apesar das suas diferenças, eles comungam da mesma opinião quando se trata do gosto pela aprendizagem:

Eu me senti feliz porque eu estava ali. Eu ia recomeçar tudo de novo (Anita).

Eu me sinto muito bem, tenho interesse pelas matérias (Rosa).

Joaquim fala sobre sua certeza de que aprender é um processo que não tem fim. Além disso, para esse aluno, não existe uma fase na vida exclusiva para aprender: isso acontece sempre, a toda hora e em qualquer lugar. O excerto a seguir, nos mostra essa interpretação:

Continuar aprendendo, aquilo que eu tenho que fazer a vida toda, até o último instante, se for possível, porque eu acho que até a morte é um aprendizado (Joaquim).

O homem aprende desde o nascimento até a morte, mesmo tendo ou não escolarização. Cachioni (2003:34) afirma que, a busca pela universidade aberta acontece, pois para muitos a educação representa a necessidade de se sentir vivo, ativo, atualizado e inserido na sua comunidade. Na opinião de José, aprender é buscar novidade, como podemos ler no excerto abaixo:

Para mim, aprender é buscar novidade. No meu caso, estar sempre atualizado com o mundo moderno, porque se a gente parar no tempo, poxa... quem se isola, não vive em grupos, se a gente não estiver aprendendo a gente vai ficar desatualizado. Se a gente ficar fora... Para mim, eu vejo assim, no caso da faculdade, ela ofereceu inclusão digital. Hoje, por exemplo, faço aquilo que vai me proporcionar um conhecimento a mais e, estar inserido a um grupo de relacionamentos, onde a gente vai ter informações do dia a dia, do cotidiano nosso. Por exemplo, se eu ficar fora desse grupo, no caso, eles estão com uma idade mais avançada, mas eles têm um assunto, uma política econômica, alguma coisa eles vão trazer de informação e isso daí eu vou captar. Por isso que a gente sabe que, conforme a gente está atento a esse

assunto, politicamente, economicamente, a gente sempre vai estar dentro da situação. Nós não vamos ficar à margem da sociedade.

Anita, participante que tinha 83 anos na ocasião em que foi entrevistada, nos mostra que aprender não é só para os jovens. Faz questão de salientar que, no seu tempo de lazer, gosta de estudar e ler muito. Segundo ela, aprender é:

Uma coisa que a gente não sabe o que é, porque a gente está só aprendendo, toda hora.

O comentário de Anita nos mostra que a aprendizagem não está só restrita à infância ou à adolescência, mas se prolonga por toda a vida. Segundo Claxton (2005:27), movimentos sociais como o *poder grisalho* e a universidade da terceira idade estão dedicados a combater o efeito invalidante do mito de que os velhos não aprendem mais.

Apesar da noção de aprendizagem estar ligada a saber mais, José e Anita afirmam que é bom não ter a obrigação de apresentar resultados. Eles afirmam que:

A gente vem de casa para obter conhecimento, mas sem aquela obrigação pelos resultados (José).

Eles [os professores] têm cuidado com os alunos, não sacrificam os alunos para aprender mesmo. Não há avaliação. Isso assusta qualquer aluno (Anita).

Para Wilma, estar na faculdade tem o significado de estar aprendendo coisas novas, como ilustrado no comentário abaixo:

Então, é uma das causas que a gente gosta. Aprender mais (Wilma).

Freqüentar a universidade aberta é motivo de valorização e aumento da auto-estima. Wilma também confirma a importância de ser respeitada por estar engajada num processo educacional, ou melhor, por estar na universidade com todo o simbolismo que isso representa na sociedade moderna. A visibilidade e a respeitabilidade que adquirem, após ingressar nas universidades abertas, geraram mudanças na auto-estima dos alunos entrevistados e a explicação de Wilma é marcante, conforme ilustro no excerto abaixo:

Olha, eu acho que mudou sim, sabe por quê? Parece que as crianças olham para a gente com mais respeito.

Ao descrever como se sente como aluna, Talita afirma que:

Eu me sinto tão bem, a gente atravessa esses corredores no meio da meninada, eu me sinto uma menina. Acho ótimo.

Talita vai além ao dizer que aprender é adquirir respeito daqueles que pensam que o idoso não aprende mais. Segundo ela:

Para mim significa respeito. Dos filhos, dos netos, só o marido não respeita porque fica com ciúmes. Como agora, que eu larguei ele na mesa para vir para cá. Pedi desculpas, tal, mas vim para cá. Sabe... Segunda e Quarta “não mexa com a mamãe porque ela tem aula e a computação” (Talita).

Esse envolvimento ativo com a vida dá novas possibilidades para esse ser que está envelhecendo, redimensionando suas perspectivas sobre o próprio processo. Contudo, ainda assim o envelhecimento parece não trazer só aspectos positivos. Para Wilma, a convicção de que a memória se deteriora com o envelhecimento aparece marcadamente. Apesar de ver sua frustração diminuída, ela assume que sua memória falha no momento de aprender. Anita,

a aluna mais velha a ser entrevistada (83 anos), sugere que aprender numa idade avançada é difícil. Rosa, também complementa que é necessário desenvolver habilidades para minimizar as limitações físicas inerentes ao envelhecimento sobre o ser humano. As limitações que o envelhecimento traz não podem ser negadas, mas é possível lançar mão de recursos, de estratégias de compensação. Rosa afirma que anotar é uma forma de fixar o que foi aprendido, principalmente, quando se trata de matérias que não são do seu interesse. Os trechos abaixo exemplificam essas interpretações:

Eu acho que o mais importante é que eu tenho um incentivo para sair de casa, eu conservo a amizade das pessoas aqui, e eu aprendo, por mais que a memória falhe, a gente acaba aprendendo. Escreve, marca tudo. Eu dei uma entrevista a semana passada, porque eu estou fazendo informática, e eu dei entrevista para uma TV, e ele me perguntou qual a dificuldade da faculdade, de fazer informática. E eu respondi que era a memória. Porque com quase 80 anos, você não tem aquela capacidade de lembrar das coisas, você faz. Para você fazer o curso, você tem que ler, ler, ler até guardar um pouco. É minha dificuldade. (Wilma).

É com vontade de aprender, de ver... Difícil responder, o cérebro está meio... (risos) (Anita).

Não... algumas matérias, que às vezes eu posso não me interessar, mas para saber as matérias eu preciso anotar tudo direitinho. Talvez uma matéria que não me interessou (Rosa).

Um novo significado para o aprender na terceira idade na universidade aberta aparece nos depoimentos de Wilma, Taís e Anita. Para elas, o aprender está relacionado à ocupação do tempo livre, como ilustram os trechos abaixo:

Significa o seguinte: ocupo meu tempo, que não é muito, mas se você não vier para cá, vai ficar com tempo ocioso e aí, você estando aqui, você tem com o que se ocupar (Wilma).

Meu tempo de lazer é assim, segunda e quarta eu venho para a [Instituição 2] e terça e quinta eu vou para a casa da minha filha (Taís).

É como eu disse, significa a minha vida, porque eu dependo, é onde vou e ocupo meu tempo. (Anita).

Essas falas corroboram as pesquisas de Martins e Sá (2000), Cachioni (2003), Vital (2005) e Ramos (2006). Esses trabalhos ressaltam que as universidades abertas são lugares que podem oportunizar a educação para o lazer na terceira idade e preencher o espaço ocioso daqueles que não estão mais atuando no mercado de trabalho.

Como enfatiza Oliveira (2002:68), o tempo atual desses alunos é centrado no lazer, diferentemente do passado, quando ele era ocupado com o trabalho remunerado. As universidades abertas, servem, portanto, para evitar o isolamento, muitas vezes imposto pela sociedade. Contudo, não só o tempo necessita ser preenchido; muitos alunos buscam a aquisição de novos conhecimentos com o objetivo de preencherem suas mentes, promovendo, dessa forma, seu desenvolvimento como pessoa.

Ao falar sobre a ocupação do seu tempo livre, Joaquim afirma que para ele, aprender é:

Ocupar a mente com coisas novas, sempre (Joaquim).

A necessidade de uma ocupação definida e de um compromisso, identificada por mim, neste estudo, como força motriz para a busca de novas formas de encontrar bem-estar físico e emocional, também foi resultante nas pesquisas de Vellas (1997), quando coletou informações para viabilizar o projeto da universidade aberta da terceira idade, como uma proposta de educação inclusiva. Por meio de leituras disponíveis sobre velhice e de uma prática de visitas a lugares que abrigavam idosos, Vellas (1997) pode propor uma universidade aberta a todos os idosos, com um enfoque inovador, no qual incluía a ocupação produtiva de seu tempo livre.

Outra interpretação revelada pelos alunos refere-se ao aprender como sinônimo de viver, como maneira de dar continuidade à vida. Ângela enfatiza tal percepção no depoimento ilustrado a seguir:

Aprender é... viver. É conviver, é participar da vida, de tudo. É continuar a viver, continuar aquilo que a gente faz aquilo que a gente gosta continuar fazendo (Ângela).

A universidade da terceira idade pode ser um lugar apropriado para despertar nos idosos a consciência crítica para a busca de um envelhecimento bem sucedido, e também um lugar para a interação. Cachioni (2003:49) afirma que os programas para idosos existentes nas universidades abertas têm na interação um de seus eixos principais<sup>20</sup>. Joaquim ressalta a importância desse fator, ao afirmar que:

(...) trabalhando como técnico eu tinha uma visão muito curta de todos os acontecimentos da vida da gente e das pessoas que estão próximas da gente. E aqui eu tive uma visão muito mais ampla. Então, são dez anos de aprendizado. Eu deixei de lidar com máquinas e passei a lidar com pessoas. Muito importante. Eu acho que tenho aprendido a procurar entender todos, porque as idéias são muito diferentes, o comportamento das pessoas é muito diferente, e eu estou aprendendo dia a dia a conviver e entender todos eles. Eu me dou bem com todos eles, procuro aprender com todos eles, da minha parte, também, o que eu posso contribuir com algum ensinamento, eu contribuo, e meu relacionamento é muito bom (Joaquim).

As interações entre os alunos da mesma idade ou de diferentes faixas etárias levam esses aprendizes a fazer novas amizades, como afirma Rosa, em seu depoimento:

Abri novos horizontes. Muitas amizades.

---

<sup>20</sup> Para Cachioni (2003:49), os programas existentes na universidade aberta fundamentam-se em três eixos: participação, autonomia e interação.

As mudanças comportamentais que os alunos experimentam depois que passam a frequentar a universidade aberta evidenciam uma ampliação do seu círculo de conhecimento. Rosa afirma que, por meio da universidade, o seu leque de amizades se ampliou. Ângela também percebeu mudanças no seu comportamento em relação aos outros. Os excertos abaixo confirmam essa interpretação:

Você fica desinibida, você aprende a lidar com outras pessoas, tem amizades, tem amizade com os professores e você fica... como se diz? Tem um conhecimento maior (Rosa).

Meus relacionamentos mudaram, eu entendo mais, principalmente meu marido, porque ele até dá graças a Deus, ele até gosta que eu saio, porque senão eu fico em casa e fico meio brava com ele...((risos)). Mudou bem (Ângela).

Além de aprenderem com os seus pares, os alunos também difundem e usam o conhecimento aprendido no seu dia-a-dia. Talita relata que:

A gente aprende a lidar com os outros, porque aqui a gente lida com muita gente. Eu respeito [os mais novos]. O papo é um pouco diferente, mas eu respeito. Tem hora que a gente aprende, e eles também aprendem com a gente que está um pouco mais adiantada. É isso, tudo que a gente ouve. Meus filhos dizem que eu levo muito a sério. Tudo que eu escuto aqui dos professores, eu levo para casa. Eu passo adiante, não fico quieta. Vou passando. Meus filhos dizem, nossa, mamãe é obcecada pelo que os professores dizem, chegam até a ter ciúmes, porque se alguma coisa eu não fazia, os professores dizem para fazer, eles dizem, ah, você não fazia antes, agora você faz. Então é isso (Talita).

Os discentes também demonstram insatisfação quando lhes é apresentado um conteúdo que eles consideram desnecessário, em função do momento em que estão vivendo e das experiências que carregam em sua bagagem de vida. Os trechos extraídos dos relatos de Wilma e Talita exemplificam isso:



Eu, pessoalmente, eu fico triste porque a pessoa tem que trabalhar, tem que ganhar seu dinheiro, mas a gente percebe. Não só por isso, mas essa última aula que nós tivemos, nós tivemos cinco aulas, né? Essa última foi um Deus nos acuda, e sabe quem deu a aula? [nome de uma professora] Então, não é que não foi boa a aula dela, foi boa, mas é que o assunto não interessou. Então, o que aconteceu? Na primeira aula, evacuou a metade. Na segunda aula, menos da metade. Na última aula não tinha quase ninguém, entende? Então, é assim. Pessoalmente, não é que eu não gostei, ela passou filmes, slides e foi explicando. É que eu achei que a matéria não é específica para nós. Entende? Mesmo muitas aulas, essa faculdade aqui, devia ser também para nós, mas de preferência, para aquelas pessoas que tem filhos adolescentes. Então, de 45 para cima, você tem seus filhos em casa ainda, e você tem dúvidas, elas esclarecem. Ai é uma pessoa que está te ajudando a resolver muitos problemas, eu vejo graças a Deus eu não precisei de nada disso (...) Agora, tem gente que tem problemas com os filhos. Quando as professoras querem saber um pouco de você, as pessoas contam e a gente vê quantos problemas tem por aí fora. Por isso que eu digo, essa faculdade deveria ser também separada. Por exemplo, faz uma classe para as mais jovens. Elas têm direito de freqüentar também, agora, nós que somos de outra faixa, é diferente (Wilma).

Quem fez história, têm umas senhoras na minha classe que se formaram em História, elas são muito interessantes, mas para a maioria foi muito cansativa a aula, porque foi a história dos povos, das Grandes Guerras, sabe? Então é uma coisa que já passou que a gente já estudou muito, então não interessa mais, Hitler já é coisa do passado. Quer dizer, é interessante, quem fez História relembra, mas para a gente foi um pouco cansativa... Quando você já sabe tudo, já passou da época. Quando é uma aula, por exemplo, nenezinho, papinha, a hora, sabe? Seria aula para gente mais jovem. Então, é essa, a aula que, por exemplo, é de um assunto que não interessa. É como eu te falei, por exemplo, como tratar um adolescente (Talita).

Os programas educacionais das universidades abertas têm a possibilidade de levar seus alunos a atualização, aquisição de novos conhecimentos, participação em atividades culturais, sociais, políticas e de lazer. Talvez, por definirem esses objetivos comuns e, então, procurarem atender as necessidades dos aprendizes, as interpretações de duas alunas de universidades diferentes se assemelham, ao explicarem o que significa para elas aprender na terceira idade. Elas afirmam:

É como eu disse, significa a minha vida, porque eu dependo, é onde vou e ocupo meu tempo... (Anita)

Não, não tenho plano nenhum porque pretendo ficar aqui para o resto da vida. (risos). Mesmo quando eu receber o diploma e tudo, eu quero ficar aqui. É gostoso. A gente faz muita amizade. Eu adoro aqui (Rosa)

Durante minha investigação, me deparei com menções às motivações que os levaram a procurar as instituições de ensino superior para a terceira idade. Essas motivações estão direcionadas à influência dos filhos e ao afastamento da solidão e da depressão. Apesar de não corresponder ao objeto de estudo nesta tese, os alunos deixam esses motivos marcados em seus discursos e, por isso, acredito ser pertinente mencioná-los, uma vez que também se relacionam a aprendizagem que buscam nas universidades abertas.

Talita e Rosa se referem à síndrome do ninho vazio que acomete muitos idosos, principalmente, mulheres, quando seus filhos saem de casa. Podemos constatar isso nos seguintes excertos:

O ninho ficou vazio, e daí eu comecei a sentir um pouco de depressão, e soube por uma pessoa que comentou, e eu vim imediatamente e fiquei muito interessada e estou gostando muito do curso (Rosa).

Depois que ela [a filha] casou, em 91, eu fiquei muito triste, quer dizer, fiquei contente porque ela casou, mas fiquei triste porque fiquei com a vida vazia (Talita).

Anita, por sua vez, fala do isolamento que a acometia:

Eu vivia em casa, não gostava de sair e agora não, não saio da rua mais e indo todo dia lá. As aulas são quase todos os dias (Anita).

Além disso, pude perceber a influência que os filhos tiveram sobre esses adultos maduros e idosos, estimulando-os a freqüentar as universidades abertas, como confirmam os excertos abaixo:

Quando minha filha foi, participou, em 1998, 1999 e eu vi que era muito bom e daí resolvi e tinha ela para me acompanhar e eu a acompanhava também (Anita).

Quando eu fiquei viúva, meu filho fazia faculdade e um amigo dele comentou com ele, aí ele falou: 'Mãe, a senhora tem que entrar na faculdade, porque lá a senhora vai fazer bastante amizade, porque a senhora vai ter um lugar para sair'. Foi por causa do meu filho. Ele liga, fala: 'Vai para a faculdade?' Se você fala que não, ele fica bravo (Taís).

Na minha investigação, o relacionamento da maioria das pessoas mais velhas com seus filhos adultos faz com que haja apoio e auxílio mútuo, como ressalta Papalia e Olds (2000:549). Porém, os pais não querem ser um fardo para os filhos: numa sociedade em que as gerações valorizam a independência, ficar dependente pode ser visto como algo desanimador. Talita expõe isso quando diz que:

Ele [o marido] fica o dia inteiro numa poltrona, não quer ser ajudado. Hoje mesmo quis trazê-lo aqui, ele não quis. Quis que ele entrasse na terceira idade, mas ele não quer. Eu disse, olha, você parou na vida, mas eu tenho que andar, porque a vida está aí, ela tem que ser vivida, então eu preciso estar bem, para não dar trabalho para meus filhos.

Ivete, uma das professoras participantes, que é idosa, reforça essa necessidade de se manter independente, conforme ilustro abaixo:

Ah, eu serei, nossa! Eu serei, nossa senhora! (risos). Ah, quando eu ficar velho, deixa eu ver, eu não quero ser uma pessoa muito, eu acho que eu serei uma pessoa muito bacana (risos). Eu vou ser uma pessoa independente, em primeiro

lugar. Independente como eu sou até hoje. Eu me preparo para isso. Quero ser cada vez mais independente. O que é ser independente? Eu quero morar sozinha, não quero aquela preocupação de filho, ter obrigação de cuidar da casa, de visitar, sabe aquela coisa? Eu não, pelo contrário, os filhos quando eles tiverem vontade que eles vêm.

Relatos como esses nos mostram que os idosos vêem a dependência como algo que deva ser evitado. Esse é um fato que já foi descrito em outras pesquisas, como em Papaléo Netto (1996), Freire (2000) e Papalia e Olds (2000), na área de Gerontologia. Essas pesquisas enfatizam, como afirma Cachioni (2003:222), que o senso comum sobre o envelhecimento não cabe mais nas universidades abertas da terceira idade brasileiras. Existe, segundo a autora, a constatação de que a necessidade dos idosos não está relacionada, unicamente, com a saúde e os serviços sociais, como podemos notar no trecho extraído das falas de Wilma e Anita, a seguir, as quais enfatizam a relevância da afetividade que os alunos encontram no convívio que lhes é oportunizado nas universidades abertas:

(...) aqui criei novas amizades, a gente virou quase uma família, vão saindo uns, entrando outros, só que da minha turma ainda restaram algumas pessoas, então, a gente continua como uma família. Tem muito lazer, além de estudo, para fazer uma reciclagem, tem muito lazer. A gente, por exemplo, quando faz aniversário, uma vez por mês a gente se junta, sai junto (Wilma).

Todo mundo tem um carinho especial, todo mundo parece querer bem à gente. É uma família só (Anita).

Retomando as entrevistas feitas com os alunos participantes e suas percepções sobre o aprender na terceira idade na universidade aberta, é possível elaborar um quadro síntese que condensa suas interpretações e revela a freqüência com que elas emergiram de nossas conversas. O quadro abaixo resume, portanto, as visões dos alunos participantes:

Aprender na terceira idade é...	Número de ocorrências
... conviver	10
... adquirir novos conhecimentos	8
... bom	7
... aumentar aprendizado	7
... atualizar	7
... interessante	5
... gostar	5
... dar continuidade a vida	5
... estar sempre aprendendo	5
... recordar	4
... reciclar	4
... ocupar um espaço	4
... muito importante	4
... saber mais	4
... querer investigar	3
... ocupar o tempo	3
... inserido em grupo de relacionamentos	3
... obter conhecimentos sem obrigação por resultados	2
... não ficar em casa	2
... respeito	2
... aprender a lidar com os outros	2
... recomeçar tudo de novo	2
... contribuir com ensinamentos	1
... aprofundar	1
... entender todos	1
... viver em união	1
... a gente não sabe o que é	1
... renovar	1
... procurar aprender com o outro	1
... por mais que a memória falhe, acabar aprendendo	1
... passar o aprendizado adiante	1
... ocupar a mente	1
... não ter capacidade de lembrar as coisas	1
... diminuir a frustração	1
... aperfeiçoar	1
... a melhor fase da vida	1
... ter uma preocupação a mais	1

Quadro 3. O aprender na terceira idade na universidade aberta para alunos adultos maduros e idosos

Como podemos observar no quadro acima, o aprender na terceira idade é interpretado, mais freqüentemente, como convívio e uma busca por novos conhecimentos. Portanto, os professores que trabalham ou que venham a trabalhar com esse segmento etário poderiam observar que os idosos têm necessidades e interesses educacionais próprios que predominantemente, sinalizam para questões de ordem social (convivência) e cognitiva (contato com o novo). Além disso, a percepção de aprendizagem revelada pelos alunos

entrevistados também ressaltam a necessidade de dar continuidade à vida e de estar sempre aprendendo, pois essa é uma forma de ocupar um espaço importante, tanto de suas próprias vidas, quanto das vidas daqueles com quem convivem e mantêm laços familiares e / ou afetivos. A sociabilidade e a afetividade também se relacionam à aprendizagem, como revelam os participantes.

Conhecer essas interpretações que os adultos maduros e idosos têm sobre o aprender na universidade aberta fornece elementos importantes para o professor que ministra aulas a eles e, também, para os professores em formação que, futuramente, poderão estar engajados em contextos educacionais para esse segmento etário.

Na próxima seção, passo a apresentar as interpretações dos professores adultos maduros e idosos sobre o aprender na terceira idade na universidade aberta, para depois, então, compará-las às interpretações dos alunos.

### **3.2. Os ventos a boreste: o aprender na terceira idade para professores adultos maduros e idosos**

Minha preocupação cotidiana era com a rapidez com que o tempo corria. Passei a administrar etapas, controlando os desempenhos da semana, vivendo o dia presente e não, o mês adiante, aproveitando cada segundo de equilíbrio para por em dia as tarefas pendentes. Era preciso, às vezes, fazer alguns reparos; muitos, em geral. A etapa seguinte recaía sobre as interpretações dos professores adultos maduros e idosos. Mais ventos. Agora, eles chegavam ao meu veleiro por boreste.

