



UNIVERSIDADE DE SALAMANCA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE TEORIA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

TESE DOUTORAL

**Em busca do gerontólogo educacional brasileiro:
uma construção do modelo do gerontólogo
educacional a ser aplicado no Brasil**

Tereza Rosa Lins Vieira

Prof. Dr. Antonio Victor Martín García
Diretor

SALAMANCA, 2009



UNIVERSIDADE DE SALAMANCA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE TEORIA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

TESE DOUTORAL

**Em busca do gerontólogo educacional brasileiro:
uma construção do modelo do gerontólogo
educacional a ser aplicado no Brasil**

Tereza Rosa Lins Vieira

Prof. Dr. Antonio Victor Martín García
Diretor

SALAMANCA, 2009

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a Deus, o Senhor de todas as coisas, pois sem Ele nada disso seria possível, à minha família a qual amo muito, que me apoiou e tem sido meu porto.

EPIGRAFE

“O engenho persiste nos idosos, desde que dêem continuidade aos estudos e aos trabalhos”
(Cícero, A velhice Saudável).

AGRADECIMENTO

Agradeço primeiramente à Deus, o Senhor de todos os saberes e fonte inesgotável de sabedoria, que nunca me deixou sem inspiração para construir novos conhecimentos, capacitando-me sempre para realizar este trabalho.

Agradeço, de forma especial, a algumas pessoas que com sua ajuda contribuíram para a realização desta tese:

Ao meu orientador professor Antonio Victor Martín García, pelas orientações recebidas possibilitando a abertura de um novo horizonte de investigação.

In memória, ao professor João Francisco de Souza, por sua disponibilidade em me ajudar neste trabalho, como também, por me fazer entender a importância da obra de Paulo Freire para o meu objeto de estudo.

À professora Norma Pinheiro, por me ter proporcionado diálogos com o meu objeto de pesquisa.

Ao professor Daniel Lins pelas “tempestades de idéias” tão úteis para a definição do meu objeto de trabalho.

Aos especialistas em gerontologia do Brasil, que participaram de um dos meus estudos empíricos, contribuindo para a obtenção de um dos objetivos propostos.

À minha equipe de colaboradores formada por membros da minha família:

Minha mãe Rilda pela realização da revisão gramatical em todo o trabalho;

Meu cunhado Marcos, pela inestimável colaboração na organização dos dados estatísticos do estudo empírico, sem a qual não alcançaríamos o objetivo proposto para o estudo empírico III;

Minha irmã Mísia, por suas contribuições acadêmicas ao longo do desenvolvimento do estudo;

Meu cunhado Edwin, por suas contribuições acadêmicas;

Minhas irmãs Júlia e Elda pelos nossos debates proveitosos em torno do meu objeto de pesquisa;

Ao meu pai Cyro, meu irmão Tércio, meu cunhado Júlio, minha cunhada Maria e minha avó Eunice por terem me compreendido durante todo o processo de criação.

Aos meus sobrinhos: Ana Clara, Isabela, Loïc, Anik e Pedro, por continuar sendo a tia predileta deles, apesar das minhas longas ausências.

Aos meus amigos, que pacientemente me agüentaram ao longo dos anos falando, volta e meia, sempre sobre o mesmo assunto: a tese.

Às pessoas que de alguma forma colaboraram comigo na elaboração deste trabalho.

E finalmente ao Presidente Luís Inácio Lula da Silva por ter organizado a economia brasileira, e com isso, proporcionado a mim e a muitos estudantes brasileiros, a oportunidade de estudar na prestigiada Universidad de Salamanca.

SUMÁRIO

Introdução.....	25
-----------------	----

1ª. PARTE, FUNDAMENTAÇÃO

CAPÍTULO I. CARTOGRAFIA DO ENVELHECIMENTO E DO VELHO BRASILEIRO.....	43
---	-----------

I.1. A Instituição Social do Imaginário do Velho e da Velhice.....	44
---	-----------

I.2. Cartografia 1.....	54
--------------------------------	-----------

I.2.1. Aspectos do Envelhecimento Brasileiro.....	55
--	-----------

I.2.1.1. Transição Demográfica Brasileira....	55
--	-----------

I.2.1.1.1. Crescimento da População Brasileira.	56
---	----

I.2.1.1.2. Projeção da População Idosa Brasileira.....	58
--	----

I.2.1.1.3. População Idosa.....	59
---------------------------------	----

I.2.1.1.4. Feminização do Envelhecimento.....	61
---	----

I.2.1.1.5. Urbanização do Envelhecimento da População Residente.....	63
--	----

I.2.1.2. Transição Epidemiológica.....	67
---	-----------

I.2.1.2.1. Teoria da Transição Epidemiológica.....	68
--	----

I.2.1.2.2. Mudanças no Perfil de Morbimortalidade.....	69
--	----

I.2.1.3. Esperança de Vida ao Nascer.....	70
--	-----------

I.3. Cartografia 2.....	71
--------------------------------	-----------

I.3.1. Quem é o Idoso Brasileiro? Características Sócio-econômicas, Demográficas, Epidemiológicas, Educacionais, etc.....	71
--	-----------

I.3.1.1. Idosos por Cor.....	71
------------------------------	----

I.3.1.2.	Estado Conjugal dos Idosos Brasileiros.....	72
I.3.1.3.	A Escolaridade do Idoso.....	74
I.3.1.4.	A Condição do Idoso no Domicílio.....	76
I.3.1.5.	O Idoso no Mercado de Trabalho.....	81
I.3.1.6.	Principais Ocupações do Idoso no Mercado de Trabalho.....	82
I.3.1.7.	Rendimentos dos Idosos.....	85
I.3.1.8.	Fonte dos Rendimentos dos Idosos...	87
I.3.1.9.	Distribuição dos Rendimentos Médio por Classes de Salário Mínimo.....	88
I.3.1.10.	A Saúde do idoso: Algumas Informações.....	89
I.3.1.11.	Esperança de Vida aos 60 anos.....	89

CAPÍTULO II. ESBOÇO GENEALÓGICO DA GERONTOLOGIA. 93

II.1.	Gerontologia	93
II.1.1.	O Social e o Histórico na Gerontologia.....	93
II.1.2.	A Gerontologia Enquanto Disciplina e Profissão.....	95
II.1.3.	A Gerontologia no Brasil: Histórico e Produção Científica.....	99
II.2.	A Gerontologia Social	102
II.2.1.	Aspectos Históricos	103
II.2.2.	Objetivos.....	103
II.2.3.	Idéias da Gerontologia Social.....	104
II.2.4.	Pesquisa e Formação no Brasil.....	104
II.3.	Gerontologia Educacional	105
II.3.1.	Conceituação e Características.....	105
II.3.2.	A importância da Gerontologia Educacional para a Sociedade e para a População Idosa.....	108
II.3.3.	A Incorporação da Gerontologia Educacional no Brasil.....	110
II.3.4.	Processo embrionário de desenvolvimento da gerontologia educacional no Brasil	111
II.3.4.1.	Sistema de Proteção do Idoso Brasileiro.....	112
II.3.4.1.1.	O Código Civil e Penal.....	113
II.3.4.1.2.	Iniciativas do Governo Federal na Prestação de Assistência ao Idoso.....	114
II.3.4.1.3.	A Constituição Federal de 1988.....	114

II.3.4.1.4.	Sistema Único de Saúde.....	116
II.3.4.1.5.	Lei Orgânica de Assistência Social.....	116
II.3.4.1.6	Política Nacional do Idoso.....	116
II.3.4.1.6.1.	Capítulo I - dos Objetivos.....	117
II.3.4.1.6.2.	Capítulo II - dos Princípios e das Diretrizes...	117
II.3.4.1.6.3.	Capítulo III - da Organização e Gestão.....	118
II.3.4.1.6.4.	Capítulo IV - das Ações Governamentais.....	119
II.3.4.1.6.5.	Capítulo VI - das Disposições Gerais.....	120
II.3.4.1.7.	Decreto n° 1949 de 03/07/96.....	120
II.3.4.1.8.	Política Nacional de Saúde do Idoso.....	121
II.3.4.1.9.	Estatuto do Idoso.....	124
II.3.4.1.10.	Pacto Pela Vida.....	125
II.3.4.1.11.	Política Nacional de Saúde da Pessoa Idosa..	127
II.3.4.2.	A Legislação Educacional Brasileira	129
II.3.4.2.1.	Constituição Imperial de 1824.....	130
II.3.4.2.2.	Decreto nº. 7.247 de 19/4/1879.....	130
II.3.4.2.3.	Primeira Constituição Republicana.....	130
II.3.4.2.4.	Cf. Decreto nº. 13/1/1890.....	130
II.3.4.2.5.	Reforma Benjamim Constant.....	131
II.3.4.2.6.	Conferência de 1921.....	131
II.3.4.2.7.	Constituição de 1934.....	131
II.3.4.2.8	Decreto-Lei nº. 8.529 de 2/11/1946.....	131
II.3.4.2.9.	Constituição de 1946.....	131
II.3.4.2.10.	Lei de diretrizes da Educação Nacional de 1961.....	132
II.3.4.2.11.	Constituição de 1967.....	132
II.3.4.2.12.	Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).....	132
II.3.4.2.13.	Lei nº. 5.400 de 21/3/1968.....	133
II.3.4.2.14.	Emenda Constitucional de 1969.....	133
II.3.4.2.15.	Lei de Diretrizes Nacionais da Educação 1971.....	133
II.3.4.2.16.	Constituição Federal de 1988.....	133
II.3.4.2.17.	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996.....	134
II.3.4.2.18.	Parecer 11/2000 CNE-CEB-1/2000.....	135
II.3.4.2.19.	Resolução CNE - CEB Nº 1/2000.....	136
II.3.4.2.20.	Plano Nacional de Educação.....	136

II.3.5. Áreas Majoritárias de Atuação da Gerontologia Educacional.....	138
II.3.5.1. Da Educação de Adultos à Educação de Adultos Maiores.....	139
II.3.5.1.1. Trajetória Histórica da Educação de Adultos no Mundo e no Brasil.....	139
II.3.5.1.1.1. Trajetória Histórica no Mundo: Anos 90 e Início do Século XXI.....	.139
II.3.5.1.1.1.1 Bases Legais da Educação de Adultos: Internacional.....	141
II.3.5.1.1.1.1.1. Documentos Internacionais sobre a Educação de Adultos.....	141
II.3.5.1.1.1.1.2. Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos.....	141
II.3.5.1.1.1.1.3. Agenda para o Futuro da Educação de Adultos	142
II.3.5.1.1.1.1.4. DAKAR (2000-2015).....	143
II.3.5.1.1.2. Trajetória Histórica da Educação de Adultos no Brasil.....	144
II.3.5.1.1.2.1.Períodos da História da Educação de Adultos.....	146
II.3.5.1.1.2.1.1. Primeiras Iniciativas Oficiais de Âmbito Nacional.....	146
II.3.5.1.1.2.1.2. Novas Idéias em Matéria de Educação de Adultos.....	147
II.3.5.1.1.2.1.3. Uma Nova Fase na Educação de Adultos.....	147
II.3.5.1.1.2.2.Iniciativas de EJA até a “Nova República.....	148
II.3.5.1.1.2.2.1. “Iniciativas da EJA até 1958”.....	149
II.3.5.1.1.2.2.1.1. Cursos Noturnos.....	149
II.3.5.1.1.2.2.1.2 Sociedade de Artistas Mecânicos.....	149
II.3.5.1.1.2.2.1.3 Serviço de Educação de Adultos.....	149
II.3.5.1.1.2.2.1.4. IIº Congresso Nacional de Educação de Adultos.....	149
II.3.5.1.1.2.2.2. “Iniciativa Anterior ao Golpe de 1964”..	150
II.3.5.1.1.2.2.2.1 Movimento de Cultura Popular.....	150
II.3.5.1.1.2.2.3. Iniciativas Posteriores ao golpe de 64..	150
II.3.5.1.1.2.2.3.1. Programa Educação para Todos.....	151
II.3.5.1.1.2.2.3.2. Círculos de Educação e Cultura.....	151
II.3.5.1.1.2.2.3.3. Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC).....	151

II.3.51.1.2.2.3.4.	Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional(LDB) de 1996.....	152
II.3.5.1.1.2.2.3.5.	Parecer 11/2000 CNE-CEB-1/2000.....	153
II.3.5.1.1.2.2.3.5.1.	Outros Aspectos da EJA.....	154
II.3.5.1.1.2.2.3.6.	Resolução CNE - CEB Nº. 1/2000.....	157
II.3.5.1.2.	Educação de Adultos Maiores.....	157
II.3.5.1.2.1	Conceitualização.....	158
II.3.5.1.2.2.	Educação de Adultos Maiores no Brasil.....	158
II.3.5.1.2.3.	Aspectos Educacionais do Adulto Maior no Brasil.....	160
II.3.5.1.2.3.1.	Alfabetização.....	161
II.3.5.1.2.3.2.	Analfabetismo Funcional.....	162
II.3.5.1.2.3.3.	Número Médio de Anos de Estudo.....	163
II.3.5.1.2.3.4.	Classes de Anos de Estudo.....	166
II.3.5.1.2.3.5.	Censo Escolar.....	167
II.3.5.1.2.3.6.	Número de Estudantes.....	169
II.3.5.1.2.3.7.	Experiências Iniciais de Educação para os Adultos Maiores no Brasil.....	169
II.3.5.1.2.3.8.	Interrogantes da Educação para Adultos Maiores.....	171
II.3.5.2.	Gerontologia Educativa.....	174
II.3.5.3.	Gerontologia Acadêmico-Profissional.....	179
II.3.5.3.1.	Conceituação.....	181

2ª. PARTE: DESENHO METODOLÓGICO

CAPÍTULO III. DESENHO DA INVESTIGAÇÃO.....	187
III. 1. Aspectos Metodológicos.....	187
III. 2. ESTUDO I. A Problemática da Formação de Profissionais Educadores de Adultos Maiores e de seus Formadores.....	206
III.2.1 A Problemática da Formação de Profissionais Educadores.....	206
III.2.1.1 Aspectos da Formação dos Profissionais Educadores no Brasil.....	207
III.2.1.1.1. Onde se Forma?.....	208

III.2.1.1.2.	Qual o Enfoque da Formação?.....	209
III.2.1.1.2.1.	“Formação Inicial”.....	209
III.2.1.1.2.2.	“Formação Continuada.....	209
III.2.1.1.2.2.1.	Dispositivos da Formação Continuada.....	210
III.2.1.1.3.	“Quem os Forma?”.....	210
III.2.1.2.	Perfil dos Profissionais Educadores de Adultos Maiores.....	210
III.2.2	A Problemática da Formação de Profissionais Educadores no Contexto Atual.....	211
III.2.2.1.	“Formação” e “Formação de Formadores”: Algumas Precisoões.....	211
III.2.2.2.	O formador de Formador e a Legislação Brasileira.....	213
III.2.2.3.	Apresentando os Dados da Pesquisa.....	215
III.2.2.3.1	Discutindo a Análise e os Resultados.....	216
III.2.2.3.1.1.	Categorias Formação Inicial e Continuada...	216
III.2.2.3.1.2.	Categoria Área de Atuação.....	217
III.2.2.3.1.3.	Categoria Local de trabalho.....	218
III.2.2.3.1.4.	Categoria Produção Científica.....	218
III.2.2.3.1.5.	Categoria Titulação.....	219
III.2.2.4	O Perfil dos Formadores de Profissional Educador de Adultos Maiores.....	219
III. 3.	ESTUDO II. Gerontólogo Educacional Brasileiro: a Construção do modelo.....	224
III.3.1.	Conceito.....	225
III.3.1.1.	Constructo	225
III.3.1.2.	Conceito.....	226
III.3.1.2.1.	Definição do Constructo Gerontólogo Educacional Brasileiro.....	226
III.3.2.	Definição dos Perfis do Gerontólogo Educacional Brasileiro.....	227
III.3.2.1.	Perfis Profissionais do Gerontólogo Educacional nas Três Áreas Majoritárias de Atuação da Gerontologia Educacional.....	231
III.3.2.2.	Relação entre os Perfis Profissionais do Gerontólogo Educacional e as Três Áreas Majoritárias da Gerontologia Educacional.....	232
III.3.2.3.	Descrição dos Perfis Profissionais do Gerontólogo Educacional Dentro das Três Áreas Majoritárias de Atuação da Gerontologia Educacional.....	234

III.3.3. Funções do Gerontólogo Educacional.....	239
III.3.3.1. Funções Gerais.....	239
III.3.3.2. Funções Específicas	240
III.3.4. Âmbitos de Atuação do Gerontólogo Educacional....	244
III.3.5 Identificação das Competências Genéricas e Específicas.....	247
III.3.5.1. Competência: Um Conceito Polissêmico.....	248
III.3.5.2. Identificação das Competências Genéricas (Ser) e Específicas (Saber e Saber-Fazer) para o Gerontólogo Educacional Brasileiro....	250
III. 4. ESTUDO III. Definição de Competências, Saberes e Atitudes para o Exercício Profissional do Gerontólogo Educacional Brasileiro.....	265
III.4.1. Aplicação da Versão Adaptada da Metodologia Delphi.....	265
III.4.1.1. 1ª Circulação.....	266
III.4.1.2. 2ª Circulação.....	287
III.4.2. Aplicação do Método de Análise Lins Brasil.....	309
III.4.2.1. 1ª Etapa: Competências Genéricas e Específicas Definidas para o Gerontólogo Educacional.....	309
III.4.2.1.1. Definição das Competências Genéricas (ser) e Específicas (Saber e Saber-Fazer) do Gerontólogo Educacional Brasileiro.....	310
III.4.2.1.1.1. Competências genéricas (ser) definidas para o gerontólogo educacional Brasileiro.....	310
III. 4.2.1.1.2. Competências Específicas (saber) Definidas para o Gerontólogo Educacional Brasileiro.....	311
III.4.2.1.1.3.. Competências específicas saber-fazer Definidas para o Gerontólogo Educacional Brasileiro.....	314
III.4.2.2. 2ª Etapa do Método de Análise Lins Brasil: Distribuição das Competências Genéricas e Específicas nas Categorias.....	317
III.4.2.3. 3ª Etapa do Método de Análise Lins Brasil – Tendências Apresentadas pelos Especialistas.....	326
III.4.2.3.1. Gráficos das Tendências dos Especialistas	

para as Competências Genéricas (ser) e Específicas (Saber, e Saber-Fazer).....	326
--	-----

CAPÍTULO IV. PROFISSÃO: GERONTÓLOGO EDUCACIONAL. 362

IV.1. A Profissão do Gerontólogo Educacional.....	363
IV.1.1. Conceito de Profissão.....	363
IV.1.2. Breve Histórico das Profissões, Segundo Sáez.....	364
IV.1.3. Áreas de Conhecimento que Analisam as Profissões.....	367
IV.1.4. Versões Atuais da Categoria “Profissão” Segundo Sáez.....	373
IV.1.5. A Gerontologia Educacional Enquanto Disciplina e Profissão.....	376

CAPÍTULO V. PROGRAMA DE FORMAÇÃO INICIAL EM GERONTOLOGIA EDUCACIONAL: PISTAS..... 381

V.1. Referenciais Teóricos	385
V.1.1. Referencial da Teoria do Conhecimento Aplicada à Educação.....	385
V.1.2. Referencial para a Formação Prática-Reflexiva do Gerontólogo Educacional Brasileiro.....	389
V.1.3. Referencial de um Currículo para a Formação do Gerontólogo Educacional Brasileiro.....	399
V.2. Aspectos da Formação e Conceitos Essenciais.....	403
V.2.1. Características da Formação do Gerontólogo Educacional.....	403
V.2.2. Conceito de Formação.....	404
V.2.3. Formação Inicial e Continuada.....	404
V.2.3.1. Dispositivos da Formação Inicial e Continuada.....	405
V.2.4. Formação ao Longo da Vida.....	405
V.2.5. Conceito de Saber.....	406
V.2.6. Conceito de Competência.....	407
V.2.7. Conceito de Atitudes.....	407
V.2.8. Características Básicas do Pensamento Postformal.	407
V.3. Programa de Formação Inicial em Gerontologia Educacional.....	408
V.3.1. Curso de Graduação em Gerontologia Educacional... 408	408
V.3.1.1 Concepção do Curso.....	408
V.3.1.2 Fundamentação Teórico- Metodológico.....	409

V.3.1.3.	Objetivos.....	410
V.3.1.4.	Perfil dos Egressos.....	411
V.3.1.5.	Estrutura Geral do Programa.....	411
V.3.1.6	Saberes Essenciais para o Gerontólogo Educacional.....	413
V.3.1.7	Disciplinas Teórico-Práticas	419
V.3.8.	Estágio Supervisionado.....	428
V.3.1.9.	Trabalho de Graduação(TG)	429
V.3.1.9.1.	Linhas de Pesquisas do Trabalho de Graduação (TG).....	429
V.3.1.10.	Avaliação.....	429
VI. Considerações Finais.....		432
VII. Referências.....		450
VIII. Apêndices.....		471
IX. Anexos.....		496

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico (01): Brasil: Taxas de crescimento da população segundo os grandes grupos etários entre os anos de 1940 - 2000.....	57
Gráfico (02): Brasil: Divisão etária por sexo 1940-2000.....	59
Gráfico (03): Brasil: População idosa – 1940-2000.....	60
Gráfico (04): População no país com 60 anos ou mais de idade, por sexo – 2000.....	62
Gráfico (05): Distribuição da População Residente de 60 anos e Mais de Idade por Situação do Domicílio no Brasil de 1991 a 2000.....	65
Gráfico (06): Brasil: Composição da População por Cor/Raça – 2000.....	72
Gráfico (07): Proporção de Pessoas de 60 anos e Mais de Idade, por Condição na Família – Brasil – 1991/2000.....	77
Gráfico (08): Proporção de Pessoas de 60 anos e Mais de Idade Responsáveis pelo Domicílio, por Sexo – Brasil – 1991/2000.....	78
Gráfico (09): Proporção de Domicílios Unipessoais sob Responsabilidade de Pessoas de 60 anos ou Mais de Idade – Brasil – 1991 – 2000.....	80
Gráfico (10): Brasil: Distribuição dos Idosos Segundo a Posição na Ocupação-2000.....	84
Gráfico (11): Brasil: Composição da Renda da População Idosa Segundo as Fontes de Rendimento – 1980 e 2000.....	88

Gráfico (12): Proporção de Pessoas de 60 Anos e Mais de Idade Responsáveis pelo Domicílio, Alfabetizadas, por Sexo – Brasil – 1991/2000.....	161
Gráfico (13): Média de Anos de Estudo das Pessoas de 60 Anos e Mais de Idade Responsáveis pelo Domicílio, por Sexo – Brasil – 1991/2000.....	165
Gráfico (14): Média de Anos de Estudo das Pessoas de 60 Anos e Mais de Idade Responsáveis pelo Domicílio, Segundo as Unidades da Federação 2000.....	166
Gráfico (15): Proporção de Pessoas de 60 Anos e Mais de Idade Responsável pelo Domicílio, Por Classes de Anos de Estudo – Brasil – 1991/2000.....	167
Gráfico (16): Gráfico de Coluna Simples de Freqüências Competências Instrumentais.....	327
Gráfico (17): Histograma de Freqüências Simples (Absolutas) por Intervalo de Classes das Competências Instrumentais.....	328
Gráfico (18): Histograma de Freqüências Relativas por Intervalo de Classes das Competências Instrumentais.....	329
Gráfico (19): Gráfico de Coluna Simples de Freqüências Competências Interpessoais.....	330
Gráfico (20): Histograma de Freqüências Simples (Absolutas) por Intervalo de Classes das Competências Interpessoais.....	331
Gráfico (21): Histograma de Freqüências Relativas por Intervalo de Classes das Competências Interpessoais.....	332
Gráfico (22): Gráfico de Coluna Simples de Freqüências das Competências Sistêmicas.....	333
Gráfico (23): Histograma de Freqüências Simples (Absolutas) por Intervalo de Classes das Competências Sistêmicas.....	334
Gráfico (24): Histograma de Freqüências Relativas por Intervalo de Classes das Competências Sistêmicas.....	335

Gráfico (25): Gráfico de Coluna Simples de Freqüências das Competências Educação de Adultos Maiores.....	336
Gráfico (26): Histograma de Freqüências Simples (Absolutas) por Intervalo de Classes das Competências Educação de Adultos Maiores.....	337
Gráfico (27): Histograma de Freqüências Relativas por Intervalo de Classes das Competências Educação de Adultos Maiores.....	338
Gráfico (28): Gráfico de Coluna Simples de Freqüências das Competências Gerontologia Educativa.....	339
Gráfico (29): Histograma de Freqüências Simples (Absolutas) por Intervalos de Classes das Competências Gerontologia Educativa.....	340
Gráfico (30): Histograma de Freqüências Relativas por Intervalo de Classes das Competências Gerontologia Educativa.....	341
Gráfico (31): Gráfico de Coluna Simples de Freqüências das Competências Acadêmico profissional.....	342
Gráfico (32): Histograma de Freqüências Simples (Absolutas) por Intervalo de Classes das Competências Acadêmico-profissional..	343
Gráfico (33): Histograma de Freqüências Relativas por Intervalo de Classes das Competências Acadêmico-profissional.....	344
Gráfico (34): Gráfico de Coluna Simples de Freqüências das Competências Comum a Todos.....	345
Gráfico (35): Histograma de Freqüências Simples (Absolutas) por Intervalo de Classes das Competências Comum a Todos.....	346
Gráfico (36): Histograma de Freqüências Relativas por Intervalo de Classes das Competências Comum a Todos.....	347
Gráfico (37): Gráfico de Coluna Simples de Freqüências das Competências Função de Análise.....	348
Gráfico (38): Histograma de Freqüências Simples (Absolutas) por Intervalo de Classes das Competências Função de Análise.....	349

Gráfico (39): Histograma de Freqüências Relativas por Intervalo de Classes das Competências Função de Análise.....	350
Gráfico (40): Gráfico de Coluna Simples de Freqüências das Competências Organizador.....	351
Gráfico (41): Histograma de Freqüências Simples (Absolutas) por Intervalo de Classes das Competências Organizadora.....	352
Gráfico (42): Histograma de Freqüências Relativas por Intervalo de Classes das Competências Organizadora.....	353
Gráfico (43): Gráfico de Coluna Simples de Freqüências das Competências Função de Desenvolvimento.....	354
Gráfico (44): Histograma de Freqüências Simples (Absolutas) por Intervalo de Classes das Competências Função de Desenvolvimento.....	355
Gráfico (45): Histograma de Freqüências Relativas por Intervalo de Classes das Competências Função de Desenvolvimento.....	356

LISTA DE TABELAS

Tabela (01): População Residente de 60 Anos e Mais de Idade, em Números Absolutos e Relativos, Por Sexo, Segundo as Grandes Regiões – 2000.....	62
Tabela (02): Brasil: Proporção da População Residindo nas Áreas Urbanas – 1950-2000.....	64
Tabela (03): População Residente de Pessoas de 60 Anos e Mais de Idade, Por Situação do Domicílio e Sexo, Segundo os Grupos de Idade – Brasil.....	66
Tabela (04): Brasil: Distribuição Percentual da População Idosa Por Estado Conjugal e Sexo – 1991-2000.....	73
Tabela (05): Pessoas de 60 anos e mais de idade, total e sua respectiva distribuição percentual, por grupos de anos de estudo, segundo as Grandes Regiões, 2004.....	75
Tabela (06): Brasil: Alfabetização e Número de Anos de Estudo Médio da População Idosa.....	76
Tabela (07): Pessoas de 60 Anos e Mais de Idade, Residentes em Domicílios Unipessoais, em Números Absolutos e Relativos, Segundo o Sexo do Responsável – Brasil – 1991/2000.....	80
Tabela (08): Brasil: Proporção da População Idosa Segundo as Principais Ocupações Por Sexo – 2000.....	83
Tabela (09): Proporção de pessoas de 60 anos ou mais de idade, aposentadas e ocupadas, por sexo e grupos de idade(%)–2004...	85
Tabela (10): Rendimento Médio Mensal das Pessoas com 60 Anos ou Mais de Idade, Responsáveis pelo Domicílio, com Rendimento, e Respectivo Crescimento Relativo, Por Situação de Domicílio, Segundo as Grandes Regiões – 1991/2000.....	86

Tabela (11): Número médio de anos de estudo das pessoas de 60 anos ou mais de idade, por Grandes Regiões, segundo o sexo – 2003.....	163
Tabela (12): Número médio de anos de estudo das pessoas de 60 anos ou mais de idade, por Grandes Regiões, segundo o sexo – 2005-2006.....	164
Tabela (14): Resultados da análise estatística dos valores atribuídos, pelos especialistas no questionário 1, às competências genéricas – <i>ser</i> (conjunto de conhecimentos comuns a todos os cursos universitários).....	266
Tabela (15). Resultados da análise estatística dos valores atribuídos, pelos especialistas no questionário 1, às competências específicas: <i>saber</i> (competências que são próprias de cada curso, que o diferencia de outros cursos, e que ao final dos estudos, devem ser de domínio de seus graduados).....	268
Tabela (16): Resultados da análise estatística dos valores atribuídos, pelos especialistas no questionário 1, às competências específicas : <i>saber-fazer</i> (competências que são próprias de cada curso, que o diferencia de outros cursos, e que ao final dos estudos, devem ser de domínio de seus graduados).....	277
Tabela (17): Resultados da análise da ordem de importância de 1ª à 20ª posição atribuída, pelos especialistas no questionário 2, às competências <i>genéricas</i> – <i>ser</i> (conjunto de habilidades e conhecimentos comuns a todos os cursos universitários).....	287
Tabela (18): Resultados da análise da ordem de importância de 1ª à 45ª posição atribuída, pelos especialistas no questionário 2, às competências específicas: <i>saber</i> (competências que são próprias de cada curso, que o diferencia de outros cursos, e que ao final dos estudos, devem ser de domínio de seus graduados).	290
Tabela (19): Resultados da análise da ordem de importância de 1ª à 50ª posição atribuída, pelos especialistas no questionário 2, às competências específicas: <i>saber-fazer</i> (competências que são próprias de cada curso, que o diferencia de outros cursos, e que ao final dos estudos, devem ser de domínio de seus graduado.	297

LISTA DE QUADROS

Quadro (01): Teoria da Transição Epidemiológica.....	68
Quadro (02): Produção Científica no Brasil na Área de Gerontologia entre os Anos de 1975 e 1999.....	101
Quadro (03): Abordagens das Ciências ao Envelhecimento Humano.....	103
Quadro (04): Sistema de Proteção ao Idoso Brasileiro.....	113
Quadro (05): Características profissionais e educacionais do gerontólogo educacional brasileiro.....	215
Quadro (06): Perfis Profissionais do Gerontólogo Educacional Brasileiro.....	232
Quadro (07): Relação Existente entre os Perfis Profissionais do Gerontólogo Educacional Brasileiro e as Três Áreas Majoritárias de atuação da Gerontologia Educacional.....	233
Quadro (08): Perfil do Profissional Educador.....	239
Quadro (09): Categorias de Funções.....	241
Quadro (10): Descrição das Funções do Gerontólogo Educacional Brasileiro.....	242
Quadro. (11): Campos de Atuação do Gerontólogo Educacional Brasileiro.....	245
Quadro (12): Identificação das Competências Genéricas Ser.....	252
Quadro (13): Identificação das Competências Específicas.....	256
Quadro (14): Identificação das Competências Específicas Saber-Fazer.....	259
Quadro (15): Competências Genéricas Definidas.....	311

Quadro (16): Competências Específicas Saber Definidas.....	311
Quadro (17): Competências Específicas Saber-Fazer Definidas..	314
Quadro (18): Categorias Competências Genéricas (ser).....	318
Quadro (19): Categorias Competências Específicas (saber).....	319
Quadro (20): Categorias Competências Específicas (saber-fazer).....	322
Quadro (21): Características da Formação do Gerontólogo Educacional Brasileiro.....	404
Quadro (22): Competências Genéricas (Ser).....	413
Quadro (23): Competências Saber.....	413
Quadro (24): Competências Saber-Fazer.....	416
Quadro (25): Conjunto de Competências.....	419
Quadro (26): Disciplinas Teórico-Práticas do Curso de Gerontologia Educacional.....	420
Quadro (27): Detalhamento das Disciplinas Essenciais do Curso de Gerontologia educacional.....	423

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Processo de Aplicação da Versão Adaptada da Metodologia Delphi Convencional.....	197
Figura 2. Processo de Aplicação do Método de Análise Lins Brasil.....	200

INTRODUÇÃO

A velhice é debatida, desde muito tempo, pelas ciências. Entretanto, nos últimos séculos, com o desenvolvimento de novas tecnologias e o avanço da medicina ela entrou no centro do debate da sociedade moderna como algo a ser detido, parado, postergado, eliminado, apresentando sempre uma visão a partir do pensamento da biogerontologia. Mais recentemente, outras visões passaram a ter representatividade no meio acadêmico e científico, gerando novos conceitos e novas perspectivas em relação ao envelhecimento. No entanto, o envelhecimento entendido como fator biológico e cronológico ainda impera na sociedade brasileira, por ausência de informações e conhecimentos relativos ao envelhecimento que desmistifique o fenômeno do envelhecimento. As representações sociais do envelhecimento trazem muitos estereótipos e “mitos” o que dificulta a aceitação da velhice como outra etapa qualquer da vida pela população, produzindo preconceitos e rejeição a essa nova etapa. O desconhecimento do que seja o envelhecimento não se distingue entre classes sócio-econômicas. A ignorância é comum a todas as classes sociais, independente do nível intelectual, principalmente, entre as pessoas com maior poder aquisitivo que demonstram verdadeiro horror à velhice e se submetem às novidades que prometem parar o envelhecimento, buscando a fonte da juventude.

Essa falta de informação faz com que a população não se prepare para viver um envelhecimento saudável e desfrutar dos benefícios advindos dessa nova fase da vida, como a aposentadoria. Ao contrário, a aposentadoria é encarada como a morte, o fim da vida, etc. A sociedade brasileira, em geral, não dá o devido valor à experiência dos idosos e os marginalizam já a partir de casa. As organizações, com raríssimas exceções, não dão oportunidades aos idosos. As cidades não são urbanizadas pensando nas necessidades de acessibilidade para essa parcela da população, os governantes encaram a população idosa como um peso, que consome bastante dinheiro público. Os jovens vêem os idosos como pessoas que não têm nada a acrescentar às suas

vidas. Chegam a pensar que alguns desses idosos estão tomando o seu lugar no mercado de trabalho. A academia se preocupa mais com pesquisas sobre o binômio saúde-doença do que sobre a prevenção. Os congressos na área do envelhecimento, sempre privilegiam temas relacionados às enfermidades, exaltando, assim, a geriatria em detrimento da gerontologia educacional.

Dentro deste contexto, pouco se escreveu e se falou sobre a formação dos profissionais para atuar tanto com os adultos quanto com os adultos maiores, apesar de se reconhecer que existe a necessidade de uma formação específica para se trabalhar com estes últimos. A pouca investigação sobre esse tema provocou uma lacuna que precisa ser suprida, haja vista o rápido envelhecimento da população no mundo e especificamente no Brasil, que em 2006 já contava com mais de dezenove milhões de adultos maiores, segundo dados do IBGE¹ (Síntese de Indicadores Sociais, 2007).

O Brasil vive atualmente uma transição demográfica e epidemiológica simultânea onde a base da pirâmide etária está diminuindo tomando um formato, mais abalado, devido: a) ao aumento no número de idosos; b) à queda da taxa de natalidade; c) à queda da taxa de fecundidade e d) à queda na taxa de mortalidade. Além disso, vivemos na atualidade uma feminização do envelhecimento, temos mais viúvas que viúvos, as mulheres estão vivendo mais que os homens. Vivemos também uma urbanização no envelhecimento, pois no início desse século quase 80% da população idosa vive nas cidades.

O perfil de morbimortalidade mudou: antes, as causas predominantes de morte eram as doenças infecto-contagiosas, estas cederam lugar às doenças crônicas degenerativas, o que provocou um aumento na esperança de vida do brasileiro. Uma das causas dessa mudança, neste perfil, foi a urbanização do envelhecimento, que ocorreu devido à industrialização, que deslocou pessoas da zona rural para as cidades grandes à procura de emprego. Com isso, passaram a ter mais acesso a informações, saneamento, vacinas, medicamentos e assistência médica.

¹ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

A maior proporção de idosos brasileiros ajuda a sustentar os filhos e netos; muitos, como são responsáveis pelo domicílio continuam trabalhando porque não têm uma aposentadoria; outros estão voltando ao mercado de trabalho pela necessidade de aumentar a renda, uma vez que ajudam à família; outros porque querem se manter na vida profissional. Entretanto, os idosos brasileiros têm poucos anos de estudos e a baixa escolaridade faz com que tenham acesso a subempregos porque não estão qualificados para atuar na nova sociedade da aprendizagem e da informação, uma vez que muitos não tiveram acesso, na idade certa, a uma educação regular e os que tiveram não a tiveram de boa qualidade e os que buscam agora essa educação, tampouco a encontram.

As escolas não estão preparadas para incluí-los na era digital. A exemplo do que acontece com outros profissionais brasileiros, os que trabalham com os adultos maiores, também não têm formação específica para atender as necessidades de aprendizagem e empregabilidade desses adultos maiores, o que faz com que eles permaneçam sem acesso a bons empregos. Isso os torna dependentes das ações governamentais. Por isso, a maioria dos idosos recebe benefício social do governo federal, através de políticas sociais recentes. A renda, entretanto, não ultrapassa um salário mínimo.

A situação da maioria dos idosos é de fragilidade social, porque os sucessivos governantes brasileiros não construíram políticas preventivas para enfrentar o envelhecimento a longo prazo e foram surpreendidos por um envelhecimento populacional brasileiro que aconteceu num período curto de trinta anos. Só, recentemente, em 1994 surgiu a primeira lei dirigida ao idoso brasileiro: a Política Nacional do Idoso (PNI), que somente foi regulamentada em 1996 por um Decreto Lei, que mudou muito pouco. Depois dela surgiu a Política Nacional de Saúde do Idoso (PNSI) em 1999, que começou a mudar alguma coisa, principalmente, a preocupação com a formação de recursos humanos para trabalhar com esta parcela da população brasileira. Mais recentemente, em 2003, surgiu o Estatuto do Idoso que, finalmente, conseguiu retirar do papel e colocar em prática, com alguma dificuldade, o que preconizava essas leis. A grande

dificuldade encontrada, para colocar em prática essas ações, diz respeito à formação de recursos humanos, pois não existia uma formação específica para profissionais que já atuavam ou queriam atuar com os idosos. Com o tempo, surgiram alguns cursos de pós-graduação que tentavam atender a essa demanda, entretanto, estes cursos eram mais dirigidos para formar pesquisadores e acadêmicos porque não existia uma práxis nesses programas.

No Brasil, a gerontologia educacional vive um processo embrionário de desenvolvimento, por isso, na academia ainda não existe uma formação específica que possibilite a atuação de profissionais na vertente educacional da gerontologia mediando o conhecimento sobre o processo de envelhecimento e suas conseqüências para a população em geral, desmistificando os mitos e eliminando os estereótipos sobre a velhice e o velho – esses conhecimentos são fundamentais para evitar a marginalização e o isolamento das pessoas idosas – preparando a sociedade para envelhecer com qualidade de vida, participando ativamente dos desígnios da nação, e atuando como docente nos três níveis de ensino, principalmente, na educação de adultos maiores e na formação de formadores.

Acreditamos que, no Brasil, a lacuna, existente em relação às investigações sobre a formação de profissionais para trabalhar com idosos, resultou na atual situação de desenvolvimento embrionário em que se encontra a gerontologia educacional neste país. Acreditamos também que por causa desta situação embrionária é que no Brasil não existe nenhum programa de formação inicial ou continuada cujo enfoque seja a dimensão educacional da gerontologia: a gerontologia educacional. Assim como, não existe a profissão de gerontólogo educacional; também não existe o profissional “gerontólogo educacional”.

Contudo, a globalização e o surgimento da nova sociedade da aprendizagem trouxeram consigo a exigência de novas competências, para realizar os saberes, novas necessidades de aprendizagem e novo conceito de educação: A educação ao longo da vida, que segundo García Carrasco (2000, p.22):

El concepto de educación a lo largo da vida ya no recoge únicamente a la demanda de las personas adultas que solicitan ayuda para asimilar conocimientos, nos incluye también a los educadores que tenemos que volver a aprender como ayudar a que otros consigan conocimientos en el nuevo estado de las mediaciones de la comunicación. La vida en la formación se nos ha disparado a todos a quemarropa.

O conceito de educação ao longo da vida já não toca unicamente à demanda das pessoas adultas que solicitam ajuda para assimilar conhecimentos, nos inclui também aos educadores que temos que voltar a aprender para ajudar a que outros consigam conhecimentos no novo estado das mediações da comunicação. A vida na formação foi-nos disparada a todos à queima-roupa.

Diante deste quadro traçado, entendemos que urge a construção do modelo de um profissional, de uma profissão e de uma titulação – mesmo levando-se em conta a mobilidade existente em um modelo – que possa responder à demanda de educação da sociedade em geral, de formação do adulto maior e, principalmente, de formação de profissionais para atuarem nas três áreas majoritárias de atuação da gerontologia educacional, que habilite estes últimos a fazer intervenções de qualidade, no sentido de colaborar para a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem identificadas pela Conferência de Jomtien (1990) bem como, colaborar com o adulto maior para que ele possa: a) aprender a ser; b) a saber fazer; c) a aprender a conhecer e d) a viver juntos (Informe Delors, 1996). Urge a construção de um profissional, porque o que existe são iniciativas empíricas restritas, cujos objetivos variam de instituição para instituição, uma vez que no Brasil não há uma legislação educacional específica para a normatização da formação do profissional que trabalhe com e a favor do adulto maior, tampouco para atuar nas três áreas majoritárias de atuação da gerontologia educacional. Diante dessa situação, é imperativa a construção

desse novo profissional, o gerontólogo educacional, da nova titulação, gerontologia educacional e da nova profissão, gerontólogo educacional, para o cumprimento de exigências concernentes a saberes específicos, saberes tecnológicos e saberes andragógicos, o saber ser para o exercício profissional com e a favor da citada população.

Do que se expõe, este estudo focaliza a construção de um modelo do profissional gerontólogo educacional, para atuar com adultos maiores, com seus perfis profissionais, âmbitos de atuação, funções, competências, saberes e atitudes para o exercício profissional. Focaliza a construção do modelo da profissão gerontólogo educacional e de pistas para a construção e elaboração de um programa de formação inicial (graduação) em gerontologia educacional, cuja formação não tenha um fim em si mesma, mas seja orientada para a promoção de uma mudança social e um desenvolvimento humano e seja situada dentro de um contexto social e econômico mais amplo.

Este estudo, e as pistas propostas para a construção e elaboração de um programa de formação inicial em gerontologia educacional para profissionais que trabalham ou vão trabalhar com adultos maiores, procura orientar-se por um enfoque interdisciplinar e holístico para a formação e a aprendizagem, em uma perspectiva de desenvolvimento pessoal e profissional.

Este enfoque interdisciplinar pretendido refere-se a duas dimensões fundamentais do trabalho: a educação e a gerontologia.

- Na educação, adotamos o mesmo pensamento que Paulo Freire adotou ao tratar a interdisciplinaridade dentro do Projeto Interdisciplinar da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo – Brasil, quando Secretário de Educação, onde a interdisciplinaridade é entendida não como um *método* pedagógico ou uma *atitude* do professor, mas como uma exigência da própria natureza do ato pedagógico. Dentro do projeto, Freire aponta como objetivo fundamental da interdisciplinaridade “experimentar a vivência de uma realidade global que se inscreve nas experiências

cotidianas do aluno, do professor e do povo e que, na escola tradicional, é compartimentalizada e fragmentada”.

- Em se tratando da interdisciplinaridade em gerontologia, Japiassú (1995) diz que ela se constitui, pois, um problema que se refere a um domínio em que a ação social se impõe, e que interessa ao mesmo tempo a uma situação e a um processo, aos indivíduos que envelhecem e aos grupos aos quais eles pertencem. Segundo ele, esse problema somente pode ser resolvido em equipe interdisciplinar.

Herrero (2001) diz que para que o adulto maior tenha suas necessidades satisfeitas é necessário que os profissionais levem a efeito uma ação interdisciplinar. Entretanto, para que isso aconteça é indispensável que o profissional sanitário e não sanitário reconheça que têm uma missão social além da sanitária: (médicos, enfermeiras e seus auxiliares afins) e uma missão sanitária: os psicólogos, os trabalhadores sociais, os educadores, os recreadores, etc. Para que isso possa acontecer é necessário que haja uma co-participação comum nas tarefas e nos objetivos das mesmas.

Identificamos que a disciplina responsável pela educação dos adultos maiores e pela formação desses profissionais é a gerontologia educacional, com suas três áreas majoritárias de atuação designadas assim por Peterson (1976 apud, Peterson, 1990). A terceira área majoritária de Peterson – que é denominada de gerontologia acadêmico-profissional por Thornton (1992) – tem como objetivo específico a formação do profissional que já trabalha ou que vai trabalhar com o adulto maior.

Postas essas considerações, este trabalho resulta da investigação sobre a formação dos profissionais que trabalham ou vão trabalhar com e a favor dos adultos maiores, em meio ao surgimento da globalização e da nova sociedade da aprendizagem, que constitui a finalidade fundamental da nossa investigação.

Incluiu uma bibliografia e documentos relevantes no âmbito internacional, nos idiomas de português, espanhol e inglês.

A decisão de buscar fontes de informações, além da bibliográfica justifica-se neste caso, uma vez que:

- A bibliografia existente sobre o tema é ínfima.
- Grande parte do que se faz em torno da formação inicial e continuada de profissionais que trabalham com adultos maiores, não é identificada e não está documentada.
- Boa parte do que está documentado tem circulação muito limitada.

Hipóteses, Objetivos e Conceitos Chaves

Através da investigação bibliográfica, documental e de campo, este estudo tem como **objetivo geral** construir o modelo do gerontólogo educacional brasileiro e da sua formação. Tem como **objetivos específicos**: a) evidenciar a necessidade de uma formação inicial específica em gerontologia educacional, para todos os profissionais educadores que trabalham ou vão trabalhar com os adultos maiores, na vertente educacional da gerontologia; b) construir o constructo gerontólogo educacional, definindo: seus perfis profissionais, funções, âmbitos de atuação e as competências chaves para o seu exercício profissional; c) propor uma nova profissão: gerontólogo educacional; d) contribuir com pistas para a construção e elaboração de um de programa de formação inicial em gerontologia educacional para os profissionais que vão atuar nas três áreas majoritárias de atuação da gerontologia educacional; e) contribuir com informações relevantes, para futuros estudos sobre o tema da formação de *profissionais educadores* e do gerontólogo educacional.

É necessário identificar alguns termos e conceitos utilizados neste estudo, em virtude da “confusão metodológica” que caracteriza o campo da educação em geral e da formação de formadores, em particular, pela necessidade de um campo conceitual renovado e em consenso para a investigação e a ação

no campo da formação de profissionais que trabalham ou vão trabalhar com adultos maiores.

Entendemos aqui a **formação** como: uma atividade humana inteligente, um processo de desenvolvimento individual onde se pretende adquirir ou aperfeiçoar capacidades e como uma ação participativa, dialógica e reflexiva (Honoré, (1980)²; Ferry (1983:36)³; Barbaum (1982)⁴; Freire (1978); Shön (2000)).

A formação inicial é entendida aqui como aquela formação que é realizada em faculdades ou universidades, que tem como objetivo a construção de conhecimentos que capacite seus egressos a atuarem nas profissões escolhidas, seja como licenciados ou bacharéis. Entendemos aqui como **aprendizagem** “a categoria organizadora chave, no âmbito do novo paradigma de aprendizagem ao longo da vida” (Torres, 2002). Por sua vez, entendemos como “**formação ao longo da vida**” como a define García Carrasco (2000, p.1):

La educación y la formación a lo largo da vida es la necesidad peritoria que da contenido al derecho e deber de la educación a lo largo de toda vida, y no meramente el de la oportunityad formativa durante la infancia y la adolescencia.

A educação e a formação ao longo da vida é a necessidade peritoria que dá conteúdo ao direito e dever da educação ao longo de toda vida, e não meramente o da oportunityad formativa durante a infância e a adolescência.

Neste estudo apoiando-nos no conceito de Freire (1978) sobre o que é ser um educador, conforme se discorrerá no desenvolvimento do estudo, introduzimos o termo “**profissional educador**” para identificar o profissional que trabalha ou vai trabalhar com e em favor de adultos maiores. Ainda neste estudo, introduzimos também, o termo “**gerontólogo educacional**” para definir o profissional com formação inicial em gerontologia

² Citado por Marcelo, 1999.

³ Idem.

⁴ Ibidem.

educacional, que atua nas três áreas majoritárias de atuação da gerontologia educacional.

O termo “**adulto maior**” usamos aqui como categoria englobadora que inclui adultos a partir de 60 anos e pessoas de mais idade, que em alguns momentos, ao longo do trabalho, denominamos também de idoso ou pessoa idosa.

Trajectoria Metodológica

Na gerontologia educacional, os métodos de pesquisa são ainda insipientes. Para alcançarmos a construção do modelo do gerontólogo educacional brasileiro e da sua formação, foi necessária a adoção de uma abordagem metodológica interdisciplinar em que utilizamos as abordagens qualitativa e quantitativa da *pesquisa social*: 1) observação de campo; 2) os métodos de pesquisa: exploratória, bibliográfica, documental, na internet e descritiva; 3) a versão adaptada da metodologia Delphi convencional, seguida do 4) método de análise Lins Brasil.

O primeiro passo realizado foi delimitar o campo de trabalho, para tanto, escolhemos a gerontologia educacional para uma investigação relacionada com o tema da formação dos profissionais que já trabalham ou vão trabalhar com os adultos maiores. A partir disto, este estudo se baseou em dois tipos de dados:

- Dados primários – considerados aqui aqueles obtidos através do trabalho de campo, utilizando técnicas de investigação baseadas em: observação, aplicação de questionários, enquetes, etc.
- Dados secundários – consideramos aqui aqueles obtidos através de investigações em bibliotecas, banco de dados, centro de documentação, etc. Junta-se a isto todo o conjunto da literatura consultada.
-

Para alcançarmos os objetivos propostos nesta tese foi necessário realizar várias investigações: primeiro investigamos como eram formados os profissionais educadores, porém, como não conseguimos dados suficientes, passamos a investigar os formadores desses profissionais; concomitantemente, investigávamos a gerontologia educacional, área responsável pela formação de profissionais para atuar com idosos que, por sua vez, nos remeteu à educação de adultos, de adultos maiores, à educação superior no Brasil, ao velho e ao envelhecimento brasileiro.

A partir disto, construímos o constructo gerontólogo educacional brasileiro, definindo seus perfis profissionais, suas funções, âmbitos de atuação e identificamos e definimos suas competências genéricas e específicas mais importantes para o exercício profissional do gerontólogo educacional brasileiro. Com isto em mãos, propomos a profissão e, logo a seguir, contribuimos com pistas para a construção e elaboração de um programa de formação inicial em gerontologia educacional. Por tudo isso, foi necessária nesta pesquisa a adoção de uma abordagem metodológica interdisciplinar à medida que íamos avançando na investigação, que consistiu em conjugar diferentes caminhos de procedimentos e análises, que culminou com três estudos empíricos:

ESTUDO I

Tivemos como recorte empírico todos os cursos de gerontologia *stricto sensu* instaurados por universidades brasileiras e reconhecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES/ Ministério da Educação-MEC. Tínhamos três diretrizes principais: identificar se o formador de formador é um especialista; verificar se é um formador polivalente com perfil ampliado; verificar se é um formador agente de mudanças. Os dados foram obtidos após compulsarmos 37 currículos de formadores de profissionais educadores, na Plataforma Lattes/Conselho Nacional Desenvolvimento Científico e Tecnológico-CNPq, em 2003 e 2007. Estes 37 currículos representam quase a totalidade de formadores das três universidades brasileiras (PUCRS, UNICAMP, PUCSP) que

oferecem cursos de formação continuada *stricto sensu* na área de gerontologia, sendo um doutorado e três mestrados acadêmicos.

Buscamos identificar as características educacionais e profissionais de acadêmicos que ensinavam na formação continuada *stricto sensu* em gerontologia, no Brasil, em 2003, nos baseando nessas diretrizes. Decorridos quatro anos da primeira pesquisa, resolvemos repeti-la para verificarmos se depois desse período de tempo havia surgido mudanças significativas. Para tanto, realizamos a conjugação de quatro métodos na construção de uma pesquisa exploratória, bibliográfica, descritiva e na internet.

ESTUDO II

Tivemos como recorte empírico a formação dos profissionais que trabalham ou vão trabalhar com e favor dos adultos maiores. E como diretrizes principais: construir o constructo gerontólogo educacional, definir seus perfis profissionais, funções e âmbitos de atuação, e identificar as competências chaves para gerontólogo educacional brasileiro. Estas diretrizes foram baseadas na discussão realizada pelas Universidades Européias através do Proyecto Tuning (2002)⁵, sobre os perfis profissionais e as competências que deveria possuir um estudante europeu ao concluir seus estudos de nível superior e universitário. E mais, precisamente, baseadas na discussão realizada nas universidades espanholas sobre quais deveriam ser os perfis profissionais, funções e âmbitos de atuação e competências do pedagogo, educador social e trabalhador social. Com base nessas diretrizes, buscamos construir o constructo gerontólogo educacional, definir seus perfis profissionais, funções, âmbitos de atuação e identificar as competências genéricas e específicas do gerontólogo educacional brasileiro. Para tanto, realizamos a conjugação de dois métodos na construção de uma pesquisa exploratória e descritiva.

⁵ Proyecto Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final Fase Um (versão em Castelhanos / Espanhol). “[...] Projeto de maior impacto criado pelas Universidades Européias para responder ao desafio da Declaração de Bolonha e do Comunicado de Praga (2003, p.17). “[...] O projeto se orienta na direção de competências genéricas e específicas a cada área temática dos graduados de primeiro e segundo ciclo” (2003, p.26).

ESTUDO III

Tivemos como recorte empírico um grupo de especialistas em gerontologia do Brasil que coordenavam cursos de gerontologia *stricto sensu* reconhecidos pela CAPES – MEC e o único curso de graduação, também reconhecido pelo MEC. A pesquisa se norteou, assim, por três diretrizes principais: definir as competências genéricas (SER) as competências específicas (*saber*) e as competências específicas (*saber-fazer*). Estas diretrizes foram baseadas na discussão realizada pelas Universidades Européias através do Proyecto Tuning (2002)⁶, sobre quais competências deveria possuir um estudante europeu ao concluir seus estudos de nível superior e universitário. E mais, especificamente, baseadas na discussão realizada nas universidades espanholas sobre quais deveriam ser as competências do pedagogo, educador social e trabalhador social.

Com base nessas diretrizes, buscamos definir as competências genéricas e específicas para o exercício profissional do gerontólogo educacional brasileiro. Para tanto, aplicamos a versão adaptada da metodologia Delphi e o método de análise Lins Brasil. Como dissemos anteriormente, pretendíamos definir as competências genéricas e específicas, mais especificamente, definir as 20, 45 e 50 competências genéricas (*ser*), específicas: *saber* e *saber-fazer*, respectivamente, para o exercício profissional do gerontólogo educacional brasileiro. Para tanto, tivemos como recorte empírico um grupo de especialistas em gerontologia do Brasil que coordenavam cursos de gerontologia *stricto sensu* reconhecidos pela CAPES – MEC e o único curso de graduação, também reconhecido pelo MEC. A pesquisa se norteou, assim, por três diretrizes principais: definir as competências genéricas (SER) as competências específicas (*saber*) e as competências específicas (*saber-fazer*). Estas diretrizes foram baseadas na discussão realizada pelas Universidades Européias através do Proyecto Tuning (2002)⁷, sobre quais competências deveria possuir um

⁶ Proyecto Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final Fase Um (versão em Castelhamo / Espanhol. “[...] Projeto de maior impacto criado pelas Universidades Européias para responder ao desafio da Declaração de Bolonha e do Comunicado de Praga (2003, p.17). “[...] O projeto se orienta na direção de competências genéricas e específicas a cada área temática dos graduados de primeiro e segundo ciclo” (2003, p.26).

⁷ Proyecto Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final Fase Um (versão em Castelhamo / Espanhol. “[...] Projeto de maior impacto criado pelas Universidades Européias para responder

estudante europeu ao concluir seus estudos de nível superior e universitário. Com base nessas diretrizes, buscamos definir as competências genéricas e específicas para o exercício profissional do gerontólogo educacional brasileiro.

Para definirmos as competências genéricas e específicas do gerontólogo educacional brasileiro foi necessária a aplicação: da versão adaptada da metodologia Delphi convencional e o *método de análise Lins Brasil*. Este último, proposto para atender a especificidade do caso brasileiro.

ao desafio da Declaração de Bolonha e do Comunicado de Praga (2003, p.17). “[...] O projeto se orienta na direção de competências genéricas e específicas a cada área temática dos graduados de primeiro e segundo ciclo” (2003, p.26).

Estrutura do Trabalho

A tese tem está dividida em duas partes e estruturada em cinco capítulos. Na primeira parte, está a fundamentação teórica, composta pelos capítulos I e II. Na segunda parte está o desenho da investigação composta pelos capítulos III, IV e V.

No primeiro capítulo, abordamos a questão das representações sociais da velhice e do velho, particularmente no Brasil, onde a velhice e o velho são vistos como algo negativo, como um problema social; comentamos algumas teorias biológicas e psicossociais que reforçam essas representações e outras que, ao seu modo, dão outra visão sobre o velho e a velhice; propomos uma cartografia do velho brasileiro e do envelhecimento brasileiro, abordando as questões demográficas, epidemiológicas, educacionais, econômicas, sociais, políticas, financeiras, legal, do direito, que permeiam a vida desse velho brasileiro e o processo de envelhecimento.

No segundo capítulo fazemos um esboço genealógico da gerontologia, passamos pela gerontologia social até chegar à gerontologia educacional, apresentando um breve histórico sobre elas e a contribuição de cada uma para a compreensão atual do que seja o processo de envelhecimento. Mostramos o processo embrionário de desenvolvimento em que se encontra a gerontologia educacional no Brasil; discutimos a importância das suas três áreas majoritárias de atuação para a sociedade brasileira no que tange à educação de adultos maiores, à formação de profissionais que trabalham ou vão trabalhar com os idosos, e aos outros membros da sociedade que precisam construir conhecimentos sobre o processo de envelhecimento para envelhecer dignamente; realizamos uma revisão sumária sobre a educação de adultos e adultos maiores brasileiros.

No terceiro capítulo enfatizamos o papel da gerontologia acadêmico-profissional (3ª área Majoritária de atuação da gerontologia educacional) como fator determinante para reverter o processo embrionário de desenvolvimento em que se encontra a gerontologia educacional brasileira; realizamos uma revisão breve

sobre a formação dos formadores dos adultos maiores e de seus formadores; apresentamos dados que reforçaram a lacuna existente no que se refere à investigação sobre a formação dos profissionais, que trabalham com os adultos maiores, e a formação de seus formadores no Brasil. Terminada a revisão da literatura e documental apresentamos os dados obtidos através de 37 currículos de formadores de profissionais educadores, acessados na Plataforma Lattes/CNPq, para demonstrar quais são as características profissionais e educacionais dos formadores dos *profissionais educadores*; construímos o constructo “gerontólogo educacional brasileiro” definindo seu conceito, seus perfis profissionais, suas funções, seus âmbitos de atuação e a identificação das competências mais importantes para o gerontólogo educacional brasileiro; relacionamos com as três áreas majoritárias de atuação da gerontologia educacional, os perfis, as funções e os âmbitos de atuação do gerontólogo educacional brasileiro; definimos as 20 competências genéricas (*ser*), as 45 competências específicas (*Saber*) e as 50 competências específicas (*saber-fazer*) mais importantes para a formação e o exercício profissional do gerontólogo educacional brasileiro. Para isso, apresentamos a análise dos dados obtidos através da versão adaptada da metodologia Delphi convencional e do método de análise Lins Brasil. É neste capítulo que apresentamos o esboço do modelo do profissional com formação específica para atuar nas três áreas majoritárias de atuação da gerontologia educacional, uma vez que a sua formação cumprirá exigências concernentes aos saberes andragógicos, específicos, gerontológicos, tecnológicos, etc., necessários ao seu exercício profissional no Brasil.

No quarto capítulo, apresentamos de maneira sucinta a proposta de uma profissão: gerontólogo educacional. Fazemos um breve repasso pela história das profissões e justificamos a necessidade dessa profissão a fim de contribuir para reverter o estado embrionário de desenvolvimento em que se encontra a gerontologia educacional brasileira.

No quinto capítulo, construímos e elaboramos um programa de formação inicial em gerontologia educacional dirigida a estudantes, brasileiros, que terminam o Ensino Médio ou a

graduados que desejam construir e aprofundar conhecimentos, no que tange ao processo de envelhecimento, e seguir uma carreira profissional atuando nas três áreas majoritárias de atuação da gerontologia educacional. Para a fundamentação teórica desse programa construímos referenciais teóricos que foram desenvolvidos ao longo do texto e, sobretudo, neste quinto capítulo que incorpora algumas conclusões do presente estudo. Por fim, apresentamos na conclusão da tese nossas considerações finais e algumas sugestões.

1ª. PARTE, FUNDAMENTAÇÃO

CAPÍTULO I

CARTOGRAFIA DO ENVELHECIMENTO E DO VELHO BRASILEIRO

Este trabalho contempla o adulto maior e a formação do seu formador. Tem como objetivo geral a construção do modelo do gerontólogo educacional brasileiro e da sua formação. Entretanto, para alcançar esse intento é indispensável, termos um conhecimento prévio sobre como está ocorrendo o envelhecimento no mundo e no país, como também, identificar quem é o idoso brasileiro – com suas peculiaridades e características próprias – sujeito destinatário da atuação e intervenção desse novo profissional e dos saberes da sua profissão.

Considerando que os idosos conformam uma população heterogênea e que estão inseridos em um processo histórico San Román (1990) alerta para o fato de que falar-se de características dos idosos em uma sociedade é referir-se às condições de sua variação, aos efeitos dessas condições e às muitas formas e possibilidades de envelhecer e experimentar o processo do envelhecimento.

Para entendermos o envelhecimento e o velho brasileiro é importante antes entendermos e discutirmos quais são as visões existentes e predominantes na sociedade atual sobre o velho e a velhice e os conceitos existentes sobre eles, bem como, os diferentes modos de conceituá-los porque segundo Martín García (2000, p.161) está cada vez mais claro que o estudo do envelhecimento humano está atraindo a atenção de diversas perspectivas teóricas e disciplinares, algumas das quais se complementam e comunicam, porém outras resultam contrárias, e até contraditórias entre si, o que acaba gerando uma evidente confusão. Portanto, cabe aqui essa discussão que faremos de forma breve a partir das visões sobre a velhice, propostas por Martín García (2000) e outros.

I.1. A Instituição Social do Imaginário do Velho e da Velhice

Discutir o conceito de idoso e velhice é importante. Entretanto, compreendemos que é impossível definir um único conceito de idoso/velhice que possa ser utilizado em todos os contextos, pois o mesmo é somente uma construção social que varia de umas sociedades a outras e de uns momentos históricos a outros e que a categoria “idoso” varia de contexto para contexto, e cada sociedade produz o modelo de homem ideal do qual depende a imagem da velhice e a percepção do envelhecimento dos indivíduos.

Simmons, citado por San Román (1990, p.22) enfatiza o fato de que o conceito de velhice é escorregadio, versátil e variável, tanto como conceito de uso comum como científico.

Entretanto, para efeito de planejamento e prestação de serviços, a Organização Mundial de Saúde (OMS) determina que seja considerada idosa a pessoa que tem 60 anos e mais, nos países em desenvolvimento, e 65 anos e mais nos países desenvolvidos. Percebemos que essa definição é seguida tanto na Política Nacional do Idoso (Lei 8.842, de 4 de janeiro de 1994), como também, no Estatuto do Idoso (Lei 10.741, de 1 de outubro de 2003) e baseia-se na idade cronológica por considerar-se de fácil verificação. Contudo, o paradigma cronológico não pode, porém, ignorar as outras dimensões do envelhecimento individual. Esta profissionalização da velhice proíbe os indivíduos de se auto-questionar ou problematizarem eles mesmos as questões de ordem moral, ética e subjetiva que os interpelem.

O estudo das representações sociais, que são dados da velhice do envelhecimento por pessoas de todas as idades mostra que elas estão associadas a estereótipos particularmente deprimentes. “Atualmente, no ocidente, a importância do corpo, o ideal de juventude, a “tirania do corpo jovem e magro” se conjugam para dar ao envelhecimento uma representação do declínio universal vinculado às restrições físicas e mentais”¹.

Qual a origem dessas representações? Entre outras, o envelhecimento demográfico que concerne, sobretudo, às

¹ Material do curso, Antropologia da velhice, ministrado por Daniel Lins em 1999.

pessoas com mais de 70 anos. Apesar de positivo – a longevidade e a transformação de nossas condições de vida, o envelhecimento é definido nas sociedades modernas, de um modo geral, como UM PROBLEMA SOCIAL:

Que se manifesta através da linguagem que políticos e planejadores sociais utilizam. Termos dramáticos, como “fardo”, “desastre”, são utilizados em relação às gerações ditas (profissionalmente) ativas, “maré montante, crise eminente” são características presentes em inúmeras publicações oficiais recentes. A velhice torna-se uma palavra tabu através da qual perfilam a dependência, a doença de Alzheimer e a morte (Daniel Lins)².

A visão negativa da velhice vem desde a antiguidade como podemos ver em Leme (1996, p.14):

Um das primeiras representações gráficas do envelhecer ligado à debilidade encontra-se no hieróglifo que significa “velho” ou “envelhecer”, encontrado a partir dos anos 2800-2700 a.C. e que representa uma imagem humana deitada, com ideograma representativo de fraqueza humana muscular e óssea.

Segundo Fernández-Ballesteros (1992) para a sociedade grega clássica, o caráter irremediável da velhice era visto como um castigo. Podemos dizer que o pensamento de filósofos da Antigüidade, como os gregos: Aristóteles, Horácio e Ovídio, contribuíram muito para a difusão da visão negativa da velhice, pois, estes representam bem o pensamento negativo sobre a velhice, quando expressam a desesperança com a velhice:

Porque vivem inúmeros anos, porque muitas vezes foram enganados, porque cometeram erros, porque as coisas humanas são quase sempre, mas os velhos não têm segurança em nada, e seu desempenho em tudo está manifestamente aquém do que seria necessário. Vivem mais da lembrança, do que da esperança (Aristóteles).

A triste velhice chega, banindo os amores folgazões e sono fácil (Horácio).

² Material do curso, Antropologia da velhice, ministrado por Daniel Lins em 1999.

Tempo, grande devastador, e tu, velhice invejosa,
juntos destruíis todas as coisas e, roendo lentamente
como vossos dentes, consumis afinal todas as coisas
numa morte lenta (Ovídio).

Este pensamento negativo se perpetua até hoje na sociedade, o que leva a crer que, ao longo da história da humanidade, foram construídos imaginários sobre o envelhecimento que contribuiu para a compreensão que se tem atualmente sobre a velhice e o velho, e do papel desse velho na sociedade atual.

Martín García (2000) analisando diferentes modos de conceituar a velhice, que apresenta como forma de visões, diz que o padrão de conhecimento tradicional sobre a velhice, a imagem social historicamente dominante sobre os idosos poderia resumir-se em três <<visões>> ou modos de conceituá-la: a <<velhice como deteriorização>>, a <<velhice como ruptura>> e a <<velhice como carga social>>. Ele chama a atenção para que apesar de se apresentarem separadamente todas dão ênfase aos efeitos mais negativos da velhice e têm como resultado a marginalização e segregação social deste setor/faixa de idade. Também apresenta outras visões sobre a velhice que denomina de enfoque positivo, que serão vistas posteriormente.

A primeira visão “a velhice como deteriorização”, afirma que [...] desde princípios do século, o âmbito que sustentou a visão da velhice como deteriorização tem sido derivado da orientação Biológica-Conductual, que acomodou a investigação adulta e gerontológica ao estudo de distintas e amplas diminuições e perdas físicas (problemas respiratórios, cardiovasculares, perda de agudez visual e auditiva...) e psíquicas que acontecem durante a fase adulta e a velhice (déficits em processos cognitivos como memória, a atenção, a percepção (Martín García, 2000, p.162).

São baseadas em fenômenos finalistas e aleatórios que serão descritos a seguir, centrada em patologias e nos “sintomas” próprios do envelhecimento, e confunde envelhecimento normal (senescência) com o envelhecimento patológico (senilidade) e a velhice representa enfermidade, feiúra e morte. Sendo que, as baseadas em fenômenos finalistas supõem um plano mestre pré-

existente para o envelhecimento (existência de um relógio biológico). Elas são representadas pelas teorias:

- *Envelhecimento por desenho* – envelhecer é simplesmente o desenvolvimento biológico, que se produz desde a concepção até o amadurecimento biológico (Charles S. Minot – 1908).
- *Endócrina* – sugere que o envelhecimento pode ser causado pelas mudanças nas glândulas endócrinas, ou secretoras de hormônios (1889).
- *Teorias do marcapasso* – (ex: teoria neuroendócrina). Sugerem um “marcapasso” controlador do envelhecimento. E que existe um sistema que determina o momento de instalação do envelhecimento e a velocidade com a qual progride e que este sistema é baseado nas células de um simples tecido, provavelmente o sistema nervoso central.

No entanto, as baseadas em fenômenos aleatórios – envelhecimento causado por acontecimentos aleatórios e acidentais sem programação certa (exemplo: desgaste natural, radicais livres, ritmo de vida, etc.). Estas são representadas pelas teorias:

- *Do desgaste natural* – os animais envelhecem porque seus sistemas vitais acumulam danos por desgaste da vida de cada dia (stress) (August Weismann, 1882).
- *Dos radicais livres* – reação química complexa que se produz quando certas moléculas sensíveis das células se encontram como oxigênio e se separam para formar elementos sumamente reativos (R. Gerschman, 1954),
- *Do ritmo de vida* – se baseia na crença segundo a qual os animais nascem com uma quantidade limitada de certas substâncias, energia potencial ou capacidade fisiológica, que pode gastar-se a diferentes velocidades (Max Rubner)- (“vive depressa, morre jovem”).

A segunda visão “A velhice como ruptura” apresenta a [...] velhice como ruptura social significa basicamente assumir a visão dos velhos como seres sem função social e a velhice como uma etapa de preparação e ante-sala da morte (Martín García, p.164). Prega o desengajamento social como natural e universal em todos os idosos. Esta visão tem representatividade nas teorias:

- *Do rol* – “conceitua a velhice como uma ruptura social, aponta a idéia de que a perda e mudança de alguns papéis ao longo do ciclo vital pode acarretar importantes desajustes pessoais e sociais em indivíduos de idade avançada” (Martín García, p.164).
- *Do desengajamento* – (Helen Cumming, 1961): o afastamento social é um processo internamente motivado (intrapsíquico) no qual o adulto maior diminui por iniciativa própria seu investimento psicológico nas relações sociais e reduz sua atividade social.

A terceira visão, “a velhice como carga social”, percebe a velhice como um período de perdas e introspecção progressiva, e os aposentados e velhos como uma categoria inferior, constituída por indivíduos improdutivos e pouco comprometidos com o desenvolvimento da comunidade com dificuldades de adaptação às rápidas mudanças e à evolução social, e que supõe, portanto, uma carga para o conjunto da sociedade (Martín García, 2000, p.164-165).

Essa visão também percebe todo idoso como um indivíduo com problemas econômicos.

Vale ressaltar, entretanto, que apesar do efeito negativo acerca da velhice e do velho que essas visões causam na sociedade, foi a partir desses tipos de visões que surgiram as políticas de assistências aos idosos, tão necessárias para aqueles que necessitam de proteção social, uma vez que muitos deles são pessoas que estão em situação de vulnerabilidade trazida pela idade avançada, principalmente, nos países em desenvolvimento.

Debert (1996, p.35) afirma:

A representação da velhice como um processo contínuo de perdas [...] acompanha o processo de socialização da velhice. Essa representação é responsável por uma série de estereótipos negativos em relação aos velhos, mas é, também, um elemento fundamental para a legitimação de um conjunto de direitos sociais que levaram, por exemplo, a universalização da aposentadoria.

A partir desse estereótipo do idoso e dessa visão negativa sobre a velhice, a sociedade em geral crê que todos os idosos se encontram, como foi dito antes, numa situação de vulnerabilidade trazida pela idade e, portanto, necessitam das políticas assistenciais para sobreviverem.

Isso, entretanto, não condiz com a realidade, pois existe parcela da população idosa, que se encontra economicamente bem e com boa saúde que é independente e experimenta um envelhecimento ativo preconizado pela Organização Mundial de Saúde (OMS).

Apesar dos estereótipos negativos, para Debert (1996, p.35), atualmente prevalece na sociedade, a tendência contemporânea da representação da velhice que é a inversão da velhice como um processo de perdas e a atribuição de novos significados aos estágios mais avançados da vida, que passam a ser tratados como momentos privilegiados para novas conquistas guiadas pela busca do prazer, da satisfação e da realização pessoal.

Vejamos a seguir, nas visões que Martin García (2000) chama de enfoque positivo sobre o envelhecimento e diz que essas visões projetam novos modos de entender e conceituar a velhice.

Nesse enfoque positivo a primeira visão apresentada é “a velhice como mudança e continuidade”. Nela, o envelhecimento é um processo dual de mudança e continuidade ao longo da vida que leva em consideração o indivíduo como um todo e único e o seu ambiente. Para San Román (1990, p.92-93) um aspecto

importante desta teoria é a da continuidade ou descontinuidade das próprias configurações sócio-culturais através do tempo, e a repercussão dessas mudanças no idoso, ou melhor, em distintas categorias de pessoas que chegam à velhice em momentos diferentes.

Destacam-se nesta visão a Perspectiva do Ciclo Vital e a Teoria Psico-Social de Erikson:

- *Perspectiva do ciclo vital*: analisa a complexa interação entre os fatores biológicos, sócio-culturais e do contexto físico. É [...] uma das correntes científicas que mais ajudou a equilibrar o debate precedente e a modificar o estado de opinião dominante no estudo sobre as etapas da fase adulta e da velhice. Como também, há uma melhor definição do estudo sobre o desenvolvimento afirmando definitivamente a idéia de que as mudanças na idade adulta e na velhice não se reduzem a um processo inverso durante a adolescência e a infância, nem tão somente como um processo de deteriorização, mas também nessas etapas se produzem mudanças e desenvolvimentos específicos (Martín, García, p.168-169, 2000).
- *Teoria psico-social de Erikson*: explica o desenvolvimento humano desde a infância como uma busca da identidade pessoal (integridade do Eu X desesperança). [...] os adultos são muito mais complexos que as crianças e ademais estão diferenciados e são menos dependentes das influências imediatas do ambiente (Martín García, p.167, 2000).

Na segunda visão “**a velhice como produto cultural e histórico**” seus defensores se opõem tanto às teorias do desengajamento e de Rol como a hipótese da dependência estruturada. Essa visão considera que os problemas relacionados com o envelhecimento não são de origem individual, mas tem a ver com as mudanças sociais e culturais de uma sociedade em constante movimento e evolução, que afetam a permanente modificação dos níveis de oportunidades que os idosos têm no seio dessa sociedade.

A terceira visão “**a velhice como oportunidade**”, apresenta a velhice como tempo de oportunidade, como tempo de espaço para o desenvolvimento de renovados modos de encarar a vida (Martín García, 2000, p.171) e salienta as coisas boas da velhice. É onde mais se percebe as contribuições procedentes da pedagogia.

Para a quarta visão “**a velhice como tempo produtivo**”, “Os idosos na atualidade constituem toda uma fonte de capacidades produtivas que podem ser muito melhor aproveitadas com fins sociais construtivos (Sicker, 1994, in: Martín García, 2000, p.173)”. Uma das alternativas é ajudar os adultos que ainda trabalham, a serem voluntários.

Nesta visão, “A educação joga um papel chave: o de desenvolver e promover iniciativas comunitárias que permitam a participação de todas aquelas pessoas idosas que demandam um sentido e significado às suas vidas (Martín García, 2000, p.174)”.

Quem melhor representa a quinta visão “**a velhice como ajuste vital positivo**” é a *teoria da atividade*, cujos defensores (Lemon, Bengston y Peterson, 1972) defendem que quanto mais se faz atividade, mais se tem satisfação com a vida. Eles descrevem três tipos de atividades:

- Atividade informal – a mais íntima (relações com amigos, vizinhos e familiares).
- Atividade formal – menos íntima, mas, todavia, social (participação em grupos voluntários que organizam atividades).
- Atividade solitária – que se faz de forma independente (lazer sozinho, cuidar da casa, etc.).

Essa teoria considera que a inatividade é um problema socialmente induzido que tinha suas raízes nas normas sociais (papel social). No entanto, importante lembrar que é necessário que o indivíduo tenha saúde para realizar atividades.

A sexta visão “**a velhice como emancipação**”, entende que as demais visões sobre a velhice são formas de mascarar-la. Ela oferece uma visão frontal à perspectiva funcionalista e positivista (Martín García, 2000, p.176).

A sétima e última visão do enfoque positivo, “**a velhice como hibridação**”: Martín García (2000, p.177) chama de <<visão pós-moderna sobre a velhice>>. Continua o autor, [...] é possível encontrar uma série de traços que completam o quadro descritivo que misturam características positivas e negativas na imagem de conjunto atual sobre a velhice e sobre os idosos.

Para Debert (1996, p.35):

[...] Essas novas imagens do envelhecimento que acompanham a construção da “Terceira Idade” transforma a experiência de envelhecimento em uma experiência mais gratificante [...].

Consideramos isso um avanço muito importante. Contudo, é preciso estar atento à forma como essa tendência contemporânea da representação da velhice, pode ser interpretada pela sociedade através da Mídia, pois:

O modo como a velhice é percebida na sociedade aparece através das imagens veiculadas pelos meios de comunicação. O exame dessas imagens mostra o recalçamento dessas/das representações negativas e a forma que toma então a interpretação cultural da velhice (Daniel Lins)³.

Muitas vezes encontramos na literatura e nos meios de comunicação uma abordagem do idoso como aquele que é dependente e vulnerável, que vive apenas um processo de perdas do ponto de vista da saúde, econômico e social e que não usufrui de nenhum benefício advindo da nova fase em que está vivendo.

Ao mesmo tempo, encontramos na mesma mídia, imagens vendáveis e mercantilizadas da velhice. Isso é preocupante porque,

³ Material do curso, Antropologia da velhice, ministrado em 1999.

segundo Daniel Lins, a juventude relativa dos “velhos” é teatralizada, fixando adultos em sua perpétua maturidade e ampliando no tempo a imagem do esportista de idade madura. Assim fazendo, elas prolongam o modo de vida da maturidade para idades mais avançadas. Ao promover um tipo ideal de envelhecimento ativo, positivo, a Mídia exerce efeitos negativos sobre as pessoas incapazes de atingir (o imaginário proposto) ou tendo projetos mais avançados.

Continua o autor: a imagem de si é definida do exterior e a pressão para se conformar com essa imagem artificial conduz pessoas idosas a adotarem uma máscara que permanece afastada das questões centrais que elas se fazem. Ora, a velhice contém uma imagem de Si situada no futuro. São potencialidades que podem ser realizadas enquanto o sujeito envelhece. As pessoas idosas são, em teoria, os portadores dessa mensagem.

Pelo exposto, não é de se estranhar que apesar da prevalência atual da tendência contemporânea da representação da velhice, a sociedade moderna apresente ainda uma visão negativa da velhice, mantendo, assim, os estereótipos sobre o velho e a velhice. Por isso, é bastante preocupante o uso que a mídia faz dessas novas imagens do envelhecimento que acompanha a construção da “Terceira Idade”.

O envelhecimento se exprime na espécie humana sob o signo da ação da cultura. Quem nomeia a “velhice” para além do biológico? O habitus de um povo determina, sem fatalidade é verdade, a velhice de uma nação. De fato, são as transformações das condições de vida que permitem às mulheres e aos homens “devirem velhos” ou padecer do envelhecimento e da velhice. Escolha crucial: **devir ou padecer da velhice** (Daniel Lins)⁴.

Após essa breve discussão sobre os diferentes modos de conceituar a velhice, tentaremos construir um conhecimento sobre o envelhecimento e o velho brasileiro propondo uma cartografia do envelhecimento e do velho do Brasil. Cartografia esta, que vai mais além de um simples mapeamento estatístico, pois expõe não apenas dados estatísticos, mas o cotidiano, a vida real, a conjuntura em que vive o velho brasileiro, o sentir, etc.

⁴ Material do curso, Antropologia da velhice, ministrado em 1999.

I.2. Cartografia 1

O Brasil está passando por duas transições inter-relacionadas: demográfica e epidemiológica, que estão acarretando, ao mesmo tempo, uma rapidez no aumento do valor absoluto e relativo da população de 60 anos e mais de idade, e uma mudança no perfil de morbimortalidade do país. Além disso, está impulsionando o aumento da expectativa de vida do brasileiro, conjuntamente a uma melhora na qualidade de vida do idoso. Essa rapidez na transição demográfica pode ser acompanhada através da comparação dos dados do censo de 1980 com os de 2000. Na década de 80 do século passado, o Brasil era considerado um país de jovens, com cerca de 6.500.000 pessoas acima de 60 anos. No limiar do século XXI, o Brasil se encontrava com a quantidade de 14.072.188 milhões de pessoas com mais de 60 anos, representando cerca de 8,3% da população em 2000 segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, levantados pelo (IBGE) no censo 2000. A expectativa dos demógrafos é que essa população de mais de 60 anos passará a ser 32 milhões em 2025 perfazendo um total de 15% de toda a população brasileira.

Essas mudanças no perfil demográfico brasileiro, assim como em grande parte do mundo, acontecem dentro de uma sociedade contemporânea, em que a aprendizagem é fator decisivo na inserção dos sujeitos num mundo globalizado, em um contexto de transformações locais das concepções de espaço e de tempo, gerando com isto conflitos.

Consta na Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios 2002 (PNAD, 2002 - IBGE) que, em consequência do novo momento vivido pela sociedade brasileira, com o envelhecimento populacional, nunca se falou nem se escreveu tanto, como hoje em dia, sobre os adultos maiores e o impacto que o envelhecimento causou e ainda causa no Brasil.

O envelhecimento brasileiro apresenta características e particularidades em seus vários aspectos, daí a necessidade de buscarmos informações específicas sobre alguns desses aspectos para compreendermos melhor essa transição

demográfica e epidemiológica pelas quais passa o Brasil e como está ocorrendo esse envelhecimento.

Este capítulo, portanto, tem como objetivo apresentar alguns aspectos do envelhecimento e do idoso no Brasil; propomos, ao mesmo tempo, uma cartografia desse envelhecimento e desse idoso brasileiro, como foi dito anteriormente, que vislumbre o perfil desse envelhecimento e desse adulto maior brasileiro. Este último vive sua velhice em um contexto histórico diferente do vivido por outros idosos de países desenvolvidos.

Para atingirmos esse objetivo serão identificados, a seguir, os aspectos do envelhecimento brasileiro.

I.2.1. Aspectos do Envelhecimento Brasileiro

I.2.1.1. Transição Demográfica Brasileira

No Brasil o envelhecimento é um fenômeno predominantemente urbano, devido à migração regional da zona rural para a urbana. Na década de 60, esse fenômeno foi provocado devido à chegada da industrialização que ocasionou o processo migratório de saída em busca de empregos nos centros urbanos. Com esse processo migratório, as pessoas passaram a ter acesso a serviços de saúde (novas tecnologias da medicina moderna, assepsia, vacinas, antibióticos, quimioterápicos e exames complementares, etc.) e saneamento, que contribuíram para a queda da mortalidade. Tiveram também acesso a programas de planejamento familiar e a anticoncepcionais que levaram a uma baixa fecundidade.

O envelhecimento demográfico provocou uma mudança nas estruturas por idade da população brasileira consistindo em um aumento da idade média de seus membros, conseqüentemente, houve um aumento da proporção que os idosos representam em relação ao conjunto da população.

No Brasil a transição demográfica aconteceu de forma mais rápida do que nos países desenvolvidos, onde essa transição se

deu de forma lenta. Essa rapidez na transição demográfica brasileira ocorreu em um período curto de aproximadamente 30 anos.

No ano de 2000 o Brasil contava com 14.072.188 milhões de pessoas de 60 anos e mais de idade o que representava 8,3% da população brasileira. Em 2006, segundo mostra a Síntese de Indicadores Sociais (SIS) de 2007, o Brasil passou a ter 19 milhões de pessoas significando 10,2% da população total. Em 2007, de acordo com a SIS de 2008, em números absolutos, o número de idosos com 60 anos e mais de idade passou de vinte milhões chegando a 10,5% do total da população brasileira.

Portanto, fica claro que esse processo de transição demográfica no Brasil se caracteriza pela rapidez com que os aumentos absolutos e relativos das populações: adulta e idosa vêm alterando a pirâmide populacional. Até os anos 60, todos os grupos etários registravam um crescimento praticamente idêntico; a partir daí, o segmento de idosos passou a liderar esse crescimento.

Houve uma mudança de um nível alto de mortalidade e fecundidade para níveis mais baixos. Sendo que os fatores básicos dessa transição foram: a queda da taxa de mortalidade a partir de 1940, a redução da taxa de fecundidade a partir de 1960, que caiu de 6,28 para 2,29 em 2005, filhos por mulher e a retração da natalidade que era de 32,13(por mil hab.) em 1980 para 20,40 em 2005. Esses fatores aumentaram a expectativa de vida do brasileiro.

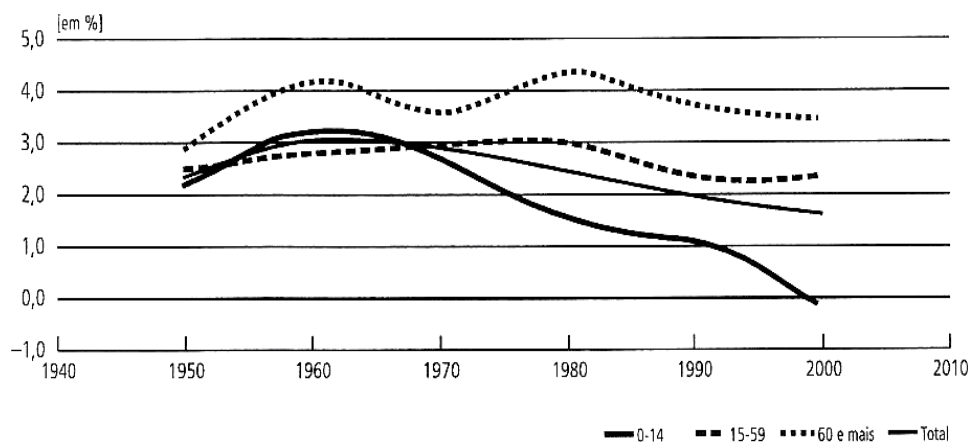
1.2.1.1.1. Crescimento da População Brasileira

Com o declínio acentuado da fecundidade e a diminuição da natalidade a partir dos anos 60, o ritmo de crescimento da população vem diminuindo, experimentando uma desaceleração desde a década de 1970. A pirâmide etária brasileira que até 1960 tinha uma base larga e forma retangular, após esse período modificou-se para uma forma mais arredondada de base reduzida, que segundo Berquó (1999) é característica de regimes de grande redução na fecundidade. Segundo Camarano, Kanso E Mello (2004), a taxa mais elevada de crescimento observada no

Brasil, foi na década de 1950, quando foi registrado um crescimento anual de 3,1%. A partir daí foi declinando até chegar nos anos 1990 com a taxa de 1,6% a.a. Com a baixa da taxa da mortalidade a partir de 1940, aumenta a expectativa de vida que se reflete no crescimento da população idosa, já observável segundo Camarano et alii (1999, apud Camarano, Kanso e Mello 2004, p.27) a partir de 1950, quando atinge valores superiores a 3% a.a. E atingindo entre 1991 e 2000 3,4%. Ainda segundo as autoras, essas taxas sugerem que o processo de envelhecimento da população brasileira, se medido pela maior taxa do segmento idoso, não é novo.

O Gráfico (01) mostra como esse processo ocorreu entre os grandes grupos etários entre os anos de 1940 e 2000.

Gráfico (01): Brasil: Taxas de Crescimento da População Segundo os Grandes Grupos Etários – 1940-2000.



Fonte: IBGE/Censos Demográficos de 1940 - 2000.
Fonte: Camarano, Kanso e Mello (2004).

Segundo dados do censo 2000 (IBGE, 2000) a continuar com esse ritmo de crescimento da população idosa, em 2025, será de 32 milhões, 15% da população total. Beltrão, Camarano e Kanso (2004, apud Camarano, Kanso e Mello, 2004), afirmam que esse aumento é resultado de um crescimento a taxas elevadas, consequência em parte, da inércia demográfica. A relação entre número de ativos e o número de aposentados atualmente no Brasil, é de 1,78. Essa situação provoca um discurso alarmista sobre as possibilidades de financiamento das aposentadorias futuras.

Segundo dados da SIS 2008, divulgados pelo IBGE, o crescimento da população idosa no período que vai de 1997 a 2007 representou mais que o dobro da população em geral. Em números relativos, o crescimento do número de idosos de 60 anos e mais de idade foi na ordem de 47,8 e idosos de 80 anos e mais de idade foi ainda maior, na ordem de 86,1%. Isso se deve, principalmente, ao avanço da medicina e a um maior conhecimento sobre os cuidados com a saúde por parte dos idosos.

I.2.1.1.2. Projeção da População Idosa Brasileira

Segundo dados do IBGE (2004), em 2007, a população idosa de 60 anos e mais de idade seria de 18.977.837, o índice de envelhecimento é na ordem de 23, 03 para ambos os sexos, sendo de 19, 93 para o masculino e de 26, 22 para o feminino. A razão de dependência da população idosa para ambos os sexos é de 9,58, no sexo masculino de 8,59 e no feminino de 10,53. No entanto, como vimos anteriormente, essa projeção foi superada. Ou seja, a população idosa cresceu em um ritmo acelerado.

Em 2050, a população idosa de 60 anos e mais de idade será de 64.050.979, o índice de envelhecimento será da ordem de 105, 56 para ambos os sexos, sendo de 89,38 para o masculino e de 122,33 para o feminino. A razão de dependência da população idosa em 2050 para ambos os sexos é de 29,72, no sexo masculino de 25,66 e no feminino de 33,76. A idade Média em 2005 é de 26,7 e em 2050 será de 40,0.

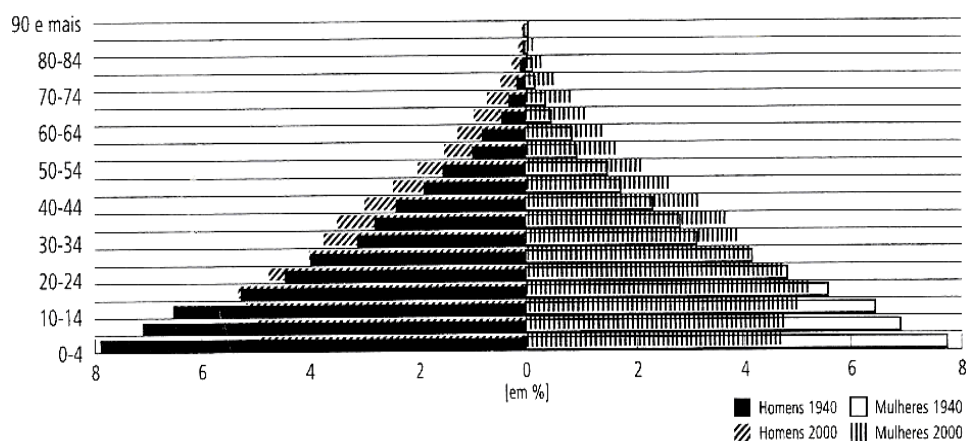
Segundo Berquó (1999) para compreender o comportamento das taxas de crescimento e de projeção da população geral e da população idosa é preciso não perder de vista que elas se referem a estruturas etárias de populações nascidas a partir de meados do século passado e, portanto, de coortes sujeitas a processos demográficos, sociais e econômicos distintos.

I.2.1.1.3. População Idosa

A pirâmide etária brasileira até 1960 tinha uma base larga e forma retangular após esse período modificou-se para uma forma mais arredonda de base reduzida, que segundo Berquó (1999) é característica de regimes de grande redução na fecundidade.

A pirâmide etária é uma das formas mais utilizadas para visualizar o envelhecimento de uma população, talvez por permitir a imediata visualização do fenômeno, como podemos ver no gráfico (02) que apresenta a pirâmide etária absoluta do ano de 2000, onde se percebe um aumento no segmento de idosos, mais significativamente de mulheres. Dentro deste segmento verificamos várias idades, tornando-se um grupo heterogêneo que varia de 60 a 90 e mais anos.

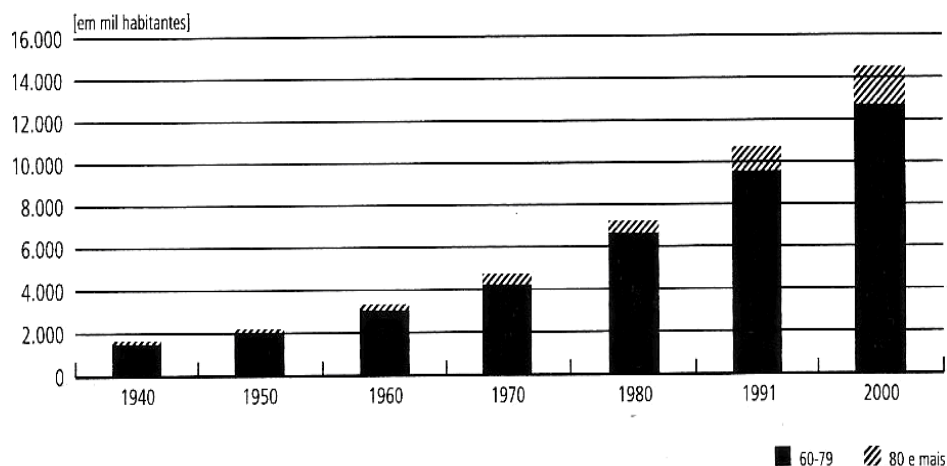
Gráfico (02): Brasil Distribuição Etária por Sexo – 1940-2000.



Fonte: IBGE/Censos Demográficos de 1940 a 2000.
Fonte: Camarano, Kanso e Mello, 2004.

No gráfico (03) que mostra a evolução em termos absolutos da população idosa brasileira entre os anos de 1940 e 2000, Camarano, Kanso e Mello, (2004) chamam a atenção sobre o segmento de mais de 80 anos, da população idosa brasileira, entre os anos citados acima, porque nesse período houve um ritmo maior de crescimento desse segmento em relação ao da população idosa.

Gráfico (03): Brasil: População Idosa – 1940-2000.



Fonte: IBGE/Censos Demográficos de 1940 a 2000.
Fonte: Camarano, Kanso e Mello, 2004.

Em 1940, os idosos de 80 anos significavam cerca de 10% da população idosa. Em 2000 passou a significar cerca de 13%. Acreditamos que isso ocorreu devido ao acesso dessas pessoas a melhores condições de saúde com o avanço da medicina e da tecnologia de diagnóstico e com a universalização da saúde.

1.2.1.1.4. Feminização do Envelhecimento

No envelhecimento demográfico brasileiro existe uma tendência a feminização deste envelhecimento. Segundos dados da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio (PNAD) de 2003, em 2002, havia no país 95,2 homens para cada grupo de 100 mulheres, à exceção da Região Metropolitana de Curitiba, todas as demais regiões metropolitanas apresentam esse indicador inferior à média nacional.

A diferença entre as expectativas de vida em função do sexo permaneceu determinando uma sobre presença de mulheres em relação a homens. Em média as mulheres vivem oito anos mais que os homens.

Essa feminização do envelhecimento implica transformações nas várias esferas da vida social, uma vez que a maioria dessas mulheres, é viúva, vive sozinha, não trabalhou

fora de casa e tem poucos anos de estudo. Em 1988, Berquó (1996, p.22) já chamava a atenção para essa feminização do envelhecimento e suas conseqüências para as políticas sociais, em especial, as de saúde.

Segundo documento da OMS (2005) no Brasil as mulheres correspondem aproximadamente a dois terços da população acima de 75 anos. Esse documento traz um dado preocupante, apesar da vantagem da longevidade para as mulheres, elas são vítimas mais freqüentes da violência doméstica e de discriminação no acesso à educação, salário, alimentação, trabalho significativo, assistência à saúde e poder político. O documento conclui que somando-se tudo isso, a mulher tende a ser mais pobre e a apresentar mais deficiência em idades mais avançadas.

Segundo Camarano, Kanso e Mello (2004), encontramos uma proporção mais expressiva do segmento feminino entre os mais idosos, porque existem mais viúvas que viúvos, devido a mortalidade diferencial por sexo. Ainda segundo as autoras, a prevalência de mulheres também se torna mais ao longo das décadas, tendo seu apogeu no período compreendido entre 1940 e 1960, caindo acentuadamente nas décadas seguintes.

O gráfico (04.) apresenta a população idosa brasileira residente em números relativos onde a mulher idosa, considerando a população idosa como um todo, aparece como 57% dessa população, contra 43% de homens, o que caracteriza bem a feminização do envelhecimento.

Gráfico (04): População no País com 60 anos ou mais de Idade, por Sexo – 2007.



Fonte: IBGE, Síntese dos Indicadores Sociais, 2007.

Também vemos essa feminização pelas regiões do país, como mostra a Tabela (01), onde com exceção da região norte, todas as demais regiões apresentam uma feminização no envelhecimento, que fica mais nítida nas regiões sul e sudeste.

Tabela (01): População Residente de 60 Anos ou Mais de Idade, em Números Absolutos e Relativos, Por Sexo, Segundo as Grandes Regiões – 2000.

Grandes Regiões	População residente de 60 anos ou mais de idade, por sexo				
	Absoluto			Relativo (%)	
	Total	Homem	Mulher	Homem	Mulher
Brasil	14 536 029	6 533 784	8 002 245	44,9	55,1
Norte	707 071	355 580	351 491	50,3	49,7
Nordeste	4 020 857	1 827 210	2 193 647	45,4	54,6
Sudeste	6 732 888	2 940 991	3 791 897	43,7	56,3
Sul	2 305 348	1 029 514	1 275 834	44,7	55,3
Centro-Oeste	769 865	380 489	389 376	49,4	50,6

Fonte: IBGE – Censo Demográfico 2000. Adaptado.

Berquó (1999) afirma que o superávit de mulheres continuará prevalecendo e será tanto maior quanto mais avançada a idade, requerendo atenção específica, pois serão na grande maioria, viúvas morando na casa dos filhos ou filhas, ou responsáveis pelo domicílio, vivendo com parentes, ou sozinha.

As mulheres brasileiras têm uma maior esperança de vida ao nascer, desde 1950, sendo que essa diferença está ao redor de sete anos e meio.

I.21.1.5. Urbanização do Envelhecimento da População Residente

Como já foi dito antes, no Brasil, o envelhecimento é um fenômeno predominantemente urbano, devido à migração regional, da zona rural para a urbana, na década de 60, quando foi provado em parte, com a chegada da industrialização que ocasionou o processo migratório, de saída em busca de empregos nos centros urbanos.

Isso ocorreu porque segundo Camarano, Kanso e Mello (2004) a população idosa se concentra na região nordeste com cerca de 28% e na sudeste com cerca de 46%. Essas autoras afirmam que as mulheres têm sido responsáveis pelo aumento da concentração de idosos nas áreas urbanas e que este fenômeno vem acontecendo desde 1970. Elas dizem que os níveis mais elevados de mortalidade na zona rural não podem ser descartados como um dos fatores responsável pelo envelhecimento urbano. Um outro fator importante é que a busca por uma assistência melhor à saúde ajudou no processo migratório, colaborando com o processo de urbanização do envelhecimento.

Conforme mostra a Tabela (02) a concentração da população idosa nas áreas urbanas tem ocorrido de forma mais intensa que em outras faixas da população.

Tabela (02): Brasil: Proporção da População Residindo nas Áreas Urbanas – 1950-2000.