Olhando da popa para a proa de um barco, o boreste corresponde ao lado direito da embarcação. Os ventos a boreste representam os professores adultos maduros e idosos da pesquisa. Assim como os ventos a bombordo, esses também ajudaram a impulsionar o veleiro nessa jornada. Para tentar evitar que o ângulo de incidência do vento nas velas fique maior do que o desejado é importante que se saiba aproveitar os ventos de ambos os lados. É

preferível velejar utilizando os ventos de bombordo e de boreste, alternadamente, do que ter o curso alterado e não levar a embarcação diretamente ao seu objetivo. Aproveitando o vento certo, no momento exato, o barco fica mais estável e seguro para seguir em frente.

A interpretação dos professores sobre o aprender na terceira idade revelou que os alunos adultos maduros e idosos têm vontade de entrar em contato não só com informações atualizadas, mas também de recordar os conhecimentos adquiridos anteriormente. Os excertos abaixo exemplificam essas interpretações:

É como eu já te falei, é gratificante. A pessoa está ali porque quer aprender um pouquinho mais. Ela não está obrigada a estar ali. É voltar e aprender coisas novas (Caroline).

Hoje, por exemplo, dou mais valor para o conteúdo, mas aqui, por exemplo, eu consigo desenvolver um pouco a criatividade, não com eles, talvez pudesse, sei lá. Mas aqui, eu sinto que consegui passar o que eles queriam que é basicamente, informação. Não é tanto análise, mas informação. Acho que é isso que eles estavam querendo. Botar as informações em dia, o que está acontecendo, por exemplo, no Irã, então, a aula tem um tema, mas eu tenho absoluta liberdade de responder todas as questões, isso é legal, eu acho. Eu também adoro (Nilson).

Normalmente quando as aulas acabam os alunos vêm agradecer: professora, isso eu não sabia, aprendi muito. Isso só me gratifica. Então, ou eu recorro conhecimentos que eles já absorveram no tempo, ou eu dou coisa nova. Eu dou muitas coisas novas para os alunos. Temas que eles nunca ouviram falar. Eu trabalho com problemas de história desmistificando conceitos tradicionais, então, eles abrem a cabeça, tem uma visão mais atualizada de uma coisa que eles aprenderam lá para trás, muitas vezes por métodos errados. Hoje a história é muito mais viva, vibrante, eles se sentem mais gratificados (Roberta).

A idéia de que, por meio de um processo de educação permanente, os idosos possam assumir uma nova posição frente às situações do seu cotidiano, desenvolvendo suas potencialidades, muitas vezes adormecidas, e acionar sua

criatividade, é compartilhada por professores. O exemplo a seguir evidencia tal posicionamento:

Eu adoro trabalhar com a terceira idade. É muito melhor. A atenção é redobrada, eles se sentem gratificados, ainda mais quando há uma interação entre professor e aluno. Normalmente eu tenho, há uma interação muito positiva com todos os meus alunos. Particularmente com o pessoal da terceira idade porque eu me identifico com eles, eu os trato por vocês, a diferença é pequena, eu me sinto parte deles e eles se sentem parte minha. A gente está o tempo todo aprendendo. Eu nunca digo que depois de alcançar uma determinada idade, já aprendi tudo, não. Até morrer, a gente está aprendendo. Então, eu também, como você, nós estamos continuamente absorvendo novos conhecimentos, novos valores. Então, aprendizado para um grupo de terceira idade, de uma forma formal, é alguém preocupado e que tem a noção de que ainda eu aprendo, eu ainda posso dar coisas, até o último dia de vida é isso (Roberta).

Os professores percebem o interesse, o carinho e o prazer desses alunos em voltar a freqüentar os bancos escolares. Para esses alunos, aprender é uma experiência prazerosa, como ilustram os trechos abaixo:

Depois, realmente é apaixonante. Eu disse isso publicamente, já. São meus melhores alunos. Eles vêm por prazer, para aprender, com vontade, sabe? Eles têm um respeito por você muito grande. Às vezes até exagerado. Eles agradecem, e eu acho que é uma coisa que a sociedade tem que dar a eles e não eles agradecerem. Para mim é muito prazer. É uma coisa estranha que eu vejo em poucos alunos da graduação. Estou sendo um pouco passional, mas, brilham os olhos. Eles ficam muito contentes quando estão aprendendo. Eles conseguem entender, quando eles repetem, eles mesmos falam, estou falando de inglês, eles mesmos formam a frase, conversam. Isso é diferente do que você vê na sala de aula da graduação ou da pós-graduação. Só o que dá prazer a ele. Acho que é uma fase em que eles já trabalharam, já lutaram bastante e estão em uma fase que eles aprendem o que dá prazer. (Sônia).

É uma coisa maravilhosa. Elas adoram. Estou falando por elas. Elas gostam. Elas começam e são assíduas, e vão. Tem gente que já está aqui há 15 anos, fazendo, se reciclando os cursos,



e formam um grupo de amigas com atividades. Vão comer, fazem viagens, é a possibilidade de reencontrar novos prazeres. Eu vivo recomendando gente para fazer esse curso porque é fabuloso. Sai do ambiente da família, encontra amigos novos, é muito bom (Roberta).

Não sei se posso generalizar, porque estou na terceira idade. A coisa que me dá mais prazer [falando a própria aprendizagem] é o prazer da descoberta (Nilson).

Então, se gosta, aprende. Mas, a gente esbarra muito naquela coisa: “Tô ficando velho. Não consigo aprender, não treino”. Tudo depende da classe, tudo depende da turma. Apesar de hoje em dia a gente, eles têm um respeito, aquele carinho, uma admiração, um carinho pelo aprendizado. Porque ele está lá dentro prá aprender, ele vai... então, é uma idade de lidar maravilhosa, né? Maravilhosa (Vanda).

Eu acho que é sempre um deslumbramento no sentido que éhh, ah, eu adoro o que eu faço. Acredito que eu trago uma contribuição legal, então o que eu percebo? É como se você descortinasse o mundo prá eles num certo aspecto, né? Ou seja, eu trago prá eles questionamentos que eu já fiz comigo e que eu consegui arranjar algumas respostas, entender algumas respostas, descobrir. Então eu simplesmente trago prá eles o que eu já me maravilhei, né? Então é muito legal porque acaba sendo uma troca (Áurea).

Vanda e Caroline apontam para a atenção dedicada à aprendizagem nas universidades abertas e para o respeito, a troca e a interação com os professores. Elas ressaltam que:

Primeiro lugar, é uma classe atenta, vai porque gosta, fica quieto quando você pede, tem seu referencial histórico ainda que o professor é o mestre e o detentor do conhecimento, apesar de não ser... (Vanda).

Primeiro eu acho gratificante dar aula para adultos, esse contato, porque eles te valorizam bem mais do que o aluno da graduação que tem que tirar nota e passar. Eles têm mais interesse em aprender. Apesar de todo conhecimento deles serem específicos ao que gostam. Sabem o que querem (Caroline).

Não se pode deixar de mencionar a importância dos relacionamentos que se criam, a partir do convívio com outros alunos adultos maduros e idosos das universidades abertas. Além disso, os professores concordam que as atividades em grupo são propícias para estimular o desejo de desenvolvimento da sociabilidade, ao mesmo tempo em que os idosos aprendem a respeitar a ouvir o outro e a si mesmos, encontrando alternativas para os problemas discutidos entre os seus pares. Renata percebe essa busca por convívio, quando em sua fala, comenta que aprender na terceira idade na universidade aberta leva os alunos a fazerem novas amizades, como é mostrado no excerto abaixo:

De uma maneira geral ele precisa aprender a bem viver, a bem conviver com as pessoas, com os amigos. É buscar um convívio social, além de um aprendizado à parte, que é sempre útil em qualquer idade (Renata).

O espaço educacional das universidades abertas pode se caracterizar por ser um local, reconhecido pelo aluno idoso como o que usa para preencher o tempo de forma útil. Os professores percebem essa necessidade de ocupação, que os aprendizes tanto buscam. Caroline se refere ao aprender na terceira idade como uma forma de ocupação do tempo, conforme elucida o excerto abaixo:

Uma pessoa mais experiente, que já tem uma bagagem muito grande e que naquele momento da vida, os filhos já cresceram, já saíram de casa, e alguns ficam meio sem atuação e eles têm problema, então, eles têm de alguma forma ocupar esse tempo que eles têm mais disponível (Caroline).

Na visão de todos os professores entrevistados, o aprender na terceira idade tem vários fatores positivos. Tal percepção reforça a afirmação de Martins de Sá (2005:14) que se refere ao aluno adulto maduro e idoso como um ser vivencial, que demonstra necessidade de estar envolvido com os outros. Na perspectiva dos professores, esse aprender faz com que os alunos

demonstrem interesse em desenvolver novas habilidades e novos conhecimentos, ao mesmo tempo em que ampliam sua rede de relações, dando novo significado à velhice. Os excertos abaixo ilustram tal visão:

Acho que o mais importante para o aluno idoso é ele estar convivendo com as outras pessoas e estar aprendendo alguma coisa que ele tenha interesse, senão ele não vai querer estar presente ali. Acho que, o mais importante é essa socialização que eles têm acesso. Acho que a integração deles, o grupo é o mais importante e sendo o que eles gostam, mais ainda (Caroline).

A aula era praticamente de um semestre. O que eu fazia era prepará-las em uma linguagem bastante acessível, e o que ocorre também, é que em algumas universidades são a partir de 60. Então, eu tinha uns de 45, 50 anos, e outros mais idosos de 60, 70 e a abordagem têm que ser diferente. Eu senti isso. Então, eu tinha uma classe heterogênea e eu procurava pegar tópicos que eles gostavam que eles perguntavam bastante e, fazia a exposição. Como? Com slides, filmes e tirando todas as dúvidas. Eu deixava bastante, depois da minha exposição, eles bem à vontade, para perguntarem o que eles quisessem (Sônia).

Para Vanda, Sônia e Nilson, os alunos adultos maduros e idosos vão para a universidade aberta disponíveis para as mudanças, como é mostrado nos trechos abaixo:

Olha, eu já vejo o aluno da terceira idade como um idoso, como um velho, um adulto maduro diferenciado. Se ele tá em fase, como a universidade vai a partir de quarenta e cinco anos, se ele tá em fase nessa idade de quarenta, cinqüenta ainda não entrou na ca-te-go-ria dita velho, ele vai em busca, que eu acho muito legal, ele vai em busca da sua pre-pa-ra-ção prá velhice. Então, eles são bem interessantes, né? E eu já o vejo diferenciado. Em primeiro lugar porque ele já é aquele que já tem sessenta, setenta, oitenta, que nem têm alunos de noventa, oitenta e seis anos. Ele se ele deu um salto, tanto homens como mulheres, se ele deu um salto, saiu da casa deles e vai duas vezes por semana em qualquer local em busca de conhecimentos, ele já é um individuo diferenciado. O que eu quero dizer com diferenciado? Ele já tem uma visão de mundo, de capacitação, de tentar se encontrar. Porque muitos:

Não, não vou, não quero, eu não aprendo, eu não sei, não gosto (Vanda).

Acho que a primeira coisa é ele estar disposto e aqui a gente vê isso. O pessoal que vem para cá, eles rompem uma barreira que seria a de sair de casa, e vir para um lugar para aprender. Só isso já é fantástico (Nilson).

Segundo Sônia, os alunos deveriam, por meio das universidades abertas, entrar em contato com saberes, que contemplassem a noção de que eles podem ser agentes ativos e capazes. Em suas palavras:

O que é importante? Qualidade de vida, isso eu acho muito necessário, o aluno aprender sobre qualidade de vida. Aprender em relação à saúde, à nutrição. Isso eu acho que eles deveriam focalizar primeiro. Fora isso, só o que dá prazer, mesmo (Sônia).

Nilson também chama a atenção para um maior número de pessoas do sexo feminino, do que do masculino na universidade aberta. Tal percepção reforça a afirmação de Vital (2005:27), que se refere a estudos antropológicos ou biológicos, nos quais as mulheres envelhecidas são a maioria em projetos de educação permanente. O professor Nilson comenta, ainda, que o aprender para essas senhoras está intimamente ligado à inserção delas na sociedade e a conseqüente auto-estima, decorrente de ter um compromisso, um lugar para ir, um motivo para se preocupar com a aparência, por exemplo. O excerto abaixo demonstra isso:

Então, acho que tem o lado conteúdo, que está mais ligado ao conhecimento, às informações, fazer outras coisas, e por outro lado a forma delas. Acho que elas se valorizam muito mais. Como mulheres, já que muitas trabalharam no passado, e iam com determinada indumentária para o trabalho, e, de repente, se ficarem só em casa, as pessoas vão relaxando naturalmente, e é essa vinda aqui, duas vezes por semana, faz com elas se pintem, se produzam mais, cuidem mais da aparência. Acho que isso é fundamental.

O fato de a velhice ser predominantemente feminina faz com que um maior número de pessoas do sexo feminino esteja freqüentando as universidades abertas. Roberta percebe a ausência das pessoas do sexo masculino em suas turmas e lamenta esse pouco interesse dos homens, conforme ilustro no excerto abaixo:

Eu respeito essas pessoas e sinto não ter a presença de homens, na classe. Tem dois, três, em cada classe e é uma pena que eles não tenham essa vontade que brota do sexo feminino, que está em constante contato com o mundo, ver, aprender. A mulher é um ser muito especial.

Ivete interpreta o aprender na terceira idade como algo interessante; contudo ela faz uma ressalva que essa aprendizagem aconteça a vida toda, em todos os momentos, em todos os lugares, conforme o excerto abaixo:

Interessante. Mas, tudo é um aprendizado, tudo o que vou passar...

O comentário de Ivete evidencia o reconhecimento da docente sobre a aprendizagem acontece que ao longo de toda a vida, independentemente da faixa etária, do momento histórico ou do lugar. Claxton (2005:235) afirma que, na atual história do mundo, os aprendizes precisam desenvolver todos os modos disponíveis de aprendizagem. Isso inclui aprender a lidar com diferentes estratégias de aprendizagem e a desenvolver o seu potencial de resiliência<sup>21</sup>, levando-os a melhorar sua qualidade de vida.

Sônia, Ivete e Caroline se dizem conscientes das limitações de seus alunos. Na voz delas, os adultos maduros e idosos se propõem a aprender apesar da idade e das suas dificuldades. Sônia e Ivete também citam que os corpos envelhecidos esbarram nas limitações físicas próprias da idade fato que requer do professor, uma adequação do ritmo de trabalho. Apesar dessas dificuldades, Sônia e Caroline admitem que os seus alunos têm coragem de

---

<sup>21</sup> Resiliência é a capacidade de lidar de modo inteligente com a incerteza e de persistir diante das dificuldades apresentadas pelas situações.

voltar à escola. Os excertos, a seguir, exemplificam as interpretações das professoras:

Lógico que nós temos as limitações físicas. Isso todo mundo tem, com 45, 50, 60, 70, 80. Mas eu acho que a forma de pensar é que pode caracterizar o idoso. Eu acho que deve ser difícil, porque você já passou por aquela fase de aprendizagem, você já trabalhou bastante, já constituiu família, e já tem a sua vida. Acho que quando você volta à escola, você se propõe a aprender e quando você se propõe a aprender você diz, olha, eu não sei essa parte. Então, eu quero aprender. Acho isso muito interessante, nessa idade. Tem muita gente que fala, eu já sei tudo, o que eu sei me basta, não acredito nisso. Espero chegar assim (Sônia).

É mais difícil, né? Principalmente essa parte de corpo é mais difícil. Eu acho que de cabeça, pra memória eles são ótimos, melhor do que eu. Eu conheço um senhor que tem noventa anos e tem uma memória espetacular e eu, às vezes, eu acho que eu me perco um pouco nessa, mas me cuido; faço exercício pra memória e tal e tudo mais. Mas eu acho, assim, que pra essa parte de corpo é mais difícil, é mais lento, então a gente tem que trabalhar mais lento, sem cobranças, né? Não pode cobrar muito, não. Aí aos pouquinhos, e tem umas que, de repente, descobre o jeito pra dança, pra aquele movimento bonito, com suavidade, outras não têm nada. Por exemplo, outras nessa parte fica maior dificuldade eu digo: "Gente, você é casada, é?" Eu digo: "E aí, como que fica essa parte aí? Essa cintura aí? Com é que tá esse negócio aí? Porque, inclusive, eu também dou aula de Ginástica Ginecológica, né? Olha, eu vejo, assim, muito bem, né? Eu tô, têm muitos, assim, que eu tiro o chapéu, né? Mas eu vejo, assim, pessoas que começam, assim, por exemplo, eu tava dando, eu dou aula de ginástica facial também, né? e aqui também já dei, eu acho que no ano de dois mil que eu entrei, e alguém falar assim: "Ah, é muito melhor fazer uma plástica do que ficar fazendo essa ginástica. Vai levar muito tempo". Eu digo: "Ah, você tem que ter perseverança como tudo na vida, eu acho que tem que ter persistência". O que eu acho é que, às vezes, acontece, ele é, assim, meio devagar pra certas coisas, né? Já que o resultado rapidinho, mas...cada um é cada um e a gente se surpreende. Têm pessoas aqui que surpreenderam com a parte, assim, de pintura, fizeram coisas maravilhosas, com teatro. Teatro então é nota dez. Você já chegou a ver algumas peças aqui, mas o pessoal aqui é deslumbrante (Ivete).

Tem que ter coragem de vir aqui e sentar para a aula. Querer vir, eu acho (Caroline).

Na interpretação de Áurea, o aprender na terceira idade é exemplificado no excerto abaixo:

Olha, éhhh, não dá prá você definir uma coisa só porque, assim, vai depender muito de cada pessoa, vai depender muito da bagagem que ela traz, vai depender até, ah... do tanto que ela está habituada a estar atenta, que interesse ela tem pela disciplina prá prestar atenção, entendeu? Então vai variar muito de uma pessoa prá outra dependendo da história que ela traz. Olha, depende. Eu vejo, éhh, em geral, que existem pessoas que estão aqui pra realmente crescer, se desenvolver, existem pessoas que estão aqui pra passar o tempo, existem pessoas que estão aqui pra não ficar na própria casa esperando a noite chegar porque estão sozinhos. Então você tem pessoas de tudo quanto é jeito.

Áurea acha, ainda, que os idosos são “maravilhosos” e que não há limites físicos, nem empecilhos para não se realizar coisas na velhice. Ela afirma que, ao ensinar o idoso, acontece uma troca de saberes. Contudo, ela faz uma observação de que não são todos os idosos que vão para as universidades abertas para adquirir conhecimento; existem aqueles que só a freqüentam com o intuito de passar o tempo. Ela ainda afirma que para trabalhar com idosos é preciso “se dar inteira”, ser verdadeiro(a); e é necessário abordar assuntos que interessem a esse público, se não os professores correm o risco de ser “boicotados”. O excerto abaixo ilustra como esse boicote acontece:

E o legal é que você não pode tá pela metade, cê tem que tá inteira e cê tem que tá, éhh, até as suas dúvidas têm que ser inteiras, entendeu? Eles fazem uma pergunta e: “Eu não sei isso, posso procurar saber. Te interessa? E eu vou procurar saber”. Mas isso que é legal, cê não pode, cê não pode fingir. Talvez essa seja a dificuldade dos profissionais que trabalham com público daqui mais maduro porque cê sabe que eles boicotam aula, cê sabe que têm casos que, éhhh, põe um professor pra dar aula que não tem a ver com que eles querem ouvir, eles não vêm à aula, eles boicotam, né? Éhhh, isso é muito legal no sentido que eles estão mostrando um caminho que eles querem, de que jeito que a coisa pode ser, né? Então não dá pra estar pela metade. Por isso que, ou você tá ou você

não tá. Eu acho que não dá pra trabalhar com a terceira idade usando um personagem...

Podemos perceber que foram muitas as interpretações do que é aprender na terceira idade, reveladas pelos professores entrevistados. Apesar de haver dificuldade com relação ao movimento corporal, nessa fase da vida, e de reconhecer que ainda há muito que aprender, apesar de toda a vivência e experiência, os professores ressaltam que o aprender na terceira idade é prazeroso, como fala a professora Renata:

Aprender é sempre bom em qualquer idade. O aprendizado é sempre bem vindo em qualquer idade da vida da gente. Na terceira idade ele fica mais prazeroso ainda, porque a gente sente que ... oh..., eu não sabia isso, é um prazer o aprendizado.

É fato do senso comum que a velhice não chama a atenção dos educadores, em parte porque vigora, ainda, a noção de que a velhice, mais do que uma questão educacional, é uma questão médico-social. Porém, os professores que fizeram parte desta pesquisa foram unânimes em dizer que é gratificante trabalhar com esse grupo etário. Nos trechos abaixo transcritos, eles explicitam essa opinião:

Particularmente, eu adoro dar aula para eles. É algo muito prazeroso para mim (Sônia).

Trabalhar com a terceira idade foi uma coisa que ocorreu e adoro. Gosto muito. Eu adoro trabalhar com a terceira idade. É muito melhor. A atenção é redobrada, eles se sentem gratificados, ainda mais quando há um a interação entre professor e aluno. Normalmente eu tenho, há uma interação muito positiva com todos os meus alunos. Particularmente com o pessoal da terceira idade porque eu me identifico com eles, eu os trato por vocês, a diferença é pequena, eu me sinto parte deles e eles se sentem parte minha (Roberta).



Outra informação que precisa ser destacada é que os docentes com formação especializada possuem interpretações a cerca do aprender, mais afinadas com as demandas dos idosos, acreditando na possibilidade de uma educação transformadora. Eles parecem estar mais atentos às características dos seus alunos e usam seus conhecimentos formalmente adquiridos para propiciar a participação ativa de seu alunado. Por esse motivo é preciso investir na formação do professor para a terceira idade, para que entendam o envelhecimento em toda sua dimensão e possam se aperfeiçoar, pedagogicamente, para lidar com esses novos velhos.

Os docentes, para atender os idosos e suas demandas, necessitam ter uma formação profissional especializada, como qualquer outro professor, em qualquer outro nível de educação. A capacitação desse profissional para trabalhar com esse segmento etário não pode ser ignorada; a docência não pode ser apenas uma manifestação vocacional pessoal; ela demanda um certo nível de identificação. Os trechos a seguir, ilustram essa interpretação:

Eu fui trazer os conhecimentos teóricos pra entender o envelhecimento. Então, tem esse lado e como professora da área, né? Eu trabalho dentro da sala de aula, eu falo muito do assumir a velhice, né? Porque eu acho muito engraçado os termos usado pelos velhos, pelos professores de velhos. Ninguém gosta de falar em velhice e ninguém gosta de dizer que é velho (Vanda).

Eu acho que dentro do meu trabalho eu procuro fazer o que eu acho melhor, então eu me realizo. Claro que têm muitos pontos de interrogação, mas em relação ao meu trabalho eu acho legal. Olha, eu procuro éh, enxergar cada um como um indivíduo, como um ser humano e me coloco como um ser humano completo, assim, também com problemas. Quando eu vou falar da dor de barriga, eu falo também da minha dor de barriga, entendeu? Eu não ponho uma distância que o médico coloca de: Eu tô interessado na sua dor de barriga. Eu me coloco como um ser humano que também sofre, que também tem dor de barriga, tem problemas. Então, é assim que eu... E já dei cursos pra, até pra criança, até pra pré-escola. Muda a linguagem sim, muda os exemplos que cê dá, mas acaba sendo a mesma coisa. É sempre você se colocar como indivíduo completo, pleno e não num pedestal (Áurea).

As interpretações dos professores sobre o aprender na terceira idade revelam que os idosos têm necessidades que não estão relacionadas somente com a saúde e os serviços sociais, elas se estendem à cultura, à busca por participação social, atualização e novos conhecimentos.