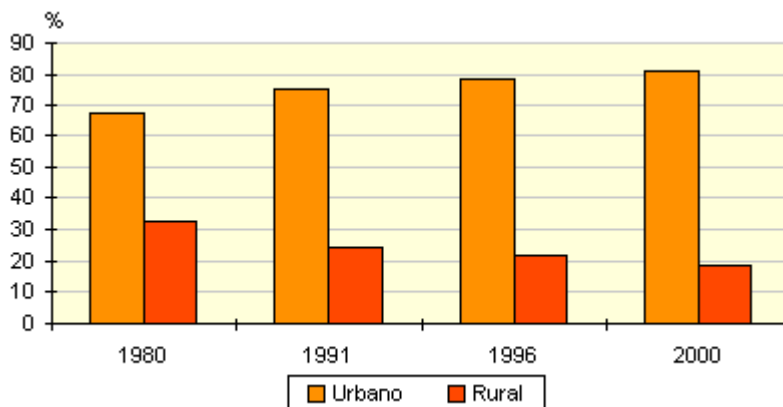
	Total		Homens		Mulheres	
	Todas as idades	Idosos	Todas as idades	Idosos	Todas as idades	Idosos
1950	36,2	43,8	34,7	39,2	37,7	48,1
1960	44,9	51,5	43,3	47,2	46,5	55,8
1970	55,9	61,6	54,5	57,2	57,4	65,7
1980	67,6	69,4	66,4	65,4	68,8	73,0
1991	75,6	76,7	74,3	73,1	76,9	79,7
2000	81,2	81,4	80,0	78,1	77,6	84,0

Fonte: IBGE/Censos Demográficos de 1950 a 2000.

Fonte: Camarano, Kanso e Mello (2004).

No Gráfico (05) encontramos a distribuição da população residente de 60 anos e mais de idade por situação do domicílio no Brasil de 1991 a 2000, onde se percebe claramente o fenômeno do envelhecimento urbano, onde pequena fatia da população idosa permanece na área rural.

Gráfico (05): Distribuição da População Residente de 60 anos e mais de Idade por Situação do Domicílio no Brasil 1980-2000



Fonte: Censo Demográfico 1980/-2000.

Fonte: Pesquisa Perfil dos Idosos Responsáveis pelo Domicílio (2000).

Com esse processo migratório, passaram a ter acesso a serviços de saúde (novas tecnologias da medicina moderna, assepsia, vacinas, antibióticos, quimioterápicos e exames complementares, etc.) e saneamento, que contribuíram para a queda da mortalidade, assim como, tiveram acesso a programas de planejamento familiar e a anticoncepcionais, que levaram a uma baixa fecundidade.

Na Tabela (03) temos a dimensão exata da urbanização do envelhecimento observando-se os dados levantados pelo Censo 2000 sobre a população residente, por situação de domicílio e sexo segundo os grupos de idade.

Tabela (03): População Residente de Pessoas de 60 Anos ou Mais de Idade, Por Situação do Domicílio e Sexo, Segundo os Grupos de Idade – Brasil.

Grupos de Idade	População Residente					
	Pessoas de 60 anos ou mais de idade					
	Urbana			Rural		
	Total	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres
Total	137.953.959	66.882.993	71.070.966	31.845.211	16.693.022	15.152.189
60 anos ou +	11.825.829	5.102.710	6.723.119	2.710.200	1.431.074	1.279.126
60 a 64 anos	3.712.213	1.676.323	2.035.890	888.716	476.886	411.830
65 a 69 anos	2.916.899	1.284.812	1.632.087	664.207	354.513	309.694
70 a 74 anos	2.249.617	966.115	1.283.502	492.685	263.214	229.471
75 a 79 anos	1.456.665	610.767	845.898	322.922	169.804	153.118
80 a 84 anos	841.798	331.002	510.796	194.233	97.499	96.737
85 a 89 anos	436.121	160.379	275.742	98.750	47.709	51.041
90 a 94 anos	147.784	50.531	97.253	32.642	14.586	18.056
95 a 99 anos	45.682	14.899	30.783	10.516	4.322	6.194
100 anos ou +	19.050	7.882	11.168	5.526	2.541	2.985

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio 2003 (Adaptado).

Esses dados apontam que em uma população residente total de 169.799.170 vivem na área urbana 137.953.959 e na área rural 31.845.211. Dentre os que vivem na área urbana encontram-se 11.825.829, pessoas com 60 anos e mais de idade, sendo que 5.102.710 são do sexo masculino e 6.723.119 são do sexo feminino. Dentre as 2.710.200 que vivem na área rural, 1.431.074 são homens e 1.279.126 são mulheres.

Segundo a Síntese dos Indicadores Sociais (SIS) 2008, 16,5 milhões de idosos brasileiros viviam na área urbana e 3, 4

milhões viviam na área rural, vale salientar que o Brasil em 2007 tinha uma população residente de mais de 180 milhões de habitantes.

Podemos observar na tabela (03) que na área rural, à exceção da faixa etária que vai de 85 a 100 anos e mais, em todas as demais faixas, o número de mulheres é menor que o de homens, portanto, a máxima de que as mulheres vivem mais que os homens, não se aplica neste caso. Observamos que esses dados levantados na área rural contrapõem-se em certa medida aos dados encontrados sobre a feminização do envelhecimento, pois há uma prevalência de homens em relação ao número de mulheres.

Dados da SIS 2008, divulgados pelo IBGE, revelam que na área rural existem mais homens idosos que mulheres idosas e na área urbana existem mais idosas que idosos.

Continuando o envelhecimento como fenômeno urbano projeta-se, para o início deste século XXI, que 82% dos idosos brasileiros estarão morando nas cidades. Essa urbanização requer um planejamento urbanístico das cidades para a retirada de diversas barreiras, principalmente, as arquitetônicas, a fim de proporcionar ao idoso, a acessibilidade necessária para a realização de suas atividades instrumentais da vida diária.

Os dados levantados até agora implicam uma modificação da proporção entre pessoas contribuintes para o sistema de segurança social – o sistema previdenciário – e aposentados. Na realidade, o envelhecimento demográfico se traduz por uma diminuição da relação população dos ativos sobre a população dos aposentados, e logo da relação entre os que contribuem e os que estão aposentados.

I.2.1.2. Transição Epidemiológica

A transição epidemiológica foi descrito por Omran (1971, apud, Veras, p.28, 1994) como alteração nos padrões de moléstia. Doenças não-transmissíveis com um maior peso à custa do declínio das doenças infecciosas, o que já aconteceu no Brasil

nas últimas décadas, acontece concomitantemente com a transição demográfica (mais idosos, ou seja, taxas mais baixas de mortalidade = esperança de vida mais longa, e menos jovens, conseqüente a taxas de natalidade mais baixas) (Kalache, 2006).

I.2.1.2.1. Teoria da Transição Epidemiológica

Para entendermos o momento pelo qual passa o Brasil é importante sabermos como ocorreu esse fenômeno ao longo dos anos até os dias de hoje. Omaran (1971, apud, Veras, 1994) autor da Teoria da transição epidemiológica, descreve essa teoria em 03 fases, como se vê no Quadro (01):

Quadro (01): Teoria da Transição Epidemiológica.

<ul style="list-style-type: none">• Idade da pestilência e da fome – mortalidade alta e flutuante. Expectativa de vida ao nascer entre 20 e 40 anos.
<ul style="list-style-type: none">• Idade da pandemia retrocedente – mortalidade declina progressivamente. Expectativa de vida ao nascer aumenta para cerca de 50 anos.
<ul style="list-style-type: none">• Idade da doença degenerativa e de doenças criadas pelo homem – mortalidade continua a cair e atinge a estabilidade em nível relativamente baixo. O efeito de longevidade consiste em uma expectativa de vida para a população que chega aos 70 anos de vida e para a qual poucas mudanças futuras estavam previstas.

Fonte: Veras, 1994, p.28-29.

Segundo Veras (1994), esse feito se deve a ao acreditar; de um modo geral, na época da publicação dessa teoria, que o limite biológico da vida era atingido na septuagésima década.

Contudo, Olshansky, S. J. e Ault, B.(1996, apud, Veras, 1994), apresentam uma quarta fase a que denominam de Idade da doença degenerativa adiada, caracterizada por um rápido declínio nas taxas de mortalidade para as doenças degenerativas principais. Ela foi apresentada da seguinte forma:

- Idade da doença degenerativa adiada – quando a maioria das mortes acontece dá em idade avançada e praticamente com a mesma incidência entre homens e mulheres. Tem como características: rápido declínio nas taxas de mortalidade para as doenças degenerativas principais e sobrevivência crescente concentrada na população de pessoas com idades mais avançadas.

A transição epidemiológica brasileira se caracteriza pelas mudanças no perfil de morbimodalidade, típico de população jovem para um perfil caracterizado por enfermidades crônicas, próprias das faixas etárias mais avançadas.

1.2.1.2.2. Mudanças no Perfil de Morbimortalidade

As mudanças no perfil de morbimortalidade exigem uma revisão drástica das políticas de saúde. É o que afirma Kalache (2006). No seu entender há progresso, porém há muito mais a ser feito. O perfil das doenças mudou, mas o sistema ainda enfatiza o cuidado com o "agudo", em vez de se adaptar ao caráter cada vez mais crônico das doenças. Ele alerta que é como tratar de um paciente adulto ou idoso com diabetes e hipertensão como se fosse um caso de diarreia ou pneumonia infantil. E que isso não dá certo.

Como causa de morte entre a população idosa, os dados apontam que em 1950 as doenças infecciosas representavam 40% das mortes e hoje representam apenas 10% das mortes, ao mesmo tempo em que 1950 – doenças cardiovasculares representavam 12% das mortes e hoje representam 40% das mortes. Esses dados evidenciam que o Brasil passa por essa transição epidemiológica. As principais doenças crônicas que afetam o idoso são as doenças cardiovasculares, hipertensão, derrame, diabetes, câncer, doença pulmonar obstrutiva crônica, doenças músculo-esqueléticas (como artrite e osteoporose), doenças mentais (principalmente demência e depressão) e cegueira e diminuição da visão (OMS, 2005).

A transição epidemiológica além de mudanças do perfil de morbimortalidade trouxe consigo grandes despesas com

tratamentos médicos e hospitalares, uma vez que essa transição se dá no momento de uma revolução tecnológica, que permite diagnósticos mais precisos, intervenções, etc.

Segundo Daniel Lins em consequência disso, a velhice é confiada à medicina. Os recentes sucessos da biotecnologia divulgados pela mídia, alimentam o cientificismo que leva a crer em uma próxima vitória contra o envelhecimento. O envelhecimento é considerado como uma verdadeira epidemia inevitável, geradora de uma demanda de ajuda de cuidado médico, social e psicológico sem limites. Isso se tornou um desafio para as autoridades sanitárias: atender à demanda e diminuir os gastos sanitários.

Com efeito, no debate público sobre a progressão das despesas de saúde, o envelhecimento da população é considerado como um dos fatores responsáveis pelo aumento das verbas para a saúde, e pela “crise” provocada pelas novas demandas. Entretanto, vale salientar, que pesquisas realizadas em países com populações idosas demonstram que o envelhecimento, por si só, não leva a custos incontrolláveis, com a saúde (OMS, 2005, p.42).

I.2.1.3. Esperança de Vida ao Nascer

Nas últimas décadas a esperança de vida ao nascer aumentou consideravelmente, e um dos fatores propulsor desse aumento foi o acesso a uma melhor qualidade de vida, tanto objetiva como subjetiva e a queda na taxa de mortalidade. A expectativa média de vida do brasileiro atingiu a marca de 71,9 anos. É o que mostra a pesquisa Tábua de Vida 2005 do IBGE divulgada em 2006. A esperança de vida do brasileiro passou de 71,7 anos, em 2004, para 71,9 anos, em 2005 – um aumento de dois meses e 12 dias – Esse indicador estima que a geração que nasceu no ano de 2005 viverá, em média, até os 71,9 anos. Em 2007, segundo a SIS 2008, a esperança de vida do brasileiro ao nascer era de 72,7 anos.

Pesquisa do Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicada (IPEA) divulgada agora em 2009, confirma que um maior investimento em saúde aumenta anos na vida do brasileiro.

I.3. Cartografia 2

I.3.1. Quem é o Idoso Brasileiro? Características Sócio-econômicas, Demográficas, Epidemiológicas, Educacionais, etc.

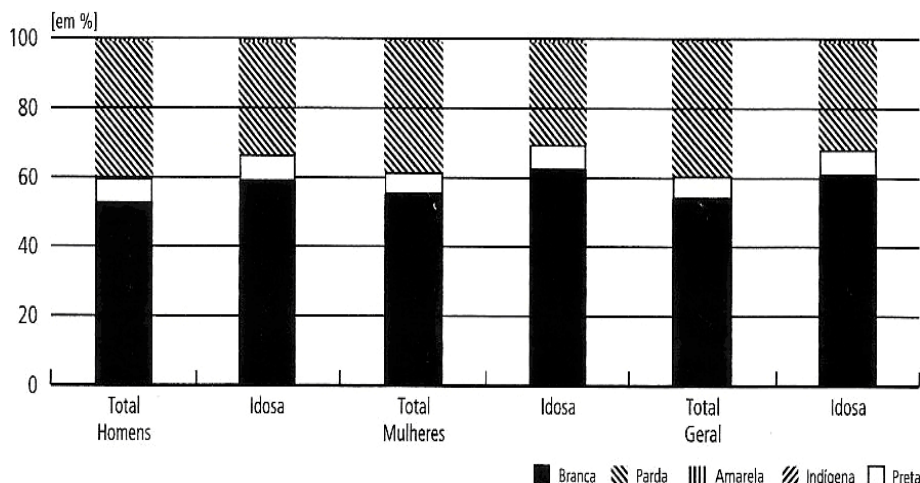
Os enfoques no envelhecimento cronológico e biológico não são os únicos, pois como já vimos para abordarmos e analisarmos a questão do velho e do envelhecimento existem outras dimensões. Como dissemos anteriormente, a idade cronológica e ou a biológica não são critérios precisos para fazer frente às mudanças concernentes ao envelhecimento, uma vez que as questões culturais influenciam definitivamente na forma como se envelhece. Acreditando nisso, para tentar construir o perfil do idoso brasileiro, buscamos outros enfoques sobre o velho e a velhice e as características sócio-econômicas, demográficas, epidemiológicas, educacionais, etc. desse idoso.

I.3.1.1. Idosos por Cor

No nosso cotidiano vemos que a grande maioria dos idosos brasileiros é de cor branca e que apenas uma minoria é de cor preta. Acreditamos que isso se deva ao passado escravagista da nação brasileira e à negligência dos governantes brasileiros para com a pessoa de cor preta ao longo das décadas, negando-lhe acesso à informação e à saúde ao longo da sua vida (infância, adolescência, juventude e maturidade) o que levou muitos a uma morte prematura, vítimas de maus-tratos e de enfermidades que lhes impediu de ter uma sobrevida maior e de chegar à velhice.

No Gráfico (06) observamos que em relação à cor, em 2000 não houve uma diferença da apresentada pela população em geral/ como um todo, onde predominam a cor branca e parda. A população é formada por 60,7% de brancos, 7% de negros e 30,7% de pardos; amarelos e indígenas aparecem com 1,2%.

Gráfico (06): Brasil: Composição da População por Cor – 2000.



Fonte: IBGE/Censo Demográfico de 2000.

Fonte: Camarano, Kanso e Mello (2004).

Em pesquisa realizada em 2007, diminui o percentual de idosos brancos para 51%, pardos aumenta para 31%, e de pretos passa de 7% para 12%, quase duplicando. Atribuimos isso ao acesso dessa parcela da população idosa a uma melhor qualidade de vida objetiva. Há também um aumento apesar de pequeno, se comparado com o de idosos pretos, dos amarelos e indígenas. É possível que em relação aos indígenas esse aumento tenha se dado em virtude de alguns pesquisadores, recentemente, terem se interessado em estudar essa parcela da população brasileira.

I.3.1.2. Estado Conjugal dos Idosos Brasileiros

Está claro na Tabela (04) que em relação aos anos de 1940, 1970, 1991 e 2000 houve um aumento na proporção de idosos separados, desquitados e divorciados ao longo desse período. Chama-nos a atenção o aumento na proporção de mulheres que se declararam separadas no ano de 2000 (11,8%) em comparação com o ano de 1940.

Tabela (04): Brasil: Distribuição Percentual da População Idosa por Estado Conjugal e Sexo – 1940-2000.

Estado Civil	H	M	H	M	h	m	H	m	H	m
Casados	68,8	28,9	77,5	36,0	80,1	41,5	77,3	40,8		77,3
Separados, desquitados e divorciados	0,5	0,3	2,3	3,1	3,8	6,1	6,2	11,8		6,2
Viúvos	20,7	5,6	14,6	5,1				10,9	43,3	12,4
Solteiros	10,0	1,4	5,4	9,2				5,2	9,2	4,0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0				100,0	100,0	100,0

Fonte: IBGE/Censos Demográficos de 1940, 1970, 1991 e 2000.

Fonte: Camarano, Kanso e Mello (2004).

Isto está refletido no aumento de mulheres responsáveis/chefes de família. Percebemos que em relação ao casamento, houve um crescimento entre ambos os sexos, com um significativo aumento entre as mulheres em 2000 (40,8) em relação a 1940 (28,9). Entre os homens, nota-se uma pequena diminuição entre os anos de 1991 (80,1) e 2000 (77,3).

Em 2007, segundo a SIS 2008, o percentual de homens casados (73%) só fica acima do encontrado em 1940 (68,8), já o de mulheres casadas encontrado em 2007 (37%), volta a patamares parecidos com os encontrados em 1970 (36,5).

Com relação à viuvez em 2000 (40,8%) das idosas se declararam viúvas apresentando um quadro de redução em relação ao ano de 1940 (56,2), mas de acréscimo (48%) em relação a 2007. Em relação aos homens percebemos claramente uma diminuição continuada ao longo dos anos 1940, 1970, 1991 e 2000. Camarano, Kanso e Mello (2004), observam que a redução da mortalidade nas idades adultas deve ter contribuído para a

diminuição da viuvez e um aumento na proporção de casados durante esse período.

Conseqüentemente, a proporção de solteiros diminuiu no período, mas acentuadamente, entre os homens – pesquisas comprovam que os homens não conseguem ficar sozinhos por muito tempo – indicando que as mulheres têm mais possibilidades de chegar solteiras à velhice, isso, entretanto, não significa que o homem e a mulher deixem de usufruir da sua sexualidade, uma vez que essa não regride e pode manter-se durante a velhice.

No entanto, em 2007 segundo a SIS 2008, cresce o número de viúvos (14%) voltando a patamares de 1970.

I.3.1.3. A Escolaridade do Idoso

A baixa escolaridade do idoso provoca uma maior dificuldade para o seu acesso ao mercado de trabalho impedindo-o de suprir as necessidades indispensáveis para a sua sobrevivência. Portanto, essa baixa escolaridade, como outras causas, pode responder pela situação de dependência em que vivem muitos adultos maiores.

Segundo a OMS (2005) alguns estudos mostram que problemas de emprego entre trabalhadores mais velhos, são em geral, causados por sua pouca alfabetização, e não pelo envelhecimento em si.

A baixa escolaridade encontrada entre os idosos em pesquisas realizadas no ano de 2004 é decorrente ainda das políticas educacionais ineficientes implementadas no Brasil nas décadas de 1950 e 1960 – quando as chances de acesso à educação se davam de forma bastante assimétrica por classe social e gênero – que reflete o alto percentual de idosos com poucos anos de estudo conforme mostra a Tabela (05).

Tabela (05): Pessoas de 60 anos ou mais de idade, total e sua respectiva distribuição percentual, por grupos de anos de estudo, segundo as Grandes Regiões, 2004

Grandes Regiões,	Pessoas de 60 anos ou mais de idade				
	Total	Grupos de anos de estudo (%)			
		Sem instrução e menos de 1 ano	1 a 3 anos	4 a 8 anos	9 anos ou mais
Brasil (1)	17 662 715	36,4	21,0	29,8	12,8
Norte (2)	893 154	48,1	23,2	18,3	2,6
Nordeste	4 701 653	57,0	17,4	17,4	8,1
Sudeste	8 299 667	26,6	21,4	35,8	16,3
Sul	2 790 492	25,5	24,9	37,2	12,4
Centro-Oeste	977 749	40,4	21,6	25,9	12,1

Fonte: IBGE, PNAD 2004.

Em 1999, Berquó já apontava que era bastante baixa a escolaridade na população idosa e esta era tanto mais grave quanto mais velhas as coortes.

Contudo, segundo Camarano, Kanso e Mello (2004), houve um aumento médio de anos de estudo da população idosa, assim como, um aumento na proporção de idosos alfabetizados, entre os anos de 1940 e 2000, principalmente, entre as mulheres, conforme vemos na Tabela (06).

Dados levantados pela SIS 2008, mostram que no Brasil houve uma diminuição no percentual de pessoas que eram sem instrução e menos de um ano de estudo(32,2%) em relação a 2004 (36,4%). E mesmo por regiões:

- a) Norte – 45,9%
- b) Nordeste – 52,2%
- c) Sudeste – 22,8%
- d) Sul – 21,5%
- e) Centro-Oeste – 36,9%

No entanto, vemos também que a baixa escolaridade persiste. Acreditamos que essa baixa escolaridade existente pode responder pela situação de dependência em que vivem muitos adultos maiores.

Tabela (06): Brasil: Alfabetização e Número de Anos de Estudo Médio da População Idosa.

Ano	Homens		Mulheres	
	Alfabetização	Número médio de anos de estudo	Alfabetização	Número médio de anos de estudo
	(saber ler e escrever)		(saber ler e escrever)	
1940 ^a	43,2	-	25,8	-
1950	45,8	-	28,9	-
1960 ^b	54,6	4,0	37,0	4,0
1970	54,4	4,3	39,0	4,2
1980	55,7	4,4	43,7	4,3
1991	60,7	4,5	53,0	4,3
2000	68,8	5,0	63,4	4,8

Fonte: IBGE/Censos Demográficos de 1940 a 2000.

Fonte: Camarano, Kanso E Mello (2004),

Em pesquisa realizada pela Fundação Perceus Abramo (PFA) em parceria com o SESC-SP⁵ e SESC-Nacional⁶ em 2006 e divulgada em 2007, 66% dos idosos entrevistados disseram naquela ocasião que sabiam ler e escrever.

I.3.1.4. A Condição do Idoso no Domicílio

No Brasil acontece um fenômeno importante dentro das famílias: os idosos estão ajudando a sustentar os filhos e netos com suas pensões ou mesmo com outros benefícios destinados a eles. Na mesma pesquisa realizada pela Fundação Perceus Abramo e seus parceiros em 2006 e divulgada em 2007, 88% dos idosos disseram na ocasião que contribuíam para a renda familiar.

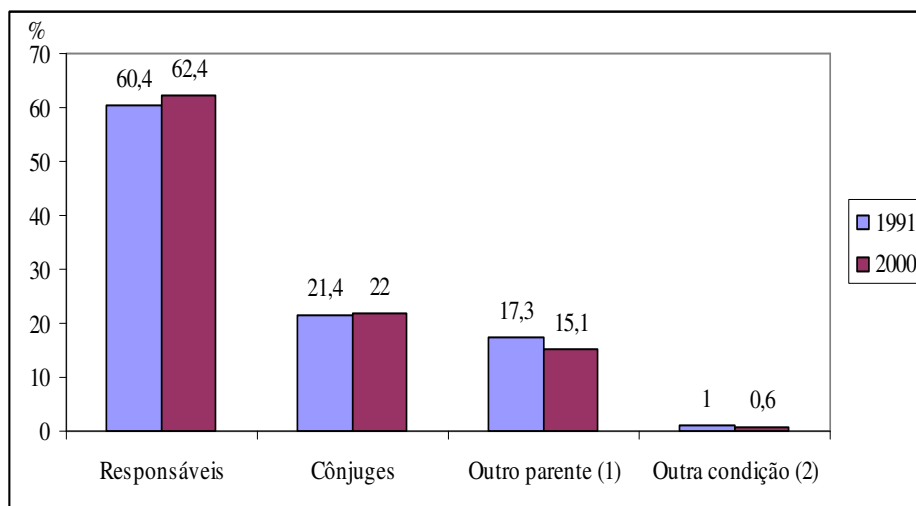
⁵ SESC- Serviço Nacional do Comércio de São Paulo.

⁶ SESC- Serviço Nacional do Comércio -Nacional

Segundo Kalache (2006) as pensões não-contributivas representam uma experiência social no Brasil de imensa importância. Elas hoje beneficiam cerca de 6 milhões entre os mais pobres dos idosos brasileiros. Em torno dessa pensão miserável gravita a economia de mais de 2.000 municípios. É a única fonte de renda de muitas famílias, garantindo o crédito, sustentando o comércio, comprando o uniforme e a cartilha dos netos, a comida do dia-a-dia, o remédio em falta no posto de saúde.

Cresceu também o número de idosos responsáveis pelo domicílio. Segundo dados do Censo 2000 (IBGE), 62,4% dos idosos eram responsáveis pelos domicílios. Em relação a 1991 houve um aumento de 2%. Em 1991 os idosos responsáveis pelo domicílio representavam 60,4%, em 2000 verifica-se um aumento no percentual que passou a ser de 62,4%, conforme o Gráfico (07).

Gráfico (07): Proporção de Pessoas de 60 anos ou mais de Idade, por Condição na Família – Brasil – 1991/2000.



Fonte: IBGE/Censo Demográfico de 1991/2000.

Fonte: Pesquisa Perfil dos idosos responsáveis pelo domicílio (2000).

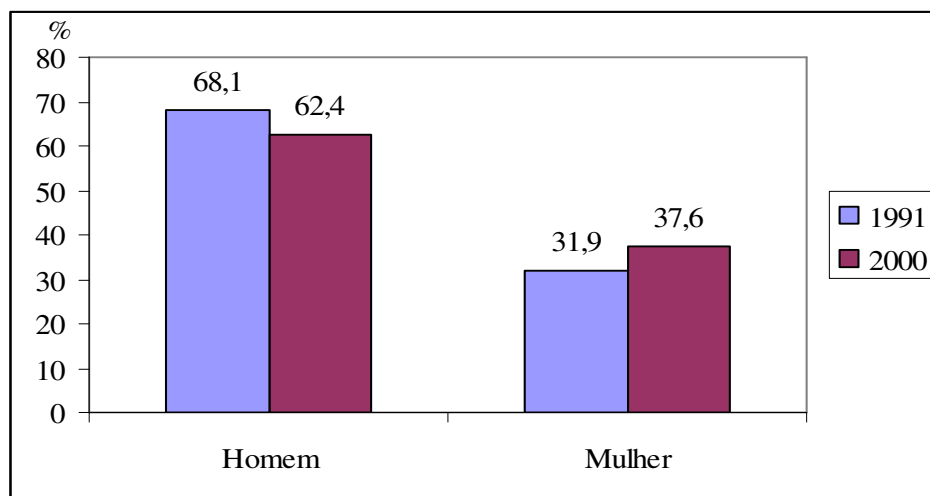
Dados apresentados pela SIS 2005 (IBGE), apontam que 61% dos idosos residentes no Brasil vivem com parentes seguindo uma tendência verificada nos países em desenvolvimento. Essa coabitação surge como alternativa para os

filhos que não conseguem sair de casa ou que voltam a morar com os pais por falta de recursos financeiros.

Para Kalache (2006) nessas trocas intergeracionais, fica clara a contribuição do idoso para sua comunidade que, por ser difícil de quantificar, é tantas vezes descartada pela sociedade. Prevalece o estereótipo: idoso é quem recebe cuidados, quando, na realidade, ele os provê com grande freqüência. Não há dúvida: ante esse envelhecimento galopante, há que repensar o contrato entre as gerações. E que ele seja pautado pela solidariedade. Entre o rico e o pobre, o público e o privado e, sobretudo, entre o jovem e o idoso.

O Gráfico (08) mostra pessoas de 60 anos e mais de idade responsáveis pelo domicílio, em relação ao tipo de família que se encontram inserida, por sexo no Brasil, revelando que em 2000, 37,6% dos idosos responsáveis pelo domicílio eram mulheres, enquanto que em 1991 a proporção atingia 31,9%. Em 2007 esse percentual passa para 58%

Gráfico (08): Proporção de Pessoas de 60 anos ou mais de Idade Responsáveis pelo Domicílio, por Sexo – Brasil – 1991/2000.



Fonte: Censo Demográfico 1991 Censo Demográfico 2000.
Fonte: Pesquisa Perfil dos Idosos Responsáveis pelo Domicílio 2000.

Entretanto, percebemos que ao longo do tempo os homens idosos continuam sendo os mais responsáveis por suas famílias,

mesmo diminuindo o percentual no ano de 2000, mesmo com o aumento significativo de mulheres responsáveis, no ano de 2000 e 2007.

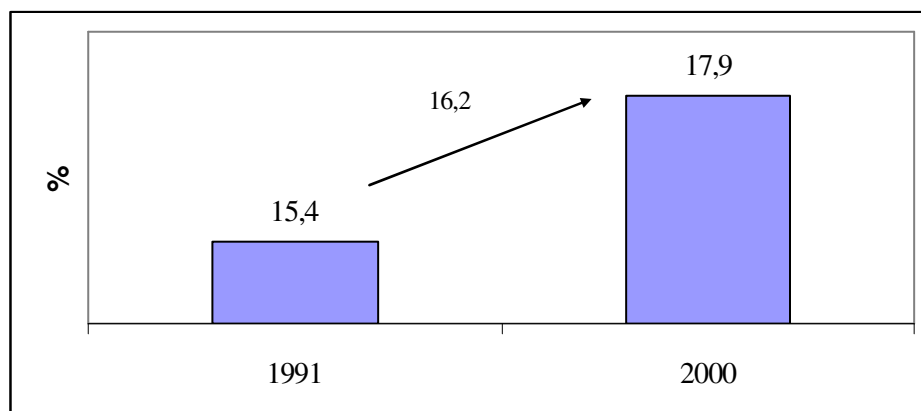
A proporção de domicílios, tendo o idoso como responsável pela família, vem crescendo ao longo dos anos. Eles são chefes de 86,5% das famílias em que vivem. Em 2006 esse percentual passou para 88%, segundo pesquisa da FPA.

Para Gelehrter e Calderon (2006,p.228):

Um elemento chave que veio dar nova forma à possibilidade de viver a velhice, foi historicamente a instituição da aposentadoria. A garantia de renda associada à longevidade passou a dar lugar a um envelhecimento ativo e independente com possibilidade de auto-gestão de sua vida e de integração no mundo. O tempo livre deixa de ser associado ao tédio e passa a ser a abertura para a prática de novas atividades e encontros sociais. Com o advento da aposentadoria o velho que, em tempos passados, não podia contar com quaisquer rendimentos para manter-se, ficava à mercê da benevolência, ou mesmo da benemerência da família, passa a ocupar papel de provedor. Por vezes ele é o único a auferir renda e, portanto, chega até a sustentar os demais, assumindo um papel de mais alta hierarquia na estrutura familiar, o que muitas vezes, gera conflitos na relação de poder deste modo instituída.

Apesar do aumento de parentes vivendo com idosos responsáveis pelo domicílio o Gráfico (09) mostra um aumento na proporção de domicílios unipessoais sob responsabilidade de pessoas de 60 anos e mais de idade no Brasil entre 1991 e 2000.

Gráfico (09): Proporção de Domicílios Unipessoais sob Responsabilidade de Pessoas de 60 anos e mais de Idade – Brasil – 1991/2000.



Fonte: Censo Demográfico 1991; IBGE, Censo Demográfico 2000.

Fonte: Pesquisa Perfil dos Idosos Responsáveis pelo Domicílio 2000.

Observando a tabela (07) chama-nos a atenção à proporção maior de idosos do sexo feminino vivendo sozinhas em 1991: 67,9% no conjunto do país. Em 2000, esse percentual sofreu uma ligeira queda ficando em aproximadamente 66,9 % no conjunto do país.

Tabela (07): Pessoas de 60 Anos e Mais de Idade, Residentes em Domicílios Unipessoais, em Números Absolutos e Relativos, Segundo o Sexo do Responsável – Brasil – 1991/2000.

Sexo do responsável	Pessoas de 60 anos e mais de idade, residentes em domicílios unipessoais			
	Absoluto		Relativo (%)	
	1991	2000	1991	2000
Total	985 610	1 603 883	100,0	100,0
Homem	316 751	531 292	32,1	33,1
Mulher	668 859	1 072 591	67,9	66,9

Fontes: Censo Demográfico 1991.; Censo Demográfico 2000, IBGE.
Fonte: Pesquisa Perfil dos Idosos Responsáveis pelo Domicílio 2000.

I.3.1.5. O Idoso no Mercado de Trabalho

Na sociedade moderna o trabalho e a velhice são considerados realidades apostas, uma vez que essa sociedade considera que o idoso tem que se aposentar e abrir o espaço para o jovem. Isso acontece, principalmente, por causa dos estereótipos existentes no imaginário social sobre o velho em relação à sua produtividade. A diminuição dos postos de trabalho devido ao surgimento das novas tecnologias e da globalização, que aumentou a competitividade no mercado de trabalho também serve como pressão social para manter o idoso afastado do mundo do trabalho.

Contudo, na Europa, a experiência mostrou que a aposentadoria antecipada usada para dar espaços a novos empregos para os desempregados não foi uma solução eficaz (Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, 1998, apud envelhecimento ativo: uma política de saúde, 2005, p.31).

O mercado de trabalho brasileiro apresenta uma peculiaridade, em relação a mercados de outros países, pois no Brasil o aposentado retorna ao mercado de trabalho, ou antes, permanece exercendo suas atividades, diferentemente dos países europeus onde existe uma data limite para se deixar o mercado de trabalho, ou seja, aposentar-se, sem poder voltar ao mercado de trabalho, sob pena de perder a pensão.

Muitos idosos trabalham por necessidade econômica: os que não têm uma pensão e aqueles que têm uma pensão, mas não é suficiente para satisfazer suas necessidades e precisam completar a renda. Mas, existem também aqueles que trabalham apenas por prazer, para se manter no mesmo ambiente de trabalho ou com uma jornada de trabalho pré-estabelecida, para elevar a renda. Mas essa volta ao mercado de trabalho, também pode refletir uma autonomia e independência física e mental e uma maior integração social para o idoso.

O tema idoso e trabalho são abordados no Estatuto do Idoso no Capítulo VI Da Profissionalização e do Trabalho nos artigos 26,27 e 28, respectivamente:

Artigo 26 – O idoso tem direito ao exercício de atividade profissional, respeitadas suas condições físicas, intelectuais, e psíquicas.

Artigo 27 - Na admissão do idoso em qualquer trabalho ou emprego, é vedada a discriminação e a fixação de limite máximo de idade, inclusive para concursos, ressalvados os casos em que a natureza do cargo o exigir.

Parágrafo Único. O primeiro critério de desempate em concurso público será a idade, dando-se preferência ao de idade mais elevada.

Artigo 28 - O poder Público criará e estimulará programas de:

I – profissionalização especializada para os idosos, aproveitando seus potenciais e habilidades para atividades regulares e remuneradas.

De acordo com a SIS 2007, divulgada pelo IBGE, em 2006 existiam seis milhões de idosos com 60 anos e mais de idade que ainda trabalhavam, 30% do total de idosos.

I.3.1.6. Principais Ocupações do Idoso no Mercado de Trabalho

Pesquisa aponta a existência de um crescimento da participação dos idosos no mercado de trabalho. Segundo a síntese dos indicadores sociais 2005, um terço dos idosos ainda se encontra ativo no mercado de trabalho, sendo uma situação mais freqüente entre os homens (43,9% contra 18,8%). À medida que cresce o envelhecimento decresce o nível de ocupação.

A Tabela (08) apresenta o perfil ocupacional da população idosa em 2000, onde chama a atenção que aproximadamente

37% dos idosos exerciam ocupações relacionadas às atividades agropecuárias (Camarano, Kanso e Mello (2004).

Tabela (08): Brasil: Proporção da População Idosa Segundo as Principais Ocupações por Sexo – 2000.

Ocupações	Homens	Ocupações	Mulheres
Trabalhadores agrícolas	16,12	Trabalhadores agrícolas	18,28
Produtores agrícolas	15,82	Trabalhadores dos serviços domésticos em geral	13,34
Vendedores e demonstradores em lojas ou mercados	4,71	Operadores de máquinas de costura de roupas	6,89
Produtores em pecuária	4,50	Vendedores ambulantes	5,61
Trabalhadores de estruturas de alvenaria	4,20	Produtos agrícolas	4,88
Gerentes de produção e operações	3,45	Vendedores e demonstradores em lojas ou mercados	4,65
Vendedores ambulantes	3,41	Cozinheiros	3,77
Guardas e vigias	2,37	Trabalhadores em serviços de manutenção e conservação	2,76
Ocupações mal especificadas	2,11	Gerentes de produção e operações	2,27
Garçons, <i>barmen</i> e copeiros	1,82	Garçons, <i>barmen</i> e copeiros	2,08
Outras ocupações	41,50	Outras ocupações	35,46

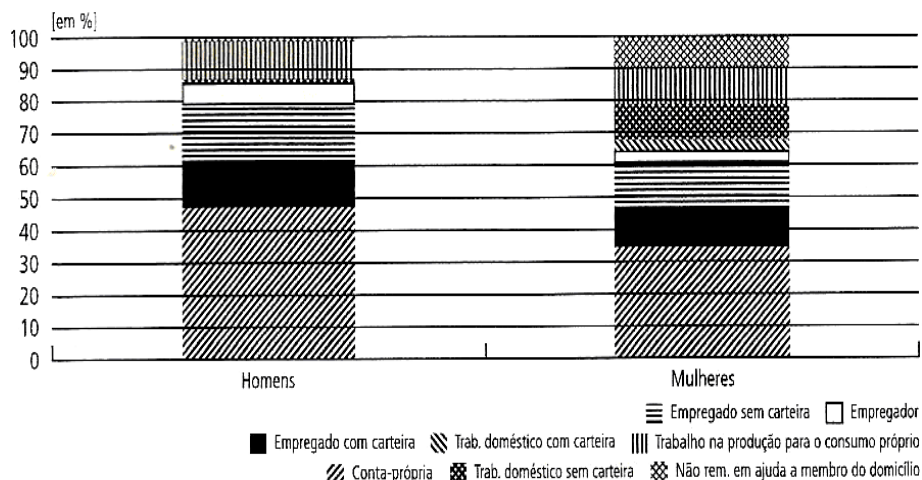
Fonte: IBGE/Censo Demográfico de 2000.

Fonte: Camarano, Kanso e Mello (2004).

No Gráfico (10) podemos ver a distribuição dos idosos segundo a posição na ocupação em 2000, constatamos que há um percentual maior de idosos homens empregados com carteira

e um percentual altíssimo de mulheres que trabalham, mas não são remuneradas porque ajudam a membro do domicílio.

Gráfico (10): Brasil: Distribuição dos Idosos Segundo a Posição na Ocupação – 2000.



Como podemos ver na Tabela (09) é do nordeste a segunda maior proporção de pessoas aposentadas e ocupadas, talvez isso se deva aos baixos salários pagos nessa região, obrigando, assim, idosos a buscar outra fonte de renda além da aposentadoria para a sua manutenção e subsistência.

Tabela (09): Proporção de pessoas de 60 anos e mais de idade, aposentadas e ocupadas, por sexo e grupos de idade (%) – 2004.

Grandes Regiões,	Proporção de pessoas de 60 anos e mais de idade, aposentadas e ocupadas, por sexo e grupos de idade (%) – 2004								
	Total	Homens				Mulheres			
		Total	60 a 64 anos	65 a 69 anos	70 anos ou mais	Total	60 a 64 anos	65 a 69 anos	70 anos ou mais
Brasil	18,6	28,2	27,2	34,6	25,3	11,1	14,5	13,4	7,5
Norte	21,6	30,4	25,1	36,7	30,7	13,2	15,5	17,0	8,9
Nordeste	25,2	35,7	34,2	44,9	31,7	16,6	20,8	20,7	11,4
Sul	25,9	37,2	36,9	43,3	33,1	16,8	21,0	20,1	12,2
Centro-Oeste	14,9	21,9	13,9	29,3	23,6	8,8	9,2	12,2	6,3

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio 2004.

O enfoque apenas no mercado de trabalho formal tende a ignorar a valorosa contribuição que os idosos dão ao setor informal (por exemplo, menor escala, atividades autônomas e serviços domésticos) e ao trabalho não-remunerado em casa (OMS, 2005). Principalmente, no trabalho de cuidador informal realizado pelas idosas.

I.3.1.7. Rendimentos dos Idosos

Como visto anteriormente, os idosos contribuem de forma significativa com os seus rendimentos para a renda familiar. Camarano, Kanso e Mello (2004) afirmam que o rendimento da população idosa situa-se num patamar mais elevado que o da população jovem.

Os dados levantados a partir da pesquisa perfil dos idosos responsáveis pelos domicílios, 2000-IBGE, apontam que o rendimento médio dos idosos de 1991 (censo 1991) a 2000 (censo, 2000), atingiu 63% e passa de R\$ 403,00 para R\$ 657. Os dois censos revelam que apesar dessa renda média do idoso ser menor do que o conjunto da população de 10 anos ou mais de

idade, esse seu crescimento foi mais intenso do que deste conjunto da população que cresceu apenas 42%.

Os dados levantados também apontam três importantes níveis de desigualdades no que concerne ao rendimento médio percebido pelos idosos como pode ser visto na Tabela (10):

Tabela (10): Rendimento Médio Mensal das Pessoas com 60 anos e mais de Idade, Responsáveis pelo Domicílio, com Rendimento, e Respectivo Crescimento Relativo, por Situação do Domicílio, Segundo as Grandes Regiões – 1991/2000.

Grandes Regiões	Rendimento médio mensal das pessoas com 60 anos e mais de idade responsáveis pelo domicílio, com rendimento (R\$)					
	1991 (1)			2000		
	Total	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural
Brasil	403,00	477,00	168,00	657,00	739,00	297,00
Norte	300,00	364,00	197,00	438,00	502,00	280,00
Nordeste	224,00	298,00	115,00	386,00	474,00	198,00
Sudeste	536,00	576,00	224,00	835,00	879,00	398,00
Sul	382,00	438,00	221,00	661,00	730,00	399,00
Centro-Oeste	440,00	477,00	279,00	754,00	789,00	546,00

Fonte: Pesquisa nacional por amostra de domicílios 1992: (1) Valores deflacionados pelo INPC com base em julho de 2000.

Fonte: Pesquisa Perfil do Idoso Responsável pelo Domicílio, 2000.

A renda dos idosos da zona rural representa algo em torno de 40% da renda dos idosos da zona urbana em 2000; proporção similar à encontrada em 1991, em relação aos rendimentos médios em função da situação de domicílio (urbano ou rural) na qual reside o idoso

O diferencial entre os rendimentos médios extremos observados intraregionalmente. Em algumas regiões existem diferenças gritantes entre os Estados quanto ao rendimento médio dos idosos, como por exemplo, no Estado do Amazonas, esse rendimento médio nas áreas rurais equivale a 54% do mesmo verificado em Rondônia.

Observando o diferencial entre os rendimentos médios extremos inter-regionais verificamos que a região nordeste (áreas

rurais) apresenta o menor rendimento médio equivalente apenas a 36% do mesmo rendimento no Centro-Oeste ou a 49,7% do auferido nas regiões Sul e Sudeste.

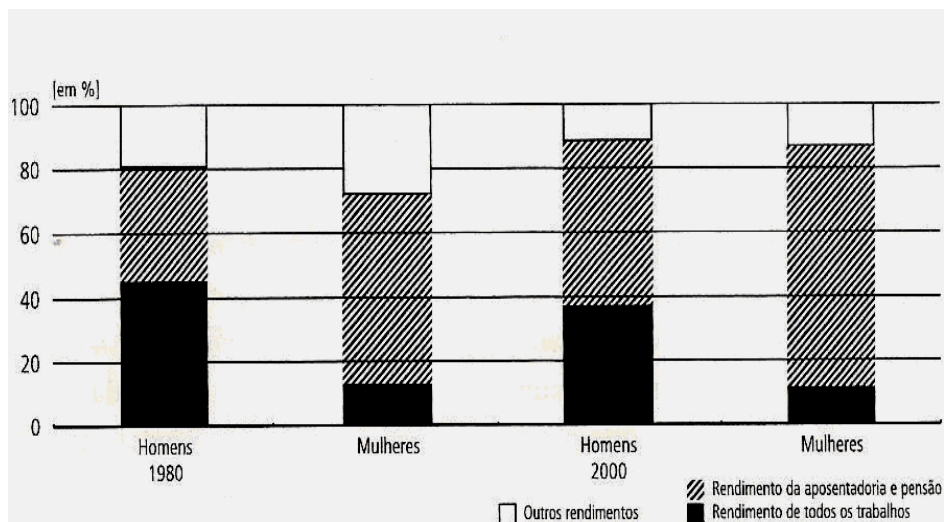
Apesar dessa desigualdade, segundo a pesquisa, perfil dos idosos responsáveis pelos domicílios 2000 - IBGE, houve um crescimento do rendimento médio do idoso responsável por domicílio nas cidades, inferior ao verificado no meio rural, o que aponta para uma redução do hiato existente entre as duas situações de domicílio.

I.3.1.8. Fonte dos Rendimentos dos Idosos

O informe da Previdência Social (2004, v.16, nº.5, p.9), afirma que houve uma diminuição da diferença entre a cobertura de idosos e idosas, ao longo dos últimos anos, e que o aumento da cobertura de benefícios a pessoas de 60 anos ou mais de idade decorre quase exclusivamente do melhor acesso de idosas aos benefícios previdenciários assistenciais.

No Gráfico (11) sobre a fonte de rendimento dos idosos, percebemos que a maior parte da renda dos idosos provém de aposentadoria e pensão. Entre os homens a renda entre os anos de 1980 e 2000, passou de 35,5% para 51,3% respectivamente. Para Camarano, Kanso e Mello (2004), a importância da renda das aposentadorias e pensões é maior entre as mulheres que entre os homens, devido ao peso que as pensões por viuvez aí representam. Isso porque os dois benefícios foram responsáveis por 58,1% da renda das idosas em 1980 e passou para 75,3% em 2000.

Gráfico (11): Brasil: Composição da Renda da População Idosa Segundo as Fontes de Rendimento – 1980 e 2000.



Fonte: IBGE/Censos Demográficos de 1980 e 2000.

I.3.1.9. Distribuição dos Rendimentos Médios por Classes de Salário Mínimo

Em 1991 72,3% dos idosos responsáveis pelos domicílios rurais recebiam 01 salário mínimo já em 2000 caiu para 65%. O rendimento total das pessoas de 60 anos ou mais de idade segundo a sua contribuição, aponta que o rendimento do trabalho não constitui parcela majoritária da mesma. Entre os idosos, os homens em 1999, tinham os seus rendimentos da aposentadoria representando o principal componente da sua renda (54,1%) enquanto o rendimento do trabalho respondeu por apenas 36%. Já as mulheres, quase 80% da renda referia-se aos rendimentos de pensão e aposentadoria.

Ainda segundo a pesquisa, um dos fatores principais para explicar o aumento do rendimento foi a universalidade dos benefícios da seguridade social (pensões não-contributivas).

Em 2006, segundo dados do IBGE (SIS,2007) sete em cada dez brasileiros de 60 anos e mais recebiam benefícios da previdência social, como aposentadoria e pensões. Entre estes, os que tinham 65 anos, a proporção subia para oito em cada dez.

I.3.1.10. A Saúde do Idoso: Algumas Informações

De acordo com a pesquisa realizada pela FPA em 2006 e divulgada em 2007, a grande maioria dos idosos possui alguma doença (81%), tendo-se reportado 16 enfermidades que atingem pelo menos 5% da população idosa. Dentre elas a hipertensão atinge quase metade da população brasileira idosa (43%). Problemas de visão e de coluna são comuns a 26% e 23%, respectivamente, e 13% sofrem de diabetes, problemas cardíacos ou têm colesterol alto.

Para a maioria das doenças relatadas, a incidência é maior entre as mulheres – exceção para os problemas de vista, doenças cardíacas e colesterol alto, cuja incidência é semelhante à dos homens.

Por isso, como vimos no capítulo um o governo brasileiro em uma ação tripartite, tenta através de ações efetivas romper com o *status quo* da saúde, que é dirigida à pessoa idosa brasileira para promoção da saúde do idoso.

I.3.1.11. Esperança de Vida aos 60 anos

Viver mais após os 60 anos, é uma realidade irrefutável, para o idoso brasileiro. No ano de 2000, a esperança de vida masculina aos 60 anos foi estimada em 19,3 anos e a feminina 22,4 anos.

Recapitulação

Percebemos no decorrer do capítulo que o envelhecimento populacional brasileiro ocorreu sem que a sociedade civil e as esferas de governo se apercebessem do fenômeno, mesmo estando vivenciando-o. As conseqüências dessa não percepção por parte dos poderes municipal, estadual e federal se revelam na ausência de políticas públicas preventivas, que dessem suporte à transição demográfica e epidemiológica, que seguramente se viveria, para que elas ocorressem sem sobressaltos, como ocorreu nos países desenvolvidos onde os governantes prepararam seus países, ao longo dos anos, para enfrentar o fenômeno do envelhecimento populacional.

O envelhecimento brasileiro apresenta um perfil com as seguintes características:

- a) mudança rápida na sua demografia;
- b) tendência feminização do envelhecimento;
- c) um fenômeno predominantemente urbano;
- d) apresenta mudança no perfil de morbimortalidade e se encontra ainda na idade da pandemia retrocedente.

Com relação ao idoso brasileiro, percebemos que o idoso da atualidade é muito diferente dos idosos de décadas passadas, pois como salientam Camarano e Pasinato (2004) hoje a população idosa brasileira constitui um grupo heterogêneo e complexo, composto por pessoas cujo intervalo de idade extrapola 30 anos e que experimentaram trajetórias de vida muito diferenciadas. Vivenciaram grandes transformações como a queda da mortalidade materna e experimentam, agora, a queda da mortalidade nas idades avançadas. São os sobreviventes da alta mortalidade infantil por doenças infecto-contagiosas, por neoplasias malignas e doenças cardiovasculares na meia idade. Portanto, estamos diante de um novo perfil do idoso brasileiro.

De posse desse novo perfil do velho e do envelhecimento brasileiro, será possível definirmos mais adiante, nesse trabalho,

os perfis profissionais, as funções, os âmbitos de atuação, as competências, os saberes e atitudes do gerontólogo educacional brasileiro, profissional, que exercerá suas atividades profissionais com intervenções direta e indireta com o adulto maior brasileiro nos âmbitos das duas primeiras áreas majoritárias de atuação da gerontologia educacional (respectivamente, educação de adultos maiores / idosos e gerontologia educativa); com a população em geral no âmbito da segunda área majoritária de atuação da gerontologia educacional (gerontologia educativa); e com a formação de profissionais no âmbito da terceira área majoritária de atuação da gerontologia educacional (gerontologia acadêmico-profissional).

Salientamos que as diferentes percepções do envelhecimento demográfico e epidemiológico, do envelhecimento individual, da velhice e do idoso são simples demais e redutoras. Antes de tudo, o envelhecimento demográfico e epidemiológico se inscrevem em um contexto sócio-econômico e cultural, a saber, na sociedade industrial capitalista, em ocorrência, no Ocidente.

Para Daniel Lins a concepção deficitária do envelhecimento individual se inscreve na visão individualista do corpo máquina, dissociada do espírito e próprio ao Ocidente. E que a lógica econômica desconhece o fato que se o envelhecimento é de ordem biológica, ele é também socialmente manipulado, e que a velhice é uma construção social. Em síntese, cada tipo de organização sócio-econômica é responsável pela imagem e pelo papel de seus velhos, cada sociedade tem os velhos que merece.

Sobre essa discussão concluímos seguindo a Martín García (2000) quando este conclui que: hoje em dia persiste uma visão dual sobre o envelhecimento e a velhice: uma considerável discriminação contra os velhos frente a uma aparente exaltação de suas capacidades para seguir crescendo como indivíduos.

No capítulo a seguir apresentaremos a gerontologia educacional como a área responsável pela formação de profissionais e não profissionais que trabalham ou vão trabalhar com idosos, responsável também, pela educação de idosos e da sociedade em geral em relação aos diversos aspectos do envelhecimento. A gerontologia educacional será apresentada

também como área capaz de modificar a visão negativa sobre o velho e a velhice que permeia a nossa sociedade.

CAPÍTULO II

ESBOÇO GENEALÓGICO DA GERONTOLOGIA

A gerontologia educacional inscreve-se na história da gerontologia social, que por sua vez se inscreve na gerontologia. Portanto, para chegarmos à gerontologia educacional é necessário antes, fazermos uma breve viagem pela história da gerontologia e da gerontologia social. Assim, este capítulo procura evidenciar a conceituação, as características, o histórico e as áreas majoritárias de atuação da gerontologia educacional numa sociedade que envelhece, a partir do breve repasse pela história da gerontologia e da gerontologia social.

II.1. GERONTOLOGIA

II.1.1. O Social e o Histórico na Gerontologia

Em 1903, Élie Metchnikoffco (apud, Hayflick, 1999) introduziu a palavra “gerontologia” significando, estudos dos processos de envelhecimento.

Segundo Schubert (1977, p.147):

A palavra gerontologia se origina do termo grego “o yeQwm”, e deveria denominar-se propriamente ciência dos anciãos. Nesta concepção seriam abrangidos somente os septuagenários e as pessoas mais idosas, enquanto não se decidisse deslocar o limite da idade anciã mais para a esquerda do diagrama da vida, mas no que diz respeito à sua concepção, a gerontologia foi equiparada à ciência da velhice, conceito que inclui também os cuidados dispensados aos anciãos.

No início da década de 40, o pai da gerontologia Alemã, Max Bürger, realizou uma pesquisa sobre a diferenciação conceitual entre gerontologia e geriatria e constatou que a maioria defendia o ponto de vista de que, separando os conceitos, não se

pode destruir a unidade existente; isto significa que não se fazia nenhuma distinção entre gerontologia e geriatria. Entretanto, já nessa época alguns queriam que a gerontologia fosse entendida como conceito geral e a geriatria como setor da medicina (Schubert, 1977).

Na primeira metade do século XX foi criado o movimento que visava estabelecer o reconhecimento da gerontologia como um ramo da ciência. Este movimento surgiu na Grã-Bretanha, através da Fundação Nuffield, que tinha como objetivo melhorar a atenção e o conforto do idoso pobre. Para isso, em 1947, o Dr. B.S. Rowntree fez um estudo, sobre as necessidades médicas e sociais da população idosa de Wolverhampton-UK. Depois desse estudo a Fundação Nuffield apoiou financeiramente o estabelecimento de Unidades de pesquisas sobre o Envelhecimento nas Universidades, faculdades de medicina e hospitais da Grã-Bretanha. Isso ocorreu após o Dr. V. Korenchevsky, convencer Lord Nuffield que a solução para os problemas da população idosa dependia de pesquisas sobre as causas básicas e os mecanismos biológicos do envelhecimento.

O apoio dado às pesquisas pela Fundação Nuffield, possibilitou a difusão de uma nova especialidade, a gerontologia, junto às universidades, faculdades de medicina e hospitais. Os objetos de pesquisa nessa metade do século XX sobre o envelhecimento foram sempre, em maior proporção, os fatores biológicos e sociais.

O crescente interesse dos médicos sobre os temas do envelhecimento contribuiu para a fundação nos Estados Unidos em 1946, da “The Gerontological Society”. Em 1950, na segunda metade do século XX, foi fundada a IAG – Associação Internacional de Gerontologia, em Liège, Bélgica, com o objetivo de <<promover a investigação gerontológica em biologia, medicina e ciências sociais, assim como a colaboração entre as ciências>>. Surgem as teorias sobre o envelhecimento vindas da biomedicina, da psicologia ou da sociologia como foi visto no capítulo anterior.

Com o aumento da população, surge a preocupação de como garantir a segurança econômica da população e as oportunidades para que essa população possa contribuir com o

desenvolvimento mundial. Foi criado, então, a AME, que foi autorizada pela ONU em 1978, com a tarefa de promover um programa para lançar um Plano Internacional de Ação.

Para Schubert (1977) a enorme expansão da gerontologia praticada modernamente mostrou que se deve considerar ultrapassada a época em que se equiparava a gerontologia à geriatria.

II.1.2. A Gerontologia Enquanto Disciplina e Profissão

Este tópico, trabalharemos em cima da obra de Peterson (1987, p.5)¹. A perspectiva disciplinar da gerontologia, segundo o autor, é composto de duas partes: a arte liberal e a investigação científica. Sendo que a gerontologia arte liberal é a aproximação mais antiga, mas, no entanto, não é reconhecida largamente, apesar de ter dominado o pensamento do tema por séculos.

Ele afirma que:

Gerontology as a discipline can be seen as having distinct historical roots that have developed into the liberal and scientific orientations of the field. These orientations derive from different interests and motivations and are manifested in different types of research, instruction, and service. As a different way of seeing the field of gerontology, valued each is valuable and because it facilitates important outcomes (Peterson, 1987, p.7).

Gerontologia como disciplina pode ser enxergada como tendo distintas rotas históricas que tem o seu desenvolvimento dentro das orientações liberal e científica do campo. Estas orientações derivam-se de diferentes interesses e motivações e são manifestadas em diferentes tipos de pesquisa, instrução, e serviço. Como uma diferente forma de ver o campo da gerontologia, avaliado cada é valioso e porque isto facilita importantes resultados (Peterson, 1987, p.7).

Levantaremos aqui algumas características da aproximação arte liberal apontadas pelo autor:

¹ Esta obra do autor foi publicada na língua inglesa, pela primeira, vez em 1937.

- A ênfase é o significado da vida e do envelhecimento no caso da gerontologia.
- É fundamentada nas orientações filosóficas e religiosas e mais comumente aproximada através de humanidades e artes. Por exemplo: através da literatura, poesia, história, arte, drama, dança, e outras formas de expressão cultural.
- Essa aproximação tem suas raízes desde os primeiros gregos e egípcios, que se preocupavam com o envelhecimento, assim como, com a vida futura. Seu interesse não era científico, como conhecemos hoje, mas especulativo e baseado em conjecturas. Essa aproximação era usada para explorar e contemplar o significado do envelhecimento e o seu valor para a sociedade.
- Enfatiza a amplitude do conhecimento, a integração do conhecimento dentro de um todo e a construção de uma teoria que responda às maiores questões filosóficas da vida. É focada no desenvolvimento pessoal, auxiliando o crescimento individual e fazendo melhor uso das capacidades pessoais.

O autor afirma que gerontólogos com esta orientação têm examinado as atitudes para com os idosos e condições em vários períodos históricos, bem como, têm usado aproximações filosóficas para examinar as atitudes em relação ao envelhecimento e têm procurado descobrir caminhos, no qual o envelhecimento é retratado em vários tipos de literatura e mídia.

Continua o autor, dizendo que embora esta aproximação tenha se desenvolvido, ela não ganhou extensiva visibilidade ou popularidade dentro da gerontologia. A causa, segundo ele, ocorreu, em parte, por causa do declínio do interesse nas humanidades e em particular por causa das preferências atuais dos pesquisadores, onde se inclui, por explicações baseadas em arquivo, ao invés de explicações filosóficas.

Apesar disso, um pequeno, mas crescente número de membros do corpo docente em universidades e escolas técnicas,

têm tido esta orientação e existe o conhecimento em expansão que essa consciência pode trazer. Muitos cursos de gerontologia liberal estão sendo oferecidos, frequentemente, incluindo material que lida com o significado do envelhecimento e pessoas idosas, sabedoria e entendimento da significação do envelhecimento para o indivíduo e a sociedade.

Peterson, também aponta características da orientação (aproximação) investigação científica. Levantaremos, agora, algumas delas:

- Esta orientação é frequentemente atribuída como gerontologia científica ou empírica;
- Seu objetivo é descrever, prever e por último controlar o envelhecimento.
- O envelhecimento é considerado um fascinante problema intelectual. Questões dirigidas incluem questionamentos como:
 - a) por que ocorre o envelhecimento?
 - b) o que é normal e o que é patológico?
 - c) quanto tempo é possível o curso de vida?
 - d) o que controla o processo de envelhecimento?
 - e) como o envelhecimento pode ser superado da coorte e dos eventos acidentais?
 - f) como as habilidades intelectuais mudam com a idade?
 - g) que impacto a aposentadoria pode ter na satisfação de vida?
 - h) espiritualidade e religiosidade muda com a idade?

O autor afirma que o interesse científico, no envelhecimento, envolve tentativas de descrever o processo de envelhecimento, em último caso, ganhar algum controle sobre esses aspectos. E que por toda a história científica da gerontologia questionamentos têm sido baseados na premissa que o conhecimento tem valores intrínsecos.

No entanto, o autor salienta que [...] a gerontologia é mais do que apenas o estudo do processo envelhecimento. Ela

também inclui prover serviços para os idosos e seus familiares, que segundo ele, esta é a prática da gerontologia. Ainda segundo ele o campo da prática da gerontologia inclui muitos profissionais e para-profissionais.

O autor aponta que a gerontologia tem duas definições:

- 1) disciplina voltada para o estudo do processo de envelhecimento, a pesquisa filosófica ou científica focada na aquisição de um novo conhecimento ou mais profundo no sentido do envelhecimento;
- 2) campo de prática no qual os profissionais e para-profissionais planejam, providenciam e administram a variedade de serviços destinados aos indivíduos no processo de envelhecimento.

Os papéis e serviços na área são tão novos que eles ainda estão em desenvolvimento e são tão diversos que é difícil ser muito precisa a descrição exata do que um “praticante” gerontologista faz.

O profissional gerontológico desempenha uma variedade de papéis nas diversas áreas de atuação prestando serviços às necessidades dos idosos como: na instância da saúde, serviço social, educação, recreação, moradia, transporte, informação e consultoria [...] (Peterson, 1987, p.20).

[...] the profession of gerontology is in the process of being created and already is recognized by many who are working in it [...].

[...] a profissão de gerontologia está em um processo de criação e agora é reconhecida por muitos que querem trabalhar nela [...].

Peterson (1987, p.19), salienta a importância de se fazer distinção entre disciplina e profissão:

The distinction between a discipline and a profession is important because the orientation that is taken determines in large part the contribution that the field.

A distinção entre a disciplina e a profissão é importante porque esta orientação é quem vai determinar em grande parte a contribuição para o campo.

Portanto, não podemos perder de vista essa distinção ao propormos a nova profissão de gerontólogo educacional e ao definir-se as competências, saberes e atitudes para o exercício profissional nessa nova profissão.

II.1.3. A Gerontologia no Brasil: Histórico e Produção Científica

A história da gerontologia no Brasil é recente; há um esforço em torná-la uma especialidade na prática. Entretanto, o caráter sanitário e assistencialista das ações das entidades públicas e privadas inibe essa possibilidade, uma vez que os temas que predominam e são valorizados vêm da especialidade da geriatria. Haja vista, a produção científica na gerontologia brasileira de 1975 a 1999 que segundo Goldstein (1990) dos 232 trabalhos realizados pelos pesquisadores, aproximadamente, 147 apresentam um caráter sanitário. Mais adiante se detalhará essa pesquisa. Isso reforça cada vez mais a supremacia da geriatria em relação à gerontologia, que termina ficando restrita, como especialidade, ao conhecimento de poucos.

A gerontologia no Brasil tem uma característica mais clínica; ela está mais para a geriatria do que para a gerontologia social, o que não acontece na mesma proporção nos países mais desenvolvidos como a Espanha, onde existem várias disciplinas estudando com êxito o envelhecimento com enfoques diferentes da geriatria.

Apesar de o Brasil ter participado da primeira Assembléia Mundial sobre o envelhecimento ocorrida em Viena em 1972, foi apenas em 1961 que foi criada a Sociedade Brasileira de Geriatria, com o objetivo de estudar as enfermidades e os transtornos da idade avançada, como também, conceituar e divulgar a especialidade no Brasil. A SBG se filia à International Association of Gerontology (IAG) em 1968. Mas, passa a se

chamar SBGG – Sociedade Brasileira de Geriatria e Gerontologia a partir de 1972.

Durante décadas, todos os congressos e as pesquisas eram dirigidos à saúde médica. Somente em 1993, encontramos menção à preocupação com a formação dos profissionais ligados à área, bem como, a discussão com a sociedade e os governantes sobre os problemas que envolvem o adulto maior/idoso. Ainda hoje o enfoque maior dado pela SBGG é à geriatria.

No 18º Congresso da Associação Internacional de Gerontologia, realizado no Brasil em 2005, mas parecia que era de Geriatria, pois os temas selecionados e apresentados, em sua maioria absoluta, abordavam questões relacionadas com a geriatria, mesmo quando apresentados por gerontólogos.

Recentemente (2006) no Congresso Brasileiro de Geriatria e Gerontologia dos 13 simpósios propostos e aceitos, apenas 04 abordavam temas gerontológicos, os demais abordavam questões geriátricas.

Percebemos em ambos os casos, que muitos dos temas apresentados como pertencentes a gerontologia, estavam versando sobre a geriatria, isso se deve ao fato de no Brasil, apenas os médicos, podem apresentar temas que pertençam a geriatria, restando aos demais profissionais, se inserirem na gerontologia.

A Gerontologia Social é relegada a um segundo plano e à gerontologia educacional não é feita nenhuma referência.

Na pesquisa realizada por Goldstein (1999) sobre a produção científica no Brasil na área de gerontologia entre os anos de 1975 a 1999, foram localizados 232 trabalhos realizados por pesquisadores brasileiros, sendo 188 dissertações de mestrado e 39 teses de doutorado, esses dados foram coletados em biblioteca de universidades, distribuídos de forma adaptada no Quadro (02).

Quadro (02): Produção Científica no Brasil na área de Gerontologia entre os anos de 1975 e 1999

Temas abordados	Quant.	Distribuição dos temas por área de conhecimento	.
Quant Aposentadoria	20	Psicologia	77
Mulheres, identidade feminina	13	Enfermagem	38
Cuidado, cuidador	8	Sociologia/antropologia	22
Institucional/ idoso no asilo	17	Ciências da saúde	22
Corpo, imagem corporal	8	Serviço social	16
Demência, Alzheimer	6	Educação física	16
Relacionamento, sendo: avós-netos (4), casal (2), social (1)	7	Educação	13
Luto, morte	9	Fonaudiologia	9
Stress	4	Comunicação e artes	8
Psicoterapia, psicanálise	3	Direito	3
Idoso hospitalizado	9	Administração	5
Memórias, reminiscências	6	Estudos de linguagem	2
Cognição, memória	5	História	2
Viúves	4	Farmácia	1
Atitudes	3	Engenharia de produção	1
Construção e validação de instrumentos	4		

Fonte: Goldstein, 1999. Adaptado.

Nesse levantamento fica claro que ao longo dos anos os aspectos biológicos e psicológicos se sobrepõem aos demais, e que na área da educação os temas abordados, não tratam da formação específica nem dos profissionais que trabalham com o adulto maior, como também, não aborda a questão da formação do docente de adultos maiores/idosos. Tampouco é abordado o tema da aprendizagem do adulto maior.

Em outra pesquisa mais recente, realizada por Freitas, Maruyama, Ferreira, et al (2002) sobre as perspectivas das pesquisas em gerontologia e geriatria através de levantamento bibliográfico, junto ao Banco de Dados Lilacs e o acervo da Escola de enfermagem de Ribeirão Preto-USP, a partir de uma revisão da literatura no período de 1980 a 2000. Percebemos que não houve mudanças significativas em relação à pesquisa citada anteriormente, no que se refere ao enfoque/temas abordados, pois 54% dessa nova pesquisa apresentavam enfoques

geriátricos. Entretanto, nessa pesquisa de 1999 a 2000, houve mudança em relação à pesquisa anterior, no que se refere à abordagem em recursos humanos, especificamente na área de saúde, onde aparecem pesquisas sobre a formação de profissionais para atuar com adultos maiores, no entanto, elas não fazem menção à formação de formadores de adultos maiores. Percebemos que existe uma lacuna quanto ao trabalho de pesquisa realizado sobre a educação de adulto e de adulto maior no Brasil.

Fica claro, que os temas abordados na produção científica brasileira fazem parte em sua maioria dos questionamentos levantados pela orientação (aproximação) *investigação científica* da perspectiva disciplinar da gerontologia.

II.2. A GERONTOLOGIA SOCIAL

II.2.1. Aspectos Históricos

O surgimento da gerontologia social aconteceu em 1950, a partir do interesse de se estudar a velhice desde um enfoque científico interdisciplinar, uma vez que a velhice é um fenômeno individual e social (Moragas, 1998). Pelo fato dela ter esse caráter não pode ficar restrita ao estudo de apenas uma disciplina. Por ter uma ação interdisciplinar a gerontologia social, se apóia no âmbito de diferentes disciplinas. Em relação às outras disciplinas ela é recente, por isso sua história acadêmica e profissional é reduzida. Seu corpo de investigação é o adulto maior.

A gerontologia social interessa a muitas disciplinas (ciências) tais como: a psicologia, a sociologia, a economia e a antropologia, entre outras, que segundo Moragas (1998) abordam o envelhecimento como podemos ver no Quadro (03).

Quadro (03): Abordagens das Ciências ao Envelhecimento Humano.

<ul style="list-style-type: none">• Psicologia – Estuda o adulto maior e suas faculdades psíquicas. Nas teorias do envelhecimento psíquico, sobressaem-se os fatores sociais. Mantendo-se assim a variabilidade individual que a psicologia sempre reconheceu.
<ul style="list-style-type: none">• Sociologia – Definição do status social do adulto maior em uma sociedade que aumenta rapidamente o número de inativos em relação aos ativos, etc.
<ul style="list-style-type: none">• Economia – Contribui com investigações econômicas sobre: renda e nível de vida dos adultos maiores/idoso, poupança, bem estar individual, etc.
<ul style="list-style-type: none">• Antropologia – se preocupa com a questão cultural do envelhecimento.

Fonte: Elaboração própria.

Ainda segundo Moragas (1998), a gerontologia social por sua objetividade busca os fatos, os analisa e os põem à prova, estabelece relações entre eles através de observações sistemáticas e formula hipóteses sobre o comportamento dos seres vivos.

Concordamos com Moragas (1998) quando diz que na velhice, a medicina preventiva é realizada através de outros profissionais e não pela geriatria. Daí a importância da gerontologia educacional, especificamente, da gerontologia acadêmico-profissional, para a formação desses profissionais.

II.2.2. Objetivos

A gerontologia social tem como objetivos o bem estar global da pessoa, especificamente, sua qualidade de vida, física (autonomia, seguridade) psíquica (auto-conceito, desenvolvimento pessoal) social (relações, participação) economia (nível adequado), sua formação, e a satisfação na utilização dos serviços.

II.2.3. Idéias da Gerontologia Social

Segundo Moragas (1999) a gerontologia social apresenta seis idéias gerontológicas:

- 1- individualidade. Cada sujeito envelhece de forma única.
- 2-independência. Tem-se que facilitar ao máximo a autonomia e liberdade de cada pessoa para que não dependa de outras pessoas e possam tomar suas próprias decisões.
- 3- integração. O envelhecimento não deve segregar o indivíduo de seu ambiente material e social habitual.
- 4- recursos. O idoso deve ter recursos materiais suficientes para resolver por si mesmo suas necessidades básicas
- 5- interdisciplinaridade. No envelhecimento intervêm muitos fatores pelos quais as soluções idôneas requerem a intervenção de várias disciplinas e de distintas profissões.
- 6- inovação. Os desafios do envelhecimento são únicos na história da humanidade e requerem soluções inovadoras, não servindo os esquemas assistenciais do passado.

Consideramos essas idéias como referência para intervenções de qualquer natureza com adultos maiores.

II.2.4. Pesquisa e Formação no Brasil

No Brasil, depois da geriatria e da gerontologia, a gerontologia social é a área onde se concentra o maior número de estudos sobre o envelhecimento e o maior número de cursos de formação continuada para profissionais que atuam ou queiram atuar com adultos maiores.

II.3. GERONTOLOGIA EDUCACIONAL

Como já foi dito anteriormente, a gerontologia educacional inscreve-se na história da gerontologia social, portanto, tomando-se em consideração o inacabado do ser humano, que abre perspectivas para a sua educação ao longo da vida, haveremos de pensar também na perspectiva educacional da gerontologia social. Nesse sentido, acrescentaremos às outras disciplinas citadas anteriormente, através da gerontologia educacional, a educação, disciplina esta, que consideramos indispensável para melhorar a qualidade de vida do adulto maior/idoso, evitar a sua marginalização na nova sociedade da aprendizagem, fomentar uma convivência intergeracional pacífica e um envelhecimento digno para todos os cidadãos.

II.3.1. Conceituação e Características

Não há um consenso entre os autores, que estudam esse tema, sobre a terminologia a ser utilizada para definir a gerontologia educacional, como também, conceituá-la, portanto, ela se apresenta com diferentes terminologias e significados na literatura especializada.

O primeiro a definir o termo gerontologia educacional foi Peterson (1976 apud Peterson, 1990) ao dizer que a gerontologia educacional, refere-se ao estudo e a prática de esforços educacionais, para e sobre aqueles que já estão ou estão ficando adultos maiores. Ao usar essa definição Peterson tentava integrar as instituições e o processo de educação com o conhecimento humano e as necessidades dos adultos maiores.

Glendenning (1992) responsável pelos primeiros programas de educação para idosos, na Inglaterra, confirma que Peterson foi o primeiro a utilizar o termo “gerontologia educacional” e que o refinou e o expandiu, no seu ensaio *Introducción to educational gerontology (1978)* e em outro ensaio *educational gerontology (1980)*. E afirma que ele foi o seu mentor, mas reconhece que seguiu um caminho diferente do de Peterson.

É apropriado concordar com Saéz (2002) quando diz que a gerontologia educacional vai mais além da mera educação de

adultos maiores, pois ela se preocupa também com os aspectos educativos do envelhecimento.

Martín García (2007) entende a gerontologia educacional como um interessante campo de trabalho profissional e acadêmico ligado ao estudo e à intervenção especializados dos fatores e elementos que conferem uma maior compreensão da dimensão educativa do envelhecimento e da velhice.

Para Peterson (1990) a gerontologia educacional se divide em uma área prática e outra de conhecimento e inclui três áreas majoritárias de atuação. Como área prática, deve prevenir o declínio prematuro, facilitar papéis significativos e encorajar o crescimento psicológico do adulto maior.

Já como área de conhecimento, segundo ele, deve focalizar as mudanças intelectuais que ocorram, ao longo da vida, as adaptações instrucionais requeridas para os adultos maiores e os fatores motivacionais que determinam a participação ou a não-participação educacional.

Como primeira área majoritária de atuação da gerontologia educacional, encontramos aquela que se dedica à educação para adultos maiores, também chamada de gerontagogia por alguns autores. Como segunda área, temos a que é dedicada à educação do público em geral e específico sobre adultos maiores. E, finalmente, como terceira área, identificamos a que está dirigida à educação de profissionais ou estagiários que vão trabalhar com adultos maiores.

Glendenning (1992) diferentemente de Peterson reduz o termo “gerontologia educacional” apenas ao ensino da educação de adultos maiores e o termo “educação gerontológica” é usado para descrever o ensino da gerontologia em todas as suas formas.

Até onde pesquisamos os autores brasileiros seguem a terminologia gerontologia educacional utilizada por Glendenning (1992) para identificar a educação de adultos maiores. E a educação gerontológica quando se refere à formação de profissionais e recursos humanos para trabalhar com os adultos maiores.

Seguimos a Peterson neste estudo (1990) porque concordamos com ele quando diz que a gerontologia educacional é uma tentativa de aplicar o que é corretamente sabido sobre o envelhecer e a educação, para poder aumentar os anos saudáveis e produtivos e melhorar a qualidade de vida dos adultos maiores. Contudo, seguimo-lo, com um espírito crítico para evitar a perpetuação de estruturas de dominação, estruturas que mantêm o *status quo* da velhice na sociedade, com ênfase, numa educação transformadora, que propicie ferramentas necessárias ao idoso para a sua participação e intervenção nas tomadas de decisões referentes à sua vida, dentro da sociedade, deixando de atuar como um sujeito passivo da ação de outros sobre si e suas necessidades. E que propicie aos *profissionais educadores*, especificamente, neste estudo, ao *gerontólogo educacional*, uma formação prática-reflexiva tornando-os profissionais reflexivos.

Desde 2003 utilizamos em nossos estudos, sobre a gerontologia educacional, a divisão e áreas propostas por Peterson (1990) para ela, porque entendemos que é uma divisão bem didática, de fácil compreensão, com áreas que são bem específicas, que possuem objetivos bem delimitados, que proporcionam uma melhor definição dos perfis e dos campos de atuação profissional do gerontólogo educacional, bem como, permite identificar e definir com mais clareza as competências, os saberes e atitudes necessários para o exercício profissional do mesmo, em cada área majoritária da gerontologia educacional. Procedimento que realizaremos no próximo capítulo.

Recentemente Martín García (2007) discutiu a gerontologia educacional a partir das três áreas propostas por Peterson (1990) o que corrobora com o que vimos defendendo ao longo dos últimos anos².

Para denominar as áreas da gerontologia educacional propostas por Peterson, neste trabalho, utilizaremos a nomenclatura definida por Thorton (1992) para as três áreas majoritárias de atuação da gerontologia educacional, porque, em

² Defendemos a divisão e as áreas propostas por Peterson para a gerontologia educacional desde 2003.

relação a elas, temos o mesmo entendimento que tivemos em relação à divisão proposta por Peterson (1990), ou seja, é bem didática e de fácil compreensão. São elas: educação de adultos maiores, gerontologia educativa e gerontologia acadêmico-profissional.

Peterson (1990) diz que a gerontologia educacional tem a característica de ser tanto:

- Instrumental quanto expressiva;
- Formal quanto informal;
- Para pessoas mais velhas e sobre elas;
- Um estudo quanto uma prática;
- Remedial quanto preventiva.

Todavia, segundo Peterson (1990) a característica primordial da gerontologia educacional é a de ser desenhada como uma abordagem positiva para ajudar pessoas a melhor compreenderem, e assistirem a si mesmas.

II.3.2. A Importância da Gerontologia Educacional para a Sociedade e para a População Idosa

A gerontologia educacional, através das suas três áreas majoritárias de atuação já citadas anteriormente, constitui-se uma exigência e necessidade das sociedades contemporâneas para enfrentar o rápido envelhecimento populacional, intervindo na construção e implementação de políticas dirigidas a adultos maiores, bem como, criando políticas.

A globalização e o surgimento da nova sociedade da aprendizagem trouxeram consigo a exigência de novas competências, para realizar os saberes, novas necessidades de aprendizagem e novo conceito de educação: A educação ao longo da vida, que segundo García Carrasco (2000, p.22):

El concepto de educación a lo largo da vida ya no recoge únicamente a la demanda de las personas adultas que solicitan ayuda para asimilar conocimientos, nos incluye también a los educadores que tenemos que volver a aprender como ayudar a

que otros consigan conocimientos en el nuevo estado de las mediaciones de la comunicación. La vida en la formación se nos ha disparado a todos a quemarropa.

O conceito de educação ao longo da vida já não toca unicamente à demanda das pessoas adultas que solicitam ajuda para assimilar conhecimentos, nos inclui também aos educadores que temos que voltar a aprender para ajudar a que outros consigam conhecimentos no novo estado das mediações da comunicação. A vida na formação foi disparada a todos à queima-roupa.

Por causa desse novo momento vivido pela sociedade, nunca se falou nem se escreveu tanto sobre a educação de adultos e de adultos maiores, (esse último em escala bem menor) com a preocupação de evitar a sua marginalização e a sua exclusão, dentro dessa nova sociedade. Entretanto, pouco se escreveu e se falou sobre a formação dos profissionais para atuar tanto com os adultos como com os adultos maiores, apesar de se reconhecer que existe a necessidade de uma formação específica para se trabalhar com estes últimos. A pouca investigação sobre esse tema provocou uma lacuna que precisa ser suprida, haja vista, o rápido envelhecimento da população no mundo.

No Brasil, especificamente, como dissemos anteriormente, esse envelhecimento se deu de forma rápida, considerando que na década de 80 o país tinha os jovens como o maior seguimento da população, e entrou no século XXI com uma população de 14.072.188 milhões de pessoas com mais de 60 anos, o que representou cerca de 8,3% da população no ano de 2000, e que passará a ser de 32 milhões em 2025 perfazendo um total de 15% de toda a população (IBGE, 2000).

Esse rápido envelhecimento populacional aponta para a necessidade urgente de uma nova formação inicial na área da gerontologia educacional para os profissionais que já trabalham ou vão trabalhar com e em favor de adultos maiores, uma vez que no Brasil existem apenas iniciativas empíricas na graduação e pós-graduação, na área da gerontologia e da gerontologia social, cujos objetivos variam de instituição para instituição porque no Brasil não há uma legislação educacional específica para a

normatização da formação do profissional que já trabalha ou vai trabalhar com e em favor dos adultos maiores.

Diante dessa situação, é imperativo um modelo de formação inicial em gerontologia educacional para o cumprimento de exigências concernentes a competências, saberes e atitudes para o exercício profissional, com e em favor da citada população.

Para tanto, essa formação deve ser interdisciplinar, dialógica e reflexiva, específica em gerontologia educacional, onde o aluno aprenda a ser, a saber-fazer, aprenda a conhecer e a viver juntos, conforme preconiza o informe Delors (1996), que forme profissionais reflexivos, capacitados para fazer intervenções no sentido de colaborar para a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem do adulto maior, identificadas pela Conferência de Jomtien (1990) bem como, colaborar com esse adulto maior para que ele também possa aprender a ser, a saber fazer, a aprender a conhecer e a viver juntos preconizados pelo Informe Delors (1996).

II.3.3. A Incorporação da Gerontologia Educacional no Brasil

No Brasil a gerontologia educacional não consta como área ou subárea de conhecimento da gerontologia ou da gerontologia social. Recentemente várias universidades sugeriram o estabelecimento da área gerontologia no sistema CNPq/CAPES/FINEP, com as seguintes subáreas: 1) Gerontologia biomédica; 2) Gerontologia social; 3) Psicogerontologia; 4) gerontologia clínica; 5) temas gerontológicos por julgar.

Entendemos que da mesma forma que outras disciplinas se inscrevem na gerontologia social e tem o seu reconhecimento enquanto subárea da gerontologia, a gerontologia educacional, também deve ser reconhecida como subárea, uma vez que ela abarca: 1) a educação de adultos maiores; 2) a educação da população e de adultos maiores sobre o envelhecimento; 3) a formação de profissionais para trabalhar de forma direta ou indireta com os adultos maiores e também se insere na gerontologia social.

II.3.4. Processo Embrionário de Desenvolvimento da Gerontologia Educacional no Brasil

No capítulo anterior tivemos uma visão de como está ocorrendo o envelhecimento brasileiro e quem é o idoso brasileiro. Os dados levantados evidenciaram que a rapidez com que aconteceu o envelhecimento brasileiro pegou os governantes de assalto, impossibilitando-os de afrontar com eficiência esse fenômeno, em virtude da falta de planejamento.

Ao se depararem com a nova realidade brasileira os governantes passaram a criar legislações e políticas que respondessem às demandas já existentes. Contudo, isso não foi suficiente, pois, não conseguiam retirá-las do papel e pô-las em prática porque não tinham profissionais qualificados para executá-las.

Isto denota o desconhecimento por parte dos governantes e dos legisladores sobre o que vem a ser o processo de envelhecimento, bem como, do envelhecimento como um fenômeno mundial, vivido pelos países desenvolvidos há bastante tempo e recentemente pelo Brasil, ainda indica um processo embrionário de desenvolvimento da gerontologia brasileira em todas as suas subáreas, especialmente, da gerontologia educacional.

Para entendermos porque a gerontologia educacional brasileira está em um processo embrionário de desenvolvimento, é imprescindível fazermos um esboço genealógico das políticas públicas e da legislação existente dirigidas ao adulto maior brasileiro, como também, da legislação educacional brasileira porque é através dessas políticas públicas e dessas legislações, contextualizadas no tempo cronológico que teremos a dimensão exata desse processo embrionário de desenvolvimento em que a gerontologia educacional se encontra, uma vez que se perceberá a ausência de enfoques dela na construção das leis e da legislação.

Por isso, faremos a seguir, um esboço genealógico das políticas públicas e da legislação existente que redundaram no sistema brasileiro de proteção ao idoso, assim como, da

legislação educacional. Dando-se uma maior ênfase em todas elas à questão educacional destacando principalmente os aspectos educacionais relacionados ao idoso, à sociedade e à formação de profissionais para trabalhar com idosos.

II.3.4.1. Sistema de Proteção do Idoso Brasileiro

O aumento da expectativa de vida é considerado pela OMS (Organização Mundial de Saúde) como uma das maiores conquistas do século XX, contudo, reconhecemos que o envelhecimento traz em seu bojo, novos desafios. Entre eles está a construção e implantação de políticas públicas e de legislação que atendam à demanda de necessidades da população que envelhece. Outro desafio é a formação de recursos humanos competentes com formação específica para atender a essa demanda.

Para CAMARANO e PAZINATO (2004) no Brasil o processo acelerado do envelhecimento populacional está ocorrendo em meio a uma conjuntura recessiva e a uma crise fiscal que dificultam a expansão do sistema de proteção social para todos os grupos etários e em particular, para os idosos, diferentemente dos países desenvolvidos cujo cenário socioeconômico era favorável, permitindo a expansão dos seus sistemas de proteção social nesse momento.

Em 2002, as Nações Unidas celebraram a Assembléia Mundial do Envelhecimento, em Madri, quando o Plano Internacional de Ação para o Envelhecimento foi endossado por 192 países:

Se posto em prática, no "futuro", envelhecer será não um exercício de sobrevivência, mas isto sim, uma etapa da vida a ser celebrada e bem vivida. Mas estamos longe dele. Milhões de idosos no Brasil - como, de resto, nos países em desenvolvimento - estão marginalizados, excluídos, carentes. Não faz sentido! Ao longo da história, a humanidade buscou a "fonte da juventude". E, agora, quando o envelhecimento passa a ser a norma, lamentamos envelhecer, como se fosse a pior coisa que nos pudesse acontecer individual e coletivamente. E não é: ruim é morrer cedo, a única alternativa para o envelhecimento (Kalache, 2006).

Apesar de o Brasil ser um dos signatários do Plano Internacional de Ação para o Envelhecimento de 1982, no país é recente a criação e a adoção de um sistema legislativo de proteção às pessoas idosas, que surgiu com a Política Nacional do Idoso (PNI, Lei nº.8.842 de 04/01/1994) promulgada pelo Decreto nº.1949 de 03/07/1996.

Atualmente o sistema de proteção ao idoso brasileiro para cobertura das necessidades da pessoa idosa é composto conforme explicitado no Quadro (04).

Quadro (04): Sistema de Proteção ao Idoso Brasileiro.

• A Constituição Federal de 1988;
• A Política Nacional do Idoso – Lei 8.842 de 04/01/94;
• O Decreto nº.1949 de 03/07/96;
• O Sistema Único de Saúde – SUS – Lei nº.8.080/90;
• A Lei Orgânica de Assistência Social – LOAS – nº.8.742/93;
• A Política Nacional de Saúde do Idoso – Portaria 1.395/GM do MS/1999;
• O Estatuto do Idoso – Lei nº.10.741 de 1º de outubro de 2003 (dispõe sobre o Estatuto do idoso e dá outras providências).

Fonte: Elaboração própria.

II.3.4.1.1. O Código Civil e Penal

No período pré-constituição de 1988 o código civil de 1916 e o código penal de 1940 já dispunham sobre questões relacionadas ao idoso.

O código civil de 1916 em seus artigos, em seu artigo 214 dispõe que é obrigatório que a pessoa maior de sessenta anos de idade que contraia matrimônio, se case com separação total de bens. Em seu artigo 414, a pessoa idosa não tem obrigação de exercer a tutela. No artigo 453 dispõe sobre a interdição do idoso por motivo de enfermidade que o incapacite a exercer sua capacidade jurídica. O código civil também dispõe em seu art.397 que o direito à prestação de alimentos é recíproco entre pais e filhos.

O código penal de 1940, traz em seu art.65 que a pena é diminuída quando a pessoa tem mais de 70 anos na data da sentença.

II.3.4.1.2. Iniciativas do Governo Federal na Prestação de Assistência ao Idoso

Ainda no período pré-constituição de 1988, podemos destacar duas iniciativas do governo federal na prestação de assistência ao idoso:

- 1^a – Através da portaria 82, de 4 de julho de 1974, foram realizadas ações preventivas em centros sociais do Instituto Nacional da Previdência Social (INPS) e da sociedade civil, assim como de internação custodial dos aposentados e pensionistas do INSS a partir de 60 anos. Segundo Camarano e Pazinoto(2004), a admissão nessas instituições era feita considerando o desgaste físico e mental dos idosos, a insuficiência de recursos próprios e familiares e a inexistência de família ou abandono por ela.
- 2^a - A criação de dois tipos de benefícios não contributivos: as aposentadorias para os trabalhadores rurais e a renda mensal vitalícia (RMV (1974)) para os necessitados urbanos e rurais. Ambas, tinham o valor de 50% do salário mínimo.

II.3.4.1.3. A Constituição Federal de 1988

A Constituição Federal de 1988, segundo Camarano e Pazinoto(2004) trouxe um grande avanço em políticas de proteção social aos idosos ao considerar algumas orientações da Assembléia Mundial sobre o Envelhecimento, realizada em Viena, em 1982. Ela introduziu o conceito de seguridade social, fazendo com que a rede de proteção social deixasse de estar vinculada apenas ao contexto estritamente social-trabalhista e assistencialista e passasse a adquirir uma conotação de direito de cidadania.

A Constituição de 1988, em seu Capítulo II, art.6º e 7º trata dos Direitos Sociais:

Art. 6º. São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

Art.7º São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social.

XXX – proibição de diferença de salários, de exercício de funções e de critério de admissão por motivo de sexo, idade, cor ou estado civil;

Da Ordem Social Capítulo III Da Educação, da Cultura e do Desporto Seção I

Da Educação

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Nesse artigo o idoso é incluído em quanto indivíduo da sociedade assim como os demais membros.

Título VIII Da Ordem Social Capítulo VII Da Família, da Criança, do Adolescente e do Idoso

Art. 226. A família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado.

§ 8º O Estado assegurará a assistência à família na pessoa de cada um dos que a integram, criando mecanismos para coibir a violência no âmbito de suas relações.

Apesar do avanço da constituição de 1988, em relação ao papel do Estado na proteção social do idoso, fica nítido que a

família continua sendo a principal responsável pelo cuidado do seu velho, podendo ser criminalizado, caso não o faça. (título VII – Dos Crimes contra a Família – Capítulo III, artigo 244, do Código Penal).

II.3.4.1.4. Sistema Único de Saúde

O SUS – Lei nº.8.080/90, o SUS tem a obrigação de garantir a todos os idosos a assistência à saúde nos diversos níveis do Sistema único de Saúde. É garantido ao idoso um atendimento preferencial no Sistema Único de Saúde (SUS).

II.3.4.1.5. Lei Orgânica de Assistência Social

A LOAS – Lei nº.8.742, de dezembro de 1993, dispõe sobre pensão para idosos de 70 anos que não cotizaram e são frágeis para a pessoa idosa. Essa Lei é decorrente do artigo 203, inciso V, da Constituição Federal.

II.3.4.1.6. Política Nacional do Idoso

Para fazer frente aos problemas originados pela falta de planejamento governamental, no que se refere ao rápido envelhecimento da população brasileira, foi criada a Lei nº.8.842 de 4 de janeiro de 1994, chamada de Política Nacional do Idoso, PNI que tinha como finalidade promover a autonomia, a integração e a participação real dos adultos maiores/idosos na sociedade. Entretanto, para que a lei vigorasse foi necessário a promulgação do Decreto nº.1948 de 3 de junho de 1996. Todavia, apenas em 1999, por ocasião do Ano Internacional do idoso, a Lei e o Decreto alcançaram visibilidade, mesmo assim, restrita a determinados ambientes da sociedade.

Segundo Camarano E Pasianoto (2004) a PNI deu prosseguimento às diretrizes lançadas pela Constituição Federal de 1988, fortemente influenciada pelos avanços dos debates anteriores sobre a questão do envelhecimento.

Por ser a Política Nacional do Idoso (Lei 8.842 de 04/01/94) o instrumento legal que dispõe sobre a forma de tratar o idoso de maneira integrada apresentamos aqui um resumo do seu conteúdo ressaltando os avanços mais importantes.

A Lei consta de seis capítulos que são:

- Capítulo I – Dos Objetivos;
- Capítulo II – Dos Princípios e das Diretrizes;
- Capítulo III – Da Organização e Gestão;
- Capítulo IV – Das Ações Governamentais;
- Capítulo V – Do Conselho Nacional;
- Capítulo VI – Das Disposições Gerais.

II.3.4.1.6.1. Capítulo I – dos Objetivos

A Lei tem em seu capítulo I a finalidade de assegurar os direitos sociais, promover a autonomia, a integração e a participação real dos idosos na sociedade. Ainda no capítulo I no art. 2º, aponta que para efeito desta Lei, uma pessoa é considerada idosa quando tem sessenta anos ou mais.

II.3.4.1.6.2. Capítulo II – dos Princípios e das Diretrizes

Neste capítulo a Lei aponta quais são os princípios que a regula. Apontaremos alguns:

- 1 – A família, a sociedade e o Estado têm o dever de garantir todos os direitos de cidadania aos idosos, inclusive, sua participação na comunidade, defender a dignidade dos idosos seu bem estar e o direito à vida.
- 2 – O processo de envelhecimento deve ser objeto de conhecimento e informação de todos.

- 3 – O idoso deve ser o principal agente e destinatário das transformações que serão colocadas em prática através desta política.

Ainda em seu capítulo II a Lei traça suas diretrizes. Apontaremos algumas:

- 1 – Fomentar a integração de idosos com as demais gerações, através de formas alternativas de participação, ocupação e convivência.
- 2 – o idoso deve envelhecer ao lado de seus familiares até que seja necessário que se vá a uma residência, exceto, os idosos que não têm condições de garantir a sua própria sobrevivência.

II.3.4.1.6.3. Capítulo III – da Organização e Gestão

Neste capítulo a Lei determina que:

- 1 – A Coordenação geral da Política Nacional do Idoso é de responsabilidade do órgão ministerial responsável pela assistência e promoção social, com a participação dos conselhos do idoso, nacional e estadual, do Distrito Federal e dos municípios. Esses conselhos serão órgãos permanentes, paritários e deliberantes. Compostos por igual número de representantes dos órgãos e entidades públicas e de organizações representativas da sociedade civil pertencentes à área.
- 2 – Compete a esses conselhos, a formulação, a coordenação, a supervisão e a avaliação da Política Nacional do Idoso, no âmbito das respectivas instâncias político-administrativas.
- 3 – A União através do ministério responsável pela assistência e promoção social (Ministério de Seguridade Social e Serviços Sociais), compete coordenar as ações relativas a esta Política, planejar a proposta dos orçamentos no âmbito da promoção e

assistência social e submetê-la ao Conselho Nacional do Idoso.

- 4 – Todos os ministérios deverão fazer seus orçamentos, visando o financiamento de programas nacionais compatíveis com a política do idoso, a União deverá promover as articulações necessárias para a implementação da Política Nacional do Idoso.

II.3.4.1.6.4. Capítulo IV – das Ações Governamentais

Trata das Ações Governamentais em seu art. 10, fala sobre as competências dos órgãos e entidades públicas na área de promoção e assistência social, na área da saúde, na área da educação, na área de trabalho e seguridade social, na área de moradia e urbanismo, na área da justiça e na área de cultura e lazer. Apontaremos os que mais chamaram a atenção:

- Na área de promoção e assistência social, os órgãos e as entidades públicas deverão desenvolver ações para a atenção das necessidades básicas dos idosos. Estimular a criação de centro de convivência, centro dia, residências, encontros, etc. Planejar, coordenar, supervisionar e financiar estudos, pesquisas e publicações sobre a situação social do idoso. Promover a capacitação de recursos para a atenção ao idoso.
- Na área da saúde o idoso tem garantida a assistência à saúde em todos os níveis de atenção no Sistema Único de Saúde. Os órgãos responsáveis pela saúde deverão promover a prevenção e a reabilitação da saúde do idoso, como também, a criação de serviços alternativos de saúde para o idoso.
- Na área da educação, a Lei aponta a necessidade de adequar os currículos, a metodologia, o material didático, aos programas educativos destinados aos idosos.
- Na área de trabalho e assistência social, a Lei aponta que o Governo através do órgão responsável desta

área, deve criar e estimular a manutenção de programas de preparação para a aposentadoria nos setores públicos e privados que se iniciem, no mínimo, dois anos antes da aposentadoria. Aponta também que o Governo deve garantir a participação do idoso no mercado de trabalho e no setor público.

- Na área de moradias e urbanismo, a Lei aponta que deve ser garantido ao idoso moradia no sistema público de moradias adaptadas ou não e diminuir as barreiras arquitetônicas e urbanas.
- Na área da justiça a Lei aponta que devem ser garantidos todos os direitos dos idosos.
- Na área da cultura e lazer a Lei aponta que o Governo através do órgão responsável desta área, deve incentivar e criar programas de lazer, esporte e atividades físicas que proporcionem a melhora da qualidade de vida do idoso e estimulem sua participação na comunidade. Deve ainda incentivar o registro da memória a transmissão de informações e habilidades do idoso aos mais jovens, como meio de garantir a continuação e a identidade cultural.

II.3.41.6.5. Capítulo VI – das Disposições Gerais

A Lei neste Capítulo fala sobre os recursos necessários para a implantação das ações que são de responsabilidade dos governos federal, estadual, municipal e Distrito Federal em seus respectivos orçamentos. Fala também sobre quem a regulará e quando entrará em vigor.

II.3.4.1.7. Decreto n°.1949 de 03/07/96

O Decreto n°.1949 de 03/07/96, em seus vinte artigos, regula a Política Nacional do Idoso, discriminando os serviços oferecidos aos idosos e as competências de cada órgão responsável pelas ações governamentais e suas áreas de atuações.

No Decreto constam os Ministérios que através de seus órgãos são os responsáveis por colocar em andamento a Política Nacional do Idoso. São eles:

- Ministério da Previdência e Assistência Social, através de seus órgãos é responsável pela área de promoção e assistência social.
- Ministério da Saúde, através da Secretaria de Assistência à Saúde dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal, é responsável pela área da saúde.
- Ministério do Planejamento e Orçamento, através da secretaria de Política Urbana, é responsável pela área de moradia e urbanismo.
- Ministério do Trabalho, através de seus órgãos é responsável pela área de trabalho e seguridade social.
- Ministério da Educação e Esporte, através de seus órgãos é responsável pela área de Educação.
- Ministério da Cultura, através de seus órgãos é responsável pela área de cultura, esporte e lazer.
- Ministério da Justiça, através da Secretaria de Direitos da Cidadania é responsável pela área da justiça.

No Brasil os programas fomentados para atender aos idosos na área da saúde são repartidos de três formas:

- Para a promoção da saúde;
- Para a prevenção de enfermidades crônicas;
- Para assistência à saúde.

II.3.4.1.8. Política Nacional de Saúde do Idoso

A política Nacional de Saúde do Idoso (PNSI) foi criada em 1999 pelo Ministério da Saúde, como parte da PNI.

A PNSI aponta que:

O principal problema que pode afetar o idoso, como consequência da evolução de suas enfermidades e de seu estilo de vida, é a perda de sua capacidade funcional, isto é, a perda das habilidades físicas e mentais necessárias para a realização de suas atividades básicas e instrumentais da vida diária [MS (2002, p.15)].

A propósito disso, a PNSI traça diretrizes. Entre elas encontram-se: promoção do envelhecimento saudável; manutenção da capacidade funcional; assistência às necessidades de saúde do idoso; reabilitação da capacidade comprometida; capacitação de recursos humanos especializados; apoio ao desenvolvimento de cuidados informais; e apoio a estudos e pesquisas sobre o tema.

A PNSI (1999) mostra a importância da gerontologia acadêmica profissional, para a formação de profissionais competentes para atuar com e em favor dos idosos. Aponta a urgência de formação para esses profissionais.

A PNSI (1999) aponta que a formação superior de profissionais que trabalham com adultos maiores, não está sintonizada com o atual processo de transição demográfica e suas consequências médico-sociais. Afirma que há uma escassez de recursos técnicos e humanos para enfrentar a explosão desse grupo populacional no terceiro milênio.

A formação de recursos humanos é considerada de grande importância pela PNSI (1999) quando esta afirma que a capacitação de recursos humanos deve receber atenção especial, sobretudo no tocante ao que define a Lei nº.8.080/ 90, em seu Art. 14 e parágrafo único, nos quais está estabelecido que a formação e a educação continuada contemplarão ação intersetorial articulada. Essa capacitação teria como objetivo preparar os recursos humanos para atender de forma integral ao idoso [...] e um elenco básico de atividades, que incluirá, entre outras, a prevenção de perdas, a manutenção e a recuperação da capacidade funcional da população idosa e o controle dos fatores que interferem no estado de saúde desta população.