É importante apontar que o número de referências ao aprender na terceira idade como convivência foi bastante marcante. Todos os professores entrevistados citam a importância que os idosos dão à interação, ao sentido de pertencimento, à integração com colegas e professores e às trocas de saberes existentes.

Tais considerações nos remetem a Charlot (1986:11), que concebe a educação como um processo cultural formador de personalidades, que serve para resistir às frustrações ligadas à vida social, até mesmo àquelas que são engendradas pela desigualdade. O homem, ser social, precisa estar inserido na sociedade que o cerca, para que se sinta pertencente a ela. Essa inserção encontra suas bases no paradigma didático que orientou Vellas (1997) a criar a primeira universidade da terceira idade. Nesse paradigma didático, a aula deve ser um lugar de encontro e troca de experiências com a finalidade de se construir conhecimento que possa ser socialmente compartilhado. Esse aspecto foi percebido pela maioria dos professores participantes deste estudo, como foi exposto anteriormente.

Considerando as interpretações compartilhadas pelos docentes participantes sobre o aprender na terceira idade, é possível elaborar um quadro-síntese que, similarmente ao preparado com as percepções dos alunos (quadro 3), condensa as visões dos professores e a frequência com que emergem de suas falas. O quadro a seguir, portanto, permite melhor visualização das opiniões manifestadas ao longo da pesquisa:

Aprender na terceira idade é...	Número de ocorrências
... conviver	10
... buscar conhecimentos	9
... assimilar só o que dá prazer	6
... querer	6
... se interessar	6
... gostar	5
... sempre um deslumbramento	5
... atenção	4

... buscar ocupar o tempo	4
... sair de casa	4
... se arrumar	4
... atualizar	3
... descobrir	3
... ter coragem de freqüentar um ambiente de aprendizagem	3
... vai depender da pessoa	3
... crescer	3
... admitir que não sabe tudo	2
... se capacitar	2
... muito bom	2
... saber mais	2
... ter seu próprio referencial teórico	2
... vitalidade	2
... ainda poder dar coisas	1
... bem viver	1
... buscar a preparação da velhice	1
... devagar para certas coisas	1
... difícil	1
... difícil, no que diz respeito ao corpo	1
... exercitar a memória	1
... importante	1
... inserção	1
... maturidade	1
... participar das aulas, das discussões	1
... qualidade de vida	1
... reciclar	1
... recordar	1
... um novo caminho para os idosos	1

Quadro 4. O aprender na terceira idade por professores adultos maduros e idosos

Como podemos observar no quadro acima o aprender na terceira idade é interpretado, mais frequentemente, como convívio e uma busca por novos conhecimentos, assim como foi para os alunos participantes. Portanto, mais uma vez as necessidades e os interesses dos alunos, predominantemente, interpretadas, dessa vez, pelos professores, sinalizam para que questões de ordem social (convivência) e cognitiva (a aprendizagem).

Na próxima seção, passo a apresentar o confronto entre as interpretações dos alunos e dos professores sobre o aprender na terceira idade na universidade aberta.

### 3.3. Os ventos cruzados: um confronto de perspectivas

Os ventos que entram pelos dois bordos impulsionam o barco. Saber aproveitá-los é um dos trabalhos que mais exige habilidade de um bom velejador. Correndo com o mar e contra o tempo, só me resta aproveitar os ventos, confrontando-os, o que me impulsionará cada vez mais longe, preparando meu corpo e mente para velejar ainda mais nessa viagem.

Passo agora a fazer o confronto das interpretações sobre o aprender na terceira idade, na perspectiva de alunos e professores adultos maduros e idosos. Para fazer uma síntese das interpretações sobre o aprender na terceira idade foram feitos dois quadros. Retomando-os, passo a fazer o confronto das interpretações dos alunos e dos professores sobre o aprender na terceira idade:

Aprender na terceira idade é... para alunos	Número de ocorrências	Aprender na terceira idade é... para professores	Número de ocorrências
... conviver	10	... conviver	10
... adquirir novos conhecimentos	8	... buscar conhecimentos	9
... bom	7	... assimilar só o que dá prazer	6
... aumentar conhecimento	7	... querer	6
... atualizar	7	... se interessar	6
... interessante	5	... gostar	5
... gostar	5	... sempre um deslumbramento	5
... dar continuidade a vida	5	... atenção	4
... estar sempre aprendendo	5	... buscar ocupar o tempo	4
... recordar	4	... sair de casa	4
... reciclar	4	... se arrumar	4
... ocupar um espaço	4	... atualizar	3
... muito importante	4	... descobrir	3
... saber mais	4	... ter coragem de freqüentar um ambiente de aprendizagem	3
... querer investigar	3	... vai depender da pessoa	3
... ocupar o tempo	3	... crescer	3
... inserido em grupo de relacionamentos	3	... admitir que não sabe tudo	2
... obter conhecimentos sem obrigação por resultados	2	... se capacitar	2
... não ficar em casa	2	... muito bom	2
... respeito	2	... saber mais	2
... aprender a lidar com os outros	2	... ter seu próprio referencial teórico	2
... recomeçar tudo de novo	2	... vitalidade	2
... contribuir com ensinamentos	1	... ainda poder dar coisas	1
... aprofundar	1	... bem viver	1
... entender todos	1	... buscar a preparação da velhice	1
... viver em união	1	... devagar para certas coisas	1
... a gente não sabe o que é	1	... difícil	1

<b>Aprender na terceira idade é... para alunos</b>	<b>Número de ocorrências</b>	<b>Aprender na terceira idade é... para professores</b>	<b>Número de ocorrências</b>
... renovar	1	... difícil, no que diz respeito ao corpo	1
... procurar aprender com o outro	1	... exercitar a memória	1
... por mais que a memória falhe, acaba aprendendo	1	... importante	1
... passar o aprendizado adiante	1	... inserção	1
... ocupar a mente	1	... maturidade	1
... não ter capacidade de lembrar as coisas	1	... participar das aulas, das discussões	1
... diminuir a frustração	1	... qualidade de vida	1
... aperfeiçoar	1	... reciclar	1
... a melhor fase da vida	1	... recordar	1
... ter uma preocupação a mais	1	... um novo caminho para os idosos	1

Quadro 5. Um confronto de perspectivas – alunos e professores

Ao contrastar as interpretações de alunos e professores adultos maduros e idosos de duas universidades abertas da terceira idade, pode observar que ambos os grupos de participantes dão importância a vários aspectos iguais ou semelhantes, como por exemplo, a questão da convivência que aparece marcada pelo número de dez ocorrências para cada grupo.

Para os alunos: conviver, estar inserido em um grupo de relacionamentos, aprender a lidar com os outros, entender todos e viver em união faz parte de um mesmo aspecto observado em dezessete ocorrências. Os professores, também, destacam esse mesmo aspecto, por meio de interpretações como: conviver e inserção, o que aparece em onze ocorrências.

Numa sociedade complexa, fragmentada e em constantes mudanças como a que vivemos, espaços como os das universidades abertas passaram a ser valorizados. Neles, os contingentes de adultos maduros e idosos encontram a minimização dos problemas de solidão e a intensificação dos contatos sociais, fazendo deste convívio um facilitador que permite aos participantes se sentirem inseridos num mundo, que até então os discriminava e excluía. Para os alunos pesquisados, dar continuidade a vida aparece em cinco ocorrências, o que demonstra que esses espaços criam oportunidades para que os alunos tenham a sua qualidade de vida aumentada, vencendo o desafio da exclusão social nessa fase do curso de vida.

Com relação à aquisição de novos conhecimentos, os alunos interpretam esse aspecto como: aumentar conhecimento, estar sempre aprendendo, recordar, reciclar, saber mais, querer investigar, aprofundar, renovar e aperfeiçoar. Essas interpretações perfazem um total de trinta e oito ocorrências. Os professores pesquisados, também, citam a busca de conhecimento, como algo bastante relevante na terceira idade na universidade aberta. Para eles, buscar conhecimentos é atualizar, descobrir, crescer, admitir que não sabe tudo, se capacitar, saber mais, buscar a preparação para a velhice, participar das aulas e das discussões, reciclar e recordar. Esse aspecto aparece num total de vinte e oito ocorrências para esses docentes. Confrontando as ocorrências, podemos perceber que para os alunos a interpretação do aprender é mais significativa, quando se trata de aquisição de conhecimento.

Contudo, tanto para os alunos como para os professores entrevistados, a aprendizagem não está só restrita à infância ou à adolescência, mas se prolonga por toda a vida. Para os alunos estar sempre aprendendo aparece em cinco ocorrências, ao passo que para os professores procurar conhecimento aparece em nove ocorrências.

A idéia de que por meio de um processo de educação permanente, os idosos possam assumir uma nova posição frente às situações do seu cotidiano, desenvolvendo suas potencialidades, muitas vezes adormecidas, e acionar sua criatividade, é compartilhada por professores e alunos. Nas universidades abertas, aprender a participar é se apoderar de idéias e habilidades para se ter um novo padrão de comportamento, conforme as cinco ocorrências relacionadas ao estar sempre aprendendo identificadas pelos alunos e as nove ocorrências relacionadas a buscar conhecimentos identificadas pelos professores.

Para os alunos, são sete as ocorrências que sinalizam o aprender na terceira idade como sendo bom. Para os professores, duas ocorrências apontam para o aprender na terceira idade como algo muito bom. Um aspecto a ser destacado foi poder observar que em dez ocorrências tanto alunos

quanto professores interpretam o aprender na terceira idade na universidade aberta como gostar.

Em cinco ocorrências, aprender na terceira idade é interessante, para os alunos. Para os professores, o número de ocorrências para esse mesmo aspecto é de seis, o que denota bastante semelhança entre os grupos.

Um aspecto apresentado pelos alunos, em duas ocorrências, e pelos professores em quatro é a importância dada a não ficar em casa. Isso me leva a crer que alunos e professores interpretam a ida para a universidade aberta da terceira idade como um bom motivo para sair de casa, o que, também, contribui para que os alunos queiram se arrumar, conforme as quatro ocorrências identificadas pelos professores.

O aprender na terceira idade na universidade aberta é também interpretado como uma forma de ocupar o tempo, tanto para alunos quanto para professores. Para os alunos, esse aspecto aparece mencionado em três ocorrências. Para professores, o mesmo aspecto é mencionado em quatro ocorrências, o que caracteriza uma grande semelhança entre ambos.

Outro aspecto que precisa ser levado em consideração são as ocorrências relativas ao aprender na terceira idade como uma maneira de dar continuidade a vida, diminuir as frustrações e o fato de estar aprendendo ser a melhor fase da vida, aparecendo em quatro ocorrências, nas interpretações dos alunos. Por outro lado, para os professores, o aprender na terceira idade pode ser interpretado como: assimilar só o que dá prazer, querer, sempre um deslumbramento, bem viver, importante, qualidade de vida e um novo caminho para os idosos. O número de ocorrências, vinte e uma, demonstra que esses professores têm uma visão idealizada dessa fase da vida. A fim de promover uma mudança nessa visão, é importante que se forme profissionais mais afinados com as necessidades desse segmento etário.

Aprender como ocupação da mente é pouco enfatizado por alunos e professores. Para os alunos, esse aspecto é mencionado uma única vez. Para os professores, o aprender na terceira idade na universidade aberta significa exercitar a memória, aparecendo também, uma única vez.

Aspectos negativos relacionados ao aprender na terceira idade na universidade aberta aparecem nas interpretações de alunos e professores. Para os alunos, a falha de memória e não ter capacidade de lembrar as coisas aparecem em duas ocorrências. Para os professores, as dificuldades para aprender são mais relacionadas a questões físicas, aparecendo em três ocorrências.

As interpretações de alunos e professores adultos maduros e idosos, das duas universidades abertas pesquisadas, me fazem retomar Cachioni (2003:224), quando destaca que o programa da universidade da terceira idade tem saldo positivo, uma vez que os idosos freqüentadores de suas salas de aula vão rompendo preconceitos e aprendendo a exercer a cidadania. Muitos deles se sentem felizes por estar realizando o velho sonho de estudar, ainda mais em se tratando de estudar numa universidade, fato que carrega uma grande simbologia implícita, pois a maioria desses idosos não teve a oportunidade de freqüentar os bancos escolares na juventude.

Pelas interpretações aqui identificadas, podemos considerar que alunos e professores mostram que a convivência e a aquisição de conhecimentos são as mais significativas interpretações do aprender na terceira idade na universidade aberta.

No próximo capítulo, passo a apresentar os temas, subtemas e sub-subtemas que constituem o fenômeno investigado: o aprender na terceira idade na universidade aberta. Também, traçarei o percurso que fiz para descrevê-lo e interpretá-lo.

Depois de escolhidas as cartas náuticas, a embarcação e de ter aproveitado os ventos é chegado o momento de lidar com as várias faces de um iceberg. Enquanto pensava na exuberância da vida e do movimento com que me habituara e que ia deixando para trás, ao longo do doutorado, não parava de pensar no mar, com sua imensidão que, em vez de me assustar, me levou a pesquisar.



## **CAPÍTULO 4**

### **DO APRENDER À BUSCA: AS VÁRIAS FACES DE UM ICEBERG**

Ao iniciar este capítulo, a sensação mais presente para mim é a de perceber a grandiosidade da viagem que empreendi e que começa a chegar ao fim. Olhando para o mar, imagino quantas milhas já me separam do meu ponto de partida, quantos meses, quantos pensamentos, quanto tempo comigo. Entretanto, para que tudo realmente termine é preciso descobrir o iceberg que despontou durante este percurso e que vislumbrei, inicialmente, a partir de uma de suas múltiplas faces. Esse iceberg é o fenômeno aqui pesquisado, que passo a apresentar a seguir.

Um iceberg é um enorme bloco ou massa de gelo que se desprende das geleiras existentes nas calotas polares, originárias da era glacial, há mais de cinco mil anos. Icebergs são constituídos primordialmente de água doce. De cada iceberg, apenas uma porção da sua massa (ou volume) emerge, aflorando à superfície. Os demais permanecem submersos, constituindo a porção oculta, o lastro submerso da massa polar flutuante, de onde vem o enorme perigo que conferem especialmente à navegação. Desse fato concreto da natureza decorre o dito popular de que "isto ou aquilo é apenas a ponta do iceberg", para se referir a algo concreto ou abstrato, que aparenta ser de simples enfrentamento ou solução, quando, na verdade, é de complexidade ou envergadura consideravelmente maior, a inspirar cuidados maiores do que os apenas evidentes.

No início desta pesquisa, o fenômeno estudado, assim como um iceberg, só era por mim visualizado em parte. A parte visível era a da aprendizagem. As ressignificações feitas, de acordo com a abordagem hermenêutico-fenomenológica, das falas dos alunos e professores adultos maduros e idosos de duas universidades abertas da terceira idade e por mim textualizadas, foram mostrando que existia muito mais do que apenas a aprendizagem. Foi por meio deste trabalho de interpretação dos textos que percebi que, ao invés de estar lidando com o fenômeno do aprender na terceira

idade, na realidade, estava pesquisando outro: o fenômeno da *busca* na terceira idade na universidade aberta. Meu ponto de partida, o aprender na terceira idade, revelou-se apenas como uma das pontas visíveis desse iceberg: um tema. Neste capítulo, portanto, ilustro o caminho que fiz para perceber a dimensão do meu fenômeno e de seus temas.

Assim, neste capítulo, primeiramente, discutirei como cheguei à conclusão de que o fenômeno era a busca na terceira idade na universidade aberta. Depois, apresentarei os temas, sub-temas e sub-subtemas que o constituem - visando à formação de professores para esse segmento etário. Terminarei o capítulo, tecendo considerações sobre o fenômeno descrito e interpretado.

#### **4.1. O fenômeno**

Para identificar a essência do fenômeno do aprender na terceira idade na universidade aberta, me utilizei da abordagem hermenêutico-fenomenológica, conforme já expus. Preocupe-me em descrevê-lo e interpretá-lo a partir da vivência dos alunos adultos maduros e idosos e dos professores adultos maduros e idosos que estão inseridos em duas universidades abertas da terceira idade.

Pelo que os textos indicam, os adultos maduros e idosos que procuram as universidades abertas o fazem porque buscam algo. Busca foi um significado que permeou todo o processo de tematização, de forma contundente.

A busca é uma ação que faz parte do ser humano. Ela é que nos move de alguma forma, muitas vezes de maneira consciente ou não. Procurar os significados dessa busca na terceira idade na universidade aberta, qual a sua essência ou natureza, foi o caminho que os textos me sinalizaram. Portanto, o fenômeno pesquisado não era o aprender na terceira idade, como eu havia vislumbrado inicialmente e, como demonstro neste capítulo.

A busca que permeia todos os textos é sumarizada, com propriedade, por Vanda, uma das professoras entrevistadas. Ela revela que não só os idosos, mas também os adultos maduros vão para a universidade aberta em busca de algo mais, como ela mesma exemplifica:

Mas é uma busca. Eles dizem que é em busca de conhecimento, é em busca de capacitação, né? É em busca de..., de... Olha, eu já vejo o aluno da terceira idade como um idoso, como um velho, um adulto maduro diferenciado. Se ele tá em fase, como a universidade vai a partir de quarenta e cinco anos, se ele tá em fase nessa idade de quarenta, cinquenta ainda não entrou na ca-te-go-ria dita velho, ele vai em busca, que eu acho muito legal, ele vai em busca da sua pre-pa-ra-ção pra velhice. Então, eles são bem interessantes, né? Eu acho que é um lócus de conhecimento, é um lugar de encontro, é um lugar de busca. Eu acho que é um novo caminho pra esses idosos, eu acho que é um novo caminho pra esses idosos maduros, pra esses adultos maduros. Eu acho que é um ponto importante.

O fenômeno que emergiu dos textos foi a busca na terceira idade, fenômeno da experiência humana vivido por alunos adultos maduros e idosos e percebido por seus professores. Essa busca é tão significativa que chega ao ponto de fazê-los enfrentar certas dificuldades para movê-los para a universidade aberta. A dificuldade de largar o marido que tem problema de saúde, reconhecido por Talita como depressão, não a impede de participar da universidade aberta. Ela, também, se impõe para os filhos apesar de todas as críticas, quando se trata de freqüentar suas aulas. Partindo de uma idosa, isso é importante, uma vez que, na sua geração, as mulheres casavam para servir seus maridos e tinham a família como sua maior prioridade. Talita afirma:

Eu até durmo separado do meu marido, porque ele já dorme o dia inteiro, ele também foi operado, só que ele está em depressão, não quer ser ajudado. Ele fica o dia inteiro numa poltrona, não quer ser ajudado. Hoje mesmo quis trazê-lo aqui, ele não quis. Quis que ele entrasse na terceira idade, mas ele não quer. Eu disse, olha, você parou na vida, mas eu tenho que andar, porque a vida está aí, ela tem que ser vivida, então eu preciso estar bem, para não dar trabalho para meus filhos.

[hoje] eu larguei ele na mesa para vir para cá. Pedi desculpas, tal, mas vim para cá. Sabe... segunda e quarta não mexa com a mamãe porque ela tem aula, e a computação. Eu tenho um computador de 99, ele está ruim, estou providenciando um novo, porque eu não posso ficar sem computador.

De acordo com o que emergiu dos textos por mim coletados, essa busca relaciona-se a: bem-estar, ocupação, relações e aprendizagem, que têm ramificações mais específicas. O Diagrama 1, a seguir, sintetiza a busca como fenômeno.

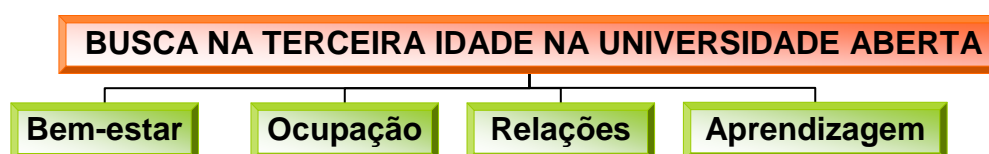


Diagrama 1. A estrutura do fenômeno

A partir daqui, passo a comentar os temas, um a um, que emergiram dos textos que foram compartilhados comigo por professores e alunos adultos maduros e idosos em duas universidades abertas.

#### **4.1.1. Bem-estar**

A busca por bem-estar é tão significativa para os idosos entrevistados que muitos deles acham que freqüentar a universidade aberta significa “vida”. Nessas universidades, os idosos que buscam se sentir vivos podem encontrar a oportunidade de estar inseridos no mundo. Anita, aos 83 anos, assídua da faculdade, revela que ir para a universidade é a sua vida, como ilustro com o excerto abaixo:

É cada dia... Assimilar mais coisas, mais vida, mais sociedade, mais conhecimento, mais pessoas que você descobre, mais amigos, mais amigas, tudo é muito bom... É como eu disse,

significa a minha vida, porque eu dependo, é onde vou e ocupo meu tempo...

Anita endossa a visão de que a educação é uma perspectiva de extensão da própria vida, representando um instrumento promotor de mudança social.

Ângela, por sua vez, afirma que a universidade aberta é uma maneira de continuar a viver e continuar fazendo aquilo de que ela gosta. Sua opinião é expressa assim:

É continuar a viver, continuar aquilo que a gente faz, aquilo que a gente gosta, continuar fazendo.

Mesmo os professores das universidades abertas ressaltam como percebem essa busca por vida em seus alunos. Na visão de Nilson, o bem-estar dá sentido à vida desses idosos. Ele afirma que “eu diria que é voltar a viver novamente. Sob dois aspectos, a forma e o conteúdo”.

Se para esses idosos, aprender significa viver, é importante que a educação dirigida para esse segmento etário proponha objetivos, conteúdos e métodos que contemplem sua necessidade de se sentirem vivos, mostrando-lhes as possibilidades de desenvolvimento, nessa fase da vida.

A busca por bem-estar também leva os idosos a sair de suas casas e a procurar se inserir na sociedade. Na universidade aberta, os idosos encontram a motivação para reassumir seus papéis sociais. Portanto, além de ser uma possibilidade de educação permanente para eles, ela ainda os motiva a sair de casa e a se arrumar.

Na visão de Ângela, a sociedade exclui o aposentado; portanto, sair para a universidade aberta é dar a esse grupo a oportunidade de estar na sociedade e dela também participar. A motivação para reassumir os seus papéis na nossa sociedade estimula também esses idosos a entender o contexto social e histórico no qual eles vivem, conforme ilustra o excerto:

Se você não frequenta, você vai ficar em casa. Por mais que você queira a sociedade não vai [até você], né? Geralmente, ela exclui o aposentado. [Frequentar a universidade] é um modo de estar em sociedade, de viver em união com as pessoas, ver o que está acontecendo...

A professora Ivete se refere à motivação que os alunos têm de sair de casa nos tempos atuais e fazer alguma coisa, uma vez que os meios de comunicação cobram desse idoso uma postura dinâmica perante a vida. A força da mídia influencia a sociedade e pode fazer com que esses idosos procurem algo que os faça sentir ativos, apesar da idade avançada. Segundo Ivete:

Eles [os alunos idosos] procuram, assim, por, atualmente nessa época dos anos, eu acho que nessa fase dos anos noventa pra cá os idosos tão muito mais a vontade também, né? Eu acho que eles tinham muito mais bloqueios, não saiam de casa agora estão mais soltos, né? Então, como que procuraram? Porque, de repente, tão sentindo a necessidade de fazer alguma coisa, porque a televisão, hoje, tá aí mesmo, a mídia falando, “agiliza, agiliza”. Então aquelas que tão, que não têm as mãos algemadas, né? Pelos filhos, principalmente, ou então pelo ambiente da casa estão, estão em busca de alguma coisa. Então as pessoas tão procurando. Eu sou uma pessoa que estímulo todo mundo: Vamos pra lá, vamos pra cá. Oh, vamos fazer isso?

Anita também ressalta que não gostava de sair de casa, mas que as aulas mudaram sua rotina. Na ocasião da sua entrevista, ela frequentava quase que diariamente a universidade aberta, conforme ilustra o excerto:

Eu vivia em casa, não gostava de sair. Agora não, não saio da rua. Mas é indo todo dia lá [na universidade aberta]. As aulas são quase todos os dias.

Wilma também revela que sair de casa é importante para o idoso, pois quebra o mito de que uma pessoa idosa é aquela que fica o dia inteiro na frente da televisão, de pijamas. A opinião simplista que idoso é aquele que nada faz

não cabe mais, uma vez que esse pressuposto desconsidera a velhice como uma experiência heterogênea, como afirma Gatto (1996:109).

Por estar engajada numa universidade aberta, Wilma também percebe que precisa se cuidar mais. Nas suas palavras, a motivação para sair de casa e se arrumar é exemplificada no trecho abaixo:

Eu acho, que o mais importante é que eu tenho um incentivo para sair de casa, eu conservo a amizade das pessoas aqui, e eu aprendo, por mais que a memória falhe, a gente acaba aprendendo. Vivo sempre fazendo as coisas que eu tenho que fazer, eu resolvo ontem, não espero amanhã. Então, a faculdade, para mim, é um incentivo para eu me arrumar direitinho, tomar banho, sair de casa, porque se você não tiver algo para fazer, você fica em casa assistindo televisão, vendo aquele filminho da tarde, você não tem incentivo, você acaba se largando. Então eu falo para todo mundo, a gente trouxe muita gente para cá. Eu faço questão, eu falo, vocês vão gostar, vocês vão adorar.

Endossando o que Wilma afirma, o professor Nilson ressalta que a busca por bem-estar vai além da motivação para sair de casa, criando nos idosos repercussões positivas. O bem-estar proporcionado pela universidade os motiva a se adaptar socialmente a essa nova realidade nas suas vidas, o que faz com que esses idosos se arrumem mais, não aceitando como válida a idéia de que têm que ficar em casa, de pijama o dia todo. O excerto abaixo, ilustra essa afirmação:

Elas ficando em casa, elas ficariam com pijama, até as dez horas, sei lá, com chinelo, sentariam numa cadeira de balanço, é a idéia que temos do idoso, né? E hoje, não. Elas vêm para cá para aprender, e outra coisa, se arrumam, porque querem mostrar aos outros que ainda estão em forma. São todas mais ou menos da mesma idade, então, é muito comum a gente ouvir, nossa, está chique, hoje. Então, acho que tem o lado conteúdo, que está mais ligado ao conhecimento, às informações, fazer outras coisas, e por outro lado a forma delas, acho, que elas se valorizam muito mais. Como mulheres, já que muitas trabalharam no passado, e iam com determinada indumentária para o trabalho, e, de repente, se ficarem só em casa, as pessoas vão relaxando naturalmente,

e é essa vinda aqui, duas vezes por semana, faz com elas se pintem, se produzam mais, cuidem mais da aparência. Acho que isso é fundamental.

A busca por bem-estar na terceira idade na universidade aberta leva também a uma significativa transformação. Freire (1996:85) dizia que, por meio da educação, a mudança é possível. As universidades abertas são uma das possibilidades para o ser humano que envelhece, pois elas podem levar esses idosos a transformar a sua realidade, intervir nela e a recriar sem desconsiderar os seus saberes feitos. Falando sobre isso, Talita afirma:

Todo mundo diz que eu mudei muito. Eu sou mais cordata, eu entendo mais. Lembro que no começo de casada a gente fica nervosa, sem paciência. A gente aprende a lidar com os outros, porque aqui a gente lida com muita gente. É uma delícia, porque a gente vê que o mundo mudou e a necessidade da gente se reciclar é muito grande. Muito grande.

Joaquim, outro aluno idoso, percebeu a transformação pela qual ele passou depois de entrar na universidade aberta, o que fez com que ele se renovasse. No trecho a seguir, ele diz como se sente como aluno, depois de ter ficado tanto tempo sem estudar:

Eu acho que me renovei. Não me sinto mais chegando aos setenta anos. Eu me sinto com vinte, trinta anos. Tenho disposição para tudo.

Ângela fala que também mudou depois que passou a freqüentar a universidade aberta, inclusive na sua relação com o marido, como ilustro abaixo:

Meus relacionamentos mudaram, eu entendo mais, principalmente meu marido, porque ele até dá graças a Deus.



Ele até gosta que eu saia, porque senão eu fico em casa e fico meio brava com ele... Mudou bem.

Anita fala da transformação que acontece nas pessoas, depois que passam a freqüentar a universidade aberta:

Eu sempre digo, vai na faculdade, você vai ver como é bom. Tem uma senhora lá que foi porque eu falei. Eu falei: Não, você precisa ver que maravilha que é. Você fica outra pessoa. E [ela] se deu muito bem lá.

A busca por bem-estar na terceira idade na universidade aberta é vista ainda como algo que traz satisfação para esse segmento etário. O espaço escolar pode, como ressalta Stano (2001:156), se configurar como um espaço possível para se alcançar a satisfação, resgatando o homem em sua totalidade. A satisfação encontrada na universidade aberta, pelos alunos idosos e pelos alunos adultos maduros, é revelada por Taís, quando ela se refere ao sentimento de voltar a ser aluna novamente:

Uma coisa diferente. Depois dos 50 anos, ser aluna de novo é muito bom. Às vezes, eu tinha vergonha. Vergonha de começar tudo de novo. De ter 50 anos e começar. Vir na escola de novo. Eu tenho um filho de 18 anos que tirava sarro: mãe, já vai para a faculdade? (risos) Um bom professor? É aquele que quando começa a explicar, você fica tão entretida na aula que nem vê a hora passar. Quando você vê já é hora do recreio. Mais importantes? As amizades, os amigos, os professores que são muito amigos. E o que foi desnecessário? Nada foi desnecessário. Não, nada não.

Rosa, por exemplo, gosta tanto da universidade, que afirma não pretender sair de lá. Em suas palavras:

Não, não tenho plano nenhum porque pretendo ficar aqui para o resto da vida. (risos). Mesmo quando eu receber o diploma e tudo, eu quero ficar aqui. É gostoso. A gente faz muita amizade. Eu adoro aqui.

A satisfação de estar freqüentando aulas em uma universidade leva muitos alunos a permanecer nelas por muitos anos. O trecho abaixo confirma isso:

Minha filha casou em 91. Eu me vi triste, vazia. Tenho três filhos, duas moças e um moço. Todos casados, essa foi a última. Inclusive, essa, foi uma filha temporona, porque meu pai faleceu em 64, eu estava grávida, de 3 meses, minha filha nasceu em 65. Depois que ela casou, em 91, eu fiquei muito triste, quer dizer, fiquei contente porque ela casou, mas fiquei triste porque fiquei com a vida vazia. Daí, eu moro [aqui] em frente há mais de vinte anos. E eu via um buchicho de senhoras, para cima e para baixo e fui me informar e soube que havia terceira idade. Não tive dúvidas, vim na hora, e estou aqui desde 91 (Talita).

A inserção do idoso na universidade aberta desconstrói estereótipos, preconceitos e discriminações que rotulam as pessoas mais velhas. Ao serem valorizados, os idosos vêem aumentada a sua auto-estima. Com isso, os idosos ganham relevância, uma vez que suas vidas estão ligadas, como afirma Jordão Netto (2001:47), às atividades que preenchem suas horas livres de forma gratificante, apesar deles não estarem inseridos no mundo do trabalho. Talita afirma que freqüentar a universidade aberta significa conquistar respeito de filhos e netos, como ilustrado abaixo:

Para mim significa respeito. Dos filhos, dos netos, só o marido não respeita porque fica com ciúmes, como agora que eu larguei ele na mesa para vir para cá. Pedi desculpas, tal, mas vim para cá. Sabe, segunda e quarta não mexa com a mamãe porque ela tem aula, e a computação.

A busca por bem-estar também tem como subtema, o aumento da auto-estima. Wilma explica o significado da universidade para ela, afirmando que sua frustração diminuiu um pouco em razão de não ter cursado o nível superior. Ela se vê valorizada por fazer parte de um grupo que frequenta um programa inserido numa instituição universitária. Wilma falou com orgulho, que está realizando algo que lhe causava muita frustração: poder frequentar os bancos escolares de uma universidade, com toda sua carga simbólica para pessoas que, como ela, tiveram poucas oportunidades educacionais. Como ela mesma afirma:

Significa muita coisa. Significa eu aprender muita coisa que eu não sabia. Até da balança comercial a gente aprende, porque tem política. Significa bastante também eu sentar em uma cadeira da universidade, porque a minha frustração diminuiu um pouco. Duas coisas que sou frustrada, não ter frequentado a universidade, apesar de eu, só com minha escolaridade de quarto ano, eu tenho muita psicologia, por que? Porque toda a minha vida, desde a idade de sete anos, que eu comecei a trabalhar. Eu sempre fui líder e sempre trabalhei com público, desde a parte mais baixa, até a mais alta, que foi o embaixador do Brasil, que fui pedir uma bolsa para minha filha, sem saber falar, sem nada. [Portanto,] Parece que as crianças olham para a gente com mais respeito. O pessoal elogia o fato de eu estar com quase oitenta anos e frequentar uma faculdade. Então se interessam, fazem perguntas, e, para mim, como eu não tive uma faculdade, eu sempre tive, assim, minha maior frustração, era não ter feito faculdade. Então, quando eu vi, faculdade, eu entrei mais por curiosidade, e daqui só saio se me mandarem embora.

O aumento na auto-estima dos idosos também é percebido por Talita, quando ela afirma:

Eu me sinto tão bem, a gente atravessa esses corredores no meio da meninada, eu me sinto uma menina. Acho ótimo.

Joaquim pôde realizar um de seus desejos que era lidar com pessoas de sua idade, o que fez com que sua auto-estima também se elevasse. Ele que

trabalhava sem remuneração na secretaria da instituição que freqüenta, atendendo aos demais idosos, já havia dez anos, cita a universidade como uma aspiração antiga que estava realizando:

E era uma coisa que eu tinha vontade de fazer, já tinha idéia, mas não sabia como iniciar, de fazer um trabalho, com pessoas que fossem mais ou menos da minha idade. Desenvolver um trabalho diferenciado.

A valorização percebida por esses idosos também se expressa na fala de Talita. Para ela, estar no ambiente universitário faz com que se sinta valorizada, como evidência o excerto abaixo:

(...) é a melhor coisa do mundo. É um presente que a gente ganha. Como agora, meu marido resolveu que não quer viver. Me diz, ele sempre dorme o dia inteiro, o que eu poderia esperar da minha vida se não fosse isso? Fala. Como eu falo para meus filhos, que eu sinto como eu falava para eles quando entravam no jardim da infância, beijem as paredes, então, é essa vontade de quase beijar as paredes (Talita).

Por meio das falas dos participantes desta pesquisa, podemos ver, então, que a universidade aberta pode preencher a necessidade de busca por bem-estar de uma parcela da população, cada vez maior, que está envelhecendo.

Freire (2000:29) afirma que, para uma velhice satisfatória, não basta somente a qualidade de vida da pessoa, mas ela é o resultado da interação dos indivíduos que estão em transformação, vivendo numa sociedade também em transformação. O conceito de bem-estar que emergiu dos textos pode ser comparado ao de Baltes & Baltes (1990:27), quando afirmam que: bem-estar é uma tarefa adaptativa individual que leva à satisfação. Essa adaptação se baseia na capacidade que o idoso tem de selecionar e de se concentrar naquilo

que tem maior prioridade e que envolve várias demandas individuais, habilidades e capacidade biológica.

Considerando que a satisfação é o balanço entre as expectativas e os objetivos alcançados, ela acaba refletindo diretamente na forma como esses idosos percebem sua qualidade de vida. Para eles, o envelhecimento passa a comportar um significado que está relacionado a um processo multidimensional. Anita se sente feliz por estar inserida na universidade aberta, o que reflete na sua qualidade de vida, tanto assim, que é uma das alunas mais participativas e presentes na universidade. Segundo ela:

Eu me sinto muito feliz, porque todo mundo tem um carinho muito especial por mim. É muito gratificante.

A busca por bem-estar na terceira idade na universidade aberta, portanto, leva à reintegração desse idoso à sociedade como um ser coexistente. Ela afasta as falsas crenças e favorece o envolvimento ativo com atividades e pessoas, a integração social e os investimentos pessoais e, assim, leva a um envelhecimento bem-sucedido.

Assim sendo, podemos concluir que pode haver bem-estar na velhice, se projetos viáveis forem viabilizados, de acordo com as condições pessoais de cada um e do ambiente que se frequênte. Isso, claro, sem deixar de lado a satisfação, a valorização, a realização e a auto-estima.

Essas descobertas revelam que programas de formação do professor precisam contemplar uma pauta mínima de informações multidisciplinares em áreas como a psicologia e as ciências sociais, a fim de que esse docente tenha conhecimento dos idosos e das suas demandas.

Apresento o Diagrama 2, que sintetiza, graficamente, o tema bem-estar e os seus respectivos subtemas:

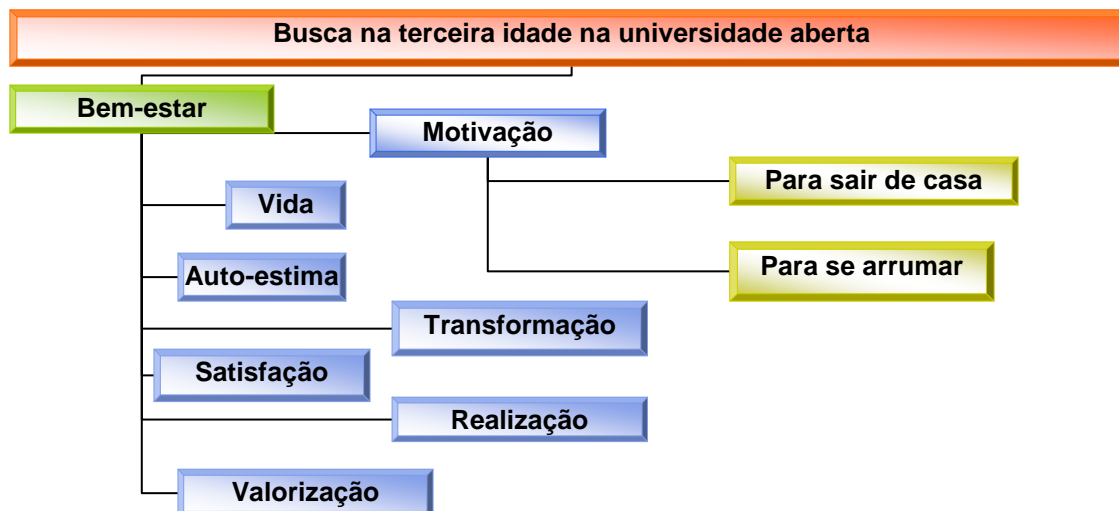


Diagrama 2. Estrutura do tema bem-estar

A seguir, passo a descrever o tema ocupação e seus três sub-temas, também integrantes do fenômeno em estudo.

#### 4.1.2. Ocupação

O segundo tema a ser apresentado é ocupação. Essa ocupação se subdivide em três subtemas que são: ocupação do tempo, ocupação do espaço e ocupação da mente.

A busca por ocupação do tempo é uma constante nos excertos dos participantes dessa pesquisa. Ao utilizarem o tempo disponível, os alunos adultos maduros e idosos das universidades abertas buscam superar tudo o que ideologicamente os coloca como descartáveis.

A professora Ivete expressa a desvalorização social do idoso, quando afirma que está sempre estimulando os seus alunos a fazer tudo. Em suas palavras:

Ah, pra mim só quando ele está, assim, debilitado, em cima de uma cama, fora disso eu acho que tem, a gente tem que sempre estimular, né? As pessoas fazerem alguma coisa. Eu acho que inclusive, assim, da importância de dar um trabalho pra ele: 'Olha, você hoje vai me ajudar com isso, você vai ao supermercado', sabe? Dar sempre uma atividade para o idoso, sabe? Nunca deixar ele, sabe? 'Não vou pedir isso pra ele

porque ele já tá velho', não faz isso. Como não? Quando ele sai: 'Não, eu não vou deixar ele fazer isso porque ele já tá velho'. Ah, por que que ele tá velho? Não tá deitado na cama, ele tá normal, não tá? Tá lúcido, tá tudo, né? Então eu acho que pode perfeitamente deixar a pessoa à vontade. [A velhice permite] Ah, depende da cabeça de cada um, né? Aí vai da cabeça de cada um. Tem gente que é muito cheio de bloqueio, não faz isso. Primeiro já põe assim: 'Ah, eu não faço isso porque eu já tô velho'. Então, eu acho que... Pode fazer tudo... Se você está com saúde, tá bem, cê pode fazer tudo: dançar, namorar, fazer sexo, fazer tudo. Se você tá de bem com a vida, consigo, não tem doença, não tem nada, tá bem. Gente... Eu conheço gente com oitenta e tantos anos, beirando os noventa que vai a baile todo final de semana e namora. Eu acho isso tão bacana. Tá liberado sim, não tem essa não, esse preconceito com idade, não.

Vanda, que também é professora, acha importante a desmistificação do envelhecimento. Segundo ela:

Na sociedade é muito complicado [envelhecer] ainda porque na nossa sociedade, ela prioriza o novo, o jovem, o belo. Éh! É a nossa sociedade de consumo. Então, tudo o que vem de novo... Vamos trocar. Então, eu posso, eu recebo influências da sociedade aonde diz que eu sou velho, que eu tô perdendo. Ui! Desculpa, que eu tô perdendo potencialidade. Então, é muito complicado porque eu acabo incorporando essas análises, esses fatores. Éhh! É muito difícil você separar isso.

Caroline fala da importância da ocupação do tempo, ao afirmar que os idosos ocupam seu tempo, que agora se transformou em ocioso, indo para as universidades abertas. A aluna Wilma é objetiva ao falar como ela ocupa o pouco tempo ocioso que ela diz que possui. Áurea, que é professora, também fala que os idosos utilizam a universidade aberta para ocupar o seu tempo ocioso, como ilustro a seguir:

Uma pessoa mais experiente, que já tem uma bagagem muito grande e que, naquele momento da vida, os filhos já cresceram, já saíram de casa, e alguns ficam meio sem atuação e eles têm problema, então, eles têm de alguma forma ocupar esse tempo que eles têm mais disponível (Caroline).

Significa o seguinte: ocupo meu tempo, que não é muito, mas se você não vier para cá, vai ficar com tempo ocioso e aí, você estando aqui, você tem com o que se ocupar (Wilma).

Olha, depende. Eu vejo, éhh, em geral, que existem pessoas que estão aqui pra realmente crescer, se desenvolver. Existem pessoas que estão aqui pra passar o tempo, existem pessoas que estão aqui pra não ficar na própria casa, esperando a noite chegar porque estão sozinhos. Então você tem pessoas de tudo quanto é jeito (Áurea).

Para o aluno Joaquim, o tempo livre também pode ser usado, entre outras coisas, para ocupar a mente. No mundo contemporâneo em que vivemos, a apropriação do tempo livre, preenchido com algo gratificante, vence os preconceitos e aumenta a capacidade de adaptação. Nas palavras de Joaquim voltar a estudar significa:

Ocupar a mente com coisas novas, sempre.

Não só a ocupação do tempo livre e da mente apareceu como subtema do tema ocupação, quando se trata do fenômeno da busca na terceira idade na universidade aberta. A necessidade de ocupação de um espaço também surge nos trechos de um idoso. O aluno José ressalta a sua necessidade de ocupar um espaço, que ficou vazio, depois que ele mudou da cidade de São Paulo para o interior do estado:

Bom, eu mudei para aqui em 2002. Eu me senti fora da cidade. Eu saí da capital, trabalhava praticamente 18 horas por dia. Como diz meu amigo, andava a duzentos, cheguei aqui, andava a dois. Então, tive que ocupar um espaço, ter uma preocupação a mais. E foi na UnATI que me interessei. A esposa de um amigo meu me indicou, e eu vim, vi que era interessante para aplicar e não, porque na época eu tinha 45 anos, no caso, achei que era interessante ver [se seria útil], daqui uns 30 anos...



A voz de José pode ser articulada a de Lorenzetto (1998:47), quando afirma que a questão do significado e do desempenho que o tempo livre tem para o velho, tem como característica as atividades que não exijam obrigatoriedade. Pela fala dos participantes da pesquisa, as universidades abertas pesquisadas nesta tese, não fazem nenhuma exigência ao alunado. O que faz com que o significado da utilização do tempo livre seja encarado de uma forma mais prazerosa, levando-os ao bem-estar. O aluno José reflete sobre isso ao dizer:

Bom, inclusive, eu gosto por não ser rígido, né? Tem os horários, tudo, mas quando eu observei a universidade, em São Paulo, lá, eles exigem que quem estiver fazendo a disciplina, concorra com o mesmo conhecimento de um aluno de formação normal. Exige muito mais. Aqui não, a gente vem de casa para obter conhecimento, mas sem aquela obrigação pelos resultados. Então, essa visão, eu não tinha da UnATI.

A aluna Rosa também afirma que tinha receio das cobranças que são exigidas no ensino regular e ressalta:

Eu pensei que tivesse que fazer vestibular. Tivesse que fazer provas. Eu estava com receio disso. Mas quando soube que não tinha nada disso, eu vim.

Essa não obrigatoriedade por resultados, levando a ocupação do tempo livre, da mente e do espaço sem cobranças, é também destacada pela professora Roberta, que conclui:

Sabe qual a vantagem [de trabalhar com a terceira idade]? Você não corrige prova, eles não estão esperando lição. Lá existe uma interação de quem gosta de dar aula, porque eu sou uma professora do fundo da alma, e gente que tem vontade de aprender, sem me dar trabalho.

No entender de Magalhães (1987:15), as condições de vida das pessoas idosas na sociedade brasileira passam por processos de mudanças aceleradas nos quais a inovação tende a ocupar o lugar da tradição. Os idosos são, portanto, considerados como pessoas de menos valia, descartados do processo de produção na sociedade capitalista em que vivemos. O tempo que era ocupado com o trabalho e a solidificação da família, agora lhes sobra para ocupar com coisas prazerosas. Contudo, na nossa sociedade, não há espaço para aqueles que não estão engajados no processo de produção. O que fazer com esse tempo dito ocioso? Como ocupar a mente e o espaço, anteriormente ocupados com o trabalho remunerado?

Na concepção de Vellas (1997:9), as universidades abertas devem ser espaços voltados a atividades culturais e à sociabilidade, com o objetivo de ocupar o tempo livre dos aposentados. O que vi foi a universidade aberta ocupando produtivamente o tempo livre dos idosos e fazendo com que eles aproveitassem os benefícios que a educação pode lhes trazer para o bem-estar.

Ao frequentarem as universidades abertas, os idosos têm chance de encontrar alternativas dinâmicas de ocupar o seu tempo livre, as suas mentes e os espaços anteriormente ocupados pelo trabalho remunerado.