Essa preocupação se deve a estudos realizados que, segundo a PNSI, têm demonstrado que os idosos em relação às demais faixas etárias, consomem muito mais recursos do sistema de saúde e que este maior custo não reverte em seu benefício. Assim como também têm demonstrado que o idoso não recebe uma abordagem médica ou psicossocial adequada nos hospitais, não sendo submetido também a uma triagem rotineira para fins de reabilitação.

Apesar de o Capítulo IV “do direito à Saúde”, do Estatuto do Idoso, em seu parágrafo V ressaltar que a reabilitação do adulto maior deve ser orientada pela geriatria e gerontologia, para reduzir as seqüelas decorrentes do agravo da saúde.

Ainda segundo a PNSI, a abordagem médica tradicional que os médicos fazem dos adultos maiores hospitalizados, centrada em uma queixa central, não se aplica a eles, pois a maioria deles apresenta, no mínimo, uma doença crônica (85%) e que uma minoria de 10% desses idosos possui, cinco destas patologias (Ramos, LR e cols., 1993). A PNSI aponta a ausência de conhecimento geriátrico dos profissionais de saúde como fator determinante para as dificuldades na abordagem médica ao paciente idoso.

A PNSI aponta o desenvolvimento e a capacitação de recursos humanos especializados, como uma de suas diretrizes essenciais, a qual perpassará todas as demais diretrizes definidas na Política,

Configurando mecanismo privilegiado de articulação inter-setorial, de forma que o setor saúde possa dispor de pessoal em qualidade e quantidade adequadas, e cujo provimento é de responsabilidade das três esferas de governo (PNSI 1999, p.36).

Com respeito à relação entre os serviços de saúde e as instituições de ensino profissional e superior a lei estabelece a criação de comissão permanente de integração entre os serviços de saúde e as instituições de ensino profissional e superior, com a finalidade de propor prioridades, métodos e estratégias.

A PNSI assegura aos adultos maiores/idosos alguns direitos para afrontar os problemas imediatos, mas não assegura a execução do que nela está disposto, pois como foi dito anteriormente, o Decreto apenas descrimina os serviços oferecidos aos idosos e as competências de cada órgão responsável pelas ações governamentais e suas áreas de atuações. Para operacionalizar as ações dessa Lei foi necessária a promulgação do Estatuto do Idoso em janeiro de 2003, após sete anos de espera para a sua promulgação, conforme veremos posteriormente.

II.3.4.1.9. Estatuto do Idoso

Após sete anos de tramitação no Congresso Nacional Brasileiro, em 2003, o Estatuto do Idoso, foi sancionado pelo Presidente Luís Inácio Lula da Silva. É um instrumento legal (118 artigos) que conjuga muitas das leis e políticas já aprovadas, que visa, principalmente, reforçar as diretrizes presentes na PNI.

O Estatuto do idoso incorpora novos elementos e enfoques, dando um tratamento integral e com uma visão de longo prazo ao estabelecimento de medidas que visam proporcionar o bem-estar dos idosos. (CAMARANO e PASINATO, 2004).

Para Kalache,

O Brasil tem um Estatuto do Idoso de fazer inveja – mas, pouco observado na prática. Temos uma tradição de cuidado dos idosos na família – mas, com as transformações sociais e culturais dos últimos anos, tal tradição está sob séria ameaça. E temos ainda uma cultura obcecada pelo padrão de beleza física jovem, do corpo, hedonística: isso não ajuda ninguém a ficar de cabelos brancos, calvo, mais lento e sem o apogeu físico dos 25 anos (Kalache, 2006/Folha de São Paulo, 16/10/06).

Camarano e Pasinato (2004) afirmam que a aprovação desse estatuto, representa um passo importante da legislação brasileira no contexto da sua adequação às orientações do Plano de Madrid (2000).

Para essas autoras o avanço do Estatuto se dá, principalmente, no que se refere à previsão sobre estabelecimentos de crimes e sanções administrativas para o não cumprimento dos ditames legais. Como comentamos anteriormente, apesar da existência das leis gerontológicas, havia um descaso com o cumprimento desses ditames legais, em virtude da ausência de estabelecimentos de crimes e das sanções administrativas. Isso fica evidente, pelos avanços alcançados na proteção social dos idosos, em tão pouco tempo de existência do Estatuto.

No Estatuto do Idoso o capítulo V é destinado à educação, cultura esporte e lazer dos adultos maiores / idosos, nos artigos 20, 21, 22, 23, 24 e 25.

Especificamente sobre o acesso à educação e à formação dos adultos maiores, encontramos referências no artigo 21, §1º e 2º e no artigo 22 do estatuto.

II.3.4.1.10. Pacto Pela Vida

A saúde do idoso no Brasil de alguns anos para cá está sendo objeto de atenção das diversas esferas de poder. A preocupação com a possível dependência dos idosos, levou essas estâncias de governo a buscar alternativas para vencer o desafio dessa possível dependência da população idosa brasileira.

Essa preocupação tem sentido porque pesquisas comprovam o aumento de doenças crônicas na população idosa brasileira, assim como, o aumento da esperança de vida, como vimos no capítulo um.

Uma das evidências dessa preocupação foi a criação do Pacto pela Vida, pelo Ministério da Saúde – MS (2006) como uma das diretrizes do Pacto pela Saúde que contempla toda a sociedade brasileira.

O Pacto pela Vida, é o compromisso entre os gestores do SUS em torno de prioridades que apresentam impacto sobre a situação da saúde da população brasileira e consiste em um conjunto de compromissos sanitários, expressos em objetivos de processos e resultados e derivados da análise da situação de saúde do País e das prioridades definidas pelos governos: federal, estadual e municipal.

Para o MS (2006), o Pacto pela Vida significa uma ação prioritária no campo da saúde que deverá ser executada com foco em resultados e com a explicitação inequívoca dos compromissos orçamentários e financeiros para o alcance desses resultados.

A saúde do idoso foi considerada como uma das prioridades e objetivos do Pacto pela Vida para o ano de 2006, que consistia em implantar a Política Nacional de Saúde da Pessoa Idosa, buscando a atenção integral.

Para tanto, foram traçadas diretrizes e ações estratégicas. São elas:

1 – Diretrizes de trabalho do Pacto pela Vida:

- a) Promoção do envelhecimento ativo e saudável;
 - b) Atenção integral e integrada à saúde da pessoa idosa;
 - c) Estímulo às ações intersetoriais, visando à integralidade da atenção;
 - d) A implantação de serviços de atenção domiciliar;
 - e) O acolhimento preferencial em unidades de saúde, respeitado o critério de risco;
 - f) Provimento de recursos capazes de assegurar qualidade da atenção à saúde da pessoa idosa;
 - g) Fortalecimento da participação social;
 - h) Formação e educação permanente dos profissionais de saúde do SUS na área de saúde da pessoa idosa;
 - i) Divulgação e informação sobre a Política Nacional de Saúde da Pessoa Idosa para profissionais de saúde, gestores e usuários do SUS;
 - j) Promoção de cooperação nacional e internacional das experiências na atenção à saúde da pessoa idosa;
- Apoio ao desenvolvimento de estudos e pesquisas.

2 - Ações estratégicas do Pacto pela Vida:

- a) Caderneta de Saúde da Pessoa Idosa - Instrumento de cidadania com informações relevantes sobre a saúde da pessoa idosa, possibilitando um melhor acompanhamento por parte dos profissionais de saúde.
- b) Manual de Atenção Básica e Saúde para a Pessoa Idosa - Para indução de ações de saúde, tendo por referência as diretrizes contidas na Política Nacional de Saúde da Pessoa Idosa.
- c) Programa de Educação Permanente à Distância - Implementar programa de educação permanente na área do envelhecimento e saúde do idoso, voltado para profissionais que trabalham na rede de atenção básica em saúde, contemplando os conteúdos específicos das repercussões do processo de envelhecimento populacional para a saúde individual e para a gestão dos serviços de saúde.
- d) Acolhimento - Reorganizar o processo de acolhimento à pessoa idosa nas unidades de saúde, como uma das estratégias de enfrentamento das dificuldades atuais de acesso.
- e) Assistência Farmacêutica - Desenvolver ações que visem qualificar a dispensação e o acesso da população idosa.
- f) Atenção Diferenciada na Internação - Instituir avaliação geriátrica global realizada por equipe multidisciplinar, a toda pessoa idosa internada em hospital que tenha aderido ao
- g) Programa de Atenção Domiciliar.
Atenção domiciliar – Instituir esta modalidade de prestação de serviços ao idoso, valorizando o efeito favorável do ambiente familiar no processo de recuperação de pacientes e os benefícios adicionais para o cidadão e o sistema de saúde.

II.3.4.1.11. Política Nacional de Saúde da Pessoa Idosa

Considerando a necessidade de que o setor de saúde constituísse uma política atualizada relacionada ao idoso, uma vez que a PNSI(1999) se mostrava inadequada para afrontar a problemática que envolve a saúde do idoso e para atender ao que preconizava o Estatuto do Idoso. O Ministério da Saúde, através da Portaria n.2.528 de 19 de outubro de 2006 do Ministério da Saúde, aprova a Política Nacional da Pessoa Idosa e no mesmo

ato revoga a Política Nacional de Saúde do Idoso, que apresenta as seguintes finalidades e diretrizes:

1) Finalidade

A finalidade primordial da Política Nacional de Saúde da Pessoa Idosa é recuperar, manter e promover a autonomia e a independência dos indivíduos idosos, direcionando medidas coletivas e individuais de saúde para esse fim, em consonância com os princípios e diretrizes do Sistema Único de Saúde. É alvo dessa política todo cidadão e cidadã brasileiros com 60 anos ou mais de idade. Considerando:

- a) o contínuo e intenso processo de envelhecimento populacional brasileiro;
- b) os inegáveis avanços políticos e técnicos no campo da gestão da saúde;
- c) o conhecimento atual da Ciência;
- d) o conceito de saúde para o indivíduo idoso se traduz mais pela sua condição de autonomia e independência que pela presença ou ausência de doença orgânica;
- e) a necessidade de buscar a qualidade da atenção aos indivíduos idosos por meio de ações fundamentadas no paradigma da promoção da saúde;
- f) o compromisso brasileiro com a Assembléia Mundial para o Envelhecimento de 2002, cujo Plano de Madri fundamenta-se em: (a) participação ativa dos idosos na sociedade, no desenvolvimento e na luta contra a pobreza; (b) fomento à saúde e bem-estar na velhice: promoção do envelhecimento saudável; e (c) criação de um entorno propício e favorável ao envelhecimento; e
- g) escassez de recursos sócio-educativos e de saúde direcionados ao atendimento ao idoso; A necessidade de enfrentamento de desafios como:
 - a) a escassez de estruturas de cuidado intermediário ao idoso no SUS, ou seja, estruturas de suporte qualificado para idosos e seus familiares destinadas a promover intermediação segura entre a alta hospitalar e a ida para o domicílio;
 - b) número insuficiente de serviços de cuidado domiciliar ao idoso frágil previsto no Estatuto do Idoso. Sendo a família, via de regra, a executora do cuidado ao idoso, evidencia-se

a necessidade de se estabelecer um suporte qualificado e constante aos responsáveis por esses cuidados, tendo a atenção básica por meio da Estratégia Saúde da Família um papel fundamental;

c) a escassez de equipes multiprofissionais e interdisciplinares com conhecimento em envelhecimento e saúde da pessoa idosa; e

d) a implementação insuficiente ou mesmo a falta de implementação das Redes de Assistência à Saúde do Idoso.

2) Diretrizes da política nacional de saúde da pessoa idosa

a) promoção do envelhecimento ativo e saudável;

b) atenção integral, integrada à saúde da pessoa idosa;

c) estímulo às ações intersetoriais, visando à integralidade da atenção;

d) provimento de recursos capazes de assegurar qualidade da atenção à saúde da pessoa idosa;

e) estímulo à participação e fortalecimento do controle social;

f) formação e educação permanente dos profissionais de saúde do SUS na área de saúde da pessoa idosa;

g) divulgação e informação sobre a Política Nacional de Saúde da Pessoa Idosa para profissionais de saúde, gestores e usuários do SUS;

h) promoção de cooperação nacional e internacional das experiências na atenção à saúde da pessoa idosa; e

i) apoio ao desenvolvimento de estudos e pesquisas.

II.3.4.2. A Legislação Educacional Brasileira

Através da legislação educacional brasileira tentamos visualizar o estado embrionário de desenvolvimento em que se encontra a gerontologia educacional e mais especificamente, a educação de adultos maiores no Brasil. Para alcançar esse objetivo fizemos uma breve revisão das bases legais das diretrizes curriculares nacionais para a educação de adultos (EdA) e a educação de jovens e adultos (EJA) desde a Constituição Imperial de 1824 até o parecer 11/2000 CNE-CEB 1/2000, uma

vez que para efeitos legais os adultos maiores estão incluídos entre os jovens e adultos.

II.3.4.2.1. Constituição Imperial de 1824

Encontramos referência à educação básica gratuita (instrução primária). Entretanto, essa educação gratuita estava dirigida apenas aos livres e libertos, aos quais se concebia a cidadania (Art.179.32).

II.3.4.2.2. Decreto nº.7.247 de 19/4/1879

Encontramos referência à educação de adultos, prévia criação de cursos noturnos para adultos analfabetos, desde que fossem livres ou libertos e do sexo masculino. Esses cursos funcionavam com duas horas diárias durante o verão e três durante o inverno com as mesmas disciplinas do curso diurno. Previa também ajuda às entidades que criassem tais cursos.

II.3.4.2.3. Primeira Constituição Republicana

A primeira Constituição Republicana, promulgada em 1891, retira do seu texto a referência à gratuidade à instrução, que era garantida pela Constituição Imperial. No art.70, §2º da Constituição de 1891, o exercício do voto está vinculado ao fato da pessoa ser alfabetizada.

II.3.4.2.4. Cf. Decreto nº.13/1/1890

O Ministério do Interior decreta que os cursos noturnos de “instrução primária” sejam postos por associações civis que possam oferecê-los em estabelecimentos públicos desde que paguem o gás.

II.3.4.2.5. Reforma Benjamim Constant

O Decreto nº.981 de 8/11/1890 que regula a instrução primária e secundária no Distrito Federal, tinha também como objetivo apoiar as “escolas itinerantes”, nos subúrbios para depois transformá-las em escolas fixas.

II.3.4.2.6. Conferência de 1921

A criação de escolas noturnas dirigidas a pessoas adultas foi sugerida pela Conferência de 1921, que é convocada pela União e realizada no rio de Janeiro. Esta medida fez parte do Decreto nº.16.782/A em 13/1/1925, que ficou conhecido também como a Lei Rocha Vaz ou Reforma João Alves.

II.3.4.2.7. Constituição de 1934

A educação, como direito de todos, em caráter nacional, foi reconhecida pela primeira vez, pela Constituição de 1934. Essa educação deveria ser ministrada pela família e pelos poderes públicos (art.149). No artigo 150 Parágrafo Único A, dessa Constituição, o ensino primário integral, gratuito e de freqüência obrigatória é extensivo aos adultos.

II.3.4.2.8. Decreto-Lei nº 8.529 de 2/11/1946

Lei orgânica do ensino primário, reserva no seu capítulo III do Título II ao curso primário supletivo, curso este, dirigido aos adolescentes e adultos, contendo disciplinas obrigatórias e com duração de dois anos, devendo seguir os mesmos princípios do ensino primário fundamental.

II.3.4.2.9. Constituição de 1946

A educação como direito de todos (art.166) e a gratuidade do ensino primário oficial para todos (art.167, II) é reconhecida pela Constituição de 1946. A Constituição também, no mesmo

artigo III, obriga as empresas dos setores agrícola, industrial e comercial com mais de 100 funcionários, a manter o ensino gratuito para seus funcionários e os filhos desses.

II.3.4.2.10. Lei de Diretrizes da Educação Nacional de 1961

A lei nº.4.024/61 é a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e reconhece como direito de todos, a educação, em seu Título VI, capítulo II, em seu artigo 27.

A Lei referindo-se à educação primária, diz que para aquele que a iniciarem depois dos sete anos podem ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento.

A LDB em seu artigo 99, regulamenta a obtenção do certificado de conclusão do curso ginasial, mediante prestação de exames de madureza, após estudos realizados sem a observância da Lei". E no parágrafo Único: "Nas mesmas condições será permitida a obtenção do certificado de conclusão do curso colegial aos maiores de 19 anos.

II.3.4.2.11. Constituição de 1967

A Educação obrigatória até os 14 anos e a manutenção da educação como direito de todos, foi posto pela primeira vez na Constituição de 1967 em seu artigo 168.

II.3.4.2.12. Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)

O MOBRAL foi criado pela Lei nº.5.379/67 para erradicar o analfabetismo e proporcionar a educação continuada de adolescentes e de adultos.

II.3.4.2.13. Lei nº.5.400 de 21/3/1968

A Lei nº.5.400 de 21/3/1968 relativa ao recrutamento militar e ensino, em seu artigo 1º faz referência à alfabetização de recrutas, determinando que aqueles que aos 17 anos fossem analfabetos, seriam obrigados a se alfabetizarem.

II.3.4.2.14. Emenda Constitucional de 1969

É na Emenda Constitucional de 1969, também conhecida como Emenda da Junta Militar, que pela primeira vez, é usada a expressão: “direito de todos e dever do Estado”, para a educação.

II.3.4.2.15. Lei de Diretrizes Nacionais da Educação 1971

O ensino supletivo ganha capítulo próprio com cinco artigos, na Lei nº.5.692/71 (Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação-LDB).

Em um desses artigos, consta que o ensino supletivo estava destinado a “suprir o ensino regular para adolescentes e adultos, que não o teriam seguido ou concluído em idade própria”.

No ensino supletivo seria desenvolvido o processo de alfabetização, aprendizagem, qualificação, algumas disciplinas e também atualização.

O ensino supletivo teria então quatro funções: suplência (compensação do ensino regular) suplemento (completar o inacabado por meio de cursos de aperfeiçoamento e atualização), a aprendizagem e a qualificação.

II.3.4.2.16. Constituição Federal de 1988

Consta na Constituição de 1988 que é dever do Estado assegurar educação básica para todos, independentemente da idade (artigo 208, inciso I: “o ensino fundamental, é obrigatório e

gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”.

O Art. 214 versa sobre o Plano Nacional de Educação:

“A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam a:

- I – erradicação do analfabetismo;
- II – universalização do atendimento escolar;
- III – melhoria da qualidade do ensino;
- IV – formação para o trabalho;
- V – promoção humanística, científica e tecnológica do País”.

II.3.4.2.17. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996

Em 1996, surge a nova LDB para a educação nacional através da Lei nº.9.394/96, onde desaparece o ensino supletivo e surge em seu lugar a educação de jovens e adultos (EJA). No título III do Direito e Dever de Educar na nova LDB, em seu artigo 4º; VII diz que deve ser ofertada a educação escolar regular para jovens e adultos cujas características e modalidades dessa educação devem se adequar às necessidades e disponibilidades dos mesmos e, além disso, deve-se garantir aos jovens e adultos que trabalham, as condições de acesso e permanência na escola.

A EJA antes dessa Lei compreendia apenas as quatro primeiras séries do ensino fundamental, com o surgimento da nova LDB, ampliou-se até ao ensino médio. A EJA passa a ser considerada como modo de educação básica, em suas etapas fundamental e média, no artigo 37 Título V; capítulo II (de Educação Básica) sessão V denominada Educação de Jovens e Adultos, “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio”.

No parágrafo 1º desse mesmo artigo diz que os sistemas de ensino assegurarão oportunidades educacionais apropriadas, levando em consideração as características do alunado, seus interesses, condições de vida e do trabalho, mediante cursos e exames oferecidos aos jovens e adultos que não puderam efetuar os estudos na idade regular. Ainda nesse mesmo artigo no parágrafo 2º diz: “O poder público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si”.

O artigo 38 volta a versar sobre outra função dos sistemas de ensino, desta vez com relação à manutenção de cursos e exames supletivos, que devem compreender a base nacional comum do currículo, com o objetivo de habilitar os jovens e adultos para prosseguirem os estudos em caráter regular. Exames esses, que se realizarão no nível da conclusão do ensino fundamental para os maiores de 15 anos (parágrafo 1º (I) e com 18 anos no ensino médio (II)).

No Capítulo III da educação profissional a LDB em seu artigo 39 diz que: “A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”.

Em seu Parágrafo único fala diretamente sobre o acesso do jovem e do adulto enquanto trabalhador, à educação profissional. “O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional”. Este artigo foi regulamentado pelo Decreto nº 2.208, de 17.04.97.

II.3.4.2.18. Parecer 11/2000 CNE-CEB-1/2000

Segundo o seu autor, esse Parecer nasceu da necessidade de esclarecer aos que trabalhavam com o antigo ensino supletivo, quais eram as diretrizes da EJA, agora uma modalidade da educação básica. Para ele, a EJA tem uma especificidade própria, portanto, deveria receber um tratamento adequado.

II.3.4.2.19. Resolução CNE – CEB nº.1/2000

A Resolução nº.1/2000, estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. Esta Resolução dá sustentação ao Parecer 11/2000 CNE – CEB 1/2000. Ela foi homologada em 5 de julho de 2000, pelo então Ministro da Educação, Dr. Paulo Renato Souza.

II.3.4.2.20. Plano Nacional de Educação

O Plano Nacional de Educação foi aprovado pela Lei nº.10.172 de 09 de janeiro de 2001. O mesmo dedica um capítulo à educação de jovens e adultos, quando fala sobre as modalidades de ensino (III). Nele é feito um diagnóstico reconhecendo que “Os déficits do atendimento no ensino fundamental resultaram, ao longo dos anos, num grande número de jovens e adultos que não tiveram acesso ou não lograram terminar o ensino fundamental obrigatório”.

Embora tenha havido progresso com relação a essa questão, o número de analfabetos é ainda excessivo e envergonha o País: atinge 16 milhões de brasileiros maiores de 15 anos. O analfabetismo está intimamente associado às taxas de escolarização e ao número de crianças fora da escola. Todos os indicadores apontam para a profunda desigualdade regional na oferta de oportunidades educacionais e a concentração de população analfabeta ou insuficientemente escolarizada nos bolsões de pobreza existentes no País. Cerca de 30% da população analfabeta com mais de 15 anos está localizada no Nordeste.

O Plano aponta algumas diretrizes, entre elas, as seguintes:

- A necessidade de contínuo desenvolvimento de capacidades e competências para enfrentar essas transformações alterou a concepção tradicional de educação de jovens e adultos, não mais restrita a um período particular da vida ou a uma finalidade circunscrita. Desenvolve-se o conceito de *educação ao*

longo de toda a vida, que há de se iniciar com a alfabetização. Mas não basta ensinar a ler e a escrever. Para inserir a população no exercício pleno da cidadania, melhorar sua qualidade de vida e de fruição do tempo livre, e ampliar suas oportunidades no mercado de trabalho, a educação de jovens e adultos deve compreender no mínimo, a oferta de uma formação equivalente às oito séries iniciais do ensino fundamental.

- “Cabe, por fim, considerar que o resgate da dívida educacional não se restringe à oferta de formação equivalente às quatro séries iniciais do ensino fundamental. A oferta do ciclo completo de oito séries àqueles que lograrem completar as séries iniciais é parte integrante dos direitos assegurados pela Constituição Federal e deve ser ampliada gradativamente. Da mesma forma, deve ser garantido, aos que completaram o ensino fundamental, o acesso ao ensino médio”.

Entre os objetivos e metas do Plano encontramos que o mesmo deve:

- Estabelecer programa nacional, para assegurar que as escolas públicas de ensino fundamental e médio localizadas em áreas caracterizadas por analfabetismo e baixa escolaridade ofereçam programas de alfabetização e de ensino e exames para jovens e adultos, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais.
- Elaborar, no prazo de um ano, parâmetros nacionais de qualidade para as diversas etapas da educação de jovens e adultos, respeitando-se as especificidades da clientela e a diversidade regional.
- Aperfeiçoar o sistema de certificação de competências para prosseguimento de estudos.
- Expandir a oferta de programas de educação à distância na modalidade de educação de jovens e

adultos, incentivando seu aproveitamento nos cursos presenciais.

- Sempre que possível, associar ao ensino fundamental para jovens e adultos a oferta de cursos básicos de formação profissional.
- Estimular as universidades e organizações não-governamentais a oferecer cursos dirigidos à terceira idade.

Nas empresas públicas e privadas incentivar a criação de programas permanentes de educação de jovens e adultos para os seus trabalhadores, assim como de condições para a recepção de programas de teleeducação.

- Articular as políticas de educação de jovens e adultos com as culturais, de sorte que sua clientela seja beneficiária de ações que permitam ampliar seus horizontes culturais.

Esse Plano Nacional de Educação para Todos segundo Souza (1998) é decorrente de uma exigência da Conferência de Jomtien, que tenta colocar, no centro da atenção da comunidade internacional o tema da educação a partir de um enfoque emergente: o das necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos.

A seguir discorreremos sobre as três áreas majoritárias de atuação da gerontologia educacional no Brasil, abordando-as, separadamente, para uma melhor compreensão.

II.3.5. Áreas Majoritárias de Atuação da Gerontologia Educacional

No decorrer do capítulo, as três áreas majoritárias de atuação da gerontologia educacional propostas por Peterson (1990) são identificadas, como dito anteriormente, pela nomenclatura criada por Thornton (1992) na qual ele chama a primeira área de “educação de adultos maiores”

(geragogia/gerontagogia, denominada por outros autores), a segunda de “gerontologia educativa” e a terceira de “gerontologia acadêmico-profissional”.

II.3.5.1. Da Educação de Adultos à Educação de Adultos Maiores

Entende-se que a educação de adultos maiores tem suas raízes históricas na educação de adultos, pois fundamenta sua teoria e prática na educação de adultos, e como afirma Peterson (1976) historicamente a educação foi primariamente dirigida para os adultos, com tempo livre e interesse. Para uma melhor compreensão do texto faz-se necessário então, fazermos um breve repasse antes pelo universo da pessoa adulta para se chegar ao universo educacional do adulto maior, tomando por base documentos legais no âmbito internacional e brasileiro e as Bases Legais da Educação de Adultos, Internacional e Brasileira. Todavia é importante ter em mente o que SOUZA (2004, p.187) aponta:

A educação de adultos, nos documentos internacionais e na reflexão pedagógica, é um conjunto mais amplo do que estabelece a legislação educacional para a EJA no Brasil. A EJA, no Brasil, passa a significar exclusivamente uma feição escolarizada da Educação de adultos.

II.3.5.1.1. Trajetória Histórica da Educação de Adultos no Mundo e no Brasil

Este tópico traça sucintamente a trajetória histórica da educação de adultos, no mundo e no Brasil através de uma revisão em documentos internacionais e em bibliografias do país citado, sobre o tema.

II.3.5.1.1.1. Trajetória Histórica no Mundo: Anos 90 e Início do Século XXI

A educação de adultos nunca foi uma prioridade para os organismos internacionais que se ocupam da educação no âmbito

internacional. Entretanto, a partir da mudança na sociedade ocasionada pelo surgimento das novas tecnologias da informação, sentiu-se a necessidade de uma educação profissional que qualificasse os trabalhadores para atender às demandas dessa nova sociedade. A educação de adultos passa a preocupar esses organismos, e já na década de 90 e nos primeiros anos de 2000, são publicados estudos e publicações importantes em todo o mundo, principalmente com respeito a quatro grandes eventos internacionais relacionados com a educação. São eles:

- Em 1990 é lançado o Ano Internacional da Alfabetização, e é realizada a Conferencia Mundial sobre Educação para Todos-EPT, em Jotiem.
- Em 1997 em Hamburgo é realizada a V Conferencia Internacional de Educação de Adultos, a CONFITEA.
- Em 2000 é realizada o Foro Mundial de Educação em Dakar.

Lind (1997, apud Torres (2000), chegou em suas análises de tendências mundiais ao redor da alfabetização de adultos entre 1985 e 1996, à seguinte conclusão:

La evolución sistemática y la documentación de algunos nuevos programas es impresionante. Se han producido publicaciones e investigaciones muy interesantes. La alfabetización de adultos está aún subinvestigada, pero está mucho mejor documentada que en 1985. Algunos temas recurrentes en publicaciones recientes han sido el impacto de los programas de alfabetización, los usos están en diferentes contextos, mujeres y alfabetización, y 'post-alfabetización'. No obstante, una investigación comprensiva y profunda, que involucre estudios longitudinales, sigue siendo muy rara.

A evolução sistemática e a documentação de alguns novos programas é impressionante. Produziram-se publicações e investigações muito interessantes. A alfabetização de adultos está ainda sub-investigada, mas está muito melhor documentada que em 1985. Alguns temas recorrentes em publicações recentes tem sido o impacto dos programas de alfabetização, os usos estão em diferentes contextos, mulheres e

alfabetização, e 'pós-alfabetização'. Não obstante, uma investigação compreensiva e profunda, que envolva estudos longitudinais, segue sendo muito rara.

As investigações no campo da educação de adultos no âmbito internacional têm na maioria delas, a alfabetização como tema, principalmente, nos países pobres e nos países em desenvolvimento.

II.3.5.1.1.1.1. Bases Legais da Educação de Adultos: Internacional

Abordamos a educação de adultos, do ponto de vista legal no mundo, através de documentos e da legislação internacionais existentes sobre o tema.

III.3.5.1.1.1.1.1. Documentos Internacionais Sobre a Educação de Adultos

Após as leituras realizadas nos documentos internacionais sobre a educação de adultos, verificamos que os objetivos das grandes conferências e iniciativas em educação foram sendo ampliados à medida que a sociedade foi se transformando e exigindo novas competências para se transitar com êxito em todos os seus espaços. Entretanto, isso se deu mais no aspecto conceptual do que no prático.

II.3.5.1.1.1.1.2. Declaração de Hamburgo Sobre a Educação de Adultos

Nessa Declaração a alfabetização de adultos é um direito humano fundamental. Também na Declaração é pregada a busca da cultura da paz, a educação para a cidadania e para a democracia, o fortalecimento e a integração da mulher, a diversidade e a igualdade, a saúde como um direito básico, a sustentabilidade ambiental, a educação e cultura dos povos indígenas e nômades, transformações na economia para que as pessoas possam desenvolver suas habilidades e possam

participar do mercado de trabalho e da geração (produção) de renda; acesso à informação, as mesmas oportunidades de aprender para os adultos maiores e para os jovens, integração e participação das pessoas portadoras de necessidades especiais, aumentar e garantir o investimento nacional e internacional na educação de jovens e adultos e a oportunidade de uma educação continuada ao longo da vida.

II.3.5.1.1.1.3. Agenda para o Futuro da Educação de Adultos

Nesta agenda estão os compromissos em favor do desenvolvimento da educação de adultos preconizados pela Declaração de Hamburgo. Em Hamburgo o campo da educação de adultos foi objeto de dez temas de estudo:

- Tema I – Educação de adultos e democracia: o desafio do século XXI.
- Tema II – A melhoria das condições e da qualidade da educação de adultos.
- Tema III – Garantir o direito universal à alfabetização e à educação básica.
- Tema IV – A educação de adultos como meio de se promover o fortalecimento das mulheres.
- Tema V – A educação de adultos e as transformações no mundo do trabalho.
- Tema VI – A educação de adultos em relação ao meio ambiente, à saúde e à população.
- Tema VII – A educação de adultos, cultura, meios de comunicação e novas tecnologias de informação.
- Tema VIII – A educação para todos os adultos: os direitos e aspirações dos diferentes grupos.
- Tema IX – Os aspectos econômicos da educação de adultos.

- Tema X – A promoção da cooperação e da solidariedade internacionais.

II.3.5.2.1.1.1.1.4. DAKAR (2000-2015)

Nas Metas da Educação (DAKAR 2000-2015) encontramos referências específicas para a educação de adultos nas metas 3 e 4:

3. Assegurar a satisfação das necessidades de aprendizagem de jovens e adultos por meio do acesso equitativo a programas apropriados de aprendizagem de habilidades para a vida e para a cidadania.

4. Melhorar em 50% os níveis de alfabetização de adultos até o ano 2015, especialmente entre mulheres, e conseguir o acesso equitativo à educação básica e permanente para todas as pessoas adultas.

Dados que encontramos nos documentos internacionais constataam que apesar do que foi preconizado na V CONFITEA, as metas fixadas e os compromissos assumidos na Declaração de Hamburgo e na Agenda para o Futuro não foram implementados nem cumpridos plenamente.

Rosa Maria Torres (2002) ao fazer uma análise das grandes conferências e de iniciativas em educação, destaca o seguinte:

- A Conferência de Jomtien, de 1990, tem uma “visão ampliada da educação básica”, ao considerar a educação básica como uma educação dirigida a satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem ao longo da vida, dentro e fora do sistema escolar.
- Já a V CONFITEA, apresenta uma visão que vai além disso, quando apresenta uma “nova visão da aprendizagem de adultos”, quando considera que a educação e aprendizagem das pessoas adultas

incluem educação básica e continuada, vocacional e técnica e superior.

- Amplia-se um pouco mais no II Congresso Internacional de Educação e Capacitação Técnica e Vocacional (Seul, abril 1999), quando coloca que a educação e a capacitação devem ir juntas, Educação e Capacitação Técnica e Vocacional devem ser componentes integrais da aprendizagem permanente, seus conteúdos introduzidos no currículo escolar e na capacitação no lugar de trabalho, e devem estar disponíveis para o auto-desenvolvimento, apresentando assim, “uma nova visão da educação e da capacitação técnica e vocacional”.
- A década de alfabetização das Nações Unidas (2003-2012) tem uma “visão renovada da alfabetização”, pois a defende ao longo da vida e através das diversas instituições e ambientes educativos e de aprendizagem.

Os documentos internacionais em sua maioria abordam a educação de adultos apenas como educação básica, referem-se à alfabetização, quando enfocam a educação de adultos nos países pobres e educação ao longo da vida, quando a enfocam nos países desenvolvidos.

Em alguns documentos internacionais a educação e a aprendizagem adulta não são consideradas prioridades, diante da educação dirigida a crianças e adolescentes.

II.3.5.1.1.2. Trajetória Histórica da Educação de Adultos no Brasil

Através da literatura pesquisada sobre a trajetória histórica da educação de adultos no Brasil, percebemos muitas vezes que há certa confusão sobre a terminologia a ser usada para definir o que seja a educação de adultos, propriamente dita, no Brasil. Muitas vezes é encontrada como: educação informal, não-formal, educação popular, educação continuada e educação de jovens e adultos. Percebemos ao longo da pesquisa que isso se deve aos

diferentes enfoques que eram dados à educação de adultos em determinados períodos da história, como também, às diversas interpretações dadas a ela nas instituições educacionais e nas várias esferas do poder público. Souza esclarece essa confusão:

Parece, pois, necessário manter uma distinção entre Educação de Adultos (EdA) e Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Brasil[...]. A Educação de Adultos, enquanto um conceito mais amplo, contém a Educação de Jovens e Adultos, mas a ela não se reduz. E mais, não parece produtivo confundir os conceitos nem tentar ampliar o conceito de EJA para todas e quaisquer, formas de Educação de Adultos porque cria confusões com o conceito legal estabelecido pelo legislador brasileiro. É produtivo manter os dois conceitos e estabelecer suas inter-relações. A EJA, como uma face específica, a escolarizada, da EdA, também deve ter como fundamento a Educação popular (SOUZA, p.191, 2004).

E Souza diz mais:

[...] a partir da Lei 9394/96, na qual a EdA, especificada na Lei como EJA, passa a ser uma feição escolarizada da EdA, como Ensino fundamental e médio, segmentos da Educação Escolar no Brasil que denominamos de Educação Básica a ser ofertada 'àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade própria'. Passa, assim, a significar os processos pedagógicos que se destinam a garantir os conteúdos do ensino fundamental e do ensino médio, de maneira apropriada, àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos até o final da educação básica. Por isso, bato-me para que mantenha os dois conceitos, EdA e EJA [...] (SOUZA, p.187, 2004).

A Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos, documento final da V Conferência Internacional para a Educação de Adultos (V CONFINTEA), segundo Souza (p.190, 2004) no seu item 3, propõe uma nova configuração da educação de adultos:

A educação de adultos designa o conjunto de processos de aprendizagem formais ou não, graças aos quais os adultos, na sociedade à qual pertencem, desenvolvem suas aptidões, enriquecem

seus conhecimentos e melhoram suas qualificações técnicas ou profissionais ou as reorientam em função de suas próprias necessidades e das necessidades da sociedade. Ela engloba, a educação formal e a permanente, a educação não formal e toda gama de possibilidades de aprendizagem informal e ocasional própria de uma sociedade educativa multicultural, em que ocorrem as iniciativas fundadas na teoria e na prática (Declaração de Hamburgo, 2000, p.163/ DH (versão provisória) 1997, p.1).

II.3.5.1.1.2.1. Períodos da História da Educação de Adultos

Para situar melhor, neste estudo, a trajetória da história da educação de adultos no Brasil, realizamos uma revisão sobre os períodos e as iniciativas de Educação Adultos (EdA) e de Jovens e Adultos(EJA). Para identificá-los aqui, recorreremos à nomenclatura usada por Paiva (2003) para identificar os períodos da educação de adultos, e a forma proposta por Souza (1998) para identificar as iniciativas de EJA até a “nova república”.

Paiva (2001) situa o primeiro período da história da educação de adultos, propriamente dita, no Brasil, entre 1946 a 1958, o qual denomina de “primeiras iniciativas oficiais de âmbito nacional”, o segundo período proposto por Paiva está entre os anos de 1958 –1964, denominado de “novas idéias em matéria de educação de adultos” e o terceiro período pós 1964 é chamado de “uma nova fase na educação de adultos”. Em 2003, identifica claramente, que no Brasil, até a segunda guerra mundial, o termo mais utilizado era o de Educação Popular (entendida como educação para o povo). A quem essa educação de adultos estava integrada, significando a difusão do ensino elementar e que depois da segunda grande guerra (mundial) a educação de adultos foi concebida basicamente independente da educação elementar, muitas vezes com objetivos políticos.

II.3.5.1.1.2.1.1. Primeiras Iniciativas Oficiais de Âmbito Nacional

Nesse período que vai de 1946 a 1958, Paiva (2003) destaca alguns movimentos que surgiram, como:

- As Campanhas de educação de adolescentes e adultos, as “cruzadas” surgiram para erradicar o analfabetismo, que era considerado uma doença. Segundo a autora (2003) a justificativa financeira da Campanha se fez com base na idéia de que a “insuficiência cultural” do país estaria entretendo a produção. Entretanto, por detrás desse argumento, existia um interesse político ligado à ampliação das bases eleitorais, bem como, deter os movimentos anarquistas e socialistas.
- Seminário Interamericano de Educação de adultos (1949) – este seminário foi realizado no Brasil sob o patrocínio da Unesco e da OEA. O seminário visava além de outras coisas, examinar os problemas específicos da educação de adultos. É dada uma ênfase muito grande ao combate do analfabetismo.
- Campanha Nacional de Educação Rural – A CNER é considerada o ponto mais alto do movimento em favor do ensino rural. Caberia a ela preparar o homem do interior para resolver seus problemas coletivos através da organização comunitária.

II.3.5.1.1.2.1.2. Novas Idéias em Matéria de Educação de Adultos

No período que vai de 1958 a 1964, Gadotti (2000) destaca o surgimento da idéia de um programa permanente para enfrentar o problema da alfabetização. A idéia desse programa surgiu a partir do 3º Congresso Nacional de Adultos, realizado em 1958, do qual participou Paulo Freire. Do Programa Permanente para enfrentar a alfabetização surgiu o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos, sob a direção de Paulo Freire, até a sua extinção em 1964 com o golpe militar, depois de funcionar por um (01) ano.

II.3.5.1.1.2.1.3. Uma Nova Fase na Educação de Adultos

Segundo Paiva (2003) no período pós 64, o governo militarista, extingue os programas de educação de adultos,

existentes até então, deixando vivo apenas o MEB, porque este se encontrava vinculado à CNBB.

A extinção dos programas de combate ao analfabetismo repercute mal no cenário internacional, que se pronuncia através da Unesco, que apela aos países membros pela retomada dos programas.

Em 1966 o governo da União retoma a questão da alfabetização de adultos, através do Ministério da Educação com o Plano Complementar (não foi implantado por falta de recursos), com o apoio da cruzada ABC (Ação Básica Cristã) em colaboração com a USAID. É também em 1966 que se cria o Grupo Interministerial (GI) com o objetivo de realizar o estudo e o levantamento de recursos financeiros necessários à execução do Plano de Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adultos que foi elaborado pelo DNE, e anexado ao projeto de criação do MOBRAL.

A alfabetização é vista pelo GI, como necessária à formação de mão-de-obra e deveria estar vinculada às prioridades econômicas e sociais. MOBRAL (sistema que foi criado basicamente para controlar a população, sobretudo a rural) surge em lugar da Cruzada ABC, com a função de promover a educação dos adultos analfabetos financiando 1/3 do seu custo; cooperar com movimentos isolados de iniciativa privada; financiar e orientar tecnicamente cursos de 9 meses para analfabetos entre 15 e 30 anos, oferecidos com prioridade aos municípios com maiores possibilidades de desenvolvimento sócio-econômico.

Segundo Gadotti (2000) na “Nova República” a educação de adultos foi enterrada. Em 1990, criou-se o PNAC (Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania) que também foi extinto 01 (um) ano depois do seu início.

II.3.5.1.1.2.2. Iniciativas de EJA até a “Nova República”

Souza (1998) inicia sua incursão pela história da EJA a partir de Pernambuco, pois considera que é a partir da experiência de alfabetização, em Recife, que vai mudando a

compreensão e a atuação da sociedade e do governo em relação à EJA no Brasil. Ele inicia essa incursão pelo que chama de iniciativas da EJA até 1958 passa pelas iniciativas anteriores e posteriores ao golpe militar e pela “Nova República”.

II.3.5.1.1.2.2.1. “Iniciativas da EJA até 1958”

II.3.5.1.1.2.2.1.1. Cursos Noturnos

Em Pernambuco, em 1828, os adultos que não haviam tido acesso aos conhecimentos indispensáveis para exercer a sua profissão, passariam a tê-los em cursos noturnos, onde o professor deveria, além de ensinar a ler, escrever e contar, proporcionar-lhes uma qualificação para a execução da profissão que estivesse desempenhando.

II.3.5.1.1.2.2.1.2. Sociedade de Artistas Mecânicos

A sociedade de artistas mecânicos foi criada na Província de Pernambuco, em 1841 para instruir e aperfeiçoar sua categoria profissional.

II.3.5.1.1.2.2.1.3. Serviço de Educação de Adultos

O Serviço de educação de adultos criado em 1947, pelo Ministério de Educação e Saúde, como um plano nacional de educação supletiva. Realiza o 1º Congresso Nacional de Educação de adultos e lança a Campanha Nacional de Alfabetização de Adultos (CEAA). Um processo mais amplo de escolarização dos trabalhadores tem o seu início a partir de 1947.

II.3.5.1.1.2.2.1.4. IIº Congresso Nacional de Educação de Adultos

O II Congresso nacional de educação de adultos foi promovido pelo MEC, em 1958, com a presença de Paulo Freire, que apresenta o relatório: “A Educação de Adultos e as

populações Marginais: Mocambos”. Que tinha sido produzido para o Seminário Regional, realizado em Pernambuco.

II.3.5.1.1.2.2.2. “Iniciativa Anterior ao Golpe de 1964”

II.3.5.1.1.2.2.2.1. Movimento de Cultura Popular

O movimento de Cultura Popular foi criado no Governo de Miguel Arraes, quando ele estava à frente da Prefeitura do Recife (1960-1964) porque Arraes estava preocupado com as carências escolares da classe trabalhadora.

Souza aponta a importância de Miguel Arraes para o movimento:

A atuação de Miguel Arraes é tão importante, amplia-se e se aprofunda de tal forma junto às camadas da classe trabalhadora, que sua candidatura ao governo Estadual é feita pelas organizações populares e nelas apoiada, tendo como uma de suas bandeiras mais importantes o MCP (Souza, 1998).

Arraes citado em Souza (1998) diz que tem que ser superada a situação em que o ensino ainda é um privilégio da minoria. Surge, então, a ação educativa do governo Arraes: A educação para a cidadania dos trabalhadores.

II.3.5.1.1.2.2.3. Iniciativas Posteriores ao Golpe de 64

Segundo Souza (1998), são as possibilidades políticas da educação, tanto escolar, quanto elemento do processo organizativo popular, em função de sua hegemonia ou da hegemonia burguesa, que originam um amplo Movimento Educativo em Pernambuco, que tem influência em todo o Brasil pré e pós 1964 (golpe militar) em toda América Latina, África, Europa, Estados Unidos. Através da atuação de Paulo Freire, Educador-Pedagogo.

II.3.5.1.1.2.3.1. Programa Educação para Todos

O Programa de Educação para Todos, foi lançado na “Nova República” pelo então Ministro da Educação Marco Maciel, a fim de convocar todos para discutir as questões da escolarização no Brasil, em 15 de outubro de 1985. Em 1986 extinguiu-se o MOBREAL e cria-se a Fundação EDUCAR, com o objetivo de dar maiores oportunidades de acesso e de retorno à escola, previsto no Programa Educação para Todos.

II.3.5.1.1.2.3.2. Círculos de Educação e Cultura

Os Círculos de Educação e Cultura são criados pela Secretaria de Educação de Pernambuco, no segundo Governo de Miguel Arraes (1988 a 1991). Segundo Souza (1998) eles foram criados sob a ótica da proposta pedagógica de Paulo Freire e por ele acompanhados, que tem como eixo central às relações de trabalho e a formação da cidadania; destaca a alfabetização como condição primordial para o desenvolvimento da capacidade de sistematização e produção de conhecimentos, que favoreçam a análise, a interpretação e a intervenção consciente na realidade social.

II.3.5.1.1.2.3.3. Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC)

O PNAC foi criado no Governo do então presidente do Brasil, Fernando Collor de Mello, o qual extinguiu a Fundação EDUCAR após um ano de sua fundação. O PNAC tinha como objetivo inicial alfabetizar 20 milhões de analfabetos em 10 anos, sendo sete milhões no primeiro ano do governo. O PNAC foi lançado oficialmente por Collor em 1990 e extinto em 1991 sem prévio aviso.

Segundo o autor do Parecer 11/2000 os programas de caráter compensatório surgiram entre os anos 1980 e 1985, com o III Plano Setorial de Educação. Em 1985 surge a Fundação Educar com finalidades específicas de alfabetização a qual não atuava diretamente nos programas, mas sim, com apoio financeiro e técnico a outros setores do Governo, de ONGs e empresas. Esta

foi extinta em 1990, quando já vigorava a nova concepção da EJA a partir da Constituição Federal de 1988.

II.3.5.1.1.2.2.3.4. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996

Em 1996, surge a nova LDB para a educação nacional através da Lei nº 9.394/96, onde desaparece o ensino supletivo e surge em seu lugar a educação de jovens e adultos (EJA). No título III do Direito e Dever de Educar na nova LDB, em seu artigo 4º; VII diz que deve ser ofertada a educação escolar regular para jovens e adultos cujas características e modalidades dessa educação devem se adequar às necessidades e disponibilidades deles e, além disso, deve-se garantir aos jovens e adultos, que trabalhem as condições de acesso e permanência na escola.

A EJA antes dessa Lei compreendia apenas as quatro primeiras séries do ensino fundamental; com o surgimento da nova LDB, ampliou-se até ao ensino médio. A EJA passa a ser considerada como modo de educação básica, em suas etapas fundamental e média, no artigo 37 Título V; capítulo II (de Educação Básica) sessão V denominada Educação de Jovens e Adultos, que diz que “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio”.

No parágrafo 1º do artigo 37 diz que: os sistemas de ensino assegurarão oportunidades educacionais apropriadas, levando em consideração as características do alunado, seus interesses, condições de vida e do trabalho, mediante cursos e exames oferecidos aos jovens e adultos que não puderam efetuar os estudos na idade regular. Ainda neste mesmo artigo no parágrafo 2º diz: “O poder público viabilizara e estimulara o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si”.

O artigo 38 volta a versar sobre outra função dos sistemas de ensino, dessa vez com relação à manutenção de cursos e exames supletivos, que devem compreender a base nacional comum do currículo, com o objetivo de habilitar os jovens e adultos para prosseguirem os estudos em caráter regular.

Exames esses, que se realizarão no nível da conclusão do ensino fundamental para os maiores de 15 anos (parágrafo 1º (I) e com 18 anos no Ensino Médio (II).

No capítulo III da educação profissional a LDB em seu artigo 39 diz que “a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”.

Em seu Parágrafo único fala diretamente sobre o acesso do jovem e do adulto enquanto trabalhador, à educação profissional. Diz que o aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional. Este artigo foi regulamentado pelo Decreto nº.2.208, de 17.04.97.

II.3.5.1.1.2.2.3.5. Parecer 11/2000 CNE-CEB-1/2000

Como dissemos antes, este Parecer nasceu da necessidade de esclarecer aos que trabalhavam com o antigo ensino supletivo, quais eram as diretrizes da EJA, agora uma modalidade da educação básica. Para ele, a EJA tem uma especificidade própria, portanto, deveria receber um tratamento adequado. Comentando a EJA na nova LDB o autor do Parecer expõe o seguinte:

A EJA é uma categoria organizacional constante da estrutura da educação nacional, com finalidades e funções específicas. A EJA tem a função reparadora, equalizadora e qualificadora, portanto os jovens que estão fora do mercado de trabalho podem, talvez, encontrar este mesmo mercado, nos espaços e tempos da EJA.

Enquanto função reparadora a EJA representa uma reparação frente à dívida social, para com aqueles que não tiveram acesso ao domínio da leitura e da escrita, já que eles foram a força de trabalho empregada para a construção de riquezas e na construção de obras públicas.

Para o autor do Parecer, a função reparadora da EJA deve também ser vista, ao mesmo tempo, como uma oportunidade concreta da presença de jovens e adultos na escola e uma alternativa viável em função das especificidades sócio-culturais desses segmentos para os quais se espera uma efetiva atuação política. Por isso, segundo ele a EJA deve ser pensada como modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos. A EJA reconhece o princípio de igualdade, um direito de todos.

Enquanto função equalizadora, a EJA tem como objetivo dar cobertura a trabalhadores e a outros segmentos sociais, como as donas de casa, os imigrantes e os encarcerados.

O autor do Parecer alega que a EJA, com o seu novo conceito, não deve ser considerada apenas como um processo inicial de alfabetização, pois a EJA busca formar e incentivar o leitor de livros e de múltiplas linguagens visuais juntamente com as dimensões do trabalho e da cidadania.

Em relação à função qualificante da EJA, o autor do Parecer, considera na educação de jovens e adultos, a educação como chave indispensável para o exercício da cidadania na sociedade contemporânea, representando uma promessa de efetivar um caminho de desenvolvimento de todas as pessoas de qualquer idade, inclusive, os adultos maiores.

A EJA é ainda uma promessa de vida para todos, inclusive, para os adultos maiores, que têm muito a ensinar às novas gerações, apesar da falta de consciência da sociedade e da família acerca da importância do idoso para ambas. A EJA deve propiciar uma educação permanente como a explicitada por Delors (1996).

II.3.5.1.1.2.3.5.1. “Outros Aspectos da EJA”

Em termos de estrutura e organização dos cursos, segundo o autor do Parecer, fica a cargo dos sistemas estaduais (ensino médio) e municipais (ensino fundamental).

Para o autor do Parecer, os Artigos 37 e 38 da LDB em vigor dão à EJA uma dignidade própria, mais ampla, e elimina uma visão de externalidade com relação ao assinalado como regular.

Comentando sobre a clientela da EJA o autor do Parecer acredita que:

- O perfil dos alunos da EJA deve constituir-se em princípio da organização do projeto pedagógico dos estabelecimentos de ensino.
- É importante levar em conta que os alunos da EJA são diferentes dos alunos que estão em idade escolar adequada. São jovens ou adultos, muitos deles trabalhadores maduros, com vasta experiência profissional ou com expectativa de re (inserção) no mercado laboral com um olhar diferenciado sobre as coisas da existência. Outros são jovens que vêm de estratos privilegiados e que, mesmo tendo condições financeiras, não lograram sucesso nos estudos, em geral, por razões de caráter sócio-cultural.

Para o autor do Parecer, as unidades educacionais da EJA devem promover a autonomia do jovem e do adulto, de modo que eles sejam sujeitos do aprender a aprender em níveis crescentes de apropriação do mundo ao fazer, do conhecer, do atuar e do conviver; para que se possa combinar faixa etária e nível de conhecimento é necessário professores com carga horária conveniente e turmas adequadas a fim de propiciar a avaliação contínua, identificar insuficiências, carências, aproveitar outras formas de socialização e buscar meios pedagógicos de superação dos problemas.

No caso da educação básica, a idade para ingressar na EJA com interesse nos exames supletivos desta etapa é superior aos 14 anos completos. No caso do ensino médio, a pessoa deve ter mais de 17 anos completos para ingressar na EJA. Os cursos da EJA devem habilitar para o prosseguimento dos estudos em caráter regular. No Art. 38 da LDB, a EJA se destina à educação básica e ao ensino médio nas idades próprias. Para o autor do parecer, mais importante que o debate sobre a idade de ingresso

na EJA é a necessidade de que todos os jovens e adultos possam ter oportunidades de acesso ao ensino médio.

O campo da EJA no Brasil é bastante amplo, heterogêneo e complexo. Muitas são as agências que a promovem. De modo geral, há iniciativas que vêm dos poderes públicos e da iniciativa privada.

Atualmente a Coordenadoria da EJA (COEJA), vinculada à Secretaria De Educação Fundamental (SEF), integra o conjunto das políticas da educação básica.

Para o autor do Parecer, uma vez superada as funções de reparação e de equalização, as iniciativas no campo da EJA deverão encontrar seu mais forte perfil na função qualificadora.

Quanto à metodologia deve basear-se na investigação e ser exercida por ela, pois auxilia aos professores para que tenham uma formação teórico-prática em vista de uma educação mais rica e empática.

O Brasil tem experiências significativas na área da alfabetização e um acúmulo de conhecimentos dirigidos para métodos, técnicas alternativas de alfabetização de jovens e adultos. Entretanto, tais experiências, salvo exceções, não se transformaram em material didático específico para a alfabetização.

As diretrizes da Educação básica e do ensino médio da LDB são as que devem valer para a EJA. Entretanto, há de se levar em conta as diferenças quanto à dinâmica sociocultural das fases da vida. Pois, é nesse momento em que as faixas etárias, respondendo a uma alternativa específica, se tornam uma mediação significativa para a resignificação das diretrizes comuns sinalizadas.

Segundo o autor do Parecer há que se ter uma consideração cuidadosa com as distintas pessoas que se dirigem a EJA. Portanto, é necessário ter em conta a flexibilidade do currículo, métodos ativos. Segundo o autor do Parecer, não se

pode tratar dentro da EJA os alunos mais jovens como se fossem adultos e vice-versa. Por isso, é necessário que os projetos reservem momentos de homogeneidade e heterogeneidade para atender com flexibilidade criativa, esta distinção. É fundamental uma formulação de projetos pedagógicos próprios e específicos dos cursos noturnos regulares e os da Educação de jovens e adultos. Para o autor do parecer a EJA não pode sucumbir ao imediatismo que sufoca a estética, comprime o lúdico e impede a inventividade.

Segundo o autor do parecer a EJA é educação permanente, apesar de enfrentar os desafios de uma situação sócio-educativa arcaica no que diz respeito ao acesso próprio, universal e adequado às crianças em idade escolar.

II.3.5.1.1.2.3.6. Resolução CNE – CEB nº.1/2000

Como comentado anteriormente, a Resolução nº.1/2000, estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. Esta Resolução da sustentação ao Parecer 11/2000 CNE – CEB 1/2000. Ela foi homologada em 5 de julho de 2000, pelo então Ministro da Educação, Dr. Paulo Renato Souza.

II.3.5.1.2. Educação de Adultos Maiores

O aumento da expectativa de vida do homem coincide com o momento em que a sociedade está passando por mudanças radicais e tornando-se a nova sociedade da aprendizagem, onde são exigidas novas competências e habilidades para se transitar com êxito nela. O surgimento dessa nova sociedade agravou os problemas de exclusão e marginalização vividos pelos adultos maiores e acrescentou ainda a esses problemas a exclusão digital, que não os permitiu ter acesso a novas formas de conhecimento.

O prolongamento da vida dentro dessa nova sociedade da aprendizagem e os problemas já existentes que se agravaram e outros que surgiram exigiram um repensar de todos sobre a necessidade de viabilizar a educação dirigida aos adultos

maiores, como meio eficaz e eficiente para diminuir esses problemas.

Segundo García Moreno et alli (2001) qualquer intervenção educativa com adultos maiores deve ser assumida no âmbito da educação permanente, no espaço da educação ao longo da vida, auspiciada pela UNESCO.

II.3.5.1.2.1. Conceitualização

A educação de adultos maiores, assim chamada por Thorton (1992) refere-se à primeira área majoritária de ação da gerontologia educacional, proposta por Peterson (1990), que Thorton (1992) a define como um processo de ensino-aprendizagem de adultos de mais idade. Complementa-se essa definição utilizando o pensamento de Peterson (1990) quando diz que a educação para pessoas maiores é uma área de estudo e atividade em desenvolvimento que está ocorrendo dentro e entre os campos da educação e da gerontologia.

Anos mais tarde, após Thorton, a educação de adultos maiores é denominada por André LEMIEUX de geragogia, entretanto, este termo se referia ao aprendizado de adultos maiores com déficits reconhecidos pela geriatria. Em 1986, LEMIEUX cunha o termo gerontagogia: ciência aplicada que tem por objetivo o conjunto de métodos e técnicas selecionadas e reagrupadas em um corpo de conhecimento orientado em função do desenvolvimento do discente mais velho.

Segundo García Monteiro (2001) este termo foi desenvolvido por LEMIEUX por considerar que era necessário delimitar a atenção educativa sem necessidade de recorrer a deficiências físicas, psíquicas e sensoriais.

II.3.5.1.2.2. Educação de Adultos Maiores no Brasil

Na revisão realizada não encontramos literaturas ou dados oficiais sobre a educação de adultos maiores no Brasil, porque eles estatisticamente falando, estão incluídos nos dados sobre a

educação de adultos (EdA) e educação de jovens e adultos (EJA) do país.

Entretanto, o Parecer CNE-11/2000 CEB – 1/2000, faz uma rápida referência à questão da educação do adulto maior/idoso: “A educação, como chave indispensável para o exercício da cidadania na sociedade contemporânea [...] nela, adolescentes, jovens, adultos e idosos poderão atualizar conhecimentos, mostrar habilidades, trocar experiências e ter acesso a novas regiões do trabalho e da cultura.[.....] a EJA é uma promessa de qualificação de vida para todos, inclusive para os idosos que têm muito a ensinar às novas gerações”.

No Brasil a legislação dirigida ao adulto maior é quem se encarrega de abordar o tema da educação para o adulto maior, porém dá apenas diretrizes, como é o caso da PIN (Política Nacional do Idoso) Lei nº.8.842 de 4 de janeiro de 1994, regulamentada pelo Decreto nº.1.948, de 03 de julho de 1996, no capítulo IV art.10 – III – na área da educação quando diz que se deve:

- a) Adequar currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais destinados ao idoso.
- e) desenvolver programas que adotem modalidades de ensino à distância, adequados às condições dos idosos.
- f) apoiar a criação de universidades abertas para a terceira idade, como meio de universalizar o acesso às diferentes formas de saber.

E o caso do Estatuto do Idoso – Lei nº.10.741/2003 de 1º de outubro de 2003, no Título II no capítulo V, no art.21, § 1º e 2º.

Artigo 21: O Poder Público criará oportunidades de acesso ao idoso à educação, adequando currículos, metodologia e material didático aos programas educacionais a ele destinados.

§ 1º: Os cursos especiais para os idosos incluirão conteúdos relativos à comunicação, computação e demais avanços tecnológicos, para sua integração à vida moderna.

§ 2º: Os idosos participarão das comemorações de caráter cívico ou cultural, para transmissão de conhecimentos e vivências às demais gerações, no sentido da preservação da memória e identidades culturais.

Quando se encontra alguma referência sobre a educação do adulto maior, esta versa sobre a oferta de cursos dirigidos à “terceira idade”, sem especificar programas, nível de escolaridade, normatização, definir seus objetivos, metodologia, ou versa sobre a educação como um direito.

A inexistência de uma legislação específica, talvez se deva ao fato de que “A educação ofertada aos adultos maiores, não deixa de ser a educação não-funcional, que foi dirigida para os adultos uma geração atrás que hoje são os adultos maiores (Jarvis, 2002)” por isso, como já comentamos anteriormente, conste na legislação que versa sobre a educação de adultos (EdA) e educação de jovens e adultos (EJA) do país.

II.3.5.1.2.3. Aspectos Educacionais do adulto maior no Brasil

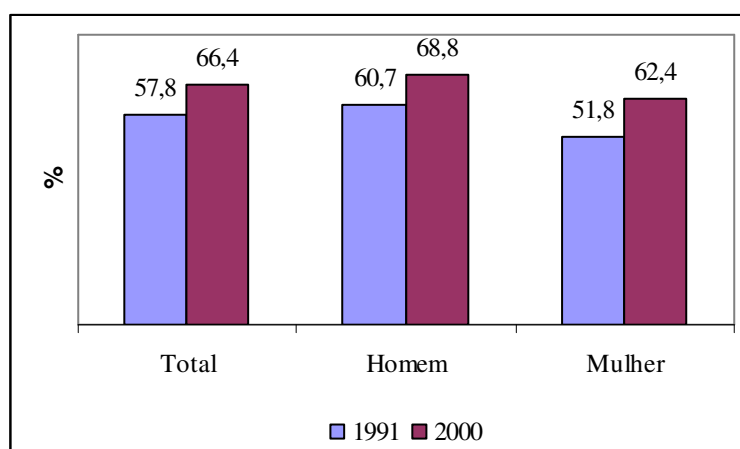
No que se refere à educação, poucos dados existem especificamente sobre as pessoas com 60 anos e mais, porque no Brasil, a maioria desses dados está incluída entre a população adulta de 25 anos e mais que é atendida pela EJA. Isso dificulta a identificação minuciosa de dados mais exclusivos dos adultos maiores.

Os dados mais específicos sobre a situação educacional dos adultos maiores encontramos na Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio (PNAD) de 2003, 2004, 2005, 2006 e 2007, na Síntese de Indicadores Sociais (SIS) de 2003, 2004, 2005, 2006, e 2007, na Pesquisa Perfil dos Idosos Responsáveis pelo Domicílio 2000 e na Pesquisa Perfil das Mulheres Responsáveis pelo Domicílio 2000, todas realizadas pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística).

II.3.5.1.2.3.1. Alfabetização

O IBGE considera alfabetizada a pessoa que sabe ler e escrever ao menos um bilhete pequeno. Segundo dados da Pesquisa Perfil dos idosos responsáveis pelo domicílio de 2000, no que se refere à alfabetização existiam 64,8% de idosos alfabetizados em 2000, entretanto, o contingente de adultos maiores analfabetos é na ordem de 5,1 milhões de pessoas em 2000. Contudo, houve um avanço no período que vai de 1991-2000, com um crescimento de 16, 1% de adultos maiores alfabetizados nesse período. Entre os idosos responsáveis pelo domicílio, que são alfabetizados, em 2000, 66% eram idosos de 60 anos e mais de idade, conforme o Gráfico (12).

Gráfico (12): Proporção de Pessoas de 60 anos e mais de Idade Responsáveis pelo Domicílio, Alfabetizadas, por Sexo – Brasil – 1991/2000.



Fonte: Censo Demográfico 1991; Demográfico 2000.
Fonte: Pesquisa Perfil dos Idosos Responsáveis pelo Domicílio, 2000.

A Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio (PNAD) de 2003, levantou que existiam 16.732,547 de pessoas com 60 anos e mais, sendo 11.292,807 alfabetizadas, foram consideradas também 8.1666 pessoas que não tinham documento para comprovação da alfabetização. Os dados apontam que 5.439,246 não são alfabetizadas. Outro dado apontado diz respeito às pessoas com idade ignorada apresentando um total de 29.770 dessas 20.788 são alfabetizadas e 8.982 não são alfabetizadas.

II.3.5.1.2.3.2. Analfabetismo Funcional

É considerado analfabeto funcional no Brasil a pessoa que tem menos de 4 anos de estudo. Os idosos responsáveis pelo domicílio não alcançaram esse nível mínimo de instrução: 54,4% tinha um máximo de 3 anos de estudo. Este percentual elevado se deve em grande medida ao fato de que 64,4% dos idosos responsáveis de 75 anos ou mais de idade foram considerados analfabetos funcionais e idosos com idades entre 60 a 64 anos, 53%, tinha até 3 anos de estudo. O analfabetismo no Brasil representa 27,8% da população e um número de 33.221,192 de pessoas. A taxa de analfabetismo por faixa etária entre pessoas de 45 a 59 anos é de 19,7%, entre as pessoas de 60 anos e mais de idade é de 35,2%. (indicadores do censo demográfico de 2000 e do censo escolar de 2000).

Segundo pesquisa realizada pela Fundação Perceus Abramo em 2006 e divulgada em 2007, entre a população idosa o analfabetismo funcional totaliza 49%: 23% declaram não saber ler e escrever (2% dos não idosos), 4% afirmam só saber ler e escrever o próprio nome (1% dos não idosos) e 22% consideram a leitura e a escrita atividades penosas (8% dos não idosos), seja por deficiência de aprendizado (14%), por problemas de saúde (7%) ou por ambos motivos (2%).

Essa mesma pesquisa revela em um dos dados levantados no item *educação, formação e informação*, que no momento da coleta de dados, apenas 2% dos idosos estavam estudando. No entanto, se *pudessem escolher livremente*, 44% gostariam de fazer algum curso. Entre os cursos preferidos, os que fazem parte de educação formal são os mais mencionados (16%), mas há demanda também para cursos de informática (6%), além de cursos de tricô, crochê e bordado (7%), entre muitos outros. Estes dados mostram que o Brasil de 2000 para cá andou muito pouco no que se refere à promoção da educação formal para todos os idosos, apesar dos esforços do governo federal atual para reverter esse quadro, prevalecendo o analfabetismo.

II.3.5.1.2.3.3. Número médio de anos de estudo

Encontramos na SIS 2003 - IBGE), a partir dos dados levantados na PNAD de 2003, que no Brasil em 2003 as pessoas com 60 anos e mais tinham 3,5% anos de número médio de estudos, tendo os homens 3,7% e as mulheres 3,3%. Percebemos que em 2005 e 2006 houve um aumento significativo em relação ao ano de 2003; esse fato talvez, se deva a um maior acesso dos idosos aos programas educacionais dirigidos a eles, oferecidos pelo governo federal atual. Conforme verificamos nas Tabelas 11 e 12.

Tabela (11): Número Médio de Anos de Estudo das Pessoas de 60 anos e mais de Idade, por Grandes Regiões, Segundo o Sexo – 2003.

Sexo e grupos de idade	Número médio de anos de estudo das pessoas de 60 anos e mais de idade					
	Brasil	Grandes Regiões				
		Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
2003						
Total	6,4	6,3	5,0	7,1	6,9	6,6
60 anos e mais	3,5	2,9	2,1	4,2	3,9	3,3
Alfabetizadas						
Homens	3,7	3,0	2,0	4,6	4,2	3,4
Mulheres	3,3	2,9	2,1	3,9	3,7	3,1

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2002-2003.
Adaptado.

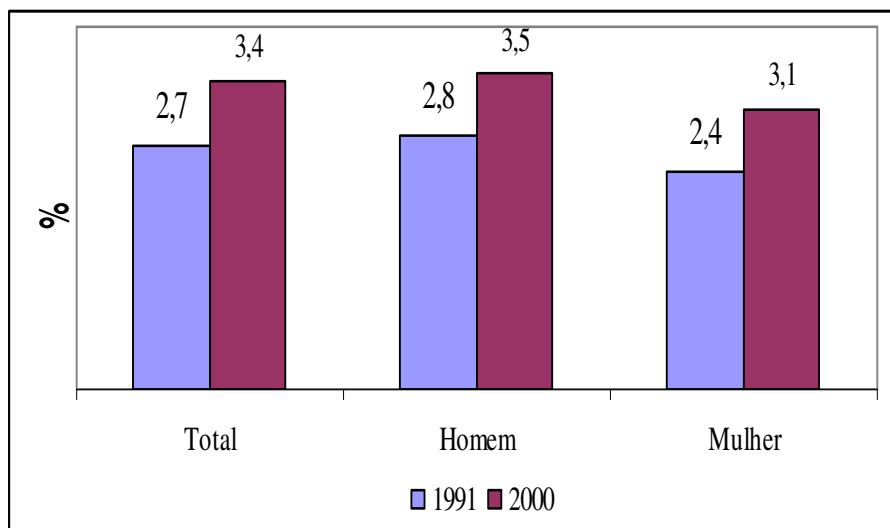
Tabela (12) – Número Médio de Anos de Estudo das Pessoas de 60 anos e mais de Idade, por Grandes Regiões, Segundo o Sexo 2005-2006.

Sexo e grupos de idade	Número médio de anos de estudo das pessoas de 60 anos e mais de idade					
	Brasil	Grandes Regiões				
		Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
2005						
Total	6,6	6,0	5,4	7,3	7,1	6,9
60 anos e mais	3,6	2,7	2,3	4,4	4,1	3,3
Homens	3,9	2,7	2,3	4,9	4,3	3,4
Mulheres	3,5	2,7	2,4	4,0	3,9	3,2
2006						
Total	6,6	6,0	5,4	7,3	7,1	6,9
60 anos e mais	3,8	2,9	2,4	4,6	4,2	3,5
Homens	4,0	2,8	2,4	5,0	4,3	3,6
Mulheres	3,7	3,0	2,5	4,3	4,1	3,5

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2005-2006. Adaptado.

Com relação aos adultos maiores responsáveis pelo domicílio, em 2000, a média de anos de estudos era de 3,4 anos como podemos ver no Gráfico 13.

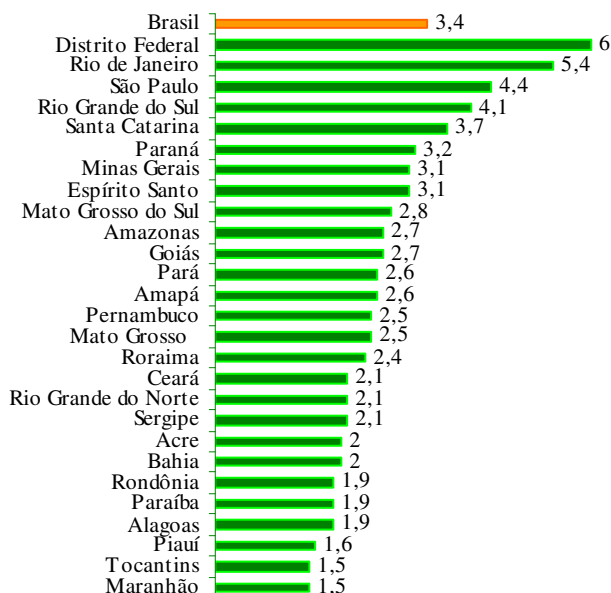
Gráfico (13): Média de Anos de Estudo das Pessoas de 60 anos e mais de Idade Responsáveis pelo Domicílio, por Sexo – Brasil – 1991/2000.



Fonte: Censo Demográfico 1991; Censo Demográfico 2000.
Fonte: Pesquisa Perfil dos Idosos Responsáveis pelo domicílio.

A média de anos de estudos dos adultos maiores responsáveis pelo domicílio é bastante diferenciada entre as unidades da federação variando de 6.0 no Distrito Federal a 1,5 anos no estado do Tocantins e no Maranhão.

Gráfico (14): Média de anos de Estudo das Pessoas de 60 anos e mais de Idade Responsáveis pelo Domicílio, Segundo as Unidades da Federação – 2000.



Fonte: IBGE/Censo Demográfico 2000.

Nota: Domicílios particulares permanentes.

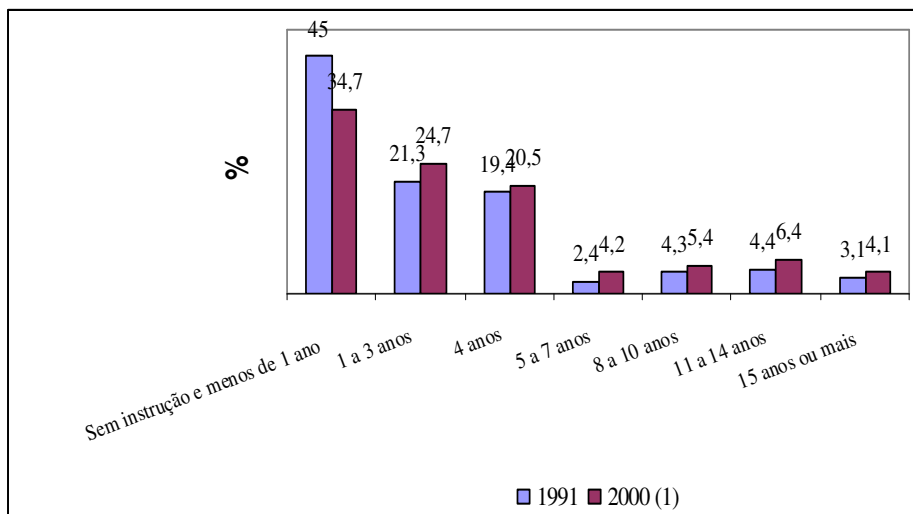
Fonte: Perfil dos idosos responsáveis pelo domicílio, 2000.

Nos municípios das capitais, essa média é muito superior: Ex: Enquanto em Florianópolis a média é de 7,2 anos de estudo em rio Branco a média é de 2,7 anos. No nordeste e norte a média de estudos é bem superior nas capitais, apesar da população rural ter mais expressão.

II.3.5.1.2.3.4. Classes de Anos de Estudo

O Gráfico (15) aponta que a proporção de pessoas de 60 anos e mais de idade responsável pelo domicílio, por classes de anos de estudo no Brasil, em 2000, está menor nas classes de anos de estudo sem instrução ou menos de 1 ano, saindo de um patamar de 45,0 em 1991 para 34,7 em 2000. Em consequência, nota-se um aumento importante nas outras classes de anos de estudo.

Gráfico (15): Proporção de Pessoas de 60 anos e mais de Idade Responsáveis pelo Domicílio, por Classes de anos de Estudo – Brasil – 1991/2000.



Fonte: Censo Demográfico 1991; Censo Demográfico 2000. Nota: Domicílios particulares permanentes. [1] Exclui as classes de anos de estudo não determinadas.
 Fonte: Pesquisa perfil dos idosos responsáveis pelo domicílio, 2000.

A Pesquisa Perfil das Mulheres Responsáveis pelo Domicílio 2000 aponta que das mulheres responsáveis pelo domicílio com idade entre 60 e 69 anos, em 2000, 32,8% eram sem instrução ou tinham ao menos 1 ano de estudo; 25,0% de 1 a 3 anos; 20,6% 4 anos; 5% de 5 a 7 anos; 5,7% de 8 a 10 anos; 1% de 11 a 14 anos e 3,6% 15 anos e mais. Entre as mulheres de 70 anos e mais 42,8% eram sem instrução ou tinham ao menos 1 ano de estudo; 22,1% de 1 a 3 anos; 19,1% 4 anos; 3,1% de 5 a 7 anos; 5,0% de 8 a 10 anos; 5,8% de 11 a 14 anos e 2,1% 15 anos e mais.

II.3.5.1.2.3.5. Censo Escolar

Segundo dados divulgados pelo INEP em julho de 2004, a educação Básica tinha 3,7 milhões de alunos com mais de 25 anos (censo escolar/03). Milhões de alunos com mais de 25 anos e mais estavam matriculados no ensino fundamental e médio e na EJA. Eles representavam 7,7 dos 47,9 milhões de estudantes dessas etapas de escolarização.

Dados do censo anual realizado pelo INEP/MEC comprovam que a população adulta está voltando a estudar, entretanto, não se identifica especificamente o adulto maior, pois esses dados se referem à população adulta de 25 anos e mais. Eles chegaram a essa conclusão analisando que em 1991 havia 2,6 milhões de adultos de 25 e mais na educação básica e no censo escolar de 2003 esse número passou para 4,4 milhões de jovens e adultos em toda a EJA.

Ainda segundo o INEP/MEC no Brasil o número de matriculados na educação de jovens e adultos em 2003 foi de 4.403.436, sendo 2.299,185 de pessoas de 25 anos e mais, o que representa 52,2% de todos os alunos de 25 anos e mais matriculados no ensino fundamental e médio. Contudo, não fica claro quantos alunos de 60 anos e mais estão matriculados.

Segundo resultados preliminares do censo escolar 2004, no que se refere à matrícula inicial, aponta que na educação de jovens e adultos (supletivo presencial) foi matriculado um total de 4.576,117 alunos, sendo 3.418,948 no ensino fundamental e 1.157,169 no ensino médio; nesses dados não foi possível identificarmos, especificamente, a população idosa que se matriculou. Na EJA no supletivo semipresencial, foi um total de 1.142,791, sendo 590, 633 no Ensino Fundamental e 552, 158 no Ensino Médio.

Dados do censo escolar da educação básica de 2008, referentes à matrícula inicial, revelam que existiam 1.077.126 alunos matriculados na EJA, no ensino fundamental, e 1.131.815, no ensino médio integrado à educação profissional.

Podemos considerar que esta queda na matrícula inicial em EJA em 2008 se deva a programas do governo federal, como o Programa Bolsa família, que tem como um de seus critérios para obtenção do benefício, que a criança esteja matriculado e freqüentando a escola, com isso, as crianças estão entrando na escolar na idade escolar correta deixando assim de ser um futuro usuário de EJA.

II.3.5.1.2.3.6. Número de Estudantes

No Brasil em 2003, segundo dados da PNAD de 2002-2003 e a SIS de 2003 (IBGE), existem 52.562,429 estudantes. Desses 5.404,708 são de 25 anos e mais, destes 2.070,049 são homens e 3.334,659 são mulheres. Mais uma vez não foi possível identificarmos, especificamente, os adultos maiores. Há que se buscar uma forma de se contemplar, especificamente, aos adultos maiores em pesquisas como essa, pois ficamos sem os dados reais.

Na Síntese Estatística da Educação Básica, 2007, atualizada em 2009 (INEP/MEC), consta que no Brasil em 2007, existiam 4.940.165, estudantes de EJA no ensino fundamental e 682,165, na educação profissional. Entendemos que essa queda se deve aos programas educacionais e sociais do governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva.

II.3.5.1.2.3.7. Experiências Iniciais de Educação para os Adultos Maiores no Brasil

Com relação às experiências iniciais de educação para os adultos maiores, elas tinham o caráter não formativo/escolar, eram voltadas para uma educação não-formal, dirigidas ao lazer e para o preenchimento do tempo livre.

Com relação à formação de profissionais para trabalhar na educação de adultos maiores, não existem cursos de formação docente específica, mas existem cursos fragmentados com esse fim.

No Brasil, a educação formal dos adultos maiores, seja ela básica ou do ensino fundamental e médio, está a cargo da EJA, pois não há uma lei específica sobre o acesso a educação formal para os adultos maiores. O acesso ao ensino universitário formal depende exclusivamente da capacidade intelectual do adulto maior, pois apenas algumas universidades brasileiras têm projetos que permitem o acesso do adulto maior a uma carreira universitária, mediante critérios específicos diferentes dos demais candidatos a uma carreira. Normalmente essas universidades não

dão um título de conclusão de curso superior aos adultos maiores, quando eles não preenchem os requisitos exigidos a todas as pessoas que se candidatam a uma carreira universitária.

Em algumas universidades da Europa, como a Universidade Autônoma de Madrid-Espanha, através de seus departamentos, é possível a obtenção de um título próprio da universidade, que permita o acesso dos seus alunos, quando assim o desejarem, ao mercado de trabalho com as capacidades e competências exigidas na nova sociedade da aprendizagem; caso contrário, essa instituição servirá apenas como canal para a socialização.

As iniciativas educacionais para os adultos maiores no Brasil são recentes e carecem de uma fundamentação teórica e andragógica. A educação formal do adulto maior no Brasil tem as mesmas características da educação de jovens e adultos, apesar da necessidade de diferenciá-las, para atender melhor as necessidades de aprendizagem do educando adulto maior.

Até onde pesquisamos no Brasil não existe por parte do governo (municipal, federal e estadual) ou entidades privadas, cursos de formação regular dirigidos exclusivamente ao adulto maior/idoso. Há uma carência de ofertas educacionais que permitam a progressão do adulto maior dentro do sistema educacional. As metodologias que são utilizadas na educação de crianças e adolescentes no ensino regular são as mesmas utilizadas na educação de adultos e de adultos maiores.

A educação de adultos maiores, propriamente dita, ainda é uma realidade muito distante no Brasil. Existem experiências de educação não-formal, que alcançaram êxito à medida que atingiram objetivos de socialização e auto-estima. A maioria delas está dirigida a um público de poder aquisitivo elevado. E assim como na educação de adultos, as ofertas formativas são para aqueles que já têm experimentado alguma oferta antes.

Essas experiências não podem ser chamadas de educação de adultos maiores, pois falta uma fundamentação teórica sobre as necessidades de formação do adulto maior, assim como faltam

teorias que dêem suporte ao desenvolvimento de políticas educacionais dirigidas ao adulto maior.

É nítida a lacuna que existe no Brasil sobre o que seja realmente a educação dirigida aos adultos maiores ficou claro que essa modalidade de educação ainda está muito longe de atender às necessidades formativas dos adultos maiores, É preciso um maior aprofundamento do tema, para que a educação de adultos maiores no Brasil deixe de ter um caráter apenas socializante, mas possa atender a todas as necessidades de aprendizagem do adulto maior. Ficou evidente que: para que aconteça uma educação que atenda às necessidades de aprendizagem do adulto maior, é necessário responder, antes, aos cinco interrogantes básicos, que Martín García (1999) tão apropriadamente levanta: por que, para que, o que, onde e como da educação de adultos maiores, que serão comentados a seguir.

III.3.5.1.2.3.8. Interrogantes da Educação para Adultos Maiores

Vários interrogantes surgiram sobre o tipo de educação que deveria ser ofertado aos adultos maiores, uma vez que eles têm características e necessidades de aprendizagens distintas das dos jovens, das crianças e dos adolescentes.

Todavia, não se pode dizer que a educação é algo estranho aos adultos maiores, pois eles têm participado em atividades educacionais desde que as mesmas existem. Mesmo assim, a educação oferecida, até então, não foi suficiente a fim de prepará-los para atuar com sucesso na nova sociedade da aprendizagem, permitindo-lhes transpor os problemas da marginalização, da exclusão social e digital e até mesmo prevenir o surgimento de determinadas enfermidades.

A educação, que é oferecida hoje aos adultos maiores, é para Jarvis (2002) a mesma educação não-funcional, que foi dirigida para os adultos da geração passada, e por isso, segundo ele, tem grande aceitação entre os adultos maiores, pelo fato de terem convivido quando adultos com esse tipo de educação.

Portanto, é oportuna a preocupação de Peterson (1990) quando chama a atenção sobre o uso indevido da palavra educação, pois segundo ele, o termo está sendo empregado de maneira indistinta e inapropriada para nomear muitos programas que seriam melhor descritos, como recreação ou participação e que se apresentam sob o título de educação. Isso porque para ele a educação é uma “aprendizagem planejada, que ocorre separadamente da maturação e que é realizada de forma séria”. Diferentemente de outros tipos de aprendizagem espontâneas.

Martín García (1999) levanta cinco interrogantes básicos: *por que, para que, o que, onde e como* da educação de adultos maiores. Interrogantes estes que devem ser levados em consideração na hora de se planejar programas educacionais para os adultos maiores, evitando assim o uso indevido da palavra educação. Esses interrogantes são apontados aqui de forma sucinta a título de reflexão.

- Para Martín García (1999) o *por quê* da educação para os adultos maiores, justifica-se, pois da mesma forma que a criança, o adolescente e o adulto têm a educação como um direito e um dever, o adulto maior também deve tê-la da mesma forma.
- Respondendo ao segundo interrogante, *para quê*, Martín García (1999) abre um leque de possibilidades podendo ser: para o desenvolvimento e desfrute do ócio criativo; a participação social, crítica e comprometida; a mudança social e o desenvolvimento da qualidade de vida comunitária; o reconhecimento da idade grupal e para o desenvolvimento pessoal e a auto-realização.
- Martín García (1999) responde ao terceiro interrogante, *onde*, sugerindo locais, cuja terminologia, varia de país para país, como: as Universidades e Aulas de Terceira Idade (a maioria dos países desenvolvidos do mundo) e Universidades da experiência (Espanha - Castilla y León), os círculos de estudos (norte da Europa: Suíça, Suécia, Noruega, Dinamarca...), escolas populares tradicionais (países do centro e também do norte da Europa), universidades populares, entre outras.

Para ele a questão <<onde>> está intimamente relacionada com “quem” promove ou se responsabiliza pela educação dirigida ao coletivo dos adultos maiores.

- Sobre *que tipo* de educação deve ter o adulto maior, citando Londomer (1978:87-88) Martín García, aponta que as oportunidades educativas podem ser, simultaneamente, instrumentais e expressivas, dependendo de como são percebidas pelos sujeitos/pessoas.
- Respondendo à questão *como* deve ser essa educação para os adultos maiores, ele diz que “se refere à metodologia didática adequada para trabalhar e intervir educacionalmente com pessoas de idade avançada”.

Florio (apud, Peterson, 1990), apresenta três categorias principais de educação para os adultos maiores sugeridas por ele. Categorias que, segundo Peterson (1990), são baseadas, primariamente, na ênfase em ofertas instrucionais e a maneira pelas quais elas são desenhadas. Elas serão citadas aqui porque vão ao encontro dos dados obtidos na revisão realizada sobre a oferta de programas educativos para adultos maiores.

- A primeira categoria se refere aos programas que beneficiam e dão privilégios especiais ao adulto maior, através de cursos regulares oferecidos em organizações ou instituições, com um custo reduzido, ou mesmo sem custo para os adultos maiores.
- A segunda categoria faz referência àqueles programas que incluem alguns cursos adaptados ou modificados para irem ao encontro dos interesses específicos dos adultos maiores. Podendo ser elaborado especificamente para o adulto maior ou pode ser um típico curso já existente, mudando apenas o nome ou carga-horária, com o objetivo de atrair mais alguns participantes adultos maiores.
- Na terceira categoria encontramos os programas que são elaborados e empacotados, e são oferecidos, principalmente, aos adultos maiores.

Segundo Peterson (1990), o fato de existir a bastante tempo uma gama muito grande de diversos tipos de programas educacionais com formatos diferentes, entre outras coisas, não permite que eles sejam facilmente identificados e caracterizados, tornando-os difíceis de serem descritos. Ainda segundo ele, o fato de não ter uma história formal sobre eles, quando investigados, oferecem somente informações limitadas sobre sua gênese coletiva.

Encontramos que, assim como a educação dos adultos maiores tem a sua prática e teoria na educação de adultos, os programas educacionais para os adultos maiores “refletem a história e a herança do movimento educacional de adultos” Peterson (1990).

A partir dos dados levantados concluímos que, no caso brasileiro, especificamente, a educação que é dirigida ao adulto maior está restrita ao que é oferecido nas Universidades de Terceira Idade e em algumas instituições privadas, que se situam no plano dos programas que segundo Peterson (1990) utiliza o termo educação de maneira inadequada e inapropriada. Entretanto, as ações realizadas por elas, satisfazem a necessidade de socialização dos adultos maiores que freqüentam esses programas.

II.3.5.2. Gerontologia Educativa

Utilizamos aqui a denominação “gerontologia educativa” seguindo-se a Thornton (1982) que a considera um processo de ensino-aprendizagem para um público que não é entendido (experto) e não estuda sobre o envelhecimento, sejam essas pessoas profissionais ou não. Ela é aplicada em todos os tipos de espaços educativos e meios de comunicação. Peterson (1990) a denomina de segunda área majoritária de atuação da gerontologia educacional, dedicada à educação do público em geral e específico sobre adultos maiores /idosos.

No Brasil quem primeiro iniciou esse tipo de educação para os adultos maiores atividades educacionais voltadas para os

adultos maiores na década de 60, foi o SESC – Serviço Social do Comércio; onde também tinham atividades culturais e de educação para a saúde, entre outras atividades não formativas.

Assim como o SESC, outras instituições surgiram para atender aos idosos; todas elas com uma orientação predominantemente dirigida ao turismo, ao lazer e ao social. Inclusive, nas universidades de terceira idade, que surgiram com uma proposta de educação permanente, onde, também predominaram os programas não-formativos.

Cabe ressaltar que no Brasil a nomenclatura usualmente empregada “universidade da terceira idade” corresponde de fato a programas, dirigidos ao adulto maior, inseridos em um número ainda limitado de universidades. Neste sentido não se deve confundí-la com uma universidade, uma vez que não têm vocação acadêmica e científica.

No Brasil só a partir de 1980 é que algumas universidades brasileiras, através de algumas de suas faculdades começam a abrir espaços para atividades educacionais voltadas para os adultos maiores, usando como veículo para execução de seus projetos as UNatis (surgiram na década de 70, sob a influência da experiência francesa) – apesar de existirem outras “universidades da terceira idade”, essa “universidade” é a mais conhecida - que segundo Salgado(1982) surgiram com uma proposta de educação permanente.

Entretanto, nessas “universidades” predominam os programas não-formativos, não cumprindo assim, com os objetivos propostos por elas.

Debert (1996, p.41) comenta o público e os tipos de programas dessas “universidades”:

[...] trata-se também de um público com níveis de independência funcional que permitem a participação em festas, bailes, coral, que fazem parte das atividades propostas mesmo nas Universidades da Terceira Idade. [...] embora essas atividades tenham diferenças em termo de recursos disponíveis em cada uma das instituições e em função

características e tipo de envolvimento dos coordenadores, elas em geral envolvem trabalhos manuais, bailes, passeios e excursões, ginástica, sendo que nas “universidades” a ênfase é em aulas e conferências.

Continua a autora:

Apesar da diversidade, a tônica geral dos programas é a tentativa de rever estereótipos e preconceitos por meio dos quais se supõe que a velhice seja tratada na nossa sociedade (Debert G, 1996, p.41).

Para Néri (1997 apud Cahioni, 1999) as universidades da terceira idade exemplificam o exercício de outra importante missão da Universidade (com vocação acadêmica e científica), que é a prestação de serviços à comunidade à qual está integrada. Todavia, até mesmo essa missão, não é cumprida por todas elas, pois apesar de geralmente intermediar o acesso do idoso ao conhecimento sobre alguns aspectos do envelhecimento, o mesmo não ocorre em relação ao público em geral.

Segundo Debert (1996) o entusiasmo dos estudantes contrasta com o desânimo dos profissionais que trabalham em geral nesses programas, que não se cansam de apontar a defasagem entre os objetivos pretendidos e a dificuldade de executá-los de maneira adequada, dada a carência de todos os tipos de recursos. É salutar essa preocupação, pois demonstra a não acomodação com o que está posto aí, sugerindo uma inquietação, um conflito entre o prescrito e o oculto.

Ainda segundo a autora, nos discursos dos profissionais, as potencialidades do avanço da idade estão sempre combinadas com a imagem dos velhos como vítimas privilegiadas do desrespeito, da miséria, do abandono por parte da família e do Estado. O participante dos programas pelo contrário, procuram demonstrar, a cada gesto, que vivem uma experiência em que essas potencialidades estão plenamente realizadas. É importante fazermos uma reflexão sobre a visão pessoal negativa que esses profissionais apresentam sobre o idoso e a velhice, mesmo estando diante de idosos que demonstram que suas potencialidades estão plenamente realizadas.

No Brasil, os programas educacionais dirigidos ao idoso e ao público em geral, normalmente são levados a cabo pelos governos federal, estadual e municipal, ou por Organizações Não-Governamentais, através de campanhas de esclarecimento. Contudo, essas ações são mais dirigidas para as questões referentes à saúde, como a prevenção de enfermidades. Apesar de na legislação brasileira a preocupação com o acesso da população ao conhecimento do processo de envelhecimento ficar bem clara. Isto pode ser constatado a seguir:

Na Política Nacional do Idoso – Lei nº.8.842, de 4 de janeiro de 1994, no capítulo IV art.10, III – b; encontramos que em todos os níveis de ensino formal devem ser inseridos conteúdos voltados para o processo de envelhecimento, de forma a eliminar preconceitos e a produzir conhecimentos sobre o assunto.

O Estatuto do Idoso – Lei nº.10.741/2003 de 1º de outubro de 2003, também aborda essa temática no Título II no capítulo V, da educação, cultura, esporte e lazer, no 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.

Entretanto, na prática, isso não vem ocorrendo no conjunto dos estabelecimentos de ensino.

Também no capítulo V, da educação, cultura, esporte e lazer do Estatuto do idoso no artigo 24, encontramos que “os meios de comunicação manterão espaços e horários especiais voltados aos idosos, com finalidade informativa, educativa, artística e cultural, e ao público em geral sobre o processo de envelhecimento”. Percebemos que este artigo não é cumprido de forma sistemática, mas sim esporádica, mais notadamente próximo ao dia nacional e internacional do idoso.

Na legislação internacional encontramos que devem ser oferecidos cursos sobre os aspectos do envelhecimento à população em geral, para que a marginalização e exclusão do

adulto maior possam diminuir. O Plano de Ação sobre o Envelhecimento de Madrid (2002), por exemplo, recomenda, quando trata da solidariedade intergeracional, que através da educação pública seja fomentada a compreensão do envelhecimento como um assunto que concerne a todos os grupos de idade.

No caso brasileiro, não são visíveis as ações realizadas pelos órgãos responsáveis, no sentido de reverter a visão negativa que a sociedade tem sobre o envelhecimento, pois é perceptível, no dia-a-dia do adulto maior brasileiro, que a mesma persiste, quando se vê o quanto são discriminados e excluídos da sociedade, principalmente, pela e na família onde são freqüentes as crises intergeracionais em seus diversos aspectos.

Consideramos que um outro objetivo da gerontologia educativa é preparar as pessoas adultas prestes a se aposentar para enfrentar essa nova fase da vida. Essa preparação segundo Mendizábal (2001) é um processo essencialmente educacional que ensina à pessoa os conhecimentos úteis para uma nova etapa vital e sobre tudo consegue um aprendizado de hábitos novos e interesses. Continua a autora, o objetivo de uma preparação para a aposentadoria é garantir uma melhor qualidade de vida nesta etapa, e com isso contribuir diretamente a uma melhora das condições de trabalho e de nível de vida.

Martín García, (1994 apud, Martín García, 1997, p.240), aponta que a grande maioria dos programas sócio-educativos de preparação de trabalhadores para a aposentadoria pode ser classificado dentro de quatro enfoques gerais, que variam em função da ênfase depositada em dimensões básicas como a concepção de aposentadoria, a pretensão de alcançar mudanças e resultados imediatos ou demorados no tempo, o tipo de metodologia e as metas ou resultados finais esperados (cfr. Giordano y Giordano, 1983). Os quatro enfoques são: de planejamento, de orientação, de educação de adultos e idosos e o modelo do potencial humano.

Apesar de existir na legislação brasileira dirigida ao adulto maior referência à preparação para a aposentadoria, esta apenas

estimula, mas não obriga as empresas a realizarem cursos de preparação para a aposentadoria.

No Brasil a gerontologia educativa deveria ser usada como instrumento para a “desconstrução” dos estereótipos existentes acerca do envelhecimento, através de ações educativas que construíssem juntamente com os sujeitos que participam dessas ações educativas o conhecimento sobre os aspectos: educacional, psicológico, biológico, sociológico, antropológico, econômico, político, etc., do processo de envelhecimento, promovendo assim, uma convivência saudável entre todos os membros da sociedade.

II.3.5.3. Gerontologia Acadêmico-Profissional

As mudanças no perfil demográfico brasileiro, assim como em grande parte do mundo, acontecem dentro de uma sociedade contemporânea, em que a aprendizagem é fator decisivo na inserção dos sujeitos num mundo globalizado, em um contexto de transformações locais das concepções de espaço e de tempo, gerando com isto conflitos. Essa nova sociedade e a globalização trouxeram consigo, portanto, exigências de novas competências para realizar os saberes o saber fazer e o saber ser.

Neste contexto, segundo Ortega-Esteban (1999, p.318):

Todos se han visto o se van a ver obligados a reciclarse en sus trabajos y profesiones, so capa de degenerar o desfasarse. Más el reciclaje o reactualización de conocimientos ya no es suficiente, hay que aprender para cada día para estar al día, no hay distinción entre trabajo profesional y aprendizaje, no hay diferenciación entre la vida y el aprendizaje, no hay distinción entre la educación e la vida. La educación va a ser y acontecer a lo largo de la vida. Educarse y vivir va a ser la misma cosa.

Todos se viram ou se verão obrigados a reciclar-se em seus trabalhos e profissões, sob pena de degenerar o defasar-se. Mas a reciclagem ou reatualização de conhecimentos já não é suficiente, temos que aprender para cada dia estar em dia, não existe distinção entre trabalho profissional e aprendizagem, não existe diferença entre a vida e a

aprendizagem, não existe distinção entre a educação e a vida. A educação vai ser e acontecer ao longo da vida. Educar-se e viver vai ser a mesma coisa.

Isto é mais verdadeiro ainda para os profissionais que trabalham ou vão trabalhar com os adultos maiores, uma vez que o velho de ontem não é o mesmo de hoje, nem será o de amanhã.

Esta projeção de “eternos aprendizes” dos sujeitos adultos justifica a construção de uma relação estreita entre educação e envelhecimento. Pois, numa sociedade que envelhece, o seu envelhecimento populacional faz com que quase todos os profissionais dentro em breve, de algum modo, passem a prestar serviços aos adultos maiores. Tal fenômeno levou determinados profissionais que trabalhavam com o adulto maior a sentir a necessidade de se especializarem, no campo do envelhecimento, para dar respostas às crescentes demandas desse segmento da população, abrindo, com isso, perspectivas para outros profissionais virem a desenvolver ou trabalhar em novos serviços destinados aos adultos maiores.

A partir do surgimento desse fenômeno mundial, o tema da formação inicial e continuada de profissionais que trabalham ou vão trabalhar com e a favor de adultos maiores passou a preocupar os organismos internacionais, responsáveis por políticas dirigidas a esta população, alertando-a sobre a necessidade de uma formação específica em gerontologia ou geriatria. Em conseqüência desse novo momento vivido pela sociedade, nunca se investigou e se debateu tanto como hoje sobre os adultos maiores. Surpreendentemente, no que se refere às pesquisas para se saber quem é o formador do formador de profissional educador, como é a sua formação e qual é a sua atuação, ainda existe uma verdadeira lacuna.

Como resultado desta lacuna, a gerontologia acadêmico-profissional, apesar do seu impulso dentro da gerontologia educacional, encontra-se em um processo embrionário de desenvolvimento, como se verá a seguir, no capítulo três ao se abordar a problemática da educação de profissionais educadores e de seus formadores. Antes, porém, é fundamental conceituar a gerontologia acadêmico-profissional para um melhor entendimento.

II.3.5.3.1. Conceituação

A Terminologia Gerontologia Acadêmico-Profissional foi criada por Thornton (1992) para designar a área responsável pela formação dos profissionais ou não profissionais que já trabalham ou vão trabalhar com o adulto maior. Área essa que também é conhecida como a terceira área majoritária de atuação da gerontologia educacional, proposta por Peterson (1990). Seu criador a define como processos de ensino, instrução e treinamentos dirigidos para a especialização de profissionais, para-profissionais e voluntários do envelhecimento. A isso se acrescenta o pensamento de Peterson (1990), quando diz que essa área é voltada para a instrução de pessoas que vão trabalhar com adultos maiores, tanto profissionais quanto estudantes, que estão empregados em instituições e agências que planejam e servem a um cliente mais velho.

Ou seja, A gerontologia acadêmico-profissional é a área responsável pela formação específica formal e não-formal dos profissionais que trabalham ou vão trabalhar com ou a favor dos adultos maiores. Aqui neste estudo, especificamente, abordaremos a formação do gerontólogo educacional brasileiro. Ainda segundo Thornton (1992) a Gerontologia Acadêmico-Profissional baseia-se na gerontologia educacional, na gerontologia social e na geriatria.

Entendemos que a gerontologia acadêmico-profissional enquanto área responsável pela formação de profissionais, que decidem atuar com e a favor de adultos maiores, desempenha um papel decisivo na articulação entre o mundo da formação e do trabalho.

Recapitulação

O processo embrionário de desenvolvimento, em que se encontra a gerontologia educacional brasileira, justificou a necessidade de traçarmos a trajetória da educação de adultos, na tentativa de situar a gerontologia educacional no conjunto da mesma, no intuito de encontrar as suas raízes históricas. Durante esse processo ficou evidenciado que a gerontologia educacional baseia seu corpo teórico e sua prática na educação de adultos.

A educação de adultos maiores no Brasil é comentada na legislação que dá e protege os direitos do adulto maior, como a PNI (política Nacional do Idoso) e o Estatuto do Idoso. Essa educação, entretanto, está a cargo da EJA, onde o adulto maior é considerado, apenas, como um adulto. Como já comentamos há uma carência de ofertas educacionais, que permitam a progressão do adulto maior dentro do sistema educacional.

No caso brasileiro, especificamente, a educação que é dirigida, exclusivamente, ao adulto maior está restrita ao que é oferecido nas Universidades de Terceira Idade e em algumas instituições privadas, que se situam no plano dos programas que segundo Peterson (1990) utilizam o termo educação de maneira inadequada e inapropriada.

Essas iniciativas “educacionais”, para os adultos maiores no Brasil são recentes e carecem de uma fundamentação teórica e pedagógica, portanto, é necessário investigações sobre o tema para que essas iniciativas educacionais deixem de ter um caráter primordialmente socializador.

Na legislação brasileira encontramos que em todos os níveis de ensino os conteúdos sobre o envelhecimento devem ser abordados em uma disciplina. Entretanto, isso não ocorre porque não existe uma fiscalização e as primeiras a descumprirem essa recomendação são as instituições educacionais públicas: municipal, estadual e federal.

Entendemos, aqui, que a legislação específica de educação de adultos abre perspectivas, que devem ser discutidas, pois foi possível constatarmos durante a revisão sobre

a trajetória da educação de adultos, que a formação do educador de adultos não despertou o interesse dos legisladores, e tampouco dos intelectuais da educação, participantes nas elaborações das legislações educacionais, no passado e nem atualmente.

Durante a revisão da trajetória da educação de adultos, também foi identificado que os professores da educação de adultos, são os mesmos da educação básica, do ensino fundamental e médio, e que os mesmos, podem trabalhar com os adultos em tempo parcial ou em tempo completo.

Concluimos que durante a revisão sobre a educação de adultos maiores, ficou claro que essa modalidade de educação ainda está muito longe de atender às necessidades formativas dos adultos maiores, até porque como Peterson (1990) diz, existe o uso indevido da palavra educação, utilizando-se o termo, de maneira indistinta e inadequada, para nomear muitos programas que seriam melhor descritos, como recreação ou participação, e que os mesmos se apresentam sob o título de educação. Entretanto, ficou claro também que educação de adultos maiores, como é atualmente difundida, cumpre um papel socializador, que atende às necessidades de socialização do adulto maior, que é inerente ao ser humano.

Ficou evidente que, para que aconteça uma educação que atenda às necessidades de aprendizagem do adulto maior, é necessário responder antes aos cinco interrogantes básicos, que Martín García (1999) tão apropriadamente levanta: por que, para que, o que, onde e como da educação de adultos maiores, comentados neste capítulo, anteriormente.

Concluimos também após traçarmos essa trajetória que existem poucos dados oficiais disponíveis sobre a educação de adultos maiores no Brasil, porque na grande maioria das pesquisas sobre a educação brasileira, os dados sobre o idoso aparecem entre a os dados da população de 25 anos e mais de idade que é atendida pela EJA. Os poucos dados que obtivemos, especificamente, sobre a educação de adultos maiores, só foi possível devido a algumas pesquisas, específicas, para investigar a população idosa.

Alguns dados retirados destas pesquisas chamaram a nossa atenção: o primeiro que chamou a nossa atenção foi o que aponta que no ano de 2000, 54% dos idosos brasileiros responsáveis pelo domicílio tinham no máximo 03 anos de estudo e foram considerados analfabetos funcionais.

Outro dado que também chamou nossa atenção foi o que aponta que em 2003 os idosos brasileiros tinham 3,5% anos de número médio de estudos, tendo os homens 3,7% e as mulheres 3,3%.

Constatamos que em 2005, 2006, e 2007 houve um aumento significativo em relação ao ano de 2003. Acreditamos que isso pode ser devido a um maior acesso dos idosos aos programas de alfabetização oferecidos, em maior quantidade, pelo governo federal atual que tenta erradicar o analfabetismo entre esta população.

Entendemos que a gerontologia educativa deveria ser usada como instrumento para a “desconstrução dos “mitos” existentes acerca do envelhecimento, através de ações educativas que construíssem, juntamente com os sujeitos que participam dessas ações educativas, o conhecimento sobre os aspectos: educacional, psicológico, biológico, sociológico, antropológico, econômico, político, etc.; do processo de envelhecimento, promovendo, assim, uma convivência saudável entre todos os membros da sociedade.

No caso brasileiro, não são visíveis as ações realizadas pelos órgãos responsáveis, no sentido de reverter a visão negativa que a sociedade tem sobre o envelhecimento, pois é perceptível no dia-a-dia do adulto maior brasileiro, o quanto são discriminados e marginalizados.

Os programas educacionais dirigidos a essa parte da população, normalmente, são levados a cabo pelos governos federal, estadual e municipal, ou por ONGs através de campanhas de esclarecimento. Contudo, essas ações são mais dirigidas para as questões referentes à saúde, como a prevenção de enfermidades.

Compreendemos que após a realização do esboço genealógico da gerontologia e, principalmente, da gerontologia educacional brasileira, fica claro a necessidade da construção do modelo do gerontólogo educacional brasileiro e da sua formação, para tentar reverter o panorama em que vive o idoso e para reverter o processo embrionário em que vive a gerontologia educacional brasileira, o que faremos nos capítulos subseqüentes.

2ª. PARTE, DESENHO METODOLÓGICO

CAPÍTULO III DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

III. 1. Aspectos Metodológicos

1) Observação de Campo

Observação de campo através de entrevistas informais, elaboração e acompanhamento de desenvolvimento de cursos de especialização *Lato Sensu* em gerontologia.

2) Os Métodos de Pesquisa: Exploratória, Bibliográfica, Documental, na Internet e Descritiva

2.1. Estudo I

Através de pesquisa exploratória, bibliográfica e documental tentamos identificar o perfil do profissional que trabalhava com o adulto maior; neste estudo o denominamos de *profissional educador*. Entretanto, não nos foi possível identificar o seu perfil. Em seguida, como dito, investigamos se no Brasil existia uma profissionalização específica de formadores de profissionais educadores, e se existia um “perfil-tipo” de formadores de profissional educador, especificamente os de formação continuada *stricto sensu* em gerontologia. Para tanto, tivemos como recorte empírico todos os cursos de gerontologia *stricto sensu* instaurados por universidades brasileiras e reconhecidos pela CAPES-MEC. A pesquisa se norteou, assim, por três diretrizes principais: identificar se esse formador é um especialista; verificar se é um formador polivalente com perfil ampliado; verificar se é um formador agente de mudanças. Estas diretrizes foram baseadas nas questões surgidas pela discussão elaborada por Altet (1997, p.14, apud, Altet, Paquay, Perrenoud & Cols, 2003) sobre uma profissionalização específica de formadores de professores, em que ela se perguntava: “Existe um perfil-tipo de formadores de professores? É um formador

especialista? É um formador polivalente com perfil ampliado? É um formador agente de mudanças?”.

Com base nessas diretrizes, buscamos identificar as características educacionais e profissionais de acadêmicos que ensinavam na formação continuada *stricto sensu* em gerontologia, no Brasil, em 2003. Essa pesquisa foi repetida em 2007 para verificarmos se, depois de decorridos quatro anos, havia surgido mudanças significativas. Para tanto, realizamos a conjugação de quatro métodos na construção de uma pesquisa exploratória, bibliográfica, descritiva e na internet.

No que se refere à sua dimensão exploratória, essa pesquisa seguiu a definição apresentada por Gil. Segundo o autor, “as pesquisas exploratórias constituem a primeira etapa de uma investigação mais ampla” (Gil, 1999, p.49), desenvolvendo estudos que dão uma visão geral do fato ou fenômeno estudado. Com relação à dimensão descritiva, foi adotada a perspectiva de Rudio. Na sua definição, “[...] a pesquisa descritiva está interessada em descrever e observar fenômenos, procurando descrevê-los e interpretá-los” (Rudio, 1999, p.57). No que se refere à sua dimensão bibliográfica, documental e na internet, essa pesquisa utilizou as definições apresentada por Oliveira (2007, p.75-78), que segundo a autora:

- A pesquisa bibliográfica é uma modalidade de estudo e análise de documentos de domínio científico, tais como livros, enciclopédias, periódicos, ensaios críticos, dicionários e artigos científicos.
- A pesquisa documental caracteriza-se pela busca em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias entre outras matérias de divulgação.
- Na contemporaneidade, a Internet se constitui uma ferramenta indispensável à humanidade para informações rápidas sobre os mais diversos assuntos. [...] facilita o acesso aos periódicos científicos, às bibliotecas virtuais, além de oferecer informações sobre

os mais variados temas que o pesquisador queira estudar.

Para a obtenção dos dados, foram compulsados 37 currículos de formadores de profissionais educadores, na Plataforma Lattes/CNPq, nos dois períodos já citados: 2003 e 2007. Estes 37 currículos representam quase a totalidade de formadores de três universidades brasileiras (PUCRS, UNICAMP, PUCSP) que oferecem cursos de formação continuada *stricto sensu* na área de gerontologia¹, reconhecidos pela CAPES/MEC, sendo um doutorado e três mestrados acadêmicos.

A utilização da Plataforma Lattes como fonte de documentação, se deveu pela impossibilidade de se contar com a participação pessoal de todos os acadêmicos que atuavam, no ano de 2003, na formação continuada *stricto sensu* em gerontologia, por questões logísticas e, sobretudo, do pouco tempo para a realização da pesquisa. Por outro lado, escolhemos o Sistema Currículo Lattes, como banco de dados, por acreditar que este comportava informações suficientes para dar respostas aos questionamentos levantados pela pesquisa (sem correr o risco de comprometê-la), dessa forma parecendo justificada a escolha dessa técnica². Além disso, é incontestável que o Lattes adquiriu uma grande reputação e credibilidade como sistema de informação curricular, sendo atualmente utilizado preferencialmente (às vezes exclusivamente) pelas instituições (de pesquisa e de fomento) e pela comunidade científica brasileira em geral.

¹ Em 2005, surgiu um novo mestrado em gerontologia, levado a cabo pela Universidade Católica de Brasília, reconhecido pela CAPES/MEC. No entanto, não foi utilizado como amostra na investigação de 2007, porque queríamos investigar, especificamente, se havia ocorrido mudanças significativas nos dados coletados na amostra utilizada na pesquisa anterior, de 2003.

² A pesquisa foi realizada tendo em mente as advertências de Torres (2002), quando diz que as revisões documentais têm severas limitações para captar o estado da arte de qualquer campo, não só das idéias, mas também de intervenção sobre a realidade; que as reflexões extraídas fundamentalmente de revisão bibliográfica, documental e na web - como é o caso dessa pesquisa - reforçam a necessidade de se estender a investigação para mais além dos documentos e entrar em contato, com as práticas reais e o conhecimento tácito dos atores, que em sua maior parte, permanecem sem ser documentados. Na gerontologia educacional, as práticas reais e o conhecimento tácito dos atores também, na sua maioria, permanecem sem ser documentados.

2.2. Estudo II

Através da pesquisa exploratória e descritiva construímos o constructo gerontólogo educacional brasileiro, definimos seus perfis profissionais, funções e âmbitos de atuação e identificamos as competências chaves do gerontólogo educacional que seriam utilizadas como dados no estudo empírico³.

Tivemos como recorte empírico a formação dos profissionais que trabalham ou vão trabalhar com e favor dos adultos maiores. E como diretrizes principais: construir o constructo gerontólogo educacional, definir seus perfis profissionais, funções e âmbitos de atuação, e identificar as competências chaves para gerontólogo educacional brasileiro. Estas diretrizes foram baseadas na discussão realizada pelas Universidades Européias através do Proyecto Tuning (2002)³, sobre os perfis profissionais e as competências que deveria possuir um estudante europeu ao concluir seus estudos de nível superior e universitário. E mais, precisamente, baseadas na discussão realizada nas universidades espanholas sobre quais deveriam ser os perfis profissionais, funções e âmbitos de atuação e competências do pedagogo, educador social e trabalhador social. Com base nessas diretrizes, buscamos construir o constructo gerontólogo educacional, definir seus perfis profissionais, funções, âmbitos de atuação e identificar as competências genéricas e específicas do gerontólogo educacional brasileiro. Para tanto, realizamos a conjugação de dois métodos na construção de uma pesquisa exploratória e descritiva.

³ Proyecto Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final Fase Um (versão em Castelhana / Espanhol. “[...] Projeto de maior impacto criado pelas Universidades Européias para responder ao desafio da Declaração de Bolonha e do Comunicado de Praga (2003, p.17). “[...] O projeto se orienta na direção de competências genéricas e específicas a cada área temática dos graduados de primeiro e segundo ciclo” (2003, p.26).

2.2. Estudo III

Como dissemos anteriormente, pretendíamos definir as competências genéricas e específicas, mais especificamente, definir as 20, 45 e 50 competências genéricas (*ser*), específicas: *saber e saber-fazer*, respectivamente, para o exercício profissional do gerontólogo educacional brasileiro. Para tanto, tivemos como recorte empírico um grupo de especialistas em gerontologia do Brasil que coordenavam cursos de gerontologia *stricto sensu* reconhecidos pela CAPES – MEC e o único curso de graduação, também reconhecido pelo MEC. A pesquisa se norteou, assim, por três diretrizes principais: definir as competências genéricas (SER) as competências específicas (*saber*) e as competências específicas (*saber-fazer*). Estas diretrizes foram baseadas na discussão realizada pelas Universidades Europeias através do Proyecto Tuning (2002)⁴, sobre quais competências deveria possuir um estudante europeu ao concluir seus estudos de nível superior e universitário. E mais, especificamente, baseadas na discussão realizada nas universidades espanholas sobre quais deveriam ser as competências do pedagogo, educador social e trabalhador social Com base nessas diretrizes, buscamos definir as competências genéricas e específicas para o exercício profissional do gerontólogo educacional brasileiro.

Para definirmos as competências genéricas e específicas do gerontólogo educacional brasileiro foi necessária a aplicação: da versão adaptada da metodologia Delphi convencional e o método de análise Lins Brasil. Este último, proposto para atender a especificidade do caso brasileiro, como já foi dito.

3) Versão adaptada da metodologia Delphi convencional

Escolhemos a versão adaptada da metodologia Delphi convencional, para ser usada a fim de definir as competências do

⁴ Proyecto Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final Fase Um (versão em Castelhana / Espanhol. “[...] Projeto de maior impacto criado pelas Universidades Europeias para responder ao desafio da Declaração de Bolonha e do Comunicado de Praga (2003, p.17). “[...] O projeto se orienta na direção de competências genéricas e específicas a cada área temática dos graduados de primeiro e segundo ciclo” (2003, p.26).

gerontólogo educacional – apesar do grande número de desvantagens que a metodologia apresenta e das várias críticas que recebe – porque tínhamos carência de dados históricos e iríamos estimular a criação de uma nova idéia. Também porque tínhamos em mente que as questões de validade estatística da amostra e do resultado não se aplicavam neste estudo, e ainda porque tínhamos em mente que faríamos apenas uma consulta a um grupo limitado e seletivo de especialistas, sobre quais deveriam ser as competências genéricas (ser) e as específicas (saber e saber-fazer) do gerontólogo educacional, sabendo de antemão, que através das suas experiências e da troca objetiva de informações entre eles, estes poderiam chegar ou não a um consenso sobre essas competências. Como também sabíamos que se os especialistas não chegassem a esse consenso, obteríamos dados valiosos com a conclusão da aplicação, da versão adaptada da metodologia Delphi convencional o que possibilitaria a aplicação do método de análise Lins Brasil, necessária para atender à especificidade do caso brasileiro, permitindo a definição das competências, mas que, sobretudo, nos permitiria um avanço e um aprofundamento maior em alguns desses dados obtidos, quando da aplicação da versão adaptada da metodologia Delphi convencional, os quais consideramos importantes para enriquecer esta investigação.

A versão adaptada da metodologia Delphi convencional foi desenvolvida no começo dos anos 60 por pesquisadores da Rand Corporation e tinha como objetivo original desenvolver uma técnica para aprimorar o uso da opinião de especialistas na previsão tecnológica (Wright e Giovinazzo, 2000). Atualmente, esta técnica vem sendo utilizada em diferentes áreas do conhecimento, inclusive na área da educação, nos campos: da análise relação custo/benefícios; currículo e planejamento; metas e objetivos educacionais; consenso sobre classificação de escalas de valores e de outros elementos de avaliação e metas e objetivos educacionais para o futuro.

Na técnica Delphi convencional o resultado esperado é obter um consenso a respeito de um assunto pesquisado. Mas, recentemente, essa visão foi reavaliada e diversas variações do Delphi emergiram.

Segundo Grisi e Britto (2003, apud Cardoso, et alli, 2005) o método tem sido utilizado como instrumento de apoio a tomada de decisões e definição de políticas (Policy Delphi). Cardoso et alli (2005) comenta que no campo da prospectiva vários autores apontam o método como especialmente indicado para abordagens exploratórias, em ambientes de grande variabilidade, como é o caso do Brasil. Eles concluem que seu uso pode se dar em diversas abordagens e objetivos que caracterizam estes estudos [...].

Segundo Wright e Giovinazzo (2000), [...] a técnica Delphi baseia-se no uso estruturado do conhecimento, da experiência e da criatividade de painel de especialistas, pressupondo-se que o julgamento coletivo, quando organizado adequadamente, é melhor que a opinião de um só indivíduo.

As principais características que identificam um estudo realizado com a metodologia Delphi são: o anonimato, a troca de opiniões entre os participantes e uma representação estatística da visão desses especialistas. Segundo Wright e Giovinazzo (2000) quando estes conceitos não são atendidos, o trabalho não se caracteriza pela aplicação da técnica Delphi. Ainda segundo o autor, da mesma forma a realização de uma única rodada do questionário elimina a possibilidade de interação e busca de consenso.

O método Delphi envolve a aplicação sucessiva de questionários elaborados pela equipe responsável pela pesquisa a um grupo de especialistas em rodadas sucessivas, geralmente duas ou mais, e assegurado o anonimato das respostas individuais dos especialistas participantes. A cada rodada os especialistas têm a oportunidade de conhecer as opiniões de todos os participantes, podendo rever suas próprias respostas. No intervalo de cada rodada são feitas análises estatísticas das respostas e o resultado é compilado em novos questionários que, por sua vez, são novamente distribuídos ao grupo. Dalkey e Helmer (1963, p.458, apud Securato e Kayo, 2007), afirma que o objetivo principal é se obter o mais confiável consenso entre os especialistas, embora isso nem sempre seja possível ou desejável.

Vantagens da Técnica Delphi – Segundo Wright e Geovanizzo (2000) a primeira vantagem da técnica Delphi é a de realizar previsões em situações de carência de dados históricos. Wright (1986, apud Wright e Geovanizzo, 2000) aponta outras vantagens:

- A consulta a um grupo de especialistas traz à análise do problema pelo menos o nível de informação do membro melhor informado; e, em geral, traz um volume maior de informação.
- o uso de questionário e respostas escritas conduz a uma maior reflexão e cuidado nas respostas, e facilita o seu registro, em comparação a uma discussão em grupo.
- o anonimato nas respostas elimina a influência de fatores como o “status” acadêmico ou profissional do respondente, ou sua capacidade de oratória, na consideração da validade de seus argumentos.
- com o envio de questionários por correios ou outros meios, não há custo de deslocamento de pessoal, e os peritos podem responder sem a restrição de conciliar agendas para uma reunião.
- os custos são provavelmente menores do que os associados a uma reunião física de um grupo de peritos, apesar de o custo de preparação ser maior.

Desvantagens da Técnica Delphi⁵ – Wriqth (1986, apud Wright e Geovanizzo, 2000) aponta algumas desvantagens e restrições mais freqüentes:

- Seleção de “amostra” de respondentes e tratamento dos resultados estatisticamente não aceitáveis.

⁵ Ao comentar as duas primeiras desvantagens do método Delphi, Wright e Geovanizzo (2000, p.64) ressaltam que: Não se pretende que o método Delphi seja um levantamento estatisticamente representativo da opinião de um determinado grupo amostrado. É, essencialmente, uma consulta a um grupo limitado e seletivo de especialistas, que através da sua capacidade de raciocínio, da sua experiência e da troca objetiva de informações procura chegar a opiniões conjuntas sobre as questões propostas. Nesta situação, as questões de validade estatística da amostra e do resultado não se aplicam.

- Excessiva dependência dos resultados em relação à escolha dos especialistas, com a possibilidade de introdução de viés pela escolha dos respondentes.
- Possibilidade de se forçar o consenso indevidamente.
- Dificuldade de se redigir um questionário sem ambigüidades e não viesado sobre tendências futuras.
- Demora excessiva para a realização do processo completo, especialmente no caso de envio de questionário via correio.
- Custo de elaboração elevados.

3.a) Aplicação da versão adaptada da metodologia Delphi convencional

Consideramos necessário definir, antes, alguns termos que serão usados na aplicação da versão adaptada da metodologia Delphi convencional:

- Circulação: é cada um dos sucessivos questionários que se apresenta ao painel de especialistas;
- Questionário: documento que se envia aos especialistas, que contém uma lista de perguntas e permite interação entre os experts, uma vez que nele se apresentam resultados de outras circulações;
- Painel: conjunto de especialistas que toma parte no Delphi;
- Moderador: a pessoa responsável por pegar as respostas do painel e preparar os questionários.

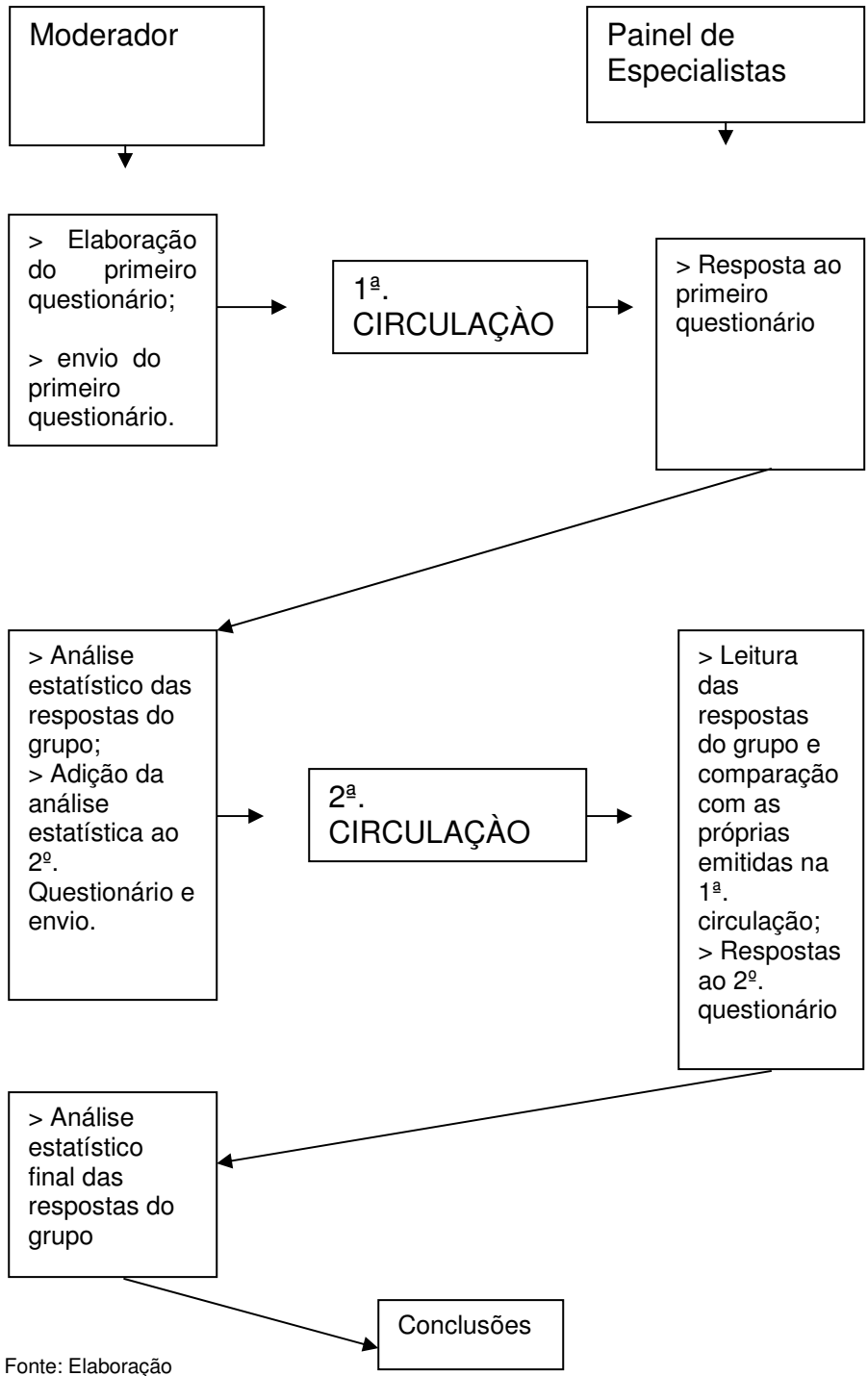
Após a identificação das competências chaves em um dos tópicos do capítulo três, realizamos os seguintes passos:

- a) Selecionamos os especialistas que mais se destacavam na área de gerontologia no Brasil;

- b) Enviamos a cada especialista selecionado um e-mail explicando o trabalho empírico e solicitando a sua participação no trabalho;
- c) Após o aceite, via e-mail, por parte de alguns especialistas, foi enviado pelo Orientador e Coordenador do Programa de Doutorado Educação de Pessoas adultas, Dr. Antonio Víctor Martín García, uma carta-convite oficial da Universidade de Salamanca.

Após a confirmação do recebimento da carta-convite pelos participantes, iniciamos a aplicação da versão adaptada da metodologia Delphi convencional que foi composta por duas Circulações que tinham como objetivo definir as competências para a formação e o exercício profissional do gerontólogo educacional brasileiro a partir do consenso dos especialistas sobre quais deveriam ser essas competências Conforme podemos ver na Figura 1.

Figura.1. Processo de aplicação da versão adaptada da metodologia Delphi convencional.



Fonte: Elaboração própria.

Neste estudo, na 1ª Circulação o *consenso* seria atingido quando cada competência fosse considerada *essencial* ou *bastante relevante* por mais de 80% dos especialistas; na 2ª Circulação, admitimos haver consenso se a partir de 3/4 (três quartos) dos especialistas, ou seja, 75% deles, classificassem determinada competência dentro de um intervalo de 20% do total das posições de classificações definidas consecutivas. No caso das competências genéricas (*ser*) 20% das 20 posições definidas serão: intervalos de 4 posições consecutivas. Nas competências *saber* 20% das 45 posições definidas serão intervalos de 9 posições consecutivas. E, nas competências *saber-fazer*, 20% das 50 posições definidas serão intervalos de 10 posições consecutivas.

As Circulações foram desenvolvidas da seguinte forma:

1ª Circulação

A partir da identificação das competências chaves: genéricas e específicas, elaboramos o questionário 1, com todas as competências identificadas, composto de três perguntas que solicitava aos especialistas que atribuíssem um valor (1 = Irrelevante; 2 = Pouco relevante; 3 = Bastante relevante; 4 = Essencial) às competências genéricas (*ser*), específicas (*saber e saber-fazer*) apresentadas no questionário. Solicitamos, ainda, que utilizassem os espaços em branco para acrescentar outras competências que considerassem relevantes e que não estavam incluídas na lista oferecida. Enviamos aos especialistas a 1ª Circulação, via internet, solicitando que respondessem dentro de um prazo fixado para o retorno do questionário. Concluímos, assim, a primeira Circulação.

2ª Circulação

Após receber as respostas do questionário da 1ª Circulação emitidas pelo grupo de especialistas, passamos a fazer a análise estatística. Após sua conclusão, elaboramos o 2º questionário onde solicitávamos que realizassem a leitura das respostas do grupo e comparassem com as suas próprias emitidas na 1ª Circulação; em seguida, respondessem ao 2º

questionário, que compreendia a relação das competências que tiveram os maiores valores atribuídos no questionário anterior. Solicitamos que estabelecessem uma ordem de importância dessas competências. Solicitamos que, após responderem, devolvessem o questionário para realizarmos a análise estatística final das respostas do grupo.

Após a análise estatística final não foi possível, através da versão adaptada da metodologia Delphi convencional – que se mostrou, como esperado, ser: inconsistente, incompleta e sem a profundidade necessária que o tema exige – definirmos as competências genéricas e específicas para o exercício profissional do gerontólogo educacional. Mas, por outro lado, como esperado, proporcionou dados valiosos, fundamentais para a aplicação do método de análise Lins Brasil, uma vez que, como dito, tínhamos carência de dados históricos e iríamos estimular a criação de uma nova idéia.

4) Aplicação do Método de Análise Lins Brasil

O método de análise Lins Brasil surgiu para ser aplicado neste caso específico brasileiro. Tem como objetivos: 1) proporcionar a definição das competências genéricas e específicas para o gerontólogo educacional brasileiro, através do ordenamento balizado pelo cálculo estatístico da média aritmética e de desvio padrão das classificações das competências; 2) identificar as tendências apresentadas pelos especialistas em relação a uma ou grupo de competências genéricas e específicas, através da disposição das freqüências das classificações atribuídas às competências pelos especialistas.

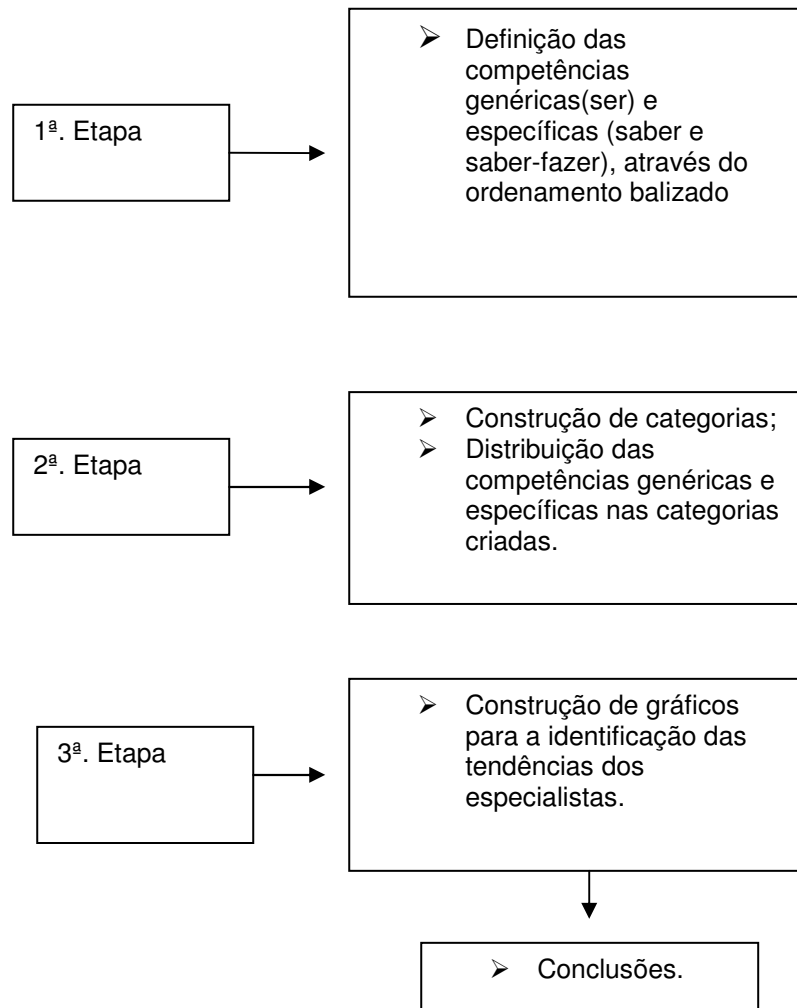
O método de análise Lins Brasil consiste em três etapas:

- 1ª etapa: definição das competências genéricas (*ser*), específicas (*saber e saber-fazer*) a partir dos dados coletados na 2ª circulação da versão adaptada da metodologia Delphi convencional.
- 2ª etapa: distribuição das competências genéricas (*ser*) e específicas (*saber e saber-fazer*) dentro das categorias que foram criadas.

3ª etapa: identificação das tendências apresentadas pelos especialistas em relação às competências, a partir de representações gráficas.

A Figura 2 mostra com mais clareza como foi realizado esse processo.

Figura 2. Processo de aplicação do método de análise Lins Brasil.



Fonte: Elaboração própria.

Na primeira etapa do método de análise Lins *Brasil* utilizamos os resultados dos dados obtidos na 2ª Circulação da versão adaptada da metodologia Delphi convencional. Nesta primeira etapa, empregamos o ordenamento balizado pelo cálculo estatístico da média aritmética e de desvio padrão das classificações necessárias para se fazer tal ordenamento, para selecionar e definir as 20 competências genéricas (*ser*), as 45 específicas *saber* e as 50 específicas *saber-fazer*.

Para consecução desse ordenamento, foram estabelecidos os seguintes critérios:

- Agrupamento das competências com os mesmos números de atributos, ou classificações dadas pelos especialistas;
- Ordenamento dos grupos das competências: as de maior número de atributos para as de menor número de atributos;
- Ordenamento das competências em cada um desses grupos considerando o cálculo da média aritmética: quanto menor a média aritmética, mais bem avaliada serão as competências;
- Existindo médias iguais entre competências do mesmo grupo, serão desempatadas pelo resultado do desvio padrão das classificações, ou seja: quanto menor o desvio padrão, menor será sua dispersão; melhor dizendo, será maior o consenso de opinião entre os especialistas acerca da posição da competência.

Consideramos necessário definir antes alguns termos que serão usados nesta etapa do método de análise Lins Brasil:

- **Média** é um ponto de equilíbrio de um conjunto de dados ou elementos. Existem alguns tipos de médias que podem ser encontradas na matemática e na estatística, por exemplo: Média Simples, que a

chamamos também de Média Aritmética; Média Ponderada; Média Geométrica; e Média Harmônica. Cada qual está programada a ser aplicada a um determinado fim adequado. Também na estatística, a média é classificada no grupo denominado de Medidas de Posições, juntamente com as demais: Mediana, Moda, Quartis e Percentis. Neste trabalho nos limitaremos apenas às definições e cálculos aplicados através da Média Simples (ou Aritmética) que é o quociente entre a soma de todos os valores de um determinado conjunto de elementos e o número de elementos desse conjunto.

- **Desvio Padrão** é a raiz quadrada da Variância.
- **Variância** é uma Medida de Dispersão que evidencia a homogeneidade ou não de um conjunto, quando comparado a um outro. É, portanto, considerado como sendo a variabilidade ou dispersão em torno da média. Ela se baseia nos desvios em torno da média aritmética, obtida pela média aritmética dos quadrados dos desvios.

Na segunda etapa, para identificarmos as tendências dos especialistas em relação às escolhas das competências, construímos categorias onde distribuimos essas competências. As competências *genéricas* foram agrupadas em três categorias: sistêmicas, instrumentais e interpessoais (categorias retiradas da classificação proposta pelo Projeto Tuning para as competências genéricas). As competências específicas *saber* foram agrupadas em quatro categorias: gerontologia educativa, educação de adultos maiores, gerontologia acadêmico-profissional e comum-a-todas (introduzimos essas áreas como categorias). E as competências específicas *saber-fazer* foram agrupadas em três categorias: função de análise, função organizadora e função de desenvolvimento (introduzimos essas funções como categorias).

No caso das categorias gerontologia educativa, educação de adultos maiores, gerontologia acadêmico-profissional, comum-a-todas, função de análise, função organizadora e função de desenvolvimento, o critério de inclusão da competência numa categoria ou em outra foi o de maior aproximação com a

descrição de cada uma dessas áreas e funções – que já comentamos em outros capítulos – que nomeiam essas categorias.

Em seguida, na terceira etapa também utilizamos os resultados dos dados obtidos na 2ª Circulação, mais as categorias de competências construídas. Fizemos histogramas para cada categoria de competências a fim de identificar a orientação comum aos especialistas ao fazerem suas escolhas por uma determinada competência, que estava dentro de alguma categoria; e também, para uma melhor compreensão e visualização dessa tendência.

A análise realizada nessa terceira etapa se fundamentou nos resultados apresentados em três tipos de gráficos de freqüências conforme definições a seguir:

- O primeiro, chamado de Gráfico de Coluna de Freqüências (Simples ou Absoluta), é o gráfico constituído de retângulos não contíguos, que apresentam no eixo das abscissas (eixo horizontal) a variável x_i , que no nosso estudo, serão as posições previamente definidas de classificações possíveis atribuídos, pelos especialistas, às competências avaliadas de determinada categoria, ou também denominado de posições definidas de classificações; enquanto no eixo das ordenadas (eixo vertical) estão os y_i que são as respectivas freqüências ou quantidade de ocorrências verificadas para as posições definidas de classificações.
- O segundo gráfico, comumente chamado de Histogramas de Freqüências (Simples ou Absolutas), é um gráfico representado por retângulos contíguos, cujos dados da variável x_i estão agrupados em classes intervalares, previamente estabelecida.

Convém salientar que histograma é um tipo escolhido de representação gráfica por melhor ilustrar o estudo do comportamento de uma variável x_i , que, no nosso caso, são as posições definidas de classificações.

Como dito, anteriormente, as classes são agrupamentos de dados da variável x_i , cujo intervalo está delimitado entre dois limites chamados: o Limite Inferior ($L_{inf.}$) e o Limite Superior ($L_{sup.}$).

Por convenção, as freqüências simples da variável x_i para uma classe são contadas cumulativamente a partir da freqüência do Limite Inferior, inclusive, até a freqüência do Limite Superior, exclusive, cuja representação é expressa da seguinte forma:

$$(L_{inf.} \vdash L_{sup.})$$

Cabe, de antemão, esclarecer que o eixo das abscissas (eixo horizontal) onde se encontram a variável x_i , nos intervalos de classes desses histogramas, serão indicados apenas pela posição definida de classificação correspondente ao Limite Superior do intervalo de classe a que se refere.

Quanto ao número de classes a ser definido para uma distribuição de freqüências e, conseqüentemente, utilizado nos histogramas, embora existam fórmulas empíricas que os forneçam, na verdade essa definição ficará a critério, conveniência e julgamento pessoal do interessado, uma vez que dependa não só dos números de dados da amostra, mas também das suas naturezas, das unidades para expressá-los, dos objetivos que se têm em vista, etc. O que deve ser evitado são as classes com freqüência nula ou com freqüências relativas muito exageradas.

- Já o terceiro e o último gráfico também tratam do mesmo histograma acima descrito, porém denominado de Histograma de Freqüências Relativas, por visualizarmos neles as freqüências y_i na forma percentual.

Convém lembrar que a freqüência relativa é encontrada pela divisão da freqüência simples – no caso, as encontradas nas

classes intervalares – pelo número total de freqüências; depois multiplicado por 100 (cem) para ser apresentada na forma percentual.

III. 2. Estudo I

A Problemática da Formação de Profissionais Educadores de Adultos Maiores e de Seus Formadores

O interesse pelo tema surgiu após a realização de uma pesquisa em 2001 sobre a formação inicial e continuada de profissionais⁶, tendo como recorte empírico a prefeitura de uma capital brasileira e sua atuação com adultos maiores. O resultado dessa pesquisa indicava a necessidade de investigarmos se o *status quo* dos profissionais observados era uma realidade. Partimos de imediato para investigar se existia um “perfil-tipo” de profissionais educadores no Brasil e posteriormente sentimos a necessidade de identificar se existia também um “perfil-tipo” de formador de formador na formação continuada *stricto sensu* em gerontologia no Brasil para tentar desvelar a problemática que envolve a formação desses profissionais.

Para tanto, realizamos uma pesquisa em 2003 e a repetimos em 2007, com a mesma amostra, para verificar se havia ocorrido mudanças significativas nos resultados obtidos na primeira pesquisa nesse intervalo de tempo.

III.2.1. A Problemática da Formação de Profissionais Educadores

Desprende-se da revisão literária que a formação específica de educador de adultos maiores e de profissionais educadores de adultos maiores, parece não se constituir em um aspecto relevante para os pesquisadores. Até onde foi pesquisado não se encontrou, com clareza, onde se formam, quem os forma e qual o enfoque dessa formação.

Na legislação pesquisada também não foi encontrada nenhuma referência explícita à formação do docente nem de qualquer outro profissional que trabalhe com o adulto maior. A inexistência de uma legislação específica, talvez se deva ao fato de que os professores da educação básica, do ensino fundamental e médio, foram sempre os professores que

⁶ Trata-se de uma pesquisa, que realizamos no âmbito do Master em Gerontologia Social, Universidade de Barcelona, Espanha.

trabalhavam com os adultos maiores a tempo parcial ou a tempo completo.

Cachione (2003) se referindo especificamente à formação de professores para universidades da terceira idade, diz que no Brasil são raras as referências ao docente. Segundo essa autora, no Brasil não se tem uma área definida para a formação desse docente, que fica a cargo das próprias universidades da Terceira idade que oferecem alguns poucos cursos de atualização nos seus núcleos de estudos gerontológicos e dos cursos de gerontologia. Estas afirmações da autora corroboram com os resultados que obtivemos em 2001 na pesquisa já citada, sobre a formação inicial e continuada de profissionais que trabalhavam com o idoso.

III.2.1.1. Aspectos da Formação dos Profissionais Educadores no Brasil

Não encontramos referências específicas na literatura e tampouco em documentos sobre os aspectos dessa formação. Para identificar esses aspectos, foi necessário recorreremos aos dados sobre a formação inicial e continuada de profissionais, em geral, considerados aqui indispensáveis tais como: pedagogos, psicólogos, assistentes sociais, profissionais da educação física, fisioterapeutas, enfermeiros, nutricionistas, geriatras, terapeutas ocupacionais e gestores, na composição de uma equipe interdisciplinar para atuar na prevenção e/ou na reabilitação na atenção ao adulto maior. Buscamos, então, os conceitos e características presentes nos aspectos da formação desses profissionais, para assim, tentar desvelar os aspectos da formação dos profissionais educadores no Brasil.

No material pesquisado, na breve revisão bibliográfica e documental, realizada sobre a formação específica daqueles profissionais, que foram considerados indispensáveis para a composição da equipe interdisciplinar, não encontramos dados específicos sobre a formação desses profissionais. Os dados encontrados referiam-se, especificamente, sobre a formação inicial e continuada do docente da educação básica e do ensino fundamental e médio. Sobre o profissional que atua com o adulto maior os dados que encontramos estavam relacionados com os

conhecimentos específicos de cada área de estudo e não enfocava a formação específica desse profissional para trabalhar com o adulto maior.

Por isso, buscamos compreender *onde se forma*, quem os *forma e qual o enfoque da formação*, a partir da legislação sobre a formação dos educadores de adultos.

III.2.1.1.1. Onde se Forma?

Respondendo à primeira indagação feita anteriormente, a legislação existente não determina onde devem se formar as pessoas que desejem trabalhar com adultos maiores, daí por que no Brasil, essa formação se dá em cursos de aperfeiçoamento, atualização, pós-graduação, etc., levados a cabo por faculdades, Institutos, centros educacionais, secretarias estaduais e municipais, etc. Sendo que, a primeira iniciativa no Brasil foi realizada pelo Instituto SEDES SAPTIENTAE, em São Paulo, nos anos oitenta.

Com relação à formação do especialista para trabalhar com o adulto maior/idoso, foi somente a partir de 1990, que surgiram vários cursos de pós-graduação *lato sensu* em gerontologia. Inicialmente foram voltados, exclusivamente, para os profissionais da área de saúde e posteriormente extensivos aos profissionais da psicologia e do serviço social. Só recentemente, esses cursos foram abertos a qualquer profissional que se interessasse pelo estudo do envelhecimento. Também na década de 90, surgem núcleos de estudos e pesquisas sobre o envelhecimento, normalmente ligados ao departamento de enfermagem ou psicologia das universidades.

No entanto, somente em 1993 é que a Sociedade Brasileira de Geriatria e Gerontologia (SBGG) começa a se preocupar com a formação dos profissionais que atuam na área. Em 1997, começa a funcionar o curso de pós-graduação em gerontologia *stricto sensu* nível de mestrado, ligado à faculdade de Educação no Departamento de Psicologia da educação da Universidade Estadual de Campinas – SP⁷. Posteriormente, surge o mestrado

⁷ A Faculdade de Medicina da Unicamp assumiu esse mestrado, em 2008.

em gerontologia na Pontífice Universidade Católica de São Paulo (PUCSP) ligado ao Departamento de Psicologia. Surge também, o curso de mestrado e doutorado de gerontologia biomédica da Pontífice Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), e bem mais tarde, em 2005, surge o mestrado em gerontologia da Universidade Católica de Brasília, e também a primeira graduação em gerontologia oferecida pela Universidade de São Paulo (USP).

III.2.1.1.2. Qual o Enfoque da Formação?

III.2.1.1.2.1. “Formação Inicial”

Na formação inicial, os currículos nos cursos de graduação são voltados para a formação do docente da educação básica, do ensino fundamental e médio e para uma educação profissional como define Shön (2000): a educação dirigida a formar profissionais da medicina, do direito, da administração, do serviço social, etc. Não encontramos nenhuma menção a cursos, na graduação, dirigidos para uma formação específica do profissional educador de adultos maiores, excetuando-se o curso de gerontologia da USP, que surgiu apenas em 2005, como dissemos anteriormente. Nos demais, encontramos que a formação inicial dos profissionais educadores que trabalham com os adultos maiores, em nada difere da formação dos outros profissionais que não trabalham com os adultos maiores.

III.2.1.1.2.2. “Formação Continuada”

Encontramos na literatura revisada como formação continuada, aquela que é realizada pelos diversos profissionais nos cursos de especialização e pós-graduação, com o objetivo de aprofundar os conhecimentos já existentes em determinada área e/ou adquirir novos conhecimentos em uma determinada área, ou iniciar-se em uma nova área ou tema, para desempenhar melhor seu trabalho ou mesmo conseguir melhores oportunidades de emprego no mercado de trabalho na nova sociedade da aprendizagem.

III.2.1.1.2.2.1. Dispositivos da Formação Continuada

No Brasil, observamos que os profissionais educadores, quando têm uma formação específica, a obtiveram na formação continuada em cursos de gerontologia ou geriatria. Essa formação é realizada por faculdades e universidades. Geralmente esses cursos pertencem aos departamentos de psicologia, enfermagem, educação e medicina. Atualmente esses cursos são abertos a qualquer profissional, que se interesse em estudar o tema do envelhecimento, exceto geriatria, restrito a médicos. São concebidos de acordo com os princípios determinados por cada universidade.

III.2.1.1.3. “Quem os Forma?”

Não se encontrou na legislação nenhuma referência específica aos formadores de formadores. Sabemos, entretanto, que são os professores universitários que formam os profissionais educadores. Para se obter mais informações sobre esse formador de formador foi necessário realizar uma pesquisa sobre esse universo, que será discutida posteriormente neste estudo.

III.2.1.2. Perfil dos Profissionais Educadores de Adultos Maiores

Não encontramos dados disponíveis na literatura e nos documentos pesquisados, sobre a existência de um perfil-tipo de profissional educador de adultos maiores no Brasil. Entretanto, foram levantados três dados preocupantes: o primeiro foi a confirmação, intuída na pesquisa anterior, de que esses profissionais não tinham nenhuma formação específica em gerontologia ou geriatria. O segundo dado preocupante foi a constatação da ausência de uma legislação específica que regulamentasse ou que fizesse referência explícita à formação inicial ou continuada do docente ou de qualquer outro profissional que trabalhasse com o adulto maior. O último dado que nos preocupou foi encontrado através da revisão da literatura especializada, onde verificamos que ela, abordava apenas a atuação desses profissionais na atenção primária e secundária, nos centros sanitários, em domicílio, nos centros dia e em

residências geriátricas, não encontrando, portanto, nenhuma referência à formação desses profissionais. Na conclusão dessa etapa da pesquisa, foi possível, assim, sustentar que no Brasil não existia um “perfil-tipo” do profissional educador de adultos maiores, mas apenas indícios, de um perfil, que apontavam para uma formação inicial e continuada desses profissionais, realizada em faculdades e universidades.

III.2.2. A Problemática da Formação de Profissionais Educadores no Contexto Atual

Com esses dados em mãos, partimos para a segunda etapa de investigação e análise do projeto de doutorado. As primeiras conclusões que surgem das análises dos dados obtidos sinalizam para a não existência de uma profissionalização específica do formador de profissional educador no Brasil, visto não existir uma cultura profissional específica comum necessária para falar de um ofício de formador de formador com saberes e competências próprias; o resultado disto é que as instituições pesquisadas apresentam como formadores de formadores o que Shön (2003) chama de “educadores profissionais”, ou seja, professores universitários que são os responsáveis pela formação específica desses profissionais. Entretanto, este fator não impede que as características educacionais e profissionais levantadas dos acadêmicos pesquisados sinalizem na direção de um “perfil-tipo” de formadores especialistas.

III.2.2.1. “Formação” e “Formação de Formadores”: Algumas Precisoões

Seria importante, neste momento, apresentarmos como o termo “formação” é operacionalizado neste trabalho. Assim, a “formação” não é aqui entendida como um fim em si mesma, mas sim como aquilo que é orientado para a promoção de uma mudança social e de um desenvolvimento humano situados dentro de um contexto social e econômico mais amplo. A necessidade dessa precisão se impõe porque a literatura especializada sobre a questão da “formação” produziu uma quantidade admirável de concepções em torno do termo “formação” sem tentativas de convergências. Já no que se refere à concepção de “formação de formador/educador”, apesar de não

existir uma definição única, percebemos uma clara tentativa, por parte dos teóricos, de encontrar essa definição, mas até agora sem grandes resultados, pois o que se vê é a elaboração de uma pluralidade de sinônimos para defini-la⁸. O que já era de se esperar, uma vez que o próprio termo “formação”, como já dito, é entendido de maneira muito ampla e diversificada, variando o seu significado de teórico para teórico e de país para país. O mesmo pode ser dito em relação aos termos para se referir ao profissional que educa outras pessoas. Por exemplo: na Espanha é utilizada a terminologia “formador de formadores”, na França “formador de adultos” e em outros países “formador de professores”. No Brasil o termo é “formador de educadores”, no entanto, esta nomenclatura se refere aqui, apenas, à formação dos docentes da educação básica em geral.

Apesar da existência de vários modelos de formação dirigidos à formação dos profissionais da educação básica, fundamental e superior, como é o caso do modelo de formação orientada individualmente, da indagação, entre outros, no que se refere à questão da construção de um *modelo* de formação dirigido especificamente à formação de formador de formador, esta discussão inexistente na literatura especializada. Diante desse vácuo, o nosso argumento é que a formação desses profissionais deve estar fundamentada em um modelo andragógico, que parta dos pressupostos e hipóteses andragógicas, assim como da teoria do conhecimento aplicada à educação sustentada por uma concepção dialética (construtivismo) e do currículo amparado na “educação de iguais”.

Como visto, apesar da transição demográfica e epidemiológica pelas quais passa o Brasil, não verificamos nenhum movimento vigoroso na direção de se identificar, seja em investigações ou na literatura especializada no Brasil, quem é o formador de formador e como se dá a sua formação e atuação. O resultado disto, como podemos observar, é a dificuldade de se encontrar qualquer referência ou discussão sobre o tema; e, mais problemático ainda, é a inexistência de dados específicos sobre esses profissionais formadores de profissional educador. Isso talvez se deva ao fato desse tema não ter estado em evidência

⁸ Para uma percepção dessa variedade ver, por exemplo, Hubermas (2004) Giroux (1999) e Ibernón (1994).

tanto na academia quanto nos debates sobre as políticas educacionais ou gerontológicas.

III.2.2.2. O Formador de Formador e a Legislação Brasileira

Em grande medida, acreditamos que nesta quase ausência de uma clara definição do que seja um formador de formador de profissionais que lidam com adultos maiores há um forte componente cultural. Assim, segundo Altet, Paguay e Perrenoud mesmo que os professores em formação sejam adultos, os formadores de professores não se consideram formadores de adultos e não participam da cultura desenvolvida no mundo das empresas ou em outras administrações públicas (2003, p.11). Isso também acontece em relação aos formadores de profissionais educadores, que também não se consideram formadores de adultos, mas sim, professores especialistas da sua área.

Ao que nos parece, no Brasil, esse tipo de concepção é reforçado pela legislação educacional brasileira. Assim, a LDB vigente não contempla a formação do educador de adultos. Em seu artigo 62 faz apenas referência à formação de docentes para a educação básica em geral. Diz o artigo:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Sobre o enfoque que é dado a essa formação, é preciso retornar ao Artigo 61, que versa sobre os fundamentos da formação dos profissionais da educação em qualquer modalidade de educação, para ver que:

A formação de profissionais da educação de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

- I – A associação entre teorias e práticas inclusive mediante a capacitação em serviço;
- II – Aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Para uma regulação sobre a educação continuada dos profissionais da educação é preciso esperar até o inciso II, do artigo 67, que trata brevemente do assunto:

“II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”.

Ou seja, toda e qualquer referência regulamentativa sobre a formação de formadores de formadores deve ser *inferida* da LDB.

As implicações dessa falta de regulamentação são sérias. Segundo Ireland⁹ (2004), no Brasil a história da educação de educadores para a educação de adultos, seja ela popular ou não, tem sido marcada, na maioria das vezes, pelo experimentalismo e pelo improviso. Improviso este que, segundo ele, está associado ao fato da grande maioria das experiências não ter continuidade, possuindo vida curta. Isto devido à mudança de políticas e do remanejamento de recursos; a isto acrescentamos a abrangência e a fragmentação do campo onde se desenvolvem as práticas de educação popular de adultos, não havendo sistematização das experiências desenvolvidas. Todo este experimentalismo e improviso tem como causa, ao nosso entendimento, essa não existência de uma formação específica para os educadores de adultos no Brasil. Entendemos que como também não existe uma formação específica para o formador de formador, isso leva a um improviso na formação do profissional educador brasileiro, pois, obviamente, toda a estrutura universitária brasileira segue o que está enquadrado na LDB.

⁹ Refere-se à formação para educadores-alfabetizadores de adultos.

III.2.2.3. Apresentando os Dados da Pesquisa

A partir dos dados obtidos nos 37 currículos analisados, no levantamento do perfil dos formadores em 2003, encontramos as características profissionais e educacionais dos formadores de formador que são apresentadas no Quadro (05).

Quadro (05): Características Profissionais e Educacionais dos Formadores de Formador

Titulação	A menor titulação é a de doutor; sendo na área: 05 doutores, 04 pós-doutores e 01 com livre docência; fora da área: 14 doutores, 10 pós-doutores e 03 com livre docência; com tema da tese na área: 02 doutores.
Formação inicial	A formação inicial dos formadores foi realizada em universidade pública ou privada, 16 realizaram-na em na universidade pública e 21 em universidade privada.
Área de atuação	Dos 37 formadores 12 atuam na área e 25 fora dela.
Formação continuada	Dos 37 formadores, apenas 06 têm formação continuada na área e todos têm sua formação inicial fora da área.
Produção científica	A produção científica foi computada a partir de um trabalho realizado, dos 37 formadores, 19 têm produção na área de gerontologia e 18 têm fora da área.
Local de trabalho	Todos trabalham em alguma universidade. Um (01) deles trabalha em serviços para adultos maiores e quatro (04) trabalham em pesquisas na área.

Fonte: Elaboração própria.

III.2.2.3.1. Discutindo a Análise e os Resultados

Nos currículos pesquisados, procuramos identificar as seguintes variáveis sobre os formadores de profissional educador de adulto maior dessas universidades: Instituição de formação; qual a área de formação inicial e qual a de continuada; qual a área de produção científica; qual a titulação; local de trabalho e qual a área de atuação. Após a identificação, essas variáveis foram transformadas em 06 categorias, os dados obtidos foram distribuídos e agrupados. Além disso, para uma melhor leitura dos dados, foi importante a construção de uma tabela que evidenciasse o perfil do formador de formador, através das características educacionais e profissionais levantadas na pesquisa. Com essa tabela em mãos, a discussão dos dados foi baseada, de maneira analógica, na concepção da formação do formador de professor, defendida por Altet (2003). Este recurso foi necessário e imprescindível porque, como já dito, não se encontrou uma discussão específica sobre a formação desse formador de formador.

III.2.2.3.1.1. Categorias Formação Inicial e Continuada¹⁰

A formação inicial do formador de formador brasileiro é basicamente realizada em universidades públicas (42,24%) e privadas (56,76%), não diferindo da formação seguida pelo profissional educador. A formação continuada também é realizada em universidades públicas e privadas. Constatamos, ainda, que a maioria dos formadores não tem uma formação pedagógica específica para ensinar. Eles se enquadram no que Shön (2000) denomina de “educadores profissionais”, referindo-se àquele formador que não é formador de professor, mas que trabalha no ensino superior.

Outro dado obtido é que poucos formadores de formador têm uma formação continuada específica na área do envelhecimento. A formação continuada *stricto sensu* desses formadores de formadores é majoritariamente realizada fora da área da gerontologia e da geriatria. A maioria (72,97%) tem sua formação continuada correspondente à sua formação inicial ou

¹⁰ Para uma melhor compreensão dos resultados, resolveu-se analisar conjuntamente as categorias “formação inicial” e “formação continuada”.

em outra área¹¹. Os que a têm, obtiveram-na em sua formação continuada em cursos de gerontologia ou geriatria. Geralmente esses cursos pertencem aos departamentos de educação, psicologia, enfermagem e de medicina¹², sendo concebidos de acordo com os princípios determinados por cada universidade. Entretanto, até onde pesquisamos não existe uma habilitação denominada de “formador de formador”, nem tampouco um curso específico dirigido a formar docentes para ensinar na formação continuada *stricto sensu* em gerontologia no Brasil.

Na segunda pesquisa realizada em 2007, este quadro não foi alterado, a formação inicial e continuada ainda vem sendo realizada em grande medida fora da área de gerontologia ou geriatria. No entanto, observamos que no que se refere à instituição onde foi realizada a graduação, houve um crescimento da pública em relação à privada.

A conclusão maior da análise dos dados desta categoria é a de que, ao se identificar o tipo de formação seguida por esses profissionais, podemos avançar que, no Brasil, não existe uma cultura profissional específica comum necessária para falar de um ofício de formador de formador, com saberes e competências próprias. Conseqüentemente, não existe uma profissionalização específica do formador de profissional educador de adultos maiores no Brasil. Entretanto, no caso do formador de professores, “surge um processo de profissionalização do ofício de professor e da formação de professores e que este se encontra no nível de um princípio de profissionalização de formadores de professores, no sentido da evolução da profissionalidade” (Altet, Paguay e Perrenoud, 2003, p.78).

III.2.2.3.1.2. Categoria Área de Atuação

Os dados levantados apontam que a maioria (67,57%) dos formadores de formadores atua fora da área da gerontologia, da gerontologia social e da educacional. São o que, na formação de formação de professores, Altet (2003) chama de formadores

¹¹ Aqui se encontra a grande limitação do tipo de documento pesquisado: não é possível identificar *como* foi desenvolvida a formação inicial e continuada desses formadores de profissionais educadores.

¹² Atualmente esses cursos, exceto geriatria, são abertos a qualquer profissional, que se interesse em estudar o tema do envelhecimento.

disciplinares centrados na disciplina ensinada. São formadores que asseguram formações relacionadas com a disciplina que ensinam. São professores da graduação que são recrutados para atuarem na formação continuada, por sua especialização. Os formadores disciplinares primam pela predominância da disciplina, centrados no aperfeiçoamento dos profissionais educadores em uma disciplina ensinada. Portanto, são especialistas em suas áreas de conhecimento e não formadores mistos.

Nesta categoria, os resultados obtidos em 2007 dão conta de que o panorama encontrado em 2003, não sofreu alterações.

III.2.2.3.1.3. Categoria Local de trabalho

No que diz respeito ao local de trabalho desses formadores de formadores, todos estão vinculados a alguma universidade e realizam suas funções na instituição de ensino ou em algum órgão ligado a ela.

Os mesmos resultados foram encontrados em 2007. Não houve mudança.

III.2.2.3.1.4. Categoria Produção Científica

Foi possível constatar que apesar de pequena, existe uma produção científica dos formadores de profissionais educadores dentro da área da gerontologia, com a predominância de temas geriátricos. Ainda alguns deles participam ou coordenam pesquisas nessa área, dado que se considera de extrema relevância e que pode ter um impacto considerável no futuro.

Em 2007 houve um aumento na produção científica dos formadores dos profissionais educadores,¹³ no entanto a predominância dos temas geriátricos continua. Percebemos que fazer parte de projetos de pesquisa sobre o envelhecimento parece ser uma condição para a participação de professores universitários como formador de formador nos cursos de

¹³ Não fazia parte da pesquisa, investigar a qualidade do aumento da produção.

gerontologia, pois mesmo sem atuar na área, eles têm pesquisas sobre o envelhecimento. O que consideramos como um dado positivo, uma vez que muitos não apresentavam nenhuma relação anterior com temas que abordam o envelhecimento.

III.2.2.3.1.5. Categoria Titulação

Todos esses formadores de formador possuem o título de doutor. Entretanto, apenas (27,03%) desses formadores de profissionais educadores têm sua titulação em gerontologia ou geriatria. A maior parte (72,97%) tem sua titulação fora dessas áreas, apesar disso (5,41%) abordam temas do envelhecimento.

Os resultados obtidos em 2007 não apresentam mudanças significativas dos obtidos na primeira pesquisa em 2003.

III.2.2.4. O Perfil dos Formadores de Profissional Educador de Adultos Maiores

Os dados analisados revelam que não existe uma profissionalização específica do formador de profissional educador no Brasil, pois como vimos anteriormente, não existe uma cultura profissional específica comum, necessária para falar de um ofício de formador de formador com saberes e competências próprias. Entretanto, isso não impede que as características educacionais e profissionais, levantadas dos acadêmicos pesquisados, sinalizem na direção de um “perfil-tipo” de formadores especialistas. Levamos em consideração que os formadores aqui investigados, são aqueles que ensinavam nos únicos cursos de formação continuada *stricto sensu* em gerontologia reconhecidos pela CAPES/MEC no país, no ano da pesquisa.

Verificamos que decorridos quatro anos da primeira pesquisa não surgiram mudanças significativas na segunda pesquisa realizada em 2007, em relação aos resultados obtidos anteriormente em 2003.

Recapitulação

Após traçarmos a trajetória da educação de adultos nos deparamos com a problemática da formação de educadores de adultos, como também, de *profissionais educadores*, com relação ao enfoque dessa formação, a onde se realiza essa formação, e quem os forma. Decidimos então, investigar como se dá a formação dos profissionais que trabalham com e a favor dos adultos maiores e verificamos que a formação do profissional educador de adultos maiores, no Brasil, é realizada em universidades e que os formadores são os professores que já pertencem a essas universidades e que dão aulas nos diversos cursos.

Constatamos que a educação de adultos maiores e a formação do profissional educador de adultos maiores têm seus fundamentos na educação de adultos e na formação do educador de adultos, respectivamente, que por sua vez, têm a maioria dos seus fundamentos na educação básica regular, na formação do educador de adultos, na formação dos profissionais da educação básica, do ensino fundamental e médio regular.

Neste trabalho partimos do pressuposto de que qualquer profissional que trabalhasse com o adulto maior deveria ser um educador, por considerá-lo responsável, por proporcionar, ao adulto maior, instrumentos necessários para que o mesmo pudesse adaptar-se e afrontar as adversidades da nova situação em que estava vivendo: a aposentadoria e/ou velhice. Para denominar esse profissional que trabalha com o adulto maior, utilizamos o termo *profissional educador*, apoiando-nos no conceito de Freire (1978) acerca do que é um educador, pois ele considera que o “educador é o sujeito de sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la através da reflexão sobre o seu cotidiano”. E no que diz E. Romão (2000) “Ninguém é educador. Alguém se torna educador ou (deseducador) no decorrer da sua existência, no incessante processo de estruturação, desestruturação, reestruturação dos equilíbrios pessoais e coletivos provisórios, na teia das relações sociais, no fluxo permanente das interações teoria e “práxis”.

Para entendermos como era realizada a formação de *profissional educador*, realizamos uma revisão na literatura e em

documentos especializados sobre o tema da formação de formadores em geral, por não encontrarmos nenhuma referência especial à formação de *profissionais educadores*. Como resultado, obtivemos:

- Que a formação inicial dos profissionais educadores que trabalham com os adultos maiores, em nada difere da dos demais profissionais que não trabalham com os adultos maiores;
- Que o profissional que trabalha com o adulto maior tem a sua formação específica na educação continuada e que a obteve em cursos de gerontologia ou geriatria realizada por faculdades e universidades;
- Que não existia um conceito ou um perfil do profissional educador de adultos maiores. O que para nós ficou caracterizado como falta de interesse dos teóricos, por essa área da gerontologia, uma vez que foram encontradas várias referências ao perfil dos profissionais da educação básica, do ensino fundamental e médio, vinculados ao sistema regular de ensino.
- Que com relação à formação dos profissionais educadores, não foram encontradas referências explícitas sobre como deveria ser essa formação, no entanto, sobre o que se passa com a formação dos profissionais da educação (entendidos aqui, não só como o docente, mas como todos os profissionais que trabalham de forma direta ou indireta na educação) do sistema regular de ensino encontramos várias referências, pois é um campo muito explorado.

Como não encontramos um perfil específico do *profissional educador*, resolvemos tentar identificar o perfil do mesmo, através do levantamento do perfil dos formadores desses profissionais educadores, porque assim como Landon E. Beyer e Ken Zeichner (1990) sustentamos que “a educação do professorado serve primordialmente para perpetuar as formas educativas, sociais e políticas existentes”. Essa “educação do professorado” foi entendida, aqui, como a formação acadêmica que os professores

dos profissionais educadores recebem e perpetuam através dos mesmos.

Para tentar montar esse perfil, recorremos a dados sobre a formação acadêmica e a vida profissional dos professores da educação continuada “*stricto sensu*” em gerontologia no Brasil. Entretanto, mesmo colhendo esses dados, ao final da tentativa, não ficou evidente o perfil do profissional educador, mas foi possível identificar sinais de como os mesmos eram formados ao verificarmos a formação inicial e continuada dos formadores que foram investigados. Para isso, baseando-nos na possibilidade de existir um efeito espelho na formação como sugere Huberman (1994). Landon E. Beyer e Ken Zeichner (1990) reforçam esse pensamento ao sustentarem – o que para nós está claro – que existe uma relação direta entre a educação que o professor recebeu e a que recebe seu aluno.

Como também ficou claro para nós, que outro resultado dessa tentativa, foi a evidência de que a maioria desses profissionais é especialista em sua área de atuação e que é convidada para ensinar em cursos de pós-graduação em gerontologia, direcionando suas disciplinas aos conteúdos do programa. Acreditamos que eles assim como os profissionais educadores devem ter uma formação prática-reflexiva para que dessa forma, ambos possam se tornar profissionais reflexivos.

É premente continuar a investigar quem *são* e *como* são formados os profissionais responsáveis pela formação desses profissionais, porque constatamos que os dados levantados em 2007 não apresentaram mudanças significativas em relação aos dados coletados em 2003, no que se refere às características educacionais e profissionais do formador de formador dos cursos *stricto sensu* em gerontologia.

Quando consideramos o caso brasileiro, os dados analisados revelam que não existe uma profissionalização específica do formador de profissional educador no Brasil, pois como vimos anteriormente, não existe uma cultura profissional específica comum, necessária para falar de um ofício de formador de formador com saberes e competências próprias. Entretanto, isso não impede que as características educacionais e

profissionais levantadas dos acadêmicos pesquisados sinalizem na direção de um “perfil-tipo” de formadores especialistas.

Portanto, chamamos a atenção para as implicações das características educacionais e profissionais de acadêmicos no desenrolar da formação de profissionais educadores e do gerontólogo educacional para o efetivo cumprimento de exigências concernentes a saberes específicos, gerontológicos, andragógicos e tecnológicos, como também, atitudes necessárias para a construção de profissionais reflexivos, capacitados para atuarem com competência com e a favor de adultos maiores. Os formadores devem contribuir para a formação de profissionais críticos e reflexivos segundo o entendimento de Freire (1978) e Shön (2003) cumprindo nessa formação as exigências concernentes a esses saberes específicos, andragógicos, tecnológicos e gerontológicos.

Os dados revelam também que não existe uma profissionalização específica para os profissionais educadores brasileiros, e que estes necessitam cumprir certas exigências em sua formação inicial e/ou continuada, para poder ter as competências necessárias para atuar junto a essa parcela da população.

Compreendemos que após esses resultados, torna-se imprescindível a construção do modelo do gerontólogo educacional brasileiro e da sua formação, o que faremos nos estudos a seguir.

III. 3. ESTUDO II

Gerontólogo Educacional Brasileiro: A Construção do Modelo

Decorridos sete anos de pesquisas para identificar a formação do profissional que trabalha ou vai trabalhar com o adulto maior, chegamos à conclusão que não existe no Brasil um profissional com formação específica para atuar nas três áreas majoritárias de atuação da gerontologia educacional, existindo, portanto, uma lacuna que precisa ser suprida. O Brasil, sabemos, é um país cuja população está envelhecendo rapidamente, e que não possui capital intelectual qualificado em quantidade suficiente para atender à demanda de novos serviços surgidos em decorrência do aumento da expectativa de vida. Essa longevidade levou a um maior número de pessoas com sessenta anos e mais, que têm pressa em satisfazer suas necessidades de saúde, educação, lazer, moradia, etc.

Baseados nos dados dessas pesquisas, concluímos que existe a necessidade de se construir um modelo – mesmo cientes da mobilidade que existe em um modelo – de profissional para atuar nessas três áreas majoritárias de atuação da gerontologia educacional com o intuito de responder a essas demandas citadas advindas do fenômeno do envelhecimento populacional brasileiro - que na sua formação cumpra as exigências concernentes aos saberes necessários para o seu exercício profissional dentro da gerontologia educacional.

Por tudo isso, é justificada a construção do constructo gerontólogo educacional, a definição de: seus perfis, funções, âmbitos de atuação, saberes, competências chaves e atitudes para o seu exercício profissional nas três áreas majoritárias de atuação da gerontologia educacional. Que na sua formação se cumpram as exigências concernentes aos saberes para esse exercício profissional, visando uma atenção de qualidade nos serviços dirigidos aos adultos maiores, a melhoria da qualidade da educação destinada a estes, e a desconstrução dos mitos sobre o envelhecimento pela sociedade e a preparação da mesma para alcançar um envelhecimento “ativo” proposto pela OMS. Uma vez que verificamos que as exigências concernentes aos saberes para atuar nas três áreas majoritárias de atuação da gerontologia educacional não são observadas nos cursos já existentes.

Portanto, neste capítulo construiremos este novo profissional, o gerontólogo educacional: definiremos seus perfis, funções, âmbitos de atuação e identificaremos e definiremos as competências chaves, necessárias para o exercício profissional do gerontólogo educacional brasileiro.

Para definirmos seus perfis, funções, âmbitos de atuação e identificarmos as competências chaves, recorreremos a vários dados existentes sobre os perfis, funções, âmbitos de atuação e competências do pedagogo, do trabalhador social e do educador social espanhóis. Recorreremos a esses dados porque neste trabalho teríamos que analisar documentação relativa ao Novo Sistema Europeu de Transferência de Créditos¹⁴; dentro do âmbito do Espaço Europeu de Ensino Superior; as universidades espanholas, através da Conferência de Reitores das Universidades Espanholas (CRUE) apoiaram a Declaração de Bolônia e a configuração do Espaço Europeu de Educação Superior¹⁵, como também, apoiaram a criação do Novo Sistema Europeu de Transferência de Créditos. Portanto, nada mais adequado que recorrer a esses dados para construir o constructo gerontólogo educacional brasileiro.

III.3.1. Conceito

III.3.1.1. Constructo

Lakatos (1989) escrevendo sobre metodologia científica diz que constructo é o primeiro passo em direção à formulação de uma teoria. Os constructos são elaborados, criados ou adotados, tendo em vista determinada finalidade científica, de forma sistemática. Em primeiro lugar, referem-se a esquemas teóricos, relacionando-se de diversas formas a vários outros constructos; e em segundo lugar, definidos e especificados de forma que possam ser observados e medidos. Exemplos: energia, atitude, motivação.

¹⁴ Sistema Europeu de transferência de créditos. O Sistema Europeu de transferência e acumulação de créditos (ECTS) é um sistema centrado no estudante, que se baseia na carga de trabalho do estudante necessária para a consecução dos objetivos de um programa. Estes objetivos se especificam preferivelmente em termos dos resultados da aprendizagem e das competências que vão adquirir.

¹⁵ Espaço Europeu de Ensino Superior. Modelo docente onde o estudante passa a ser o centro do sistema educativo, como principal ator do mesmo. Surgiu da declaração de Bolonha 1999.

Segundo o dicionário Aurélio (Holanda, 1986), constructo é “aquilo que é elaborado ou sintetizado com base em dados simples, especialmente um conceito”.

III.3.1.2. Conceito

O conceito gerontólogo educacional brasileiro evoluiu do conceito de *profissional educador* que apresentamos (2004) para definir o profissional educador, aquele profissional, como foi dito anteriormente, que trabalha ou vai trabalhar com ou a favor dos adultos maiores. Este conceito será revisitado aqui, uma vez que, este foi o ponto de partida da construção deste constructo.

O profissional educador é compreendido aqui, como o profissional prático-reflexivo, possuidor de uma consciência crítica, que através de uma ação educativa interdisciplinar, promove juntamente com o sujeito dessa ação educativa, o adulto maior, a autonomia e independência do mesmo para realizar as atividades da vida diária e instrumental, que tem a função de propiciar ao adulto maior, instrumentos para adaptarem-se às novas situações, pertinentes à nova etapa da vida em que o mesmo se encontra, como também, o profissional educador de adultos deve despertar o interesse dos adultos maiores para a construção e reconstrução de novos conhecimentos, que deverão contribuir com a melhoria da qualidade de vida dos mesmos, de forma reflexiva, dialógica, democrática, independentemente da sua área de intervenção (T. Lins, 2004).

Para definirmos o que vem a ser o gerontólogo educacional, será necessário irmos mais além desse conceito, como veremos a seguir, pois este novo profissional deve apresentar particularidades que pertençam exclusivamente a ele.

III.3.1.2.1. Definição do Constructo Gerontólogo Educacional Brasileiro

Definimos o constructo gerontólogo educacional brasileiro como um agente de transformação social, especialista em sistemas e processos educativos, sociais e gerontológicos, que

tem uma ampla compreensão das estruturas sociais, políticas, educativas e gerontológicas e do comportamento humano; Capacitado para atuar de forma direta e indireta com pessoas adultas, adultos maiores e com a sociedade nas questões referentes ao envelhecimento. Reúne os saberes, as atitudes e as competências para atender às demandas de necessidades do adulto maior com diferentes perfis, funções e nos âmbitos: da educação institucional e em contextos educativos diversos, em serviços sociais especializados (na atenção a adultos maiores) e em saúde (promoção e educação para a saúde e atenção primária).

Como podemos ver esse conceito converge, especificamente, em direção às três áreas majoritárias de atuação da gerontologia educacional, ao contrário do conceito de profissional educador, que abrange todas as demais áreas da ciência.

A seguir, vamos definir os perfis, em seguida as funções e os âmbitos de atuação e posteriormente, identificaremos e definiremos as competências chaves que o gerontólogo educacional brasileiro deve possuir.

III.3.2. Definição dos Perfis do Gerontólogo Educacional Brasileiro

Antes de expormos os perfis profissionais do gerontólogo educacional brasileiro apresentaremos o conceito de perfil apresentado por Sáez (2004) no qual nos apoiaremos para construir os perfis do gerontólogo educacional brasileiro.

Segundo Sáez (2004) o perfil aparece como meio fundamental que poderia esclarecer:

La lucha monopolizadora por ganar parcelas de acción profesional dentro del mercado laboral va paralela a la explícita incapacidad de poner fronteras a áreas de conocimiento que por su naturaleza es casi imposible acotar (Sáez, 2004, p.49).

A luta monopolizadora para ganhar parcelas de ação profissional dentro do mercado de trabalho vai

paralela à explícita incapacidade de por fronteiras a áreas de conhecimento que por sua natureza é quase impossível delimitar (Sáez, 2004, p.49)

Continua o autor:

Hablar de perfiles es hablar de contornos, de trazados en donde procesualmente se van manifestando los rasgos característicos de una profesión que surge en el tiempo y, a lo largo de él, va componiendo su naturaleza y sus funciones (Sáez, 2004, p.64)

Falar de perfis é falar de contornos, de traçados onde processualmente vão se manifestando os traços característicos de uma profissão que surge no tempo e, ao longo dele, vai compondo sua natureza e suas funções. (Sáez, 2004, p.64)

Concordamos também com Sáez (2004) quando diz que devemos construir os perfis a partir da caracterização do tipo de atividades que os profissionais põem em prática (desdobram) em seus âmbitos de trabalho.

Portanto, antes de definirmos os perfis do gerontólogo educacional pesquisamos as lacunas existentes na atenção ao adulto maior, na formação do formador de formador e dos profissionais educadores e na sociedade relacionadas aos aspectos do envelhecimento. E que atividades profissionais seriam necessárias para suprimir essas lacunas. A partir da leitura da realidade percebemos que essas atividades poderiam ser desenvolvidas, isoladamente, por três diferentes profissionais: o pedagogo, o trabalhador social e o educador social, uma vez que nenhum deles possuía todas as condições necessárias para atuar, individualmente, nas três áreas majoritárias de atuação da gerontologia educacional.

Por isso, o ponto de partida para construirmos os perfis profissionais, funções e âmbitos de atuação do gerontólogo educacional brasileiro, foram algumas características retiradas dos perfis, das funções e de alguns âmbitos de atuação do pedagogo, do educador social e do trabalhador social e espanhóis, assim como, do perfil profissional do *profissional educador* brasileiro, que propusemos em 2004 e que para

descrever esse perfil profissional tomamos emprestadas as características da *consciência crítica* de Freire (1978). Entendemos que essas características remontam ao profissional reflexivo proposto por Shön (2000).

Fizemos, assim, por compreendermos que o gerontólogo educacional brasileiro contempla características de cada um desses profissionais e que para atender à demanda de necessidades do idoso brasileiro não pode prescindir de algumas características desses três profissionais que foram citados anteriormente, assim como, do *profissional educador*.

De posse desses dados, fizemos, então, um estudo sobre esses perfis, analisando-os sem perder de vista a realidade brasileira, levando em consideração os dados coletados sobre o envelhecimento brasileiro e sobre o idoso brasileiro, buscando convergências entre os três perfis e a realidade brasileira, com o objetivo de fazermos uma fusão desses perfis profissionais.

Como dito, recorreremos aos dados sobre os perfis do pedagogo, do trabalhador social e do educador social espanhóis, porque o perfil do pedagogo e do trabalhador social espanhóis não difere muito dos perfis desses profissionais no Brasil, à exceção do educador social que não tem correspondência em nenhuma profissão brasileira. Na Espanha este profissional advoga, para si, a prerrogativa de trabalhar para e com os adultos maiores no que se refere a intervenções educativas e sociais. .

Entendemos que as características do educador social muito contribuirão para a composição dos perfis do gerontólogo educacional, no que se refere ao atendimento das necessidades educativas e sociais do adulto maior, assim como, o pedagogo contribuirá com características que dão maior ênfase ao aspecto formativo; e o trabalhador social contribuirá com características que enfatizam as necessidades de proteção social.

Para uma melhor compreensão apresentaremos, a seguir, de forma muito reduzida algumas características dos pedagogos espanhol e brasileiro, do trabalhador social espanhol e do assistente social brasileiro:

a) Características do pedagogo:

Pedagogo Espanhol	Pedagogo Brasileiro
Formação dirigida para os âmbitos educativos formais e não formais;	Formação dirigida para os âmbitos educativos formais e não formais;
A docência é a base de sua identidade profissional;	A docência é a base de sua identidade profissional;
Comprometimento com transformações sociais necessárias;	Comprometimento com transformações sociais necessárias;
Administrador do sistema educativo.	Administrador do sistema educativo.

Fonte :Elaboração própria.

b) Características do trabalhador social / assistente social:

Trabalhador social espanhol	Assistente social brasileiro
Formação dirigida mais especificamente para atender as necessidades sociais de pessoas e ou comunidades;	Formação dirigida mais especificamente para atender as necessidades sociais de pessoas e ou comunidades;
Comprometimento com transformações sociais necessárias;	Comprometimento com transformações sociais necessárias;
Administrador dos serviços sociais.	Administrador dos serviços sociais.

Fonte: Elaboração própria.

Como pudemos ver essas características apresentadas do pedagogo e do trabalhador social na Espanha não diferem das características desses profissionais no Brasil. E outras tantas se assemelham.

III.3.2.1. Perfis Profissionais do Gerontólogo Educacional Brasileiro nas Três Áreas Majoritárias de Atuação da Gerontologia Educacional

Como dito anteriormente, tomamos emprestados os perfis do pedagogo, do trabalhador social e do educador social espanhóis, conforme exposto no Quadro (06) e os adaptamos para o gerontólogo educacional brasileiro distribuindo-os nas três áreas da gerontologia educacional.

Esclarecemos que neste capítulo a partir deste tópico seguiremos a disposição dos tópicos conforme são apresentados no Libro Blanco¹⁶ da Titulação de Pedagogia e Educação Social, por considerá-la bastante elucidativa e didática, contudo, faremos algumas adaptações quando considerarmos necessárias.

Como podemos ver no Quadro (06), o gerontólogo educacional brasileiro apresenta os seguintes perfis profissionais dentro das três áreas majoritárias de atuação da gerontologia educacional:

¹⁶ Livro Blanco, resultado do trabalho levado a cabo por uma rede de universidades espanholas com o objetivo explícito de realizar estudos e supostos práticos úteis para a elaboração/diseño de um Título de Graduação adaptado ao Espaço Europeu de Educação Superior (EEES). As universidades espanholas usaram como fontes secundárias para propor essas titulações, entre outras, os informes do projeto Tuning e as recomendações da ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de Calidad y Acreditación).

Quadro (06): Perfis Profissionais do Gerontólogo Educacional Brasileiro.

1. Formador de pessoas adultas e adultos maiores;
2. Formador de formador;
3. Especialista em atenção educativa à diversidade;
4. Educador ambiental de adultos maiores;
5. Educador em processos de intervenção social com adultos maiores;
6. Educador em instituições de atenção e inserção social para adultos maiores;
7. Educador em processos de acolhida de adultos maiores;
8. Mediador em processos de intervenção familiar sócio-educativa com adultos maiores;
9. Orientador (pessoal, acadêmico, profissional e laboral) nas questões sobre o processo de envelhecimento;
10. Avaliador de sistemas, instituições e políticas educativas e gerontológicas dirigidas aos adultos maiores e à sociedade;
11. Consultor e gestor de formação das organizações na área do envelhecimento;
12. Diretor de centros e de instituições educativas dirigidas para adultos maiores;
13. Pesquisador;
14. Supervisor da administração educativa e gerontológica dirigida a adultos maiores;
15. Criador e avaliador de processos de ensino-aprendizagem e recursos didáticos dirigidos a adultos e a adultos maiores.

Fonte: Elaboração e adaptação própria.

III 3.2.2. Relação Entre os Perfis Profissionais do Gerontólogo Educacional Brasileiro e as Três Áreas Majoritárias de Atuação da Gerontologia Educacional

No Quadro (07) apresentaremos a relação existente entre os perfis profissionais do gerontólogo educacional brasileiro e as três áreas da gerontologia educacional. Em seguida, descreveremos esses perfis dentro de cada área.

Quadro (07): Relação Existente entre os Perfis Profissionais do Gerontólogo Educacional Brasileiro e as três áreas majoritárias de atuação da Gerontologia Educacional.

Educação de adultos maiores (área 1)
<i>Perfis:</i>
- formador de pessoas adultas e adultos maiores em todos os níveis de ensino.
- criador e avaliador de processos de ensino-aprendizagem, recursos didáticos e materiais educativos dirigidos a adultos e adultos maiores.
- Especialista em atenção educativa à diversidade.
- Educador ambiental.
- Pesquisador.
Gerontologia educativa (área 2)
<i>Perfis:</i>
- Educador em instituições de atenção e inserção social e acolhida para adultos maiores e mediador em processos de intervenção familiar e sócio-educativa.
- Educador em processos de intervenção social com adultos maiores.
- Orientador (pessoal, acadêmico, profissional e trabalhista (de trabalho) nas questões sobre o processo de envelhecimento).
- Pesquisador.
Gerontologia Acadêmico-profissional (área 3)
<i>Perfis</i>
- Perfil formador de formador.
- Perfil de avaliador de sistemas, instituições e políticas educativas e gerontológicas dirigidas aos adultos maiores e à sociedade.
- consultor e gestor de formação das organizações na área do envelhecimento.
- diretor de centros e de instituições educativas e sócio-educativas dirigidas para adultos maiores.
- supervisor da administração educativa e gerontológica dirigida a adultos maiores.
- Pesquisador.

Fonte: Elaboração e adaptação própria.

III.3.2.3. Descrição dos Perfis Profissionais do Gerontólogo Educacional Brasileiro Dentro das Três Áreas Majoritárias de Atuação da Gerontologia Educacional

1- Educação de maiores (1ª área majoritária de atuação da gerontologia educacional):

a) Perfil formador de pessoas adultas e adultos maiores

Organizador, dinamizador e avaliador de processos e recursos de formação dirigidos a diferentes coletivos de pessoas adultas e adultos maiores tanto em educação formal como não formal, adaptando os diferentes recursos e procedimentos às características dos sujeitos destinatários das ações. Sua atuação tem como princípio a educação ao longo da vida para dotar aos adultos e aos adultos maiores com uma formação básica, melhorar sua qualificação profissional ou para a mudança de atividade de trabalho, como também, desenvolver sua capacidade de participação na vida comunitária e melhorar sua qualidade de vida.

b) Perfil de criador e avaliador de processos de ensino-aprendizagem e recursos didáticos e materiais educativos dirigidos a adultos e adultos maiores

Responsável pela criação e avaliação de processos de ensino-aprendizagem vinculados a diferentes âmbitos ou níveis e participante e/ ou coordenador de equipes criação, produção e avaliação de recursos didáticos em diferentes suportes e linguagens (textuais, áudio visuais, multimídia, internet, etc.) garantindo sua adequação aos usuários e contextos em que esses recursos serão utilizados. Desenvolvem tarefas de avaliação dos recursos criados, como também, dos existentes com características semelhantes, assim como, a implementação dos materiais produzidos e assessoria a autores de textos e materiais educativos. Constroem processos de inovação e melhora educativa.

c) *Especialista em atenção educativa à diversidade*

Responsável por elaborar um plano de desenvolvimento individual e / ou grupal com o objetivo de facilitar a inserção e integração de adultos maiores no mercado de trabalho.

d) *Educador ambiental*

Responsável por trabalhar as questões ambientais em suas diferentes manifestações, utilizando conhecimentos, instrumentos e estratégias de caráter educativo e sócio-educativo.

e) *Perfil de pesquisador*

Perfil inerente a todas as áreas da gerontologia educacional. Busca descobrir, descrever, interpretar, analisar e avaliar uma realidade através de um trabalho de coleta de dados, estabelecimento de hipóteses e verificação das mesmas, empregando técnicas profissionais e científicas a fim de contextualizar uma adequada intervenção e/ou ação planejada, dentro das três áreas majoritárias de atuação da gerontologia educacional, bem como, a construção de teorias relacionadas a essas áreas.

2- Gerontologia educativa (2ª área majoritária de atuação da gerontologia educacional):

a) *Perfil de educador em instituições de atenção e inserção social e acolhida para adultos maiores e mediador em processos de intervenção familiar e sócio-educativa*

Especializado em analisar as necessidades pessoais e educativas do adulto maior, construir em equipe programas formativos e de intervenção e mediação familiar, preparar ou planejar e levar adiante ações de intervenção sócio-educativa e mediação sócio-educativa, avaliar os êxitos e as dificuldades

encontradas no desenvolvimento dos programas, estabelecer melhorias nas ações e manter um alto grau de relação com as pessoas envolvidas (adultos maiores, familiares e outros profissionais e serviços públicos).

b) *Perfil de educador em processos de intervenção social com adultos maiores*

Atua individualmente, ou fazendo parte de uma equipe interdisciplinar nos programas dirigidos a propiciar a integração social dos adultos maiores em situação de marginalização e exclusão social.

c) *Perfil de orientador (pessoal, acadêmico, profissional e trabalhista (de trabalho) nas questões sobre o processo de envelhecimento)*

Capacitado para desenvolver programas e/ou serviços de assessoria e apoio a pessoas e coletivos implicados em processos de formação que permitem resolver problemas referentes à escolha de atividades educativas e formativas, assim como ao desenvolvimento pessoal levando em conta as características da pessoa em qualquer contexto que se encontre (acadêmico, profissional, familiar ou de trabalho) e sua relação com as possibilidades existentes, fazendo uso de conhecimentos teóricos e técnicas que lhe permitam levar adiante intervenções adaptadas às necessidades dos destinatários, conduzindo o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação das intervenções, assim como os resultados obtidos.

d) *Perfil de pesquisador*

Perfil inerente a todas as áreas da gerontologia educacional. Busca descobrir, descrever, interpretar, analisar e avaliar uma realidade, através de um trabalho de coleta de dados, estabelecimento de hipóteses e verificação das mesmas, empregando técnicas profissionais e científicas a fim de contextualizar uma adequada intervenção e/ou ação planejada, dentro das três áreas majoritárias de

atuação da gerontologia educacional, bem como, a construção de teorias relacionadas a essas áreas.

3- Gerontologia acadêmico-profissional (3ª área majoritária de atuação da gerontologia educacional):

a) Perfil formador de formador

Deve analisar as necessidades de aprendizagem, criar em equipe programas formativos, preparar ou planejar e realizar ações de formação, ser gestor dos recursos humanos necessários, avaliar os níveis de grau de transferência de suas aprendizagens alcançados pelos titulados, e estabelecer recomendações de melhora, com o fim de colaborar na qualidade do processo formativo.

b) Perfil de avaliador de sistemas, instituições e políticas educativas e gerontológicas dirigidas aos adultos maiores e à sociedade

Atua avaliando sistemas, instituições e políticas educativas e gerontológicas dirigidas a adultos maiores. E toma decisões sobre o funcionamento dos mesmos.

c) Perfil de consultor e gestor de formação das organizações na área do envelhecimento

Avalia o contexto organizacional e os empregados, assessora, organiza, coordena e aplica programas de preparação para a aposentadoria e de formação na área do envelhecimento.

d) Perfil de diretor de centros e de instituições educativas e sócio-educativas dirigidas para adultos maiores

Dirige centros e instituições gerontológicas, educativas e sociais dirigidas para adultos maiores.

e) *Perfil de supervisor da administração educativa e gerontológica dirigida a adultos maiores*

Supervisiona a administração educativa, realiza tarefas de caráter administrativo de nível superior, relativas ao assessoramento nas tomadas de decisões e planejamento, organização, supervisão e controle dos sistemas de educação e formação.

f) *Perfil de pesquisador*

Perfil inerente a todas as áreas da gerontologia educacional. O profissional busca descobrir, descrever, interpretar, analisar e avaliar uma realidade, através de um trabalho de coleta de dados, estabelecimento de hipóteses e verificação das mesmas, empregando técnicas profissionais e científicas a fim de contextualizar uma adequada intervenção e/ou ação planejada, dentro das três áreas majoritárias de atuação da gerontologia educacional, bem como, a construção de teorias relacionadas a essas áreas.

A estes perfis acrescentamos o perfil que propusemos (2004) para o *profissional educador*, conforme veremos no Quadro (08) porque consideramos que este perfil é indispensável para qualquer profissional, uma vez que, traz as características da consciência crítica defendida por Freire (1979) para o educador. E o gerontólogo educacional brasileiro deve ser um educador.

Quadro (08): Perfil do Profissional Educador.

<ul style="list-style-type: none">• Anseia por profundidade na análise de problemas.
<ul style="list-style-type: none">• Não se satisfaz com as aparências.
<ul style="list-style-type: none">• Pode-se reconhecer desprovido de meios para a análise do problema.
<ul style="list-style-type: none">• Reconhece que a realidade é mutável.
<ul style="list-style-type: none">• Substitui situações ou explicações mágicas por princípios autênticos de causalidade.
<ul style="list-style-type: none">• Procura verificar ou testar descobertas.
<ul style="list-style-type: none">• Está sempre disposto às revisões.
<ul style="list-style-type: none">• Ao se deparar com um fato, faz o possível para livrar-se de preconceitos. Não somente na captação, mas também na análise e na resposta.
<ul style="list-style-type: none">• Repele posições quietistas. É intensamente inquieto.
<ul style="list-style-type: none">• Torna-se mais crítico quanto mais reconhece em sua quietude a inquietude, e vice-versa.
<ul style="list-style-type: none">• Sabe que é na medida que, é e não pelo que parece.
<ul style="list-style-type: none">• O essencial para parecer algo é a base da autenticidade.
<ul style="list-style-type: none">• Repele toda transferência de responsabilidade e de autoridade e aceita a delegação das mesmas.
<ul style="list-style-type: none">• É indagador, investiga, força, choca.
<ul style="list-style-type: none">• Ama o diálogo, nutre-se dele.
<ul style="list-style-type: none">• Face ao novo, não repele o velho por ser velho, nem aceita o novo por novo, mas aceita-os na medida em que são válidos.

Fonte: Elaboração própria.

III.3.3. Funções do Gerontólogo Educacional Brasileiro

Como foi dito anteriormente, as funções gerais do gerontólogo educacional brasileiro foram tomadas emprestadas e adaptadas do pedagogo, do educador social e do trabalhador social, espanhóis. No entanto, para as funções específicas, utilizaremos aqui as três categorias de funções específicas propostas no “Libro Blanco” para o pedagogo espanhol.

III.3.3.1. Funções Gerais

Podemos dizer que o gerontólogo educacional brasileiro tem como funções gerais analisar aspectos que conformam situações gerontológicas educativas e sócio-educativas em diferentes contextos formativos; elaborar e realizar um

acompanhamento e avaliação de projetos, programas, ações, campanhas, intervenção comunitária, implantados para cada contexto educativo de pessoas adultas e adultos maiores.

III.3.3.2. Funções Específicas

Reproduziremos no Quadro (09) as funções específicas, de análise, organizadora e de desenvolvimento, propostas no Libro Blanco para a Titulação de Pedagogia e Educação para a titulação de Pedagogia e Educação Social. Que aqui chamaremos de *categorias de funções*. Foram necessários alguns ajustes nas funções descritas nessas categorias para se adequarem às funções propostas para o gerontólogo educacional brasileiro. Categorias essas que serão utilizadas, posteriormente, para definir as competências *saber-fazer* do gerontólogo educacional brasileiro.

Quadro (09): Categorias de Funções do Gerontólogo Educacional Brasileiro.

1) Função de análise:
- investigadora, própria do seu status de formação científica superior.
- exploração e diagnóstico dos diferentes elementos que intervêm um sistema ou processo educativo de pessoas adultas e adultos maiores.
- planejamento, desenho / criação, seguimento e avaliação de sistemas educativos e formativos, e de processos educativos para pessoas adultas e adultos maiores.
- observação e detecção das necessidades e características do entorno dos grupos e indivíduos.
2) Função Organizadora:
- administração e gestão da ação educativa para pessoas adultas e adultos maiores
- direção e desenho organizativo para os adultos maiores
- inovação da intervenção educativa, dos sistemas e subsistemas educativos e formativos, de projetos, de programas, de centros, recursos e de técnicas sócio-educativas.
- identificação e relação com serviços, programas e recursos do contexto sócio-cultural dirigidos a adultos maiores.
- colaboração e assessoramento na implantação da normativa legislativa dirigida a adultos maiores.
- direção em âmbitos educativos formais e não formais dirigidos a adultos e adultos maiores.
- projeto organizacional das funções de recursos humanos.
- gestão e administração de diferentes serviços.
3) Função de desenvolvimento:
- desenvolvimento organizacional, institucional, profissional e pessoal.
- Orientação.
- Assessoramento educativo global e específico a pessoas, famílias, grupos, e dos profissionais que intervêm no centro os serviços, a equipe, etc.
- Informativa, de assessoramento, orientadora e de suporte a indivíduos, grupos e famílias.
- elaboração, execução, seguimento e avaliação de projetos, programas, prestações, campanhas, intervenção comunitária relacionados com o envelhecimento populacional.
- relação com instituições, grupos e pessoal.
- reeducação.
- preventiva
- atenção direta
- docente
- mediação
- promoção e inserção social
- participação como especialista das três áreas majoritárias de atuação da gerontologia educacional dentro da administração educativa, em diferentes serviços educativos-gerontológicos em prefeituras, governos estaduais e governo federal.

Fonte: Elaboração e adaptação própria..

Entretanto, existem outras funções além dessas, que devem ser exercidas pelo gerontólogo educacional brasileiro que descreveremos no Quadro (10) para um melhor entendimento do que vem a ser o *saber-fazer* do gerontólogo educacional brasileiro.

Quadro (10): Descrição de Funções do Gerontólogo Educacional Brasileiro.

1. Intervenção: direta e indireta: Direta: realiza-se em diversos âmbitos de atuação em que requer contato direto o profissional da gerontologia educacional e a pessoa ou grupo implicado. Indireta: atividades de estudo, análise, planejamento, avaliação, coordenação e supervisão; atividade profissional em diversos âmbitos de atuação tanto na administração pública, quanto nas universidades, empresas privadas e terceiro setor;
2. Assessoramento em programas gerontológicos educacionais e sócio-educativos;
3. Avaliação: constatar os resultados obtidos nas diferentes atuações em relação aos objetivos propostos, tendo em conta técnicas, meios e tempo empregados. Aponta erros e disfunções no que foi realizado e permite propor novos objetivos e novas formas de consegui-los;
4. Orientação acadêmica e gerontológica, profissional e pessoal;
5. Docência em todos os níveis de ensino especificamente em gerontologia educacional e docência universitária;
6. Gerencial: quando o gerontólogo educacional tem responsabilidades no planejamento de centros, organização, direção e controle de programas e serviços gerontológicos sócio-educacionais;
7. Investigação: processo metodológico de descobrir, descrever, interpretar, explicar e avaliar uma realidade, através de um trabalho sistematizado de coleta de dados, estabelecimento de hipóteses e verificação das mesmas, empregando para isso técnicas profissionais e científicas a fim de contextualizar uma adequada intervenção e/ou ação gerontológica sócio-educacional planejada;
8. Coordenação: determinar de acordo com a metodologia adequada as atuações de um grupo de profissionais, dentro de uma organização ou pertencentes a diferentes organizações;
9. Mediação: mediador entre o adulto maior e o conflito;
10. Preventiva: atuação precoce sobre as causas que geram problemáticas individuais e coletivas, derivadas das relações humanas e do entorno social. Elaboração e execução de projetos de intervenção para a população idosa em situação de risco social e carência de aplicação dos direitos humanos;
11. Atenção direta: responde a atenção dos adultos maiores que apresentam ou estão em risco de apresentar problemas gerontológicos sócio-educacionais ou geriátricos. Seu objetivo é potencializar o desenvolvimento das capacidades e faculdades do adulto maior, para afrontar por si mesmos futuros problemas e integrar-se satisfatoriamente na vida social.

Fonte: Elaboração e adaptação própria.

Para uma melhor compreensão das funções do gerontólogo educacional brasileiro, vamos situar a seguir as categorias de função (de análise, organizadora e de desenvolvimento) a partir do meio em que elas são desenvolvidas. Para isso, utilizaremos a variável 'do meio' proposta por Romans (2003, p.115-124) que as identificou como 'meio externo', 'meio interno' como também, identificou as funções próprias de gestão que segundo ela permeiam tanto o meio externo quanto o meio interno. A autora utilizou a variável 'do meio' para estudar as funções do educador social, onde segundo ela, é no *meio* que este profissional desenvolve seu trabalho. Acreditamos que é no *meio* que o gerontólogo educacional brasileiro também desenvolve o seu trabalho, por isso, nos apoiamos na proposta de Romans (2003) para uma maior elucidação do *saber-fazer* do gerontólogo educacional brasileiro.

Antes, porém, de fazermos a correspondência da variável 'do meio' com as categorias de funções, vamos apresentar o conceito dado por Romans (2003, p.116) para o 'meio externo', 'meio interno' e 'gestão':

As funções no 'meio externo' são aquelas que se realizam desde uma instituição para o meio aberto ou exterior.