Apresento, agora, o Diagrama 3 que sumariza o tema ocupação, componente do fenômeno da busca na terceira idade na universidade aberta com os seus respectivos subtemas:



Diagrama 3. Estrutura do tema ocupação

A descoberta desse subtema faz com que eu reflita sobre a formação dos docentes que trabalham ou que venham a trabalhar com os idosos, considerando a importância de que os professores sejam capacitados para a interdisciplinaridade, princípio básico do trabalho com os idosos. Como a interdisciplinaridade requer uma atualização diária, esses docentes podem se beneficiar da auto-formação como uma ferramenta no desenvolvimento dos recursos humanos na área educacional, gerando profissionais com uma visão mais realista sobre a velhice e o processo de envelhecimento, apresentando um saldo positivo para a educação permanente.

Passo, agora, a explicar o tema relações e seus subtemas.

#### **4.1.3. Relações**

O terceiro tema, relações, que emergiu dos textos coletados para esta tese, reafirma a teoria que estava presente na proposta de Vellas (1997), a qual requeria a existência de uma universidade aberta a todos os idosos, sem distinção de status social ou educação, que oferecesse uma oportunidade para aqueles que envelheciam: uma oportunidade de tirar os idosos do isolamento, proporcionando interesse pela vida, trazendo os benefícios que a educação podia trazer para a saúde e o bem-estar da população que estava envelhecendo. Atualmente, as instituições de ensino superior que possuem as universidades abertas, independentemente das características específicas do seu alunado, ainda têm por princípio a inserção social dos idosos. É o apoio social e as redes sociais fazendo parte de uma estratégia adaptativa no envelhecimento, num dos domínios mais prioritários para os idosos.

O tema relações se subdivide em dois subtemas que são: relações interpessoais e relações ambientais. Além dessas subdivisões, ainda existem outras, ainda mais específicas. As relações interpessoais têm como sub-subtemas a interação e a troca; e as relações ambientais têm como sub-

subtemas a inserção e o lazer. Essa relação emergiu dos textos que registra os depoimentos dos professores e dos alunos idosos e adultos maduros.

Nas relações interpessoais, a interação com os demais alunos da universidade mostra-se importante para os entrevistados. Para Taís, por exemplo, o que tem sido mais importante, na universidade, são as amizades, como ela menciona ao falar dos seus relacionamentos:

Conheço bastante gente. Quando converso, converso no recreio, porque eu sou muito sozinha. Então é muito bom vir para cá. É muito bom [a convivência com os colegas], eles são muito bons. Também me dou muito bem [com os colegas com mais de 60 anos]. Mais importante?! As amizades, os amigos, os professores que são muito amigos.

De acordo com Rosa, se tivesse que convidar outras pessoas para frequentar a universidade aberta, diria que é algo que vale a pena, pois, em sua opinião, na universidade as pessoas aprendem a lidar com as outras pessoas. O excerto a seguir ilustra tal visão:

Você fica desinibida, você aprende a lidar com outras pessoas, tem amizades, tem amizade com os professores e você fica... como se diz? Tem um conhecimento maior.

Wilma, uma das alunas entrevistadas, afirma categoricamente que a interação é o que a incentiva a frequentar a universidade aberta. Para ela, o grupo mais se parece com uma grande família. O excerto a seguir ilustra tal posicionamento:

Tenho sim, porque aqui criei novas amizades, a gente virou quase uma família, vão saindo uns, entrando outros, só que da minha turma ainda restaram algumas pessoas, então, a gente continua como uma família. Tem muito lazer, além de estudo, para fazer uma reciclagem, tem muito lazer.

Anita, por sua vez, também considera a interação com os colegas muito boa. Em suas palavras:

[A convivência é] Muito boa. Todo mundo tem um carinho especial, todo mundo parece querer bem à gente. É uma família só.

Joaquim fala que aprendeu a conviver com os demais alunos, frequentando a universidade aberta. Sua opinião registrada, pode ser ilustrada pelo excerto a seguir:

... trabalhando como técnico, eu tinha uma visão muito curta de todos os acontecimentos da vida da gente e das pessoas que estão próximas da gente. E aqui eu tive uma visão muito mais ampla. Então, são dez anos de aprendizado. Eu deixei de lidar com máquinas e passei a lidar com pessoas. [Isso foi] Muito importante. Eu acho que tenho aprendido a procurar entender todos, porque as idéias são muito diferentes, o comportamento das pessoas é muito diferente, e eu estou aprendendo dia a dia a conviver e entender todos eles.

Por meio das declarações de Joaquim, podemos acreditar que o alunado dessas instituições precisa de um espaço social para interagir. Além das relações interpessoais que acontecem entre os alunos das universidades abertas, existe a relação que acontece entre alunos e professores. Essa relação é transformada em uma troca de experiência de vida e é citada pela professora Áurea. Ela menciona que os professores das universidades abertas precisam estar de “cabeça e alma” nas aulas, pois os alunos percebem quando eles não estão bem. Contudo, afirma que o alunado pode ajudar os professores com suas vivências. Ela expõe tal opinião ao afirmar:

Éhhh, eu acho assim, pra trabalhar com esse público mais maduro não adianta cê deixar sua emoção em casa. Não adianta você, você tem que tá inteira: cabeça, tronco e membros, tudo. Então, se você não tá legal, éh, eles podem

ajudar você a ficar melhor. E é legal eles perceberem que você não tá legal e que eles podem ajudar. Então, eu acho que a gente, eu acho o pulo do gato é essa questão do trabalho com uma pessoa mais madura, é que eles têm uma vivência, né?

Para a professora Ivete, os seus alunos aproveitam os conhecimentos que são compartilhados. Ela percebe neles o bem-estar que procura transmitir, o que também ocasiona um tipo de troca. O excerto a seguir elucida tal posicionamento:

Ah, sim, ah, sim, eles aproveitam, eles aproveitam porque hoje mesmo eu já tive depoimentos com uma aula só, né? Eu não sei o que acontece se é o meu jeito de falar, se é comunicativa, né? E já com uma aula só já dizer que estava se sentindo bem, que já não doía mais o pescoço, nem a cintura, com uma aula só. Eu digo: “Bom, então o negócio aqui deve ser eu, de eu passar uma energia positiva...”. (Ivete)

A troca de saberes que existe entre professor e aluno, que foi citada pelos professores, é enriquecedora para todos. Por meio delas, os professores desmistificam o envelhecimento e vêem que ainda há muito que se aprender com essa população que envelhece. Para os alunos, as trocas levam à conscientização de que a aprendizagem não está restrita a um período da vida, podendo se prolongar até a morte.

Ao ler e reler os textos, pude perceber que o intercâmbio de saberes que existe entre alunos e professores, às vezes, causa surpresa até para os próprios professores, como foi o caso de Caroline. Para os docentes participantes dessa pesquisa, as relações sinalizam para a socialização do grupo e para troca de saberes com os docentes. Essa reflexão pode ser verificada quando ela salienta que:

Aprender com eles! A gente aprende no relacionamento, a gente até fica surpresa, porque tem alunas minhas que chegam com notícias de primeira mão, notícias que saíram no jornal naquele dia, que nem eu tive acesso. A senhora viu? Nesse

ponto eu estou aprendendo com eles. Se eu não li, se não me chamou atenção, eu tenho que ler e aprender com eles. Às vezes eu digo, vamos discutir na próxima aula. Não sei, não sei se te respondi. Acho que o mais importante é essa socialização que eles têm acesso acho que a integração deles, o grupo é o mais importante e sendo o [um assunto] que eles gostam, mais ainda. (Caroline)

Nas relações interpessoais, tanto a interação com os demais alunos e professores quanto a troca de saberes são bem marcantes para professores e para alunos. Para a professora Roberta, voltar para os bancos escolares na terceira idade pode significar reencontro com novos prazeres, pois é um ambiente propício para encontrar novos amigos, como ela esclarece:

É uma coisa maravilhosa. Elas adoram. Estou falando por elas. Elas gostam. Elas começam e são assíduas, e vão. Tem gente que já está aqui há 15 anos, fazendo, se reciclando, os cursos, e formam um grupo de amigas com atividades. Vão comer, fazem viagens, é a possibilidade de reencontrar novos prazeres. Eu vivo recomendando gente para fazer esse curso porque é fabuloso. Sai do ambiente da família, encontra amigos novos é muito bom. Ainda trabalho com adolescentes e adultos, mas eu adoro trabalhar com a terceira idade. É muito melhor. A atenção é redobrada, eles se sentem gratificados, ainda mais quando há uma interação muito positiva com todos os meus alunos. Particularmente com o pessoal da terceira idade porque eu me identifico com eles, eu os trato por você, a diferença é pequena, eu me sinto parte deles e eles se sentem parte minha. (Roberta)

Nas relações com o ambiente, os alunos adultos maduros e idosos, participantes desta pesquisa, deixaram registrados que a inserção no meio em que estão acaba dando uma nova dimensão para suas vidas. Anita afirma ser uma vida boa, sair e encontrar amigos, como ilustra o excerto a seguir:

A gente sai todo dia, vê os amigos, colegas, professores tão bons, isso é uma vida boa.

Ângela afirma que a aula, quando é legal, pode fazer os alunos se sentirem inseridos no meio e integrados aos demais colegas. O excerto a seguir ilustra tal afirmação:

A aula que a gente ri bastante, que a gente participa, conversa, conta ou escuta...

A professora Ivete afirma que os alunos ao se inserirem no ambiente da universidade readquirem a possibilidade de se sentirem vivos e participantes novamente da vida social, conforme ilustro no excerto a seguir:

Ah, têm muitas coisas pra realizar na velhice. Hoje eu acho que uma ocupação. Principalmente fazer uma ocupação ou alguma coisa. O que não pode é ficar paradinha vendo televisão essas coisas. Não! Tem que fazer caminhada. Se preparar, exatamente, pra isso. Pra ter uma vida ativa. O que é ter vida ativa? Fazer uma ocupação como nós estamos aqui trabalhando com essas pessoas aqui, pra eles terem uma ocupação. O que não pode é ficar na o-ci-o-si-da-de. Então, é exatamente isso. Se cuidar e se amar, certo? Se amar. Nunca deixar de se amar. Continuar sempre assim: se embelezar, ir ao cabeleireiro.

As relações com o ambiente envolvem também o sub-subtema lazer. Na interpretação dos participantes da pesquisa, a universidade aberta é uma forma de lazer para essas pessoas. Nessas universidades, o conhecimento destinado à ocupação do tempo livre, como lazer, leva os idosos a se integrarem novamente e a se inserirem socialmente na terceira idade. As palavras de Taís revelam a importância desse lazer:

Meu tempo de lazer é assim, segunda e quarta eu venho para cá e terça e quinta eu vou para a casa da minha filha. Ela faz faculdade à noite e eu fico com os meus netos. Terça eu vou, volto na quarta de manhã, aí vou na quinta de manhã e volto só no sábado. A semana completa.



Anita afirmou que as aulas na universidade mais se parecem com atividades de lazer, conforme relata em seu excerto:

[voltar a estudar] É muito bom. É mais ou menos um lazer. Eu nunca saí de uma aula dizendo, essa aula não foi boa. Todas as aulas são legais. Eu não posso dizer qual não foi.

Ao se integrarem à sociedade, por meio das universidades abertas da terceira idade, os idosos passam a ter no lazer uma forma de enriquecimento pessoal e não um simples passatempo como muitos imaginam. A ocupação está intimamente ligada à interação, à troca, à inserção e ao lazer, resgatando, numa população normalmente excluída, o direito de ter uma velhice bem-sucedida.

Refletindo sobre esse tema, percebo como é importante conscientizar professores, em formação, para a importância de ter um ambiente encorajador para a aprendizagem. Santos e Sá (2000:95) afirmam que nesse ambiente o professor precisa reforçar o pensamento divergente, a originalidade e a curiosidade, pois assim o idoso se sentirá livre para avaliar e criticar sem receio de se expor, favorecendo o espaço para as conversas e para a troca de experiências vividas.

O Diagrama 4, a seguir, resume a estrutura do tema relações. Ele serve para que possamos ter uma visão de uma parte de um todo maior que é o fenômeno da busca na terceira idade na universidade aberta, objeto desta pesquisa.

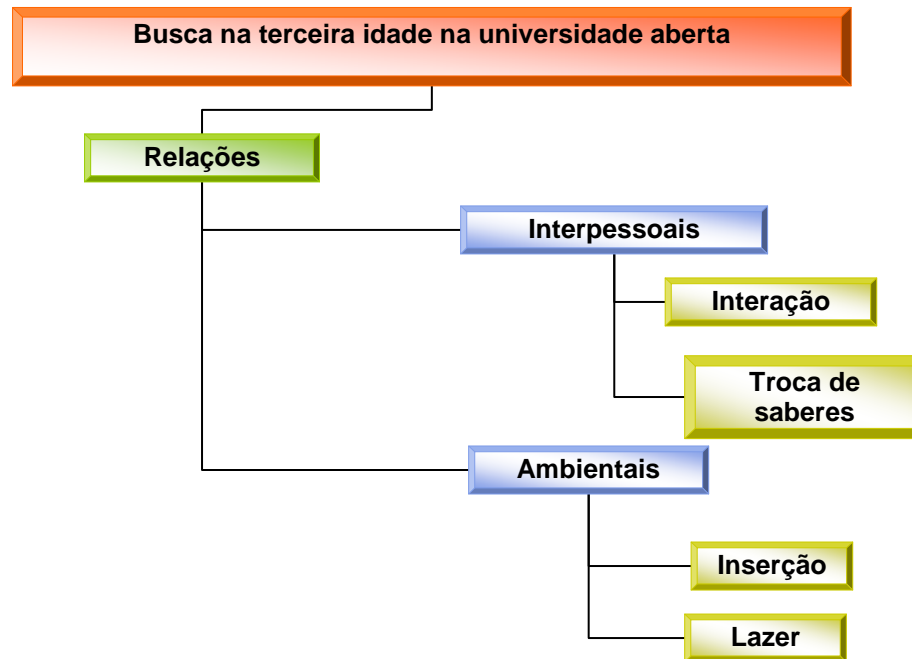


Diagrama 4. Estrutura do tema relações

Passo, agora, a apresentar o tema aprendizagem e seus subtemas.

#### 4.1.4. Aprendizagem

O quarto subtema discutido é a aprendizagem. Ela é buscada, muitas vezes, por curiosidade. Outras tantas vezes, os alunos vão em busca de mais informação ou querem dar continuidade ao que já sabiam. Essa busca por aprendizagem também leva à descoberta, à aquisição, à recordação, à atualização e ao compartilhamento dessa aprendizagem.

Ângela afirma que começou a se interessar pela universidade da terceira idade por curiosidade, após ter se aposentado e ter escutado no rádio sobre a universidade aberta. Isso nos mostra um total desconhecimento desse serviço que é oferecido à população que envelhece. Ela esclarece como motivo de ter decidido freqüentar a universidade aberta:

Porque eu tinha me aposentado e fui ver como era, por curiosidade. [Fiquei sabendo] Por rádio.

A aluna Wilma que já estava na universidade aberta há mais de 14 anos, declarou ter ido procurar a instituição, também movida, principalmente, por curiosidade. O excerto a seguir registra essa declaração:

Então, quando eu vi, faculdade, eu entrei mais por curiosidade, e daqui só saio se me mandarem embora.

Anita, mãe de Ângela que já freqüentava a universidade aberta, passou a participar do programa para idosos, depois que percebeu o bem que esse programa de ensino havia feito para sua filha. Ela passou a participar das atividades educacionais, que a instituição oferecia aos idosos, tão assiduamente, que seu nome era citado sempre nas disciplinas. Todos a conheciam, ao menos, pelo nome. Apesar de seus 83 anos, acreditava que é importante ir em busca de mais informações, como ela mesma esclarece:

É cada dia... Assimilar mais coisas, mais vida, mais sociedade, mais conhecimento, mais pessoas que você descobre mais amigos, mais amigas, tudo é muito bom... É como eu disse, significa a minha vida, porque eu dependo, é onde vou e ocupo meu tempo...

A importância de saber mais, também aparece na fala de Rosa. O significado de freqüentar a universidade aberta, está ligado à importância de obter mais informação, conforme ilustra o seu excerto:

Significa saber mais. Isso é muito importante para mim. Foi e continua sendo muito importante. O saber.

O conhecimento e a informação são outras razões que levam esses alunos adultos maduros e idosos a voltar para os bancos escolares. Os professores também percebem essa necessidade dos idosos, como Nilson, por exemplo, que destaca em seus alunos, o interesse por se manter atualizados. Ele afirma:

Sempre gostei de dar aula para jovens, 99% dos alunos são fantásticos, criei uma relação muito legal, mas vai passando o tempo e a distância aumenta. Eu vou ficando mais velho e os alunos continuam da mesma idade. Então, a distância entre gerações acontece, eu já estava escrevendo, estava em outro pique, estava querendo passar mais coisas para eles, mas eles já não estavam muito a fim dessas coisas, então começou a ser mais sacrificante. Como eu estava pesquisando, tinha outros campos de interesse, acabei derivando por esse lado. Usava com os alunos de muita criatividade, depois comecei a dar mais valor para o conteúdo. Hoje, por exemplo, dou mais valor para o conteúdo, mas aqui, por exemplo, eu consigo desenvolver um pouco a criatividade, não com eles, talvez pudesse, sei lá, mas aqui, eu sinto que consegui passar o que eles queriam que é basicamente, informação. Não é tanto análise, mas informação. Acho que é isso que eles estavam querendo. Botar as informações em dia, o que está acontecendo, por exemplo, no Irã, então, a aula tem um tema, mas eu tenho absoluta liberdade de responder todas as questões, isso é legal, eu acho.

Os idosos entrevistados demonstraram que a busca na terceira idade na universidade aberta envolve uma busca por um aprendizado, com o objetivo de dar continuidade ao aprender ao longo de toda a vida. Joaquim afirma que a busca por aprendizagem é algo que acompanha o ser humano até o final da vida, conforme o excerto a seguir:

Continuar aprendendo, aquilo que eu tenho que fazer a vida toda, até o último instante, se for possível, porque eu acho que até a morte é um aprendizado.

Ângela afirma e reafirma que a busca por apresentado na terceira idade indica a continuidade da vida, conforme nos mostra o excerto:

É continuar a viver, continuar aquilo que a gente faz, aquilo que a gente gosta, continuar fazendo. É o que eu falei, continuar, não ficar em casa já é voltar a estudar...

A aprendizagem acontece todos os dias, na vida de todos nós. Aprendemos nas relações intrapessoais, aprendemos na interação com os outros, aprendemos nas trocas de experiências, aprendemos sempre. Os alunos participantes entrevistados estão em busca de um aprendizado que os insira no mundo. Para eles, não basta só aprender, eles buscam a possibilidade de continuar se desenvolvendo independentemente de suas idades.

Para a professora Roberta, todas as pessoas precisam, também, estar sempre aprendendo. Segundo ela, a aprendizagem não se restringe a uma faixa etária ou a um período na vida das pessoas e, nisso, a docente se inclui, ressaltando:

A gente está o tempo todo aprendendo. Eu nunca digo que depois de alcançar uma determinada idade, já aprendi tudo, não. Até morrer, a gente está aprendendo. Então, eu também, como você, nós estamos continuamente absorvendo novos conhecimentos, novos valores.

Segundo o professor Nilson, a aprendizagem ao longo da vida também leva a novas descobertas. Como idoso, ele próprio experimenta o prazer da descoberta advinda da busca por aprendizado. Essa percepção fica evidenciada no excerto a seguir:

Não sei se posso generalizar, porque estou na terceira idade. A coisa que me dá mais prazer é o prazer da descoberta. Eu tenho que escrever, constantemente, artigos para jornal. Eu acabo me envolvendo, e o tema, às vezes, nem é um tema que eu gostaria de escrever, mas com o tempo eu me envolvo e começo a descobrir coisas, e esse momento é o orgasmo pedagógico.

Quando os alunos da universidade aberta da terceira idade falam sobre o saber, afirmam que o conhecimento é algo significativo em suas vidas. Abaixo, o excerto ilustra tal explicação:

É conhecer, saber. É isso. Eu nem entrei na terceira idade ainda, mas, aprender? É saber mais. [E freqüentar a universidade] Significa saber mais. Isso é muito importante para mim. Foi e continua sendo muito importante. O saber. [Aprender é] Muito bom, cada vez aprender mais é melhor ainda (Rosa).

A professora Caroline, falando sobre os seus alunos, afirma que eles freqüentam a universidade aberta com o objetivo de estar sempre aprendendo mais. Contudo, para alguns alunos, a busca por aprendizado é recordar aquilo que foi aprendido tempos atrás e que acabou sendo esquecido. Taís esclarece que aprender na terceira idade significa recordar.

A pessoa está ali porque quer aprender um pouquinho mais (Caroline).

Ah, muita coisa que a gente já esqueceu, há muito tempo atrás (Taís).

A professora Vanda percebe que os alunos que freqüentam a universidade aberta, já têm uma visão de mundo diferenciada. Ela afirma que há idosos que não se interessam pela aquisição de novos conhecimentos e nem por recordarem aquilo que já haviam aprendido. Segundo ela, a aprendizagem na terceira idade na universidade aberta pode levar à ampliação do conhecimento, o que muitos idosos rejeitam, uma vez que a sociedade lhes incute a imagem de seres humanos que não precisam e não podem aprender mais. Por se sentirem pessoas de menos valia, eles não vêem um motivo para freqüentar a universidade aberta e fazer parte dos programas de educação permanente. Por isso, para ela:

[O aluno da universidade aberta] Ele já tem uma visão de mundo, de capacitação, de tentar se encontrar. Porque muitos: “Não, não vou, não quero, eu não aprendo, eu não sei, não gosto”.

Todos os alunos participantes desta pesquisa destacaram a importância de saber mais. Esse saber favorece a integração dos sujeitos com a realidade que os cerca. Os programas das universidades abertas são procurados em grande parte por pessoas que, segundo Santos e Sá (2000:99), têm competência comportamental, porém, apresentam insegurança, resistência às mudanças e tendência ao isolamento. Ainda segundo as autoras (Santos e Sá, 2000:99), o desejo de aprender é reforçado pelas suas atitudes em conhecer o processo de envelhecimento e ampliar sua rede de relacionamentos.

Sônia destaca que o aluno da universidade aberta costuma freqüentar os programas da terceira idade para ampliar os seus conhecimentos, conforme é mostrado no excerto abaixo:

Acho que quando você volta à escola, você se propõe a aprender e quando você se propõe a aprender você diz, olha, eu não sei essa parte. Então, eu quero aprender. Acho isso muito interessante, nessa idade. Tem muita gente que fala, eu já sei tudo, o que eu sei me basta, não acredito nisso. Espero chegar assim.

Um docente que esteja consciente dessas necessidades poderá discutir sistematicamente os fundamentos e as práticas mais apropriadas para atingir os objetivos daqueles que procuram as universidades abertas. Esse saber docente deveria considerar o idoso como um sujeito histórico, com conhecimento acumulado, numa concepção filosófica que pressuponha um ser humano holístico. A professora Roberta pareceu trabalhar nessa direção quando afirmou que, além de recordar conhecimentos, trabalha trazendo informações novas para os alunos. Essa postura faz com que o aluno idoso não se sinta marginalizado numa sociedade que, muitas vezes, considera descartáveis as pessoas mais velhas, como sucatas. Seu excerto ilustra tal afirmação:

Normalmente quando as aulas acabam os alunos vem agradecer; professora, isso eu não sabia, aprendi muito, isso só me gratifica. Então, ou eu recorro conhecimentos que eles já absorveram no tempo, ou eu dou coisa nova. Eu dou muitas coisas novas para os alunos. Temas que eles nunca ouviram falar. Eu trabalho com problemas de História desmistificando conceitos tradicionais, então, eles abrem a cabeça, tem uma visão mais atualizada de uma coisa que eles aprenderam lá para trás, muitas vezes por métodos errados. Hoje a História é muito mais viva, vibrante, eles se sentem mais gratificados.

José afirma que estar na universidade aberta é estar se atualizando constantemente. A busca por conhecimento amplia a possibilidade de o aluno estar inserido no mundo globalizado que vivemos e torna o aluno das universidades abertas mais crítico e reflexivo. É a visão de educação permanente que, segundo Delors et. al. (1999:99), confere a todos, independentemente da idade, a possibilidade de desenvolvimento total da pessoa. A busca por aprendizado por meio da atualização é ilustrada pelo seguinte excerto de José:

Para mim, aprender é buscar novidade. No meu caso, estar sempre atualizado com o mundo moderno, porque se a gente parar no tempo, poxa!! Quem se isola, não vive em grupos, se a gente não estiver aprendendo a gente vai ficar desatualizado. Se a gente ficar fora... A melhor fase da vida que eu observei é a de estudar. A gente participa do dia a dia do assunto, das condições políticas e sociais do país, a gente está vivendo o momento. A melhor fase da vida é essa de estudar. Por isso que a gente sabe que conforme a gente está atento a esse assunto, politicamente, economicamente, a gente sempre vai estar dentro da situação, nós não vamos ficar à margem da sociedade.

Existe, entre os alunos, a busca por se reciclarem, o que leva a uma renovação e a um aperfeiçoamento, como afirma Talita, quando se refere ao aprender. Para ela, além da busca por aprendizado o que a leva a se renovar, ela busca o conhecimento para se aperfeiçoar. O excerto abaixo explica tal afirmação:



Tudo que é para aprender, aperfeiçoar, lá vou eu. Renovar. Coisa até que a gente sabe, como educação, alimentação, a gente sabe tudo, mas com o tempo vai deixando de lado. Sabe uma coisa usada? Que não tem muita importância? E agora eu começo a ver que tem muita importância. Eu faço tai-chi, que o professor disse uma coisa, que eu estou passando-a pra a frente. Eu trabalho muito, eu cozinho, não tenho empregada, faço minha ginástica, fico no computador, horas. Quando ele [o professor] passa para a gente informações, porque tudo é uma reciclagem, mas fica meio esquecido, porque como faz muito tempo, então, quando o professor passa para a gente coisas que interessam, coisas que você sabe, você vibra com aquela aula.

Wilma que define o aprendizado como uma busca por conhecimento visando à reciclagem e à renovação, sente-se inserida no mundo, conforme revela no excerto a seguir:

Sempre é bom. A gente está sempre aprendendo. É uma reciclagem. Sabe das novidades, do que está acontecendo. Uma fala uma coisa, outro fala outra. Se você não assistiu televisão naquele dia, a outra assistiu, e vem contando. Você acaba se inteirando de tudo que está acontecendo no mundo. [Aprender é] bom porque você se atualiza. Você está freqüentando a sociedade, então, você tem a obrigação de saber também, para poder também interagir com as pessoas.

A busca por conhecimento na terceira idade na universidade aberta leva os alunos a se sentirem tão valorizados na sociedade, que eles passam a compartilhar o aprendizado adquirido com outras pessoas. A posição de Talita diante do admirável mundo novo que se abre para ela é esclarecida a seguir:

[O aprender] É isso, tudo que a gente ouve. Meus filhos dizem que eu levo muito a sério. Tudo que eu escuto aqui dos professores, eu levo para casa. Eu passo adiante, não fico quieta. Vou passando. Meus filhos dizem, nossa, mamãe é obcecada pelo que os professores dizem. Chegam até a ter ciúmes, porque se alguma coisa eu não fazia, os professores dizem para fazer, eles dizem: “Ah, você não fazia antes, agora você faz”.

A professora Roberta considera que os idosos que estão na universidade aberta se disponibilizam para a aquisição de conhecimento, tendo como perspectiva a noção de que é possível aprender em qualquer lugar e até o final da vida, conforme ilustro no excerto a seguir:

A gente está o tempo todo aprendendo. Eu nunca digo que depois de alcançar uma determinada idade, já aprendi tudo, não. Até morrer, a gente está aprendendo. Então, eu também, como você, nós estamos continuamente absorvendo novos conhecimentos, novos valores. Então, aprendizado para um grupo de terceira idade, de uma forma formal, é alguém preocupado e que tem a noção de que ainda eu aprendo - ainda eu posso dar coisas, até o último dia de vida é isso. Eu respeito essas pessoas e sinto não ter a presença de homens, na classe. Tem dois, três, em cada classe e é uma pena que eles não tenham essa vontade que brota do sexo feminino que é, está em constante contato com o mundo, ver, aprender. A mulher é um ser muito especial.

A possibilidade de freqüentar uma universidade associada a respeito, orgulho, superação de frustração, coragem, vontade de estar inserido num meio estimulante, apesar das dificuldades encontradas por esses idosos, faz com que o fenômeno da busca na terceira idade na universidade aberta seja vivenciado pelos alunos pesquisados, de uma maneira intensa. Sônia, assim como Vanda, contudo, afirmam haver idosos que não querem freqüentar a universidade aberta, pois para eles parece não haver mais o que aprender. Nos próximos excertos ilustro tal visão:

Eu acho que deve ser difícil, porque você já passou por aquela fase de aprendizagem, você já trabalhou bastante, já constituiu família, e já tem a sua vida. Acho que quando você volta à escola, você se propõe a aprender e quando você se propõe a aprender você diz, olha, eu não sei essa parte. Então, eu quero aprender. Acho isso muito interessante, nessa idade. Tem muita gente que fala, eu já sei tudo, o que eu sei me basta, não acredito nisso. Espero chegar assim (Sônia).

E eu já o vejo diferenciado. Em primeiro lugar porque ele já é aquele que já tem sessenta, setenta, oitenta, que nem têm alunos de noventa, oitenta e seis anos. Ele , se ele deu um

salto, tanto homens como mulheres, se ele deu um salto, saiu da casa deles e vai duas vezes por semana em qualquer local em busca de conhecimentos, ele já é um indivíduo diferenciado . O que eu quero dizer com diferenciado? Ele já tem uma visão de mundo, de capacitação, de tentar se encontrar. Porque muitos: "Não, não vou, não quero, eu não aprendo, eu não sei, não gosto" (Vanda).

O excerto de Anita resume que é possível ampliar as oportunidades de melhoria da qualidade de vida do idoso, por meio de uma educação permanente, conforme ilustra o trecho abaixo:

[Aprender] é minha vida. Uma coisa que a gente não sabe o que é, porque a gente está só aprendendo, toda hora. Ainda mais em uma faculdade.

O Diagrama 5, a seguir, resume a estrutura do tema aprendizagem, servindo para que possamos ter uma visão de uma parte de um todo maior que é o fenômeno da busca na terceira idade na universidade aberta, objeto desta pesquisa:

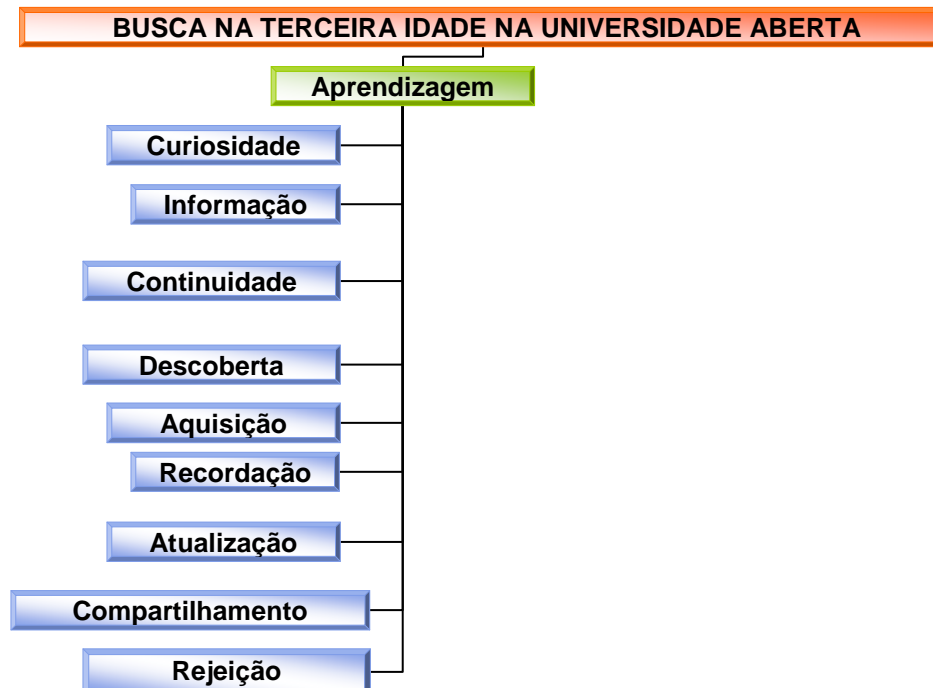


Diagrama 5. Estrutura do tema aprendizado

#### **4.1.5. As partes e o todo: refletindo sobre o fenômeno**

Após a descrição e interpretação do fenômeno da busca na terceira idade na universidade aberta, fundamentadas pelas interpretações das experiências de professores e alunos adultos maduros e idosos que o vivem, pude chegar à essência do fenômeno que se constitui por: bem-estar, ocupação, relações e aprendizagem. Embora, inicialmente, eu tenha visado ao aprender na terceira idade, tomando-o como fenômeno, o trabalho de interpretação dos textos revelou um fenômeno diferente, como já expus anteriormente. O dilema que vivi para chegar ao entendimento da busca como fenômeno, foi solucionado por meio de um contato mais intenso com os textos coletados que, no processo de tematização, me permitiram atingir uma maior sensibilidade para o que havia nas entrelinhas, além da aparência.

Uma experiência vivida tem uma estrutura temporal que só é percebida quando olhada retrospectivamente. Ao descrever e interpretar o fenômeno da busca na terceira idade na universidade aberta, consegui compreender, por meio das construções lingüísticas presentes nos textos dos alunos, o que envolve essa busca. Como textos são socialmente construídos, o processo de apropriação reflexiva, de clarificação e explicitação envolvidos no entendimento da estrutura temática do fenômeno faz com novos significados emergissem dos meus textos. Justamente por serem multidimensionais, os aspectos temáticos dessa experiência vivida não emergiram de um processo regulamentado e inflexível, mas, sim, de um ato livre de construir os significados do fenômeno pesquisado, a partir dos textos, ou seja, os registros das interpretações de quem o vivencia.

Os temas são formas de capturar um fenômeno que se está tentando entender. Portanto, bem-estar, ocupação, relações e aprendizagem são a materialização do fenômeno da busca na terceira idade na universidade aberta. Esses temas sugerem focos de atenção e preocupação por parte daqueles que trabalham ou venham a trabalhar nas universidades abertas com o segmento etário que mais cresce na sociedade que vivemos.

Esta pesquisa forneceu subsídios para pensar a formação de professores e, especialmente, um currículo com um foco menos conteudista e mais humanista. Um currículo incluyente que possa saciar a ânsia por algumas das buscas aqui apresentadas e discutidas.

A minha pesquisa sinaliza a necessidade de uma formação docente profissional embasada em disciplinas que contemplem em questões educacionais da velhice e nas necessidades do aprendiz idoso. Os investimentos pautados na capacitação de recursos humanos, em questões que dizem respeito a esse alunado e à sua aprendizagem deveriam ser contemplados nos cursos de graduação, nas mais diversas áreas do conhecimento. Os docentes em formação poderiam receber informações multidisciplinares relativas a diversas áreas das ciências humanas, biológicas e sociais, uma vez que para se alcançar bem-estar, usufruir de um ambiente prazeroso que estimule trocas sociais e afetivas e ainda proporcionar espaços para construção de conhecimento a essa parcela da população que envelhece, é importante contar com uma formação especializada também na área da Gerontologia.

A formação pré-serviço, a formação continuada e a autoformação das pessoas envolvidas nos programas educacionais para idosos poderia ser uma opção para a capacitação educacional. As novas tecnologias que dispomos atualmente poderiam vir a ser grandes aliadas na melhoria e ampliação de possibilidades da construção do conhecimento e intercâmbio de saberes com os demais profissionais envolvidos na área do envelhecimento. Porém, para que isso aconteça é importante que esses educadores acreditem que a educação pode ser transformadora, como ressaltava Freire (1996:76).

Caberá, também, aos profissionais envolvidos nas universidades abertas da terceira idade rever seus próprios conceitos, repensar estilos e estratégias de aprendizagem para que possa ser dada a importância afetiva, motivacional e de valorização do idoso, orientada para a realidade individual e grupal. É a aprendizagem voltada para a transformação do indivíduo idoso, sem deixar de considerar a sua capacidade de auto-aprendizagem, de forma que seja

possível o seu desenvolvimento tanto intelectual quanto emocional, como ressaltava Rogers (1973).

Para concluir, é importante ressaltar que esta tese foi idealizada e desenvolvida também com o intuito de buscar subsídios para a formação de professores, oferecendo contribuições para o estudo e pesquisa em Educação, Lingüística Aplicada e Gerontologia. Seus resultados, portanto, também se localizam em território transdisciplinar que procura aliar pressupostos dessas áreas afins, articulá-los e transcendê-los, indo na direção de uma nova concepção de educação do idoso, visando contemplar as buscas que os levam à universidade aberta da terceira idade.

Para concluir, apresento no Diagrama 6, a estrutura integral do fenômeno, como se revelou a partir das interpretações dos participantes entrevistados. Essa representação gráfica destaca a constituição essencial do fenômeno estudado, revelando sua identidade:

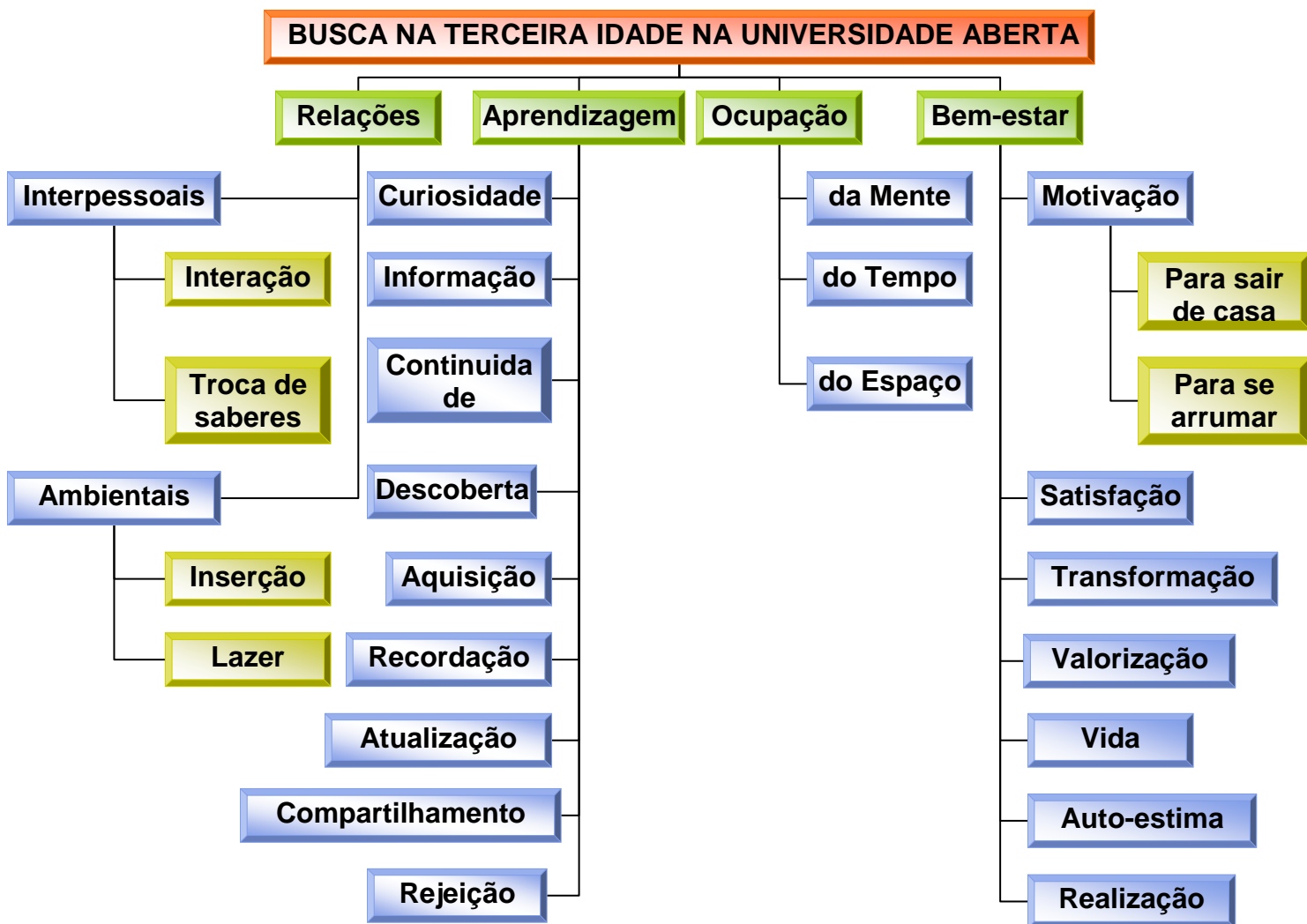


Diagrama 6. A estrutura do fenômeno, seus temas, subtemas e sub-subtemas

Os significados envolvidos na busca na terceira idade na universidade aberta foram revelados por alunos e professores adultos maduros e idosos e foram aqui registrados. A pesquisa em ciências humanas está relacionada à construção de significados, pois o ser humano tem em si o desejo pelo entendimento dos fenômenos da experiência. Talvez, eu não tenha sido tão bem sucedida na minha viagem como eu gostaria mas, como afirma van Manen (1990:89):

But there is the fact that life is never perfect and we must all battle our personal fears. Some battles are victorious, some

leave deep and permanent scars, and others end in irredeemable loss.

Porém, algumas das múltiplas faces escondidas do iceberg foram desveladas, possibilitando que parte da essência do fenômeno pudesse ser escrutinada. Escrevendo, pesquisando, lendo e refletindo pude, como pesquisadora, e professora vivenciar em mim o navegar. Nada foi melhor do que me lançar à descoberta e constatar que o mar é mesmo sem fim.

Passo agora às considerações finais, ao encerramento do meu diário de bordo, compartilhando desde a Introdução, expondo mais considerações e reflexões sobre o desafio de velejar e a satisfação de chegar a um destino, a um porto razoavelmente seguro.



## O DIÁRIO DE BORDO: O FIM COMO INÍCIO

É interessante navegar, principalmente por ser essa uma atividade que exige tanto do corpo como da mente, apesar das dificuldades enfrentadas por aqueles que velejam. Provavelmente, muitos não acreditavam que eu conseguiria fazer essa longa e difícil viagem. Contudo, aqui estou eu, terminando a jornada. Mas, não posso dá-la como encerrada, sem antes compartilhar e comentar algumas das anotações que fiz, no meu diário de bordo.

A viagem chega ao fim, é hora de relembrar o rumo que foi dado a essa jornada. Primeiramente, cabe lembrar que a abordagem hermenêutico-fenomenológica permeou toda a tese e permitiu uma interpretação tão aprofundada que me permitiu alterar o percurso inicialmente proposto, indicando, ela mesma, o destino final. Como já relatei, o objetivo era investigar o fenômeno do aprender na terceira idade na universidade aberta; mais especificamente, o fenômeno vivenciado em duas universidades abertas da terceira idade no estado de São Paulo, sendo uma particular e outra pública. Foram dezesseis participantes, sendo quatro alunos adultos maduros, quatro alunos idosos, quatro professores adultos maduros e quatro professores idosos. Para atingir esse objetivo, descrevi e interpretei, inicialmente, as manifestações do fenômeno do aprender na terceira idade, sob a perspectiva dos participantes da pesquisa. A interpretação desse fenômeno, vista pelo olhar dos participantes, foi mostrada no capítulo 3. Posteriormente, expus a alteração do fenômeno-alvo e o percurso que me levou a descobrir a importância da busca na terceira idade. Passei, então, a descrever e a interpretar a essência desse fenômeno, seus temas e sub-temas, no capítulo 4.

Foi possível, por meio desta pesquisa, verificar que, para o grupo de participantes estudado, o fenômeno da busca na terceira idade na universidade aberta se constitui de quatro temas.

O tema bem-estar revelou que um aspecto importante para esses idosos é que freqüentar a universidade aberta que, para eles significa: vida. Isso leva os pesquisados a ter uma motivação para sair de casa e para se arrumar; ao aumento da auto-estima; a transformação de suas realidades; ao aumento da satisfação; a realização de sonhos antigos e novos; na valorização de seus parentes e do grupo do qual eles pertencem.

O tema ocupação representa a utilização do tempo disponível, indicando que os alunos adultos maduros e idosos das universidades abertas buscam superar tudo o que ideologicamente os coloca como descartáveis. Além disso, a ocupação do espaço e da mente que acaba por ficar ociosa em função da aposentadoria parece ser preenchida por esses participantes ao freqüentarem a universidade aberta.

O tema relações é central na vida desses alunos adultos maduros e idosos. As relações interpessoais fazem parte do apoio social e as redes sociais como uma estratégia adaptativa no envelhecimento, num dos domínios mais prioritários para os idosos. Essas relações acabam por levar os idosos que freqüentam as universidades abertas a uma troca de saberes e a interação com os outros, alunos ou professores, ou seus pares mais velhos, mais novos. Um outro tipo de relação que emergiu da pesquisa foi a estabelecida com o meio. Nesse tipo de relação, a inserção em um ambiente educacional e uma opção de lazer fazem com que os participantes se integrem à sociedade, por meio das universidades abertas da terceira idade. Os idosos passam a ter no lazer uma forma de enriquecimento pessoal e não um simples passatempo, como muitos imaginam. Portanto, a ocupação está intimamente ligada à interação, à troca, à inserção e ao lazer, resgatando, numa população normalmente excluída, o espaço e o direito de ter uma velhice bem-sucedida.

Em relação ao tema aprendizagem, constatei que se materializa em: curiosidade, informação, continuidade, descoberta, aquisição, recordação, atualização, compartilhamento e rejeição. Para os participantes dessa pesquisa, não basta só aprender; eles buscam a possibilidade de continuar se desenvolvendo, independentemente de suas idades. Os alunos entrevistados das universidades abertas da terceira idade afirmam que o saber é algo

significativo em suas vidas. A aprendizagem na terceira idade na universidade aberta pode levar à ampliação do conhecimento, uma vez que os idosos podem entrar em contato com informações dos mais vários campos do conhecimento. A busca por aprendizagem amplia a possibilidade de o aluno estar inserido no mundo globalizado que vivemos e o torna mais crítico e reflexivo. A possibilidade de estar freqüentando uma universidade associada a respeito, orgulho, superação de frustração, coragem, vontade de estar inserido num meio estimulante, apesar das dificuldades encontradas pelos idosos, faz com que o fenômeno da busca na terceira idade na universidade aberta seja vivenciado de uma maneira intensa, com resultados gratificantes, tanto para os alunos quanto para os professores.