As funções no 'meio interno' são aquelas que se realizam dentro de uma escola ou entidade.

As funções de 'gestão' são aquelas que se desenvolvem indistintamente em um ou outro meio.

Encontramos a seguinte correspondência entre as categorias de funções e a variável 'do meio' proposta por Romans (2003):

A categoria *função de análise* corresponde ao *meio externo*, assim como, a categoria *função organizadora* corresponde ao *meio interno* e a categoria *função de desenvolvimento* corresponde ao *meio externo*. Contudo, é visível que todas as categorias de função são permeadas por funções de *gestão*.

III.3.4. Âmbitos de Atuação do Gerontólogo Educacional Brasileiro

Como comentado anteriormente, recorreremos aos âmbitos propostos para o pedagogo, educador social¹⁷ e trabalhador social¹⁸ espanhóis para construir a partir deles, os âmbitos de atuação do gerontólogo educacional brasileiro. Entretanto, fizemos algumas alterações necessárias para que esses âmbitos correspondessem à realidade brasileira.

O gerontólogo educacional brasileiro desenvolve suas funções atuando em quatro grandes campos: da educação institucional, da educação em outros contextos, dos serviços sociais especializados e da saúde, como mostra o Quadro (11).

¹⁷ Libro Blanco Título de Grado en Pedagogía y Educación Social (2005, p.120-122 y 127-129).

¹⁸ Libro Blanco Título de Grado en Trabajo Social (2005, p.138-141)

Quadro (11): Âmbitos de Atuação do Gerontólogo Educacional Brasileiro: da Educação Institucional, da Educação em Outros Contextos, dos Serviços Sociais Especializados e da Saúde.

1) Educação Institucional:
1. Educação, Formação e inserção de pessoas adultas e adultos maiores;
2. Educação permanente;
3. Docência em todos os níveis de ensino, especificamente a vinculada à área do envelhecimento, educação ambiental, educação de adultos maiores (em todos os níveis) e docência universitária.
4. Administração e gerência educativa e gerontológica;
5. Orientação educativa-gerontológica;
6. Atenção sócio-educativa à diversidade;
7. Desenvolvimento e avaliação de processos e meios didáticos;
8. Investigação gerontológica educacional;
9. Planejamento, análise de processos sócio-educativos-gerontológicos e de necessidades, e avaliação;
10. Direção, coordenação e assessoramento: direção de centros, orientador de estudos/tutor, formação continuada;
11. Criação, desenvolvimento e produção de materiais educativos no âmbito da gerontologia educacional;
12. Participação como especialista em gerontologia educacional dentro da administração educativa, em diferentes serviços educativos: equipes de assessoramento gerontológico educacional, no corpo das administrações municipais, estaduais e federal, na especialidade de gerontologia educacional.
2) Contextos Educativos Diversos:
1. Formação em empresas: programas de preparação para a aposentadoria, avaliação de necessidades, orientação e inserção no trabalho para adultos maiores, formação de formadores, assessoramento em políticas de recursos humanos;
2. Marketing gerontológico educacional;
3. Intervenção educativa para o desenvolvimento comunitário e familiar;
4. Intervenção sócio-cultural com adultos maiores: planejamento e desenvolvimento de atividades sócio-educativas de centros e instituições diversas: centros culturais, museus, meios de comunicação social, bibliotecas, fundações, parques temáticos, centros e residências para adultos maiores e associações; formação de voluntariado e assessoramento a ONGs; educação regular de adultos e adultos maiores;
5. Atenção sócio-educativa com adultos maiores;
6. Terceiro setor: trabalhar para melhorar a qualidade de vida das pessoas com necessidades especiais;
7. Assessoramento na direção de políticas educacionais, sociais e gerontológicas dirigidas aos adultos maiores;

2) Contextos Educativos Diversos
8. Comunicação e imagem em relação ao tema do envelhecimento: assessoramento gerontológico educacional na criação e realização de programas de TV e rádio; produção de programas educativos e de recursos tecnológicos e multimídia; elaboração de recursos audiovisuais e de informática para centros escolares, empresas, governos, etc.;
9. Educação e Saúde;
10. Orientação e intervenção educativo-gerontológica;
11. Editorial: Assessoramento gerontológico a autores de textos e materiais educativos; apresentação e difusão de materiais aos profissionais da educação; estudo do currículo em diversas áreas; supervisão e avaliação de textos e materiais; colaboração na confecção de publicação de âmbito divulgativo; colaboração na confecção de livros de texto e outros materiais gerontológicos; assessoramento ao professor nos centros educativos; direção de departamentos gerontológicos, chefes da área de gerontologia educacional;
12. Direção e gestão pública de serviços dirigidos a adultos maiores: gestão em serviços sociais. Centro e instituições públicas. Serviços de saúde, criação e desenvolvimento e avaliação de programas de educação para a saúde. Avaliação da qualidade dos serviços prestados aos adultos maiores;
13. Educação ambiental: criação, desenvolvimento e avaliação de programas de educação ambiental para pessoas adultas e adultos maiores. Docência em programas de educação ambiental dirigidos a adultos e adultos maiores;
14. Gestão e difusão cultural.
3) Serviços sociais especializados:
01. Atenção a adultos maiores: centros sociais e clubes; associativismo; centros dia; centros residenciais; atenção domiciliar; voluntariado; criação e desenvolvimento de programas e atuações na atenção e prevenção de problemas sociais (maus tratos, drogas, delinquência e marginalização social) dos adultos maiores; criação e desenvolvimento de programas e atuações em penitenciárias com adultos maiores; participação em programas de educação familiar e comunitária.
4) Saúde
01. Atenção primária: criação e desenvolvimento de programas de formação de adultos maiores em hospitalização de longa duração; formação permanente dos profissionais que atuam com os adultos maiores; educação sanitária para adultos maiores e a sociedade; participação nas equipes do PSF (educação para a saúde, prevenção de enfermidades crônicas, avaliação gerontológica, etc.).

Fonte: Elaboração e adaptação própria.

Como pudemos ver o gerontólogo educacional brasileiro apresenta variados perfis, tem diversas funções e atua em

múltiplos âmbitos com parcelas diferentes da população. Isso é possível porque a gerontologia educacional se divide em três áreas majoritárias de atuação que permite ao gerontólogo educacional realizar as mais diversas intervenções, educativas, sócio-educativas e gerontológicas.

III.3.5. Identificação das Competências Genéricas e Específicas do Gerontólogo Educacional Brasileiro

Após definirmos os perfis profissionais, as funções e os âmbitos de atuação do gerontólogo educacional, partiremos para identificar as competências chaves: genéricas (*ser*) e específicas (*saber, e saber-fazer*) para o gerontólogo educacional brasileiro, a partir da análise do Novo Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos dentro do âmbito do Espaço Europeu de Ensino Superior. Para tanto, utilizamos algumas competências genéricas (*ser*) do Projeto Tuning¹⁹ e adaptamos algumas competências específicas (*saber, e saber-fazer*) das titulações espanholas já citadas aqui, presentes nos Libros Blancos, – das titulações de Pedagogia e Educação Social e da titulação de Trabalho Social – para compor as competências identificadas para o gerontólogo educacional brasileiro e introduzimos outras.

Como dito anteriormente recorreremos aos dados sobre as competências do pedagogo, do trabalhador social e do educador social espanhóis, com o objetivo de identificarmos as competências genéricas e específicas do gerontólogo educacional brasileiro. As competências identificadas neste tópico serão utilizadas, posteriormente, na versão adaptada da metodologia Delphi convencional para definirmos as competências chaves: *ser, saber e saber-fazer*, para a formação e o exercício profissional do gerontólogo educacional brasileiro.

Antes, entretanto, de identificarmos as competências genéricas e específicas apresentaremos algumas definições de competência encontradas na literatura especializada.

¹⁹ Proyecto Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final Fase Um (versão em Castelhana / Espanhol. “[...] Projeto de maior impacto criado pelas Universidades Européias para responder ao desafio da Declaração de Bolonha e do Comunicado de Praga (2003, p.17). “[...] O projeto se orienta na direção de competências genéricas e específicas a cada área temática dos graduados de primeiro e segundo ciclo” (2003, p.26).

III.3.5.1. Competência: Um Conceito polissêmico

O tema competência vem sendo bastante discutido nos meios: acadêmico e empresarial em virtude da nova ordem econômica que exige novas posturas em relação ao emprego e à vida, gerou uma mudança no foco do trabalho, da educação e da formação, as políticas educacionais passaram a se adequar a essa nova ordem. Muitos autores, Klarus, 1988; Brow Simons, 1988; Ramos, 2001; Fleury & Fleury, 2001; Perrenoud, 2002; Le Boterf, 1997 e 2002; Guiomar Mano de Mello, 2003, Romans, 2003; Sáez, 2004; entre outros, debatem o tema “competência”, entretanto, não existe um consenso em torno do tema.

Fleury & Fleury (2001, p.188) definem competência como:

Um saber agir responsável e reconhecido que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo.

Para Ramos (2001, p.294):

[...] a competência, portanto, é o mecanismo de adaptação dos indivíduos à instabilidade da vida, por construir os instrumentos simbólicos que permitem interpretar a realidade a seu modo e construir modelos significativos e viáveis para seus projetos individuais [...].

Le Boterf (1997 e 2002, apud, Libro Blanco, 2005, p.154) define:

Las competencias en términos de conocimiento combinatorio, siendo necesario colocar al sujeto en el centro de la competencia. La Competencia de Acción profesional es un saber combinatorio [...] la competencia es una construcción, y por ello conviene distinguir los recursos precisos para actuar con competencia, las actividades a realizar con competencia y las actuaciones, que constituyen los resultados evaluables.

Le Boterf (1997 e 2002, apud, Libro Blanco, p.154) define que:

As competências em termos de conhecimento combinatório, sendo necessário colocar ao sujeito no centro da competência. A Competência de ação profissional é um saber combinatório [...] a competência é uma construção, e por ele convém distinguir os recursos precisos para atuar com competência, as atividades a realizar com competência y as atuações, que constituem os resultados avaliáveis.

Segundo Guiomar Mano de Mello (2003),

[...] A competência só pode ser constituída na prática. Não é só o saber, mas o saber fazer. Aprende-se fazendo, numa situação que requeira esse fazer determinado. Esse princípio é crucial para a educação. Se quisermos desenvolver competências em nossos alunos teremos de ir além do ensino da memorização de conceitos abstratos e fora de contexto. É preciso que eles aprendam para que serve o conhecimento, quando e como aplicá-lo. Isso é competência.

Perrenoud (2002, p. 19) diz que:

Atualmente, define-se uma competência como a aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquema de percepção, de avaliação e raciocínio.

Para Romans (2003, p.125) a competência é:

Um conjunto de conhecimentos, habilidades e qualidades que permitem a uma pessoa realizar bem as tarefas encomendadas. Portanto, não é um termo entendido somente como um perfil de um posto, mas como qualidade, 'a competência' na realização do mesmo.

Sáez (2004, p.169) faz a seguinte indagação que ele mesmo responde:

Qué son las competencias? No son algo 'en sí', no es algo externo a las personas que las poseen o no, sino más bien es algo que podemos enseñar y se pueden aprender.

Que são as competências? Não são algo 'em si mesmo', não é algo externo às pessoas que as possuem ou não, ao contrário é algo que podemos ensinar e se podem aprender.

Klarus, 1988; Brow Simons, 1988, apud Sáez, (2004, p.169) dá a seguinte definição de competência:

[...] el conocimiento, la actitud y las habilidades que una persona va adquiriendo hasta llegar a mostrar un buen repertorio de ellas a la hora de entrar en el juego de la acción social.

[...] o conhecimento, a atitude e as habilidades que uma pessoa vai adquirindo até chegar a mostrar um bom repertório delas na hora de entrar no jogo da ação social.

Apesar de não haver um consenso entre os autores sobre o que seja a competência, percebe-se que o termo é definido como eficiência, habilidade, aptidão, conjunto de saberes, qualidade, que de alguma forma estão relacionados entre si. O que leva a crer que o conceito é definido a partir de percepções e interpretações particulares dos autores sobre o tema.

III.3.5.2. Identificação das Competências Genéricas (ser) e Específicas (saber e saber-fazer) para o Gerontólogo Educacional Brasileiro

Parafraseando Romans (2003, p.130) diríamos que o gerontólogo educacional brasileiro deveria se preparar para desempenhar as competências relacionadas com: o saber *ser* o *saber*, e o *saber-fazer*. Vejamos o que diz a autora:

O saber se refere ao conhecimento. O educador social [...] deverá se preparar para adquirir

conhecimentos que lhe proporcionem suficiente bagagem científica, legal, administrativa, permitindo-lhe, assim, justificar com objetividade o porquê de cada ação que realize, seja orientação, intervenção, etc.

O saber-fazer está relacionado com o desempenho de sua função educativa, quer dizer, desenvolver aquelas capacidades que lhe permitem se desenvolver em seu trabalho com certa garantia de sucesso. São chamadas competências técnicas que devem permitir obter as estratégias e habilidades necessárias para a aplicação acertada dos conhecimentos.

O saber se relacionar (SER) se dirige ao conjunto de relações interativas que se estabelece nas intervenções educativas. [...] Estas habilidades deverão permitir aos educadores uma relação humana e profissional com os usuários (clientes) colegas e o pessoal de outras instituições [...].

Partindo dessa compreensão sobre o *saber*, o *saber-fazer* e o *ser* e a partir de algumas competências definidas pelo Projeto Tuning e pelos Libros Blancos para as titulações, espanholas, de Pedagogia, Trabalho Social e Educação Social – estas últimas sofreram adaptações para se adequarem a este estudo – identificaremos as competências genéricas e específicas para o gerontólogo educacional brasileiro que serão como dito, utilizadas, posteriormente, para definirmos quais são as competências chaves para a formação e o exercício profissional e pessoal desse profissional. Iniciaremos identificando as competências genéricas/transversais *ser* em seguida serão definidas as específicas *saber* e *saber-fazer* respectivamente:

1- Competências Genéricas (Ser)

Identificamos 23 competências genéricas (Ser) para compor as competências ser como podemos ver no Quadro (12).

Quadro (12): Identificação das Competências Genéricas Ser.

Nº.	Competências
1	Capacidade de análise e síntese
2	Capacidade de organização e planejamento
3	Comunicação oral e escrita na língua nativa
4	Conhecimento de uma língua estrangeira
5	Conhecimentos de informática relativos ao âmbito de estudo
6	Capacidade de gestão da informação
7	Resolução de problemas
8	Tomada de decisões
9	Trabalho em equipe
10	Trabalho em uma equipe de caráter interdisciplinar
11	Trabalho em contexto internacional
12	Habilidades nas relações interpessoais
13	Reconhecimento da diversidade e da multiculturalidade
14	Reflexão crítica
15	Compromisso ético
16	Aprendizagem autônoma
17	Adaptação a novas situações
18	Criatividade
19	Liderança
20	Conhecimento de outras culturas e costumes
21	Iniciativa e espírito empreendedor
22	Motivação para a qualidade
23	Sensibilidade para temas meio-ambientais

Fonte: Elaboração e adaptação própria.

Estas competências identificadas englobam competências interpessoais, sistêmicas e instrumentais, que serão definidas a seguir, porque as consideramos relevantes para o exercício profissional de qualquer profissional, principalmente, o gerontólogo educacional brasileiro.

1.a. Classificação Proposta pelo Projeto Tuning²⁰ para as Competências Genéricas (Ser):

As competências genéricas foram classificadas pelo Projeto Tuning em instrumentais, interpessoais e sistêmicas. Vejamos a seguir a definição dada pelo Libro Blanco para a Titulação de Pedagogia e Educação social para estas classificações e para cada competência:

1.a.1. Competências Instrumentais

As Competências instrumentais são aquelas que têm uma função instrumental:

- 1- Capacidade de análise e síntese: Capacidade de compreender um fenômeno a partir de diferenças e desagregar sistematicamente suas partes, estabelecendo sua hierarquia, relações entre as partes e suas seqüências. O pensamento analítico é o pensamento do detalhe, da precisão, da enumeração e da diferença. A síntese é a capacidade inversa. Consiste em ser capaz de unir elementos distintos em um todo significativo.
- 2- Planejamento e organização: É a capacidade de determinar eficazmente os fins, metas, objetivos e prioridades da tarefa a desempenhar organizando as atividades, os prazos e os recursos necessários e controlando os processos estabelecidos.
- 3- Comunicação oral e escrita na língua nativa: É a capacidade de expressar-se e compreender idéias, conceito e sentimentos oralmente e por escrito em sua língua materna com um adequado nível de uso.
- 4- Resolução de problemas e tomada de decisão: É a capacidade de identificar, analisar e definir os elementos significativos que constituem um problema, para resolvê-lo com critério e de forma efetiva.

²⁰ Classificação proposta pelo Proyecto Tuning (2003 p.81).

- 5- Capacidade de gestão da informação. É a capacidade para buscar, selecionar, ordenar, relacionar, avaliar e valorar informação proveniente de distintas fontes.
- 6- Conhecimentos de informática relativos ao âmbito de estudo. É a capacidade para utilizar as tecnologias da informação e da comunicação como ferramenta para expressão e comunicação, para o acesso a fontes de informação, como meio de arquivo de dados e documentos, para tarefas de apresentação, para a aprendizagem, a investigação e o trabalho cooperativo.
- 7- Comunicação em uma língua estrangeira: É a capacidade de fazer-se entender oralmente e por escrito em uma língua diferente da sua.

1.a.2. Competências Interpessoais

As Competências interpessoais são aquelas que tendem a facilitar e favorecer os processos de interação social e de cooperação. Referem-se às capacidades pessoais relativas à capacidade de expressar os próprios sentimentos e as destrezas sociais relacionadas com as habilidades interpessoais:

- 1- Reflexão crítica: É a capacidade de examinar e ajuizar algo com critérios internos ou externos. A autocrítica é a capacidade de analisar a própria atuação utilizando os mesmos critérios.
- 2- Reconhecimento da diversidade e da multiculturalidade: É a capacidade de compreender e aceitar a diversidade social e cultural como um componente enriquecedor pessoal e coletivo com o fim de desenvolver a convivência entre as pessoas sem incorrer em distinções de sexo, idade, religião, etnia, condição social e política.
- 3- Habilidades nas relações interpessoais: É a capacidade de relacionar-se positivamente com outras

pessoas através de uma escuta empática e da expressão clara e assertiva do que se pensa e / ou sente, por meios verbais e não-verbais.

- 4- Compromisso ético: Comportamento conseqüente com os valores pessoais e o código deontológico.
- 5- Trabalho em equipe: Capacidade de integração em um grupo ou equipe, colaborando e cooperando com outros.
- 6- Trabalho em uma equipe de caráter interdisciplinar: Capacidade para trabalhar com estudantes de outras disciplinas e com profissionais de outras áreas.

1.a.3. Competências Sistêmicas

Competências sistêmicas são as competências que concernem aos sistemas como totalidades. Requerem as competências instrumentais e interpessoais, mas estas são insuficientes, precisa-se de capacidades que permitam ao indivíduo ter a visão de um todo; antecipa-se ao futuro, compreender a complexidade de um fenômeno ou realidade.

- 1- Aprendizagem autônoma: Capacidade de orientar seu estudo e aprendizagem de modo cada vez mais independente, desenvolvendo iniciativa e responsabilidade de sua própria aprendizagem.
- 2- Adaptação a novas situações: capacidade de adaptar-se às situações cambiantes, modificando a conduta para integrar-se, com versatilidade e flexibilidade.
- 3- Criatividade: capacidade para modificar as coisas ou pensá-las a partir de diferentes perspectivas, oferecendo soluções novas e diferentes diante de problemas e situações convencionais.
- 4- Liderança: é a capacidade de influenciar sobre os indivíduos e/ou grupos antecipando-se ao futuro e contribuindo com seu desenvolvimento pessoal e profissional.

- 5- Iniciativa e espírito empreendedor: predisposição a atuar de forma pré-ativa, colocando em ação as idéias em forma de atividades e projetos com o fim de explorar as oportunidades ao máximo assumindo os riscos necessários.

2 - Competências Específicas (Saber)

Identificamos 51 competências específicas, que são apresentadas no Quadro (13), para compor as competências *saber*.

Quadro (13): Identificação das Competências Genéricas *Saber*.

Nº.	Competências
1	Conhecer os modelos, programas e as teorias de formação do professorado, como também, as principais variáveis de eficiência docente;
2	Conhecer os fundamentos e uso de meios, recursos e possibilidades das tecnologias educativas;
3	Conhecer os fundamentos e a metodologia de avaliação referida a programa, contextos, processos, produtos, profissionais, instituições e/ou organizações e sistemas educativos e gerontológicos;
4	Conhecer os fatores biológicos, ecológicos, psicológicos e ambientais que interferem nos processos educativos e sociais;
5	Conhecer os modelos de organização dos sistemas e instituições de educação e formação;
6	Conhecer as bases teóricas e epistemológicas dos processos educativos e formativos;
7	Conhecer os princípios e fundamentos da teoria do currículo e sua aplicação aos processos de ensino-aprendizagem;
8	Conhecer as fontes relativas ao trabalho pedagógico, andragógico e gerontológico em seus diversos âmbitos, saber acessá-las e administrá-las;
9	Conhecer os pressupostos e fundamentos teóricos da intervenção sócio-educativa e gerontológica com adultos maiores e a sociedade em geral;
10	Conhecer os princípios e fundamentos de atenção à diversidade em educação;
11	Conhecer os pressupostos, políticos, gerontológicos, andragógicos, pedagógicos, psicológicos e sociológicos, tecnológicos que dão suporte aos processos de intervenção gerontológica educacional;
12	Conhecer a legislação e as políticas gerontológicas e educativas dirigidas ao adulto maior no Brasil e no mundo;
13	Conhecer a legislação educacional brasileira;
14	Conhecer as políticas de bem-estar social dirigidas ao adulto maior;

Nº.	Competências
15	Conhecer os fundamentos da gerontologia social e da gerontologia educacional como disciplina: história, teorias, conceitos, natureza, métodos e modelos;
16	Conhecer os sistemas de organização dos serviços e instituições dedicados à atenção gerontológica social e gerontológica educacional;
17	Conhecer os fundamentos básicos das tecnologias da informação e da comunicação em sua aplicação à gerontologia educacional;
18	Conhecer o processo de investigação, e a técnica de investigação social de natureza quantitativa e qualitativa;
19	Conhecer os modelos e fundamentos teóricos dos processos de orientação e intervenção para a integração educativa, social e laboral de adultos maiores;
20	Conhecer as estratégias principais para a resolução de conflitos através da mediação;
21	Conhecer o âmbito da gerontologia educacional e os modelos de desenvolvimento no mundo, mais especificamente, no Brasil e na América Latina;
22	Conhecer, de maneira adequada, as bases do ordenamento jurídico, local, municipal, estadual, nacional e internacional, no que se refere ao adulto maior;
23	Conhecer a realidade atual dos âmbitos de intervenção em gerontologia educacional como resultado de processos sócio-políticos;
24	Conhecer os principais tipos de inadaptação social e as linhas gerais de ação deles;
25	Conhecer os fundamentos teóricos da administração de centros e instituições gerontológicas;
26	Conhecer as estratégias principais de intervenção dos gerontólogos educacionais no desenvolvimento de sua ação profissional com pessoas, famílias, grupos, organizações e comunidades;
27	Conhecer a estrutura e funcionamento do ensino dirigido a pessoas adultas e adultos maiores;
28	Conhecer as técnicas e estruturas de programação, as dinâmicas de grupos e as técnicas de trabalho em grupo;
29	Conhecer as características de instituições escolares no contexto sócio-econômico e cultural brasileiro: objetivos, finalidades, organizações, política educacional, recursos humanos e matérias;
30	Conhecer as fases evolutivas da população com a qual se vai trabalhar;
31	Conhecer as determinações, histórica, cultural epistemológica, social e ideológica do currículo;
32	Conhecer as características dos âmbitos sociais, educativos e laborais de intervenção;
33	Conhecer os princípios, as políticas e as práticas educativas formais e não formais para crianças, adolescentes, jovens, adultos e adultos maiores;
34	Conhecer a teoria e a metodologia para a avaliação em intervenção sócio-educativa e gerontológica educacional;
35	Conhecer as teorias, modelos e formas de processo de comunicação e suas implicações na educação de pessoas adultas e adultos maiores;

Nº.	Competências
36	Conhecer os fundamentos metodológicos e teorias sobre a construção, validação e uso de medição sócio-educativa e gerontológica educacional;
37	Conhecer as teorias da administração e suas ideologias predominantes;
38	Conhecer a gerontologia como uma disciplina interdisciplinar;
39	Conhecer e contextualizar os sistemas educativos e formadores no contexto internacional, especialmente, na América Latina e Europa;
40	Conhecer a estrutura sociológica brasileira e sua relação com a desigualdade social;
41	Conhecer o papel do Estado na relação com o adulto maior;
42	Conhecer a relação entre Estado, política e educação;
43	Conhecer os pressupostos e fundamentos teóricos e práticos da atuação gerontológica educacional em seus diversos âmbitos;
44	Conhecer as diversas teorias e os vários aspectos do envelhecimento a partir do ponto de vista de distintas disciplinas (ciências);
45	Conhecer os diversos aspectos do envelhecimento brasileiro e mundial e suas conseqüências, respectivamente, para a sociedade brasileira e para o mundo;
46	Conhecer o trabalho interdisciplinar na atenção ao adulto maior;
47	Conhecer as ferramentas da tecnologia da informação e da comunicação em meio ao ambiente educativo;
48	Conhecer a teoria e a metodologia da construção, validação e uso de instrumentos de medida e diagnóstico em educação;
49	Conhecer os métodos e estratégias de investigação em educação e em gerontologia educacional;
50	Conhecer os modelos, princípios e enfoques da orientação educativa, escolar, gerontológica educacional e profissional em contextos educativos diversos;
51	Conhecer as diferentes concepções de desenvolvimento humano e linguagem e suas implicações na prática educativa.

Fonte: Elaboração e adaptação própria.

Estas competências identificadas englobam conhecimentos necessários às três áreas majoritárias de atuação da gerontologia educacional: a educação de adultos maiores, a gerontologia educativa e a gerontologia acadêmico-profissional, que foram abordadas no capítulo 2.

3. Competências Específicas (Saber-Fazer)

Identificamos 61 competências específicas, que podemos ver no Quadro (14), para compor as competências *saber-fazer*.

Quadro (14): Identificação das Competências Específicas
Saber-fazer.

Nº.	Competências
1	Planejar, implementar, revisar e avaliar a prática da gerontologia educacional com pessoas, famílias, grupos, organizações, comunidades e outros profissionais;
2	Apoiar aos adultos maiores para que sejam capazes de manifestar as necessidades, pontos de vista e circunstâncias;
3	Trabalhar conjuntamente com pessoas, famílias, grupos, organizações e comunidade para avaliar suas necessidades e circunstâncias no âmbito da gerontologia educacional;
4	Identificar e avaliar os processos de formação, desenvolvimento e evolução de pessoas, famílias, grupos, organizações, comunidades, assim como, suas manifestações atuais e tendências de futuro;
5	Analisar criticamente o conceito de necessidade de acordo com o contexto histórico, social, político e educacional nos quais envolve sua ação profissional;
6	Utilizar a mediação como estratégia de intervenção destinada à resolução de alternativa de problemas;
7	Manifestar interesse pelos âmbitos de atuação da gerontologia educacional;
8	Intervir com pessoas: adultos maiores, famílias, grupos, organizações e comunidades para ajudá-las a tomar decisões bem fundamentadas a cerca de suas necessidades;
9	Avaliar as necessidades e opções possíveis para orientar uma estratégia de intervenção;
10	Promover o crescimento, desenvolvimento e independência dos adultos maiores;
11	Administrar e dirigir entidades gerontológicas;
12	Oferecer orientação e ajuda de forma individual e grupal para favorecer a inserção sócio-laboral e o desenvolvimento profissional do adulto maior;
13	Aplicar técnicas de detecção de necessidades dos destinatários que dão origem a uma ação de formação.
14	Oferecer orientação e ajuda de forma individual e grupal para favorecer a inserção sócio-laboral e o desenvolvimento profissional do adulto maior;
15	Avaliar processos e programas educativos dirigidos às pessoas adultas e aos adultos maiores, com a função de introduzir as mudanças necessárias para otimizar o rendimento acadêmico-formativo;
16	Realizar a gestão profissional de recursos humanos, materiais e funcionais no âmbito da gerontologia educacional;
17	Atuar como docente em todos os níveis de ensino;
18	Construir, implementar e avaliar projetos de intervenção sócio-educativa e geronto-educacional;

Nº.	Competências
19	Participar, assessorar e gerenciar nas organizações o planejamento, o desenvolvimento e avaliação de planos de formação de recursos humanos na área de gerontologia educacional;
20	Construir, aplicar e avaliar programas e estratégias de intervenção que facilitem os processos de ensino-aprendizagem de pessoas adultas e adultos maiores;
21	Construir, aplicar e avaliar programas, itinerários e estratégias de educação, orientação e formação, adaptados às características diferentes dos sujeitos e situações;
22	Colaborar e assessorar na elaboração de recursos de materiais, programas e conteúdos gerontológicos educativos dirigidos a pessoas adultas e aos adultos maiores e à sociedade em geral;
23	Construir, desenvolver e coordenar processos de investigação aplicada em diferentes campos e aspectos de intervenção sócio-educativa e geronto-educacional;
24	Identificar os principais tipos de inadaptação social e as linhas gerais de ação deles;
25	Construir, aplicar e avaliar programas e projetos específicos de intervenção geronto-educacional ao longo de toda a vida;
26	Aplicar estratégias de orientação e mediação familiar;
27	Coordenar o processo de execução e avaliação de programas de formação e-learning para pessoas adultas e adultos maiores;
28	Aplicar técnicas e instrumentos de diagnóstico, identificação e avaliação de necessidades e capacidades dos sujeitos de educação e formação;
29	Fomentar na sociedade o interesse e o conhecimento pelo processo de envelhecimento e suas conseqüências para o Brasil e o mundo;
30	Fomentar a participação educativa, social e política dos adultos maiores;
31	Colaborar na construção, aplicação e avaliação de auditorias de educação e formação dirigidas para pessoas adultas e adultos maiores;
32	Promover a permanência dos adultos maiores em seu âmbito, fomentando a convivência solidária, a autonomia e a ajuda mútua, a acolhida familiar, etc.;
33	Promover a saúde e a prevenção da enfermidade já a partir da atenção primária, mediante programas e campanhas educacionais de promoção de saúde;
34	Realizar cursos de preparação para a aposentadoria nos três níveis de governo, na empresa privada e para pessoas;

Nº.	Competências
35	Trabalhar de maneira eficiente dentro de sistemas, redes e equipes interdisciplinares e multi-organizacionais, com o propósito de colaborar no estabelecimento de fins, objetivos e tempo de duração dos mesmos, contribuindo igualmente a abordar de maneira construtiva os possíveis desacordos existentes;
36	Promover o trabalho solidário com grupos de idosos que proceda de outras culturas, de outros países, de outras religiões, e que se manifestam uma dupla marginalização: ser adulto e imigrante;
37	Fomentar uma atitude empática, respeitosa, solidária e de para com os adultos maiores e maiores e as instituições dedicadas à atenção de adultos maiores;
38	Colaborar e assessorar na elaboração de programas educativos e sócio-educativos nos meios e redes de comunicação e informação (rádio, televisão, imprensa, internet, etc.);
39	Planejar a promoção de recursos materiais e tecnológicos educativos, identificando destinatários em potencial e os canais adequados de difusão;
40	Construir, aplicar e avaliar programas e estratégias de intervenção no campo da educação permanente e da gerontologia educacional;
41	Ter disposição e atitude para trabalhar em espaços multiculturais e plurilinguísticos, conhecendo, se possível, o idioma dos sujeitos;
42	Intervir, quando necessário, no processo de delimitação da profissão;
43	Construir ferramentas de trabalho em situações de diversidade e interculturalidade;
44	Construir, aplicar e avaliar programas e estratégias de formação e capacitação de professores, formadores e demais profissionais da educação e da educação gerontológica;
45	Avaliar recursos didáticos, materiais e programas de formação para adultos e adultos maiores em diferentes níveis, áreas curriculares, etc.;
46	Aplicar técnicas de detecção de variáveis que justifiquem uma ação educativa diferente em função da idade, gênero, atitudes, condições sócio-culturais, problemas especiais, etc.
47	Construir, aplicar e avaliar planos de formação para desenvolvimento de processos, matérias e conteúdos de programas e-learning;
48	Determinar indicadores de qualidade e aplicar critérios e padrões de eficiência e de eficácia institucional e profissional em centros e instituições dirigidos à atenção de adultos maiores;
49	Executar programas de intervenção sócio-educativa e geronto-educacional construídos por outros profissionais dentro de equipe multiprofissional;

Nº.	Competências
50	Aplicar modelos de consultoria adaptados à situação e às necessidades formativas de uma organização ou das pessoas que a integram;
51	Construir, aplicar e avaliar programas e estratégias de intervenção que facilitem os processos de melhora e modificação de atitudes, habilidades sociais, resolução de problemas pessoais e adoção de valores;
52	Aplicar os conhecimentos, habilidades e técnicas de gestão de recursos materiais e humanos;
53	Manejar e desenvolver canais de comunicação e interação através de meios eletrônicos;
54	Propor orientações educativas e estratégias metodológicas para a inserção de materiais didáticos e recursos de novas tecnologias;
55	Mediar a aprendizagem, teórica e prática dos sujeitos participantes em um programa de educação ou formação;
56	Coordenar o planejamento e a construção de diferentes processos e elementos necessários para desenvolver programas de educação e formação através de TIC (e-learning) para pessoas adultas e adultos maiores;
57	Construir, aplicar e avaliar modelos e instrumentos de medida, estratégias qualitativas e planos de avaliação sobre resultados, processos educativos e funcionamento institucional (avaliação externa e interna);
58	Assessorar sobre o uso de meios e tecnologias para o desenvolvimento de processos de inovação educativa e formativa;
59	Dirigir e administrar centros de produção e difusão de recursos, materiais curriculares e tecnologias didáticas dirigidos para a educação de pessoas adultas e adultos maiores;
60	Gerar disposição para o trabalho interdisciplinar com outros agentes, mostrando preparação para desempenhar diferentes papéis dentro de equipes e domínio das habilidades de trabalho em grupo;
61	Aplicar técnicas de detecção de fatores de exclusão e discriminação social e educativa que dificulte a inserção laboral de adultos maiores.

Fonte: Elaboração e adaptação própria.

Estas competências abarcam as funções de análise, organizadora e de desenvolvimento que permeiam o *saber-fazer* do gerontólogo educacional brasileiro no meio externo, interno e de gestão, nas três áreas majoritárias de atuação da gerontologia educacional, por onde ele deve sempre transitar.

Recapitulação

Após a construção do modelo do gerontólogo educacional, fica claro que para construir esse modelo era necessário ir mais além do conceito de profissional educador que apresentamos em 2004, porque como dito, o gerontólogo educacional brasileiro apresenta particularidades que pertencem, exclusivamente, a ele, enquanto o conceito de profissional educador abrange particularidades de profissionais das diversas áreas da ciência.

O gerontólogo educacional brasileiro, como um agente de transformação social, especialista em sistemas e processos educativos, sociais e gerontológicos, que tem uma ampla compreensão das estruturas sociais, políticas, educativas e gerontológicas e do comportamento humano, capacitado para atuar de forma direta e indireta com pessoas adultas, adultos maiores e com a sociedade nas questões referentes ao envelhecimento. O gerontólogo educacional reúne os saberes, as atitudes e as competências para atender às demandas de necessidades do adulto maior com diferentes perfis, funções e nos âmbitos: da educação institucional e em contextos educativos diversos, em serviços sociais especializados (na atenção a adultos maiores) e em saúde (promoção e educação para a saúde e atenção primária); convergindo em direção às três áreas majoritárias de atuação, pois, apesar de possuir diversos perfis profissionais, eles se enquadram perfeitamente nas três áreas majoritárias de atuação da gerontologia educacional, da mesma forma que suas funções e âmbitos de atuação.

Como dissemos anteriormente, isso é possível porque essas áreas majoritárias de atuação da gerontologia educacional permitem ao gerontólogo educacional brasileiro realizar as mais diversas intervenções, educativas, sócio-educativas e gerontológicas.

Após a identificação das competências genéricas e específicas, neste estudo II, definiremos no estudo III, as competências genéricas *ser*: 45 específicas *saber* e 50 específicas *saber-fazer* para o gerontólogo educacional brasileiro. Para tanto, a seguir aplicaremos, no estudo III, a versão adaptada da Metodologia Delphi convencional e o método de análise Lins

Brasil. Para isto, contaremos com a participação de especialistas brasileiros, na área da gerontologia.

III.4. ESTUDO III

Definição de Competências, Saberes e Atitudes para a Formação e o Exercício Profissional do Gerontólogo Educacional Brasileiro

Uma vez definidas as funções, os perfis profissionais, os âmbitos de intervenção e identificadas as competências genéricas e específicas, torna-se imprescindível defini-las também, porque são indispensáveis para a formação e para o exercício profissional do gerontólogo educacional brasileiro. Para tanto, como dito, anteriormente, utilizaremos a versão adaptada da Metodologia Delphi convencional e o método de análise Lins Brasil.

Vamos aplicar a versão adaptada da Metodologia Delphi convencional, na busca por um consenso entre os especialistas em relação às competências genéricas e específicas; e vamos aplicar o método de análise Lins Brasil para definir as competências genéricas e específicas para o gerontólogo educacional brasileiro e identificar as tendências apresentadas pelos especialistas brasileiros na área da gerontologia em relação às competências ou grupos de competências genéricas e específicas. A seguir discutiremos a análise e os resultados obtidos através da aplicação dessa metodologia e desse método de análise.

III .4.1. Aplicação da Versão Adaptada da Metodologia Delphi Convencional

É importante lembrar que, neste estudo, na 1ª Circulação, o *consenso* será atingido quando cada competência for considerada *essencial* ou *bastante relevante* por mais de 80% dos especialistas; na 2ª Circulação admitimos haver consenso se a partir de 3/4 (três quartos) dos especialistas, ou seja, 75% deles classificarem determinada competência dentro de um intervalo de 20% do total das posições de classificações definidas consecutivas. No caso das competências genéricas 20% das 20 posições definidas são intervalos de 4 posições consecutivas; nas competências *saber* 20% das 45 posições definidas são intervalos de 9 posições consecutivas; nas competências *saber-fazer* 20%

das 50 posições definidas são intervalos de 10 posições consecutivas.

III. 4.1.1. 1ª Circulação

A partir da identificação das competências chaves: genéricas e específicas elaboramos um primeiro questionário com todas as competências e enviamos aos especialistas via internet; a 1ª Circulação, deveria ser respondida dentro de um prazo fixado para o retorno do questionário. Concluímos assim a primeira Circulação. O 1º questionário continha três questões cada uma relacionada respectivamente às competências genéricas (*ser*), *saber e saber-fazer*.

a) Questionário 1

1ª) questão: Foi solicitado aos especialistas que atribuíssem um valor às 23 competências genéricas apresentadas a partir da seguinte escala: 1 = Irrelevante 2 = pouco relevante 3 = bastante relevante 4 = essencial. Conforme apresentado na Tabela (14). Foi facultado aos especialistas o direito de acrescentar até três competências às já existentes.

Tabela (14): Resultados da análise estatística dos valores atribuídos, pelos especialistas no questionário 1, às competências genéricas – *ser*²¹ (conjunto de conhecimentos comuns a todos os cursos universitários).

1= Irrelevante. 2 = Pouco relevante 3 = Bastante relevante 4 = Essencial 5 = Sem resposta

Nº.	Competências	1	2	3	4	5
1	Capacidade de análise e síntese;	—	—	—	100%	—
2	Capacidade de organização e planejamento;	—	—	50%	50%	—
3	Comunicação oral e escrita na língua nativa;	—	—	16,67%	83,33%	—
4	Conhecimento de uma língua estrangeira;	—	—	66,67%	33,33%	—

²¹ Definição dada pelo Projeto Tuning (2003).

Nº.	Competências	1	2	3	4	5
5	Conhecimentos de informática relativos ao âmbito de estudo;	---	16,67%	50%	33,33%	---
6	Capacidade de gestão da informação;	---	---	50%	50%	---
7	Resolução de problemas;	---	---	33,33%	66,67%	---
8	Tomada de decisões;	---	---	33,33%	66,67%	---
9	Trabalho em equipe;	---	---	66,67%	33,33%	---
10	Trabalho em uma equipe de caráter interdisciplinar;	---	---	50%	50%	---
11	Trabalho em contexto internacional;	---	16,67%	83,33%	---	---
12	Habilidades nas relações interpessoais;	---	---	66,67%	33,33%	---
13	Reconhecimento da diversidade e da multiculturalidade;	---	---	33,33%	66,67%	---
14	Reflexão crítica;	---	---	16,67%	83,33%	---
15	Compromisso ético;	---	---	---	100%	---
16	Aprendizagem autônoma;	---	16,67%	50%	33,33%	---
17	Adaptação a novas situações;	---	---	66,67%	33,33%	---
18	Criatividade;	---	---	83,33%	16,67%	---
19	Liderança;	---	---	100%	---	---
20	Conhecimento de outras culturas e costumes;	---	16,67%	50%	33,33%	---
21	Iniciativa e espírito empreendedor;	---	---	50%	50%	---
22	Motivação para a qualidade;	---	16,67%	33,33%	50%	---
23	Sensibilidade para temas meio-ambientais.	---	16,67%	50%	16,67%	16,67%

Fonte: Elaboração própria.

Foram acrescentadas, pelos especialistas, às competências genéricas já existentes, as seguintes competências:

24. Conhecimento de áreas relativas aos aspectos psicológicos;
25. Interesse pela atividade ou área que estuda;
26. Compromisso com a atividade de pesquisa;
27. Compromisso com atividades de extensão à comunidade;
28. Reconhecimento do novo;
29. Reconsideração das próprias idéias;
30. Elaboração de cenários.

Observamos nos dados da Tabela (14) que a maioria das competências genéricas (transversais) SER propostas no questionário 1, foram apontadas como: *bastante relevante e*

essencial para o gerontólogo educacional. Outro dado observado foi que nenhuma competência foi considerada irrelevante pelos especialistas. Observamos também que três competências obtiveram o consenso de todos os especialistas sendo que duas (02) foram consideradas por 100% dos especialistas como essencial: *Capacidade de análise e síntese, e compromisso ético*; e uma (01), *liderança* foi considerada bastante relevante também por 100% dos especialistas.

2ª questão: Foi solicitado aos especialistas que atribuíssem um valor às 52 competências específicas: saber apresentadas a partir da seguinte escala: 1 = Irrelevante 2 = pouco relevante 3 = bastante relevante 4 = essencial. Conforme Tabela (15). Foi facultado aos especialistas o direito de acrescentar até duas competências às já existentes.

Tabela (15). Resultados da análise estatística dos valores atribuídos, pelos especialistas no questionário 1, às competências específicas: *saber*²² (competências que são próprias de cada curso, que o diferencia de outros cursos, e que ao final dos estudos, devem ser de domínio de seus graduados).
1= Irrelevante. 2 = Pouco relevante 3 = Bastante relevante 4 = Essencial 5 = Sem resposta

Nº	Competências	1	2	3	4	5
1	Conhecer os modelos, programas e as teorias de formação do professorado, como também, as principais variáveis de eficiência docente;	16,67%	16,67%	50%	16,67%	—
2	Conhecer os fundamentos e uso de meios, recursos e possibilidades das tecnologias educativas;	—	16,67%	50%	16,67%	—

²² Idem.

Nº.	Competências	1	2	3	4	5
3	Conhecer os fundamentos e a metodologia de avaliação, referida a programa, contextos, processos, produtos, profissionais, instituições e/ou organizações e sistemas educativos e gerontológicos;	—	33,33%	16,67%	50%	—
4	Conhecer os fatores biológicos, ecológicos, psicológicos e ambientais que interferem nos processos educativos e sociais;	—	—	33,33%	66,67%	—
5	Conhecer os modelos de organização dos sistemas e instituições de educação e formação;	—	16,67%	50%	33,33%	—
6	Conhecer as bases teóricas e epistemológicas dos processos educativos e formativos;	—	33,33%	16,67%	66,67%	—
7	Conhecer os princípios e fundamentos da teoria do currículo e sua aplicação aos processos de ensino-aprendizagem;	—	66,67%	16,67%	16,67%	—
8	Conhecer as fontes relativas ao trabalho pedagógico, andragógico e gerontológico em seus diversos âmbitos, saber acessá-las e administrá-las;	—	33,33%	50%	16,67%	—
9	Conhecer os pressupostos e fundamentos teóricos da intervenção sócio-educativa e gerontológica com adultos maiores e a sociedade em geral;	—	16,67%	33,33%	50%	—

Nº.	Competências	1	2	3	4	5
10	Conhecer os princípios e fundamentos de atenção à diversidade em educação;	—	16,67%	33,33%	50%	—
11	Conhecer os pressupostos, políticos, gerontológicos, andragógicos, pedagógicos, psicológicos e sociológicos, tecnológicos que dão suporte aos processos de intervenção gerontológica educacional;	—	16,67%	16,67%	50%	—
12	Conhecer a legislação e as políticas gerontológicas e educativas dirigidas ao adulto maior no Brasil e no mundo;	—	33,33%	16,67%	33,33%	—
13	Conhecer a legislação educacional brasileira;	—	—	50%	50%	—
14	Conhecer as políticas de bem-estar social dirigidas ao adulto maior;	—	16,67%	16,67%	66,67%	—
15	Conhecer os fundamentos da gerontologia social e da gerontologia educacional como disciplina: história, teorias, conceitos, natureza, métodos e modelos;	—	50%	16,67%	33,33%	—
16	Conhecer os sistemas de organização dos serviços e instituições dedicados à atenção gerontológica social e gerontológica educacional;	—	33,33%	50%	16,67%	—

Nº.	Competências	1	2	3	4	5
17	Conhecer os fundamentos básicos das tecnologias da informação e da comunicação e sua aplicação à gerontologia educacional;	16,67%	16,67%	—	66,67%	—
18	Conhecer o processo de investigação e técnica de investigação social de natureza quantitativa e qualitativa;	—	—	16,67%	83,33%	—
19	Conhecer os modelos e fundamentos teóricos dos processos de orientação e intervenção para a integração educativa, social e de trabalho de adultos maiores;	16,67%	16,67%	16,67%	50%	—
20	Conhecer as estratégias principais para a resolução de conflitos através da mediação;	—	16,67%	66,67%	16,67%	—
21	Conhecer o marco da gerontologia educacional e os modelos de desenvolvimento no mundo, mais especificamente, no Brasil e na América Latina;	—	50%	33,33%	16,67%	—
22	Conhecer de maneira adequada as bases do ordenamento jurídico, local, municipal, estadual, nacional e internacional, no que se refere ao adulto maior;	—	33,33%	50%	16,67%	—
23	Conhecer a realidade atual dos âmbitos de intervenção em gerontologia educacional como resultado de processos sócio-políticos;	16,67%	33,33%	16,67%	16,67%	16,67%

Nº.	Competências	1	2	3	4	5
24	Conhecer os principais tipos de inadaptação social e as linhas gerais de ação deles;		50%	33,33%		16,67%
25	Conhecer os fundamentos teóricos da administração de centros e instituições gerontológicas;		33,33%	33,33%	16,67%	16,67%
26	Conhecer as estratégias principais de intervenção dos gerontólogos educacionais no desenvolvimento de sua ação profissional com pessoas, famílias, grupos, organizações e comunidades;	16,67%	16,67%	33,33%	33,33%	—
27	Conhecer a estrutura e funcionamento do ensino dirigido a pessoas adultas e adultos maiores;	—	16,67%	66,67%	16,67%	—
28	Conhecer as técnicas e estruturas de programação, as dinâmicas de grupos e as técnicas de trabalho em grupo;	—	16,67%	50%	33,33%	—
29	Conhecer as características de instituições escolares no contexto sócio-econômico e cultural brasileiro: objetivos, finalidades, organizações, política educacional, recursos humanos e matérias;	—	33,33%	66,67%	—	—
30	Conhecer as fases evolutivas da população com a qual se vai trabalhar;	—	—	50%	50%	—
31	Conhecer as determinações, histórica, cultural epistemológica, social e ideológica do currículo;	16,67%	16,67%	33,33%	33,33%	—

Nº.	Competências	1	2	3	4	5
32	Conhecer as características dos âmbitos sociais, educativos e laborais de intervenção;	—	—	66,67%	33,33%	—
33	Conhecer os princípios, as políticas e as práticas educativas formais e não formais para crianças, adolescentes, jovens, adultos e adultos maiores;	—	—	33,33%	66,67%	—
34	Conhecer a teoria e a metodologia para a avaliação em intervenção sócio-educativa e gerontológica educacional;	16,67%	33,33%	16,67%	16,67%	16,67%
35	Conhecer as teorias, modelos e formas de processo de comunicação e suas implicações na educação de pessoas adultas e adultos maiores;	—	66,67%	—	33,33%	—
36	Conhecer os fundamentos metodológicos e teorias sobre a construção, validação e uso de medição sócio-educativa e gerontológica educacional;	—	66,67%	16,67%	16,67%	—
37	Conhecer as teorias da administração e suas ideologias predominantes;	—	50%	16,67%	16,67%	—
38	Conhecer a gerontologia como uma disciplina interdisciplinar;	—	—	16,67%	83,33%	—
39	Conhecer e contextualizar os sistemas educativos e formadores no contexto internacional, especialmente, na América Latina e Europa;	16,67%	33,33%	33,33%	16,67%	—

Nº.	Competências	1	2	3	4	5
40	Conhecer a estrutura sociológica brasileira e sua relação com a desigualdade social;	—	16,67%	16,67%	66,67%	—
41	Conhecer o papel do Estado na relação com o adulto maior;	—	16,67%	16,67%	66,67%	—
42	Conhecer a relação entre Estado, política e educação;	—	16,67%	33,33%	33,33%	16,67%
43	Conhecer os pressupostos e fundamentos teóricos e práticos da atuação gerontológica educacional em seus diversos âmbitos;	—	50%	33,33%	16,67%	—
44	Conhecer as diversas teorias e os vários aspectos do envelhecimento a partir do ponto de vista de distintas disciplinas (ciências);	—	—	16,67%	83,33%	—
45	Conhecer os diversos aspectos do envelhecimento brasileiro e mundial e suas conseqüências, respectivamente, para a sociedade brasileira e para o mundo;	—	—	33,33%	66,67%	—
46	Conhecer o trabalho interdisciplinar na atenção ao adulto maior;	—	—	16,67%	66,67%	16,67%
47	Conhecer as ferramentas da tecnologia da informação e da comunicação em meio ao ambiente educativo;	—	—	16,67%	83,33%	—
48	Conhecer a teoria e a metodologia da construção, validação e uso de instrumentos de medida e diagnóstico em educação;	—	50%	33,33%	16,67%	—

Nº.	Competências	1	2	3	4	5
49	Conhecer os métodos e estratégias de investigação em educação e em gerontologia educacional;	—	50%	33,33%	16,67%	—
50	Conhecer os modelos, princípios e enfoques da orientação educativa, escolar, gerontológica educacional e profissional em contextos educativos diversos;	—	33,33%	50%	16,67%	—
51	Conhecer as diferentes concepções de desenvolvimento humano e linguagem e suas implicações na prática educativa.	—	16,67%	83,33%	—	—

Fonte: Elaboração própria.

Foram acrescentadas, pelos especialistas, às competências específicas *saber* já existentes, as seguintes competências:

52. conhecer psicologia do desenvolvimento;
53. conhecer os fundamentos biológicos do envelhecimento humano;
54. conhecer os fundamentos dos processos patológicos do envelhecimento humano;
55. conhecer os fundamentos epidemiológicos e de saúde coletiva do envelhecimento humano;
56. conhecer a interdependência entre a interdisciplinaridade e transversalidade;
57. conhecer o envelhecimento como fenômeno complexo e interdimensional;
58. conhecer a interdependência entre discurso e imaginário sobre o envelhecimento.

Na Tabela 15 observamos que os dados com os valores atribuídos pelos especialistas no questionário 1 às competências específicas *saber*, denotam uma pulverização dessas competências entre os itens 2,3 e 4 da escala, fato já esperado em virtude dos diferentes perfis dos especialistas. Contudo, a

maioria das competências é considerada como *bastante relevante* e *essencial* para o gerontólogo educacional. Dessas, quatro, são consideradas essencial por 83,33% dos especialistas (*conhecer o processo de investigação e técnica de investigação social de natureza quantitativa; conhecer a gerontologia como uma disciplina interdisciplinar; conhecer as diversas teorias e os vários aspectos do envelhecimento a partir do ponto de vista de distintas disciplinas (ciências).;*); nove são consideradas essencial por 66,67% (*conhecer os fatores biológicos, ecológicos, psicológicos e ambientais que interferem nos processos educativos e sociais; conhecer as bases teóricas e epistemológicas dos processos educativos e formativos; conhecer as políticas de bem-estar social dirigidas ao adulto maior; conhecer os fundamentos básicos das tecnologias da informação e da comunicação em sua aplicação à gerontologia educacional; conhecer os princípios, as políticas e as práticas educativas formais e não formais para crianças, adolescentes, jovens, adultos e adultos maiores; conhecer a estrutura sociológica brasileira e sua relação com a desigualdade social; conhecer o papel do Estado na relação com o adulto maior; conhecer os diversos aspectos do envelhecimento brasileiro e mundial e suas conseqüências, respectivamente, para a sociedade brasileira e para o mundo; conhecer o trabalho interdisciplinar na atenção ao adulto maior;*). Uma foi considerada como *bastante relevante* por 83,33% dos especialistas (*conhecer as diferentes concepções de desenvolvimento humano e linguagem e suas implicações na prática educativa*), quatro foram consideradas como *bastante relevante* por 66,67% dos especialistas e nove foram consideradas bastante relevante por 50% dos especialistas.

3ª questão: Foi solicitado aos especialistas que atribuíssem um valor às 61 competências específicas: *saber-fazer*²³ apresentadas a partir da seguinte escala: 1 = Irrelevante 2 = pouco relevante 3 = bastante relevante 4 = essencial. Conforme apresentado na tabela nº16. Foi facultado aos especialistas o direito de acrescentar até duas competências às já existentes.

²³ Idem, ibidem.

Tabela (16): Resultados da análise estatística dos valores atribuídos, pelos especialistas no questionário 1, às competências específicas: saber-fazer (competências que são próprias de cada curso, que o diferencia de outros cursos, e que ao final dos estudos, devem ser de domínio de seus graduados).

1= Irrelevante. 2 = Pouco relevante 3 = Bastante relevante 4 = Essencial 5 = Sem resposta

Nº.	Competências	1	2	3	4	5
1	Planejar, implementar, revisar e avaliar a prática da gerontologia educacional com pessoas, famílias, grupos, organizações, comunidades e outros profissionais;	—	33,33%	33,33%	33,33%	—
2	Apoiar aos adultos maiores para que sejam capazes de manifestar as necessidades, pontos de vista e circunstâncias;	—	16,67%		83,33%	—
3	Trabalhar conjuntamente com pessoas, famílias, grupos, organizações e comunidade para avaliar suas necessidades e circunstâncias no âmbito da gerontologia educacional;	—	16,67%	33,33%	50%	—
4	Identificar e avaliar os processos de formação, desenvolvimento e evolução de pessoas, famílias, grupos, organizações, comunidades, assim como, suas manifestações atuais e tendências de futuro;	—	16,67%	50%	33,33%	—
5	Analisar criticamente o conceito de necessidade de acordo com o contexto histórico, social, político e educacional nos quais envolve sua ação profissional;	—	—	16,67%	83,33%	—
6	Utilizar a mediação como estratégia de intervenção destinada à resolução de alternativa de problemas;	—	50%	16,67%	33,33%	—
7	Manifestar interesse pelos âmbitos de atuação da gerontologia educacional;	—	33,33%	16,67%	33,33%	16,67%

Nº.	Competências	1	2	3	4	5
8	Intervir com pessoas: adultos maiores, famílias, grupos, organizações e comunidades para ajudá-las a tomar decisões bem fundamentadas acerca de suas necessidades;	—	—	16,67%	83,33%	—
9	Avaliar as necessidades e opções possíveis para orientar uma estratégia de intervenção;	—	16,67%	—	83,33%	—
10	Promover o crescimento, desenvolvimento e independência dos adultos maiores;	—	—	16,67%	83,33%	—
11	Administrar e dirigir entidades gerontológicas;	—	16,67%	66,67%	16,67%	—
12	Oferecer orientação e ajuda de forma individual e grupal para favorecer a inserção sócio-laboral e o desenvolvimento profissional do adulto maior;	—	33,33%	—	66,67%	—
13	Aplicar técnicas de detenção de necessidades dos destinatários que dão origem a uma ação de formação.	—	50%	—	50%	—
14	Oferecer orientação e ajuda de forma individual e grupal para favorecer a inserção sócio-laboral e o desenvolvimento profissional do adulto maior;	—	16,67%	33,33%	50%	—
15	Avaliar processos e programas educativos dirigidos às pessoas adultas e aos adultos maiores, com a função de introduzir as mudanças necessárias para otimizar o rendimento académico-formativo;	—	33,33%	50%	16,67%	—
16	Realizar a gestão profissional de recursos humanos, materiais e funcionais no âmbito da gerontologia educacional;	—	33,33%	33,33%	33,33%	—
17	Atuar como docente em todos os níveis de ensino;	16,67%	50%	33,33%	—	—

Nº.	Competências	1	2	3	4	5
18	Construir, implementar e avaliar projetos de intervenção sócio-educativa e geronto-educacional;	—	33,33%	33,33%	33,33%	—
19	Participar, assessorar e gerenciar nas organizações o planeamento, desenvolvimento e avaliação de planos de formação de recursos humanos na área de gerontologia educacional;	—	33,33%	50%	16,67%	—
20	Construir, aplicar e avaliar programas e estratégias de intervenção que facilitem os processos de ensino-aprendizagem de pessoas adultas e adultos maiores;	—	33,33%	33,33%	33,33%	—
21	Construir, aplicar e avaliar programas, itinerários e estratégias de educação, orientação e formação, adaptados às características diferentes dos sujeitos e situações;	—	33,33%	33,33%	33,33%	—
22	Colaborar e assessorar na elaboração de recursos de materiais, programas e conteúdos gerontológicos educativos dirigidos a pessoas adultas e aos adultos maiores e à sociedade em geral;	—	33,33%	33,33%	33,33%	—
23	Construir, desenvolver e coordenar processos de investigação aplicada em diferentes campos e aspectos de intervenção sócio-educativa e geronto-educacional;	—	16,67%	50%	33,33%	—
24	Identificar os principais tipos de inadaptação social e as linhas gerais de ação deles;	—	16,67%	50%	16,67%	16,67%

Nº.	Competências	1	2	3	4	5
25	Construir, aplicar e avaliar programas e projetos específicos de intervenção geronto-educacional ao longo de toda a vida;	—	50%	—	33,33%	16,67%
26	Aplicar estratégias de orientação e mediação familiar;	—	33,33%	66,67%	—	—
27	Coordenar o processo de execução e avaliação de programas de formação e-learning para pessoas adultas e adultos maiores;	16,67%	50%	16,67%	—	16,67%
28	Aplicar técnicas e instrumentos de diagnóstico, identificação e avaliação de necessidades e capacidades dos sujeitos de educação e formação;	—	33,33%	33,33%	33,33%	—
29	Fomentar na sociedade o interesse e o conhecimento pelo processo de envelhecimento e suas conseqüências para o Brasil e o mundo;	—	—	—	100%	—
30	Fomentar a participação educativa, social e política dos adultos maiores;	—	—	50%	50%	—
31	Colaborar na construção, aplicação e avaliação de auditorias de educação e formação dirigidas para pessoas adultas e adultos maiores;	16,67%	33,33%	16,67%	33,33%	—
32	Promover a permanência dos adultos maiores em seu entorno, fomentando a convivência solidária, a autonomia e a ajuda mútua, a acolhida familiar, etc.;	—	—	33,33%	66,67%	—

Nº.	Competências	1	2	3	4	5
33	Promover a saúde e a prevenção da enfermidade já a partir da atenção primária, mediante programas e campanhas educacionais de promoção de saúde;	—	—	—	100%	—
34	Realizar cursos de preparação para a aposentadoria nos três níveis de governo, na empresa privada e para pessoas;	16,67%	—	33,33%	50%	—
35	Trabalhar de maneira eficiente dentro de sistemas, redes e equipes interdisciplinares e multi-organizacionais, com o propósito de colaborar no estabelecimento de fins, objetivos e tempo de duração dos mesmos, contribuindo igualmente a abordar de maneira construtiva os possíveis desacordos existentes;	—	—	16,67%	83,33%	—
36	Promover o trabalho solidário com grupos de idosos que procedam de outras culturas, de outros países, de outras religiões, e que manifestam uma dupla marginalização: ser adulto e imigrante;	—	—	16,67%	83,33%	—
37	Fomentar uma atitude empática, solidária e de confiança para com os adultos maiores e instituições dedicadas à atenção de adultos maiores;	—	16,67%	16,67%	66,67%	—

Nº.	Competências	1	2	3	4	5
38	Colaborar e assessorar na elaboração de programas educativos e sócio-educativos nos meios e redes de comunicação e informação (rádio, televisão, imprensa e internet, etc.);	___	16,67%	33,33%	50%	___
39	Planejar a promoção de recursos materiais e tecnológicos educativos, identificando destinatários em potencial e os canais adequados de difusão;	16,67%	33,33%	16,67%	33,33%	___
40	Construir, aplicar e avaliar programas e estratégias de intervenção no campo da educação permanente e da gerontologia educacional;	16,67%	16,67%	33,33%	33,33%	___
41	Ter disposição e atitude para trabalhar em espaços multiculturais e plurilingüístico, conhecendo se possível, o idioma dos sujeitos;	16,67%	16,67%	16,67%	50%	___
42	Intervir quando necessário no processo de delimitação da profissão;	___	33,33%	66,67%	___	___
43	Construir ferramentas de trabalho em situações de diversidade e interculturalidade;	16,67%	16,67%	___	66,67%	___
44	Construir, aplicar e avaliar programas e estratégias de formação e capacitação de professores, formadores e demais profissionais da educação e da educação gerontológica;	16,67%	16,67%	16,67%	50%	___
45	Avaliar recursos didáticos, materiais e programas de formação para adultos e adultos maiores em diferentes níveis, áreas curriculares, etc.;	16,67%	33,33%	___	50%	___

Nº.	Competências	1	2	3	4	5
46	Aplicar técnicas de detecção de variáveis que justifiquem uma ação educativa diferente em função da idade, gênero, atitudes, condições sócio-culturais, problemas especiais, etc.;	16,67%	33,33%	—	50%	—
47	Construir, aplicar e avaliar planos de formação para desenvolvimento de processos, matérias e conteúdos de programas e-learning;	33,33%	33,33%	16,67%	16,67%	—
48	Determinar indicadores de qualidade e aplicar critérios e padrões de eficiência e de eficácia institucional e profissional em centros e instituições dirigidos a atenção de adultos maiores;	16,67%	16,67%	66,67%	—	—
49	Executar programas de intervenção sócio-educativa e geronto-educacional construídos por outros profissionais dentro de equipe multiprofissional;	—	16,67%	66,67%	16,67%	—
50	Aplicar modelos de consultoria adaptados à situação e às necessidades formativas de uma organização ou das pessoas que a integram;	—	16,67%	66,67%	16,67%	—
51	Construir, aplicar e avaliar programas e estratégias de intervenção que facilitem os processos de melhora e modificação de atitudes, habilidades sociais, resolução de problemas pessoais e adoção de valores;	—	—	50%	50%	—
52	Aplicar os conhecimentos, habilidades e técnicas de gestão de recursos materiais e humanos;	—	16,67%	83,33%	—	—

Nº.	Competências	1	2	3	4	5
53	Manejar e desenvolver canais de comunicação e interação através de meios eletrônicos;	—	—	33,33%	50%	—
54	Propor orientações educativas e estratégias metodológicas para a inserção de materiais didáticos e recursos de novas tecnologias;	16,67%	16,67%	50%	—	16,67%
55	Mediar a aprendizagem, teórica e prática dos sujeitos participantes em um programa de educação ou formação;	—	50%	33,33%	16,67%	—
56	Coordenar o planejamento e a construção de diferentes processos e elementos necessários para desenvolver programas de educação e formação através de TIC(e-learning) para pessoas adultas e adultos maiores;	16,67%	33,33%	16,67%	16,67%	16,67%
57	Construir, aplicar e avaliar modelos e instrumentos de medida, estratégias qualitativas e planos de avaliação sobre resultados, processos educativos e funcionamento institucional (avaliação externa e interna);	16,67%	33,33%	33,33%	16,67%	—
58	Assessorar sobre o uso de meios e tecnologias para o desenvolvimento de processos de inovação educativa e formativa;	16,67%	33,33%	50%	—	—
59	Dirigir e administrar centros de produção e difusão de recursos, materiais curriculares e tecnologias didáticas, dirigidos para a educação de pessoas adultas e adultos maiores;	16,67%	16,67%	66,67%	—	—

Nº.	Competências	1	2	3	4	5
60	Gerar disposição para o trabalho interdisciplinar com outros agentes, mostrando preparação para desempenhar diferentes papéis dentro de equipes e domínio das habilidades de trabalho em grupo;	—	16,67%	16,67%	66,67%	—
61	Aplicar técnicas de detecção de fatores de exclusão e discriminação social e educativa que dificulte a inserção laboral de adultos maiores.	16,67%	33,33%	16,67%	33,33%	—

Fonte: Elaboração própria.

Foram acrescentadas, pelos especialistas, às competências específicas *saber-fazer* já existentes, as seguintes competências:

- 62. propor projetos de investigação sobre as bases biológicas, psicológicas e sociais do envelhecimento humano;
- 63. desenvolver programas de atenção domiciliar a idosos fragilizados e de atenção ao óbito de idosos em domicílio;
- 64. usar a ciência e a tecnologia de forma ética;

Apesar da variação encontrada na atribuição dos valores das competências *saber-fazer* na tabela 16 – fruto dos diferentes perfis dos especialistas – podemos verificar que todo o grupo de especialistas (100%) aponta apenas duas competências como *essencial* ao gerontólogo educacional brasileiro (*Fomentar na sociedade o interesse e o conhecimento pelo processo de envelhecimento e suas conseqüências para o Brasil e o mundo; Promover a saúde e a prevenção da enfermidade já a partir da atenção primária, mediante programas e campanhas educacionais de promoção de saúde*); 83,33% aponta sete como *essencial* (*apoiar aos adultos maiores para que sejam capazes de manifestar as necessidades, pontos de vista e circunstâncias; analisar criticamente o conceito de necessidade de acordo com o contexto histórico, social, político e educacional nos quais envolve*

sua ação profissional; analisar criticamente o conceito de necessidade de acordo com o contexto histórico, social, político e educacional nos quais envolve sua ação profissional; intervir com pessoas: adultos maiores, famílias, grupos, organizações e comunidades para ajudá-las a tomar decisões bem fundamentadas acerca de suas necessidades; avaliar as necessidades e opções possíveis para orientar uma estratégia de intervenção; promover o crescimento, desenvolvimento e independência dos adultos maiores; trabalhar de maneira eficiente dentro de sistemas, redes e equipes interdisciplinares e multi-organizacionais, com o propósito de colaborar no estabelecimento de fins, objetivos e tempo de duração dos mesmos, contribuindo igualmente a abordar de maneira construtiva os possíveis desacordos existentes; promover o trabalho solidário com grupos de idosos que procedam de outras culturas, de outros países, de outras religiões, e que manifestam uma dupla marginalização: ser adulto e imigrante; e 66,67% dos especialistas aponta quatro como essencial (oferecer orientação e ajuda de forma individual e grupal para favorecer a inserção sócio-laboral e o desenvolvimento profissional do adulto maior; promover a permanência dos adultos maiores em seu entorno, fomentando a convivência solidária, a autonomia e a ajuda mútua, a acolhida familiar, etc.; fomentar uma atitude empática, respeitosa, solidária e de confiança para com os adultos maiores e instituições dedicadas à atenção de adultos maiores; construir ferramentas de trabalho em situações de diversidade e interculturalidade).

No entanto, apesar de muitas competências terem sido consideradas como *bastante relevante e essencial* pelos especialistas como vimos acima, concluída a 1ª Circulação (questionário1), não foi possível retirarmos um consenso dos especialistas sobre as competências necessárias ao gerontólogo educacional brasileiro. Todavia, sinalizam certas tendências para determinadas competências ou grupos de competências. Que tentaremos identificar posteriormente.

Assim como aconteceu na definição das competências para o pedagogo e educador social espanhóis, onde não foi possível ser alcançado um consenso entre os participantes, que apresentaram apenas tendências, no caso brasileiro, até aqui também não foi possível, repetindo-se assim o fenômeno espanhol.

Terminada a 1ª Circulação, iniciaremos a 2ª Circulação, continuando a busca por um possível consenso dos especialistas sobre as competências genéricas e específicas necessárias para a formação e o exercício profissional do gerontólogo educacional brasileiro.

III.4.1.2. 2ª Circulação

Após a análise estatística das respostas dadas pelo grupo de especialistas ao questionário 1 elaboramos o questionário 2 com as competências já existentes no questionário 1 e acrescentamos as sugeridas pelos especialistas; adicionamos a este, a análise estatística (realizada no questionário 1) na busca do consenso em torno das competências do gerontólogo educacional. Estes itens compuseram a 2ª Circulação, onde os especialistas deveriam ler as respostas do grupo e comparar com as suas próprias emitidas na 1ª Circulação para em seguida responder ao questionário 2.

a) Questionário 2

1ª questão: solicitamos aos especialistas que estabelecessem uma ordem de importância de 20 competências genéricas (*ser*) dentre as 30 competências apresentadas na 2ª Circulação Análise Estatística (questionário 1) as que acreditasse ser as principais para o gerontólogo educacional.

Tabela (17): Resultados da análise da ordem de importância de 1ª à 20ª posição atribuída, pelos especialistas no questionário 2, às competências *genéricas – ser* (conjunto de habilidades e conhecimentos comuns a todos os cursos universitários).

Nº.	Competências	1 esp.	2 esp.	3 esp.	4 esp.	5 esp.	6 esp.
1	Capacidade de análise e síntese;	5ª	14ª	2ª	1ª	-	-
2	Capacidade de organização e planejamento;	7ª	15ª	14ª	8ª	-	-
3	Comunicação oral e escrita na língua nativa;	1ª	18ª	12ª	18ª	-	-

Nº.	Competências	1 esp.	2 esp.	3 esp.	4 esp.	5 esp.	6 esp.
4	Conhecimento de uma língua estrangeira;	9 ^a	20 ^a	-	-	-	-
5	Conhecimentos de informática relativos ao âmbito de estudo;	8 ^a	13 ^a	17 ^a	19 ^a	-	-
6	Capacidade de gestão da informação;	3 ^a	10 ^a	20 ^a	7 ^a	-	-
7	Resolução de problemas;	4 ^a	12 ^a	13 ^a	9 ^a	-	-
8	Tomada de decisões;	14 ^a	9 ^a	5 ^a	15 ^a	-	-
9	Trabalho em equipe;	17 ^a	6 ^a	-	2 ^a	-	-
10	Trabalho em uma equipe de carácter interdisciplinar;	-	7 ^a	4 ^a	5 ^a	-	-
11	Trabalho em contexto internacional;	-	17 ^a	16 ^a	17 ^a	-	-
12	Habilidades nas relações interpessoais;	18 ^a	8 ^a	11 ^a	14 ^a	-	-
13	Reconhecimento da diversidade e da multiculturalidade ;	19 ^a	2 ^a	-	10 ^a	-	-
14	Reflexão crítica;	6 ^a	3 ^a	3 ^a	6 ^a	-	-
15	Compromisso ético;	12 ^a	1 ^a	1 ^a	3 ^a	-	-
16	Aprendizagem autónoma;	2 ^a	11 ^a	9 ^a	13 ^a	-	-
17	Adaptação a novas situações;	11 ^a	5 ^a	7 ^a	11 ^a	-	-
18	Criatividade;	10 ^a	16 ^a	-	12 ^a	-	-
19	Liderança;	20 ^a	4 ^a	10 ^a	-	-	-
20	Conhecimento de outras culturas e costumes;	15 ^a	19 ^a	15 ^a	4 ^a	-	-
21	Iniciativa e espírito empreendedor;	16 ^a	-	6 ^a	16 ^a	-	-
22	Motivação para a qualidade;	13 ^a	-	8 ^a	-	-	-
23	Sensibilidade para temas meio-ambientaisç	-	-	-	-	-	-
24	Conhecimento de áreas relativas aos aspectos psicológicos;	-	-	-	-	-	-
25	Interesse pela atividade ou área que estuda;	-	-	-	-	-	-
26	Compromisso com a atividade de pesquisa;	-	-	19 ^a	-	-	-

Nº.	Competências	1 esp.	2 esp.	3 esp.	4 esp.	5 esp.	6 esp.
27	Compromisso com atividades de extensão à comunidade;	-	-	-	-	-	-
28	Reconhecimento do novo;	-	-	18 ^a	-	-	-
29	Reconsideração das próprias idéias;	-	-	-	-	-	-
30	Elaboração de cenários.	-	-	-	-	-	-

Fonte: Elaboração própria.

Observando os dados da Tabela (17) verificamos a discrepância entre os valores atribuídos, pelos especialistas, às competências, impossibilitando um consenso entre esses especialistas em torno às 20 competências mais importantes para a formação e o exercício profissional do gerontólogo educacional, uma vez que só houve consenso entre os especialistas em apenas quatro competências (*trabalho em uma equipe de caráter interdisciplinar e reflexão crítica, Trabalho em contexto internacional, Compromisso ético*). Isso tornou impossível a definição das 20 competências genéricas (*ser*) solicitadas no questionário 2. Entretanto, percebemos que os especialistas apresentavam certas tendências para determinadas competências ou grupos de competências.

2ª questão: Solicitamos que os especialistas estabelecessem por ordem de importância as 45 competências específicas-SABER dentre as 58 competências apresentadas na 2ª Circulação Análise Estatística (questionário 1) que acreditassem ser as principais para o gerontólogo educacional.

Tabela (18): Resultados da análise da ordem de importância de 1^a à 45^a posição atribuída, pelos especialistas no questionário 2, às competências específicas: *saber* (competências que são próprias de cada curso, que o diferencia de outros cursos, e que ao final dos estudos, devem ser de domínio de seus graduados).

Nº.	Competências	1exp.	2exp.	3exp.	4exp.	5exp.	6exp.
1	Conhecer os modelos, programas e as teorias de formação do professorado, como também, as principais variáveis de eficiência docente;	-	9 ^a	-	7 ^a	-	-
2	Conhecer os fundamentos e uso de meios, recursos e possibilidades das tecnologias educativas;	36 ^a	11 ^a	36 ^a	9 ^a	-	-
3	Conhecer os fundamentos e a metodologia de avaliação, referida a programa, contextos, processos, produtos, profissionais, instituições e/ou organizações e sistemas educativos e gerontológicos;	35 ^a	8 ^a	37 ^a	8 ^a	-	-
4	Conhecer os fatores biológicos, ecológicos, psicológicos e ambientais que interferem nos processos educativos e sociais;	35 ^a	38 ^a	8 ^a	15 ^a	-	-
5	Conhecer os modelos de organização dos sistemas e instituições de educação e formação;	38 ^a	15 ^a	-	10 ^a	-	-
6	Conhecer as bases teóricas e epistemológicas dos processos educativos e formativos;	39 ^a	16 ^a	10 ^a	21 ^a	-	-
7	Conhecer os princípios e fundamentos da teoria do currículo e sua aplicação aos processos de ensino-aprendizagem;	-	22 ^a	-	18 ^a	-	-

Nº.	Competências	1exp.	2exp.	3exp.	4exp.	5exp.	6exp.
8	Conhecer as fontes relativas ao trabalho pedagógico, andragógico e gerontológico em seus diversos âmbitos, saber acessá-las e administrá-las;	28 ^a	23 ^a	-	16 ^a	-	-
9	Conhecer os pressupostos e fundamentos teóricos da intervenção sócio-educativa e gerontológica com adultos maiores e a sociedade em geral;	16 ^a	25 ^a	9 ^a	12 ^a	-	-
10	Conhecer os princípios e fundamentos de atenção à diversidade em educação;	42 ^a	26 ^a	38 ^a	11 ^a	-	-
11	Conhecer os pressupostos, políticos, gerontológicos, andragógicos, pedagógicos, psicológicos e sociológicos, tecnológicos que dão suporte aos processos de intervenção gerontológica educacional;	17 ^a	30 ^a	11 ^a	-	-	-
12	Conhecer a legislação e as políticas gerontológicas e educativas dirigidas ao adulto maior no Brasil e no mundo;	14 ^a	36 ^a	-	13 ^a	-	-
13	Conhecer a legislação educacional brasileira;	-	37 ^a	39 ^a	17 ^a	-	-
14	Conhecer as políticas de bem-estar social dirigidas ao adulto maior;	13 ^a	40 ^a	12 ^a	19 ^a	-	-
15	Conhecer os fundamentos da gerontologia social e da gerontologia educacional como disciplina: história, teorias, conceitos, natureza, métodos e modelos;	15 ^a	42 ^a	21 ^a	20 ^a	-	-

Nº.	Competências	1exp.	2exp.	3exp.	4exp.	5exp.	6exp.
16	Conhecer os sistemas de organização dos serviços e instituições dedicados à atenção gerontológica social e gerontológica educacional;	11 ^a	41 ^a	45 ^a	1 ^a	-	-
17	Conhecer os fundamentos básicos das tecnologias da informação e da comunicação em sua aplicação a gerontologia educacional;	10 ^a	45 ^a	22 ^a	5 ^a	-	-
18	Conhecer o processo de investigação e técnica de investigação social de natureza quantitativa e qualitativa;	12 ^a	33 ^a	2 ^a	14 ^a	-	-
19	Conhecer os modelos e fundamentos teóricos dos processos de orientação e intervenção para a integração educativa, social e laboral de adultos maiores;	27 ^a	35 ^a	14 ^a	2 ^a	-	-
20	Conhecer as estratégias principais para a resolução de conflitos através da mediação;	44 ^a	39 ^a	13 ^a	4 ^a	-	-
21	Conhecer o âmbito da gerontologia educacional e os modelos de desenvolvimento no mundo, mais especificamente, no Brasil e na América Latina;	24 ^a	43 ^a	15 ^a	6 ^a	-	-
22	Conhecer de maneira adequada as bases do ordenamento jurídico, local, municipal, estadual, nacional e internacional, no que se refere ao adulto maior;	25 ^a	44 ^a	-	-	-	-
23	Conhecer a realidade atual dos âmbitos de intervenção em gerontologia educacional como resultado de processos sócio-políticos;	26 ^a	10 ^a	26 ^a	-	-	-

Nº.	Competências	1exp.	2exp.	3exp.	4exp.	5exp.	6exp.
24	Conhecer os principais tipos de inadaptação social e as linhas gerais de ação deles;	45 ^a	12 ^a	19 ^a	-	-	-
25	Conhecer os fundamentos teóricos da administração de centros e instituições gerontológicas;	29 ^a	13 ^a	-	-	-	-
26	Conhecer as estratégias principais de intervenção dos gerontólogos educacionais no desenvolvimento de sua ação profissional com pessoas, famílias, grupos, organizações e comunidades;	19 ^a	14 ^a	23 ^a	-	-	-
27	Conhecer a estrutura e funcionamento do ensino dirigido a pessoas adultas e adultos maiores;	18 ^a	19 ^a	24 ^a	-	-	-
28	Conhecer as técnicas e estruturas de programação, as dinâmicas de grupos e as técnicas de trabalho em grupo;	33 ^a	21 ^a	-	-	-	-
29	Conhecer as características de instituições escolares no contexto sócio-econômico e cultural brasileiro: objetivos, finalidades, organizações, política educacional, recursos humanos e matérias;	43 ^a	24 ^a	44 ^a	-	-	-
30	Conhecer as fases evolutivas da população com a qual se vai trabalhar;	9 ^a	31 ^a	16 ^a	-	-	-
31	Conhecer as determinações, histórica, cultural epistemológica, social e ideológica do currículo;	-	29 ^a	43 ^a	-	-	-
32	Conhecer as características dos âmbitos sociais, educativos e laborais de intervenção;	8 ^a	1 ^a	31 ^a	-	-	-
33	Conhecer os princípios, as políticas e as práticas educativas formais e não formais para crianças, adolescentes, jovens, adultos e adultos maiores;	30 ^a	2 ^a	40 ^a	-	-	-

Nº.	Competências	1exp.	2exp.	3exp.	4exp.	5exp.	6exp.
34	Conhecer a teoria e a metodologia para a avaliação em intervenção sócio-educativa e gerontológica educacional;	34	20 ^a	3 ^a	17 ^a	-	-
35	Conhecer as teorias, modelos e formas de processo de comunicação e suas implicações na educação de pessoas adultas e adultos maiores;	21 ^a	4 ^a	27 ^a	-	-	-
36	Conhecer os fundamentos metodológicos e teorias sobre a construção, validação e uso de medição sócio-educativa e gerontológica educacional;	22 ^a	5 ^a	28 ^a	-	-	-
37	Conhecer as teorias da administração e suas ideologias predominantes;	-	6 ^a	41 ^a	-	-	-
38	Conhecer a gerontologia como uma disciplina interdisciplinar;	7 ^a X	7 ^a X	-	-	-	-
39	Conhecer e contextualizar os sistemas educativos e formadores no contexto internacional, especialmente, na América Latina e Europa;	-	17 ^a	30 ^a	-	-	-
40	Conhecer a estrutura sociológica brasileira e sua relação com a desigualdade social;	6 ^a	18 ^a	29 ^a	-	-	-
41	Conhecer o papel do Estado na relação com o adulto maior;	-	20 ^a	5 ^a	-	-	-
42	Conhecer a relação entre Estado, política e educação;	32 ^a	27 ^a	32 ^a	-	-	-

Nº.	Competências	1exp.	2exp.	3exp.	4exp.	5exp.	6exp.
43	Conhecer os pressupostos e fundamentos teóricos e práticos da atuação gerontológica educacional em seus diversos âmbitos;	31 ^a	28 ^a	18 ^a	-	-	-
44	Conhecer as diversas teorias e os vários aspectos do envelhecimento a partir do ponto de vista de distintas disciplinas (ciências);	3 ^a	34 ^a	3 ^a	-	-	-
45	Conhecer os diversos aspectos do envelhecimento brasileiro e mundial e suas conseqüências, respectivamente, para a sociedade brasileira e para o mundo;	5 ^a	32 ^a	4 ^a	-	-	-
46	Conhecer o trabalho interdisciplinar na atenção ao adulto maior;	4 ^a	-	6 ^a	-	-	-
47	Conhecer as ferramentas da tecnologia da informação e da comunicação em meio ao ambiente educativo;	40 ^a	-	42 ^a	-	-	-
48	Conhecer a teoria e a metodologia da construção, validação e uso de instrumentos de medida e diagnóstico em educação;	41 ^a	-	35 ^a	-	-	-
49	Conhecer os métodos e estratégias de investigação em educação e em gerontologia educacional;	23 ^a	-	7 ^a	-	-	-
50	Conhecer os modelos, princípios e enfoques da orientação educativa, escolar, gerontológica educacional e profissional em contextos educativos diversos;	34 ^a	-	33 ^a	-	-	-

Nº.	Competências	1exp.	2exp.	3exp.	4exp.	5exp.	6exp.
51	Conhecer as diferentes concepções de desenvolvimento humano e linguagem e suas implicações na prática educativa;	2 ^a	-	34 ^a	-	-	-
52	Conhecer psicologia do desenvolvimento;	1 ^a	-	-	-	-	-
53	Conhecer os fundamentos biológicos do desenvolvimento humano;	-	-	-	-	-	-
54	Conhecer os fundamentos epistemológicos e de saúde coletiva do envelhecimento;	-	-	-	-	-	-
55	Conhecer os fundamentos patológicos do envelhecimento humano;	-	-	-	-	-	-
56	Conhecer sobre a interdependência entre interdisciplinaridade e transversalidade;	-	-	1 ^a	-	-	-
57	Conhecer o envelhecimento como fenômeno complexo e interdimensional;	-	-	20 ^a	-	-	-
58	Conhecer a interdependência entre discurso e imaginário sobre envelhecimento.	-	-	25 ^a	-	-	-

Fonte: Elaboração própria.

Pudemos observar na Tabela (18) que assim como nas competências genéricas (*ser*), nas competências específicas *saber* também houve discrepâncias entre os valores atribuídos pelos especialistas às competências impossibilitando da mesma forma, um consenso entre esses especialistas em torno às 45 competências mais importantes para a formação e o exercício profissional do gerontólogo educacional. Neste caso, houve consenso em apenas cinco competências: *conhecer os pressupostos e fundamentos teóricos da intervenção sócio-educativa e gerontológica com adultos maiores e a sociedade em geral; conhecer as políticas de bem-estar social dirigidas ao adulto maior; conhecer os fundamentos da gerontologia social e da gerontologia educacional como disciplina: história, teorias, conceitos, natureza, métodos e modelos; conhecer a estrutura e*

funcionamento do ensino dirigido a pessoas adultas e adultos maiores; conhecer a relação entre Estado, política e educação. Este fato inviabilizou a definição das 45 competências específicas (*saber*) solicitadas no questionário 2.

Contudo, foi possível percebermos as tendências apresentadas pelos especialistas em direção a determinados grupos de competências. Fato que ocorreu nas competências genéricas (*ser*) e se repete aqui da mesma forma.

3ª questão: solicitamos aos especialistas que estabelecessem por ordem de importância as 50 competências específicas SABER-FAZER, dentre as 64 competências apresentadas na 2ª Circulação Análise Estatística (questionário 1) que acreditem ser as principais, para o gerontólogo educacional.

Tabela (19): Resultados da análise da ordem de importância de 1ª à 50ª posição atribuída, pelos especialistas no questionário 2, às competências específicas: *saber-fazer* (competências que são próprias de cada curso, que o diferencia de outros cursos, e que ao final dos estudos, devem ser de domínio de seus graduados).

Nº.	Competências	1exp.	2exp.	3exp.	4exp.	5exp.	6exp.
1	Planejar, implementar, revisar e avaliar a prática da gerontologia educacional com pessoas, famílias, grupos, organizações, comunidades e outros profissionais;	23ª	2ª	3ª	2ª	-	-
2	Apoiar aos adultos maiores para que sejam capazes de manifestar as necessidades, pontos de vista e circunstâncias;	24ª	3ª	5ª	1ª	-	-
3	Trabalhar conjuntamente com pessoas, famílias, grupos, organizações e comunidade para avaliar suas necessidades e circunstâncias no âmbito da gerontologia educacional;	25ª	5ª	4ª	18ª	-	-

Nº.	Competências	1exp.	2exp.	3exp.	4exp.	5exp.	6exp.
4	Identificar e avaliar os processos de formação, desenvolvimento e evolução de pessoas, famílias, grupos, organizações, comunidades, assim como, suas manifestações atuais e tendências de futuro;	11 ^a	24 ^a	7 ^a	5 ^a	-	-
5	Analisar criticamente o conceito de necessidade de acordo com o contexto histórico, social, político e educacional nos quais envolve sua ação profissional;	1 ^a	29 ^a	6 ^a	4 ^a	-	-
6	Utilizar a mediação como estratégia de intervenção destinada à resolução de alternativa de problemas;	39 ^a	30 ^a	10 ^a	3 ^a	-	-
7	Manifestar interesse pelos âmbitos de atuação da gerontologia educacional;	-	32 ^a	8 ^a	6 ^a	-	-
8	Intervir com pessoas: adultos maiores, famílias, grupos, organizações e comunidades para ajudá-las a tomar decisões bem fundamentadas a cerca de suas necessidades;	2 ^a	33 ^a	9 ^a	7 ^a	-	-
9	Avaliar as necessidades e opções possíveis para orientar uma estratégia de intervenção;	3 ^a	34 ^a	10 ^a	8 ^a	-	-
10	Promover o crescimento, desenvolvimento e independência dos adultos maiores;	4 ^a	35 ^a	11 ^a	9 ^a	-	-
11	Administrar e dirigir entidades gerontológicas;	26 ^a	36 ^a	30 ^a	13 ^a	-	-
12	Oferecer orientação e ajuda de forma individual e grupal para favorecer a inserção sócio-laboral e o desenvolvimento profissional do adulto maior;	27 ^a	37 ^a	13 ^a	19 ^a	-	-
13	Aplicar técnicas de detenção de necessidades dos destinatários que dão origem a uma ação de formação;	28 ^a	44 ^a	32 ^a	17 ^a	-	-

Nº.	Competências	1exp.	2exp.	3exp.	4exp.	5exp.	6exp.
14	Oferecer orientação e ajuda de forma individual e grupal para favorecer a inserção sócio-laboral e o desenvolvimento profissional do adulto maior;	29 ^a	46 ^a	33 ^a	10 ^a	-	-
15	Avaliar processos e programas educativos dirigidos às pessoas adultas e aos adultos maiores, com a função de introduzir as mudanças necessárias para otimizar o rendimento acadêmico-formativo;	30 ^a	1 ^a	12 ^a	15 ^a	-	-
16	Realizar a gestão profissional de recursos humanos, materiais e funcionais no âmbito da gerontologia educacional;	31 ^a	4 ^a	34 ^a	14 ^a	-	-
17	Atuar como docente em todos os níveis de ensino;	41 ^a	-	6 ^a	16 ^a	-	-
18	Construir, implementar e avaliar projetos de intervenção sócio-educativa e geronto-educacional;	12 ^a	7 ^a	35 ^a	12 ^a	-	-
19	Participar, assessorar e gerenciar nas organizações o planejamento, desenvolvimento e avaliação de planos de formação de recursos humanos na área de gerontologia educacional;	13 ^a	8 ^a	14 ^a	11 ^a	-	-
20	Construir, aplicar e avaliar programas e estratégias de intervenção que facilitem os processos de ensino-aprendizagem de pessoas adultas e adultos maiores;	32 ^a	9 ^a	16 ^a	-	-	-
21	Construir, aplicar e avaliar programas, itinerários e estratégias de educação, orientação e formação, adaptados às características diferentes dos sujeitos e situações;	33 ^a	10 ^a	36 ^a	-	-	-

Nº.	Competências	1exp.	2exp.	3exp.	4exp.	5exp.	6exp.
22	Colaborar e assessorar na elaboração de recursos de materiais, programas e conteúdos gerontológicos educativos dirigidos a pessoas adultas e aos adultos maiores e à sociedade em geral;	34 ^a	11 ^a	38 ^a	-	-	-
23	Construir, desenvolver e coordenar processos de investigação aplicada em diferentes campos e aspectos de intervenção sócio-educativa e geronto-educacional;	-	12 ^a	37 ^a	-	-	-
24	Identificar os principais tipos de inadaptação social e as linhas gerais de ação deles;	42 ^a	13 ^a	-	-	-	-
25	Construir, aplicar e avaliar programas e projetos específicos de intervenção geronto-educacional ao longo de toda a vida;	5 ^a	14 ^a	39 ^a	-	-	-
26	Aplicar estratégias de orientação e mediação familiar;	35 ^a	15 ^a	40 ^a	-	-	-
27	Coordenar o processo de execução e avaliação de programas de formação e-learning para pessoas adultas e adultos maiores;	43 ^a	16 ^a	41 ^a	-	-	-
28	Aplicar técnicas e instrumentos de diagnóstico, identificação e avaliação de necessidades e capacidades dos sujeitos de educação e formação;	6 ^a	17 ^a	-	-	-	-
29	Fomentar na sociedade o interesse e o conhecimento pelo processo de envelhecimento e suas conseqüências para o Brasil e o mundo;	7 ^a	18 ^a	43 ^a	-	-	-
30	Fomentar a participação educativa, social e política dos adultos maiores;	14 ^a	19 ^a	-	-	-	-

Nº.	Competências	1exp.	2exp.	3exp.	4exp.	5exp.	6exp.
31	Colaborar na construção, aplicação e avaliação de auditorias de educação e formação dirigidas para pessoas adultas e adultos maiores;	44 ^a	20 ^a	-	-	-	-
32	Promover a permanência dos adultos maiores em seu entorno, fomentando a convivência solidária, a autonomia e a ajuda mútua, a acolhida familiar, etc.	15 ^a	21 ^a	50 ^a	-	-	-
33	Promover a saúde e a prevenção da enfermidade já a partir da atenção primária, mediante programas e campanhas educacionais de promoção de saúde;	9 ^a	22 ^a	2 ^a	-	-	-
34	Realizar cursos de preparação para a aposentadoria nos três níveis de governo, na empresa privada e para pessoas;	45 ^a	23 ^a	-	-	-	-
35	Trabalhar de maneira eficiente dentro de sistemas, redes e equipes interdisciplinares e multi-organizacionais, com o propósito de colaborar no estabelecimento de fins, objetivos e tempo de duração dos mesmos, contribuindo igualmente a abordar de maneira construtiva os possíveis desacordos existentes;	8 ^a	17 ^a	17 ^a	-	-	-
36	Promover o trabalho solidário com grupos de idosos que proceda de outras culturas, de outros países, de outras religiões, e que se manifestam uma dupla marginalização: ser adulto e imigrante;	46 ^a	26 ^a	20 ^a	-	-	-
37	Fomentar uma atitude empática, solidária e de confiança para com os adultos maiores e instituições dedicadas à atenção de adultos maiores;	10 ^a	27 ^a	-	-	-	-

Nº.	Competências	1exp.	2exp.	3exp.	4exp.	5exp.	6exp.
38	Colaborar e assessorar na elaboração de programas educativos e sócio-educativos nos meios e redes de comunicação e informação (rádio, televisão, imprensa e internet, etc.);	16 ^a	31 ^a	18 ^a	-	-	-
39	Planejar a promoção de recursos materiais e tecnológicos educativos, identificando destinatários em potencial e os canais adequados de difusão;	47 ^a	38 ^a	-	-	-	-
40	Construir, aplicar e avaliar programas e estratégias de intervenção no campo da educação permanente e da gerontologia educacional;	48 ^a	39 ^a	19 ^a	-	-	-
41	Ter disposição e atitude para trabalhar em espaços multiculturais e pluri-linguístico, conhecendo se possível, o idioma dos sujeitos;	49 ^a	40 ^a	-	-	-	-
42	Intervir quando necessário no processo de delimitação da profissão;	17 ^a	41 ^a	25 ^a	-	-	-
43	Construir ferramentas de trabalho em situações de diversidade e interculturalidade;	50 ^a	42 ^a	24 ^a	-	-	-
44	Construir, aplicar e avaliar programas e estratégias de formação e capacitação de professores, formadores e demais profissionais da educação e da educação gerontológica;	-	43 ^a	44 ^a	-	-	-
45	Avaliar recursos didáticos, materiais e programas de formação para adultos e adultos maiores em diferentes níveis, áreas curriculares, etc.;	-	45 ^a	22 ^a	-	-	-

Nº.	Competências	1exp.	2exp.	3exp.	4exp.	5exp.	6exp.
46	Aplicar técnicas de detecção de variáveis que justifiquem uma ação educativa diferente em função da idade, gênero, atitudes, condições sócio-culturais, problemas especiais, etc.	36 ^a	47 ^a	42 ^a	-	-	-
47	Construir, aplicar e avaliar planos de formação para desenvolvimento de processos, matérias e conteúdos de programas e-learning;	-	48 ^a	-	-	-	-
48	Determinar indicadores de qualidade e aplicar critérios e padrões de eficiência e de eficácia institucional e profissional em centros e instituições dirigidos a atenção de adultos maiores;	-	49 ^a	23 ^a	-	-	-
49	Executar programas de intervenção sócio-educativa e geronto-educacional construídos por outros profissionais dentro de equipe multiprofissional;	18 ^a	50 ^a	45 ^a	-	-	-
50	Aplicar modelos de consultoria adaptados à situação e às necessidades formativas de uma organização ou das pessoas que a integram;	19 ^a	28 ^a	46 ^a	-	-	-
51	Construir, aplicar e avaliar programas e estratégias de intervenção que facilitem os processos de melhora e modificação de atitudes, habilidades sociais, resolução de problemas pessoais e adoção de valores;	20 ^a	-	26 ^a	-	-	-
52	Aplicar os conhecimentos, habilidades e técnicas de gestão de recursos materiais e humanos;	21 ^a	-	-	-	-	-
53	Manejar e desenvolver canais de comunicação e interação através de meios eletrônicos;	-	-	47 ^a	-	-	-

Nº.	Competências	1exp.	2exp.	3exp.	4exp.	5exp.	6exp.
54	Propor orientações educativas e estratégias metodológicas para a inserção de materiais didáticos e recursos de novas tecnologias;	-	-	31 ^a	-	-	-
55	Mediar a aprendizagem, teórica e prática dos sujeitos participantes em um programa de educação ou formação;	37 ^a	-	-	-	-	-
56	Coordenar o planejamento e a construção de diferentes processos e elementos necessários para desenvolver programas de educação e formação através de TIC (e-learning) para pessoas adultas e adultos maiores;	-	-	48 ^a	-	-	-
57	Construir, aplicar e avaliar modelos e instrumentos de medida, estratégias qualitativas e planos de avaliação sobre resultados, processos educativos e funcionamento institucional (avaliação externa e interna);	-	-	28 ^a	-	-	-
58	Assessorar sobre o uso de meios e tecnologias para o desenvolvimento de processos de inovação educativa e formativa;	-	-	49 ^a	-	-	-
59	Dirigir e administrar centros de produção e difusão de recursos, materiais curriculares e tecnologias didáticas, dirigidos para a educação de pessoas adultas e adultos maiores;	-	-	49 ^a	-	-	-
60	Gerar disposição para o trabalho interdisciplinar com outros agentes, mostrando preparação para desempenhar diferentes papéis dentro de equipes e domínio das habilidades de trabalho em grupo.	22 ^a	-	-	-	-	-

Nº.	Competências	1exp.	2exp.	3exp.	4exp.	5exp.	6exp.
61	Aplicar técnicas de detecção de fatores de exclusão e discriminação social e educativa que dificulte a inserção laboral de adultos maiores;	-	-	27 ^a	-	-	-
62	Propor projetos de investigação sobre as bases biológicas, psicológicas e sociais do envelhecimento humano;	-	-		-	-	-
63	Desenvolver programas de atenção domiciliar a idosos fragilizados e de atenção ao óbito de idosos em domicílios;	-	-	-	-	-	-
64	Usar a ciência e tecnologia de forma ética.	-	-	1 ^a	-	-	-

Fonte: Elaboração própria.

Como podemos verificar na Tabela (19) também se repete o mesmo fenômeno encontrado nas competências genéricas (*ser*) e nas competências específicas *saber*, ou seja, indica que não houve consenso entre os especialistas em torno das 50 competências a serem definidas. Os dados mostram que houve consenso entre os especialistas apenas em dez competências: *planejar, implementar, revisar e avaliar a prática da gerontologia educacional com pessoas, famílias, grupos, organizações, comunidades e outros profissionais; apoiar os adultos maiores para que sejam capazes de manifestar as necessidades, pontos de vista e circunstâncias; identificar e avaliar os processos de formação, desenvolvimento e evolução de pessoas, famílias, grupos, organizações, comunidades, assim como, suas manifestações atuais e tendências de futuro; analisar criticamente o conceito de necessidade de acordo com o contexto histórico, social, político e educacional nos quais envolve sua ação profissional; intervir com pessoas: adultos maiores, famílias, grupos, organizações e comunidades para ajudá-las a tomar decisões bem fundamentadas acerca de suas necessidades; avaliar as necessidades e opções possíveis para orientar uma estratégia de intervenção; promover o crescimento, desenvolvimento e independência dos adultos maiores; construir, implementar e avaliar projetos de intervenção sócio-educativa e geronto-educacional; participar, assessorar e gerenciar nas organizações o planejamento, desenvolvimento e avaliação de planos de formação de recursos humanos na área de gerontologia*

educacional; trabalhar de maneira eficiente dentro de sistemas, redes e equipes interdisciplinares e multi-organizacionais, com o propósito de colaborar no estabelecimento de fins, objetivos e tempo de duração dos mesmos, contribuindo igualmente para abordar de maneira construtiva os possíveis desacordos existentes.

Assim como nas competências genéricas (*ser*) nas competências específicas *saber*, nas competências *saber-fazer* também apenas vislumbramos as tendências apresentadas pelos especialistas por um ou outro grupo de competências. Portanto, tampouco foi possível definirmos as 50 competências *saber-fazer* para o gerontólogo educacional brasileiro a partir da 2ª Circulação (questionário 2).