Refletindo sobre o estudo que realizei e sobre seus resultados, constato que, o homem, ser inacabado, se relacionando com os outros, na sociedade em que vive, pode se construir até a morte. Não há idade para o aprender. A aprendizagem pode acontecer em qualquer lugar e a qualquer momento de nossas vidas. O idoso é também um ser capaz de buscar a transformação das perspectivas existentes. Ele pode ser sujeito da sua própria vida, desenvolvendo uma consciência crítica sobre a realidade sócio-cultural na qual ele está inserido, transformando-a. Porém, para que isso aconteça é importante que haja uma mudança na visão acerca do envelhecimento, não só da sociedade como um todo, mas também por parte dos próprios idosos.

Essa mudança, necessária e fundamental, carece de embasamento em pesquisas científicas que nos mostram que as pessoas estão vivendo mais. É importante que todos os segmentos da sociedade se conscientizem das mudanças que estão ocorrendo. A idéia do vovô idoso, sentado na cadeira de balanço, em casa, assistindo à televisão e a vovó idosa, ao seu lado fazendo crochê, precisa deixar de ser vista como a única maneira que existe de se envelhecer. Essa visão sobre o envelhecimento não se enquadra na atualidade, apesar dos idosos ainda estarem cercados por muitos mitos e preconceitos, muitos deles compartilhados pelos próprios idosos, mesmo quando afirmam que são valores ultrapassados.

Havendo mudanças nos valores impostos pela sociedade, os idosos acabam tomando consciência de que a realidade ao seu redor também é mutável. Sendo o idoso um dos agentes das próprias mudanças, cabe a ele alterar também suas ações e refletir, junto com os demais membros dos grupos sociais, sobre a importância de um envelhecimento com qualidade de vida. Para isso, é fundamental que o idoso se conscientize e conscientize os demais de suas reais necessidades.

Uma das maneiras de alterar a realidade que se impõe é por meio da educação. Ela é capaz de transformar o mundo que cerca esses idosos. Entretanto, para que isso aconteça, há necessidade de criação de novos espaços de aprendizagem para atender a esse público específico. Nesse quesito, as universidades abertas da terceira idade são espaços únicos e de grande importância, uma vez que as universidades sempre foram tidas como um locus de conhecimento. Além disso, a presença do idoso em espaços predominantemente dominados por jovens, pode repercutir no desenvolvimento da tolerância tanto dos mais velhos, quanto dos mais novos, num exercício recíproco, que leva a uma convivência natural.

Nas universidades, poderia existir um intercâmbio de saberes, entre professores e alunos adultos maduros e idosos, no qual ninguém educa ninguém, mas todos se beneficiam, assim como a sociedade. Essa troca de saberes relativos, na qual professores e alunos aprendem e ensinam uns aos outros, o tempo todo, poderia estimular uma consciência reflexiva sobre o processo do envelhecimento, inerente à vida de todo o ser humano, e suas consequências. Por meio desse processo reflexivo, abrangente o suficiente para engajar professores e alunos, poderiam surgir soluções possíveis para transformar a realidade na qual vivemos.

O aumento da longevidade, por si só, já justificaria a educação permanente daqueles que estão envelhecendo. Porém, essa educação se tornaria mais fundamental ainda, se as universidades abertas da terceira idade tivessem um foco definido e uma orientação específica, direcionados, prioritariamente, à inclusão social e ao resgate da cidadania daqueles que estão envelhecendo. As universidades abertas poderiam estar preocupadas em

engajar os seus alunos mais velhos no mundo contemporâneo, contribuindo, assim, para que participassem de uma sociedade mais justa e igualitária, uma vez que elas são mais do que simples centros de convivência.

A formulação de políticas públicas para um envelhecimento com qualidade, para a ampliação de novas universidades abertas e para a reformulação daquelas já existentes poderia ter como base a busca que os alunos adultos maduros e idosos sinalizaram durante esta pesquisa. A busca tanto almejada por aqueles que envelhecem, por relações, aprendizagem, ocupação e bem-estar, poderia servir de inspiração curricular para importantes reestruturações, visando ao envelhecimento qualitativo daqueles que já foram e ainda são sujeitos de suas próprias vidas. Para que isso possa acontecer, entretanto, as universidades abertas precisam estar preparadas para instrumentalizar os professores que trabalham ou venham a trabalhar com essa faixa etária, para conhecer e atender às expectativas desses idosos, evitando, com isso, a exclusão social daqueles que envelhecem.

Para que isso seja possível, é importante que existam disciplinas nos cursos de graduação que estudem o envelhecimento. No que tange ao processo de envelhecimento, suas conseqüências e especificações, não cabem mais profissionais despreparados ou improvisados, isso em todas as áreas de conhecimento e não só na área de saúde. Esse assunto poderia servir de base para futuras pesquisas.

Na realidade educacional que ora se apresenta, há a necessidade de se preparar professores para atuar em cursos dedicados ao público que está envelhecendo. É fundamental que os professores que trabalham ou venham a trabalhar nas universidades abertas tomem consciência do seu papel decisivo, na orientação do processo de produção de significados para esses idosos e que sejam capacitados para lidar com as especificidades desse segmento etário.

Os docentes poderiam tomar ciência de que suas percepções, apreciações, juízos e credos vão além da racionalidade técnica, que lhes foi ensinada na graduação e podem influenciar seus aprendizes

independentemente de suas idades. Estar aberto a novas percepções pode levar esses professores a tomar a decisão de aceitar o desafio e de se colocar disponíveis às novas oportunidades de ensino que se apresentam, junto à terceira idade.

Além de um novo campo no mercado de trabalho, com a diminuição do número de jovens no mundo todo, a educação de idosos pode se tornar uma alternativa de trabalho importante. Por meio da educação continuada, os professores poderão, futuramente, voltar o seu olhar para essa parcela da população que busca nas universidades abertas mais do que lazer, busca bem-estar, ocupação, aprendizagem e relações.

Com a tecnologia popularizando o acesso a informação, os professores têm mais um instrumento para a sua autoformação. Esse poder os permite fazer escolhas mais conscientes, o que os leva a uma formação mais afinada com as necessidades do mundo que envelhece. Com o aumento da visibilidade do idoso, a educação permanente desses novos velhos é um amplo campo a ser pensado. Porém, para isso, é necessário que se pense teoricamente como vão ser essas universidades no futuro e como capacitar os professores que nelas irão trabalhar. Tais reflexões precisam ser abrangentes, buscando discutir questões curriculares, a fundo, bem com políticas de inclusão efetiva de idosos ao contexto atual.

Com este trabalho, procuro discutir questões referentes à formação de professores que trabalham ou venham a trabalhar com alunos adultos maduros e idosos que, em um cenário educacional e uma sociedade que se transforma rapidamente, vêm ganhando visibilidade. Sendo assim, os futuros professores dessa parcela da população devem encarar o envelhecimento de uma forma diferenciada, uma vez que o docente tem um papel ativo na construção de significados, dando sentido à realidade que o rodeia.

A importância da experiência do professor como co-construtor do conhecimento parece carecer de mais atenção. Essa experiência é entendida como o espaço onde ocorre o processo pelo qual o sujeito se auto-constroeu como pessoa e às suas visões da realidade. É importante que os professores

das universidades abertas sejam capazes de analisar alternativas para a atual realidade, assumindo a necessidade de interagir com os seus pares e com os seus alunos adultos maduros e idosos. Esses docentes precisariam exercitar sua disponibilidade para estabelecer diálogo com a sociedade, estimulando a partilha de diferentes opiniões e mediando a decorrente construção de conhecimentos.

Diante do acima exposto, o trabalho junto aos idosos da universidade aberta que coordeno tomou um rumo mais voltado para atender à sua necessidade de busca. Procurando desenvolver um trabalho multidisciplinar, com a ajuda de colegas e de alunos da graduação, todos com os seus múltiplos saberes, estamos construindo, junto com os idosos, a possibilidade de nos lançarmos sempre ao mar, em novas e cada vez mais ricas viagens, pois afinal *o mar é mesmo sem fim*.

Concordo com Klink (2000:16), quando diz que “eu deveria estar bem nervoso, depois de tantos meses de hipóteses e preparativos”. Afinal, essa viagem foi muito maior e mais difícil do que todas as outras que eu já havia feito. Contudo, a sensação que eu tenho, é a de que eu aprendi que a busca por outras viagens é também sem fim.

Uma coisa jamais poderá deixar de ser lembrada: durante toda a minha viagem, eu tive um farol que iluminou o meu caminho no mar. Como uma estrela guia, esse farol serviu de referência e me ajudou a seguir, sempre mantendo a minha rota.

Espero que a tese, que ora termino, também sirva como inspiração para muitos outros navegantes. O farol que me ajudou tanto nessa navegação ainda vai ajudar muitos outros navegantes em outras tantas longas viagens, com sua luz própria. Porém, como seres de busca que somos quem sabe ainda estaremos juntas novamente, afinal, *o mar é mesmo sem fim*.

*Um homem precisa viajar. Por sua conta, não por meio de histórias, imagens, livros ou TV. Precisa viajar por si, com seus olhos e pés, para entender o que é seu. Para um dia plantar as suas próprias árvores e dar-lhes valor. Conhecer o frio para desfrutar do calor. E o oposto. Sentir a distância e o desabrigo para estar bem sob o próprio teto. Um homem precisa viajar para lugares que não conhece para quebrar a arrogância que nos faz ver o mundo como o imaginamos, e não simplesmente como é ou pode ser; que nos faz professores e doutores do que não vimos, quando deveríamos ser alunos, e simplesmente ir ver. Não há como admirar um homem – Cousteau, ao comentar o sucesso do seu primeiro grande filme: “Não adianta, não serve para nada, é preciso ir ver”. Il faut aller voir. Pura verdade, o mundo na TV é lindo, mas serve para pouca coisa. É preciso questionar o que se aprendeu. É preciso ir tocá-lo.*  
(Klink, 2000:76)



## Referências

ALMEIDA, F. J. & ALMEIDA, M. E. B. B. 2006. *Liderança, gestão e tecnologias: para a melhoria da educação no Brasil*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

ALMEIDA, L. R. 2002. Contribuições da psicologia de Rogers para a educação: uma abordagem histórica. In: A. A. Mahoney et. al. & V. M. N. S. Placco. (org), *Psicologia & Educação: revendo contribuições*. Educ.

BEAUVOIR, S. 1990. *A Velhice*. Nova Fronteira.

BENGSTON, V. L., BURGESS, E. O. & PARROT, T. M. 1997. Theory, explanation, and a third generation of theoretical development in social gerontology. *Journal of Gerontology* 2, v. 52B, p. S72-S87.

BERGER, L. 1995. Contexto dos cuidados gerontológicos. In: L Berger & L. Mailloux-Poirier (orgs.), *Pessoas idosas: uma abordagem geral*. Lusodidacta.

BERQUÓ, E. 1996. Algumas considerações sobre a demografia da população idosa. *Anais do I Seminário Internacional Envelhecimento populacional: Uma agenda para o final do século*, MPAS/SAS, p. 16-34.

BALTES, P. B. & BALTES, M. M. 1990. Psychological perspectives on successful aging: The model of selective optimization with compensation. In: P. B. Baltes & M. M. Baltes (eds.), *Successful aging: Perspectives from the behavioral sciences*. Cambridge University Press.

BÜHLER, C. 1935. The curve of life as studied in biographies. *The Journal of Applied Psychology*, n. 4, v. 19, p. 405-409.

CACHIONI, M. 2003. *Quem educa os idosos? Um estudo sobre professores de universidades da terceira idade*. Editora Alínea.

CACHIONI, M. 1999. Universidade da Terceira Idade: das origens à experiência brasileira. In: A. L. Neri & G. G. Debert, *Velhice e sociedade*. Papirus.

CAMARANO, A. A. 2002. Envelhecimento da população brasileira: uma contribuição demográfica. Texto para discussão nº. 858. Ministério do Planejamento, orçamento e gestão. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/pub/td/2002/td\\_0858.pdf](http://www.ipea.gov.br/pub/td/2002/td_0858.pdf) - Acessado: em 22/11/08.

CANÁRIO, R. 2000. A “aprendizagem ao longo da vida”. Análise crítica de um conceito e de uma política. *Psicologia da Educação: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduado sem Psicologia da Educação*, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, n. 1, p. 29-52.

CANÁRIO, R. 1998. A Escola: o lugar onde os professores aprendem. *Psicologia da Educação: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação*, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, n. 6, p. 9-27.

CANÔAS, C. S. 1985. *A condição humana do velho*. Cortez Editora.

- CARSTENSEN, L. L. 1995. Evidence for a life span theory of sociemotional selectivity. *Current Directions in Psychological Science*, v. 3, p. 51-56.
- CASE, R. 2000. Mudanças nas visões de conhecimento e seu impacto sobre as pesquisas e a prática educacional. In: D. R. Olson & N. Torrance et al. (org), *Educação e desenvolvimento humano: novos modelos de aprendizagem, ensino e escolarização*. Artmed Editora.
- CHARLOT, B. 1986. *A mistificação pedagógica*. Trad. Ruth Rissin Josef. Guanabara.
- CLAXTON, G. 2005. *O desafio de aprender ao longo da vida*. Artmed Editora.
- CONNER, M. L. 1995. *How adults learn. Ageless learner*. Disponível em <http://agelesslearner.com/intros/adultlearning.html> Acessado em 10/11/07.
- CUMMINGS, E. & HENRY, W. E. 1961. *Growing old: The process of disengagement*. Basic Books.
- DEBERT, G. G. 1994. Gênero e envelhecimento: os programas para a terceira idade e o movimento dos aposentados. *Revista Estudos Feministas*. Centro de Filosofia e Ciências Humanas e Centro de Comunicação e Expressão da Universidade Federal de Santa Catarina. n. 3, v. 2, p. 33-51.
- DELORS, J. et. al. 1999. *Educação um tesouro a descobrir*. 2ª. ed. Cortez Editora. Brasília, DF, MEC, UNESCO.
- DEMO, P. 2006. *Formação permanente e tecnologias educacionais*. Editora Vozes.
- DEMO, P. 2002. *Complexidade e aprendizagem: a dinâmica não linear do conhecimento*. Editora Atlas.
- DEWEY, J. 1979. *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição*. 3ª. ed. Companhia Editora Nacional.
- DEWEY, J. 1963. *Experience and Education*. Collier Books.
- DUARTE, V. L. C. 2003. Que querer é esse que eu quero? Despertando o querer usando atividades teatrais. In: L. Barbara & R. C. G. Ramos (orgs.), *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Mercado de Letras.
- EDWARDS, F. 1989. *What is humanism?* Disponível em [http://www.infidels.org/library/modern/fred\\_edwards/humanism.html](http://www.infidels.org/library/modern/fred_edwards/humanism.html) - Acessado em 09/09/2007.
- FREIRE, M. M. 2007. *A abordagem Hermenêutico-Fenomenológica: conceito e procedimentos*. Apresentação feita no Primeiro Encontro do Grupo de estudos sobre a abordagem Hermenêutico-Fenomenológica. Programa de Estudos Pós-Graduados em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- FREIRE, M. M., ABRAÃO, M. H. V. & BARCELOS, A. M. F. (orgs.), 2005. *Lingüística Aplicada e Contemporaneidade*. ALAB e Pontes Editores.
- FREIRE, M. M. & LESSA, A. B. C. 2003. Professores de inglês da rede pública: suas representações, seus repertórios e nossas interpretações. In: L. Barbara

& R. C. G. Ramos (orgs.), *Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Mercado de Letras.

FREIRE, M. M. 1998. *Computer-mediated communication in the business territory: a joint expedition through e-mail messages and reflections upon job activities*. Tese de Doutorado. Department of Curriculum, Teaching, and Learning. Ontario Institute of Studies in Education of the University of Toronto.

FREIRE, P. 1996. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

FREIRE, P. 1987. *Pedagogia do oprimido*. 17 ed. Paz e Terra.

FREIRE, P. 1979. *Educação e mudança*. 12 ed. Paz e Terra.

FREIRE, S. A. 2000. Envelhecimento bem-sucedido e bem-estar psicológico. In: A. L. Neri & S. A. Freire, *E por falar em boa velhice*. Papirus.

FRIAS, L. A. M. 1998. Aspectos demográficos do envelhecimento populacional no Brasil. In: IBGE. *A divulgação dos resultados. Censo 2000*. Disponível em [http://www.ibge.gov.br/censo/divulgacao\\_impreso.shtm](http://www.ibge.gov.br/censo/divulgacao_impreso.shtm) Brasil - Projeção da População Brasileira para 1-Vii de 2050 (Revisão 2004) a partir de Grupos Etários Quinquenais em 1-Vii de 1980 Acesso em 19/08/07.

FRUTUOSO, D. L. F. 1996. *A terceira idade na universidade: estudo do campo de representação*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. UFRJ.

FURTER, P. 1973. *Educação e vida*. 9ª. ed. Vozes.

GADAMER, H. G. 1994. The historicity of understanding. In: K. Mueller-Vollmer (ed.), *The hermeneutics reader: texts of the German tradition from the enlightenment to the present*. The Continuum Publishing Company.

GATTO, I. B. 1996. Aspectos psicológicos de envelhecimento. In: M. Papaléo Netto, *Gerontologia: a velhice e o envelhecimento em visão globalizada*. Atheneu.

GIUBILEI, S. 1993. Uma pedagogia para o idoso. *Revista A Terceira Idade*. SESC-SP, Ano V, n. 7, p. 10-14.

GLENDENNING, F. 1985. What is educational gerontology? North American and British definitions. In: F. Glendennig (org), *Educational gerontology: International perspectives*. Croom Helm.

GOLDMAN, S. N. 2001. Universidade para a terceira idade: uma lição de cidadania. *Textos sobre Envelhecimento*. UNATI / UERJ, v. 3, n.5. p. 7-39.

KAHN, R. L. & ANTONUCCI, T. C. 1980. Convoys over the life course: Attachment, roles, and social support. In: P.B. Baltes e O. Brim (eds.), *Life-Span Development and Behavior*. Academic Press, v. 3.

HAYFLICK, L. 1996. *Como e por que envelhecemos*. Campus.

HEIDEGGER, M. 1994. Phenomenology and fundamental ontology: The disclosure of meaning. In: K. Mueller-Vollmer (ed.), *The hermeneutics reader: texts of the German tradition from the enlightenment to the present*. The Continuum Publishing Company.

HEIDEGGER, M. 1989. *Ser e Tempo*. Editora Vozes.

HUSSERL, E. 1970. *The Crisis of European Sciences and Transcendental Phenomenology: An Introduction to Phenomenological Philosophy*. Northwestern University Press.

IBGE. *A divulgação dos resultados. Censo 2000*. Disponível em [http://www.ibge.gov.br/censo/divulgacao\\_impreso.shtm](http://www.ibge.gov.br/censo/divulgacao_impreso.shtm) Brasil - Projeção da População Brasileira para 1-Vii de 2050 (Revisão 2004) a partir de Grupos Etários Quinquenais em 1-Vii de 1980. Acesso em 19/08/07.

IFA, Sérgio. 2006. *A formação pré-serviço de professores de língua inglês em uma sociedade em processo de digitalização*. Tese de Doutorado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

IZQUIERDO, I. 2002. *Memória*. Editora Artes Médicas (ArtMed).

IZQUIERDO, I. 1999. *Tempo e Tolerância*. Editora Sulinas.

JORDÃO NETO, A. 2001. Universidade Aberta para a Maturidade: avaliação crítica de uma avançada proposta educacional e social. In: V. Kachar, *Longevidade um novo desafio para Educação*. Cortez Editora.

JUNQUEIRA, E. D. S. 1998. *Velho, e por que não?* EDUSC.

KACHAR, V. (org.), 2001. *Longevidade: um novo desafio para a educação*. Cortez Editora.

KAHN, R. S. & ANTONUCCI, T. 1980. Convoys over the life course: Attachment, roles, and social support. In: P. B. Baltes & O. G. Brim (eds.), *Life span development and behavior*. Academic Press, v. 3.

KALACHE, A. & KICKBUSCH I. 1997. A global strategy for healthy ageing. *World Health*. v. 50. n. 4, p. 4–5.

KENSKI, V. M. 2001. O papel do professor na sociedade digital. In: A. D. Castro & A. M. P. Carvalho (orgs.), *Ensinar a Ensinar – Didática para a Escola Fundamental e Média*. Pioneira/Thomson Learning.

KNOWLES, M. S. 1984. *The Making of an Adult Educator. An autobiographical journey*. Jossey-Bass.

LAVILLE, C. & DIONNE, J. 1999. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Editora Artes Médicas Sul Ltda, Editora UFMG.

LAZARUS, R. S. & FOLKMAN, S. 1984. *Stress, Appraisal and Coping*. Springer Publishing Company.

LIMA, M. P. 2001. Reformas paradigmáticas na velhice do século XXI. In: V. Kachar (org.), *Longevidade um novo desafio para Educação*. Cortez Editora.

LIMA, M. P. 2000. *Gerontologia Educacional – uma pedagogia específica para o idoso. Uma nova concepção de velhice*. Dissertação de Mestrado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Gerontologia. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

LOPES, M. C. L. P. 2005. *Formação Tecnológica de Professores e Multiplicadores em Ambientes Digitais*. Tese de Doutorado. Programa de

Estudos Pós-Graduados em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

LORENZETTO, M. G. M. 1998. A apropriação do tempo livre: uma conquista do envelhecimento. *Revista Kairós: Gerontologia*. Núcleo de Estudo e Pesquisa do Envelhecimento. Programa de Estudos Pós-Graduados em Gerontologia. PUC-SP. Ano 1, nº. 1. p. 45-50. EDUC.

LÚRIA, A. R. 1979. *A mente e a memória*. Martins Fontes.

MAGALHÃES, D. N. 1987. *A Invenção social da velhice*. Edição do Autor.

MARTINS, J. 1991. Não somos cronos, somos Kairós. *Revista Kairós: Gerontologia*. 1998. Núcleo de Estudo e Pesquisa do Envelhecimento. Programa de Estudos Pós-Graduado em Gerontologia. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Ano 1, n. 1, p. 11-24. EDUC.

MARTINS, J. 1999. Os limites da Psicologia Educacional. *Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. n. 9, p.53-63

MARTINS DE SÁ, J. L. 1998. Da Universidade da Terceira Idade para a comunidade: Educação Popular X Educação Acadêmica. *Cadernos de Serviço Social*, PUCCamp, Ano VIII, p.12-39.

MEDEIROS, S. A. R. & CÔRTE, B. 2002. Editorial. *Revista Kairós*. n. 2, v. 5, p. 11-16. EDUC.

MEDEIROS, S. A. R. 2002. *Comentários usuais da Professora Doutora Suzana da Rocha Medeiros em suas aulas*. Disciplina Problemática Geracional oferecida no 2º semestre / 2002. Programa de Estudos Pós-Graduados em Gerontologia. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

MIZUKAMI, M. G. N. 1986. *Ensino: as abordagens do processo*. Editora Pedagógica e Universitária Ltda.

MONTEIRO, A. L. 2000. Autoformação para ser mais: processo de humanização e de constituição da identidade. In: A. M. Saul (org.), *Paulo Freire e a formação de educadores: múltiplos olhares*. Editora Articulação Universidade/Escola.