Recapitulação

Após a análise dos dados da 1ª e 2ª Circulações componentes da versão adaptada da metodologia Delphi convencional – sobre quais deveriam ser as competências genéricas (*ser*) e específicas (*saber e saber-fazer*) imprescindíveis para a formação e o exercício profissional do gerontólogo educacional brasileiro – que apesar de muitas competências terem sido consideradas, pelos especialistas como: *bastante relevante e essencial* na 1ª Circulação e terem sido alocadas, por eles, *nas primeiras posições* e algumas poucas terem obtido consenso de 75% dos especialistas na 2ª Circulação, só foi possível vislumbrarmos algumas tendências apresentadas pelos especialistas em relação a determinados grupos de competências, sem, no entanto, gerar consenso entre eles, sobre quais as 20 competências genéricas *ser* e quais as 45 e 50 competências específicas *saber e saber-fazer*, respectivamente, o gerontólogo educacional brasileiro deveria possuir.

Acreditamos que apesar de termos usado medidas de tendência central, a definição não foi possível porque havia uma discrepância muito grande entre os valores e as posições atribuídos às competências pelos especialistas. Demonstrando claramente a existência de opiniões contrárias muito divergentes, posto que, salvo as exceções, as classificações a cada competência não se localizaram em posições próximas umas das outras. Existem pouquíssimas coincidências nos valores classificatórios a cada competência atribuída pelos especialistas.

Esse fato, provavelmente, aconteceu devido ao número pequeno de especialistas que participou do estudo e seus diferentes perfis acadêmico e profissional; houve predominância do subjetivo sobre o objetivo, por haver nessa área pouco conhecimento, poucos experimentos e comprovações técnico-científicas agregados; o que explica o fato do especialista responder na maioria das vezes, a partir da sua linha de pensamento prático-profissional adotada no seu dia-a-dia e total liberdade dos especialistas para selecionar e classificar as competências dentro dos limites previamente estabelecidos.

Acreditamos que os motivos expostos acima contribuíram para inviabilizar um consenso, entre estes especialistas, sobre quais competências seriam as mais importantes para o gerontólogo educacional brasileiro, quando da aplicação da versão adaptada da metodologia Delphi convencional. O que não invalida o estudo, pois, apesar da não convergência de opiniões – uma possibilidade real neste tipo de metodologia usada – foi possível obtermos dados valiosos, que indicam a possível existência de tendências dos especialistas em relação às competências ou grupo de competências, assim como, esses dados possibilitarão a definição das 20 competências genéricas *ser* e das 45 e 50 competências específicas *saber e saber fazer* respectivamente.

A seguir, iniciaremos a primeira etapa do método de análise Lins Brasil onde definiremos as competências necessárias para a formação e o exercício profissional do gerontólogo educacional.

III.4.2. Aplicação do Método de Análise Lins Brasil

III.4.2.1. 1ª Etapa: Competências Genéricas e Específicas Definidas para o Gerontólogo Educacional

Como vimos, não foi possível através de medidas de tendência central, utilizadas na versão adaptada da metodologia Delphi convencional, definir as competências genéricas (*Ser*) e as específicas (*saber e saber-fazer*) para a formação e o exercício profissional do gerontólogo educacional brasileiro, mas, apenas, evidenciarmos tendências dos especialistas com relação às competências ou grupo de competências e obtermos dados que como dito, possibilitarão a definição das competências genéricas (*ser*) e específicas *saber* e *saber-fazer* na primeira etapa do método de análise Lins Brasil.

Aproveitaremos os resultados dos dados obtidos na 2ª Circulação e o utilizaremos como dados na primeira etapa do método de análise Lins Brasil. Nesta primeira etapa empregaremos o ordenamento balizado pelo cálculo estatístico da média aritmética e de desvio padrão das classificações, necessários para se fazer tal ordenamento para selecionar e definir as 20 competências genéricas (*ser*), as 45 específicas *saber* e as 50 específicas *saber-fazer*.

Lembramos que para a consecução desse ordenamento, foram estabelecidos os seguintes critérios:

- Agrupamento das competências com os mesmos números de atributos, ou classificações, dadas pelos especialistas;
- Ordenamento dos grupos das competências: as de maior número de atributos para as de menor número de atributos;
- Ordenamento das competências em cada um desses grupos considerando o cálculo da média aritmética: quanto menor a média aritmética, mais bem avaliadas foram elas;

- Existindo médias iguais entre competências do mesmo grupo, serão desempatadas pelo resultado do desvio padrão das classificações, ou seja: quanto menor o desvio padrão, menor será sua dispersão, isto é, será maior o consenso de opinião entre os especialistas acerca da posição da competência.

Somente após o uso do critério de desempate, desvio padrão, foi possível definirmos as 20, 45 e 50 competências (genéricas e específicas) consideradas imprescindíveis para o exercício profissional do gerontólogo educacional brasileiro, que apresentaremos a seguir:

III.4.2.1.1. Definição das Competências Genéricas (Ser) e Específicas (Saber e Saber-fazer) do Gerontólogo Educacional Brasileiro

Resultante da análise estatística da ordem de importância pelos especialistas no questionário 2 das competências genéricas (ser) e específicas: *saber*, e *saber-fazer*, para definição das 20, 45 e 50 competências, que geraram as 20 competências genéricas (ser), as 45 e 50 específicas respectivamente: *saber*, e *saber-fazer* mais importantes para a formação e o exercício profissional do gerontólogo educacional, conforme apresentadas nos Quadros (15), (16) e (17) respectivamente:

III.4.2.1.1.1. Competências Genéricas (Ser) Definidas para o Gerontólogo Educacional Brasileiro

A partir dos resultados representados no Quadro (15), verificamos que as competências escolhidas, excetuando a 4, ficaram entre a 1 e a 21, que obtiveram as menores médias e os menores desvios padrão, quando apontadas por todos os especialistas ou por apenas 3 deles.

Quadro (15): Competências Genéricas (*ser*) Definidas.

Nº.	Competências
1	Compromisso ético;
2	Reflexão crítica;
3	Capacidade de análise e síntese;
4	Adaptação a novas situações;
5	Aprendizagem autônoma;
6	Resolução de problemas;
7	Capacidade de gestão da informação;
8	Tomada de decisões;
9	Capacidade de organização e planejamento;
10	Comunicação oral e escrita na língua nativa;
11	Habilidades nas relações interpessoais;
12	Conhecimento de outras culturas e costumes;
13	Conhecimentos de informática relativos ao âmbito de estudo;
14	Trabalho em uma equipe de caráter interdisciplinar;
15	Trabalho em equipe;
16	Reconhecimento da diversidade e da multiculturalidade;
17	Liderança;
18	Criatividade;
19	Iniciativa e espírito empreendedor;
20	Trabalho em contexto internacional.

Fonte: Elaboração própria.

III.4.2.1.1.2. Competências Específicas (Saber) Definidas para o Gerontólogo Educacional Brasileiro

A partir dos resultados obtidos podemos verificamos no Quadro (16) que nas competências selecionadas, quase todas as competências, exceto a de nº.51 (42), foram escolhidas ficando entre a de nº.1 e a de nº.45 que obtiveram as menores médias e os menores desvios padrão, quando apontadas por todos os especialistas ou por apenas 3 deles.

Quadro (16): Competências Específicas (*Saber*) Definidas.

Nº.	Competências
1	Conhecer o processo de investigação e técnica de investigação social de natureza quantitativa e qualitativa;
2	Conhecer os pressupostos e fundamentos teóricos da intervenção sócio-educativa e gerontológica com adultos maiores e a sociedade em geral;
3	Conhecer os modelos e fundamentos teóricos dos processos de orientação e intervenção para a integração educativa, social e laboral de adultos maiores;

Nº.	Competências
4	Conhecer os fundamentos básicos das tecnologias da informação e da comunicação em sua aplicação a gerontologia educacional;
5	Conhecer as políticas de bem-estar social dirigidas ao adulto maior;
6	Conhecer as bases teóricas e epistemológicas dos processos educativos e formativos;
7	Conhecer o âmbito da gerontologia educacional e os modelos de desenvolvimento no mundo, mais especificamente, no Brasil e na América Latina;
8	Conhecer os fundamentos e a metodologia de avaliação, referida a programa, contextos, processos, produtos, profissionais, instituições e/ou organizações e sistemas educativos e gerontológicos;
9	Conhecer os fundamentos e uso de meios, recursos e possibilidades das tecnologias educativas;
10	Conhecer os fundamentos da gerontologia social e da gerontologia educacional como disciplina: história, teorias, conceitos, natureza, métodos e modelos;
11	Conhecer os fatores biológicos, ecológicos, psicológicos e ambientais que interferem nos processos educativos e sociais;
12	Conhecer os sistemas de organização dos serviços e instituições dedicados à atenção gerontológica social e gerontológica educacional;
13	Conhecer as estratégias principais para a resolução de conflitos através da mediação;
14	Conhecer os princípios e fundamentos de atenção à diversidade em educação;
15	Conhecer a teoria e a metodologia para a avaliação em intervenção sócio-educativa e gerontológica educacional;
16	Conhecer as características dos âmbitos sociais, educativos e laborais de intervenção;
17	Conhecer as diversas teorias e os vários aspectos do envelhecimento a partir do ponto de vista de distintas disciplinas (ciências);
18	Conhecer os diversos aspectos do envelhecimento brasileiro e mundial e suas conseqüências, respectivamente, para a sociedade brasileira e para o mundo;
19	Conhecer e contextualizar os sistemas educativos e formadores no contexto internacional, especialmente, na América Latina e Europa;
20	Conhecer as teorias, modelos e formas de processo de comunicação e suas implicações na educação de pessoas adultas e adultos maiores;
21	Conhecer a estrutura sociológica brasileira e sua relação com a desigualdade social;
22	Conhecer os fundamentos metodológicos e teorias sobre a construção, validação e uso de medição sócio-educativa e gerontológica educacional;
23	Conhecer as estratégias principais de intervenção dos gerontólogos educacionais no desenvolvimento de sua ação profissional com pessoas, famílias, grupos, organizações e comunidades;

Nº.	Competências
24	Conhecer as fases evolutivas da população com a qual se vai trabalhar;
25	Conhecer os pressupostos, políticos, gerontológicos, andragógicos, pedagógicos, psicológicos e sociológicos, tecnológicos que dão suporte aos processos de intervenção gerontológica educacional
26	Conhecer a estrutura e funcionamento do ensino dirigido a pessoas adultas e adultos maiores;
27	Conhecer a realidade atual dos âmbitos de intervenção em gerontologia educacional como resultado de processos sócio-políticos;
28	Conhecer a legislação e as políticas gerontológicas e educativas dirigidas ao adulto maior no Brasil e no mundo;
29	Conhecer os modelos de organização dos sistemas e instituições de educação e formação;
30	Conhecer as fontes relativas ao trabalho pedagógico, andragógico e gerontológico em seus diversos âmbitos, saber acessá-las e administra-las;
31	Conhecer os princípios, as políticas e as práticas educativas formais e não formais para crianças, adolescentes, jovens, adultos e adultos maiores;
32	Conhecer os principais tipos de inadaptação social e as linhas gerais de ação deles;
33	Conhecer os pressupostos e fundamentos teóricos e práticos da atuação gerontológica educacional em seus diversos âmbitos;
34	Conhecer a relação entre Estado, política e educação;
35	Conhecer a legislação educacional brasileira;
36	Conhecer as características de instituições escolares no contexto sócio-econômico e cultural brasileiro: objetivos, finalidades, organizações, política educacional, recursos humanos e matérias;
37	Conhecer o trabalho interdisciplinar na atenção ao adulto maior;
38	Conhecer a gerontologia como uma disciplina interdisciplinar;
39	Conhecer os modelos, programas e as teorias de formação do professorado, como também, as principais variáveis de eficiência docente;
40	Conhecer o papel do Estado na relação com o adulto maior;
41	Conhecer os métodos e estratégias de investigação em educação e em gerontologia educacional;
42	Conhecer as diferentes concepções de desenvolvimento humano e linguagem e suas implicações na prática educativa
43	Conhecer os princípios e fundamentos da teoria do currículo e sua aplicação aos processos de ensino-aprendizagem;
44	Conhecer os fundamentos teóricos da administração de centros e instituições gerontológicas;
45	Conhecer as teorias da administração e suas ideologias predominantes.

Fonte: Elaboração própria.

III.4.2.1.1.3. Competências Específicas (Saber-Fazer) Definidas para o Gerontólogo Educacional Brasileiro

A partir dos resultados obtidos podemos verificar no Quadro (17) que as competências escolhidas ficaram entre a 1 e a 60, que obtiveram as menores médias e os menores desvios padrão, quando apontadas por todos os especialistas ou por apenas 3 deles, excetuando a 52 (49) e a 60 (50), apontada cada uma, apenas por 1 especialista, que foram selecionadas porque uma outra competência bem avaliada estava repetida e a 52 foi bem posicionada pelo especialista.

Quadro (17): Competências Específicas (*Saber-fazer*) Definidas.

Nº.	Competências
1	Planejar, implementar, revisar e avaliar a prática da gerontologia educacional com pessoas, famílias, grupos, organizações, comunidades e outros profissionais;
2	Apoiar aos adultos maiores para que sejam capazes de manifestar as necessidades, pontos de vista e circunstâncias;
3	Analisar criticamente o conceito de necessidade de acordo com o contexto histórico, social, político e educacional nos quais envolve sua ação profissional;
4	Participar, assessorar e gerenciar nas organizações o planejamento, desenvolvimento e avaliação de planos de formação de recursos humanos na área de gerontologia educacional;
5	Identificar e avaliar os processos de formação, desenvolvimento e evolução de pessoas, famílias, grupos, organizações, comunidades, assim como, suas manifestações atuais e tendências de futuro;
6	Intervir com pessoas: adultos maiores, famílias, grupos, organizações e comunidades para ajudá-las a tomar decisões bem fundamentadas a cerca de suas necessidades;
7	Trabalhar conjuntamente com pessoas, famílias, grupos, organizações e comunidade para avaliar suas necessidades e circunstâncias no âmbito da gerontologia educacional;
8	Avaliar as necessidades e opções possíveis para orientar uma estratégia de intervenção;
9	Avaliar processos e programas educativos dirigidos às pessoas adultas e aos adultos maiores, com a função de introduzir as mudanças necessárias para otimizar o rendimento acadêmico-formativo;
10	Promover o crescimento, desenvolvimento e independência dos adultos maiores;
11	Construir, implementar e avaliar projetos de intervenção sócio-educativa e geronto-educacional;
12	Utilizar a mediação como estratégia de intervenção destinada à resolução de alternativa de problemas;

Nº.	Competências
13	Realizar a gestão profissional de recursos humanos, materiais e funcionais no âmbito da gerontologia educacional;
14	Oferecer orientação e ajuda de forma individual e grupal para favorecer a inserção sócio-laboral e o desenvolvimento profissional do adulto maior;
15	Administrar e dirigir entidades gerontológicas;
16	Aplicar técnicas de detenção de necessidades dos destinatários que dão origem a uma ação de formação;
17	Promover a saúde e a prevenção da enfermidade já a partir da atenção primária, mediante programas e campanhas educacionais de promoção de saúde;
18	Trabalhar de maneira eficiente dentro de sistemas, redes e equipes interdisciplinares e multi-organizacionais, com o propósito de colaborar no estabelecimento de fins, objetivos e tempo de duração dos mesmos, contribuindo igualmente a abordar de maneira construtiva os possíveis desacordos existentes;
19	Manifestar interesse pelos âmbitos de atuação da gerontologia educacional;
20	Construir, aplicar e avaliar programas e estratégias de intervenção que facilitem os processos de ensino-aprendizagem de pessoas adultas e adultos maiores;
21	Construir, aplicar e avaliar programas e projetos específicos de intervenção geronto-educacional ao longo de toda a vida;
22	Atuar como docente em todos os níveis de ensino;
23	Colaborar e assessorar na elaboração de programas educativos e sócio-educativos nos meios e redes de comunicação e informação (rádio, televisão, imprensa e internet, etc.);
24	Fomentar na sociedade o interesse e o conhecimento pelo processo de envelhecimento e suas conseqüências para o Brasil e o mundo;
25	Construir, aplicar e avaliar programas, itinerários e estratégias de educação, orientação e formação, adaptados às características diferentes dos sujeitos e s
26	Intervir quando necessário no processo de delimitação da profissão;
27	Colaborar e assessorar na elaboração de recursos de materiais, programas e conteúdos gerontológicos educativos dirigidos a pessoas adultas e aos adultos maiores e à sociedade em geral;
28	Promover a permanência dos adultos maiores em seu entorno, fomentando a convivência solidária, a autonomia e a ajuda mútua, a acolhida familiar, etc.
29	Aplicar estratégias de orientação e mediação familiar;
30	Promover o trabalho solidário com grupos de idosos que proceda de outras culturas, de outros países, de outras religiões, e que se manifestam uma dupla marginalização: ser adulto e imigrante;
31	Aplicar modelos de consultoria adaptados à situação e às necessidades formativas de uma organização ou das pessoas que a integram;
32	Coordenar o processo de execução e avaliação de programas de formação e-learning para pessoas adultas e adultos maiores;
33	Executar programas de intervenção sócio-educativa e geronto-educacional construídos por outros profissionais dentro de equipe multiprofissional;

Nº.	Competências
34	Construir ferramentas de trabalho em situações de diversidade e interculturalidade;
35	Aplicar técnicas de detecção de variáveis que justifiquem uma ação educativa diferente em função da idade, gênero, atitudes, condições sócio-culturais, problemas especiais, etc.;
36	Aplicar técnicas e instrumentos de diagnóstico, identificação e avaliação de necessidades e capacidades dos sujeitos de educação e formação;
37	Fomentar a participação educativa, social e política dos adultos maiores;
38	Fomentar uma atitude empática, respeitosa, solidária e de confiança para com os adultos maiores e instituições dedicadas à atenção de adultos maiores;
39	Construir, aplicar e avaliar programas e estratégias de intervenção que facilitem os processos de melhora e modificação de atitudes, habilidades sociais, resolução de problemas pessoais e adoção de valores;
40	Construir, desenvolver e coordenar processos de investigação aplicada em diferentes campos e aspectos de intervenção sócio-educativa e geronto-educacional;
41	Identificar os principais tipos de inadaptação social e as linhas gerais de ação deles;
42	Colaborar na construção, aplicação e avaliação de auditorias de educação e formação dirigidas para pessoas adultas e adultos maiores;
43	Avaliar recursos didáticos, materiais e programas de formação para adultos e adultos maiores em diferentes níveis, áreas curriculares, etc.;
44	Realizar cursos de preparação para a aposentadoria nos três níveis de governo, na empresa privada e para pessoas;
45	Determinar indicadores de qualidade e aplicar critérios e padrões de eficiência e de eficácia institucional e profissional em centros e instituições dirigidos a atenção de adultos maiores;
46	Planejar a promoção de recursos materiais e tecnológicos educativos, identificando destinatários em potencial e os canais adequados de difusão;
47	Construir, aplicar e avaliar programas e estratégias de formação e capacitação de professores, formadores e demais profissionais da educação e da educação gerontológica;
48	Construir, aplicar e avaliar programas e estratégias de intervenção no campo da educação permanente e da gerontologia educacional;
49	Aplicar os conhecimentos, habilidades e técnicas de gestão de recursos materiais e humanos;
50	Gerar disposição para o trabalho interdisciplinar com outros agentes, mostrando preparação para desempenhar diferentes papéis dentro de equipes e domínio das habilidades de trabalho em grupo.

Fonte: Elaboração própria.

As competências: *ser, saber e saber-fazer*, definidas não saíram de um consenso entre os especialistas; mas, sim, da utilização de um mecanismo que permitiu classificar a partir de determinados critérios, as 20, 45 e 50 competências genéricas (*ser*) e específicas (*saber e saber-fazer*) respectivamente.

Entendemos que a definição das competências, apenas pela estatística – sem retirar de um consenso dos especialistas – foi necessária porque esta definição era um dos objetivos do estudo. Consideramos, entretanto, que esta forma de defini-las se tornou superficial e não aprofundada. Por isso, resolvemos enriquecê-la como dissemos, anteriormente. Para tanto, vamos aprofundar um pouco mais a investigação buscando identificar algumas tendências apresentadas pelos especialistas em relação às competências ou outro grupo de competências que vislumbramos nos resultados obtidos até aqui.

No próximo tópico vamos realizar a segunda etapa do método de análise Lins Brasil que propomos no tópico anterior, construindo categorias e distribuindo nelas as competências.

III.4.2.2. 2ª Etapa do Método de Análise Lins Brasil: Distribuição das Competências Genéricas e Específicas nas Categorias

As categorias foram construídas para abrigar as competências que servirão de dados para os gráficos – que serão construídos na terceira etapa do método de análise Lins Brasil – para uma melhor compreensão dos dados levantados na 2ª Circulação, e, por conseguinte, apresentar as tendências dos especialistas.

Como dissemos anteriormente, as competências *genéricas* foram agrupadas em três categorias: Sistêmicas, instrumentais e interpessoais (categorias retiradas do Proyecto Tuning); As específicas *saber* foram agrupadas em quatro categorias: gerontologia educativa, educação de adultos maiores, gerontologia acadêmico-profissional e comum-a-todas (introduzimos essas áreas como categorias); as específicas, *saber-fazer* foram agrupadas em três categorias: Função de análise, função organizadora e função de desenvolvimento (introduzimos essas funções como categorias), como veremos nos Quadros (18), (19) e de (20):

A. Distribuição das Competências Genéricas (Ser) nas Categorias Instrumentais, Interpessoais e Sistêmicas

Conforme se apresenta no Quadro (18), das 30 competências utilizadas na 2ª Circulação (composta de 23 que foram apresentadas aos especialistas na 1ª Circulação e 7 que foram acrescentadas por estes), nove (9) se encaixavam na categoria *instrumentais*, treze (13) na categoria *interpessoais*, sete (7) na categoria *sistêmicas* e uma (1), acrescentada por um especialista que não pertencia a nenhuma dessas categorias:

Quadro (18): Categorias Competências Genéricas *Ser*.

<i>Interpessoais</i>
Trabalho em equipe;
Trabalho em uma equipe de caráter interdisciplinar;
Trabalho em contexto internacional;
Habilidades nas relações interpessoais;
Reconhecimento da diversidade e da multiculturalidade;
Reflexão crítica;
Compromisso ético;
Sensibilidade para temas meio-ambientais;
Interesse pela atividade ou área que estuda;
Compromisso com a atividade de pesquisa;
Compromisso com atividades de extensão à comunidade;
Reconhecimento do novo;
Reconsideração das próprias idéias;
<i>Instrumentais</i>
Capacidade de análise e síntese;
Capacidade de organização e planejamento;
Comunicação oral e escrita na língua nativa;
Conhecimento de uma língua estrangeira;
Conhecimentos de informática relativos ao âmbito de estudo;
Capacidade de gestão da informação;
Resolução de problemas;
Tomada de decisões;
Elaboração de cenários;

Sistêmicas
Aprendizagem autônoma;
Adaptação a novas situações;
Criatividade;
Liderança;
Conhecimento de outras culturas e costumes;
Iniciativa e espírito empreendedor;
Motivação para a qualidade;
Não pertence a nenhuma
Conhecimento de áreas relativas aos aspectos psicológicos.

Fonte: Elaboração própria.

B. Distribuição das Competências Específicas Saber nas Categorias Educação de Adultos Maiores, Gerontologia Educativa, Gerontologia Acadêmico-Profissional e Comum-A-Todas

De acordo com o Quadro (19), as 58 competências utilizadas na 2ª Circulação (composta de 51 que foram apresentadas aos especialistas na 1ª Circulação e 7 que foram acrescentadas por estes), quatro (4) se encaixavam na categoria *educação de adultos maiores*; cinco (5) na categoria *gerontologia educativa*; oito (08) na categoria *gerontologia acadêmico-profissional*, (sendo que quatro se repetiram entre essas três categorias) e quarenta e seis (46) na categoria *comum-a-todas*:

Quadro (19): Categorias Competências Específicas *Saber*.

<i>Educação de adultos maiores (1ª. área)</i>
Conhecer os modelos, programas e as teorias de formação do professorado, como também, as principais variáveis de eficiência docente;
Conhecer os pressupostos e fundamentos teóricos da intervenção sócio-educativa e gerontológica com adultos maiores e a sociedade em geral;
Conhecer as fases evolutivas da população com a qual se vai trabalhar;
Conhecer as determinações, histórica, cultural epistemológica, social e ideológica do currículo;
<i>Gerontologia educativa (2ª. área)</i>
Conhecer os pressupostos e fundamentos teóricos da intervenção sócio-educativa e gerontológica com adultos maiores e a sociedade em geral;
Conhecer as fases evolutivas da população com a qual se vai trabalhar;
Conhecer os fundamentos epistemológicos e de saúde coletiva do envelhecimento;
Conhecer os sistemas de organização dos serviços e instituições dedicados à atenção gerontológica social e gerontológica educacional;

Gerontologia educativa (2ª. área)
Conhecer os fundamentos patológicos do envelhecimento humano;
Gerontologia acadêmico-profissional (3ª. área)
Conhecer os modelos, programas e as teorias de formação do professorado, como também, as principais variáveis de eficiência docente;
Conhecer os modelos de organização dos sistemas e instituições de educação e formação;
Conhecer os sistemas de organização dos serviços e instituições dedicados à atenção gerontológica social e gerontológica educacional;
Conhecer os fundamentos teóricos da administração de centros e instituições gerontológicas;
Conhecer a estrutura e funcionamento do ensino dirigido para a pessoas adultas e adultos maiores;
Conhecer as características de instituições escolares no contexto sócio-econômico e cultural brasileiro: objetivos, finalidades, organizações, política educacional, recursos humanos e materiais;
Conhecer as determinações, histórica, cultural, epistemológica, social e ideológica do currículo;
Conhecer as teorias da administração e suas ideologias dominantes;
Comum-a-todas (as três áreas)
Conhecer os fundamentos e uso de meios, recursos e possibilidades das tecnologias educativas;
Conhecer os fundamentos e a metodologia de avaliação, referida a programa, contextos, processos, produtos, profissionais, instituições, e/ou organizações e sistemas educativos e gerontológicos;
Conhecer as estratégias principais de intervenção dos gerontólogos educacionais no desenvolvimento de sua ação profissional com pessoas, famílias, grupos, organizações e comunidades;
Conhecer os pressupostos, políticos, gerontológicos, andragógicos, pedagógicos, psicológicos e sociológicos, tecnológicos que dão suporte aos processos de intervenção gerontológica educacional;
Conhecer os fundamentos da gerontologia social e da gerontologia educacional como disciplina: história, teorias, conceitos, natureza, métodos e modelos;
Conhecer o âmbito de gerontologia educacional e os modelos de desenvolvimento no mundo, mas especificamente, no Brasil e na América Latina;
Conhecer de maneira adequada as bases do ordenamento jurídico, local, municipal, estadual, nacional e internacional, no que se refere ao adulto maior;
Conhecer os fatores biológicos, ecológicos, psicológicos e ambientais que interferem nos processos educativos e sócias;
Conhecer as bases teóricas e epistemológicas dos processos educativos e formativos;
Conhecer os princípios e fundamentos da teoria do currículo e sua aplicação aos processos de ensino-aprendizagem;
Conhecer as fontes relativas ao trabalho pedagógico, andragógico e gerontológico em seus diversos âmbitos, saber acessa-las e administra-las;
Conhecer os princípios e fundamentos de atenção à diversidade em educação;
Conhecer a legislação e as políticas gerontológicas e educativas dirigidas ao adulto maior no Brasil e no mundo;

Comum-a-todas (as três áreas)
Conhecer o processo de investigação e técnica de investigação social de natureza quantitativa e qualitativa;
Conhecer os modelos e fundamentos teóricos dos processos de orientação e intervenção para a integração educativa, social e laboral de adultos maiores;
Conhecer a realidade atual dos âmbitos de intervenção da gerontologia educacional como resultado de processos sócio-políticos;
Conhecer os principais tipos de inadaptação social e as linhas gerais de atuação deles;
Conhecer as técnicas e estruturas de programação, as dinâmicas de grupos e as técnicas de trabalho em grupo;
Conhecer as características dos âmbitos sociais, educativos e laborais de intervenção;
Conhecer os princípios, as políticas e as práticas educativas formais e não formais para crianças, adolescentes, jovens, adultos e adultos maiores;
Conhecer os diversos aspectos do envelhecimento brasileiro e mundial e suas conseqüências, respectivamente, para a sociedade brasileira e para o mundo;
Conhecer os modelos, princípios e enfoques da orientação educativa, escolar, gerontológica educacional e profissional em contextos educativos diversos;
Conhecer a teoria e a metodologia para a avaliação e intervenção sócio-educativa e gerontológica educacional;
Conhecer as teorias, modelos e formas de processo de comunicação e suas implicações na educação de pessoas adultas e adultos maiores;
Conhecer os fundamentos metodológicos e teorias sobre construção, validação e uso de medição sócio-educativa e gerontológica educacional;
Conhecer e contextualizar os sistemas educativos e formativos no contexto internacional, especialmente, na América Latina e Europa;
Conhecer a estrutura sociológica brasileira e sua relação com a desigualdade social;
Conhecer os pressupostos e fundamentos teóricos e práticos da atuação gerontológica educacional em seus diversos âmbitos;
Conhecer os diversos aspectos do envelhecimento a partir do ponto de vista de distintas disciplinas (ciências);
Conhecer as ferramentas da tecnologia da informação e da comunicação em meio ao ambiente educativo;
Conhecer a teoria e a metodologia da construção, validação e uso de instrumentos de medida e diagnóstico em educação;
Conhecer os métodos e estratégias de investigação em educação e em gerontologia educacional;
Conhecer os fundamentos básicos das tecnologias da informação e da comunicação em sua aplicação na gerontologia educacional
Conhecer as diferentes concepções de desenvolvimento humano e linguagem e suas implicações na prática educativa;
Conhecer sobre a interdependência entre a interdisciplinaridade e a transversalidade;
Conhecer a interdependência entre discurso e imaginário sobre envelhecimento;
Conhecer a legislação educacional brasileira;
Conhecer as políticas de bem-estar social dirigidas ao adulto maior;
Conhecer o papel do Estado na relação com o adulto maior;
Conhecer a relação entre Estado, política e educação;

Comum-a-todas (as três áreas)
Conhecer a psicologia do envelhecimento;
Conhecer os fundamentos biológicos do desenvolvimento humano.

Fonte: Elaboração própria.

C. Distribuição das Competências Específicas Saber-Fazer nas Categorias Função de Análise, Função Organizadora e Função de Desenvolvimento

Conforme o Quadro (20), das 64 competências utilizadas na 2ª Circulação (composta, a princípio, de 61 que foram apresentadas aos especialistas na 1ª Circulação – dessas 61, uma estava repetida, portanto, restaram 60 competências; mais três foram acrescentadas pelos especialistas perfazendo um total de 63 competências). Dessas 63 competências quinze (15) se encaixavam na categoria *função de análise*, vinte e duas (22) na categoria *organizadora*, vinte e quatro (24) na categoria *função de desenvolvimento* e duas (2) não pertenciam a nenhuma dessas categorias:

Quadro (20): Categorias Competências Específicas *Saber-fazer*.

<i>Função de análise</i>
Planejar, implementar, revisar e avaliar a prática da gerontologia educacional com pessoas, famílias, grupos, organizações, comunidades e outros profissionais;
Trabalhar conjuntamente com pessoas, famílias, grupos, organizações e comunidade para avaliar suas necessidades e circunstâncias no âmbito da gerontologia educacional;
Identificar e avaliar os processos de formação, desenvolvimento e evolução de pessoas, famílias, grupos, organizações, comunidades, assim como, suas manifestações atuais e tendências de futuro;
Avaliar as necessidades e opções possíveis para orientar uma estratégia de intervenção;
Aplicar técnicas de detecção de necessidades dos destinatários que dão origem a uma ação de formação;
Avaliar processos e programas educativos dirigidos às pessoas adultas e aos adultos maiores, com a função de introduzir as mudanças necessárias para otimizar o rendimento acadêmico-formativo;
Aplicar técnicas e instrumentos de diagnóstico, identificação e avaliação de necessidades e capacidades dos sujeitos de educação e formação;
Colaborar na construção, aplicação e avaliação de auditorias de educação e formação dirigidas para pessoas adultas e adultos maiores;

<i>Função de análise</i>
Aplicar técnicas de detecção de variáveis que justifiquem uma ação educativa diferente em função da idade, gênero, atitudes, condições sócio-culturais, problemas especiais, etc;
Construir, aplicar e avaliar planos de formação para desenvolvimento de processos, matérias e conteúdos de programas e-learning;
Construir, aplicar e avaliar modelos e instrumentos de medida, estratégias qualitativas e planos de avaliação sobre resultados, processos educativos e funcionamento institucional (avaliação externa e interna);
Propor projetos de investigação sobre as bases biológicas, psicológicas e sociais do envelhecimento humano;
Analisar criticamente o conceito de necessidade de acordo com o contexto histórico, social, político e educacional nos quais envolve sua ação profissional;
Identificar os principais tipos de inadaptação social e as linhas gerais de ação deles;
Aplicar técnicas de detecção de fatores de exclusão e discriminação social e educativa que dificulte a inserção laboral de adultos maiores;
<i>Função organizadora</i>
Manifestar interesse pelos âmbitos de atuação da gerontologia educacional;
Administrar e dirigir entidades gerontológicas;
Realizar a gestão profissional de recursos humanos, materiais e funcionais no âmbito da gerontologia educacional;
Participar, assessorar e gerenciar nas organizações o planejamento, desenvolvimento e avaliação de planos de formação de recursos humanos na área de gerontologia educacional;
Construir, desenvolver e coordenar processos de investigação aplicada em diferentes campos e aspectos de intervenção sócio-educativa e geronto-educacional;
Coordenar o processo de execução e avaliação de programas de formação e-learning para pessoas adultas e adultos maiores;
Intervir quando necessário no processo de delimitação da profissão;
Determinar indicadores de qualidade e aplicar critérios e padrões de eficiência e de eficácia institucional e profissional em centros e instituições dirigidos a atenção de adultos maiores;
Aplicar modelos de consultoria adaptados à situação e às necessidades formativas de uma organização ou das pessoas que a integram;
Aplicar os conhecimentos, habilidades e técnicas de gestão de recursos materiais e humanos;
Coordenar o planejamento e a construção de diferentes processos e elementos necessários para desenvolver programas de educação e formação através de TIC (e-learning) para pessoas adultas e adultos maiores;
Assessorar sobre o uso de meios e tecnologias para o desenvolvimento de processos de inovação educativa e formativa;
Dirigir e administrar centros de produção e difusão de recursos, materiais curriculares e tecnologias didáticas, dirigidos para a educação de pessoas adultas e adultos maiores;

<i>Função Organizadora</i>
Construir, implementar e avaliar projetos de intervenção sócio-educativa e geronto-educacional;
Colaborar e assessorar na elaboração de recursos de materiais, programas e conteúdos gerontológicos educativos dirigidos a pessoas adultas e aos adultos maiores e à sociedade em geral;
Construir, aplicar e avaliar programas e estratégias de intervenção que facilitem os processos de ensino-aprendizagem de pessoas adultas e adultos maiores;
Construir, aplicar e avaliar programas, itinerários e estratégias de educação, orientação e formação, adaptados às características diferentes dos sujeitos e situações;
Construir, aplicar e avaliar programas e projetos específicos de intervenção gerontológica educacional ao longo da vida;
Construir, aplicar e avaliar programas e estratégias de formação e capacitação de professores, formadores e demais profissionais da educação e da educação gerontológica;
Avaliar recursos didáticos, materiais e programas de formação para adultos e adultos maiores em diferentes níveis, áreas curriculares, etc.;
Planejar a promoção de recursos materiais e tecnológicos educativos, identificando destinatários em potencial e os canais adequados de difusão;
Construir, aplicar e avaliar programas e estratégias de intervenção no campo da educação permanente e da gerontologia educacional;
<i>Função de desenvolvimento</i>
Apoiar aos adultos maiores para que sejam capazes de manifestar as necessidades, pontos de vista e circunstâncias;
Utilizar a mediação como estratégia de intervenção destinada à resolução de alternativa de problemas;
Intervir com pessoas: adultos maiores, famílias, grupos, organizações e comunidades para ajudá-las a tomar decisões bem fundamentadas a cerca de suas necessidades;
Promover o crescimento, desenvolvimento e independência dos adultos maiores;
Oferecer orientação e ajuda de forma individual e grupal para favorecer a inserção sócio-laboral e o desenvolvimento profissional do adulto maior;
Atuar como docente em todos os níveis de ensino;
Aplicar estratégias de orientação e mediação familiar;
Fomentar na sociedade o interesse e o conhecimento pelo processo de envelhecimento e suas conseqüências para o Brasil e o mundo;
Fomentar a participação educativa, social e política dos adultos maiores;
Fomentar uma atitude empática, respeitosa, solidária e de confiança para com os adultos maiores e instituições dedicadas à atenção de adultos maiores;
Promover a permanência dos adultos maiores em seu entorno (ambiente), fomentando a convivência solidária, a autonomia e a ajuda mútua, a acolhida familiar, etc.

Função de desenvolvimento
Promover a saúde e a prevenção da enfermidade já a partir da atenção primária, mediante programas e campanhas educacionais de promoção de saúde;
Realizar cursos de preparação para a aposentadoria nos três níveis de governo, na empresa privada e para pessoas;
Trabalhar de maneira eficiente dentro de sistemas, redes e equipes interdisciplinares e multi-organizacionais, com o propósito de colaborar no estabelecimento de fins, objetivos e tempo de duração dos mesmos, contribuindo igualmente a abordar de maneira construtiva os possíveis desacordos existentes;
Promover o trabalho solidário com grupos de idosos que proceda de outras culturas, de outros países, de outras religiões, e que se manifestam uma dupla marginalização: ser adulto e imigrante;
Colaborar e assessorar na elaboração de programas educativos e sócio-educativos nos meios e redes de comunicação e informação (rádio, televisão, imprensa e internet, etc.);
Construir, aplicar e avaliar programas e estratégias de intervenção que facilitem os processos de melhora e modificação de atitudes, habilidades sociais, resolução de problemas pessoais e adoção de valores;
Construir ferramentas de trabalho em situações de diversidade e interculturalidade;
Executar programas de intervenção sócio-educativa e geronto-educacional construídos por outros profissionais dentro de equipe multiprofissional;
Manejar e desenvolver canais de comunicação e interação através de meios eletrônicos;
Mediar a aprendizagem, teórica e prática dos sujeitos participantes em um programa de educação ou formação;
Gerar disposição para o trabalho interdisciplinar com outros agentes, mostrando preparação para desempenhar diferentes papéis dentro de equipes e domínio das habilidades de trabalho em grupo;
Desenvolver programas de atenção domiciliar a idosos fragilizados e de atenção ao óbito de idosos em domicílios;
Propor orientações educativas e estratégias metodológicas para a inserção de materiais didáticos e recursos de novas tecnologias;
Não pertence a nenhuma
Usar a ciência e tecnologia de forma ética;
Ter disposição e atitude para trabalhar em espaços multiculturais e plurilingüístico, conhecendo se possível, o idioma dos sujeitos.

Fonte: Elaboração própria.

Após essa distribuição partiremos para a terceira etapa do método de análise Lins Brasil onde vamos buscar identificar as tendências dos especialistas, uma vez que acreditamos que a partir dessas tendências, representadas em gráficos, poderemos visualizar melhor as escolhas dos especialistas, bem como, compreender como os especialistas vêem o gerontólogo

educacional brasileiro e o que esperam dele no seu exercício profissional.

III.4.2.3. 3ª Etapa do Método de Análise Lins Brasil – Tendências Apresentadas pelos Especialistas

Após a definição das competências mais importantes para a formação e o exercício profissional do gerontólogo educacional brasileiro – através da primeira etapa do método de análise Lins Brasil – e após a construção das categorias e a distribuição das competências nessas categorias – segunda etapa do método de análise Lins Brasil – para um maior aprofundamento, buscaremos, agora, na terceira etapa do método de análise Lins Brasil, identificar as tendências apresentadas pelos especialistas, em relação às competências ou grupos de competências, que vislumbramos quando da aplicação da versão adaptada da metodologia Delphi convencional. Utilizaremos, como dados, os resultados levantados na 2ª circulação da versão adaptada da metodologia Delphi convencional, a partir da categorização das competências, que serão representadas em gráfico de coluna simples de freqüências e em histogramas de freqüências. Não utilizaremos apenas as competências definidas, como dados, porque consideramos que utilizando todos os dados da 2ª Circulação e não, apenas, os das competências escolhidas, as tendências dos especialistas ficarão mais bem representadas.

III.4.2.3.1. Gráficos das Tendências dos Especialistas para as Competências Genéricas (Ser) e Específicas (Saber, e Saber-Fazer)

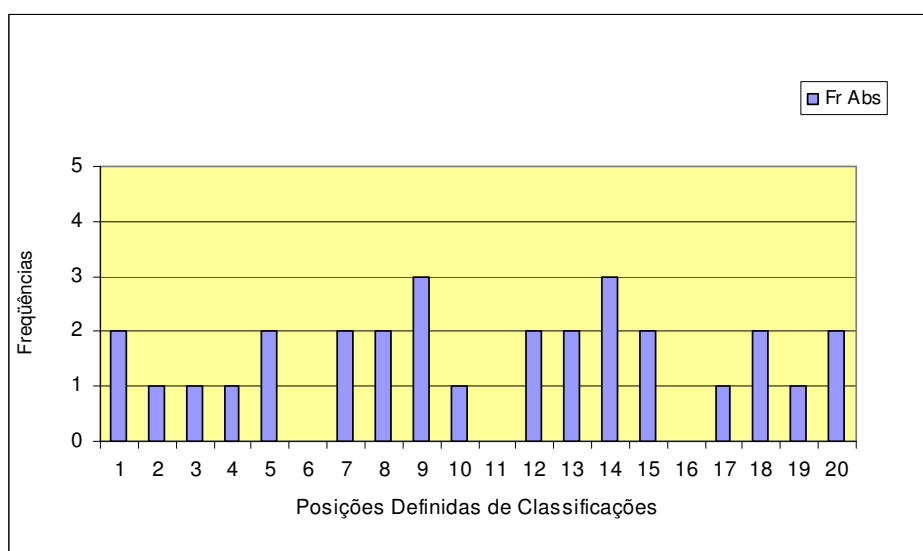
Para evidenciar as tendências apresentadas pelo grupo de especialistas, construímos gráficos de coluna simples de freqüências (absoluta), e histogramas de freqüências absoluta por intervalo de classe e freqüência absoluta relativa por intervalo de classe que apresentamos a seguir.

a) Gráficos das Tendências dos Especialistas para as Competências Genéricas (SER)

Para construir os gráficos de coluna simples de freqüências e os histogramas de freqüências a fim de apresentar as tendências dos especialistas para as competências genéricas *SER* utilizamos os dados das categorias das competências instrumentais, interpessoais e sistêmicas.

a.1) Gráficos da Categoria Instrumentais

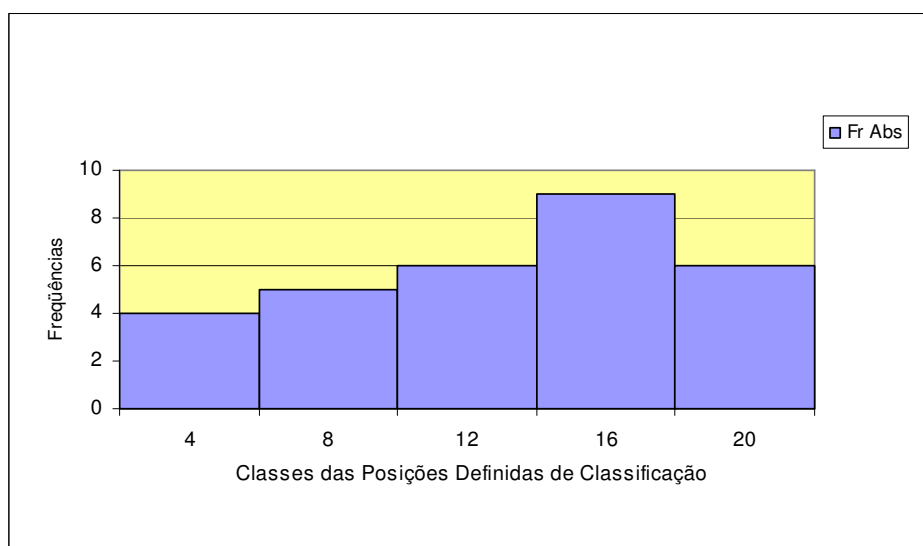
Gráfico (16): Gráfico de Coluna Simples de Freqüências das Competências Instrumentais.



Fonte: Elaboração própria.

Visualizamos nitidamente no Gráfico (16) uma maior concentração esparsa nas posições intermediárias entre a 7ª e 15ª posições de classificações.

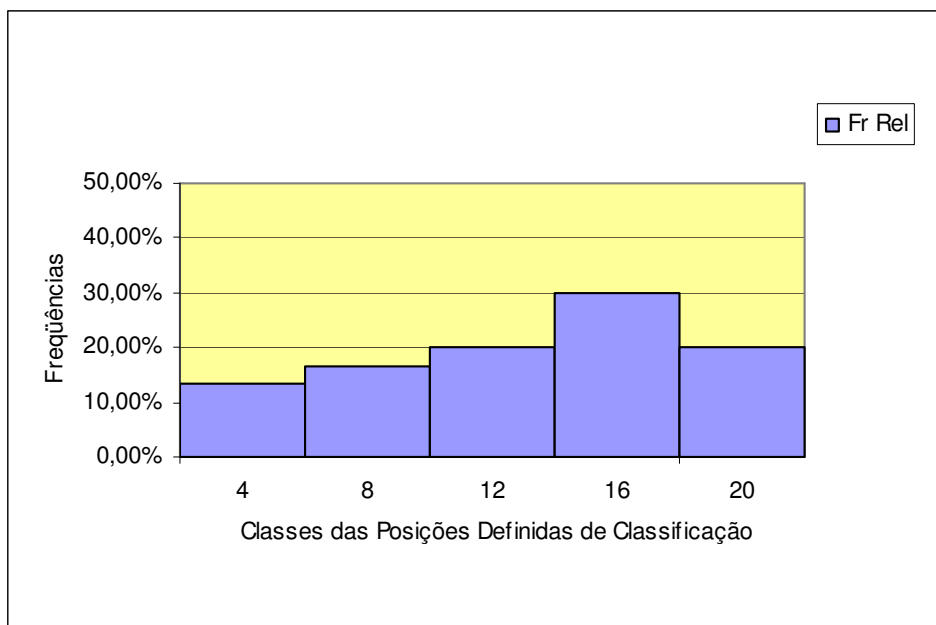
Gráfico (17): Histograma de Freqüências Simples (Absolutas) por Intervalos de Classes das Competências Instrumentais.



Fonte: Elaboração própria.

No Gráfico (17), os dados descrevem um aumento gradual de freqüências para as últimas classes, mas constatamos a maior concentração na antepenúltima Classe ou a 4ª Classe (12 |-- 16). O que demonstra pouca inclinação desses especialistas a posicionar melhor as competências que pertencem à categoria instrumentais.

Gráfico (18): Histogramas de Freqüências Relativas por Intervalos de Classes das Competências Instrumentais.



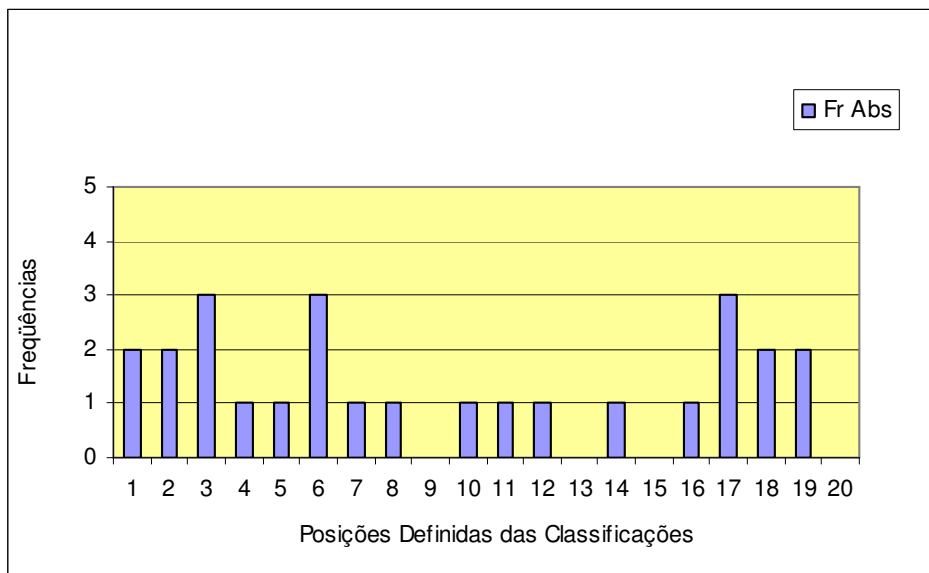
Fonte: Elaboração própria.

Como podemos ver, o Gráfico (18) descreve que 30% das freqüências estão na 4ª Classe e as três últimas detêm 70% das freqüências, o que confirma a predisposição dos especialistas em posicionarem essas competências, mais nas classificações de posições adjacentes às posições finais.

Percebemos que há uma clara orientação comum aos especialistas em não atribuir às competências instrumentais, um papel de destaque, na formação e no exercício profissional do gerontólogo educacional brasileiro.

a.2) Gráficos da Categoria Interpessoais

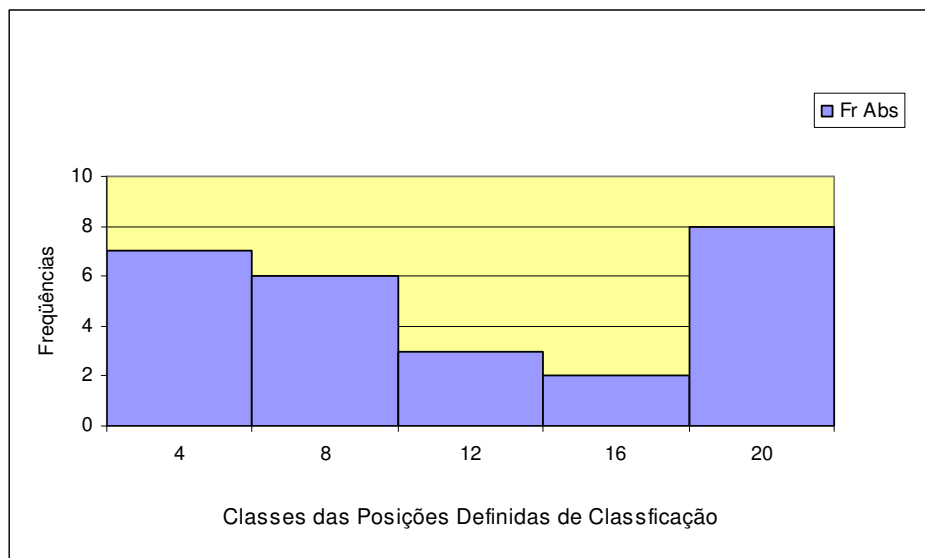
Gráfico (19): Gráfico de Coluna Simples de Freqüências das Competências Interpessoais.



Fonte: Elaboração própria.

No Gráfico (19) visualizamos uma maior concentração de freqüências nas posições iniciais para as intermediárias, evidenciadas entre a 1^a e 8^a posições de classificações; como também outra concentração numa região mais confinada nas posições finais, aparentemente em menores proporções, entre as 16^a a 19^a posições.

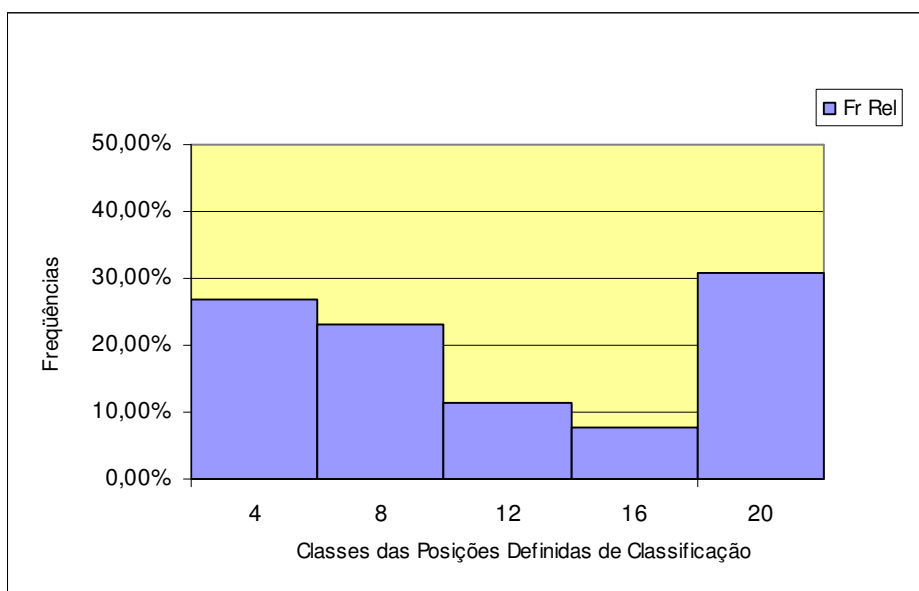
Gráfico (20): Histograma de Frequências Simples (Absolutas) por Intervalos de Classes das Competências Interpessoais.



Fonte: Elaboração própria.

O Gráfico (20) descreve que a 1ª e 2ª Classe, respectivamente nos intervalos (1ª |-- 4ª) e (4ª |-- 8ª) ficaram bem representadas pelas frequências dessas classificações. A partir delas há uma redução gradual até a 4ª Classe (12ª |-- 16ª) e em seguida um brusco aumento na 5ª e última Classe (16ª |-- 20ª). A explicação mais plausível para esse fenômeno de dualidade é simplesmente entender que, para os especialistas, elas não são aceitas para serem classificadas nas partes intermediárias; ou seja, ou são bem aceitas nas primeiras classificações ou mais decididamente nas últimas.

Gráfico (21): Histograma de Freqüências Relativas por Intervalos de Classes das Competências Interpessoais.



Fonte: Elaboração própria.

Os dados apontados no Gráfico (21) descrevem que 50% das freqüências se localizam nas 1ª e 2ª Classes, com leve predominância de estarem na 1ª classe ou primeiras posições. Também na 5ª e última classe ficou evidenciado a de maior freqüência com cerca de 30% do total das ocorrências, demonstrando opiniões ambivalentes dos especialistas quanto a elas estarem nas primeiras classificações ou nas últimas. É certo que poucos preferiram posicioná-las nas classificações intermediárias.

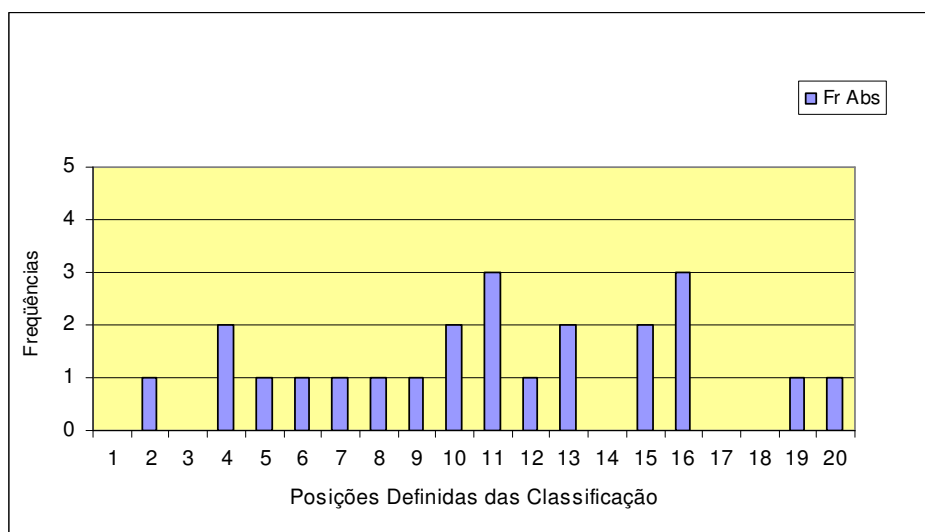
Concluimos que os especialistas foram, na maioria das vezes, decisivos em classificá-las entre as primeiras posições; porém, na sua totalidade não foram tão pacíficos, uma vez que se detectou presença de forte ambivalência de opiniões quanto a elas, que se traduz na falta de consenso entre eles, posto que uma quantidade significativa dessas classificações dadas se destaca nas últimas posições definidas, demonstrando indícios de muita parcialidade: ou para bem aceitá-las; ou para preteri-las.

Portanto, podemos dizer que a orientação comum aos especialistas foi de indecisão sobre a relevância que as

competências interpessoais, responsáveis diretamente pela capacidade do indivíduo de interação e cooperação deveriam ter na formação e exercício profissional do gerontólogo educacional. Isso pode ter acontecido em decorrência dos perfis dos especialistas.

a.3) Gráficos da Categoria Sistêmicas

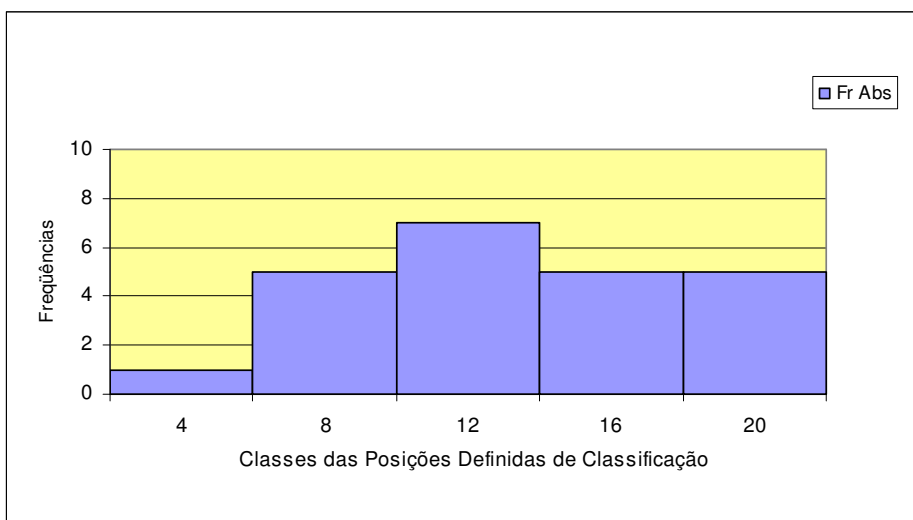
Gráfico (22): Gráfico de Coluna Simples de Frequências das Competências Sistêmicas.



Fonte: Elaboração própria.

Podemos visualizar no Gráfico (22) uma maior concentração de ocorrências nas posições intermediárias entre a 4ª e 13ª posições de classificação.

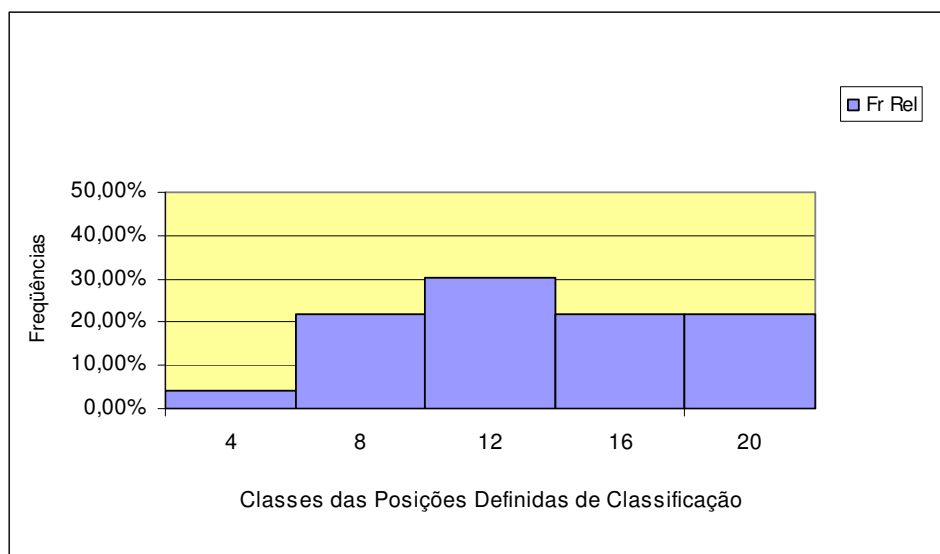
Gráfico (23): Histograma de Freqüências Simples (Absolutas) por Intervalos de Classes das Competências Sistêmicas.



Fonte: Elaboração própria.

O Gráfico (23) descreve uma distribuição quase eqüinânime de ocorrências entre a 2ª e 5ª Classe, porém evidenciando a 3ª Classe (8ª |-- 12ª) como a de maior freqüência. Por outro lado também se constata uma quantidade ínfima de freqüências na 1ª Classe, revelando que essas competências, na opinião dos especialistas estão mais destacadas ao longo de todas as posições intermediárias para as finais. Contrário a essa expectativa, os especialistas entenderam que essas competências remotamente merecem as primeiras posições de classificações.

Gráfico (24): Histograma de Freqüências Relativas por Intervalos de Classes das Competências Sistêmicas.



Fonte: Elaboração própria.

No Gráfico (24) verificamos que aproximadamente 30% das freqüências se localizam na 3ª Classe (maior freqüência). Constatamos ainda que a soma das freqüências relativas da 2ª a 5ª Classes corresponde a cerca de 95% da totalidade das freqüências. Portanto, ficou patentemente evidenciado uma predisposição dos especialistas em classificá-las nas posições intermediárias e suas adjacências, não aceitando posicioná-las nas primeiras classificações ou classificações iniciais.

Concluimos, então, que os dados apontados nos gráficos demonstram que os especialistas destacaram as competências sistêmicas nas posições definidas intermediárias e suas adjacências, embora não as aceitem nas primeiras posições definidas.

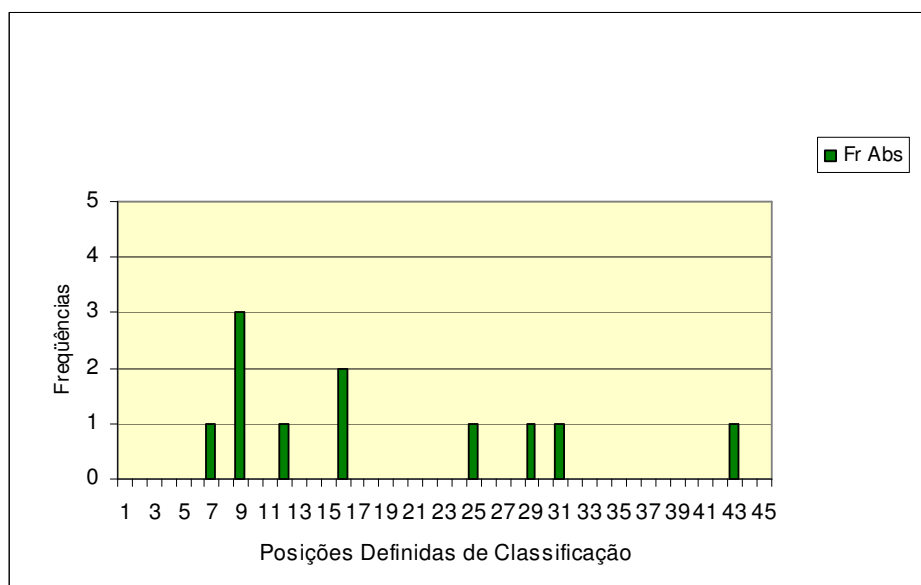
Com isso, verificamos que a orientação comum aos especialistas é que as competências sistêmicas têm um grau de importância intermediário na formação e exercício profissional do gerontólogo educacional brasileiro.

b) Gráficos das Tendências dos Especialistas para as Competências Específicas (Saber)

Assim como ocorreu no tópico anterior, aqui também construímos gráficos de coluna simples de freqüências (absoluta), histogramas de freqüências absoluta por classes e freqüência absoluta relativa por classes, entretanto, aqui utilizamos os dados das categorias das competências: educação de adultos maiores, gerontologia educativa, gerontologia acadêmico-profissional e comum-a-todas.

b.1) Gráficos: Categoria Educação de Adultos Maiores

Gráfico (25): Gráfico de Coluna Simples de Freqüências das Competências Educação de Adultos Maiores.



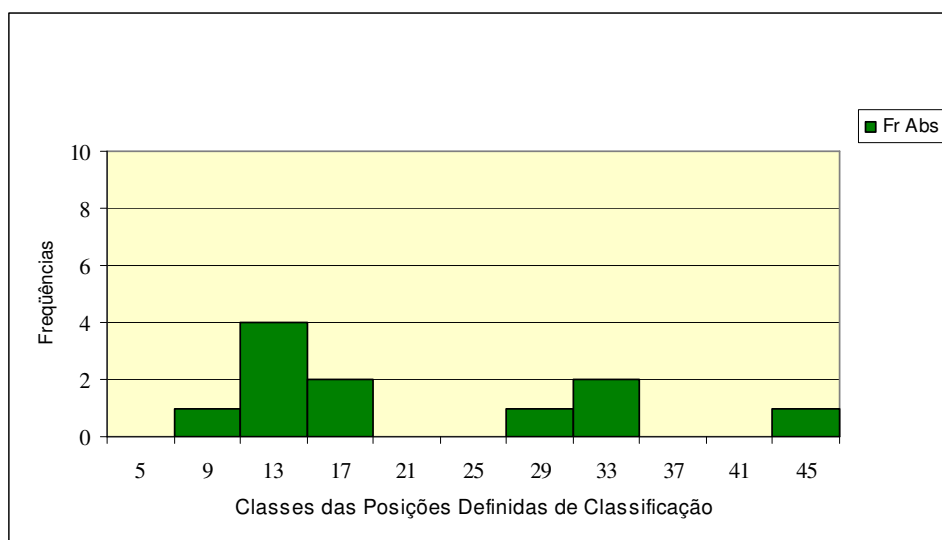
Fonte: Elaboração própria.

O Gráfico (25) mostra que existem pouquíssimas competências que foram selecionadas para pertencerem a essa categoria. No entanto, foi observado que tais classificações dadas pelos especialistas deixaram as freqüências, aparentemente, bastante espaçadas ao longo de todas as posições definidas dessa categoria. Não obstante, podemos constatar sem muita dificuldade que o intervalo mais contemplado pelos especialistas

está, sem sombra dúvida, entre as posições de classificações definidas 7^a a 16^a. Quando há um outro intervalo de mais ocorrências, constatamos existir entre as posições 25^a a 31^a, ou seja, numa região mais ao centro ou intermediária dessas posições definidas. Contudo, não a temos com bastante representatividade em relação às do primeiro intervalo antes comentado.

Concluimos que os especialistas apresentam tendências para alocá-las, predominantemente, nas posições definidas adjacentes às primeiras posições.

Gráfico (26): Histograma de Freqüências Simples (Absolutas) por Intervalos de Classes das Competências Educação de Adultos Maiores.

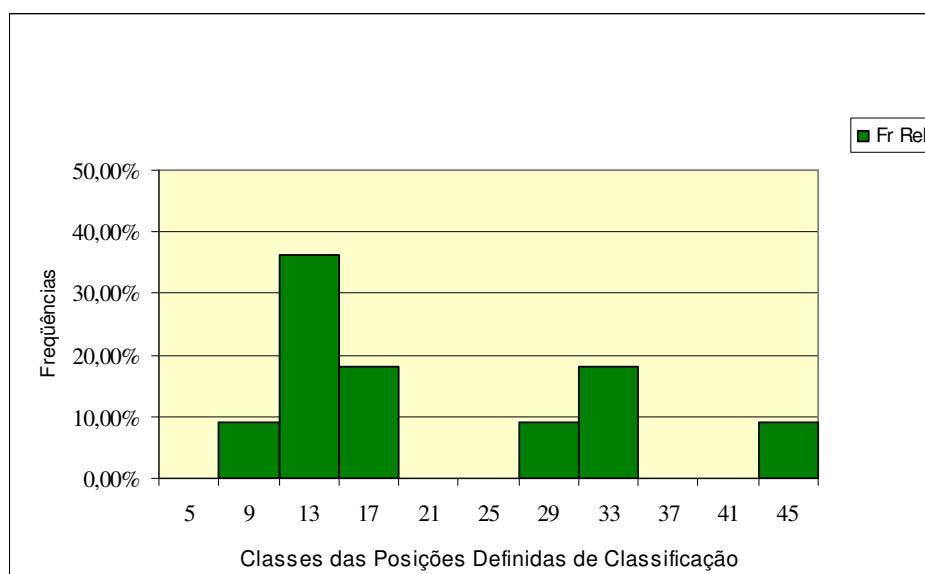


Fonte: Elaboração própria.

O Gráfico (26) descreve a existência de três agrupamentos de intervalos de classes, aparentemente, igualmente espaçados, cujas freqüências nesses agrupamentos se apresentam gradualmente reduzidas ao longo da distribuição de freqüências por intervalo de classes. Destacamos apenas os dois primeiros, tratados aqui por ordem de quantidades de freqüências neles contidos, a saber: O primeiro, e de maior representatividade dentre os agrupamentos verificados, localiza-se da 2^a Classe (5^a - 9^a) a 4^a (13^a - 17^a) – salientamos que a classe mais significativa

desse agrupamento é a da 3ª classe (9ª |-- 13ª) onde plausivelmente tem a maior freqüência dentre as classes da distribuição de freqüência e; o segundo, que se encontra na 7ª classe (25ª |-- 29ª) e na 8ª classe (29ª |-- 33ª) de menor expressão em relação ao primeiro agrupamento. Desse modo, concluímos que os especialistas tiveram predisposição em classificá-las nas posições adjacentes às primeiras posições, denotando não terem, por elas, preferências em classificá-las nas primeiras posições, embora estejam relativamente bem valoradas.

Gráfico (27): Histograma de Freqüências Relativas por Intervalos de Classes das Competências Educação de Adultos Maiores.



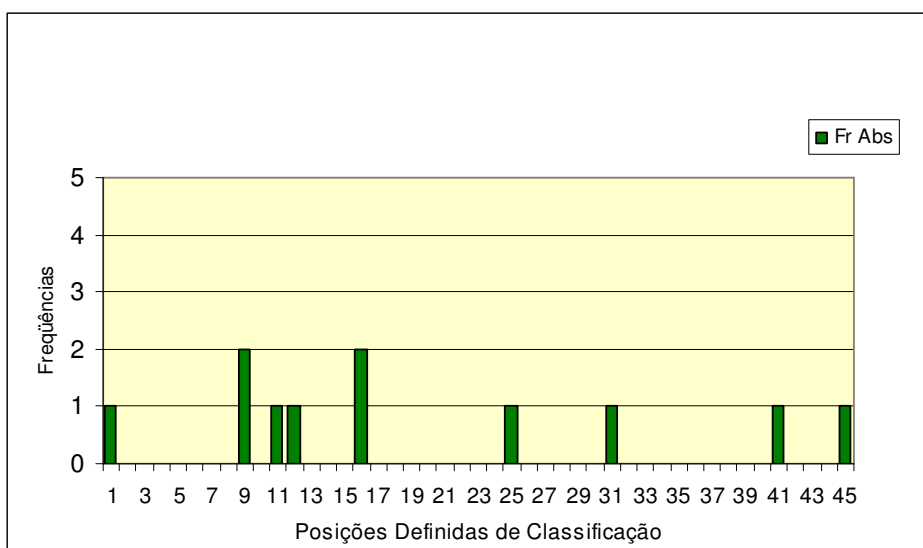
Fonte: Elaboração própria.

O Gráfico (27) descreve que no primeiro agrupamento – o mais significativo de todos – encontrado entre a 2ª a 4ª classe, estão cerca de 63% das freqüências observadas, ressaltando que apenas a 3ª classe é detentora da maior quantidade de todas as freqüências da distribuição: cerca de 36% delas. Já no segundo agrupamento, localizado na 7ª e 8ª classe, estão 27% delas. Desse modo fica evidente que as competências nessa categoria, na sua grande maioria, foram relativamente bem valoradas pelos especialistas, posto que preferiram, por mais vezes, darem-lhes classificações mais próximas ou adjacentes às primeiras posições definidas, denotando que não as preferem figurando nas primeiras posições.

Portanto, podemos dizer que a orientação comum aos especialistas é de que as competências dessa categoria têm um grau de importância elevado para a formação e o exercício profissional do gerontólogo educacional brasileiro.

b.2) Gráficos: Categoria Gerontologia Educativa

Gráfico (28): Gráfico de Coluna Simples de Freqüências das Competências Gerontologia Educativa.

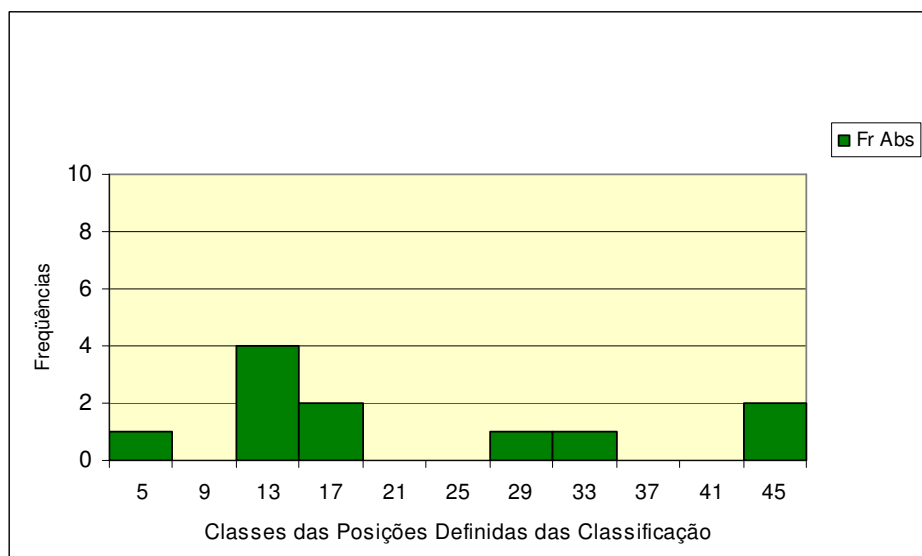


Fonte: Elaboração própria.

Como se percebe no Gráfico (28) o comportamento das freqüências de classificações neste gráfico apresenta alguma semelhança com o Gráfico das Competências Educação de Adultos Maiores. Isto se deve ao fato de que as competências desta categoria tiveram classificações atribuídas muito próximas às competências da categoria educação de adultos maiores. Inclusive, duas competências da categoria gerontologia educativa, figuram entre as competências da categoria educação de adultos maiores. O que verificamos neste gráfico é um espaçamento, quase equidistante de agrupamentos de concentrações de freqüências, verificado ao longo das posições de classificações definidas. No entanto, notamos que o de maior predominância se destaca entre as posições 9^a a 16^a, ou seja, os especialistas

preferiram classificá-las predominantemente nas posições intermediárias, adjacentes às primeiras posições.

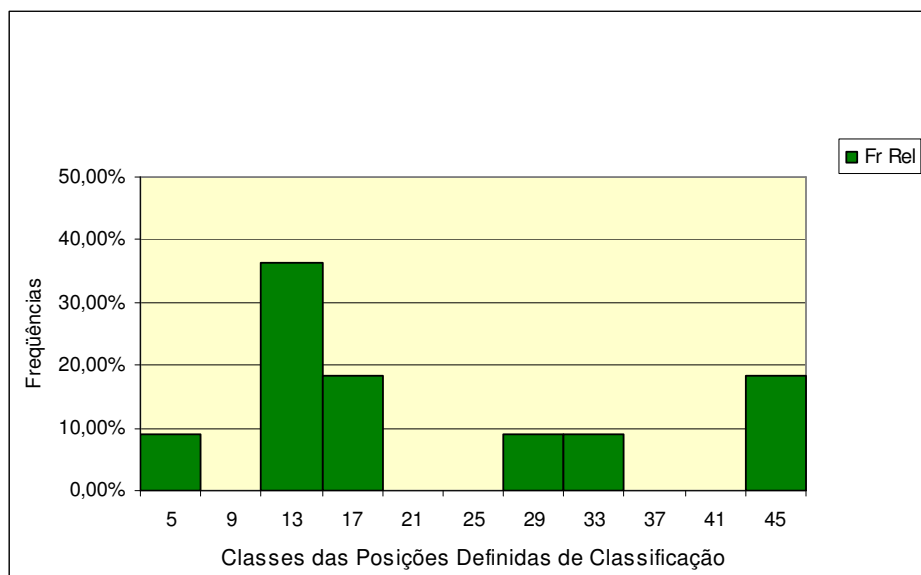
Gráfico (29): Histograma de Freqüências Simples (Absolutas) por Intervalos de Classes das Competências Gerontologia Educativa.



Fonte: Elaboração própria.

Os dados apresentados no Gráfico (29) apontam que ao longo dessa distribuição destacamos visualmente dois grandes agrupamentos de intervalos de Classes como os de maiores concentrações de freqüências dessa distribuição: O primeiro, o de maior número de freqüências entre os dois, compõe-se da 3ª Classe (9ª |-- 13ª) e 4ª Classe (13ª |-- 17ª); enquanto o segundo, os 7ª Classe (25ª |-- 29ª) e a 8ª Classe (29ª |-- 33ª). Uma vez que a 3ª Classe e a 4ª Classe são as detentoras da primeira e segunda maior quantidade de freqüências de toda a distribuição, é nítida sua prevalência em relação às demais, o que denota que os especialistas demonstraram predisposição em classificá-las nas posições definidas, localizadas entre as regiões da distribuição das primeiras posições definidas e posições definidas intermediárias ou centrais.

Gráfico (30): Histograma de Freqüências Relativas por Intervalos de Classes das Competências Gerontologia Educativa.



Fonte: Elaboração própria.

Fica claro no Gráfico (30) a predominância de dois agrupamentos de intervalos de classes com maiores concentrações de freqüências da distribuição: o primeiro formado pela 3ª e 4ª classes e o segundo, composto da 7ª e 8ª classes. Desses dois agrupamentos destacamos o primeiro, cuja 3ª classe detém cerca de 36% das freqüências dessa distribuição, que é considerada a de maior freqüência da distribuição, enquanto a 4ª classe com aproximadamente 18% das freqüências é considerada a segunda maior quantidade. Ambas sozinhas são detentoras de quase 55% das ocorrências. O que se evidencia nesta predominância de concentrações de freqüências é a maior aceitação dos especialistas em classificá-las nas posições definidas adjacentes às primeiras posições e às posições centrais da distribuição.

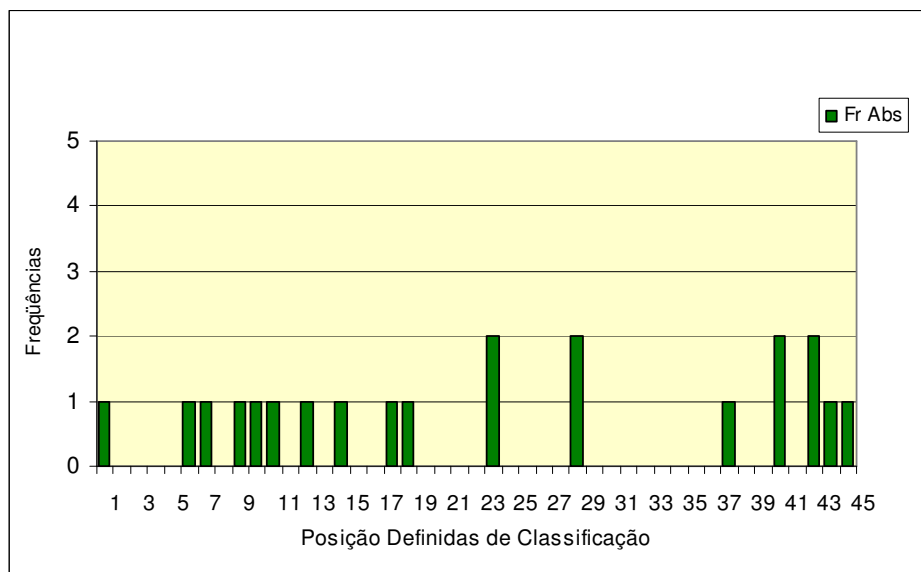
Concluimos que, neste grupo de competências, os especialistas também apresentam tendências para aceitá-las predominantemente nas posições definidas adjacentes às primeiras posições, porque este grupo, de competências, tem semelhante comportamento das competências Educação de Adultos maiores, uma vez que uma parte das competências

pertence aos dois grupos e, a diferença entre elas não é tão significativa para nos dar indicação de uma mudança de interpretação da tendência dos especialistas neste grupo.

Portanto, podemos dizer que para os especialistas as competências dessa categoria têm um grau de importância bastante considerável para a formação e o exercício profissional do gerontólogo educacional brasileiro.

b.3) Gráficos: Categoria Gerontologia Acadêmico-Profissional

Gráfico (31): Gráfico de Coluna Simples de Freqüências das Competências Acadêmico-Profissional.

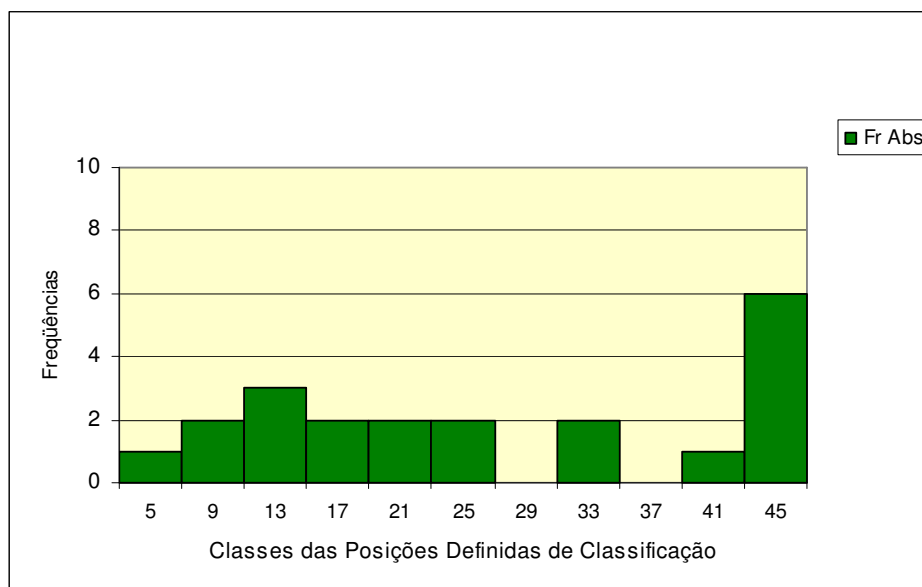


Fonte: Elaboração própria.

Analisando visualmente o Gráfico (31), constatamos de início que as competências tiveram, por mais vezes, classificações nas posições definidas intermediárias, ou melhor, nas adjacências das primeiras posições, especificamente entre a 6^a e 15^a posições definidas. Entretanto, se melhor observarmos o gráfico constataríamos que um outro agrupamento de freqüências foi formado nas posições definidas finais, ou seja, entre a 38^a e 45^a posição. Essa detecção de dois agrupamentos de freqüências com posições quase diametralmente opostas nos leva a concluir,

a priori, que os especialistas evidenciaram grandes divergências de opiniões entre eles no tocante às classificações atribuídas às competências dessa categoria: ou as classificaram relativamente bem; ou as classificaram radicalmente mal.

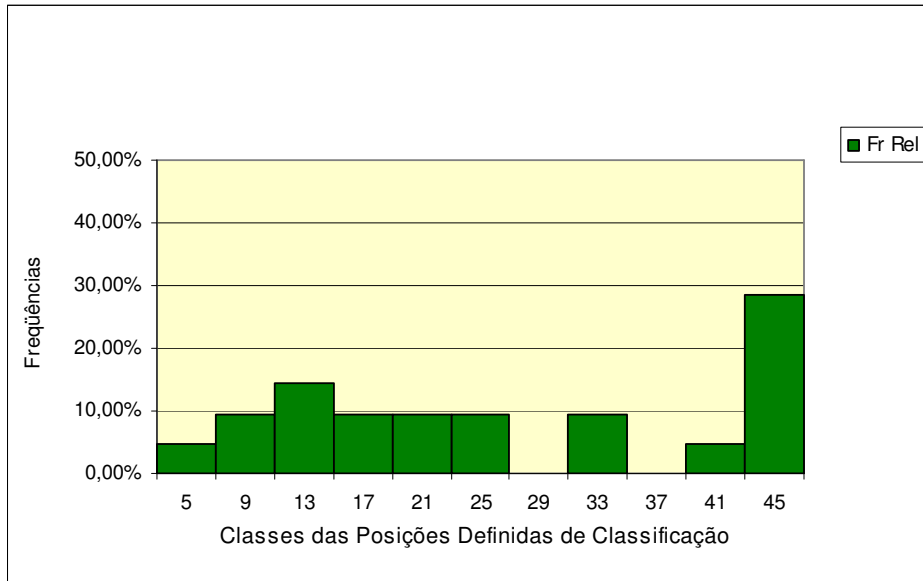
Gráfico (32): Histograma de Freqüências Simples (Absolutas) por Intervalos de Classes das Competências Acadêmico-Profissional.



Fonte: Elaboração própria.

Podemos ver no Gráfico (32) que a partir da 1ª classe (0 |-- 5ª) até 6ª classe (21ª |-- 25ª) a distribuição de freqüências transcorre quase eqüitativamente, não havendo entre elas uma com maior destaque a ser ressaltada. Porém, percebemos que a 11ª e última classe (41ª |-- 45ª) sobressai em comparação com as demais por apresentar nitidamente a maior freqüência da distribuição. Concluimos que os especialistas admitem dar boas classificações até as posições das classes intermediárias, porém a tendência apresentada é que eles as classificaram mal, isto é, nas últimas posições.

Gráfico (33): Histograma de Freqüências Relativas por Intervalos de Classes das Competências Acadêmico-Profissional.



Fonte: Elaboração própria.

O Gráfico (33) descreve que da 1ª classe (0 |-- 5ª) até 6ª classe (21ª |-- 25ª) tem aproximadamente 60% das ocorrências distribuídas de forma quase igualitariamente e sem grandes variações de percentuais para mais ou menos entre elas. Se fossemos tirar a média dessas freqüências relativas existente para cada classe, se teria como resultado próximo dos 10%, o que é bem próximo da realidade apresentada por cada uma dessas classes. Por outro lado, o que mais chama a atenção é a 11ª classe (última) apresentar aproximadamente 30% de toda a freqüência da distribuição dessa categoria. O que concluímos que os especialistas, embora na maioria das vezes aceitem classificá-las bem nas posições de classes iniciais até as intermediárias, também demonstram tender por classificá-las mal, nas últimas posições, demonstrando uma certa ambigüidade ou dualidade de opinião ao definir as posições de classificações das competências dessa categoria.

Concluímos, observando os gráficos apresentados, que os especialistas apresentam uma tendência para classificar as competências desta categoria decisivamente nas últimas posições definidas, embora possam também aceitá-las imparcialmente

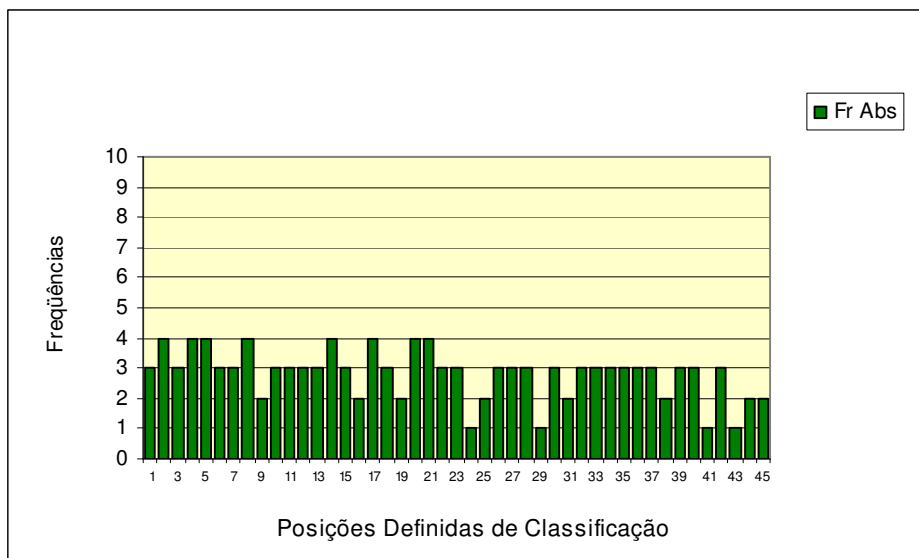
(indiferentemente) nas melhores posições definidas intermediárias.

Podemos dizer, portanto, que os especialistas não consideram as competências dessa categoria como muito importantes para a formação e o exercício profissional do gerontólogo educacional brasileiro.

b.4) Gráficos: Categoria Comum-A-Todas

Para efeito estatístico foi necessário criarmos essa categoria para contemplar as competências que pertenciam a todas as outras categorias, para que elas não se repetissem várias vezes pelas três outras categorias.

Gráfico (34): Gráfico de Coluna Simples de Freqüências das Competências Comum-A-Todas.

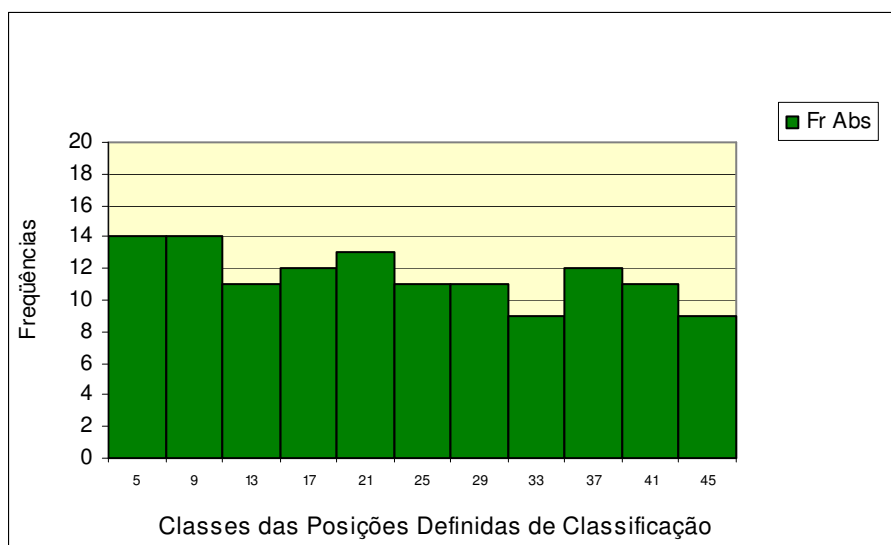


Fonte: Elaboração própria.

Neste Gráfico (34) verificamos que as freqüências se mostram quase eqüinanimemente distribuídas ao longo das posições definidas, não existindo ao longo de suas posições definidas quaisquer contrastes nítidos de agrupamentos de concentrações que possam ser destacados. No entanto, ao longo

dessas posições definidas, se observa uma diminuição gradual branda das freqüências demonstrando que os especialistas favoreceram um pouco mais algumas competências valorando-as nas primeiras posições de classificação.

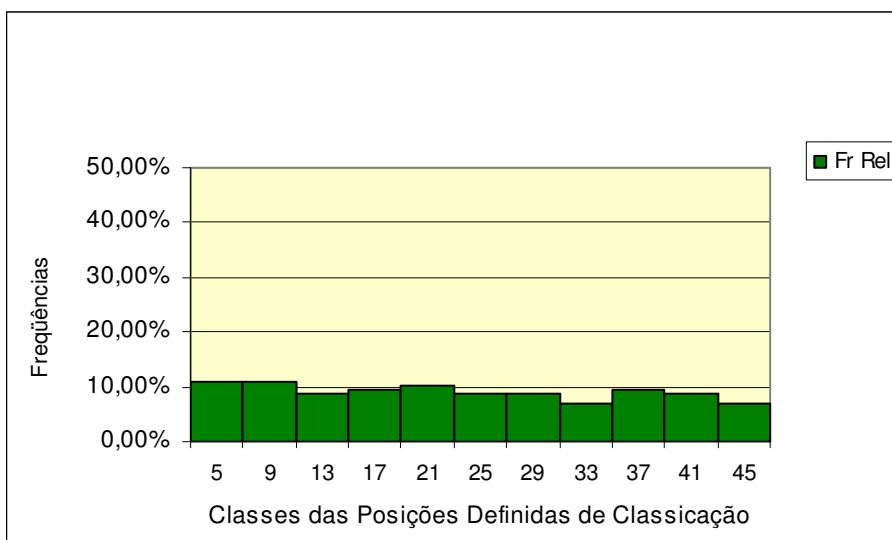
Gráfico (35): Histograma de Freqüências Simples (Absolutas) por Intervalos de Classes das Competências Comum-A-Todas.



Fonte: Elaboração própria.

O Gráfico (35) descreve quase uma equidade nas freqüências existentes em suas Classes “rompida” por uma gradual diminuição bastante leve, com oscilações ora para mais ora para menos de pouquíssima repercussão dessas suas freqüências, que se apresenta sem imprevisibilidades ao longo de todos os intervalos de Classes que se sucedem nessa distribuição de freqüência. De fato constatamos que o 1º e o 2º intervalos de Classes, respectivamente (0 |-- 5ª) e (5ª |-- 9ª) foram os mais contemplados por essas ocorrências, mas nem tanto, o que denota que de alguma forma os especialistas entenderam um pouco mais para lhes darem melhores classificações nas primeiras posições de classificações definidas.

Gráfico (36): Histograma de Freqüências Relativas por Intervalos de Classes das Competências Comum-A-Todas.



Fonte: Elaboração própria.

O Gráfico (36) descreve uma gradual diminuição, bastante leve, mas quase distribuída eqüinamente ao longo dos consecutivos intervalos de classes dessa distribuição. Por exemplo, se fossemos tirar a média das freqüências relativas encontradas em todas as classes da distribuição, certamente o resultado seria aproximadamente de 10%, o que seria um resultado bastante previsível e condizente com a realidade apresentado visualmente pelas classes. Há que se ressaltar que os dois primeiros intervalos de classe: 1ª e 2ª, são os que têm maiores freqüências relativas, em que cada um é detentor de aproximadamente 11% delas; enquanto os demais oscilam entre 8% a 10% até chegar em 7% aproximadamente, já na última classe (41ª |-- 45ª). Desse modo, concluímos que os especialistas favoreceram muito pouco as competências dessa categoria nas primeiras posições, demonstrando muita imparcialidade ou indiferença em classificá-las mais decisivamente em determinadas posições.

Concluímos que os especialistas apresentam uma leve tendência para posicionar as competências dessa categoria nas primeiras posições embora, de modo geral, as tendências dos especialistas demonstraram bastante imparcialidade (ou

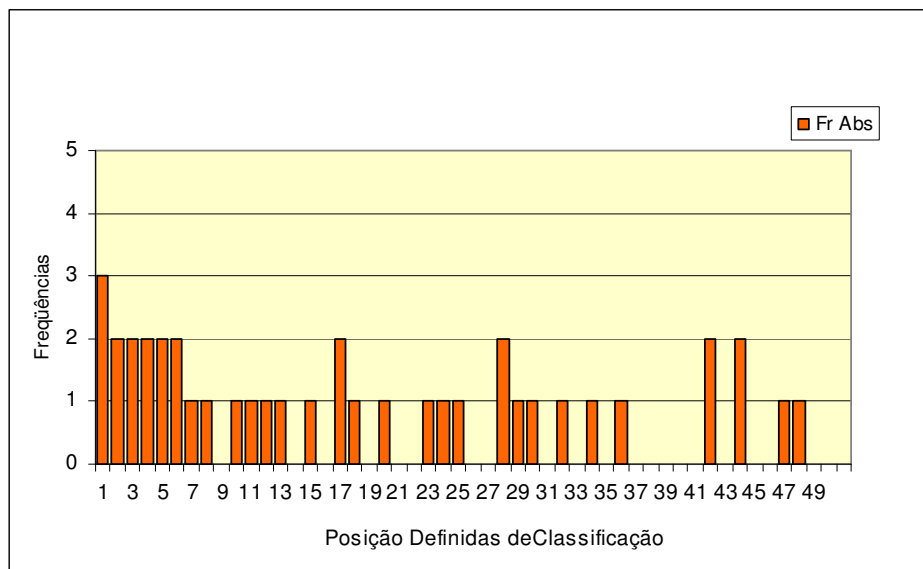
indiferença) em posicioná-las ao longo das posições de classificações definidas. Isso nos leva a crer que os especialistas consideram que as competências dessa categoria são importantes para a formação e o exercício profissional do gerontólogo educacional brasileiro, independente do grau de importância individual de cada competência.

C) Gráficos das Tendências dos Especialistas para as Competências Específicas (Saber-Fazer)

Assim como ocorreu nos tópicos anteriores aqui também construímos gráficos de coluna simples de frequências (absoluta), histogramas de frequências absolutas por classes e frequência absoluta relativa por classes, entretanto, aqui utilizamos os dados das categorias das competências: função de análise, função organizadora e função de desenvolvimento.

c.1) Gráficos: Categoria Função de Análise

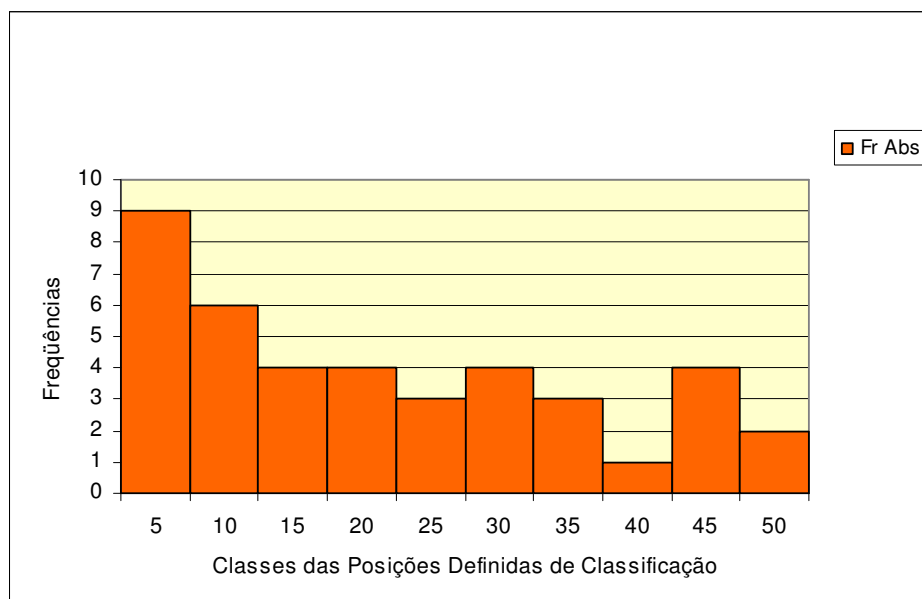
Gráfico (37): Gráfico de Coluna Simples de Frequências das Competências Função de Análise.



Fonte: Elaboração própria.

Visualizamos nitidamente no Gráfico (37) uma maior concentração nas posições iniciais entre a 1ª e 13ª posições de classificações. Em seguida essas freqüências ao longo das posições que se sucedem vão se reduzindo gradualmente.

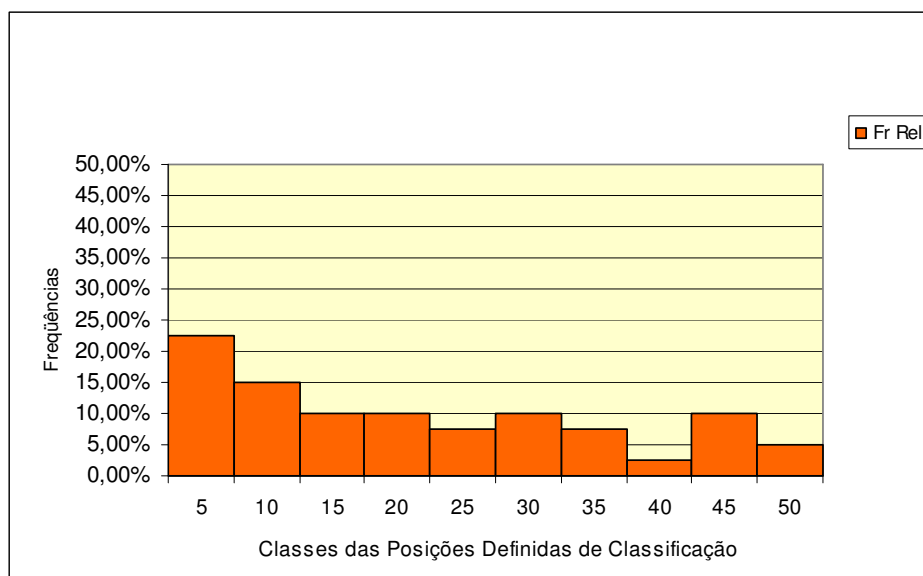
Gráfico (38): Histograma de Freqüências Simples (Absolutas) por Intervalos de Classes das Competências Função de Análise.