MONTEIRO, M. F. G. 1994. A mortalidade no contexto de transição epidemiológica. In: T. C. N. Araújo; R. M. R. Massena & M. G. M. Este. (orgs.), *Indicadores sociais: uma análise da década de 1980*. 1ª. ed. Rio de Janeiro. IBGE, v. 1, p. 67-78.

MORAES, M. C. 1997. *O paradigma educacional emergente*. Papirus.

MORAGAS, R. M. 1997. *Gerontologia Social: envelhecimento e qualidade de vida*. Paulinas.

MOUSTAKAS, C. 1994. *Phenomenological research methods*. Sage Publications.

NERI, A. L. 2001. *Maturidade e velhice: Trajetórias individuais socioculturais*. Papirus.

NERI, A. L. 2001. *Palavras-chave em gerontologia*. Editora Alínea.

NERI, A. L. & FREIRE, S. A. 2000. Apresentação: Qual é a idade da velhice? In: A. L. Neri & S. A. Freire (orgs.), *E por falar em boa velhice*. Papirus.

NERI, A. L. & CACHIONI, M. 1999. Velhice bem-sucedida e educação. In: A. L. Neri & G.G. Debert (orgs.), *Velhice e Sociedade*. Papirus.

NERI, A. L. (org.). 1995. *Psicologia do envelhecimento: temas selecionados na perspectiva do curso de vida*. Papirus.

NERI, A. L. 1993. Qualidade de vida no adulto maduro: interpretações teóricas e evidências de pesquisas. In: A. L. Neri (org.), *Qualidade de vida e idade madura*. Papirus.

NÚCLEO UNATI, Pró-Reitoria de Extensão Universitária. Disponível em:

<http://www.unesp.br/proex/repositorio/programasproex/pisc/3idad/regimen.htm>

e

<http://www.unesp.br/proex/repositorio/programasproex/pisc/3idad/3idade.htm#1>

Acessado em: 20/03/09.

NUNES, A. T. G. L. 2001. Serviço social e universidade de terceira idade: uma proposta de participação social e cidadania para os idosos. *Textos sobre Envelhecimento*, n. 5, v. 3, p. 41-66.

NUNES, A. T. G. L. & PEIXOTO, C. 1994. Perfil dos alunos da Universidade Aberta da Terceira Idade. *Relatório de Pesquisa*. Faculdade de Serviço Social. UERJ.

OLIVA, V. J. 1995. *Unesp aberta à 3ª Idade*. Editorial. Notícias da Pró-Reitoria de Extensão Universitária e Assuntos Comunitários, n. 4. Unesp.

OLIVEIRA, R. C. S. 2002. Velhice. Teorias, Conceitos e Preconceitos. *Revista A Terceira Idade*. SESC, n. 25, v. 13, p.37-50.

OLIVEIRA, M. K. de. 1992. O problema da afetividade em Vygotsky. In: Y. de La Taille, M. K. de Oliveira, H. Dantas (orgs.), *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. Summus Editorial.

PACHECO, J. L. 2003. As universidades abertas à terceira idade como espaço de convivência entre gerações. In: O. R. M. von Simson, A. L. Neri & M. Cachioni (orgs.), *As Múltiplas faces da velhice no Brasil*. Editora Alínea.

PAIVA, V. 1985. *Educação permanente e capitalismo tardio*. Cortez Editora.

PALMA, L. T. S. 2000. *Educação permanente e qualidade de vida: indicativos para uma velhice bem - sucedida*. UPF Editora.

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

PAPALIA, D. E. & OLDS, S. W. 2000. *Desenvolvimento Humano*. Artmed.

PEREIRA, E. T. 2005. *O idoso e o aprendizado de uma nova língua: o descortinar de trocas sociais e afetivas*. Dissertação de Mestrado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Gerontologia Social. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

PEIXOTO, C. 1998. Entre o estigma e a compaixão e os termos classificatórios: velho, velhote, idoso, terceira idade. In: M. M. L. Barros (org.), *Velhice ou*



*Terceira Idade? Estudos antropológicos sobre identidade, memória e política.* Fundação Getulio Vargas Editora.

PETERSON, D. A. 1990. A history of the education of older learners. In: R. H. Sherron & D. B. Lumsden (eds.), *Introduction to educational gerontology*. Hemisphere Publishing Corporation.

PETERSON, D. A. 1976. Educational gerontology: The state of art. *Educational Gerontology*, 1, 61-73.

PHILLIPSON, C., WALKER, A. (eds.) 1986. *Ageing and social policy: A critical assessment*. Gower.

*Population Pyramid Summary for Brazil*. U.S. Census Bureau. International Data Base. Disponível em <http://www.census.gov/cgi-bin/ipc/idbpyrs.pl?cty=BR&out=s&yymax=300&Submit.x=8&Submit.y=8>

Acessado em 07/11/07

PRAGER, E. 1997. Meaning in later life: An organizing theme for gerontological curriculum design. *Educational Gerontology*, n. 23. p. 1-13.

PRETI, D. 1991. *A linguagem dos idosos – Um estudo de análise da conversação*. Contexto.

RAMOS, V. 2008. *Velhas e velhos conquistam espaços nas universidades de São Paulo: política, sociabilidade e educação*. Tese de Doutorado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

RAMOS, V. 2006. *Vitalidade no envelhecer: uma visão integral*. Arké.

RICOEUR, P. 1986/2002. *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. Fondo de Cultura Económica.

RODRIGUES, N. C. & RAUTH, J. 2002. Os desafios do envelhecimento no Brasil. In: E. V. Freitas et al (ed.), *Tratado de Geriatria e Gerontologia*. Guanabara-Koogan.

ROGERS, C. 1975. *Terapia centrada no paciente*. Martins Fontes.

ROGERS, C. 1969. *Liberdade para aprender*. Interlivros.

SALGADO, M. A. 1980. *Velhice uma questão social*. SESC.

SANT'ANNA, M. J. 1997. UnATI: A velhice que se aprende na escola, um perfil de seus usuários. In: R. Veras (org.), *Terceira idade: um envelhecimento digno para o cidadão do futuro*. Relume-Dumará, UnATI/UERJ.

SANTOS, A. T. dos & SÁ, M. A. A. S. 2000. De volta às aulas: ensino e aprendizagem na terceira idade. In: A. L. Neri & S. A. Freire (orgs), *E por falar em boa velhice*. Papirus.

SCHLEIERMACHER, F. D. E. 1994. Foundations: General theory and art of interpretation. In: K. Mueller-Vollmer (ed.), *The hermeneutics reader: texts of the German tradition from the enlightenment to the present*. The Continuum Publishing Company.

SCHÖN, D. A. 1996. A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. In: J.M. Barbier (org.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. PUF.

- SIQUEIRA, M. E. C. 2001. Teorias sociológicas do envelhecimento. In: A. L. Neri. (org.), *Desenvolvimento e envelhecimento: perspectivas biológicas, psicológicas e sociológicas*. Papirus.
- SOBRAL, B. 2001. O trabalho educativo na terceira idade: uma incursão teórico-metodológica. *Textos sobre envelhecimento*. UnATI/UERJ. v. 3, n. 5, p. 67-91.
- STANO, R. C. M. T. 2001. Espaço escolar: um tempo de ser-na-velhice. In: V. Kachar (org.), *Longevidade um novo desafio para Educação*. Cortez Editora.
- TEIXEIRA, G. 2007. *Andragogia em Knowles*. Disponível em <http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/ler.php?modulo=1&texto=1442> Acessado em 11/11/07.
- TERRA, N. L. & CUNHA, R. S. 2001. Geriatria preventiva e qualidade de vida. In: N. L. Terra (org.), *Envelhecendo com qualidade de vida*. EDIPUCRS.
- van MANEN, M. 1990. *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. The Althouse Press.
- VELLAS, P. 1997. *Le troisième souffle*. Grasset.
- VERAS, R. 2004. Novos desafios contemporâneos no cuidado ao idoso em decorrência da mudança de perfil demográfico da população brasileira. In: M. T. T. B. Lemos & R. A. Zagaglia. (orgs.), *A arte de envelhecer: saúde, trabalho, afetividade, Estatuto do Idoso*. UERJ.
- VERAS, R. P. & CAMARGO Jr., K. R. 1995. Idosos e universidade: parceria para qualidade de vida. In: R. Veras (org.), *Terceira idade: um envelhecimento digno para o cidadão do futuro*. Relume-Dumará, UnATI/UERJ.
- VILLANI, F. L. 2007. *A longevidade no aprendizado de línguas: acrescentando vida aos anos e não anos à vida*. Tese de Doutorado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- VITAL, S. S. 2005. *Afetividade e prática docente com idosos*. Editora Setembro.
- VYGOTSKY, L. S. 2001. *A construção do pensamento e linguagem*. Martins Fontes.
- VYGOTSKY, L. S. 1978. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. In: M. Cole et al. (orgs), L. S. Vygotsky. Martins Fontes.
- WILLIAMS, M. & BURDEN, R. L. 1997. *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*. Cambridge University Press.
- WYATT, R. 1997. O aprendiz de línguas uma visão humanista. In: M. A. A. Celani et al. (org.), *Ensino de segunda língua: redescobrimo as origens*. EDUC.



# **Apêndices**

## **Apêndice A – Regimento do Núcleo UNATI**

Portaria, de junho de 2002: O reitor designa os membros abaixo relacionados para comporem o NÚCLEO UNATI da Pró-Reitoria de Extensão Universitária.

Conforme portaria, de 07/05/2001, foi institucionalizado o Núcleo UNATI, com o seguinte regimento:

### **Capítulo I - Da Definição**

**Artigo 1º** - O Núcleo UNATI tem origem no Projeto Sênior, através do Programa de Integração Social e Comunitária.

### **Capítulo II - Da sua natureza**

**Artigo 2º** - O Núcleo congrega professores, pesquisadores, alunos e servidores técnico-administrativos e demais interessados em desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão ligadas às questões concernentes ao processo de envelhecimento, bem como à valorização da pessoa idosa na sociedade e sua inclusão na Universidade.

### **Capítulo III - Dos objetivos e competências do Núcleo**

#### **Artigo 3º - São objetivos do Núcleo:**

**I** - possibilitar às pessoas idosas o acesso à Universidade, como meio de ampliação do espaço cultural, bem como a educação continuada, pelo oferecimento de cursos e atividades que propiciem a atualização de conhecimentos, tanto gerais como específicos, aos interesses deste segmento;

**II** - estimular a participação da população idosa nas atividades sociais, políticas, econômicas e culturais da sua comunidade;

**III** - proporcionar informações que permitam a reflexão sobre o processo de envelhecimento;

**IV** - proporcionar espaço gerador de convivência e troca de experiências;

**V** - possibilitar ao idoso acesso a programas, serviços e recursos que atendam seus interesses e necessidades, nas diversas unidades universitárias;

**VI** - incentivar o desenvolvimento de pesquisa e parcerias para formulação de políticas públicas e implementação de ações dirigidas às pessoas idosas;

**VII** - fomentar iniciativas para preparação e/ou aprimoramento de recursos humanos internos e externos à Universidade;

**VIII** - promover intercâmbio de âmbito nacional e internacional com outras instituições visando o desenvolvimento do Núcleo;

#### **Artigo 4º - Compete ao Núcleo**

I - propor a celebração de convênios, contratos, acordos, ajustes e outras formas de estabelecer relações com instituições de ensino, pesquisa, extensão, fomento ou financiamento, bem como com entidades públicas, privadas e a sociedade em geral, sempre visando à consecução dos objetivos deste regimento;

II - integrar organizações de âmbito local, regional, nacional ou internacional;

III - fomentar e divulgar programas, planos, projetos e atividades de pesquisa e de extensão, com a participação dos Núcleos Locais, que tenham como tema o idoso e suas condições de vida, as questões sociais, políticas, econômicas e culturais do processo de envelhecimento;

IV - gerenciar recursos financeiros próprios ou captados pelo Núcleo, originários de projetos e outros trabalhos destinados à implantação e ao desenvolvimento dos programas, planos, projetos e atividades previstos;

V - promover cursos, seminários, congressos e outros eventos com objetivos de capacitação, informação, difusão de conhecimentos técnico-científicos e avaliação;

VI - promover e fomentar o desenvolvimento dos Núcleos Locais.

#### **Capítulo IV - Da infra-estrutura e equipamentos**

**Artigo 5º** - Programa de Integração Social e Comunitária oferecerá a infra-estrutura básica e os recursos financeiros materiais e humanos necessários para o desenvolvimento das atividades relativas à Coordenação Central e aos Núcleos Locais.

**Artigo 6º** - Em cada campus, as Unidades Universitárias serão co-responsáveis pelo fornecimento, aos Núcleos Locais, das condições necessárias à infra-estrutura, equipamento, logística operacional e recursos humanos.

#### **Capítulo V - Da Estrutura Organizacional**

**Artigo 7º** - O Núcleo terá a seguinte Estrutura Organizacional:

I - Coordenação Central;

II - Conselho Deliberativo;

III - Núcleos Locais.

#### **Seção I - Da Coordenação Central do Núcleo**

**Artigo 8º** - A Coordenação Central do Núcleo será exercida pelo Coordenador e, na ausência deste, pelo Vice-Coordenador.

**Parágrafo único** - A Coordenação Central contará com uma Secretária Executiva, com estrutura fornecida, com as atribuições de:

- a) exercer as atividades de Secretária da Coordenação Central e
- b) secretariar as reuniões do Conselho Deliberativo.

**Artigo 9º** - O Coordenador e o Vice-Coordenador serão eleitos pelos seus pares, dentre os Coordenadores dos Núcleos Locais.

**Parágrafo único** - Os mandatos do Coordenador e do Vice-Coordenador serão coincidentes, com duração de dois anos, sendo permitida uma única recondução.

**Artigo 10** - São atribuições do Coordenador:

- I - representar o Núcleo;
- II - coordenar o Núcleo, com observância das decisões do Conselho Deliberativo;
- III - convocar e presidir o Conselho Deliberativo e, em conjunto com o mesmo, elaborar os planos anuais de trabalho, os orçamentos e outras atividades;
- IV - designar comissões assessoras, grupos de trabalhos e consultores;
- V - elaborar e encaminhar o Relatório Anual de Atividades do Núcleo;
- VI - adotar, quando necessário, medidas "ad-referendum" do Conselho Deliberativo.

## **Seção II - Do Conselho Deliberativo**

**Artigo 11** - O Conselho Deliberativo será formado pelo Coordenador e pelo Vice-Coordenador Central e pelos Coordenadores dos Núcleos Locais, com exercício coincidente com seus mandatos.

**Parágrafo único:** O Conselho Deliberativo reunir-se-á, pelo menos, duas vezes por ano.

**Artigo 12** - Ao Conselho Deliberativo compete:

- I - deliberar sobre o Plano de Trabalho Anual, a partir das propostas dos Núcleos Locais, bem como sobre questões que dizem respeito ao Núcleo;
- II - expedir normas de interesse do Núcleo no âmbito de sua competência;
- III - apreciar os relatórios anuais dos Núcleos Locais e da Coordenação Central.

### **Seção III - Dos Núcleos Locais**

**Artigo 13** - Cada campus, simples ou complexo, poderá constituir apenas um Núcleo Local.

**Parágrafo único** - Cada Unidade Complementar sediada em município, assim como a Reitoria, poderá constituir Núcleo Local.

**Artigo 14** - Poderão inscrever-se nos Núcleos Locais pessoas que desenvolvam atividades compatíveis com os objetivos do Núcleo e disposições deste Regimento.

**Artigo 15** - Ao Núcleo Local compete:

I - desenvolver suas atividades com liberdade de ação, observadas as competências, instâncias e demais disposições neste Regimento.

II - exercer, em nível local, as competências previstas nos incisos I a V do artigo 4º.

### **Seção IV - Do Coordenador e Vice-Coordenador do Núcleo Local**

**Artigo 16** - Cada Núcleo Local terá um Coordenador e um Vice-Coordenador, eleitos pelos inscritos no respectivo núcleo.

§ 1º - O Coordenador será substituído, em suas faltas e impedimentos, pelo Vice-Coordenador.

§ 2º - Os mandatos do Coordenador e do Vice-Coordenador serão de dois anos, sendo permitida reeleição.

§ 3º - Poderão se candidatar a Coordenador e Vice-Coordenador dos Núcleos Locais pessoas inscritas no Núcleo e com vínculo empregatício.

**Artigo 17** - Ao Coordenador compete, em nível local, as atribuições previstas nos incisos I, II, IV e V do Artigo 10.

### **Capítulo VI - Disposições Finais e Transitórias**

**Artigo 18** - Os casos omissos serão resolvidos pelo Conselho Deliberativo.

**Artigo 19** - Para implantação do Núcleo serão eleitos o Coordenador e Vice-Coordenador dentre os coordenadores do atual Projeto Sênior, existentes e registrados, com mandato de um ano a contar da data da publicação deste Regimento.

§ 1º - Dentro do período de um ano, a que se refere o "caput" deste artigo, os Campus, Unidades Complementares e Reitoria, deverão estruturar os Núcleos Locais de acordo com este Regimento.

**§ 2º** - Os coordenadores de Projetos Sênior, atualmente registrados, serão responsáveis pela coordenação da implantação dos Núcleos Locais.

**§ 3º** - Ao final desse período, conforme calendário estabelecido pelo coordenador central, todos os Núcleos Locais estruturados deverão promover eleição para indicação de seus coordenadores e vice-coordenadores.

**Artigo 20º** - Este Regimento entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

## **Apêndice B - Núcleo UNATI - Grupo de 3ª Idade**

Nome: Universidade Aberta à 3ª Idade

Critérios para ingresso no Programa: ter 45 anos de idade

Alunos atendidos: de 150 a 200 a cada semestre

Atividades programadas para 2001:

1) Cursos Regulares - carga horária: 30 a 45 horas/semestrais:

- Modelagem em Argila
- Ginástica Facial
- Oficina de Dança
- Atividades físicas: Voleibol
- História do vale do Paraíba
- Arte com Papel Jornal
- Oficina de Jogos Teatrais
- Grupo de Teatro
- Programação neurolingüística
- Língua Italiana
- Oficina de Leitura
- Atividades Física: Tai Chi Chuan
- Oficina de Artes: Pintura em Tela
- Oficina de Artes: Pintura em Porcelana
- Oficina de Artes: Pintura em Patina
- Técnicas de Relaxamento
- Oficina de Inglês
- Oficina de Língua Espanhola
- Oficina da Palavra
- Esperanto
- Programa de Alfabetização
- Informática

2) Grupo de Teatro

3) Treinamento da Equipe de Voleibol para participação nos Jogos Regionais e Estaduais dos Idosos

4) Semana da Saúde: agosto/2001

5) Atividades Recreativas e Culturais: passeios motivadores

# **Anexos**



## **Anexo A - Questionário elaborado para os professores adultos maduros e idosos (© Pereira, 2009)**

Data de nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Gênero: F ( ) M ( )

Formação acadêmica:

Graduação:

Ano de conclusão da Graduação:

Onde?

Especialização:

Ano de conclusão:

Onde?

Pós-graduação Lato Sensu:

Ano de conclusão:

Onde?

Pós-graduação Stricto Sensu:

Ano de conclusão:

Onde?

Participou de algum curso sobre educação de idosos ou de pedagogia para Universidade da Terceira Idade nos últimos 5 anos?

Sim ( ) Não ( )

Onde?

Qual?

Quando?

Fez algum curso em Gerontologia nos últimos 5 anos?

Onde?

Qual?

Quando?

Participa (ou) de algum grupo de pesquisa ou estudo em Gerontologia?

Sim ( ) Não ( )

Onde?

Qual?

Se participou, quando foi ?

Em quais Universidades da Terceira Idade você trabalha?

Desde quando?

Descreva sua atividade na UNATI?

Antes disso trabalhou com adultos maduros e/ou idosos?

Sim       Não

Por quanto tempo?

Em que?

Onde?

Qual?

## **Anexo B - Questionário elaborado para os alunos adultos maduros e idosos (© Pereira, 2009)**

Qual é a sua idade?

Qual é o seu estado civil?

Qual é o seu grau de escolaridade formal:

Analfabeto - Ensino Fundamental: Completo / Incompleto - Ensino Médio: Completo / Incompleto - Ensino Superior: Completo / Incompleto

Quando?

Onde?

Como o (a) senhor (a) usa o seu tempo de lazer?

O (A) senhor (a) frequenta algum grupo, vai a reuniões, excursões, participa de alguma pastoral?

## **Anexo C - Roteiro para as entrevistas com os professores adultos maduros e idosos (© Pereira, 2009)**

Por que motivos é professor na Universidade da Terceira Idade?

Quais seriam as vantagens / os ganhos ou as desvantagens / as perdas *pessoais* para os docentes em dar aula para alunos maduros e alunos idosos?

Quais seriam as vantagens / os ganhos ou as desvantagens / as perdas *profissionais* para os docentes em dar aula para alunos maduros e alunos idosos?

O que é ser idoso?

Como é ser professor (a) de alunos maduros e alunos idosos?

Como é aprender na Terceira Idade?

O que você acha que o aluno maduro e o aluno idoso precisam aprender?

O que você acha que o aluno maduro e o aluno idoso precisam para aprender?

O que é voltar à escola, na Terceira Idade, na sua opinião?

O que é ser idoso?

O que é a Terceira Idade?

## **Anexo D - Roteiro das entrevistas para os alunos adultos maduros e idosos (© Pereira, 2009)**

Como, quando e por que o (a) senhor (a) começou a se interessar pela Universidade da Terceira Idade?

O (A) senhor (a) teve / tem tido (atualmente) algum tipo de incentivo para freqüentar a Universidade da Terceira Idade?

Para o (a) senhor (a), o que significa aprender?

Para o (a) senhor (a), o que significa aprender na Terceira Idade?

Qual o significado de freqüentar a Universidade da Terceira Idade para o (a) senhor (a)?

Como o (a) senhor (a) imaginava a Universidade da Terceira Idade antes de freqüentá-la?

Em que a UnATI correspondeu / não correspondeu às suas expectativas?

Como o (a) senhor (a) se sentia / sentiu / sente nas aulas na UnATI?

Alguma coisa mudou nos seus relacionamentos após a sua entrada na Universidade da Terceira Idade?

O quê?

Como?

Como é / foi à convivência com os seus colegas de turma da mesma idade?

E com outros alunos (a)s de faixas etárias diferentes da sua?

Como o (a) senhor (a) se sente como aluno?

Como o (a) senhor (a) define um bom professor para a UnATI?

Como o (a) senhor (a) define um professor não muito bom / razoável para a UnATI?

O que é uma aula legal?

O que é uma aula razoável?

O que é uma aula não muito boa?

O que significa para o (a) senhor (a) voltar a estudar?

Como o (a) senhor (a) se sentia diante dos colegas e professores? (Quando entrou, e quando saiu?).

O que o (a) senhor (a) vai fazer com este aprendizado? E daqui para frente, quais os seus planos de estudo?

Quais os temas que mais lhe interessaram? Por quê?

O que o (a) senhor (a) diria para alguém idoso que quisesse entrar para a Universidade da Terceira Idade?

Por quê?

O que foi / é / tem sido mais importante na UnATI?

O que foi / é / tem sido desnecessário na UnATI?

O que não tem nada a ver com a UnATI?

O que é ser idoso?

O que é a Terceira Idade?

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)