Fonte: Elaboração própria.

Como podemos ver o Gráfico (38) descreve que a 1ª e 2ª Classes, respectivamente os intervalos (1ª |-- 5ª) e (5ª |-- 10ª) estão providas de maiores ocorrências dessas classificações, que ao longo das demais classes que se sucedem, percebemos uma redução gradual delas.

Gráfico (39). Histograma de Frequências Relativas por Intervalos de Classes das Competências Função de Análise.



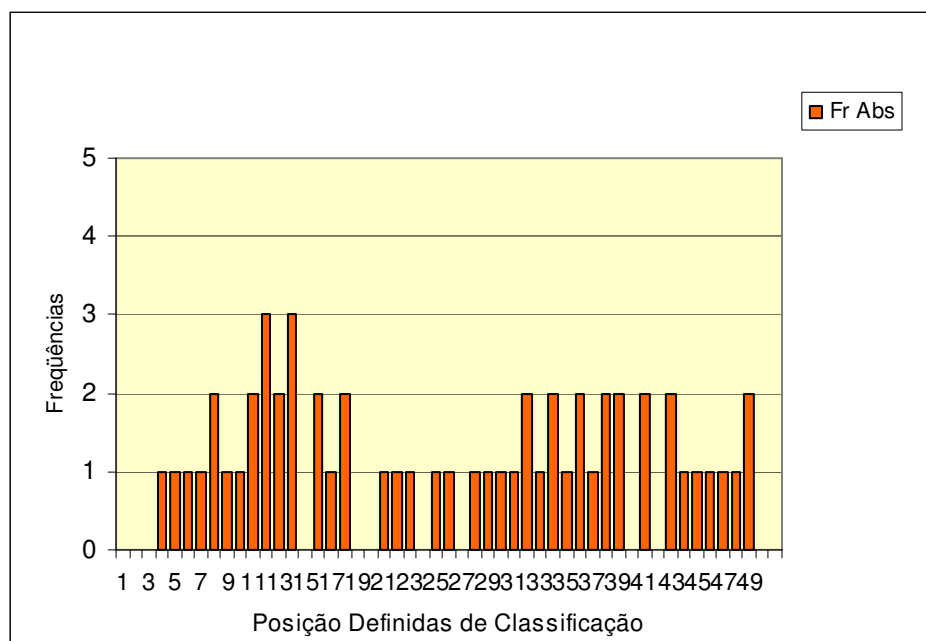
Fonte: Elaboração própria.

Verificamos que o Gráfico (39) descreve que aproximadamente 37% das frequências estão nas 1ª e 2ª Classes e se for incluir a 3ª Classe (10ª |-- 15ª) a soma perfaz quase 50% das ocorrências. Logo denota que há uma predisposição maior dos especialistas em alocar as competências desse grupo nas primeiras posições.

Concluimos que os especialistas apresentaram tendências para aceitar as competências desta categoria predominantemente nas primeiras posições definidas. O que significa que os especialistas consideram que as competências dessa categoria têm um alto grau de importância para a formação e o exercício profissional do gerontólogo educacional brasileiro.

c.2) Gráficos: Categoria Função Organizadora

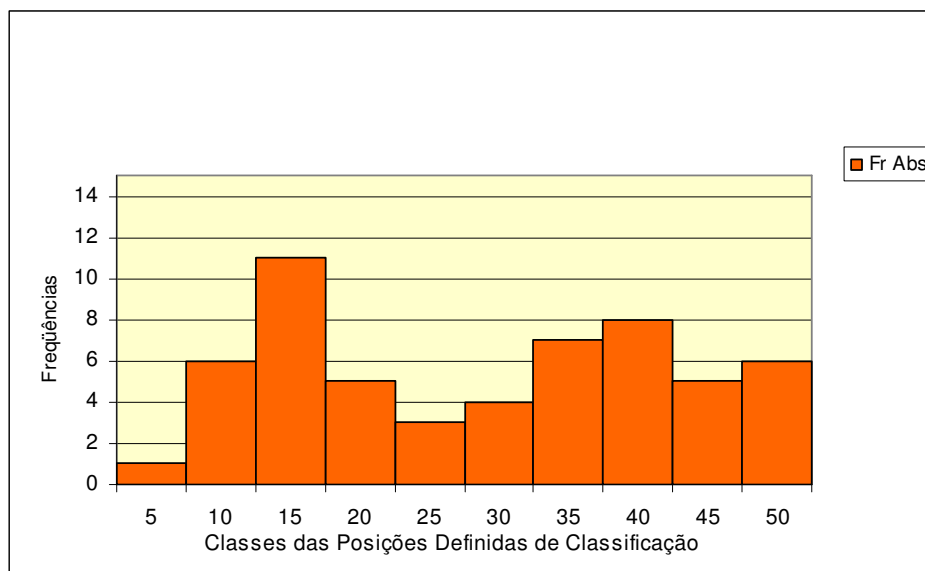
Gráfico (40): Gráfico de Colunas Simples de Freqüências das Competências Função Organizadora.



Fonte: Elaboração própria.

Nos dados apresentados no Gráfico (40) visualizamos dois focos de maior concentração nessa distribuição: a primeira encontrada na região da 3ª a 17ª posições de classificações; e a segunda, a que tem maior quantidade de ocorrências, vista a partir da 27ª a 49ª. Notamos nesse grupo um certo equilíbrio na sua distribuição de freqüências em relação à posição central (25ª posição).

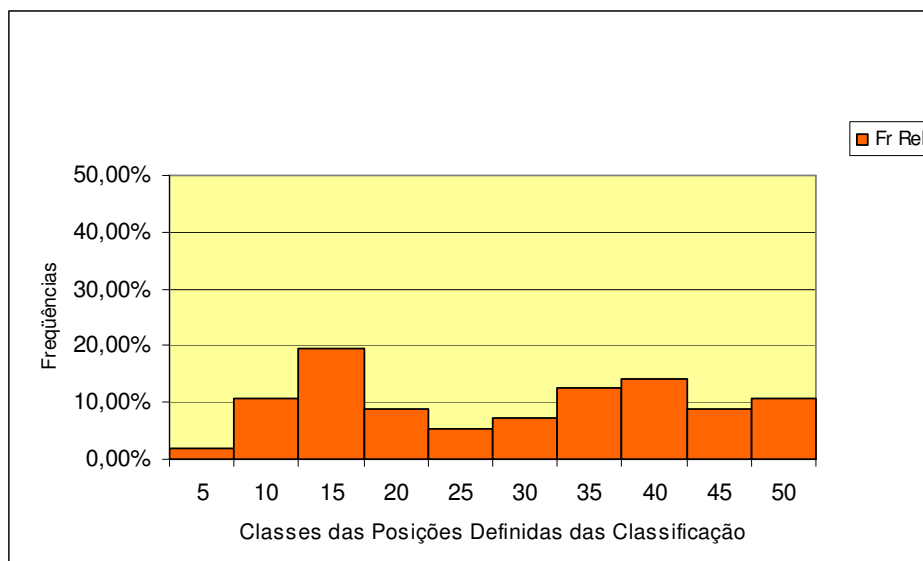
Gráfico (41): Histograma de Freqüências Simples (Absolutas) por Intervalos de Classes das Competências Função Organizadora.



Fonte: Elaboração própria.

Os dados apresentados no Gráfico (41) descrevem que há destaque para a 3ª Classe (10ª |-- 15ª) como sendo a Classe de maior número de freqüências, enquanto a 1ª Classe (1ª |-- 5ª) foi a de menor ocorrência. Logo, os especialistas foram quase equânime na distribuição das demais classes, denotando com isso que houve predisposição de classificar bem tais competências em posições intermediárias adjacentes às posições iniciais, como também em posições intermediárias adjacentes às posições finais. Os especialistas não as preferem nas primeiras posições.

Gráfico (42): Histograma de Frequências Relativas por Intervalos de Classes das Competências Função Organizadora.



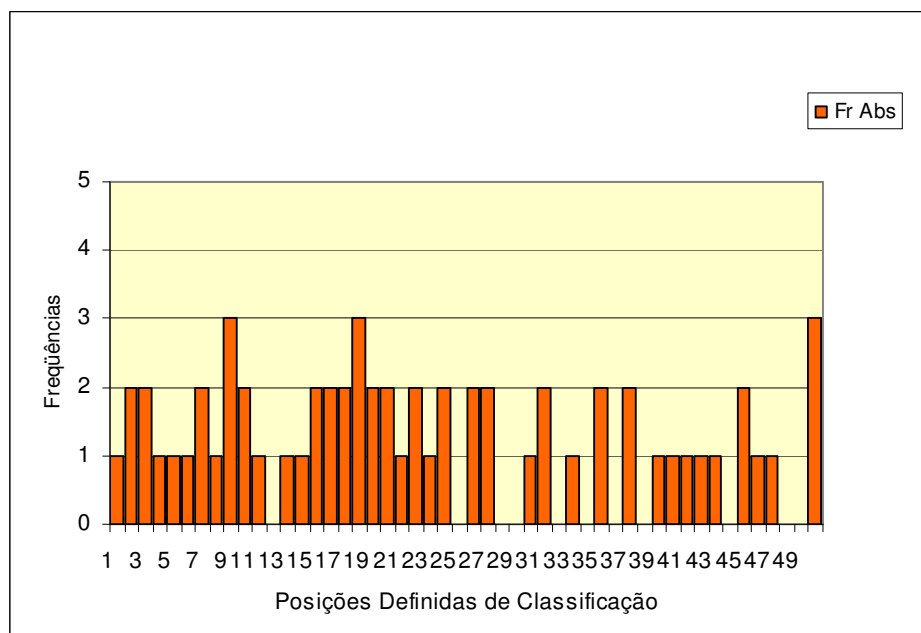
Fonte: Elaboração própria.

No Gráfico (42) visualizamos que a 3ª classe é provida de aproximadamente 20% das ocorrências, de todo o grupo, e se somados às classes adjacentes 2ª e 3ª, perfazem um total de quase 40% das frequências do grupo. Acreditamos que os especialistas demonstraram que não têm predisposição de classificá-las nas primeiras posições e nas regiões intermediárias. Por isso, se evidencia a preferência deles de bem classificá-las nas regiões adjacentes às primeiras posições; embora, em escala pouco menor que a primeira, houve também classificações levemente evidenciadas nas adjacências das últimas posições.

Podemos então dizer que a orientação comum aos especialistas em relação às competências dessa categoria é a de considerá-las importantes para a formação e o exercício profissional do gerontólogo educacional brasileiro.

c.3) Gráficos: Categoria Função de Desenvolvimento

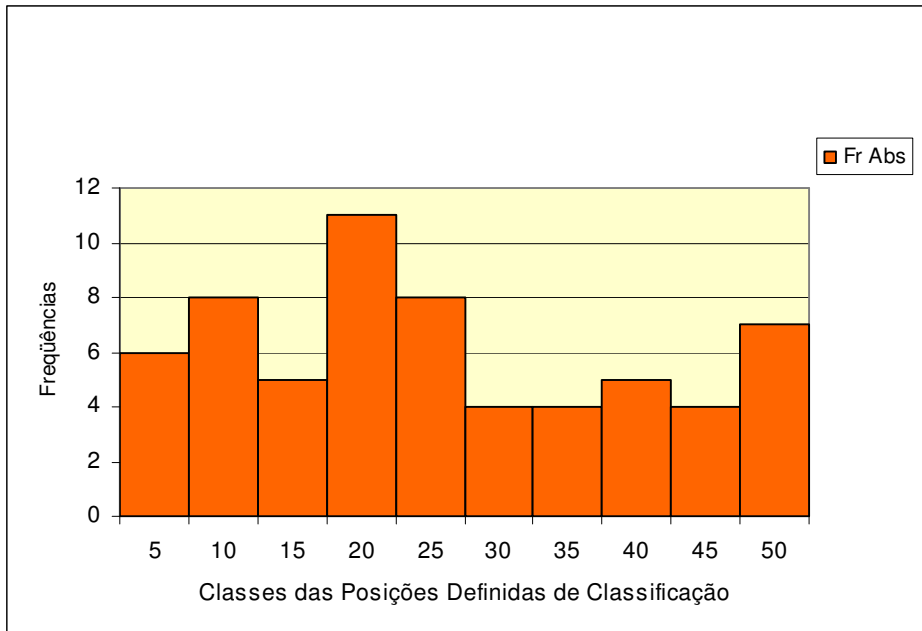
Gráfico (43): Gráfico de Colunas Simples de Freqüências das Competências Função de Desenvolvimento.



Fonte: Elaboração própria.

No Gráfico (43) podemos visualizar duas grandes regiões de maior concentração de freqüências que se destacam: A primeira, nas posições da 1ª até a 12ª posição; e a segunda, a de maior número de ocorrências que a primeira, encontramos entre a 14ª e a 25ª posições.

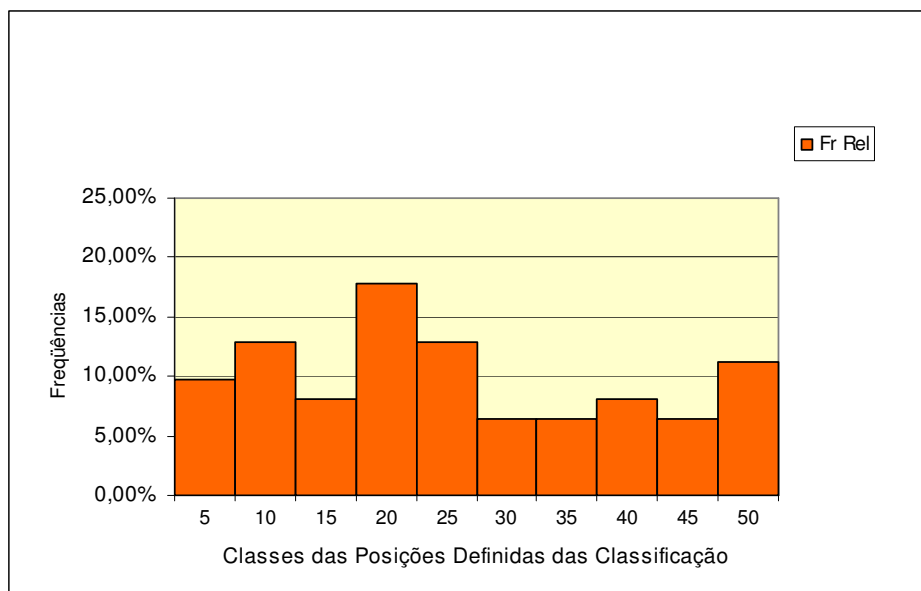
Gráfico (44): Histograma de Freqüências Simples (Absolutas) por Intervalos de Classes das Competências Função de Desenvolvimento.



Fonte: Elaboração própria.

Os dados apresentados no Gráfico (44) descrevem que todas as classes são providas de ocorrências quase eqüinânime, embora se destaque a 4ª classe (15ª |-- 20ª) e 5ª (20ª |-- 25ª) que tem a primeira e segunda maior quantidade de ocorrências respectivamente. Podemos afirmar que os especialistas têm uma predisposição maior de melhor classificá-las em posições mais próximas das posições intermediárias.

Gráfico (45): Histograma de Freqüências Relativas por Intervalos de Classes das Competências Função de Desenvolvimento.



Fonte: Elaboração própria.

O Gráfico (45) descreve que aproximadamente 30% das freqüências existentes neste grupo, estão na 4ª e 5ª que mais se destacam. Podemos dizer que essas competências foram, na maioria das vezes, bem classificadas, porém os especialistas preferiram classificá-las nas proximidades das posições intermediárias (central).

Concluimos que houve uma predisposição dos especialistas em classificar as competências desta categoria nas melhores posições definidas intermediárias ou centrais. Com isso podemos dizer, então, que com relação às competências dessa categoria a orientação comum aos especialistas é a de considerá-las com um grau de importância elevado para a formação e o exercício profissional do gerontólogo educacional brasileiro.

Recapitulação

Após finalizarmos a terceira etapa do método de análise Lins Brasil concluímos que, no que concerne às competências genéricas (*ser*), os especialistas apresentaram uma tendência maior em alocar nas primeiras posições, as competências interpessoais, seguidas das sistêmicas e das instrumentais.

Com relação às competências específicas (*saber*) concluímos que os especialistas apresentaram uma tendência a posicionar as competências da categoria educação de adultos maiores nas adjacências das primeiras posições; as competências da categoria gerontologia educativa nas melhores posições intermediárias; as competências da categoria gerontologia acadêmico-profissional, predominantemente, nas últimas posições e as competências da categoria comum-a-todas estão dispostas ao longo das posições de classificações definidas. Acreditamos que os especialistas tenham apresentado, uma certa, imparcialidade ao alocá-las ao longo das posições de classificações definidas porque as competências da categoria comum-a-todas, pertencem também às outras categorias

No caso das competências específicas (*saber-fazer*) pudemos concluir que os especialistas valoraram as competências das categorias *função de análise*, predominantemente, nas primeiras posições definidas; valoraram as competências das categorias *função de desenvolvimento* nas melhores posições definidas, intermediárias; e, valoraram as competências das categorias *função organizadora* nas regiões adjacentes às primeiras posições. Apresentando, no entanto, uma tendência maior a posicionar melhor as competências *saber-fazer* da categoria de análise.

Do exposto até aqui pelo método de análise Lins Brasil quando comparamos as competências definidas pelo ordenamento (1ª etapa do método) e as tendências apresentadas pelos especialistas brasileiros (3ª etapa do método) podemos concluir que há um descompasso, entre elas, no que se refere às competências instrumentais. Pois, as competências instrumentais definidas pelo ordenamento se posicionam, predominantemente, adjacente às primeiras posições, enquanto nas tendências dos

especialistas elas aparecem posicionadas, predominantemente, nas posições definidas adjacentes às últimas posições.

No que se refere às competências sistêmicas quando comparamos a 1ª e 3ª etapas do método de análise Lins Brasil, elas também apresentam um descompasso, pois, as definidas pelo ordenamento aparecem nas primeiras e últimas posições diferentemente das tendências apresentadas pelos especialistas que aparecem nas posições definidas intermediárias e suas adjacências, embora não as aceitem nas primeiras posições definidas.

O mesmo descompasso não ocorre quando comparamos as competências interpessoais nas citadas etapas do método de análise Lins Brasil. As competências interpessoais definidas pelo ordenamento aparecem nas primeiras e últimas posições. O mesmo acontece com as tendências apresentadas pelos especialistas para esta categoria de competências.

Nas competências *saber* definidas pelo ordenamento, as competências educação de adultos maiores que pertencem, simultaneamente, à gerontologia educativa e à gerontologia acadêmico-profissional aparecem em segundo lugar e depois espaçadas entre as 45 competências definidas pelo ordenamento. São pouquíssimas competências pertencentes a esta categoria. No ordenamento definido elas foram posicionadas espaçadas, equidistantemente, entre as primeiras e as intermediárias posições definidas. Nas tendências apresentadas pelos especialistas elas foram alocadas, predominantemente, nas adjacências das primeiras posições. Portanto, não há um descompasso entre as tendências e as competências definidas, uma vez que os especialistas valoram bem as competências dessa categoria quando as posicionaram bem.

De acordo com o ordenamento definido, as competências da categoria gerontologia educacional são pouquíssimas e o ordenamento as alocou espaçadamente, concentrando-as mais na região das posições intermediárias para as primeiras posições. Neste caso consideramos que não houve um descompasso porque os especialistas as alocaram, predominantemente, nas melhores posições intermediárias.

O mesmo pode ser dito dos dados encontrados nas competências da categoria gerontologia acadêmico-profissional definidas pelo ordenamento e dos encontrados nas tendências apresentadas pelos especialistas. No caso das tendências apresentadas pelos especialistas, as competências foram posicionadas ao longo das classes desta categoria e apresentaram uma maior quantidade de frequências na última classe. No caso das competências definidas pelo ordenamento, elas foram distribuídas ao longo das 45 competências com uma maior quantidade nas últimas posições das competências definidas. Ou seja, houve um compasso entre elas.

Na categoria comum-a-todas também existe um compasso entre os dados encontrados nas competências definidas pelo ordenamento e entre os encontrados nas tendências apresentadas pelos especialistas. Os especialistas apresentam uma leve tendência em posicionar as competências nas primeiras posições, mas de modo geral apresentam uma tendência bastante neutra ao posicioná-las ao longo das posições de classificação definidas; o mesmo ocorre no ordenamento.

No ordenamento definido, as competências da categoria função de análise foram encontradas mais concentradas e evidenciadas nas primeiras posições; nas tendências apresentadas pelos especialistas as competências desta categoria foram muito bem valoradas pelos especialistas, pois suas classificações foram mais predominantes nas primeiras posições. Portanto, houve um compasso entre o ordenamento e as tendências dos especialistas.

No ordenamento, as competências da categoria função organizadora estão presentes espaçadamente ao longo das posições definidas intermediárias e nitidamente concentradas nas posições finais. Nas tendências dos especialistas elas estão, predominantemente, alocadas nas adjacências das primeiras posições e em menor escala nas posições adjacentes às posições finais. Consideramos que existe, nos dois casos, um certo compasso entre o ordenamento e as tendências dos especialistas no tocante ao não posicionamento das competências desta categoria nas primeiras posições.

Numa análise menos rigorosa admitimos que nesta categoria função de desenvolvimento, assim como na categoria anterior, função organizadora, existe, certo compasso entre o ordenamento definido e as tendências apresentadas pelos especialistas no que se refere ao posicionamento das competências da categoria função de desenvolvimento ao longo das posições definidas intermediárias.

Percebemos que a orientação comum a todos os especialistas foi a de considerar que as competências, representadas nas categorias que foram apresentadas a eles, deveriam estar presentes na formação e no exercício profissional do gerontólogo educacional brasileiro, em menor ou maior grau de importância.

Pelo exposto, podemos dizer que apesar de não haver cem por cento de compasso entre os resultados apresentados pelas competências definidas pelo ordenamento e os resultados apresentados pelas tendências apresentadas pelos especialistas os resultados não estão muito longe um do outro, fato que consideramos relevante uma vez que foram usados os mesmos dados nas duas análises estatísticas.

Concluimos que o método de análise Lins Brasil foi importante para alcançarmos os objetivos propostos para este estudo e que através das tendências apresentadas pelos especialistas foi possível visualizar melhor suas escolhas pelas competências, como os especialistas, vêem o profissional gerontólogo educacional brasileiro e o que esperam dele, no seu exercício profissional. Pudemos perceber a importância do gerontólogo educacional brasileiro para reverter o processo embrionário de desenvolvimento em que se encontra a gerontologia educacional no Brasil. Assim como, a análise das tendências dos especialistas foi importante porque confirmamos o processo embrionário de desenvolvimento em que se encontra a gerontologia acadêmico-profissional brasileira, uma vez que as competências dessa categoria foram alocadas, predominantemente, nas últimas posições, demonstrando o pouco interesse dos especialistas por essa área da gerontologia educacional.

Finalizando, concluímos que com a construção do constructo gerontólogo educacional brasileiro com seus perfis profissionais, as funções e âmbitos de intervenção, com suas competências genéricas e específicas, podemos dizer que, a partir de agora, existe o modelo do gerontólogo educacional brasileiro, com competências saberes e atitudes para o seu exercício profissional.

No próximo capítulo vamos propor a profissão de gerontólogo educacional e logo em seguida, no capítulo cinco, construiremos e elaboraremos um programa de formação inicial em gerontologia educacional que atenda às necessidades de uma formação prática-reflexiva.

CAPÍTULO IV. PROFISSÃO: GERONTÓLOGO EDUCACIONAL

Temos como propósito neste capítulo propormos uma nova profissão, “*gerontólogo educacional*” a partir dos perfis profissionais, das funções, dos âmbitos de atuação e das competências, definidas neste trabalho, para o gerontólogo educacional brasileiro.

Justificamos o surgimento dessa nova profissão pela necessidade de existir uma profissão com a finalidade de acolher este profissional construído neste trabalho, que atuará nas três áreas majoritárias de atuação da gerontologia educacional, sugeridas por Peterson (1990), as quais defendemos neste estudo.

Consideramos oportuno apresentar aqui, de forma sucinta os resultados da pesquisa realizada por Lins (2001) sobre a atuação e formação de profissionais que trabalhavam na atenção ao adulto maior nas Secretarias de Saúde e Ação Social, em um município brasileiro – trata-se, portanto, de diagnóstico da situação e da atuação desses profissionais nas políticas voltadas a esse segmento da sociedade – para também justificar a necessidade dessa nova profissão: gerontólogo educacional.

Os resultados mostram que os profissionais dessas secretarias não possuíam conhecimentos científicos sobre o envelhecimento, não tinham uma formação em gerontologia ou geriatria e na sua maioria desconhecia a política e a legislação dirigida ao idoso, possuíam uma visão negativa da velhice, e as ações e campanhas planejadas e desenvolvidas por eles, para os adultos maiores, apresentavam um caráter pontual, assistencialista e paternalista. Percebemos que essas ações e campanhas continham “mitos” e estereótipos, deixando entrever a visão negativa que os mesmos possuíam acerca da velhice. Estes profissionais vinham de diversas profissões e não foram capazes de responder às demandas de necessidades dos adultos maiores no exercício do seu trabalho.

Como vimos, os resultados encontrados na investigação que realizamos (2001) sobre a formação dos profissionais educadores justificam a necessidade dessa nova profissão.

Todos esses resultados encontrados apontam para a necessidade de uma profissão específica para o profissional que pretenda atuar nas três áreas majoritárias de atuação da gerontologia educacional a fim de responder a essas demandas de necessidades.

IV 1. A Profissão Gerontólogo Educacional

Após construirmos o constructo gerontólogo educacional brasileiro com seus perfis profissionais, suas funções, âmbitos de atuação, suas competências, saberes e atitudes para o exercício profissional, torna-se imprescindível propor uma profissão que absorva esse profissional, portanto, neste tópico proporemos a profissão de gerontólogo educacional brasileiro. Antes, entretanto, vamos abordar alguns conceitos de profissão e faremos um breve histórico das profissões. Neste tópico trabalharemos em cima das obras de Sáez (2003, 2004 e 2008) sobre a profissão e profissionalização do educador social e de outros autores.

IV.1.1. Conceito de Profissão

Pesquisando a história das profissões encontramos várias visões sobre o que vem a ser uma profissão:

Sistemas de solidariedade nos quais a identidade dos profissionais é assegurada pelo domínio de uma 'tradição' intelectual (Direito, Ciências, etc.), obtida em escolas credenciadas para transmiti-la [...] (Parsons, 1964, apud Machado, 1996, p.18).

[...] A profissão é, assim, uma comunidade auto-regulada tanto no aspecto ético como técnico, pois as expectativas de comportamento servem também para manter controle sobre a qualidade dos serviços prestados (Barber, 1963:671, apud Machado, 1996).

...qualquer profissão que pretenda exercer autoridade profissional terá que encontrar uma base técnica para fazê-lo, reivindicar que tanto os

procedimentos técnicos como a jurisdição esteja de acordo com padrões de treinamento e convencer o público de que seus serviços são exclusivamente confiáveis (Wilensky, 1970, p.484, apud Machado, 1996, p.21).

É uma ocupação auto-regulada mediante uma capacitação que se baseia em conhecimentos técnicos e especializados; e que se orienta muito mais em direção aos serviços que em direção às utilidades pecuniárias, princípio este consagrado em seu código de ética (Starr, 1991, p.30, apud Machado, 1996, p.26).

Neste estudo nos identificamos com os conceitos elaborados por Sarfati (1990, p.30 apud Sáez, 2004, p.72):

Profesión es el nombre que damos a formas específicamente históricas que establecen lazos estructurales entre niveles relativamente altos de educación formal y posiciones relativamente deseables en la división social del trabajo

Profissão é o nome que damos a formas específicamente históricas que estabelecem laços estruturais entre níveis relativamente altos de educação formal e posições relativamente desejáveis na divisão social do trabalho.

E ao elaborado por Sáez:

[...] nos interesa presentar el concepto de profesión como un constructo que puede servir de orientación y reorientación de prácticas sociales que, como las educativas, suponen la prestación de un “servicio público” (en su más amplia acepción) a ciudadanía, de cuyos resultados puede pedirse responsabilidades a quienes están detrás, política y profesionalmente, de ellas (2004, p.61-62).

[...] nos interessa apresentar o conceito de profissão como um constructo que pode servir de orientação e reorientação de práticas sociais que, como as educativas, supõem a prestação de um “serviço público” (em sua mais ampla aceção) a uma cidadania, de cujos resultados podem medir-se responsabilidades a quem está por detrás, política e profissionalmente, delas.

El concepto de profesión es una construcción social. Tiene sentido y significado en un contexto determinado, bajo condicionantes sociales, culturales, políticos y económicos. [...] la profesión es un buen constructo (2004, p.67).

O conceito de profissão é uma construção social. Tem sentido e significado em um contexto determinado, debaixo de condicionantes sociais, culturais, políticos e econômicos. [...] a profissão é um bom constructo (2004, p.67).

Identificamo-nos com eles porque entendemos que se complementam e reforçam a idéia um do outro, com a qual concordamos, e nos satisfazem enquanto conceito para este estudo.

IV.1.2. Breve Histórico das Profissões, Segundo Sáez

Para entendermos melhor a história das profissões reproduzimos aqui, o esquema das etapas mais importantes da preocupação com as profissões, *la periodización de Collins*, (apud Sáez, 2004, p.52-54) usado por Sáez para resumir de forma mais ampla essas etapas:

1ª etapa. Período inicial. Anos 30-50:

- MANHEIM estudava as profissões no contexto político.
- PARSONS indicava que as organizações modernas não eram só burocracias caracterizadas pela hierarquia e a centralização, e que as profissões estavam dinamizadas por motivos altruístas (!) e não, como indicavam os marxistas, por interesses diversos e salários pessoais.
- As investigações empíricas começam a surgir. Costuma-se centrar na relação entre as profissões e a estrutura de autoridade nas organizações.

- O Interacionismo simbólico entra em luta e debate com os empiristas as interpretações que os próprios profissionais dão às suas profissões em busca da identidade.

2ª Etapa. Período CLÁSSICO. Anos 50-60:

- Destaca WILENSKY (1964) e seus seguidores que começam a ver a profissionalização como uma questão relacionada ao poder nas sociedades contemporâneas.

3ª Etapa. Período Revisionista. Décadas dos anos 60 e 70 (SCHÖN, 1983, 1987; BROWN, 1986; COLLINS, 1990):

- As profissões começam a ser estudadas como parte da estratificação da sociedade.
- As investigações sobre estratificação e mobilidade social se centram na Educação e na Formação como principal via de acesso às mais altas posições.
- As análises críticas predominam frente aos funcionalistas para avaliar o credencialista (credenciais acadêmicas = altas posições = potentes titulações). A avaliação dos requisitos educativos explica tanto as habilidades como as possibilidades de jogo das profissões no mercado.

4ª Etapa:

- Insiste-se nessas investigações. Predominam as análises históricas y sociológicas aos que se unem as econômicas e as pedagógicas (BURRAGE y TOSTENDAHL, 1990).

Segundo Sáez (2004) desde os anos sessenta até hoje, a 3ª e 4ª etapa desta periodização são anos de busca auspiciando um conhecimento mais amplo, mas também mais rigoroso sobre o que são as profissões e o profissionalismo contemporâneo.

Continua o autor: os últimos vinte anos do século passado mostram uma fecundidade teórica desdenhável por ela que desde diversas áreas do conhecimento, se produzem visões mais convergentes sobre a profissionalização e o profissionalismo no mundo educativo.

IV.1.3 Áreas de Conhecimento que Analisam as Profissões

Sáez afirma que a análise das profissões se deu por quatro áreas de conhecimento: Sociológica, Histórica, Econômica e Pedagógica. Que ele expõe da seguinte forma:

1- Sociológica:

Preocupa-se em descrever as profissões, sua razão de ser na sociedade, o papel que vem a cumprir, o modo em que funcionam, como se organizam seus membros, de que modo se promovem. Utilizam a análise comparada, detendo-se em épocas, distintos espaços geográficos, diversas profissões... (KLEGAN, 1978, apud Sáez, 2004, p.54).

Segundo o autor a investigação sociológica deu excelentes estudos de diversa índole e debaixo de diversos enfoques sobre os coletivos profissionais, sua maneira de exercer o controle sobre seus âmbitos e sistemas de atuação enquanto prestam um serviço específico à população para a qual se capacitaram pela formação teórica e prática, esperando receber desta, o reconhecimento simbólico e material pelos objetivos conhecidos.

Machado (1996), apresenta os esforços de alguns autores dessa área em distinguir uma profissão de uma ocupação:

- Lista de atributos que distinguem uma profissão de outra ocupação comum. Contribuição de Greenwood¹:

- a) *Um corpo sistemático de teoria.* O aprendizado e o domínio destes sistemas de profissão abstrata distinguem treinamento do profissional daquele do

¹ (1966, apud Machado, M.H.:1996).

não-profissional. Isto é, o treinamento é tanto técnico quanto intelectual;

- b) O treinamento intensivo no corpo de teoria destaca a relativa ignorância do leigo e funda, simultaneamente, a *autoridade profissional* e o sentimento de segurança do cliente. Esta autoridade, entretanto, é funcionalmente específica, isto é, ela só é legítima dentro da esfera de correspondência técnica do profissional;
- c) A *legitimação* de sua autoridade pela sociedade assegura às profissões outros poderes e privilégios entre os quais: controle sobre o conteúdo do treinamento, que pode incluir controle sobre escolas profissionais, controle sobre mecanismo de admissão à profissão; imunidade com relação a julgamentos da sociedade no que diz respeito às questões técnicas;
- d) Um *código de ética*, para evitar que os poderes e privilégios concedidos à profissão sejam utilizados abusivamente e, eventualmente revogados pela sociedade;
- e) Uma *cultura profissional*, composta de elementos formais e informais, e que é, em última estância, produto da interação de papéis sociais desempenhados numa rede de grupos informais e organizações formais (médicos, em hospitais e clínicas, engenheiros, em firmas de consultoria ou indústrias, etc.). Nessa rede, as associações profissionais são a expressão da consciência coletiva.

A autora aponta que definições fundadas na especificação de atributos sofrem de várias deficiências. Isto porque não existe uma moldura teórica que especifique a centralidade deste ou daquele atributo e encaminhe a discussão sobre a associação entre eles.

- Processo de profissionalização elaborado por Wilensky (1970):

1^a) O trabalho torna-se ocupação de tempo integral. Isto ocorre dada à *necessidade social*² e à possibilidade concreta de aplicação do trabalho especializado.

2^a) Criam-se escolas de treinamento de profissionais. A *base cognitiva* da profissão não será mais repassada aos aspirantes de forma artesanal ou familiar, mas, de maneira sistematizada, socializada e universal.

3^a) Forma-se a associação profissional. Nesta etapa define-se o *perfil* da profissão que dará identidade própria ao grupo. Os interesses são formulados e representados pelas associações que passam a ser seus porta-vozes junto ao Estado e à sociedade.

4^a) A profissão é regulamentada. O Estado, através de lei específica, circunscreve sua *jurisdição exclusiva* sobre uma área de conhecimento e sobre um campo de práticas. Em outros termos, o Estado concede à profissão um *monopólio legal* sobre a *prestação de determinados serviços no mercado*. A ilegalidade do exercício é punida. As entidades corporativas passam a ter o direito legal de processar com o rigor da lei os que ameaçam praticá-la sem o devido credenciamento, exigido em lei própria de regulamentação profissional – diploma e registro profissional.

5^a) Adota-se um código de ética. Estabelecem-se *normas e regras profissionais* para controlar os participantes e expurgar os que possam eventualmente exercer a profissão de forma inadequada às normas estabelecidas pela corporação. A adoção do código preservará a profissão da má prática, assegurando assim a credibilidade junto à sociedade.

Sobre essa visão de Wilensky, Machado (1996) diz que a idéia básica do modelo de Wilensky é a de que certas ocupações não conseguem uma ou outra das etapas do processo de

² Grifo de Machado (1996).

profissionalização, permanecendo como profissões incompletas [...]. Esta conclusão, a que chegou Wilensky, foi considerada por Sáez (2003, p.308), como o que mais interessa da proposição de Wilensky sobre o tema. Entretanto, alerta que Wilensky se esqueceu que as profissões assim como os processos de profissionalização são construções históricas, fazendo-o propor que as fases que a ocupação percorrerá para alcançar seu objetivo, formam parte de um processo natural, fixo, seqüenciado e linear, pelo qual todas elas terão de passar. Uma vez que, os fenômenos de profissionalização no seguem uma seqüencialidade predeterminada porque as diferentes profissões não se desenvolvem através dos mesmos caminhos, nem chegam aos mesmos resultados.

• Escala de profissionalismo de Moore (1970, p.4-16) descrita por Machado (1996, p.23) de forma sucinta.

- 1) Os indivíduos praticam uma ocupação em tempo integral, passando a viver principalmente da remuneração proveniente dessa ocupação. A importância dessa dimensão é que ela supera o profissional do amador.
- 2) A ocupação é uma vocação, o que sugere compromisso moral com normas e modelos profissionais apropriados e identificação com os colegas e com a profissão. A idéia de carreira profissional estável na área escolhida, que envolve em geral alto grau de conhecimento e formação técnica, faz com que os indivíduos desenvolvam o compromisso vocacional com elevada persistência. Em outras palavras, uma vez profissional – médico, engenheiro, advogado, farmacêutico, por exemplo, raramente e só em casos extremos o indivíduo abandonará sua escolha. A opção profissional atua como identidade social importante em nossa sociedade.
- 3) Surge alguma forma de organização a partir da mútua identificação de interesses distintamente corporativos, quase sempre uma associação profissional. Estes interesses comuns que inspiram a criação da associação incluem tanto *questões mundanas* quanto *considerações estratégicas*. As primeiras, dizem

respeito às questões ligadas ao mundo do trabalho, remuneração, lutas e reivindicações trabalhistas, etc. As segundas referem-se às questões relacionadas ao reconhecimento de interesses comuns, manutenção dos padrões de desempenho e controle do acesso à ocupação.

- 4) É elaborado e sistematizado um corpo de conhecimento teórico e complexo, mas ao mesmo tempo prático e útil, a ser transmitido por escolas profissionais no curso de um aprendizado longo e, por vezes, difícil. Apesar de existirem variações quanto ao treinamento entre os projetos profissionais, a educação formal serve de base para a maioria das ocupações na sociedade moderna.
- 5) A atividade deve ter forte orientação para prestação de serviço, com o firme propósito de servir à coletividade. O sentido de utilidade pública e social é fundamental para obter-se o monopólio do saber e a prática profissional. É necessário delimitar e definir a conduta profissional através de código ético e de normas que assegurem homogeneidade e qualidade técnica nos serviços prestados. A transmissão de *confiabilidade social* é de fundamental importância para que a profissão se consolide no mercado de prestação de serviços.
- 6) A ocupação adquire autonomia e isto significa, por exemplo, que o profissional é a autoridade suprema em seu campo onde age sem interferências de outras autoridades. A autonomia representa o elemento mais característico de uma profissão. No entanto, para obtê-la é preciso estabelecer critérios claros tais como: evidência da singularidade do serviço oferecido, compromisso vocacional, controle de admissão de novos membros, educação especializada e normas efetivas que asseguram execução competente de serviços.

Machado (1996) chama a atenção sobre a semelhança entre a escala de profissionalismo de Moore e a seqüência de profissionalização de Wilensky, mas que não difere significativamente de anteriores estipulações de atributos, como a

lista de atributos de Greenwood. No entanto, ela acredita que a contribuição de Moore esteja na sua explicação dos diferentes graus de profissionalismo alcançados pelas diferentes ocupações.

2- Histórica

Enfatiza o surgimento e a formação das profissões no tempo. Fogem do contraste e prefere a investigação de uma profissão em um tempo delimitado e em uma geografia determinada (PREST, 1984, apud, Sáez, 2004, p.55). Segundo Sáez, sendo freqüente este tipo de investigação, seus estudiosos nem sempre estão de acordo sobre duas questões:

- É difícil o consenso sobre a origem / surgimento das profissões.
- Mais difícil ainda é precisar que tipo de práticas sociais podem ser consideradas as antecedentes das que são tipificadas, hoje, como as próprias da profissão.

3- Econômica

Centra seu interesse nas profissões desde o ponto de vista do fechamento de mercado onde as profissões entram em conflito, como representantes de uma profissão para afirmar social e economicamente, seu estado e seu poder. Interessa-se pelo controle das condições de mercado e o monopólio que as profissões, em busca do êxito e do privilégio, tentam exercer. Tem a ver com a divisão do trabalho e a especialização que incentivam o desenvolvimento das profissões, mas também com a eliminação de muitas delas [...]. (Saéz, 2004, p.55).

4- Pedagógica

As investigações dos últimos dez anos estavam preocupadas com a formação dos profissionais. (Schön, 1987, 2003; entre outros que recorrem aos conhecimentos e as evidências que lhes proporcionam as áreas de investigação anteriores). Segundo Sáez as perguntas-chaves desta linha de

investigação poderiam ser sintetizadas do seguinte modo: Como se formaram os profissionais nas instituições legitimadas para isso? De que modo esta formação lhes serviu para o cumprimento e desenvolvimento de sua profissão? Em que medida esta formação lhes permitiram qualificar suas ações profissionais de tal modo que contribuam, adequadamente, para a resolução dos diversos problemas que lhes são apresentados em sua prática profissional? Esta formação lhes permitiu se profissionalizarem melhor? Ou pelo contrário, impulsionaram a desprofissionalização de outras profissões? Como se relacionam, por tanto, a formação e a profissionalização?[...].

Nesta pesquisa abordamos alguns desses questionamentos para investigar a profissão e formação do *profissional educador* de adultos maiores e de seus formadores, como também, a formação do gerontólogo educacional brasileiro.

IV.1.4. Versões Atuais da Categoria “Profissão” Segundo Sáez

Sáez (2003) apresenta as *duas grandes orientações ideológicas* (grifo do autor) que vem guiando os trabalhos sobre profissionalismo:

a) A versão ingênua

Defende os profissionais como pessoas que mostram em seus empregos um bom número de destrezas e habilidades; entretanto, não apresentam nenhum comprometimento com a conduta ética [...]. Esta visão, segundo Sáez, persistindo a certo nível se manteve no debate até a metade dos anos 60.

b) A versão crítica

Foi resultante das análises críticas que reconsideraram a verdadeira dinâmica das profissões e dos profissionais, nos anos 70 e 80 [...]. Este tipo de estudo deu um passo relevante para clarear a realidade. Segundo Sáez muito se escreveu e teorizou-se sobre as profissões; citando (BRANTE in BURRAGE e

TORSTENDAHL, 1990; BLENDSTEIN, 1976; LARSON, 1976; COLLINS, 1989; POPKEWITZ, 1990.) diz que as profissões são: os instrumentos e os recursos com os quais as pessoas, os grupos, as comunidades... tentam ganhar dinheiro, poder, status quo, que influencia, privilégios e prestígio social.

c) A versão democrática ou reconstrutiva

Segundo Sáez, o modelo crítico acentua os aspectos mais denunciáveis das profissões. Reproduziremos os sete pontos seqüenciados apresentados por Sáez para evidenciar as teses mais importantes dessa versão:

Primeiro. As profissões ocupam uma posição importante em nossa sociedade.

Segundo. Existe uma relação profunda, não estudada, ainda insuficiente, entre o estado de bem estar e as profissões: confirmam-se antigas profissões, surgem outras novas. A educação social se consolida, como tal profissão, nos estados de direito e democráticos.

Terceiro. O Estado de Bem Estar é diretamente dependente das competências de vários profissionais: os profissionais são “atores cruciais” nos desafios que proclamam uma distribuição mais justa da riqueza econômica, social e cultural de uma nação ou de uma localidade.

Quarto. As práticas profissionais estão intimamente tecidas na urdindumbre política de uma comunidade, de um país.

Quinto. O Estado de Bem Estar teve a bondade de coletivizar as profissões e profissionalizar os serviços sociais: Os profissionais são, assim, potentes protagonistas na articulação estrutural de necessidades e direitos.

Sexto. Está, pois o Estado de Bem Estar estancado, institucionalmente, no complexo profissional: o Estado se esboça (bosqueja) em grande medida, e se desenha, projeta, em uma sociedade pós-industrial, tecnologizada,

do conhecimento, ao redor das destrezas e práticas profissionais.

Sétimo. Situam-se no âmbito dos interesses profissionais, muitas das prestações sociais que o Estado de Bem Estar nos oferece tendem a desaparecer. As práticas profissionais são concebidas, deste modo, axiais, relevantes instrumentos de legitimação política em um momento em que esta vem sendo preterida por interesses mais associados à mundialização, econômica que vivemos.

Para Sáez (2003) essa terceira versão do que são ou podem ser as profissões, convoca a esperança. As profissões surgidas ou confirmadas no Estado de Bem Estar, como a educação social, tratariam de compensar desigualdades, incluir as pessoas e grupos mais que excluí-los de seu tempo, ou distribuir a riqueza de maneira mais equitativa ao converter-se em mediadores *entre* o Estado, político mais que econômico, solidário e vertebrado mais que reificador de individualidades e isolamentos, sempre garante os direitos, e as necessidades dos cidadãos.

Sáez (2003, p.308) conclui que sobre as profissões se pode afirmar que:

- Os estudos históricos mostram uma ampla variabilidade. Não é possível uma definição universal válida para todos os contextos e tempos;
- A concepção de profissão, de base Weberiana, como ocupações socialmente idealizadas, organizadas como coletivos ou comunidades associativas fechadas, seguem sendo aceitas hoje.
- Existem certas unidades comuns dentro das diversas variantes ocupacionais, que permitem falar de diferentes profissões;
- Podem seguir diferentes rotas, assim como surgir qualquer estrutura ocupacional em uma geografia ou outra dependendo de muitas variáveis. (Sáez, 2008, p.30).

Sobre a profissionalização Sáez (2008) crer que os desenvolvimentos que acompanha o processo de profissionalização se sucedem, mais bem, alternativamente.

Segundo Elzing, (1990; Sáez, 1998c) A profissionalização nunca responde a uma seqüencialidade rígida no seu todo nem a variáveis que trabalham um só modelo.

IV.1.5. A Gerontologia Educacional Enquanto Disciplina e Profissão

Como foi dito ao longo deste trabalho, não selecionamos uma única profissão para servir de base para a construção da nova profissão: gerontólogo educacional brasileiro, mas sim, optamos por nos basearmos em três profissões: pedagogia, educação social e trabalho social (Serviço Social) que apresentam características que melhor se adaptam à profissão de gerontólogo educacional brasileiro.

Como foi visto no capítulo dois, segundo Peterson (1987) [...] a gerontologia é mais do que apenas o estudo do processo de envelhecimento. Ela também inclui prover serviços para os idosos e seus familiares, que segundo ele, esta é a prática da gerontologia. A gerontologia educacional sendo a perspectiva educacional da gerontologia, não poderia deixar de apresentar também esses aspectos com um enfoque educacional e social.

Ainda, segundo ele, o campo da prática da gerontologia inclui muitos profissionais e para-profissionais. A gerontologia educacional necessita de um profissional que atue nas suas três áreas majoritárias de atuação, ou seja, necessita do gerontólogo educacional brasileiro.

Vimos, anteriormente, que a gerontologia tem duas definições:

- 1) disciplina voltada para o estudo do processo de envelhecimento, a pesquisa filosófica ou científica

focada na aquisição de um novo conhecimento ou mais profundo no sentido do envelhecimento;

- 2) campo de prática no qual os profissionais e para-profissionais planejam, providenciam e administram a variedade de serviços destinados aos indivíduos no processo de envelhecimento. Os papéis e serviços na área são tão novos que eles ainda estão em desenvolvimento e são tão diversos que é difícil ser muito precisa a descrição exata do que um “praticante” gerontologista faz.

Assim como a gerontologia, a gerontologia educacional também se define enquanto disciplina e enquanto profissão.

Compreendemos que a gerontologia educacional, enquanto disciplina, está voltada também para o estudo do processo de envelhecimento, para a pesquisa filosófica ou científica focada na aquisição de um novo conhecimento ou mais profundo no sentido do envelhecimento, porém com ênfase nas questões educacionais de formação de *profissionais educadores*, de seus formadores e dos adultos maiores, de elaboração de políticas educacionais, entre outras.

Enquanto profissão, a gerontologia educacional está bem delimitada por suas três áreas majoritárias de atuação (educação de adultos maiores, gerontologia educativa, gerontologia acadêmico-profissional) com suas funções, seus âmbitos de atuação bem definidos. Entretanto, assim como a gerontologia, essas áreas da gerontologia educacional ainda estão em um processo embrionário de desenvolvimento, precisando, portanto, de uma profissão que promova este desenvolvimento.

Para propor a profissão de gerontólogo educacional brasileiro recorreremos a tradições históricas (evolução histórica da profissão) de três profissões: Pedagogo, Trabalhador Social e Educador Social. O processo de elaboração da profissão de gerontólogo educacional para o caso brasileiro está vinculado à história dessas três profissões e à história da educação no Brasil. As políticas sociais e culturais podem explicar o surgimento dessa nova profissão, uma vez que criaram uma demanda de

necessidades em seu corpo legal, gerando um novo mercado de trabalho, com perspectivas bem claras, no âmbito das três áreas majoritárias de atuação da gerontologia educacional. Todavia, como não existe uma profissão específica que regule este mercado que surgiu, entendemos que a profissão gerontólogo educacional, se incumbirá disso.

Para tanto, propomos um modelo de profissão que contemple as três áreas majoritárias de atuação da gerontologia educacional, propostas por Peterson (1976). Para isso, promovemos a junção dessas três profissões: pedagogia, trabalho social e educação social, retirando algumas características de cada uma delas que pudessem se adequar dentro dessas três áreas majoritárias de atuação da gerontologia educacional. Procedemos assim porque acreditamos que isoladamente, essas profissões não respondem aos desafios impostos pelo rápido envelhecimento populacional com repercussão nos diversos setores da sociedade, assim como, nenhuma dessas profissões responde, exclusivamente, por uma dessas áreas majoritárias de atuação da gerontologia educacional. Portanto, existe uma lacuna que precisa ser suprida. Por isso mesmo, propusemos a profissão, gerontólogo educacional.

Este modelo é novo porque é uma junção dessas três profissões. Enfatizamos, entretanto, que isso não quer dizer que cada profissão responda, exclusivamente, por uma dessas áreas majoritárias de atuação. O modelo foi proposto porque responde melhor aos desafios impostos pelo rápido envelhecimento populacional com repercussão nos diversos setores da sociedade.

Assim como a educação social é considerada por Sáez (2003) como uma profissão social e educativa também consideramos a gerontologia educacional, como uma profissão social e educativa, por isso, utilizamos características das profissões: educação social, trabalho social (serviço social) e pedagogia para propor a profissão gerontólogo educacional.

Apoiamo-nos no pensamento de Sáez (2003) quando fala sobre a profissão, educação social, para abordamos a perspectiva social e educativa da gerontologia educacional.

Parafraseando Sáez (2003) Dizemos que a gerontologia educacional é uma profissão social porque remete preferencialmente a uma situação de direito democrático e a certas aspirações de justiça social. A gerontologia educacional como profissão educativa se sustenta sobre ações mediadoras e de transmissão cultural nas ações em que a práxis se articula necessariamente ao redor de princípios e critérios políticos e fundamentalmente éticos.

Com relação à construção do currículo e à investigação, isso é facilitado por esse modelo, pois permite especificar os âmbitos formativos de cada uma dessas áreas, sem, contudo, diminuir as possibilidades de inserção no mercado de trabalho; ao contrário abre um leque de alternativas. Este modelo foi escolhido porque entendemos que responde a diferentes tipos de intervenções com e a favor de adultos maiores e com a sociedade em geral e porque acreditamos que esse modelo é indispensável a um país cujo envelhecimento se dá de forma rápida, como é o caso do Brasil.

Recapitulação

Como dissemos, entendemos a profissão gerontólogo educacional como uma profissão social e educativa. Por isso, acreditamos que no Brasil essa profissão promoverá transformações sociais e educativas na sociedade brasileira, principalmente, na vida dos adultos maiores e se firmará no Brasil como a profissão que não se preocupa apenas com as questões educativas ou sociais, mas com ambas dentro dos seus âmbitos de atuação.

Propomos essa nova profissão porque entendemos que para enfrentar o envelhecimento populacional brasileiro, com êxito, é necessário que a população construa um novo conceito de envelhecimento e velhice, apresentando uma visão positiva do velho e da velhice. E como dito, existe uma lacuna na vertente educacional da gerontologia, que acreditamos será suprida com a criação da profissão gerontólogo educacional que se ocupará entre outras coisas de promover a educação para o envelhecimento.

Em relação ao mercado de trabalho, como já dissemos, compreendemos que esta profissão abre perspectivas profissionais bem claras, no âmbito da gerontologia educacional, dentro das suas três áreas majoritárias de atuação: gerontologia educativa, educação de adultos maiores e gerontologia acadêmico-profissional.

A nova profissão, *gerontólogo educacional*, é um dos fatores decisivos para que a gerontologia educacional brasileira reverta o processo embrionário de desenvolvimento em que se encontra; é imprescindível para a materialização do profissional: gerontólogo educacional brasileiro e para a observância do seu exercício profissional. Mas, para que essa profissão, não se torne meramente uma ocupação é necessária a criação de um curso de graduação universitário que lhe dê o status de uma profissão acadêmica. Portanto, no capítulo seguinte vamos propor pistas para a elaboração e construção do curso de graduação universitário “gerontologia educacional”.

CAPÍTULO V. PROGRAMA DE FORMAÇÃO INICIAL EM GERONTOLOGIA EDUCACIONAL: PISTAS

No Brasil existe apenas uma universidade, a Universidade de São Paulo (USP), que oferece uma graduação na área de gerontologia, mesmo assim, o curso iniciou-se apenas em 2005. Sua ênfase maior está nas áreas da saúde e social. A partir de 1990 surgiram vários cursos de especialização (*lato sensu*) na área de gerontologia. No entanto, existem apenas três universidades, cujos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, na área da gerontologia, são reconhecidos pela CAPES/MEC, sendo duas privadas e uma pública. Dessas universidades duas têm apenas o curso de mestrado e a outra tem mestrado e doutorado. Nessa última seus cursos são chamados de gerontologia biomédica, nas demais, de gerontologia. Os três cursos são levados a cabo por faculdades e departamentos diferentes, fazendo com que cada programa de mestrado e doutorado, seja concebido de acordo com as características do departamento ao qual pertencem.

Esses cursos *stricto sensus* têm uma característica em comum: o objetivo de formar profissionais para a academia e/ou pesquisa, não dando muita ênfase à formação prática de profissionais que já trabalham ou vão para trabalhar diretamente na atenção ao adulto maior.

O Brasil é um país cuja população está envelhecendo rapidamente, e que não possui capital intelectual qualificado em quantidade suficiente, para atender à demanda de novos serviços surgidos em decorrência do aumento da expectativa de vida. Essa longevidade levou a um maior número de pessoas com mais de sessenta anos, que têm pressa em satisfazer suas necessidades de saúde, educação, lazer, moradia, etc. Por isso nada mais apropriado do que o alerta que Carlos Estebán Sáenz de La Maza (1997) faz, ao dizer que é fundamental uma formação continuada e ao longo da vida, para os profissionais que atuam com o mundo

dos adultos, a fim de que possam estar em dia com as mudanças das necessidades sociais.

Com relação aos programas de formação de profissionais educadores, citados antes, fica evidente a ausência de cursos quer seja de graduação ou de pós-graduação que dêem uma ênfase maior ao aspecto educacional da gerontologia. Por isso, consideramos oportuno apresentar aqui de forma sucinta o que foi encontrado na revisão que realizamos em 2004 sobre os aspectos da formação inicial e continuada do *profissional educador brasileiro*:

- Constatamos que o profissional educador de adultos maiores, obtém a sua formação específica na área de gerontologia, na formação continuada nos cursos de pós-graduação nos programas de mestrado e doutorado.
- Constatamos também, que a formação inicial desses profissionais educadores de adultos maiores, em nada se diferencia dos demais profissionais, cujos currículos são voltados para uma educação profissional específica.

Chamamos a atenção (2004) sobre as lacunas existentes na formação desses profissionais que trabalham ou vão trabalhar com e em favor do adulto maior identificadas aqui, como:

- Ausência de aulas práticas e de um estágio supervisionado.
- Indícios de que essa formação seja apenas teórica, havendo supremacia do ensino teórico sobre o ensino prático, ou seja, não se percebe uma práxis na aprendizagem.
- Não responde de todo ao perfil necessário para desenvolver uma educação de profissionais educadores, pois as matérias oferecidas nos programas de mestrado e doutorado não contemplam uma formação para o exercício profissional desses

profissionais educadores na atenção direta ao adulto maior.

Essas lacunas sugerem a necessidade de uma ampliação no enfoque que é dado, hoje nesses programas, à formação do profissional educador, no sentido de repensar uma educação prática-reflexiva, e um ensino reflexivo, capazes de aproximar o conhecimento teórico produzido pelas universidades, do conhecimento prático desenvolvido no mundo do trabalho, para assim, talvez formar profissionais reflexivos, que utilizem na vida acadêmica e profissional, o conhecer-na-ação e a reflexão-na-ação, propostos por Shön (2003), na construção de novos conhecimentos necessários ao seu exercício acadêmico e profissional utilizando, para tanto, o talento artístico profissional, também proposto por Shön (2000).

A formação aqui não é entendida, como um fim em si mesma, mas, sim, orientada para a promoção de uma mudança social e um desenvolvimento humano, situados dentro de um contexto social e econômico mais amplo.

Entendemos ficar evidente (2004) que a formação inicial e continuada do profissional educador de adultos maiores, implica o cumprimento de exigências concernentes a saberes específicos, saberes andragógicos, saberes gerontológicos, saberes tecnológicos e saber ser, para o exercício profissional com e a favor dos adultos maiores, o que consideramos válido também para o gerontólogo educacional brasileiro. Entendemos aqui que esses saberes devem ser construídos na práxis de forma prático-reflexiva, evitando-se, assim, uma dicotomia entre teoria e prática.

Hartford (1990) referindo-se às características dos estudantes em formação que vão trabalhar na atenção aos adultos maiores, diz que os estudantes de hoje devem ser bem preparados o quanto possível, nos conhecimentos sobre o envelhecimento, e devem desenvolver habilidades para trabalhar com e em favor dos adultos maiores, e devem desenvolver uma filosofia e um conjunto de atitudes que encorajem um engajamento esclarecido, em uma prática apropriada. Como também, devem desenvolver habilidades em um pensamento divergente de modo a encontrar novas soluções para problemas antigos e novos problemas emergentes.

Percebemos, então, que os profissionais educadores de adultos maiores necessitam cumprir certas exigências em sua formação inicial e/ou continuada, para poder ter as competências necessárias para atuar junto a essa parcela da população.

A necessidade de cumprimento dessas exigências concernente aos saberes para o exercício profissional do gerontólogo educacional brasileiro, visando uma atenção de qualidade nos serviços dirigidos aos adultos maiores, a melhoria da qualidade da educação destinada a estes e a desconstrução dos mitos sobre o envelhecimento pela sociedade e a preparação da mesma para alcançar um envelhecimento “ativo” como foi proposto pela OMS, é o que justifica aqui a construção e elaboração um programa de formação inicial em gerontologia educacional dirigido às pessoas que trabalham ou vão trabalhar com e em favor dos adultos maiores/idosos.

A construção e elaboração do programa partirá de um enfoque interdisciplinar e holístico para a formação e a aprendizagem em uma perspectiva de desenvolvimento pessoal e profissional, que se refletem no que vai ser proposto aqui.

Diante dos pontos de reflexão até aqui colocados, parece-nos que um ponto de partida inicial para a construção e elaboração do programa de formação inicial em gerontologia educacional, dirigido às pessoas que trabalham ou vão trabalhar com e a favor dos adultos maiores/idosos é a construção de referenciais teóricos, de aspectos da formação desse novo profissional e de conceitos essenciais que fundamentarão a construção e elaboração desse programa.

Por isso, neste capítulo construiremos algumas pistas necessárias para a construção e elaboração do programa de formação inicial em gerontologia educacional, especificamente, dirigido à formação do gerontólogo educacional brasileiro para atuar nas três áreas majoritárias de atuação da gerontologia educacional, que foram propostas por Peterson (1990) e que seguimos nesse estudo.

V.1. Referenciais Teóricos

Recorremos a dois referenciais teóricos que propusemos em 2004 para o *profissional educador* de adultos maiores: a teoria do conhecimento aplicada à educação e a formação prática-reflexiva, que consideramos importantes para o gerontólogo educacional brasileiro. Construimos e acrescentamos a estes referenciais mais um referencial, o referencial do currículo voltado para uma educação dialógica, os quais serão usados a fim de fundamentar a construção e elaboração de um de programa inicial em gerontologia educacional para o Brasil.

V.1.1. Referencial da Teoria do Conhecimento Aplicada à Educação

Para atender as exigências da formação do gerontólogo educacional é mister atentarmos para algo que consideramos fundamental: A teoria do conhecimento que está embasando essa formação, porque é ela que vai guiar, intermediar, entrelaçar, etc., todos os passos dessa formação. Por isso, neste estudo nos atentamos para essa questão e buscamos o referencial de uma teoria do conhecimento que fosse aplicada à educação.

No Brasil existe uma grande preocupação com a teoria do conhecimento a ser aplicada na educação infantil; no ensino fundamental a importância da teoria do conhecimento é relativizada, no ensino médio e na universidade é quase nula a preocupação com a teoria do conhecimento a ser aplicada.

Segundo (Rosa, 2002) a verdade é que a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB, 1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais, dela advindos, incorporaram, enquanto princípios e fundamentos, todo um processo de discussão teórica e de experiências práticas construídas, sobretudo, no interior do sistema público de ensino, ao longo das duas últimas décadas. As teorias construtivistas e sócio-construtivistas fazem parte, hoje, do discurso oficial.

Concordamos com esse pensamento da autora, porque é clara a preocupação dos legisladores e das autoridades

responsáveis pela educação nacional em colocar no centro do debate a necessidade de uma educação que prime pelos princípios da teoria construtivista e sócio-construtivista.

Segundo Rosa (2002) o construtivismo, fiel ao princípio interacionista, ao contrário das demais tendências, procura demonstrar o papel central do sujeito na produção do saber.

Na visão de Ferreiro, E. & Teberosky A.(1985, p.26, apud Rosa, 2002) o indivíduo é entendido na epistemologia genética de Piaget como:

Um sujeito que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito que espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ele, por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo, que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo em que organiza seu mundo.

Para Rosa (2002) Na perspectiva do construtivismo, aprendizagem é resultado da atividade (pensamento) do sujeito e depende, basicamente, do desenvolvimento de suas estruturas cognitivas. Numa palavra é resultado do esforço inteligente de conhecer o mundo.

As abordagens psicogenéticas construtivistas – seja na versão de Piaget, Vygotsky, Wallon e outros – nos apontam como referência o pressuposto fundamental de que o indivíduo é o centro do seu próprio percurso em direção ao conhecimento (Rosa, 2002).

Entendemos neste trabalho que é necessário ir mais além dessa teoria, por isso a referência sobre a teoria do conhecimento que buscávamos a encontramos em Freire (1978) que defende a teoria do conhecimento aplicada à educação, sustentada por uma concepção dialética em que educando e educador aprendam juntos, numa relação dinâmica, na qual a prática orientada pela teoria, reorienta essa teoria num processo constante de

aperfeiçoamento, para a educação de jovens e adultos. Entendemos que a teoria de Freire vai mais além ao preconizar que o sujeito aprende através de sua própria ação transformadora sobre o mundo.

Por isso, concordamos com Gadotti (2002) quando diz que *o construtivismo freireano* vai mais além da pesquisa e da tematização. Porque, como o próprio autor salienta, o construtivismo freireano mostrou não só que todos podem aprender, mas que o sujeito é responsável pela construção do conhecimento e pela resignificação do que aprende.

Por isso que:

[...] A criança, o jovem e o adulto só aprendem quando têm *projeto de vida* onde o conhecimento é significativo para eles. Mas é o sujeito quem aprende através de sua própria ação transformadora sobre o mundo. É ele quem constrói suas próprias categorias de pensamento, organiza o seu mundo transforma o mundo (Gadotti, 2002).

Entendemos, entretanto, que isso não desfaz a importância do professor na pedagogia de Paulo Freire, numa educação dialógica (educação libertadora), “[...] o educador também não fica unicamente no saber do aluno. É por isso que ele é o professor, e sua função não se confunde com a do aluno” (Gadotti, 2002, p.103).

Segundo Gadotti (2002), [...] o professor é colocado ao lado do aluno com a tarefa de orientar e dirigir o processo educativo. Mas, como um ser que também busca como aluno. Ele é também um aprendiz. Gadotti considera isto como o legado de Paulo Freire.

Gadotti comentando o Método de Paulo Freire diz que ele consiste de três momentos dialeticamente e interdisciplinarmente entrelaçados:

- a *investigação temática*, pela qual aluno e professor buscam, no universo vocabular do aluno e da sociedade

onde ele vive, as palavras e temas centrais de sua biografia;

- a *tematização*, pela qual eles codificam e decodificam esses temas; ambos buscam o seu significado social, tomando assim, consciência do mundo vivido;
- a *problematização*, na qual eles buscam superar uma visão mágica por uma visão crítica, partindo para transformar o contexto vivido.

Ainda segundo Gadotti (2002) na constituição do seu método pedagógico, Paulo Freire, fundamentava-se nas ciências da educação, principalmente na Psicologia e na Sociologia; teve importância capital a Metodologia das Ciências Sociais. A sua teoria da codificação e decodificação das palavras e de temas geradores (interdisciplinaridade), caminhou passo a passo com o desenvolvimento da chamada *pesquisa participante*. Ele foi o primeiro a sistematizar e a experimentar um método inteiramente criado para a educação de adultos.

Acreditamos que estes três momentos devam estar presentes no processo educativo dos gerontólogos educacionais; o fato de ter sido proposto para a educação básica de adultos, mas notadamente para a alfabetização de adultos, não invalida a importância que eles têm para a construção de conhecimentos, numa educação dialógica.

Gadotti (2002) menciona dois elementos fundamentais da filosofia educacional de Paulo Freire: a conscientização e o diálogo.

- A *conscientização* ultrapassa o nível da tomada de consciência através da análise crítica, isto é, do desenvolvimento das razões de ser da situação, para constituir-se em ação transformadora dessa realidade.
- O *diálogo* consiste em uma relação horizontal e não vertical entre as pessoas implicadas, entre as pessoas em relação.

Consideramos estes dois elementos indispensáveis no processo de aprendizagem do gerontólogo educacional brasileiro, em uma educação dialógica, porque:

Uma educação autêntica, não se faz de “A” para “B”, nem de “A” sobre “B” mas, “A” com “B” mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperança ou desesperança que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação (Freire, 1978, p.98).

Segundo Gadotti (2002) a marca de Paulo freire é ter pensado a educação ao mesmo tempo como *ato político*, como *ato de conhecimento* e como *ato criador*; todo o seu pensamento tem uma relação direta com a realidade. Pois, Paulo Freire não pensava a realidade como um sociólogo que procura entendê-la. Ele buscava, nas ciências, elementos para que compreendendo mais cientificamente a realidade, pudesse intervir nela, de forma mais eficaz.

Pelo exposto aqui é que escolhemos a teoria do conhecimento de Paulo Freire para dar sustentação teórica à construção e elaboração desse programa de formação inicial em gerontologia educacional.

Pelo exposto aqui é que escolhemos a teoria do conhecimento de Paulo Freire como uma das pistas que dá sustentação à construção e elaboração desse programa de formação inicial em gerontologia educacional.

V.1.2. Referencial Para a Formação Prática-Reflexiva do Gerontólogo Educacional Brasileiro

Entendemos que o gerontólogo educacional brasileiro deve ser um profissional refletivo, e que para tanto deve ter uma prática-reflexiva o que, conseqüentemente, exige uma formação reflexiva. Por conseguinte, buscamos um referencial teórico específico sobre a formação prática-reflexiva que respaldasse esse entendimento. Encontramos esse referencial na educação

prática-reflexiva proposta por Shön (2000). Para discutir este tópico adotaremos o ponto de vista desse autor, pois ele levanta questionamentos importantes acerca da formação do profissional: conhecer-na-ação, reflexão-na-ação, reflexão sobre a reflexão-na-ação e sobre o talento artístico, que ele considera essenciais à formação desse profissional, que acreditamos ser pertinente apresentarmos aqui, uma vez que os consideramos coerente com o que vimos defendendo ao longo deste trabalho.

Donald Shön é um dos autores que se preocupa com as questões referentes à formação de profissionais. Como vimos no capítulo anterior, ele é um dos defensores da Pedagogia, uma das áreas de conhecimento que estuda as profissões, que levanta questionamentos sobre como se dá a formação dos profissionais. Esses questionamentos, que até então, não tinham sido abordados e levados ao conhecimento de um público interessado no campo da formação, através de uma literatura especializada, e apresentados dessa forma, dirigindo-se especificamente à formação de pessoas adultas, oriundas dos diversos cursos da graduação e da pós-graduação para serem profissionais reflexivos, independente do seu campo de atuação, a partir de uma formação prática-reflexiva. A esse e a outros questionamentos, ele propõe soluções de forma interessante e plausível de serem adaptadas a qualquer situação de formação que pretenda ser prática-reflexiva.

Também buscamos apoio nesse referencial, por considerar que o autor se apóia na educação de iguais, nos pressupostos da andragogia, e na teoria do conhecimento dialético, o construtivismo, de onde parte a construção da prática-reflexiva proposta por ele, que são alguns dos fundamentos do programa de formação inicial em gerontologia educacional, que será apresentado mais adiante neste capítulo.

Neste tópico apresentaremos de forma sintética as principais idéias do autor sobre este tema, antes, entretanto, faremos uma pequena contextualização.

Shön (2000) aponta que existe tanto uma crise de confiança no conhecimento profissional quanto uma crise de confiança na educação.

A crise de confiança no conhecimento profissional se dá porque as escolas profissionais da universidade moderna, dedicada à pesquisa, estão baseadas na racionalidade técnica (epistemologia da prática predominante nas faculdades) cujo currículo normativo incorpora a idéia de que a competência prática torna-se profissional quando seu instrumental de soluções de problemas é baseado no conhecimento sistemático, de preferência, científico. Vivem o dilema entre o rigor e a relevância, que está enraizada na epistemologia da prática profissional pouco estudada (Shön, 2000).

Com isso, as áreas mais importantes da prática profissional encontram-se, agora, além das fronteiras da competência técnica profissional, fato reconhecido por críticos profissionais, públicos e radicais que reclamam disso e acusam as profissões de ineficiência e inadequação profissional (Shön, 2000).

A racionalidade técnica ameaça a competência profissional, na forma de aplicação do conhecimento privilegiado a problemas instrumentais. Na perspectiva da racionalidade técnica o profissional competente é visto seguindo regras para a obtenção de informações, inferências e testes de hipóteses, o que permite tornar claras as conexões entre as situações que se apresentam e o corpo de conhecimento profissional em que tais conexões são inicialmente problemáticas. Para a racionalidade técnica, profissionais rigorosos solucionam problemas instrumentais técnicos claros, através da aplicação da teoria e da técnica derivados de conhecimentos sistemáticos, de preferência, científico. Por tudo isso, as zonas indeterminadas da prática, a incerteza, a singularidade e os conflitos de valores escapam aos cânones da racionalidade técnica (Shön, 2000).

Com relação à crise de confiança na educação profissional, Shön fala que se as profissões são acusadas de ineficiência e inadequação profissional, suas escolas são acusadas de não conseguir ensinar os rudimentos da prática ética e efetiva. O que os profissionais mais precisam aprender, as escolas profissionais parecem menos capazes de ensinar.

O autor afirma que a versão das escolas do dilema está enraizada como a das profissões em uma epistemologia da prática pouco estudada, que apresenta um modelo de

conhecimento profissional implantados a níveis institucionais nos currículos e nos arranjos para a pesquisa e para a prática.

Para ele, os educadores profissionais têm deixado, cada vez mais claro, suas preocupações com a distância entre a concepção de conhecimento profissional dominante nas escolas e as atuais competências exigidas no campo da aplicação.

Diante da crise de confiança no conhecimento profissional e da crise de confiança na educação profissional, Shön propõe uma nova epistemologia da prática que possa lidar mais facilmente com a questão do conhecimento profissional, tomando como ponto de partida a competência e o talento artístico já inerentes à prática habilidosa, especialmente, a reflexão-na-ação, que profissionais desenvolvem em situação de incerteza, singularidade e conflito de valores. Porque o currículo normativo das escolas e a separação entre a pesquisa e a prática não deixam espaço para a reflexão-na-ação, criando, assim, um dilema entre o rigor e a relevância para os educadores, profissionais e estudantes.

Nessa epistemologia da prática proposta por Shön o talento artístico profissional é entendido em termos de reflexão-na-ação e cumpre um papel central na descrição da competência profissional.

O autor propõe ainda que as escolas superiores aprendam a partir de tradições divergentes de educação para a prática, tais como ateliê de arte e projetos, conservatórios de música e dança, treinamento de atletas e aprendizagem em técnicas de artesanato, as quais enfatizam a instrução e aprendizagem através do fazer.

Referindo-se à educação profissional vigente, diz que o projeto da educação deve ser refeito, para combinar o ensino aplicado com a instrução, no talento artístico da reflexão-na-ação, que ele chama de *competência através da qual os profissionais realmente dão conta de zonas indeterminadas da prática*, ainda que essa competência possa estar relacionada à racionalidade técnica.

Shön apresenta em três idéias centrais sua compreensão sobre o que é uma prática-reflexiva, explorando essas idéias com a prática do talento artístico. São elas:

- Conhecer-na-ação.
- Reflexão-na-ação.
- Reflexão sobre reflexão-na-ação.

A primeira idéia central *conhecer-na-ação*, é o processo tácito, que se coloca espontaneamente, sem deliberação consciente, funciona proporcionando os resultados pretendidos enquanto estiverem dentro dos limites do que aprendemos a tratar como normal. Refere-se aos tipos de conhecimentos que revelamos em ações inteligentes. O ato de conhecer está na ação que revelamos pela nossa execução capacitada e espontânea da performance e é uma característica nossa sermos incapazes de torná-la verbalmente explícita. O processo de conhecer-na-ação é dinâmico, e os 'fatos', os 'procedimentos' e as 'teorias' são estáticos.

A *reflexão-na-ação*, a segunda idéia central, 'é o pensar o que fazem, enquanto fazem'. Tem uma função crítica questionando a estrutura de pressupostos do ato de conhecer-na-ação. Pensamos criticamente sobre o pensamento que nos levou a essa situação difícil ou a essa oportunidade e podemos neste processo, reestruturar as estratégias de ação, as compreensões dos fenômenos ou as formas de conceber problemas. O que distingue a reflexão-na-ação de outras formas de reflexão é sua imediata significação para a ação. Na reflexão-na-ação, o repensar de algumas partes do nosso conhecer-na-ação, leva a experimentos imediatos que afetam o que estamos fazendo. Assim como o conhecer-na-ação, a reflexão-na-ação é um processo que podemos desenvolver sem que precisemos dizer o que estamos fazendo.

A Reflexão sobre reflexão-na-ação é quando refletimos sobre nossa reflexão-na-ação passada que pode conformar indiretamente nossa ação futura. Nossa reflexão presente sobre nossa reflexão anterior dá início a um diálogo de pensar e fazer através do qual a pessoa pode torna-se mais habilidosa.

Estes vários tipos de conhecimentos desempenham papéis importantes na aquisição do talento artístico, competência através da qual os profissionais, realmente, dão conta de zonas indeterminadas da prática.

Sobre o talento artístico, Shön apresenta algumas premissas:

- Há um núcleo central de “talento artístico” inerente à prática dos profissionais que são reconhecidos como mais competentes.
- O talento artístico é um exercício de inteligência, uma forma de saber, embora possa ser diferente em aspectos cruciais de nosso modelo-padrão de conhecimento profissional. Ele não é inerentemente misterioso, é rigoroso em seus próprios termos, e pode-se aprender muito sobre ele – dentro de quais limites deve-se tratá-lo como uma questão aberta – através do estudo cuidadoso das *performances* mais competentes.
- No terreno da prática profissional, a ciência aplicada e a técnica baseada na pesquisa ocupam território criticamente importante, ainda que limitado, que faz fronteira em muitos lados com o talento artístico. Há uma arte da sistematização de problemas, uma arte da implementação e uma arte da improvisação – todas necessárias para medir o uso, na prática, da ciência aplicada e da técnica.

Agрупamos aqui algumas premissas de Shön sobre a prática profissional e o talento artístico:

- Dentro da prática profissional podem ser encontrados diferentes tipos de talento artístico, desde o talento artístico habilidoso e esotérico da prática profissional até o talento artístico da vida cotidiana, e que os atos do conhecer-na-ação e reflexão-na-ação estão presentes em experiências de pensar e fazer e são vivenciados por todos. Pois, ao se aprender um talento artístico de uma prática profissional, independente de ser

contextualizada ou não, aprende-se novas maneiras de usar tipos de competências que são possuídas.

- Como o contexto de uma prática profissional é significativamente diferente de outros contextos, os papéis de conhecer-na-ação e reflexão-na-ação são em relação ao talento artístico profissional, correspondentemente diferentes, porque “uma prática profissional é o domínio de uma comunidade de profissionais que compartilham, nos termos de John Dewey, as tradições de uma vocação. Os profissionais também compartilham convenções de ações, operam dentro de tipos específicos de ambientes institucionais, suas práticas estruturadas são em termos de tipos particulares de atividades. Isto demonstra claramente a diferença de contextos entre o talento profissional e os demais talentos.

O que não poderia ser diferente uma vez que as pessoas que exercem uma profissão, apesar de serem pessoas diferentes entre si nas suas sub-especialidades, no seu modo pessoal de ser que levam consigo ao ambiente de trabalho, têm em comum um corpo de conhecimentos explícito e organizado, mais ou menos sistematizado. O processo de conhecer-na-ação de um profissional tem suas raízes no contexto social e institucionalmente estruturado do qual compartilha uma comunidade de profissionais.

- Se o profissional estiver construindo situação de sua prática, não apenas no exercício do talento artístico profissional, mas também em outros modos de competência, significa que na base da reflexão-na-ação do profissional, está uma visão construtivista, da realidade com a qual ele lida. Nessa visão construtivista as visões, apreciações e crenças das pessoas estão enraizadas em mundos construídos pela própria pessoa, que passa a *aceitar* como realidade.

Apresentaremos algumas conclusões do autor sobre o tema em questão:

- O conhecer na prática é exercitado nos ambientes institucionais particulares da profissão, organizados em termos de suas unidades de atividades características e seus tipos familiares de situações práticas e limitado ou facilitado por seu corpo comum de conhecimento profissional e seu sistema apreciativo.
- A visão que se tem sobre o que é um conhecimento profissional, vai interferir muito nas descrições que se fará das funções e das interações entre conhecimento profissional e talento artístico. Como veremos a seguir:
- Na perspectiva da racionalidade técnica, o profissional competente está sempre preocupado com problemas instrumentais. Nessa visão, a competência profissional consiste na aplicação de teorias e técnicas derivadas da pesquisa sistemática, preferencialmente científica à solução de problemas instrumentais da prática.
- Se o profissional estiver construindo situação de sua prática, não apenas no exercício do talento artístico profissional, mas também em outros modos de competência, significa que na base da reflexão-na-ação do profissional, está uma visão construtivista, da realidade com a qual ele lida. Nessa visão construtivista, as visões, apreciações e crenças das pessoas estão enraizadas em mundos construídos pela própria pessoa, que passa a *aceitar* como realidade.
- Quando os profissionais respondem a zonas determinadas da prática, sustentando uma conversação reflexiva com os materiais de suas situações, eles fazem parte do seu mundo prático e revelam, assim, os processos normalmente tácitos de construção de uma visão de mundo em que baseiam sua prática. Visão essa que pode ser transformista e dialética.
- A educação para a prática-reflexiva, ainda que não seja uma condição suficiente para a prática perspicaz e moral, certamente é necessária.

- A forma pelo qual os profissionais vão aprender a agir com destreza, será através da reflexão sobre dilemas práticos que a exigem.
- A educação para a prática-reflexiva exige um repensar sobre ela.
- Com o crescimento da consciência sobre a crise de confiança no conhecimento profissional, os educadores mais uma vez começaram a ver o talento artístico como componente essencial da competência profissional e a questionar se as faculdades fariam ou deveriam fazer qualquer coisa a respeito e, sendo assim, como a educação para o talento artístico pode ser coerente com o núcleo do currículo profissional de ciência e técnica aplicadas.
- As raízes, da distância existente entre faculdade e local de trabalho, entre pesquisa e prática, estão em uma concepção errônea de competência profissional e sua relação com a pesquisa acadêmica e científica.
- Um currículo profissional, organizado em torno da preparação para competências supostamente genéricas de solução de problemas e tomadas de decisões, como dos cursos de direito, engenharia e medicina, começa a parecer radicalmente incompleto.

A partir do que Shön chama “tradições desviantes da educação para o talento artístico” ele desenvolveu uma visão geral do “ensino prático reflexivo”. Ensino esse, voltado para ajudar os estudantes a adquirirem os tipos de *talento artístico* essenciais para a competência em zonas indeterminadas da prática, que como já dissemos, ele identifica como sendo: a incerteza, a singularidade e os conflitos de valores, que segundo ele, escapam aos cânones da racionalidade técnica. Ele tem como premissa que é através da designação e da concepção que a solução técnica do problema torna-se possível.

Shön (2000) considera que o talento artístico de pintores, escultores, músicos, dançarinos e designers possui uma semelhança muito grande com o de advogados, médicos

administradores e extraordinários professores. Ele lembra que não é por acaso que os professores freqüentemente se referem a uma “arte” do ensino ou da administração e usam o termo *artista* para referir-se a profissionais especialmente aptos a lidar com situações de incerteza, singularidade e conflito. “Na educação para as artes, encontramos pessoas aprendendo o design, a performance e a produção, através do engajamento em design, performance e produção. Tudo é ensino prático”.

O autor cogita que talvez aprender todas as formas de talento artístico, dependa pelo menos, em parte, de condições semelhantes àquelas criadas nos ateliês e conservatórios: liberdade para aprender através do fazer, em um ambiente de risco relativo baixo, com acesso a instrutores que iniciem os estudantes nas “tradições da vocação” e os ajudem através da ‘fala correta’, a ver por si próprios, e à sua própria maneira, o que eles mais precisam ver. Dever-se-ia, então, estudar a experiência de aprender, por meio do fazer, e o talento artístico da boa instrução.

Chamou a nossa atenção o entendimento que Shön tem sobre a relação entre a educação para o talento artístico com as profissões da área de humanas, ao considerar que nessas profissões cujo currículo central ele considera relativamente difuso, instável e inseguro, o problema da educação para o talento artístico tende a tomar uma forma diferente, pois os educadores tendem a estar mais abertos a questionar quais as competências que deveriam ser adquiridas, através de quais métodos, em que domínios da prática, e mesmo a perguntar-se em voz alta se aquilo que precisa ser aprendido será aprendido em uma faculdade profissional. Nesse caso, ele considera que o talento artístico está envolvido na questão mais ampla da legitimidade da educação profissional.

Concordamos com esse entendimento porque temos esses questionamentos e consideramos que seja possível – embora não seja fácil sua construção – haver uma educação para o talento artístico nas profissões da área de humanas. Por isso, propomos essa educação prática-reflexiva para a formação prática-reflexiva do gerontólogo educacional brasileiro, neste trabalho.

Observamos durante a revisão da literatura que o profissional reflexivo e a educação prática-reflexiva, propostos pelo autor, são bastante comentados e referidos na literatura especializada sobre formação de formadores em geral.

Para Sáez (2003, p.85a):

O modelo reflexivo de SCHÖN concibe al profesionalismo visto en su dinámica más procesual y operativa, sin soslayar el papel de las acreditaciones académicas, retraducido en un estado de ánimo, en un clima de relación sostenido y mantenido, diariamente, por el modo en que la gente es conducida en la organización donde está empleada.

O modelo reflexivo de SCHÖN concebe o profissionalismo visto em sua dinâmica mais processual e operativa, sem evitar o papel das credenciais acadêmicas, re-traduzido em um estado de ânimo, em um clima de relação sustentada e mantida, diariamente, pelo modo com que as pessoas são conduzidas na organização onde está empregada.

V.1.3. Referencial de um Currículo Para a Formação do Gerontólogo Educacional Brasileiro

Com o advento da globalização e das novas tecnologias da informação e da comunicação, o currículo volta ao centro dos debates, no mundo do trabalho e no campo da educação, exigindo um novo tratamento, por considerar que o existente não atende mais às exigências atuais de construir-se novos saberes para enfrentar as transformações pela qual passam a sociedade e o mercado de trabalho. Uma vez que a formação profissional, em forma de educação ao longo da vida, passa a ser uma preocupação mundial, constatada, em vários documentos internacionais.

Existem vários questionamentos sobre o currículo: para que serve, para quem serve, a favor de quem, contra quem está o currículo, no momento em que vivemos o multiculturalismo, como fazer para que esse currículo seja diversificado, internacionalizado, mas ao mesmo tempo regional e local? Como

atender as necessidades do mercado de trabalho, sem direcionar exclusivamente os conteúdos do currículo para esse mercado?

Talvez por isso, Goodson (1995, p.132), afirme que [...] por ora o currículo permanece um segredo tanto para os historiadores como para os que estabelecem a política educacional.

O currículo é conceituado de diversas formas, como podemos ver a seguir nas definições de vários autores: apresentadas por Pedra (1997):

Segundo Moreira (1997):

O currículo é entendido na escola tradicional como grupo de programas educativos adotados por uma escola ou sistema e na escola moderna, é entendido como o conjunto de todas as experiências do aluno sob influência da escola.

Para Taba (1974 apud, Pedra 1997) O currículo é, em essência, um plano de aprendizagem.

Segundo Bobdit (1972, p.43 apud, Pedra 1997):

Currículo é aquele conjunto ou série de coisas que as crianças e os jovens devem fazer e experimentar a fim de desenvolver habilidades que os capacitem a decidir assuntos na vida adulta.

Giroux e Simon (1984 apud, Giroux e Maclaren 1982, p.256) entendem o currículo como forma de política cultural. [...] e que como uma forma de política cultural deve centrar-se ao redor de um conjunto de conteúdos-núcleos que incluam o estudo da língua, a cultura, a história e o poder. (Giroux e Simon, 1982, p.257).

Apesar da aparente polissemia que envolve o termo currículo, Pedra (1997) adverte que:

Os vários conceitos atribuídos ao termo currículo não descrevem realidades diferentes, apenas informam

sobre a interpretação que determinado autor ou escola teórica lhe deu. É, então, uma questão de perspectiva e não propriamente de polissemia.

Pedra (1997) apresenta três possíveis modos de entender currículo:

- O currículo enquanto resultados: “o currículo é uma série de estrutura de resultados buscados na aprendizagem” (Jonhanson, 1967). Refere-se aos resultados que se espera ver exibidos como conseqüência da aprendizagem.
- O currículo enquanto experiências: “o currículo são todas as experiências que os estudantes desenvolvem sob a tutela da escola” (Kearney e Cook, 1969). Trata de algo bem diverso: o conjunto de experiências subordinadas e controladas pela escola.
- O currículo enquanto princípios: “o currículo é um intento de comunicar os princípios essenciais de uma proposta educativa de tal forma que fique aberta ao exame crítico e possa ser traduzida efetivamente para a prática” (Stenhouse, 1995, p.5). Enfatiza algo mais genérico como são ‘os *princípios* essenciais de uma proposta educativa’.

Pedra (1997, p.38) afirma, entretanto,

[...] que se não há um consenso definidor, se cada autor, ou tendência teórica enfatiza este ou aquele aspecto da educação, todos, entretanto, estão de acordo com que o currículo é o modo pelo qual a cultura é representada e reproduzida no cotidiano das instituições escolares.

Com relação aos conhecimentos que pelo currículo são selecionados, sistematizados, distribuídos e avaliados Pedra faz o seguinte comentário:

Os conhecimentos que pelo currículo são selecionados, sistematizados, distribuídos e

avaliados derivam de uma cultura concreta e ultrapassam os denominados “conhecimentos científicos” que por definição, encontram-se expressos nos conteúdos próprios das diversas disciplinas. Trazem, por isso –, por serem culturais – representações do que pode ser considerado conhecimento válido e não-conhecimento. Transmitem, assim, para além do “conhecimento científico”, um modo de ver e classificar o “mundo vivido” (Pedra, 1997, p.58).

Segundo Popkewitz (1980, p.309) selecionar uma história, um conceito ou uma forma de falar sobre a aprendizagem ou o pensamento supõe comprometer-se com um discurso sobre o mundo. Ainda segundo o autor, [...] que conhecimentos se escolhem, e como se organizam, determina profundas e complexas questões sobre nossa condição humana e nossos modelos de conduta [...]. (1980, p.309).

Popkewitz (1980, p.312) chama a atenção que ao estudar-se o currículo surgem outras questões além da seleção e organização dos conhecimentos [...]. Temos que prestar atenção também como este conhecimento é mediatizado e diferenciado pelos atuais modelos institucionais de escola.

Concordamos com (Pedra, 1997) que precisamos entender que a educação é um ato político, que precisamos ter consciência que o currículo assim como a educação tem uma função social. O currículo é uma representação social que está presente no nosso cotidiano. O currículo tem que ser popular, não no sentido de dirigido para a classe pobre, mas que dê acesso a todas as classes, aos conhecimentos elaborados pela cultura popular e erudita.

Por isso, propomos como *pista* um currículo baseado em competências, orientado por teorias construtivistas e sócio-construtivistas aparado numa educação dialógica. “[...] que o enfoque seja de qualidade no ensino e que esta possa ser medida através de resultados”. (Vega Gil, 2002, p.246).

Parafraseando Vega Gil (2002), o enfoque desse currículo deve ser capaz de favorecer uma atitude ativa, crítica,

participativa e responsável nos indivíduos. Portanto, essa medição de resultados está pensada em termos sociais, culturais e políticos e não na perspectiva econômica ou profissional que nos conduzirá a uma interpretação da educação como bem de mercado.

V.2. Aspectos da Formação e Conceitos Essenciais

Antes de construirmos e elaborarmos, o programa de formação inicial em gerontologia educacional propriamente dito, foi indispensável construirmos, anteriormente, os referenciais teóricos. Agora, é mister construir alguns conceitos como: formação, formação inicial, formação continuada e permanente, profissional educador, gerontólogo educacional brasileiro; o perfil do profissional reflexivo, o perfil do gerontólogo educacional brasileiro e somando a isso, alguns aspectos da formação do gerontólogo educacional brasileiro: os objetivos, as características e os dispositivos da formação, tudo isso vai dar sustentação a essa construção e elaboração. Isso será feito a partir dos conceitos que apresentamos em 2004 quando enfocamos a formação do *profissional educador*.

V.2.1. Características da Formação do Gerontólogo Educacional Brasileiro

As características da formação do gerontólogo educacional brasileiro são as mesmas que identificamos em 2004 para a formação de *profissionais educadores*. Que apontou, teóricos como: Freire (1978); Shön (2000); Perez Serrano (1990); para tentar extrair das suas concepções sobre a formação de profissionais em geral, algumas características que fossem comuns a todos eles, e que pudessem ser utilizadas como características da formação de *profissionais educadores*. Encontramos nesses teóricos que a formação deve ser segundo as características apontadas no Quadro (21):

Quadro (21): Características da Formação do Gerontólogo Educacional Brasileiro

Características	Teóricos
Flexível	Freire; Shön; Perez Serrano
Democrática	Freire
Crítica	Freire; Shön; Perez Serrano
Interdisciplinar	Freire; Shön; Perez Serrano
Prática-Reflexiva	Freire; Shön; Perez Serrano
Investigativa	Freire; Perez Serrano
Transformadora	Freire; Shön
Problematizadora	Freire; Shön; Perez Serrano
Consciente	Freire;
Dialógica	Freire; Shön; Perez Serrano

Fonte: elaboração própria.

V.2.2. Conceito de Formação

Entendemos aqui a formação como: uma atividade humana inteligente, um processo de desenvolvimento individual onde se pretende adquirir ou aperfeiçoar capacidades e como uma ação participativa, dialógica e reflexiva (Honoré, (1980)¹; Ferry (1983:36)²; Barbaum (1982)³; Freire (1978); Shön (2000)).

V.2.3. Formação Inicial e Continuada

A formação inicial é aquela realizada em faculdades ou universidades, que têm como objetivo a construção de conhecimentos que capacite seus egressos a atuarem nas profissões escolhidas, seja como licenciados ou bacharéis.

¹ Citado por Marcelo, 1999.

² Idem.

³ Ibidem.

A formação continuada é o canal utilizado pelos profissionais, que têm como objetivo aprofundar os conhecimentos já existentes em determinada área e/ou adquirir novos conhecimentos em uma determinada área, ou iniciar-se em uma nova área ou tema, para desempenhar melhor seu trabalho ou mesmo conseguir melhores oportunidades de emprego no mercado de trabalho na nova sociedade da aprendizagem.

V.2.3.1. Dispositivos da Formação Inicial e Continuada

Concordamos com Rodríguez Fuenzalida (2001) quando aponta como local para a formação continuada de profissionais educadores, a universidade como responsável por essa formação juntamente com qualquer instituição pública e privada, que tenha conhecimento científico e/ou prático sobre o envelhecimento, para assim promover o intercâmbio de saberes/conhecimentos, e realizarem ações conjuntas que resultem em benefícios para todos os envolvidos. Entretanto, defendemos que a formação inicial dos gerontólogos educacionais deverá acontecer no mesmo espaço e contexto que a formação continuada acontece.

V.2.4. Formação ao Longo da Vida

A formação ao longo da vida deve ser buscada pelo gerontólogo educacional brasileiro. Porque este tipo de formação vai mais além da formação inicial ou da continuada, e segundo Ortega-Esteban (1999, p.318):

Todos se han visto o van se van a ver obligados a reciclarse en sus trabajos y profesiones, so capa de degenerar o desfasarse. Más el reciclaje o reactualización de conocimientos ya no es suficiente, hay que aprender para cada día para estar al día, no hay distinción entre trabajo profesional y aprendizaje, no hay diferenciación entre la vida y el aprendizaje, no hay distinción entre la educación e la vida. La educación va a ser y acontecer a lo largo de la vida. Educarse y vivir va a ser la misma cosa.

Todos se viram ou vão se ver obrigados a se reciclarem em seus trabalhos e profissões, sob pena de desatualizar-se ou defasar-se. Mas a reciclagem ou re-atualização de conhecimentos já não é suficiente tem-se que aprender para cada dia a fim

de estar em dia, não há distinção entre trabalho profissional e aprendizagem, não há diferença entre a vida e a aprendizagem, não distinção entre a educação e a vida. Educar-se e viver virá a ser a mesma coisa.

V.2.5. Conceito de Saber

Neste trabalho entendemos o *saber* como o entende Lyotard (2004):

[...] mas, pelo termo saber não se entende apenas, é claro, um conjunto de enunciados denotativos; a ele misturam-se as idéias de saber-fazer, de saber-viver, de saber-escutar, etc. trata-se então de uma competência que excede a determinação e aplicação do critério único de verdade, e que se estende às determinações e aplicações do critério de eficiência (qualificação técnica), de justiça e/ ou de felicidade (sabedoria ética), de beleza sonora, cromática (sensibilidade auditiva, visual), etc. assim compreendido, o saber é aquilo que torna alguém capaz de proferir 'bons' enunciados denotativos, mas também 'bons' enunciados prescritivos, avaliativos [...].

Consideramos relevante comentar algumas idéias de Lyotard (2004) acerca do *saber*:

- O saber científico: é uma espécie de discurso. Para ele, parece que a incidência das informações tecnológicas sobre o saber deva ser considerável, pois o saber é ou será afetado em suas principais funções: a pesquisa e a transmissão de conhecimentos.
- A deslegitimação do saber e a prevalência do critério de desempenho são os fatores predominantes para a retirada da importância do papel do professor no processo ensino-aprendizagem. Ele passa a ser considerado apenas um "ajudante" sendo substituído por bibliotecas, alunos, internet, etc. Ele não é o mediador para a produção do conhecimento, mas

apenas um apêndice, ainda necessário, para a sobrevivência das universidades, por motivos normativos.

Precisamos estar atentos para que o papel do professor, como mediador, seja mantido, para não deixarmos de usufruir da possibilidade de termos uma educação dialógica, tão necessária para a construção de saberes.

V.2.6. Conceito de Competência

Como já foi comentado, o conceito de competência é polissêmico. Neste estudo, entendemos competência como um conjunto de saberes (*saber, saber-fazer, saber ser*) que só pode ser constituído na práxis, mediante uma ação-reflexão-ação, que vai mais além da preocupação com a racionalidade técnica e a eficiência.

V.2.7. Conceito de Atitudes

Neste estudo entendemos as atitudes como um *saber*. Mais precisamente, *saber ser*⁴.

V.2.8. Características Básicas do Pensamento Postformal

Durante o processo de construção das pistas, observamos que existe um interesse grande por parte de muitos teóricos de investigar como se desenvolve a cognição nas pessoas adultas e nos adultos maiores. Martin García (1999) extraiu *características gerais*, que eram comuns às contribuições de autores como: Kramer; Commons; Richard e Armon etc., sobre os estilos *postformais* do pensamento adulto, e as reuniu nas características básicas do pensamento adulto, apresentado o pensamento postformal como:

- Divergente e criativo

⁴ Definido no Informe Delors, 1996.

- Metasistemático
- Dialético
- Contextualizado

Como podemos ver essas *características gerais* corroboram com as pistas: os referenciais teóricos, os conceitos e os aspectos da formação do gerontólogo educacional brasileiro, apresentadas aqui, que darão sustentação, como foi dito antes, ao programa de formação inicial em gerontologia educacional; essas pistas são consideradas essenciais para fundamentar a construção e elaboração de uma proposta de programa de formação inicial (graduação) em gerontologia educacional dirigido a profissionais que vão atuar na perspectiva educacional da gerontologia.

De posse dessas *pistas* caminharemos, a seguir, na direção da construção e elaboração, propriamente dita, do programa de formação inicial em gerontologia educacional, tentando sempre fazer uma conexão entre essas pistas (os referenciais teóricos, os conceitos e os aspectos da formação) construídos, anteriormente, aqui e as novas pistas que serão construídas a seguir: os itens da estrutura geral do programa.

V.3. Programa de Formação Inicial em Gerontologia Educacional

Após as considerações feitas ao longo dos capítulos e a partir das pistas construídas, nos tópicos anteriores deste capítulo, construiremos e elaboraremos nos próximos tópicos o programa de formação inicial em gerontologia educacional para o profissional educador brasileiro, que deseje atuar nas três áreas majoritárias de atuação da gerontologia educacional.

V.3.1. Curso de Graduação em Gerontologia Educacional

V.3.1.1. Concepção do Curso

Entendendo a gerontologia educacional como um estudo teórico-prático das questões do envelhecimento, a partir da visão

da educação, vemos esse curso como fundamental para a formação de profissionais reflexivos capazes de atuar nas três áreas da gerontologia educacional, de forma direta e indireta com pessoas adultas, adultos maiores e a com a sociedade nas questões referentes ao envelhecimento. Reunindo as competências essenciais para atender às demandas de necessidades do adulto maior com diferentes perfis, funções e nos âmbitos: da educação institucional e em contextos educativos diversos, em serviços sociais especializados (de atenção a adultos maiores) e em saúde (promoção e educação para a saúde e atenção primária)

V.3.1.2. Fundamentação Teórico-Metodológico

O curso de gerontologia educacional está fundamentado em princípios e procedimentos que norteiam a sua organização curricular, de acordo com a legislação vigente. O ensino visando a aprendizagem é orientado para a ação-reflexão-ação, para o desenvolvimento da pesquisa e da investigação científica.

São princípios básicos:

- constituição de competências, tendo os conteúdos como suporte;
- articulação entre os conteúdos (conhecimentos) da parte comum e da parte específica do currículo;
- articulação entre teoria e prática;
- Avaliação como parte integrante de todo o processo de formação;
- utilização de tecnologias da informação e da comunicação;
- produção da pesquisa para compreender o processo de construção do conhecimento em pessoas adultas y em adultos maiores; e compreender a relação entre envelhecimento e educação.

V.3.1.3. Objetivos

a). Gerais

- Proporcionar uma educação de qualidade em nível superior através de valores humanísticos, éticos e cristãos;
- Formar um gerontólogo educacional brasileiro capaz de atuar nas três áreas majoritárias de atuação da gerontologia educacional, capacitado para atuar de forma direta e indireta com pessoas adultas, adultos maiores e a com a sociedade nas questões referentes ao envelhecimento, com uma ampla compreensão das estruturas sociais, políticas, educativas e gerontológicas e do comportamento humano promovendo mudanças no *status quo* do envelhecimento no Brasil.

b). Específicos

- Mudar o estado embrionário de desenvolvimento em que se encontra a gerontologia educacional brasileira.
- Compreender os fundamentos epistemológicos, teóricos e metodológicos necessários ao exercício da docência;
- Compreender os processos de planejamento e implementação de políticas educacionais e gerontológicas, presentes na legislação brasileira.
- Analisar aspectos que conformam situações gerontológicas educativas e sócio-educativas em diferentes contextos formativos; elaborar e realizar um acompanhamento e avaliação de projetos, programas, ações, campanhas, intervenção comunitária, implantados para cada contexto educativo de pessoas adultas e adultos maiores.

- Organizar, dinamizar e avaliar processos e recursos de formação dirigidos a diferentes coletivos de pessoas adultas e adultos maiores tanto em educação formal como não formal, adaptando os diferentes recursos e procedimentos às características dos sujeitos destinatários das ações.
- Descobrir, descrever, interpretar, analisar e avaliar uma realidade, através de um trabalho de coleta de dados, estabelecimento de hipóteses e verificação das mesmas, empregando técnicas profissionais e científicas a fim de contextualizar uma adequada intervenção e/ou ação planejada, dentro das três áreas majoritárias de atuação da gerontologia educacional, bem como, a construção de teorias relacionadas a essas áreas.

V.3.1.4. Perfil dos Egressos

Profissional capacitado em sistemas e processos educativos, sociais e gerontológicos, que tem uma ampla compreensão das estruturas sociais, políticas, educativas e gerontológicas e do comportamento humano. Capaz para atuar de forma direta e indireta com pessoas adultas, adultos maiores e com a sociedade nas questões referentes ao envelhecimento nos âmbitos: da educação institucional e em contextos educativos diversos, em serviços sociais especializados (de atenção a adultos maiores) e em saúde (promoção e educação para a saúde e atenção primária). Habilitado para atuar nos três níveis de ensino, sendo: em disciplinas referentes ao envelhecimento, desde a educação infantil ao ensino superior, e em disciplinas de formação pedagógica e técnica, em cursos do ensino médio e superior, possuidor de um conjunto de competências.

V.3.1.5. Estrutura Geral do Programa

O programa proposto de formação inicial em gerontologia educacional deve ser um programa interdepartamental, organizado pelos departamentos das diversas áreas do conhecimento, dentro das universidades, interessados em

compreender o envelhecimento, contemplando os saberes: específicos, andragógicos, gerontológicos, tecnológicos.

a). *Público alvo*

Esse programa é destinado a qualquer estudante concluinte do ensino médio que encontra no processo de envelhecimento e na velhice propriamente dita, suas áreas de investigação acadêmica e/ou de atuação profissional em equipe interdisciplinar com e a favor do adulto maior.

b). *Currículo*

Esse Curso de Gerontologia Educacional entende o currículo como a *representação da cultura no cotidiano escolar*⁵, ou seja, os conhecimentos são selecionados e organizados, a partir da cultura, da história e da sociedade, portanto, passíveis de mudanças e transformações.

b.1). *Organização curricular*

A organização curricular do Curso de Gerontologia Educacional oferece disciplinas que favoreçam a formação generalista do gerontólogo educacional brasileiro que permita a sua inserção nas três áreas da Gerontologia Educacional. O curso será organizado em cinco anos acadêmicos com carga-horária total de 3930 horas e 400 ETCS (cada ETCS, equivale a 25 horas) totalizando 10000 horas de trabalho do estudante ao longo dos cinco anos acadêmicos.

b.2) *Estrutura curricular*

O currículo será estruturado em disciplinas teórico-práticas, investigação e estágio supervisionado. O currículo está constituído de matérias do tronco comum, de caráter obrigatório e optativo.

⁵ Pedra (1997, p.106).

V.3.1.6. Saberes Essenciais Para o Gerontólogo Educacional Brasileiro

Propomos como saberes essenciais para o gerontólogo educacional brasileiro, os saberes definidos, em forma de competências, a saber:

a) *saber-ser* (competências genéricas)

Quadro (22): Competências Genéricas *Ser*.

Competências
Compromisso ético;
Reflexão crítica;
Capacidade de análise e síntese;
Adaptação a novas situações;
Aprendizagem autônoma;
Resolução de problemas;
Capacidade de gestão da informação;
Tomada de decisões;
Capacidade de organização e planejamento;
Comunicação oral e escrita na língua nativa;
Habilidades nas relações interpessoais;
Conhecimento de outras culturas e costumes;
Conhecimentos de informática relativos ao âmbito de estudo;
Trabalho em uma equipe de caráter interdisciplinar;
Trabalho em equipe;
Reconhecimento da diversidade e da multiculturalidade;
Liderança;
Criatividade;
Iniciativa e espírito empreendedor;
Trabalho em contexto internacional;

Fonte: Elaboração própria.

b) Competências específicas *saber*

Quadro (23): Competências Específicas *Saber*

Competências
Conhecer o processo de investigação e técnica de investigação social de natureza quantitativa e qualitativa;
Conhecer os pressupostos e fundamentos teóricos da intervenção sócio-educativa e gerontológica com adultos maiores e a sociedade em geral;
Conhecer os modelos de organização dos sistemas e instituições de educação e formação;

Competências
Conhecer os modelos e fundamentos teóricos dos processos de orientação e intervenção para a integração educativa, social e de trabalho de adultos maiores;
Conhecer os fundamentos básicos das tecnologias da informação e da comunicação em sua aplicação a gerontologia educacional;
Conhecer as políticas de bem-estar social dirigidas ao adulto maior;
Conhecer as bases teóricas e epistemológicas dos processos educativos e formativos;
Conhecer o marco (âmbito) da gerontologia educacional e os modelos de desenvolvimento no mundo, mais especificamente, no Brasil e na América Latina;
Conhecer os fundamentos e a metodologia de avaliação, referida a programa, contextos, processos, produtos, profissionais, instituições e/ou organizações e sistemas educativos e gerontológicos;
Conhecer os fundamentos e uso de meios, recursos e possibilidades das tecnologias educativas;
Conhecer os fundamentos da gerontologia social e da gerontologia educacional como disciplina: história, teorias, conceitos, natureza, métodos e modelos;
Conhecer os fatores biológicos, ecológicos, psicológicos e ambientais que interferem nos processos educativos e sociais;
Conhecer os sistemas de organização dos serviços e instituições dedicados à atenção gerontológica social e gerontológica educacional;
Conhecer as estratégias principais para a resolução de conflitos através da mediação;
Conhecer os princípios e fundamentos de atenção à diversidade em educação;
Conhecer a teoria e a metodologia para a avaliação em intervenção sócio-educativa e gerontológica educacional;
Conhecer as características dos entornos (âmbitos) sociais, educativos e laborais de intervenção;
Conhecer as diversas teorias e os vários aspectos do envelhecimento a partir do ponto de vista de distintas disciplinas (ciências);
Conhecer os diversos aspectos do envelhecimento brasileiro e mundial e suas conseqüências, respectivamente, para a sociedade brasileira e para o mundo;
Conhecer e contextualizar os sistemas educativos e formadores no contexto internacional, especialmente, na América Latina e Europa;
Conhecer as teorias, modelos e formas de processo de comunicação e suas implicações na educação de pessoas adultas e adultos maiores;
Conhecer a estrutura sociológica brasileira e sua relação com a desigualdade social;
Conhecer os fundamentos metodológicos e teorias sobre a construção, validação e uso de medição sócio-educativa e gerontológica educacional;
Conhecer as estratégias principais de intervenção dos gerontólogos educacionais no desenvolvimento de sua ação profissional com pessoas, famílias, grupos, organizações e comunidades;
Conhecer as fases evolutivas da população com a qual se vai trabalhar;

Competências
Conhecer os pressupostos, políticos, gerontológicos, andragógicos, pedagógicos, psicológicos e sociológicos, tecnológicos que dão suporte aos processos de intervenção gerontológica educacional;
Conhecer a estrutura e funcionamento do ensino dirigido a pessoas adultas e adultos maiores;
Conhecer a realidade atual dos âmbitos de intervenção em gerontologia educacional como resultado de processos sócio-políticos;
Conhecer a legislação e as políticas gerontológicas e educativas dirigidas ao adulto maior no Brasil e no mundo;
Conhecer as fontes relativas ao trabalho pedagógico, andragógico e gerontológico em seus diversos âmbitos, saber acessá-las e administrá-las;
Conhecer os princípios, as políticas e as práticas educativas formais e não formais para crianças, adolescentes, jovens, adultos e adultos maiores;
Conhecer os principais tipos de inadaptação social e as linhas gerais de ação deles;
Conhecer os pressupostos e fundamentos teóricos e práticos da atuação gerontológica educacional em seus diversos âmbitos;
Conhecer a relação entre Estado, política e educação;
Conhecer a legislação educacional brasileira;
Conhecer as características de instituições escolares no contexto sócio-econômico e cultural brasileiro: objetivos, finalidades, organizações, política educacional, recursos humanos e matérias;
Conhecer o trabalho interdisciplinar na atenção ao adulto maior;
Conhecer a gerontologia como uma disciplina interdisciplinar;
Conhecer os modelos, programas e as teorias de formação do professorado, como também, as principais variáveis de eficiência docente;
Conhecer o papel do Estado na relação com o adulto maior;
Conhecer os métodos e estratégias de investigação em educação e em gerontologia educacional;
Conhecer as diferentes concepções de desenvolvimento humano e linguagem e suas implicações na prática educativa;
Conhecer os princípios e fundamentos da teoria do currículo e sua aplicação aos processos de ensino-aprendizagem;
Conhecer os fundamentos teóricos da administração de centros e instituições gerontológicos;
Conhecer as teorias da administração e suas ideologias predominantes.

Fonte: Elaboração própria.

c) *saber-fazer* (habilidades, destrezas)

Quadro (24): Competências *Saber-fazer* (habilidades, destrezas).

Competências
Planejar, implementar, revisar e avaliar a prática da gerontologia educacional com pessoas, famílias, grupos, organizações, comunidades e outros profissionais.
Apoiar aos adultos maiores para que sejam capazes de manifestar as necessidades, pontos de vista e circunstâncias;
Analisar criticamente o conceito de necessidade de acordo com o contexto histórico, social, político e educacional nos quais envolve sua ação profissional;
Participar, assessorar e gerenciar nas organizações o planejamento, desenvolvimento e avaliação de planos de formação de recursos humanos na área de gerontologia educacional;
Identificar e avaliar os processos de formação, desenvolvimento e evolução de pessoas, famílias, grupos, organizações, comunidades, assim como, suas manifestações atuais e tendências de futuro;
Intervir com pessoas: adultos maiores, famílias, grupos, organizações e comunidades para ajudá-las a tomar decisões bem fundamentadas a cerca de suas necessidades;
Trabalhar conjuntamente com pessoas, famílias, grupos, organizações e comunidade para avaliar suas necessidades e circunstâncias no âmbito da gerontologia educacional;
Avaliar as necessidades e opções possíveis para orientar uma estratégia de intervenção;
Avaliar processos e programas educativos dirigidos às pessoas adultas e aos adultos maiores, com a função de introduzir as mudanças necessárias para otimizar o rendimento acadêmico-formativo;
Promover o crescimento, desenvolvimento e independência dos adultos maiores;
Construir, implementar e avaliar projetos de intervenção sócio-educativa e geronto-educacional;
Utilizar a mediação como estratégia de intervenção destinada à resolução de alternativa de problemas;
Realizar a gestão profissional de recursos humanos, materiais e funcionais no âmbito da gerontologia educacional;
Oferecer orientação e ajuda de forma individual e grupal para favorecer a inserção sócio-laboral e o desenvolvimento profissional do adulto maior;
Administrar e dirigir entidades gerontológicas;
Aplicar técnicas de detecção de necessidades dos destinatários que dão origem a uma ação de formação.
Promover a saúde e a prevenção da enfermidade já a partir da atenção primária, mediante programas e campanhas educacionais de promoção de saúde;

Competências
Trabalhar de maneira eficiente dentro de sistemas, redes e equipes interdisciplinares e multi-organizacionais, com o propósito de colaborar no estabelecimento de fins, objetivos e tempo de duração dos mesmos, contribuindo igualmente a abordar de maneira construtiva os possíveis desacordos existentes;
Manifestar interesse pelos âmbitos de atuação da gerontologia educacional;
Construir, aplicar e avaliar programas e estratégias de intervenção que facilitem os processos de ensino-aprendizagem de pessoas adultas e adultos maiores;
Construir, aplicar e avaliar programas e projetos específicos de intervenção geronto-educacional ao longo de toda a vida;
Atuar como docente em todos os níveis de ensino;
Colaborar e assessorar na elaboração de programas educativos e sócio-educativos nos meios e redes de comunicação e informação (rádio, televisão, imprensa e internet, etc.);
Fomentar na sociedade o interesse e o conhecimento pelo processo de envelhecimento e suas conseqüências para o Brasil e o mundo;
Construir, aplicar e avaliar programas, itinerários e estratégias de educação, orientação e formação, adaptados às características diferentes dos sujeitos e situações;
Intervir quando necessário no processo de delimitação da profissão;
Colaborar e assessorar na elaboração de recursos de materiais, programas e conteúdos gerontológicos educativos dirigidos a pessoas adultas e aos adultos maiores e à sociedade em geral;
Promover a permanência dos adultos maiores em seu entorno, fomentando a convivência solidária, a autonomia e a ajuda mútua, a acolhida familiar etc.
Aplicar estratégias de orientação e mediação familiar;
Promover o trabalho solidário com grupos de idosos que proceda de outras culturas, de outros países, de outras religiões, e que se manifestam uma dupla marginalização: ser adulto e imigrante;
Aplicar modelos de consultoria adaptados à situação e às necessidades formativas de uma organização ou das pessoas que a integram;
Coordenar o processo de execução e avaliação de programas de formação e-learning para pessoas adultas e adultos maiores;
Executar programas de intervenção sócio-educativa e geronto-educacional construídos por outros profissionais dentro de equipe multiprofissional;
Construir ferramentas de trabalho em situações de diversidade e interculturalidade;
Aplicar técnicas de detecção de variáveis que justifiquem uma ação educativa diferente em função da idade, gênero, atitudes, condições sócio-culturais, problemas especiais, etc.

Competências	
	Aplicar técnicas e instrumentos de diagnóstico, identificação e avaliação de necessidades e capacidades dos sujeitos de educação e formação;
F	Fomentar a participação educativa, social e política dos adultos maiores;
	Fomentar uma atitude empática, respeitosa, solidária e de confiança para com os adultos maiores e instituições dedicadas à atenção a adultos maiores;
	Construir, aplicar e avaliar programas e estratégias de intervenção que facilitem os processos de melhora e modificação de atitudes, habilidades sociais, resolução de problemas pessoais e adoção de valores;
	Construir, desenvolver e coordenar processos de investigação aplicada em diferentes campos e aspectos de intervenção sócio-educativa e geronto-educacional;
	Identificar os principais tipos de inadaptação social e as linhas gerais de ação deles;
	Colaborar na construção, aplicação e avaliação de auditorias de educação e formação dirigidas para pessoas adultas e adultos maiores;
	Avaliar recursos didáticos, materiais e programas de formação para adultos e adultos maiores em diferentes níveis, áreas curriculares, etc.;
	Realizar cursos de preparação para a aposentadoria nos três níveis de governo, na empresa privada e para pessoas;
	Determinar indicadores de qualidade e aplicar critérios e padrões de eficiência e de eficácia institucional e profissional em centros e instituições dirigidos a atenção de adultos maiores;
	Planejar a promoção de recursos materiais e tecnológicos educativos, identificando destinatários em potencial e os canais adequados de difusão;
	Construir, aplicar e avaliar programas e estratégias de formação e capacitação de professores, formadores e demais profissionais da educação e da educação gerontológica;
	Construir, aplicar e avaliar programas e estratégias de intervenção no campo da educação permanente e da gerontologia educacional;
	Aplicar os conhecimentos, habilidades e técnicas de gestão de recursos materiais e humanos;
	Gerar disposição para o trabalho interdisciplinar com outros agentes, mostrando preparação para desempenhar diferentes papéis dentro de equipes e domínio das habilidades de trabalho em grupo.

Fonte: Elaboração própria.

Estas competências, enquanto *saberes* estão representadas no conjunto de competências, ver no Quadro (25) que o gerontólogo educacional brasileiro deverá ir adquirindo ao longo de sua formação e possuí-las ao finalizar o curso.

Quadro (25): Conjunto de Competências.

1- Capacidade para trabalhar e avaliar as necessidades e circunstâncias de pessoas, grupos, organizações e comunidades, juntamente com elas;
2 – Capacidade de planejar, implementar, avaliar a prática do exercício profissional do gerontólogo educacional brasileiro junto à sociedade, às organizações e às sociedades de classe;
3 – Capacidade para modificar o status quo do adulto maior e da gerontologia educacional no Brasil;
4 – Capacidade de compreender as situações práticas vivenciadas no exercício da profissão e intervir adequadamente;
5 – Capacidade investigativa, avaliativa e reguladora das situações e atividades gerontológicas educativas, sócio-educativas e educacionais, apresentadas nos diversos âmbitos de sua atuação/intervenção e de suas funções;
6 – Capacidade de entender a problemática que envolve a velhice e o adulto maior nos âmbitos dos governos, federal, estadual e municipal no Brasil e no mundo;
7 – Capacidade de construir conhecimentos específicos, gerontológicos, tecnológicos e andragógicos.

Fonte: Elaboração própria.

Estes saberes se juntarão a outros, propostos, nas disciplinas que serão sugeridas aqui para o curso de gerontologia educacional.

V.3.1.7. Disciplinas Teórico-Práticas

Como vimos falando ao longo deste trabalho, o profissional gerontólogo educacional brasileiro foi composto por características do pedagogo, do educador social e do trabalhador social. Portanto, para atender às suas necessidades formativas o curso de gerontologia educacional será composto por disciplinas teórico-práticas propostas para os cursos de pedagogia, educação social e trabalho social, que serão aqui adaptadas ou não, conforme Quadro (26). Recorremos a esse dispositivo porque a profissão, gerontólogo educacional, proposta nesse estudo, se deriva das profissões de: pedagogia, trabalho social e educação social.

Quadro (26): Disciplinas Teórico-Práticas do Curso de Gerontologia Educacional

Disciplinas	Carga horária	Créditos
Língua Portuguesa I	60	4
Metodologia do Estudo	60	4
Introdução à Filosofia	60	4
Sociologia Geral	60	4
Psicologia Geral	60	4
Introdução à Gerontologia	60	4
História da Educação	30	2
Língua Portuguesa II	60	4
Tecnologia Educativa	60	4
Intervenção Educativa I	60	4
Análise de Dados da Investigação Educativa e Gerontológica Educacional	60	4
Intervenção Educativa II	60	4
Ética Geral	30	2
Filosofia da Educação I	60	4
Sociologia da Educação I	60	4
Teoria da Educação	60	4
Desenvolvimento adulto e envelhecimento	60	4
Estatística Aplicada à educação	60	4
Psicologia da educação I	60	4
Estágio I	120	4
Métodos de Investigação Sócio-Educativa	60	4
Organização e Gestão de Centros Gerontológicos Sócio-Educativos	60	4
Diagnóstico de Problemas Sócio-Educativos e Gerontológicos Educacionais	60	4
Educação em Centros Gerontológicos e Residências Geriátricas	60	4
Educação para a Saúde	60	4
Intervenção na Velhice	60	4
Trabalho Interdisciplinar	60	4
Estrutura e Funcionamento do Ensino I	60	4
Ética Profissional	30	2
Metodologia do Ensino I	60	4

Disciplinas	Carga horária	Créditos
Metodologia de Avaliação de Programas	60	4
Educação Comparada	60	4
História da Educação no Brasil	60	4
Construção de Materiais Didáticos Específicos para Adultos Maiores	60	4
Função Docente	60	4
Política Educacional	60	4
Metodologia do ensino II	60	4
Estrutura e funcionamento do ensino II	60	4
Sistemas de Educação e Inovação Social	60	4
Política Social e Planejamento Sócio-Educacional	60	4
Psicologia da Educação II	60	4
Recursos Institucionais para a Ação Gerontológica Educacional	60	4
Educação de Adultos	60	4
Educação Ambiental	60	4
Orientação Familiar e Profissional	60	4
Prevenção de Dependência de Drogas na Velhice	60	4
Medidas Educacionais I	60	4
Estágio II	120	10
Direção de Centros de Educação para Adultos Maiores	60	4
Currículo e Organização de Escola para Adultos Maiores	60	4
Construção de Programas Formativos na Empresa	60	4
Mediação e Avaliação Educacional e Gerontológica	60	4
Sociologia da Escolarização e do Currículo	60	4
Sociologia da Igualdade de Oportunidades	60	4
A Velhice e os Meios de Comunicação	60	4

Disciplinas	Carga horária	Créditos
Gerontologia Educacional e Marginalização do Adulto Maior	60	4
Integração Sócio-Laboral de Adultos Maiores	60	4
Transtornos de Aprendizagem	60	4
Programa Específico de Orientação Educacional para Adultos Maiores	60	4
Educação Comparada	60	4
Modelos e estratégias de formação do professorado	60	4
Psicologia Social e das Organizações	60	4
Planejamento Educacional	60	4
Currículos e Programas	60	4
Prática de Ensino I	150	10
Estágio Supervisionado em Administração de Centros de Educação para adultos maiores	120	8
Técnicas de Organização e Direção em Educação Não-Formal Dirigida para Adultos Maiores	60	4
Medidas Educacionais II	60	4
Prática de Ensino II	150	10
Planejamento Orçamentário em Educação	60	4
Total	4380	296

Fonte: Elaboração própria.

A estas disciplinas se juntarão algumas disciplinas consideradas por nós como indispensáveis ao curso de Gerontologia Educacional, que serão detalhadas a seguir no Quadro (27).

Quadro (27): Detalhamento das Disciplinas Essenciais do Curso de Gerontologia Educacional

Disciplina	Conhecimentos	Créd.	ECTS	C.H.
Introdução a Gerontologia. Política Social dos Adultos Maiores no Brasil e na América Latina	<ul style="list-style-type: none"> A Gerontologia como ciência interdisciplinar; trajetória histórica da Gerontologia; revisão de fontes bibliográficas da Gerontologia; linhas de preferência de investigação atual no campo da Gerontologia no Brasil e na América Latina; a formação em gerontologia no Brasil e sua relação com o contexto brasileiro e latino americano; estudo comparativo dos modelos de política social nos países desenvolvidos; necessidades e demandas dos adultos maiores; o apoio informal aos dos adultos maiores. A política social no contexto do estado brasileiro; evolução histórica; Prospectiva gerontológica e o futuro do envelhecimento; políticas gerontológicas. 	4	5	60
Metodologia da Pesquisa em Gerontologia	<ul style="list-style-type: none"> Fundamentos básicos da pesquisa; projeto de pesquisa em Gerontologia (i). Projetos experimentais e quase-experimentais; projeto e desenvolvimento de instrumentos de avaliação social; processamento informático de estatística descritiva aplicada à Gerontologia; processamento informático de estatística paramétrica aplicada à Gerontologia; processamento informático de estadística não paramétrica aplicada à Gerontologia; avaliação de programas. 	4	5	60
Antropologia do Envelhecimento	<ul style="list-style-type: none"> Cultura da velhice; outras culturas; conceitos e ideologias; ritos; família; lazer; religião. 	4	5	60
Sociologia Gerontológica	<ul style="list-style-type: none"> Demografia do envelhecimento; envelhecimento social rural e urbano; teorias sociais e papéis e expectativas sociais na velhice; a velhice na dinâmica familiar; relações intergeracionais; lazer e utilização do tempo; participação política e social. Associacionismo. Os Conselhos de adultos maiores; transição trabalho/aposentadoria necessidades do trabalhador e do aposentado (psíquicas, sociais, econômicas), o processo de aposentadoria, a aposentadoria e suas conseqüências. 	4	5	60

Disciplina	Conhecimentos	Créd.	ECTS	C.H.
Psico-Gerontologia	<ul style="list-style-type: none"> • Teorias psicológicas sobre o envelhecimento; o envelhecimento como experiência pessoal; percepção na velhice; a inteligência: sistemas de medição; cognição: memória e linguagem; personalidade: mudança e crise; senitude e adaptação; características do envelhecimento na mulher. Estereótipos sociais; problemática da morte. 	4	5	60
Gerontologia Educacional I, II e III	<ul style="list-style-type: none"> • Processo educativo e desenvolvimento humano; teorias cognitivas e psicossociais da aprendizagem; senitude, aprendizagem e motivação pessoal; as estratégias de aprendizagem na adultez; fatores sócio-ambientais e interpessoais do processo de aprendizagem; contribuições da animação sociocultural na terceira idade; aulas socioculturais para adultos maiores; projetos de atividade sociocultural para pessoas idosas; lazer, turismo e tempo livre; educação de adultos: conceitos e teorias; educação de adultos maiores: conceitos, teorias e metodologias; a formação de profissionais educadores: conceitos, aspectos e teorias; andragogia: conceitos, pressupostos e hipóteses; planejamento de programas em educação de adultos maiores; meios de comunicação e adultos maiores. 	4	15	180

Disciplina	Conhecimentos	Créd.	ECTS	C.H.
Princípios da Gestão Sócio-Sanitária na Atenção a Adultos Maiores	<ul style="list-style-type: none"> Epidemiologia, repercussão do aumento da população anciã no sistema de saúde; programas sanitários em relação ao envelhecimento; a proteção jurídica às pessoas maiores nos aspectos sócio-sanitários: a lei geral de saúde, a política nacional e o estatuto do adulto maior lei geral da seguridade social; a coordenação sócio-sanitária; a atenção sócio-sanitária: gastos e financiamento; a assistência sanitária a adultos maiores: adultos maiores sãos, adultos maiores enfermos, adultos maiores de alto risco e pacientes geriátricos; a organização da assistência sanitária para os adultos maiores no Brasil: atenção primária, atenção especializada em geriatria, cuidados continuados ou de longa duração; os profissionais da atenção sócio-sanitária e o adulto maior. 	4	5	45
Bio-Gerontologia	<ul style="list-style-type: none"> Biologia do envelhecimento; fisiopatologia do envelhecimento avaliação gerontológica integral; grandes síndromes geriátricas; deterioração cognitiva e demências; farmacologia, iatrogenia; o sistema cardiovascular e suas enfermidades; o sistema respiratório e suas enfermidades; o sistema genital e suas enfermidades; o sistema locomotor e suas enfermidades; odontologia gerontológica; nutrição, o sistema digestivo e suas enfermidades; nutrição dietética: produtos dietéticos para os adultos maiores. Interações, medicamentos-alimentos. 	4	5	60
Psicomotricidade	<ul style="list-style-type: none"> Significados e objetivos da psicomotricidade na velhice; 	3	4	45

Disciplina	Conhecimentos	Créd.	ECTS	C.H.
Economia marketing	e <ul style="list-style-type: none"> • Introdução à gestão estratégica; planeamento estratégico; modelos e técnicas de programação; marketing de serviços e marketing social; o funcionamento administrativo a partir de programas informáticos; contabilidade: conceitos básicos; a contabilidade dos gastos; os planos de melhora contínua da qualidade; avaliação de produtos e serviços; o orçamento: os princípios orçamentários e o ciclo orçamentário; orçamento como ferramenta de planeamento e controle; orçamento de tesouraria e os documentos de sínteses; o processo de controle de gestão; as empresas privadas como gestoras de serviços sociais; marketing social; produtos e serviços para os adultos maiores. 	3	4	45
Aspectos Jurídicos Bioética	e <ul style="list-style-type: none"> • Direito civil: capacidade jurídica e capacidade de obrar, a incapacidade, o testamento, a doação, o vitalício, a sucessão testamentária; direito laboral: o contrato de trabalho, o desenvolvimento da relação laboral, alterações do contrato de trabalho, a extinção do contrato de trabalho, a demissão; direito sobre a proteção social pública: a aposentadoria, a incapacidade temporal, a invalidez permanente, a viuvez e orfandade, pensões não contributivas; direito financeiro e tributário: tributação e a fiscalização (imposto de sociedades, imposto sobre o valor agregado, impostos diversos); direito administrativo: organização das entidades, serviços e estabelecimentos sociais; rede de serviços de bem estar social de responsabilidade pública; requisitos legais para a instalação, abertura e funcionamento de centros privados assistenciais. 	4	5	60

Disciplina	Conhecimentos	Créd.	ECTS	C.H.
Princípios da Arquitetura e da Ergonomia na Atenção ao Adulto Maior	<ul style="list-style-type: none"> • Aspectos ambientais em uma residência de adultos maiores; urbanismo e a velhice; arquitetura e centros para usuários adultos maiores; a residência: iluminação, instalações, segurança; qualidade de vida, ambiente acessível. Materiais adaptados. Ajudas técnicas, etc.; novas tecnologias informáticas aplicadas à qualidade de vida; conceitos de higiene e saúde; meio ambiente e saúde; ecologia e saúde humana. 	4	3	30
Trabalho Interdisciplinar	<ul style="list-style-type: none"> • Conceito; finalidades; aplicações práticas; avaliação e gestão de casos. 	4	5	60
Direção, Gestão e Organização de Programas em Serviços Sociais Gerontológicos	<ul style="list-style-type: none"> • As empresas privadas como gestoras de serviços sociais; preparação de novos serviços; tele-assistência; residências de cuidados paliativos; serviços sanitários e educacionais a domicílio; programas culturais e de voluntariado; incorporação do voluntariado; projeto de residências especializadas. 	4	5	60
Planejamento, Gestão e Direção em Centros de Adultos Maiores	<ul style="list-style-type: none"> • Operações de recebimento e armazenamento; instalações e equipamentos; compras, em armazéns e comercialização; gestão de recursos humanos e de qualidade; operações de bem estar e restauração em residências; organização e administração da residência; desenvolvimento de habilidades gerenciais e sociais. 	4	5	60

Disciplina	Conhecimentos	Créd.	ECTS	C.H.
Programas de Intervenção	<ul style="list-style-type: none"> Introdução aos programas e serviços de atenção à velhice em residências; assistência integral; residências; apartamentos tutelados; centros de dia; permanência temporal; programas de apoio à família; intervenção em habilidades da vida diária; intervenção e redes de auto-ajuda a adultos maiores; intervenção em enfermos terminais; programas de intervenção cognitiva; programas de reabilitação de processos incapacitantes com possibilidade de recuperação; manutenção da capacidade funcional e o atraso da incapacidade em processos crônicos incapacitantes. 	4	5	60
Avaliação em Gerontologia	<ul style="list-style-type: none"> Fundamentos básicos de avaliação em gerontologia; instrumentos de avaliação em gerontologia; a avaliação integral de uma residência de adultos maiores (ambiente, infra-estrutura, acessibilidade); técnicas de avaliação dos funcionários de uma residência (clima laboral, otimização de postos de trabalho, estresse laboral, etc.); avaliação integral: avaliação funcional; avaliação psicológica; avaliação social; avaliação da carga de cuidados; aspectos metodológicos gerais sobre a avaliação de programas. 	4	5	60
Total		66	80	1035

Fonte: Elaboração própria.

V.3.1.8. Estágio Supervisionado

Cada aluno terá um orientador interno que supervisionará o desenvolvimento do estágio supervisionado que será realizado em instituições conveniadas, bem como terá um orientador externo na instituição onde se realizará o estágio supervisionado.

V.3.1.9. Trabalho de Graduação (TG)

Cada aluno terá um orientador que supervisionará o desenvolvimento do trabalho de graduação (TG) que será uma monografia. Os trabalhos de investigação de Conclusão de Curso deverão ser realizados dentro das linhas de pesquisas desenvolvidas pelos professores-orientadores do Departamento a que pertence o programa de formação inicial.

V.3.1.9.1. Linhas de Pesquisas do Trabalho de Graduação (TG)

- Educação de adultos maiores e velhice.
- Envelhecimento e intergeracionalidade.
- Educação e envelhecimento.
- Educação, saúde e envelhecimento.

V.3.1.10. Avaliação

- Auto-avaliação pelo estudante.
- Avaliação de iguais.
- Ênfase na aprendizagem.
- Apresentação de uma monografia a uma banca julgadora para a obtenção do título universitário.

Recapitulação

Acreditamos que as pistas apresentadas aqui poderão contribuir para a reflexão de investigadores interessados na formação inicial e continuada de profissionais educadores no Brasil, bem como para a reflexão dos responsáveis pelos programas de formação.

O programa proposto abre uma perspectiva ao permitir a participação de profissionais interessados em trabalhar na dimensão educacional da gerontologia, a gerontologia educacional, nas suas três áreas majoritárias de atuação, nos diversos serviços disponíveis para atender às necessidades dos adultos maiores dentro de instituições públicas e privadas, como também a trabalhar em equipe interdisciplinar na atenção ao adulto maior nos âmbitos da saúde, da educação, social, etc.

O propósito aqui não foi fazer um estudo descritivo sobre a formação do gerontólogo educacional brasileiro, mas, a partir de uma reflexão sobre a formação continuada do *profissional educador*, contribuir com algumas pistas que incidissem sobre a construção e elaboração de um programa da formação inicial em gerontologia educacional, que habilitasse o gerontólogo educacional brasileiro a dar respostas às necessidades derivadas do mundo da formação e do trabalho.

Queremos, entretanto, deixar claro que as pistas que foram construídas aqui não são consideradas, por nós, como único caminho, mas, sim, como ponto de partida para uma discussão mais aprofundada sobre o tema da formação do gerontólogo educacional brasileiro.

Queremos lembrar o que já foi dito, anteriormente, neste capítulo: a formação realizada através do programa de formação inicial em gerontologia educacional capacita o gerontólogo educacional brasileiro para atuar nas três áreas majoritárias de atuação da gerontologia educacional, suprimindo a lacuna, antes existente, de profissionais para trabalhar na vertente educacional da gerontologia.

Desejamos que as pistas apresentadas aqui proporcionem uma reflexão sobre a formação de profissionais para atuarem na perspectiva educacional da gerontologia, que sirvam de alerta aos responsáveis pelos programas de formação sobre a necessidade de se construir programas de formação inicial em gerontologia educacional, para atender às necessidades de aprendizagem dos profissionais interessados em trabalhar com e a favor dos adultos maiores nesta vertente da gerontologia.

VI. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante as investigações foi perceptível que o envelhecimento populacional brasileiro surgiu tomando de assalto a sociedade civil e as esferas de governo e que estes não se aperceberam do surgimento desse fenômeno, mesmo estando vivenciando-o. A consequência disso vemos na ausência de políticas públicas preventivas, que pudessem dar suporte à transição demográfica e epidemiológica, que seguramente viveríamos – porque os países desenvolvidos as viveram – para que elas ocorressem sem sobressaltos, como ocorreu nos países desenvolvidos onde os governantes prepararam seus países, ao longo dos anos, para enfrentar o fenômeno do envelhecimento populacional.

O envelhecimento brasileiro se caracteriza: pela mudança rápida na sua demografia; apresenta uma tendência à feminização do envelhecimento; por ser um fenômeno predominantemente urbano; pela mudança no perfil de morbimortalidade; e por se encontrar ainda na idade da pandemia retrocedente.

Percebemos durante a cartografia 2, no capítulo I que o idoso brasileiro da atualidade é muito diferente dos idosos de décadas passadas. Hoje a população idosa brasileira constitui um grupo heterogêneo e complexo, de diferentes coortes, que sobreviveram aos fatores da transição epidemiológica.

A identificação do novo perfil do velho e do envelhecimento brasileiro foi de fundamental importância para que pudéssemos definir os perfis profissionais, as funções, os âmbitos de atuação, as competências, os saberes e atitudes do gerontólogo educacional brasileiro.

Como comentamos, anteriormente neste estudo, as diferentes percepções do envelhecimento demográfico e epidemiológico do envelhecimento individual, da velhice e do idoso, são simples demais e redutoras. Consideramos que antes

de tudo, o envelhecimento demográfico e epidemiológico se inscrevem em um contexto sócio-econômico e cultural, a saber: na sociedade industrial capitalista, em ocorrência, no Ocidente. Portanto, cada nação é responsável pela imagem e pelo papel que o seu idoso representa na sociedade.

No Brasil é facilmente visível, principalmente na mídia, uma dualidade na abordagem ao fenômeno do envelhecimento brasileiro. Existe uma abordagem que apresenta uma visão estereotipada deficitária do envelhecimento e outra que apresenta uma abordagem auspiciosa desse envelhecimento quando dá ao idoso super poderes.

O idoso brasileiro apresenta uma baixa escolaridade que provoca uma maior dificuldade para o seu acesso ao mercado de trabalho impedindo-o de suprir as necessidades indispensáveis para a sua sobrevivência. Portanto, essa baixa escolaridade, como outras causas, pode responder pela situação de dependência em que vivem muitos adultos maiores. “Alguns estudos mostram que problemas de emprego entre trabalhadores mais velhos, são em geral, causados por sua pouca alfabetização, e não pelo envelhecimento em si (OMS, 2005, p.30)”.

Como já dissemos, anteriormente, consideramos que as iniciativas “educacionais” para os adultos maiores no Brasil são recentes e carecem de uma fundamentação teórica e pedagógica, portanto, são necessárias investigações sobre o tema para que essas iniciativas “educacionais” deixem de ter um caráter primordialmente socializador e assumam um compromisso com uma educação, verdadeira e transformadora.

No caso brasileiro, não são visíveis as ações realizadas pelos órgãos responsáveis, no sentido de reverter a visão negativa que a sociedade tem sobre o envelhecimento, pois é perceptível, no dia-a-dia do adulto maior brasileiro, o quanto são discriminados e marginalizados.

Os programas educacionais dirigidos a essa parte da população, normalmente são levados a cabo pelos governos federal, estadual e municipal, ou por ONGs, através de campanhas de esclarecimento. Contudo, essas ações são mais

dirigidas para as questões referentes à saúde, como a prevenção de enfermidades.

Acreditamos que só a gerontologia educacional será capaz de modificar a visão negativa sobre o velho e a velhice que permeia a nossa sociedade, pois é a área responsável pela formação de profissionais e não profissionais que trabalham ou vão trabalhar com idosos, responsável também, pela educação de idosos e da sociedade em geral em relação aos diversos aspectos do envelhecimento.

Por tudo isso, neste estudo, pensamos o homem como um ser inacabado, e que por isso, abrem-se, perspectivas para a sua educação ao longo da vida, é que investigamos a perspectiva educacional da gerontologia, como área de conhecimento e prática, como já foi dito, numa tentativa de aplicar o que é corretamente sabido sobre o envelhecer e a educação, para poder aumentar os anos saudáveis e produtivos e melhorar a qualidade de vida dos adultos maiores.

Depois da revisão sobre os conceitos, as características, o histórico e as áreas de atuação da gerontologia educacional numa sociedade que envelhece, foi possível dimensionarmos a importância da gerontologia educacional para essa sociedade, uma vez que, dentro em breve, para dar respostas às crescentes demandas em relação ao adulto maior, quase todos os profissionais estarão de algum modo, prestando serviços aos adultos maiores, como também, muitos profissionais, passarão a sentir a necessidade de se especializar no campo do envelhecimento, porque poderão vir a desenvolver ou trabalhar em novos serviços destinados aos adultos maiores.

No entanto, durante a investigação, percebemos que há um longo caminho a ser percorrido pela gerontologia educacional, principalmente no Brasil, para que ela possa dar respostas às necessidades de formação do adulto maior, dos profissionais educadores, e da sociedade em geral. Porém, essa não é uma tarefa fácil, haja vista, que isso depende da vontade política dos governantes em todas as esferas do poder, bem como, dos intelectuais da educação, responsáveis pela criação da legislação educacional e, conseqüentemente, pela criação das diretrizes

curriculares que vão nortear os programas de formação e programas educacionais em todas as modalidades de ensino.

Após a realização do esboço genealógico da gerontologia educacional, pudemos entender por que a gerontologia educacional brasileira se encontra em um processo embrionário de desenvolvimento, ao constatar como o envelhecimento populacional brasileiro é visto dentro da agenda das políticas públicas, da legislação educacional e como foi construído o sistema de proteção ao adulto maior. Verificamos que os legisladores não tinham nenhuma preocupação com a educação dos adultos maiores, bem como, com a formação de recursos humanos para atuar com os adultos maiores, por isso, esse tema é muito recente nas políticas públicas.

Por causa do “esquecimento” desse tema pelos legisladores, o Brasil foi pego de surpresa pela rapidez com que se deu o grande aumento da demanda por profissionais especializados para trabalhar com a população idosa.

O tema da formação especializada para esses profissionais passou a figurar nas políticas e na legislação dirigidas aos adultos maiores, diante da dimensão da necessidade urgente de formar mão de obra especializada, capaz de colocar em prática o que preconizam a legislação e as políticas públicas dirigidas ao adulto maior. No entanto, isso só será possível se essa formação cumprir certas exigências concernentes aos saberes específicos, gerontológicos, andragógicos, tecnológicos e se esse profissional possuir competências genéricas e específicas, como foi proposto neste trabalho.

O processo embrionário de desenvolvimento também se deve ao descaso com que os profissionais da área de humanas, principalmente os pedagogos, trataram a velhice e o idoso durante muito tempo.

Especificamente no Brasil, o idoso e a velhice além de não serem objetos de estudo desses profissionais, também eram esquecidos por eles, quando participantes da criação de políticas educacionais. Esse descaso talvez se devesse à visão negativa

que tanto esses profissionais como os legisladores tinham sobre o idoso e o envelhecimento.

Diferentemente desses profissionais, como pôde ser visto, os profissionais da área da saúde manifestaram preocupação com uma formação específica; com isso, deram visibilidade à terceira área da gerontologia educacional, a gerontologia acadêmico-profissional.

Só recentemente, podemos ver o idoso e a velhice como objeto de estudo dos profissionais da área de humanas, mesmo assim, em pequena escala. Portanto, para que a gerontologia educacional, com suas três áreas majoritárias de atuação, saia desse processo embrionário de desenvolvimento, é de fundamental importância que ela passe a ser o objeto de pesquisa, em larga escala, dos profissionais da área de humanas tornando-se uma disciplina (ciência) conhecida e respeitada dentro da sociedade, bem como o que ela preconiza esteja presente tanto na legislação educacional como nas políticas educacionais.

Durante a revisão sobre a educação de maiores, ficou claro que essa modalidade de educação ainda está muito longe de atender às necessidades formativas dos adultos maiores, onde se faz o uso indevido da palavra educação, utilizando-se o termo de maneira indistinta e inadequada, para nomear muitos programas que seriam melhor descritos, como recreação ou participação, e que eles se apresentam sob o título de educação. Mas, ficou claro também que educação de adultos maiores, como é atualmente difundida, cumpre um papel socializador, e atende às necessidades de socialização do adulto maior, que é inerente ao ser humano. Evidenciamos que, para acontecer uma educação que atenda às necessidades de aprendizagem do adulto maior, é necessário responder antes a cinco interrogantes básicos: por que, para que, o que, onde e como da educação de adultos maiores, comentados anteriormente nesse trabalho.

Durante a pesquisa, percebemos que a gerontologia acadêmico-profissional tanto quanto a gerontologia educacional têm sua história acadêmica e profissional muito reduzida; mesmo em muitos países desenvolvidos, existe ainda uma indefinição sobre quem deve ser, academicamente falando, responsável pela

formação dos profissionais educadores e quem são os profissionais educadores. Existe, portanto, uma verdadeira lacuna que resultou no processo embrionário de desenvolvimento em que se encontra a gerontologia acadêmico-profissional.

Quando consideramos o caso brasileiro, os dados analisados revelam que não existe uma profissionalização específica do formador de profissional educador no Brasil, pois como vimos anteriormente, não existe uma cultura profissional específica comum, necessária para falar de um ofício de formador de formador com saberes e competências próprias. Entretanto, isso não impede que as características educacionais e profissionais levantadas dos acadêmicos pesquisados sinalizem na direção de um “perfil-tipo” de formadores especialistas.

Os dados revelam também que não existe uma profissionalização específica para os profissionais educadores brasileiros, e que estes, necessitam cumprir certas exigências em sua formação inicial e/ou continuada, para poderem ter as competências necessárias para atuar junto à população idosa.

Os dados que levantamos confirmam a lacuna que existe sobre a formação de profissionais educadores e de seus formadores. Por isso, considerando a importância que tem o aspecto do envelhecimento e da educação em nossa sociedade e a forma como afeta individual e coletivamente os sujeitos, como dito, entendemos que esta lacuna deve ser suprida com urgência para que a gerontologia acadêmico-profissional, área responsável pela formação dos profissionais citados acima, saia do processo embrionário de desenvolvimento em que se encontra, assim como a gerontologia educacional em sua totalidade. Sobretudo, porque o rápido envelhecimento da população aponta para a necessidade urgente de se investigar quem são e como se dá a formação e atuação desses profissionais, uma vez que eles são responsáveis, respectivamente, pelo fomento da qualidade de vida dos idosos e do envelhecimento satisfatório da sociedade, pela formação de profissionais educadores e devendo contribuir para que eles aprendam: a aprender a ser, a saber fazer, a aprender, a conhecer e a viver juntos.

Além disso, os formadores devem contribuir para a formação de profissionais críticos e reflexivos cumprindo nessa formação as exigências concernentes aos saberes específicos, andragógicos, tecnológicos, gerontológicos, etc.

Portanto, em virtude do envelhecimento “acelerado” da população brasileira, na sociedade da aprendizagem, as novas demandas de necessidades da população idosa são cada vez mais prementes, exigindo uma maior rapidez na elaboração desse perfil-tipo.

Entendemos que é premente continuar a investigar quem são e como são formados os profissionais responsáveis pela formação desses profissionais, porque constatamos que os dados levantados em 2007 não apresentaram mudanças significativas em relação aos dados coletados em 2003, no que se refere às características educacionais e profissionais do formador de formador dos cursos *stricto sensu* em gerontologia; tanto em 2003 quanto em 2007 essas características apenas sinalizaram na direção de um perfil-tipo: de especialistas em suas disciplinas que ensinavam na educação superior.

Os formadores devem contribuir para a formação de profissionais críticos e reflexivos cumprindo nessa formação as exigências concernentes a esses saberes específicos, andragógicos, tecnológicos e gerontológicos, etc.

Por isso, chamamos a atenção para as implicações das características educacionais e profissionais de acadêmicos no desenrolar da formação de profissionais educadores e, mais especificamente, do gerontólogo educacional brasileiro para o efetivo cumprimento de exigências concernentes a saberes específicos, gerontológicos, andragógicos e tecnológicos, como também, atitudes necessárias para a construção de profissionais reflexivos, capacitados para atuarem com competência com e a favor de adultos maiores.

Concluimos, portanto, que a gerontologia educacional brasileira, em suas três áreas majoritárias de atuação e principalmente, na terceira área, encontra-se em um processo embrionário de desenvolvimento, apesar da sua grande

importância e contribuição para que a sociedade compreenda o processo de envelhecimento e consiga lograr um envelhecimento de qualidade e uma convivência intergeracional pacífica.

Diante do quadro encontrado sobre a gerontologia educacional e devido à sua importância, já comentada, entendemos que para acelerar a saída da gerontologia educacional brasileira do processo embrionário de desenvolvimento em que se encontra, é necessária a construção de um novo profissional, o gerontólogo educacional brasileiro, profissional responsável pela educação e formação do adulto maior e dos profissionais, que vão trabalhar direta ou indiretamente com idosos; assim como, fosse também o responsável pela educação da sociedade no que se refere aos temas do processo de envelhecimento, no âmbito da gerontologia educacional.

A partir desse entendimento construímos o constructo gerontólogo educacional brasileiro, definimos seus perfis profissionais, suas funções e seus âmbitos de atuação, identificamos e definimos suas competências genéricas (*ser*), e específicas (*saber e saber-fazer*).

Uma vez construído esse constructo com seus perfis profissionais, suas funções, seus âmbitos de intervenção e suas competências genéricas e específicas, construímos o modelo do gerontólogo educacional brasileiro, para suprir a lacuna, antes existente, de um profissional para atuar nas três áreas majoritárias de atuação da gerontologia educacional. Apesar, desse modelo possuir diversos perfis profissionais, eles se enquadram perfeitamente nas três áreas majoritárias da gerontologia educacional, da mesma forma que suas funções e âmbitos de atuação.

Após a análise dos dados da 1ª e 2ª Circulações da versão adaptada da metodologia Delphi convencional, concluímos que apesar de haver algum consenso em torno de algumas poucas competências, não houve consenso entre os especialistas sobre quais deveriam ser as 20 competências genéricas (*ser*) e as 45 e 50 específicas (*saber e saber-fazer*) respectivamente, imprescindíveis para o exercício profissional do gerontólogo educacional brasileiro. Concluímos também que apesar de muitas

competências terem sido consideradas como *bastante relevante e essencial*, e terem sido alocadas nas primeiras posições, apenas, nos foi possível vislumbrar algumas tendências apresentadas pelos especialistas em relação a determinados grupos de competências, sem, no entanto, gerar consenso entre eles, sobre quais competências o gerontólogo educacional brasileiro deveria possuir.

Acreditamos que esse consenso não foi possível porque havia uma discrepância muito grande entre as posições e os valores atribuídos às competências pelos especialistas. Também acreditamos que, provavelmente, isso aconteceu devido ao número pequeno de especialistas e às suas diferentes características profissionais e pessoais, que contribuíram para diminuir as chances de um consenso entre eles, quando da aplicação da versão adaptada da metodologia Delphi convencional. Com isso, pudemos apenas vislumbrar algumas tendências apresentadas pelos especialistas em relação a um ou outro grupo de competências.

Como não foi possível definirmos as competências necessárias para a formação, o exercício profissional e a vida pessoal do gerontólogo educacional brasileiro através da versão adaptada da metodologia Delphi convencional, propomos o método de análise Lins Brasil para o caso específico brasileiro, configurado neste estudo, que nos permitisse definir as competências necessárias para o gerontólogo educacional brasileiro e identificar a existência de tendências apresentadas pelos especialistas, que como dito, vislumbramos ao longo da aplicação da versão adaptada da metodologia Delphi convencional.

Definimos as 20 competências genéricas (*ser*), as 45 competências específicas *saber* e as 50 competências *saber-fazer*, utilizando além da medida de tendência central, a média, a medida de dispersão, desvio padrão, que foi utilizada como critério de desempate.

Após a construção de categorias de competências e da construção de gráficos, foi possível confirmarmos a existência de tendências apresentadas pelos especialistas em relação a um ou outro grupo de competências.

Creemos, entretanto, que os especialistas apesar de ora darem ênfase a uma categoria ora a outra, sinalizaram que o gerontólogo educacional brasileiro deveria possuir todas as competências específicas *saber-fazer* alocadas nas categorias *função de análise, função organizadora e função de desenvolvimento* para realizar o seu exercício profissional, assim como foi com as competências genéricas *ser* e as específicas *saber*.

Após a definição das competências genéricas e específicas concluímos que elas se encaixam, perfeitamente, nas funções, nos âmbitos e nos perfis construídos para o gerontólogo educacional brasileiro, no capítulo três, havendo um “casamento” entre eles, e que essas competências definidas foram distribuídas de forma uniforme por suas respectivas categorias.

Com relação aos resultados mostrados pelas competências definidas pelo ordenamento e os resultados mostrados pelas tendências apresentadas pelos especialistas, podemos concluir que: a) tanto um quanto outro exibem uma ligeira inclinação em direção a uma outra área da gerontologia educacional, sem contudo, caracterizar uma definição por alguma delas; na realidade, no geral, as competências são distribuídas de forma uniforme nas três áreas da gerontologia educacional; b) e abrigam relações com todos os perfis profissionais, com as funções e com os âmbitos de atuação do gerontólogo educacional brasileiro, definidos nos tópicos do capítulo três.

Concluímos ainda que os resultados das tendências apresentadas pelos especialistas representaram mais a opinião dos especialistas, do que os resultados das competências definidas pelo ordenamento, pois se aproximaram mais da opinião individual de cada especialista, quando analisamos, individualmente, as respostas apresentadas por eles na 1ª e 2ª Circulações, quando da aplicação da versão adaptada da metodologia Delphi convencional. Por isso, foi importante averiguarmos e confirmarmos a existência dessas tendências.

A partir da breve revisão sobre a história das profissões, pudemos perceber que existem várias interpretações sobre o

conceito de profissão. Contudo, identificamo-nos apenas com os conceitos elaborados por Sarfati e Sáez (2004). A identificação se deveu a um entendimento nosso de que os conceitos apresentados pelos dois autores se complementam e reforçam a idéia um do outro, idéia que, diga-se de passagem, concordamos com ela, porque nos satisfaz enquanto conceito para este estudo. E precisamente, porque compartilhamos do pensamento dos autores de que o conceito de *profissão* é uma construção histórica e social.

Consideramos neste estudo a gerontologia educacional como uma profissão social, da mesma maneira que Sáez considerou a educação social, por entendermos que ela, assim como a educação social, se remete preferencialmente a uma situação de direito democrático e a certas aspirações de justiça social. A consideramos como profissão educativa porque compreendemos que ela se sustenta sobre ações mediadoras e de transmissão cultural nas ações em que a práxis se articula necessariamente ao redor de princípios, de critérios políticos e fundamentalmente éticos.

Entendemos que o modelo proposto para a profissão gerontólogo educacional facilita a construção do currículo e a investigação, pois possibilita a especificação e delimitação dos âmbitos formativos de cada uma dessas áreas, sem, contudo, diminuir as possibilidades de inserção no mercado de trabalho; ao contrário, abre um leque de alternativas, proporciona e permite perspectivas profissionais bem claras, no âmbito da gerontologia educacional, dentro das suas três áreas majoritárias de atuação: gerontologia educativa, educação de adultos maiores e gerontologia acadêmico-profissional.

Acreditamos que esse modelo é indispensável a um país cujo perfil de envelhecimento apresenta ao mesmo tempo uma transição demográfica e epidemiológica, agravada por uma rapidez no envelhecimento populacional, como é o caso do Brasil. No modelo de profissão que foi proposto aqui o gerontólogo educacional brasileiro pode responder às demandas de necessidades de educação e formação com diferentes tipos de intervenções com e a favor de adultos maiores, e com a sociedade em geral.

Ao propormos a profissão *gerontólogo educacional* a considerávamos como peça chave para impulsionar a gerontologia educacional brasileira, e dar visibilidade e destaque às suas três áreas majoritárias de atuação: educação de adultos maiores, gerontologia educativa e gerontologia acadêmico profissional. Assim como, a considerávamos imprescindível para suprir a lacuna existente em relação à demanda de profissionais para atuar nessas três áreas majoritárias de atuação da gerontologia educacional.

Pelo exposto, concluímos que a nova profissão *gerontólogo educacional* é fator decisivo a fim de que a gerontologia educacional brasileira reverta o processo embrionário de desenvolvimento em que se encontra, assim como, é imprescindível para a materialização do profissional: gerontólogo educacional e para a observância do seu exercício profissional.

Mas, como dito anteriormente, para que essa profissão, não se torne meramente uma ocupação é necessária a criação de um curso de graduação universitário que lhe dê o status de uma profissão acadêmica. Portanto, no capítulo cinco propomos pistas para a construção e elaboração do curso de graduação universitário “gerontologia educacional”

Voltando ao tema da formação, nunca é demais lembrar que no capítulo cinco não tínhamos o propósito de fazer um estudo descritivo sobre a formação do gerontólogo educacional brasileiro – considerado por nós indispensável na composição de uma equipe interdisciplinar para atuar na atenção ao adulto maior na sua prevenção e/ou na sua reabilitação – mas sim, a partir dos resultados da investigação sobre a formação inicial e continuada do *profissional educador* construir e elaborar algumas pistas que incidissem sobre a construção e elaboração do programa de formação inicial em gerontologia educacional, objetivando ajudar ao gerontólogo educacional brasileiro a se tornar um profissional prático-reflexivo, capaz de dar respostas às necessidades derivadas do mundo da formação e do trabalho.

Entretanto, queremos deixar claro que as pistas que construímos no capítulo cinco deste trabalho, não são consideradas por nós, como único caminho, mas sim, como ponto

de partida para uma discussão mais aprofundada sobre o tema da formação dos profissionais educadores e do gerontólogo educacional.

Como base para a construção e elaboração do programa de formação inicial em gerontologia educacional, recorremos a alguns referenciais teóricos, sobre: a formação prática – reflexiva, a teoria do conhecimento aplicada à educação, particularmente, à educação de adultos; e o currículo voltado para uma educação dialógica.

Buscamos um referencial teórico sobre a formação prática que respondesse alguns questionamentos que considerávamos importantes acerca da formação de um profissional prático-reflexivo como: qual o enfoque de uma formação prática-reflexiva? Como se forma o profissional prático-reflexivo? Qual o diferencial que tem um profissional prático-reflexivo? Como se dá uma formação prática-reflexiva? Esse referencial teórico foi encontrado em Shön (2000) que se apóia na educação de iguais, nos pressupostos da andragogia, e na teoria do conhecimento dialético, construtivismo, de onde ele parte para a construção de uma formação prática-reflexiva, que são alguns dos fundamentos do programa de formação inicial em gerontologia educacional construído e elaborado nesse estudo.

Como referencial teórico da teoria do conhecimento, encontramos a teoria do conhecimento aplicada à educação sustentada por uma concepção dialética em que educando e educador aprendam juntos numa relação dinâmica em que a prática, orientada pela teoria, reorienta essa teoria, num processo constante de aperfeiçoamento para a educação de adultos. Tão ardorosamente defendida por Freire (1978). Que consideramos fundamental para que tenha lugar uma formação prática-reflexiva na educação do gerontólogo educacional brasileiro.

Como referencial teórico para um currículo voltado para uma educação dialógica, encontramos o modelo de currículo que tem uma função social e é uma representação social que está presente no nosso cotidiano. A este modelo de currículo agregamos o currículo baseado em competências, uma exigência mundial, sendo que, o proposto aqui, deve ser orientado por teorias construtivistas e sócio-construtivistas e amparado na

educação de iguais, de maneira que o educando possa atuar como um agente na sociedade.

Após termos encontrado esses referenciais teóricos, construímos os conceitos e os aspectos da formação de um profissional prático-reflexivo. Construímos os conceitos de: formação, formação inicial, formação continuada e ao longo da vida, competência, saber, atitudes; alguns aspectos da formação do gerontólogo educacional como: as características e os dispositivos da formação. Concluímos que essas pistas foram imprescindíveis para a construção e elaboração do programa de formação inicial em gerontologia educacional.

De posse de todos esses dados construímos e elaboramos a proposta de programa de formação inicial em gerontologia educacional, tentando sempre fazer uma conexão entre os referenciais teóricos, os conceitos e os aspectos da formação (pistas) com os itens (pistas) presentes na estrutura geral do programa.

É importante lembrarmos que esse programa de formação inicial em gerontologia educacional, proposto, abre uma perspectiva ao permitir a participação de profissionais interessados em trabalhar na dimensão educacional da gerontologia, a gerontologia educacional, nos diversos serviços disponíveis para atender às necessidades dos adultos maiores dentro de instituições públicas e privadas, como também a trabalhar em equipe interdisciplinar na atenção ao adulto maior nos âmbitos da saúde, da educação, do social, assim como:

- Abre perspectivas para uma educação e uma formação prática-reflexiva, ao enfatizar um currículo onde a prática-reflexiva e a teoria-reflexiva podem caminhar juntas, permitindo a formação de profissionais com *talento artístico profissional*.
- Dar um enfoque a um ensino prático-reflexivo, ao propor aulas práticas e um estágio supervisionado.
- Possibilita aos profissionais, que não desejam permanecer na academia, dirigir sua formação para o

exercício profissional, para os outros diversos âmbitos de atuação do gerontólogo educacional dentro de instituições públicas e/ou privadas, ou diretamente com o adulto maior, em serviços que são disponibilizados aos adultos maiores, para que os mesmos, tenham suas necessidades atendidas.

- O sistema de avaliação usado é o da auto-avaliação pelo estudante, avaliação de iguais e ênfase na aprendizagem.

Reiteramos que foi a partir dos dados levantados sobre a formação continuada dos profissionais educadores, juntamente com o que fomos construindo ao longo desse estudo, que construímos as pistas que compõem o programa.

Moody (1976, apud Peterson (1990)) teorizou que os profissionais de serviços humanos e educadores fazem uma das quatro pressuposições gerais sobre a educação de adultos maiores (rejeição, provisão de serviços sociais, participação e auto-realização), às quais chama de posições atitudinais básicas, que providenciam uma compreensão de, e um meio de análise de programas contemporâneos, em educação para pessoas mais velhas.

Com relação à primeira posição atitudinal básica, a rejeição, segundo ele, tem uma visão negativa do adulto maior, que invalida todo o raciocínio para a preocupação educacional ou serviço educacional, porque como os adultos maiores são vistos como sem valor para a sociedade, torna-se então, inapropriado gastar recursos econômicos para educá-los. Entendemos que isso faz com que os “mitos” e estereótipos, acerca do envelhecimento, se perpetuem dentro da sociedade.

Portanto, é necessária a “desconstrução” dos “mitos” e estereótipos existentes sobre os adultos maiores na sociedade, para que tanto os profissionais citados anteriormente, como a sociedade em geral, vejam o adulto maior, como uma pessoa que é necessária à sociedade, que produz, que aprende mais, que gosta do convívio social. Essa “desconstrução” acontecerá quando a sociedade como um todo, tiver uma visão positiva da velhice, que só poderá ser adquirida através da intervenção da

gerontologia educacional na sociedade, através de ações de formação e ações educativas, que colocarão em disponibilidade ao alcance de todos: os conhecimentos e os fatos verdadeiros sobre a velhice, os quais são indispensáveis para uma mudança de visão.

Entendemos que gerontologia educativa deveria ser usada como instrumento para a “desconstrução” dos “mitos” existentes acerca do envelhecimento, através de ações educativas que construíssem, juntamente com os sujeitos, que participam dessas ações educativas, o conhecimento sobre os aspectos: educacional, psicológico, biológico, sociológico, antropológico, econômico, político, etc., do processo de envelhecimento, promovendo assim, uma convivência saudável entre todos os membros da sociedade.

O gerontólogo educacional, assim como, o profissional educador, que é prático-reflexivo não têm essa posição atitudinal sobre a educação de adultos maiores. Eles acreditam que a educação oferece ao adulto maior esperança de prevenir alguns dos declínios que possam aparecer na vida tardia, bem como maximizar seu potencial.

Creemos que a formação tanto do gerontólogo educacional quanto do profissional educador tem uma especificidade própria, portanto, sugerimos que seja feita uma legislação educacional própria, que normatize essa formação, como também, que essa especificidade da formação desses profissionais seja levada em consideração no momento de se planejar e organizar programas de formação para os mesmos.

Sugerimos que a gerontologia educacional faça parte das prioridades de qualquer governo em qualquer estância do poder, pois, só assim, o cenário atual da gerontologia educacional e o *status quo* da sociedade poderão sofrer mudanças qualitativas de grande repercussão e de grande significado para a sociedade.

Sugerimos que seja feita uma reflexão sobre a formação continuada em gerontologia no Brasil. E que os responsáveis pelos programas existentes percebam a necessidade de algumas mudanças nos programas ou a criação de outros programas, que

contemplem um maior número de profissões e de profissionais interessados em trabalhar com e em favor dos adultos maiores.

Acreditamos que a gerontologia educacional é a área privilegiada para investigar os temas relacionados com a formação do gerontólogo educacional, com a formação de formador de formador, com a formação de profissionais educadores, com a educação formal e não-formal de adultos maiores e com a educação da sociedade, em geral, sobre o envelhecimento, pois é rica em detalhes, que são entrelaçados a uma dinâmica maior que a da própria gerontologia educacional: a dinâmica da educação para todos, em todos os seus aspectos e modalidades, ao longo da vida. Por isso, sugerimos que esses temas sejam investigados dentro das áreas específicas da gerontologia educacional, uma vez que ficou evidente que há muito a ser investigado sobre a gerontologia educacional e suas áreas de atuação.

Confiamos que os dados levantados durante a pesquisa comprovam nossas hipóteses de trabalho ao confirmarem que: existe uma lacuna na investigação sobre a formação de profissionais educadores e de seus formadores. A formação continuada dos *profissionais educadores* não cumpre com os saberes necessários para o seu exercício profissional e carecem de uma práxis. Há uma necessidade urgente de uma formação inicial específica para formar profissionais para atuar nas três áreas majoritárias de atuação da gerontologia educacional; Isso ocorre devido ao processo embrionário de desenvolvimento em que se encontra a gerontologia educacional brasileira. Apesar da sua grande importância e contribuição para que a sociedade compreenda o processo de envelhecimento e consiga lograr um envelhecimento de qualidade e uma convivência intergeracional pacífica.

Confiamos que com a construção do modelo do gerontólogo educacional brasileiro e da sua formação, será suprida a lacuna de um profissional com formação específica, para atuar nas três áreas majoritárias de atuação da gerontologia educacional, com condições de responder às demandas advindas do fenômeno do envelhecimento populacional brasileiro, uma vez que a sua formação cumprirá exigências concernentes aos saberes: andragógicos, específicos, gerontológicos, tecnológicos,

saber-ser, etc., necessários ao seu exercício profissional na atenção ao adulto maior.

Finalmente, concluímos este trabalho esperando que o conhecimento construído aqui possa servir como base para um maior aprofundamento, em futuras pesquisas, sobre o tema da gerontologia educacional e, principalmente, sobre a gerontologia acadêmico-profissional (terceira área majoritária da gerontologia educacional), pois, ficou bastante evidente nesse estudo o seu processo embrionário de desenvolvimento.

Parafraseando Freire (1978), este estudo ainda que possa valer em outros espaços e em outro tempo, foi todo marcado pelas condições especiais da sociedade brasileira. Sociedade intensamente cambiante e dramaticamente contraditória.

REFERÊNCIAS

VII. REFERÊNCIAS

ALTET, M.P.P.L.P. (orgs.).(2003) *A profissionalização dos formadores de formadores*. Porto Alegre: Artemed.

BECKER, Fernando.(1979), *O que é construtivismo?* In: *Idéias*, nº20. São Paulo: FDE.

BELTRÃO, K.I., CAMARANO, A.A., MELLO, J.L.(2004), *Mudanças nas condições de vida dos idosos rurais brasileiros: resultados não-esperados dos avanços da Seguridade Rural*. Trabalho apresentado no I Congresso da Associação Latino-Americana de População, realizado em Caxambu, MG, de 18 a 20 de setembro.

BERMEJO GARCÍA, LOURDES (2005) *Gerontología educativa : cómo diseñar proyectos educativos con personas mayores*. Madrid, Médica Panamericana.

BERQUÓ, Elza.(1999), *Considerações sobre o envelhecimento da população no Brasil*. In: *Velhice e Sociedade*. Campinas, Papyrus,11-25.

BERQUÓ, Elza. (1996), *Algumas considerações demográficas sobre o envelhecimento da população no Brasil*. In: Anais do I Seminário Internacional “Envelhecimento Populacional: Uma Agenda para o Final do Século”. Ministério da Previdência e Ação Social,.22.

BIANCHETTI, L.J.A.P. (orgs.).(2000), *Interdisciplinaridade: para além da filosofia dos sujeitos*. Petrópolis: Ed. Vozes.

BOND, JOHN, [et al.] (2007) *Ageing in society : european perspectives on gerontology* .3^a.ed.London, Sage.

BRASIL. Lei nº.9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília, DF, 20 de Dezembro de 1996. Extraído em 22 de janeiro, .2004, de <http://www.mec.gov.br/legis/default.shtm>. pdf.

BRASIL. O Sistema Único de Saúde – SUS – Lei nº.8.080/90. Brasília, 19 de setembro de 1990. Extraído em 22 de janeiro, .2004, de http://www.simers.org.br/cms/arquivos/leis/lei_1.pdf.

BRASIL. A Lei Orgânica de Assistência Social – LOAS – nº.8.742/93. Extraído em 22 de janeiro, 2004, de <http://www.congemas.org.br/loas.pdf>.

BRASIL. A Política Nacional de Saúde do Idoso – Portaria 1.395/GM do Ministério da Saúde /1999 Extraído em 22 de janeiro,.2004, de <http://www.ufrgs.br/3idade/portaria1395gm.html>.pdf.

BRASIL. Lei nº.10.172 de 2000. Plano Nacional de Educação. Brasília, DF, 2000. Extraído em 22 de janeiro, 2004, de <http://www.mec.gov.br/legis/default.shtm>.pdf

BRASIL. Constituição (1891). Extraído em 20 de janeiro, 2004, de <http://agbcuritiba.hpg.ig.com.br/constituicao/constl1891.htm>.

BRASIL. Constituição (1934). Extraído em 20 de janeiro, 2004, de <http://agbcuritiba.hpg.ig.com.br/constituicao/constl1934.htm>.

BRASIL. Constituição (1937). Extraído em 21 de janeiro, 2004, de <http://agbcuritiba.hpg.ig.com.br/constituicao/constl1937.htm>.

BRASIL. Constituição (1946). Extraído em 21 de janeiro, 2004, de <http://agbcuritiba.hpg.ig.com.br/constituicao/constl1946.htm>.

BRASIL. Constituição (1967). Extraído em 22 de janeiro, 2004, de <http://agbcuritiba.hpg.ig.com.br/constituicao/constl1967.htm>.

BRASIL. Constituição (1988). Extraído em 22 de janeiro de 2004 de <http://agbcuritiba.hpg.ig.com.br/constituicao/constl1988.htm>.

BRASIL. Censo 2000. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Rio de Janeiro, 2002. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Extraído de 22 de janeiro, 2004, de www.ibge.gov.br.

BRASIL. Pesquisa Perfil dos Idosos Responsáveis pelos Domicílios no Brasil 2000. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Rio de Janeiro, 2002. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Extraído em 20 de janeiro, 2004, de www.ibge.gov.br.

BRASIL. Pesquisa Perfil das Mulheres Responsáveis pelo domicílio 2000. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Rio de Janeiro, 2002. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Extraído em 20 de janeiro, 2000, de www.ibge.gov.br.

BRASIL. Síntese dos Indicadores Sociais 2003 (Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio – PNAD) Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Rio de Janeiro, 2004. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Extraído em 11 de outubro, 2004, de www.ibge.gov.br.

BRASIL. Censo escolar 2003. INEP/MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Ministério da Educação. Brasília, 2004. Extraído em 20 de outubro, 2004, de <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/sinopse/sinopse.asp>.

BRASIL. Censo escolar 2008. INEP/MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Ministério da Educação. Brasília, 2004. Extraído em 26 de março, 2009, de <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/sinopse/sinopse.asp>.

BRASIL. Síntese dos Indicadores Sociais 2004 (Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio – PNAD) Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Rio de Janeiro, 2005. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Extraído em 20 de setembro, 2005, de www.ibge.gov.br.

BRASIL. Informe da Previdência Social (2004, v.16, nº5, p.09). Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Rio de Janeiro, 2005. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Extraído em 20 de setembro, 2005, de www.ibge.gov.br.

BRASIL. Síntese dos Indicadores Sociais 2005 (Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio – PNAD) Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Rio de Janeiro, 2006. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Extraído em 20 de agosto, 2006, de www.ibge.gov.br.

BRASIL. Síntese dos Indicadores Sociais 2006 (Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio – PNAD) Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Rio de Janeiro, 2007. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Extraído em 26 setembro, 2007, de www.ibge.gov.br.

BRASIL. Síntese dos Indicadores Sociais 2007 (Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio – PNAD) Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Rio de Janeiro, 2008. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Extraído em 28 setembro, 2008, de www.ibge.gov.br.

BRASIL. Tábua de Vida 2005. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Rio de Janeiro, 2006. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Extraído em 20 setembro, 2007, de www.ibge.gov.br.

BRASIL. *Política nacional do idoso.*(2001), Recife: Escola Dom Bosco de Artes e Ofício.

BRASIL. *Estatuto do idoso.*(2003), São Paulo: Editora Escala.

CACHIONI, MEIRE.(1999), *Universidades da terceira idade: das origens à experiência brasileira*. In: NERI, A.L.; DEBERT, G.G. (orgs). *Velhice e sociedade*. Campinas: Papirus,141-178.

CACHIONI, MEIRE.(2003), *Quem educa os idosos? Um estudo sobre professores de universidades da terceira idade*. Campinas, Editora Alínea.

CAMARANO e PASINATO.(2004), *O Envelhecimento Populacional na Agenda das Políticas Públicas*. In: Camarano, A.A (org.). *Os novos idosos brasileiros muito além dos 60?* Rio de Janeiro, IPEA, 253-292.

CAMARANO, KANSO E MELLO.(2004), *Como vive o idoso brasileiro?* In: Camarano, A.A (org.). *Os novos idosos brasileiros muito além dos 60?* Rio de Janeiro, IPEA, 25-73.

CAPODIECI, SALVATORE (1998), *La edad de los sentimientos*. Barcelona, Herder.

CARDOSO, L.R.A.; ABIKO, A.K.; GONÇALVES, O.M.; BARBOSA, A.L.S.F.; INOUE, K.P.; HAGA, H.C.R.(2005), *Prospecção de futuro e método Delphi: uma aplicação para a cadeia produtiva da construção habitacional. Ambiente Construído*. Porto Alegre, v.5, nº.3,63-78, jul./set..

DEBERT. G. (1996) *As representações (estereótipos) do papel do idoso na sociedade atual*. In: Anais do I seminário Internacional “Envelhecimento Populacional: Uma Agenda para o Final do Século”. Ministério da Previdência e Ação Social, 41.

_____.(1996) *As representações (estereótipos) do papel do idoso na sociedade atual*. In: Anais do I seminário Internacional “Envelhecimento Populacional: Uma Agenda para o Final do Século”. Ministério da Previdência e Ação Social 41.

DELORS, J. (coord) (1996) Informe Unesco. *La educación encierra um tesoro*. Madrid, Santillana.

DEMO, Pedro. (1997) *A nova LDB: ranços e avanços*. Campinas: Papyrus.

ESPAÑA *Ley 1/1990 de 3 de Octubre* (B.O.E. de 4 de Octubre de 1.990). Extraído em 05 de fevereiro, 2005, de <http://www.mec.es/inf/comoinfo/e-1-4.htm>.

FAZENDA, IVANI (1994) C. A. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas, Papyrus.

FERICGLA, J.M. (1992) *Envejecer. Una antropología de la ancianidad*. Barcelona, Editorial del Hombre,.

FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, R (1992) R. *Mitos y realidades sobre la vejez y la salud*. Madrid, SG Editores. Fundación Caja de Madrid.

FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, Rocío (2009). *Envejecimiento activo Contribuciones de la psicología* . Pirámide, madrid

FERRERES.V.S.F.I.(orgs). (1999) *Formación y actualización para la formación pedagógica*. Madrid, Síntesis.

FLEURY AFONSO C. C. e FLEURY, MARIA TEREZA LEME (2001) Construindo o conceito de competência. [Versão eletrônica].*Revista de Administração Contemporânea*, Edição Especial 2001, 188. Extraído em 06 de maio, 2006, de http://www.anpad.org.br/rac/vol_05/dwn/rac-v5-edesp-mtf.pdf.

FRAGO, A.V.P.L.M.M. (1997) *La educación de adultos en España (siglo XIX- XX): historia de una realidad cambiante y multiforme*. In: CARRASCO, J.G. (coord.). *Educación de adultos*. Barcelona, Ariel, 24-46.

FREIRE, P. (1978) *Pedagogía do oprimido*. 6ª. ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra.

_____.(1979) *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo, Cortez.

_____.(1989) *Educação como prática da liberdade*. 15ª. ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra.

_____.(1997) *Pedagogia da autonomia*. 6ª. ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra.

_____.(1998) *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 5ª. ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra.

FREITAS, Maria Célia de, MARUYAMA, Sônia Ayako Tão, FERREIRA, Terezinha de Freitas et al. Perspectivas das pesquisas em gerontologia e geriatria: revisão de literatura. *Revista Latino-Americana de Enfermagem* [Versão eletrônica]. Mar./abril. 2002, v.10, nº.2, p.221-228. Extraído em 25 de maio, 2006, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S0104-11692002000215&lng=pt&nrm=isso.

Fundação Perceus Abramo et al (2007) Idosos no Brasil. Vivência, desafios e expectativas. Extraído em 25 de fevereiro, 2008, de <http://www2.fpa.org.br/portal/modules/news/article.php?storyid=3516>

GADOTTI, Moacir. (2000) *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre, Artes Médicas Sul.

GADOTTI, Moacir. (2001) *Um legado de esperança*. Porto Alegre, Artes Médicas Sul.

GADOTTI, Moacir. (2001) *Educação de jovens e adultos: correntes e tendências*. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J.E. (orgs.). *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. São Paulo, Cortez, 29-39.

GARCIA CARRASCO, J.(1997), *Planteamiento sociopolítico de la educación de adultos en sociedades desarrolladas*. In: Carrasco, J.G. (coord.). *Educación de adultos*. Barcelona, Ariel, 3-22.

GARCIA CARRASCO, J.(2000) *Educación y formación a lo largo de la vida*. Santiago de Compostela, 1 (digitado).

GARCÍA HERNÁNDEZ, JUAN GÓMEZ SALGADO, JULIA GALLO ESTRADA [coord] (2007) *Conceptos básicos de geriatría y gerontología* / 1a. ed. Madrid, Enfo para FUDEN (Fundación para el Desarrollo de la Enfermería).

GARCÍA MORENO, CONSUELO (ET ALLI) JOSÉ ANGEL LÓPEZ HERRERÍAS. (2001) *Las personas mayores como modelo socio-culturalizador*. In: Antoni J. Colom Cañellas y Carmen Orte Socías. *Gerontología Educativa y Social. Pedagogía Social y Personas Mayores*. Palmas (Illes Balears) Espanha, Universitat de les Illes Balears. Servei de Publicacions i Intercanvi Científic, 77-89.

GELEHRTER E CALDERON (2006), *O idoso na família: fechar-se ou abrir-se?* In: *Tratado de gerontologia, 2ª Edição Revista e Ampliada*, Organizador: Matheus Papaléo Netto São Paulo, Atheneu, 225-241.

GIL, A.C. (1999) *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5ª ed., São Paulo, Atlas.

GIROUX, H.P.M. (ed.). (1990) *La educación del profesorado como espacio contrapúblico: apuntes para una redifinición*. In: PORKEWITZ, T.H.S. (ed.). *Formación del profesorado. Tradición. Teoría. Práctica*. Edició castellana, traducció: Roc Filella. València, ES. Universitat de València, Servei de Publicacions, D.L, 244-271.

GLEDENNING F. (1992) *Educational Gerontology and Gerogogy: A Critical Perspective*. Geragogics European Research in Gerontological Education and Educational Gerontology. NY. USA, Haworth Press, Inc, 5-19.

GOENE, M. J. (2002) Tendencias hacia la profesionalización del educador de adultos en América Latina: un estudio explorativo, comparativo y participativo. *Revista Fénix*, Recife, ano 1, nº.0, jan/dez.

GOLSTEIN, L.L. (1999). A produção científica brasileira na área de gerontologia: (1975- 1999). *Revista Eletrônica Biblioteca. Prof. Joel Martins*, vol. I., nº.1, Extraído em 25 de fevereiro, 2004, de http://www.bibli.fae.unicamp.br/revbfe/ind_ex.html.

GONZALÉZ, J. Robert Wagennar (ed.). (2003) Proyecto Tuning Educational Structures in Europe. *Informe Final Fase Uno*. Bilbao, ES, Universidad de Deusto.

GOODSON, Ivor F. (1995) *Currículo: Teoria e história*. Tradução de Atilio Brunetta; revisão da tradução: Hamilton Francischetti; apresentação de Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis, RJ, Vozes.

HARTFORD, Margarite, E. (1990) *Carrer education for the preparation of practitioners in gerontology, with special reference to adult educators*. In: SHERRON, R.M.; LUMSDEN, D.B. (eds.) (1978): *Introduction to educational gerontology*. Washington, D.C, Hemisphere Publishing Corporation, 187-201.

HAYFLIK, Leonard. (1999) *Cómo y por qué envejecemos*. Tradução: Antonio Martinez Riu. Barcelona, Herder.

HOFFIMAN, JUSSARA MARIA LERCH. (1993) *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre, Editora Mediação, Educação & Realidade, 9ª. ed.

HOLANDA-FERREIRA, A. B. (1986) *Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. Nova Fronteira,., 2ª. ed., Revista e aumentada.

HUBERMAN, Suzana. (1994) *Cómo aprenden los que enseñan: la formación de los formadores: nuevos modelos para nuevas prácticas*. Buenos Aires, Aique.

IMBERNÓN, F. (1994) *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona, Graó.

IRELAND, Timothy D. A (2004) *construção de um processo de formação para educadores-alfabetizadores: reflexões em torno de uma experiência no nordeste brasileiro*. João Pessoa, Universidade Federal da Paraíba.

JANTSCH, Ari. P. (1995) Lucídio Blanchetti (orgs.). *Interdisciplinaridade para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis, RJ. Vozes.

JAPIASSÚ, H. (1976) *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. São Paulo: Ed. Imago.

JARVIS, Peter. (1989) *Sociología de la educación continua y de adultos*. Barcelona, El Roure, (colección apertura).

_____ (2002) *Educación de la tercera edad: redescubriendo la educación de adultos no profesional*. In: SAÉZ, J. (coord.). *Pedagogía social y programas intergeneracionales: educación de personas mayores*. Málaga, Aljibe.

JIMENÉZ HERRERO F. (2001) *Trabajo interdisciplinar en gerontología*. Barcelona: Anotações de classe, (digitado).

JOAQUÍN GIRÓ MIRANDA (2006) *Envejecimiento activo envejecimiento en positivo* (coord.) La Rioja, Publicación Logroño, : Universidad de La Rioja, Servicio de Publicaciones.

KALACHE, ALEXANDRE (2006) Envelhecimento: é urgente repensar o Brasil. Extraído em 16 de outubro, 2006, de <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz1610200607.htm>.

LEME, Luiz. (1996) A gerontologia e o problema do envelhecimento. Visão Histórica. In: Papaléo Netto, Mateus. Gerontologia. a velhice e o envelhecer em uma visão global São Paulo, Ateneu,14.

LIBRO BLANCO. (2005) *Título de Grado en Pedagogía y Educación Social*. Volume 1. Madrid, Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación,.

LIBRO BLANCO. (2005) *Título de Grado en Trabajo Social*. Madrid, Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.

LINS, T.(2001), Recursos Humanos cualificados: Atención de calidad a las personas mayores. Trabalho Final. Universidade de Barcelona.

_____.(2004), Formação de profissionais educadores: Pistas para um programa alternativo. Dissertação. Universidade de Salamanca.

LINS, T. (2007), *Formador de formador: Características educacionais e profissionais de acadêmicos que ensinam na formação continuada stricto sensu em gerontologia no Brasil*, In: *Revista Kairós:gerontologia*Núcleo de Estudo e Pesquisa do Envelhecimento. Programa de Estudos Pós-Graduados em Gerontologia – PUC-São Paulo, Ano 10, n.2, dez.135-151,

LORENTE, Luis. M.L. (ed.). (1993) *Formación pedagógica del profesorado universitario y calidad de la educación: [actas del Congreso Internacional sobre Formación pedagógica del profesorado universitario y calidad de la educación, organizado por el Servei de Formació Permanent de la Universitat de València y celebrado en Valencia los días 3, 4 y 5 de junio de 1991]*, Valencia : Servei de Formació Permanent, Universidad de Valencia , D.L.

LYOTARD, JEAN-FRANÇOIS. (2004) *A condição pós-moderna*. Tradução: Ricardo Corrêa Barbosa; posfácio: Silvano Santiago. 8ª ed., Rio de Janeiro, José Olympio.

MACHADO, M.H. (1996) *Os médicos e sua prática profissional: as metamorfoses de uma profissão*. Rio de Janeiro, 15-27.

MARCELO, C. (1999) *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona, EUB.

MARCONI, Marina de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. (1999) *Técnicas de pesquisa: Planejamento e execução de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados*. 4ª. ed., São Paulo, Atlas.

MARÍA IZAL, IGNACIO MONTORIO (2006) *Gerontología conductual: intervención y ámbitos de aplicación*. 1ª. ed. Madrid, Síntesis.

MARTÍN GARCÍA, A.V. (1993) Enfoques teóricos sobre la participación educativa en la vejez. *Revista de Teoría de la Educación*, Salamanca, v. IV, Abril, 165-181.

_____.(1993) Iniciación a la investigación bibliográfica en gerontología educativa. *Revista de la Familia*, nº7, mayo, 89-100.

_____.(1997) *Jubilación y educación de adultos*. In: CARRASCO, J. G. (coord.). *Educación de adultos*. Barcelona, Ariel, 217-253.

_____.(1999) Más allá de Piaget: Cognición adulta y educación. *Revista de Teoría de la Educación*, Salamanca, nº.11, 165-181.

_____.(1999) *Educación y vejez: aproximación y justificación conceptual*. In: YUBERO, S. et al. *Envejecimiento, sociedad y salud*. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla la Mancha, 11-42.

_____.(2000) Diez visiones sobre la vejez: del enfoque deficitario y de deterioro al enfoque positivo. *Revista de Educación, cuestiones escolares*, Madrid, Ministerio de Educación y Deporte, nº.323, septiembre-diciembre, p.165-181.

_____.(2007) *Gerontologia educativa: enquadramento disciplinar para o estudo e intervenção sócio-educativo com idosos*. In: Requejo Osório, A; Pinto, F. C. (coord.) *As pessoas idosas*. Lisboa, Instituto Piaget, 47-73. Coleção Horizontes Pedagógicos.

MARTÍN GARCÍA, A.V, SANCHES GÓMEZ, M.C., PÉREZ GRANDE, M.D. (2008) Relaciones y educación intergeneracional. Debate entre generaciones. *Cuadernos de la Experiencia*, Salamanca, Universidad de Salamanca, Universidad Pontificia de Salamanca, Ayuntamiento de Salamanca.

MEDINA, O. (1997) *Modelos de educación de personas adultas*. Barcelona, El Roure .

MELLO, Guiomar Mano. (2003) Afinal o que é competência? São Paulo, *Revista Nova Escola*, nº.160, mar.

MENDIZÁBAL, Maria Rosario Limón. (2001) *Temas generadores en la preparación para la jubilación*. In: Antoni J. Colom Cañellas y Carmen Orte Socías (Coords) *gerontologia Educativa y Social*, Palma, Illes Balears, Espanha, Universitat de Illes Balears ed.1, 455.

MILLÁN CALENTI, JOSÉ CARLOS, (2006) Principios de geriatría y gerontología, Madrid, McGraw-Hill Interamericana.

MORAGAS, MORAGAS. R.(1998), *Gerontología social. envejecimiento y calidad de vida*. Barcelona, Herder.

_____.(1999), *El reto de la dependencia al envejecer*. Barcelona, Herder.

_____.(2001), *La Jubilación. Una oportunidad Vital*. Barcelona, Herder.

MOREIRA, A.F. (1997) *Currículo, utopia e pós-modernidade*. In: Antonio Flávio Barbosa Moreira (org.) *Currículo: questões atuais*. Campinas, Papirus, 9-28. Coleção Magistério: Formação e Trabalho pedagógico.

MUÑOZ, M.N. (2003) *La educación de adultos en España en el siglo XX. Una perspectiva histórica*. In: Material de lectura I programa de doctorado personas adultas. Universidad de Salamanca, (digitado).

MUÑOZ TORTOSA, JUAN (2001) *Psicología del envejecimiento*. Pirámide, Madrid.

NERI, Anita, L. (1995), *Psicologia do envelhecimento*. Coleção Viva a Vida, Campinas, São Paul,: Papyrus.

_____(2007), *Qualidade de vida na velhice*. Campinas, São Paulo: Alinea.

_____(2008), *Palavras chaves em gerontologia*. Campinas, São Paulo: Alinea.

NERI, Anita, L.M.C.(1999) *Velhice bem-sucedida e educação*. In: NERI, A.L.; DEBERT, G.G. (orgs). *Velhice e sociedade*. Campinas, São Paulo,: Papyrus, 1999.

OLIVEIRA, M.M. (2007) *Como fazer pesquisa qualitativa*. Rio de Janeiro, Vozes.

ORDUNA, Gabriela. Naval, Concepción (Editoras). (2001) *Gerontologia Educativa*. Barcelona, Ariel.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. (1997) ONU. *Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos (versão provisória)*. Hamburgo, Alemanha 14-18 de julio.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. ONU. (2003) *Plano de Ação Internacional para o Envelhecimento, 2002*. Tradução: Arlete Santos. Brasília, Secretaria Especial dos Direitos Humanos,.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. OMS. (2005) *Envelhecimento ativo: uma política de saúde*. Tradução: Suzana Gontijo. Brasília, Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS).

ORTEGA-ESTEBAN, J, (1999),. Educacación-a-lo-largo-de-la-vida. In: *Spirito e forme di una nuova paidea*. Nápolis: La Spresia.

PAGUAY, L. P.P.M.A. (orgs.),(2001), *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre, Artmed.

PAIVA, VANILDA.(2003), *História da educação popular no Brasil: educação popular e de adultos*. 6ª. ed., São Paulo, Loyola.

PAPALEO NETTO, MATEUS (1996), *Gerontologia, a velhice e o envelhecer em uma visão global*. São Paulo, Ateneu.

_____(2006), *Tratado de Gerontologia. 2 ed., Revisada e Ampliada*, São Paulo, Ateneu,

PARK, DENISE C. SCHUARZ, NORBERT, (2002) *Envejecimiento cognitivo*.Madrid, Medica Panamericana.

PEDRA, JOSÉ A.(1997), *Currículo, conhecimento e suas representações sociais*. Campinas, Papirus, (Coleção Práxis).

PEREZ SERRANO, M. (1990) *Investigación-acción. Aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykinson.

PERRENOUD, P.M.G.T. (orgs.). (2002) *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed.

PETERSON, David. A. (1987) *Carrer Paths in the field of aging*. Professional gerontology. Lexington (Massachusetts), Lexington Books, cop..

_____. (1990) *A history of the education of older learners*. In: SHERRON, R.M.; LUMSDEM, D.B. (eds.) (1978): *Introduction to educational gerontology*. Washington, D.C, Hemisphere Publishiing Corporation,.1-19.

PIÑA MORAN, MARCELO(2004) *Gerontologia social aplicada: visiones estratégicas para el trabajo social*. Buenos Aires, Espacio.

PINTO, Álvaro V. (2001) *Setes lições sobre educação de adultos*. 12ª. ed., São Paulo, Cortez..

POPKEWITZ, T.S. (1990) *Conocimiento y interés en los estudios curriculares*. In: PORKEWITZ, T.H.S.(ed.). *Formación del profesorado. Tradición. Teoría. Práctica*. Edició castellana, traducció: Roc Filella. Vàlencia, ES. Universitat de Vàlencia, Servei de Publicacions, D.L, 305-321.

RAMOS, MARISE. (2006) *A pedagogia das competências: Autonomia ou adaptação?* São Paulo, Cortez.

RIOS. TEREZINHA AZERÊDO (2007) *Ética e competência*. 17ª. ed., São Paulo, Cortez.

ROMÃO, J. E. (2001) *Compromissos do educador de jovens e adultos*. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J.E. (orgs.). *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. São Paulo, Cortez, 61-78.

RIVILLA, A.M.C.D. (1989) *La formación del profesorado en una sociedad tecnológica*. Madrid, Cincel, 141-221.

RODRÍGUEZ FUENZALIDA, Eugenio. (2001) La formación de profesores para el sistema escolar en Iberoamérica. *Cuadernos de la OEI / Educación Comparada*. Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, D.L. (OEI).

ROMANS, M. (2003) *Funções e competências do educador social*. In: *Profissão: Educador Social* / Mercês Romans, Antoni Petrus e Jaime Trilla. Porto Alegre, Artmed, 115-137.

ROPE, F. & TANGUY, L. (1997) *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas, Papirus.

ROSA, SANNY S. da. (2002) *Construtivismo e mudança*. 8ª. ed., São Paulo, Cortez,.

RUDIO, FRANZ V. (2002) *Introdução ao Projeto de Pesquisa Científica*. 30ª.ed.Petrópolis, RJ, Vozes.

SAÉZ, C. (2002) (coord.) *Pedagogía social y programas intergeneracionales: educación de personas mayores*. Málaga, Aljibe.

_____.(2003) *Las profesiones sociales: la educación social en perspectiva*. In: *Sociología de las profesiones. Pasado, presente y futuro*. Sáez, C. Mariano Sánchez Martínez, Lennart Svensson (coords.) Murcia, Diego Marín, 297-321.

_____.(2003) *La profesionalización de los educadores sociales. En busca de la competencia cualificadora*. Madrid, Dykinson.

_____.(2008) *La profesionalización de los educadores sociales: algunas consideraciones introductorias*. In: "La profesionalización: recorridos y retratos de una profesión. 5º. Congreso Estatal de las Educadoras y Educadores Sociales.Madrid, Dykinson, 29-58.

SÁEZ, C. GARCÍA MOLINA,J.(2006) *Pedagogía social. pensar la educación social como una profesión*. Madrid, Alianza.

SALGADO, M.A. (1982) *Velhice, uma nova questão social. Estudos Terceira Idade*, São Paulo, SESC..

SALVAREZZA, LEOPOLDO (1998) *La vejez : una mirada gerontológica actual / (compilador) ; Luisa Acrich de Gutmann ... [et al.]* 1ª.ed publicada, Buenos Aires, Barcelona , Paidós.

SAN ROMAN, T. (1990) *Vejez y Cultura. Hacia los límites del sistema*. Barcelona, Fundación Caja de Pensiones, 1ª. Ed..

SCHUBERT, R. (1977) *Tarefas e metas da gerontologia*. In: *Nova antropologia: o homem em sua existência, biológica, social e cultural*; organizada por H.G. Gadamer e P. Vogler. São Paulo, EPU, Ed. da Universidade de São Paulo, 147-164. Tradução de: *Neue Anthropologie*.

SECURATO, J.R.; KAYO, E. K. (1997) Método Delphi: Fundamentos, Críticas e Vieses. *Caderno de Pesquisa em Administração*. São Paulo, v.1, n.º.4, p.51-61, 1º Sem.

SHÖN, D. A. (2000) *Educando o profissional reflexivo*. Porto Alegre, Artes Médicas Sul.

SOUZA, João Francisco de. (1987) *Uma pedagogia da revolução*. São Paulo, Cortez.

_____.(1998) *Educação de jovens e adultos. Perspectivas curriculares*. Recife: Edições Bagaço.

SOUZA, João Francisco de (orgs.). (1998) *A educação de jovens e adultos no Brasil e no Mundo*. Recife: Edições Bagaço.

_____.(2004) *E a educação?? quê?? A educação na sociedade e /ou a sociedade na educação*. Recife, Bagaço.

TEIXEIRA, SOLANGE MARIA (2008) *Envelhecimento e trabalho no tempo do capital, implicações para a proteção social no Brasil*. São Paulo, Cortez.

THORNTON, J.E.(1999) Educational gerontology in Canada. *Educational Gerontology* 18, p.415-431.

TORRES, M.R. A aprendizagem a longo de toda a vida: un Nuevo momento y una nueva oportunidad para el aprendizaje y la educación básica de las personas adultas(AEBA) en el Sur. Buenos Aires, set.(2002). Extraído em 05 de fevereiro, 2004 de: <http://www.bellanet.org/adultleraning>.

VV.AA.(2001) *Documentacion clinico-asistencial para centros asistidos y socios*, HERDER, Barcelona

VV.AA.(2001) *Manual y protocolos asistenciales en residencias para personas mayores*. Barcelona, Herder.

VV.AA, (2003) *Trabajo social en gerontologia*, Síntesis, Madrid

VEGA GIL, L. (2002) *Claves de la educación social en perspectiva comparada*. Salamanca, Hespérides, 245-247.

VEGA VEGA, JOSE LUIS, BUENO MARTINEZ, BELEN (1995) *Desarrollo adulto y envejecimiento*. Síntesis, Madrid.

VERAS, Renato (2000). *Terceira idade: um envelhecimento digno para o cidadão*. Rio de Janeiro: Relumé-Dumará: UERJ.

VERAS, Renato P.(1994) *País jovem de cabelos brancos: a saúde do idoso no Brasil*. Rio de Janeiro: Relumé-Dumará: UERJ, 2ª. ed., 28-29.

_____.(1999) *O Brasil envelhecido e o preconceito social*. In: Renato Veras Peixoto (org.) *Terceira Idade: alternativas para uma sociedade em transição*. Rio de Janeiro Relumé-Dumará, UERJ, UnATI.

VILLAR ANGULO, L.M. (1990) *El profesor como profesional: formación y desarrollo profesional*. Granada, ES. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.

VIZCAÍNO, J. (1999) *Envejecimiento y atención social. Elementos para su análisis y planificación*. Barcelona, Herder.

ZEICHNER, KEN, LANDON, E. Beyer. (1990) *La educación del profesorado en el contexto cultural: más allá de la reproducción*. In: PORKEWITZ, T.H.S. (ed.). *Formación del profesorado. Tradición. Teoría. Práctica*. Edició castellana, traducció: Roc Filella. València, ES. Universitat de València, Servei de Publicacions, D.L, 273-303.

WRIGHT, J.T.C.; GIOVINAZZO, R.A. (2000) *DELPHI – Uma ferramenta de apoio ao planejamento prospectivo*. *Caderno de pesquisas em administração*. São Paulo, v.1, nº.12, 54-65.

APÊNDICES

VIII. APÊNDICES

APÊNDICE 1. E-mail enviado aos especialistas brasileiros para apresentar a pesquisadora e solicitar a participação.

APÊNDICE 2. E-mail enviado aos especialistas brasileiros solicitando a confirmação do recebimento da carta-convite e da colaboração no estudo.

APÊNDICE 3 E-mail enviado aos especialistas brasileiros com as diretrizes para o desenvolvimento do estudo e avisando do envio do questionário 1 anexado.

APÊNDICE 4. Questionário 1

APÊNDICE 5. E-mail enviado aos especialistas brasileiros com as explicações sobre o questionário 2 e agradecendo a participação no estudo.

APÊNDICE 6. Questionário 2

APÊNDICE 1. E-mail enviado aos especialistas brasileiros para apresentar a pesquisadora e solicitar a participação.

Prezado Professor (a):

Sou Tereza Rosa Lins Vieira, estudante do Programa de Doutorado “Educación de Personas adultas” da Universidade de Salamanca. Estou realizando um estudo empírico onde utilizarei a metodologia Delphi e gostaria se possível, de contar com a sua participação e colaboração. Aguardo a sua confirmação.

Desde já agradeço a sua atenção,

Tereza Lins

APÊNDICE 2. E-mail enviado aos especialistas brasileiros solicitando a confirmação do recebimento da carta-convite e da colaboração no estudo.

Prezado Professor (a):

Sou Tereza Rosa Lins Vieira, meu orientador o Prof^o António Víctor Martín García, Coordenador do Programa de Doutorado “Educación de Personas Adultas”, da Universidade de Salamanca, enviou ao senhor(a) um convite por e-mail, convidando-o(a) a colaborar com meu estudo empírico. Gostaria de confirmar o recebimento do mesmo e a sua colaboração neste estudo. Aguardo a sua confirmação.

Desde já agradeço a sua atenção,

Tereza Lins

APÊNDICE 3. E-mail enviado aos especialistas brasileiros com as diretrizes para o desenvolvimento do estudo e avisando do envio do questionário 1 anexado.

Prezado Investigador(a)

Segue abaixo as diretrizes para o desenvolvimento do nosso estudo empírico e anexo o questionário:

1- Explicação da metodologia Delphi:

A metodologia Delphi tenta extrair e maximizar as vantagens que apresentam os métodos baseados em grupos de *expertos* (*especialistas*) e minimizar seus inconvenientes. O método de *expertos* é um método sistemático e interativo de análise e prospecção em que a partir de opiniões livres e independentes de um grupo de *expertos*, tenta-se conseguir uma opinião consensuada sobre os temas analisados. As principais características que identificam um estudo realizado com a metodologia Delphi são: o anonimato, a busca do consenso e as respostas do grupo de forma estatística.

2- Terminologia específica do Processo Delphi:

- Circulação: é cada um dos sucessivos questionários que se apresenta ao painel de *expertos*;
- Questionário: documento que se envia aos *expertos* (*especialistas*), que contem uma lista de perguntas e permite interação entre os *expertos*, uma vez que, nele se apresentam resultados de outras circulações;
- Painel: conjunto de *expertos* que toma parte no Delphi;
- Moderador: a pessoa responsável de pegar as respostas do painel e preparar os questionários.

3- Circulações:

1ª Circulação: Responder ao 1º questionário que compreende as competências genéricas e específicas. Em seguida, devolvê-lo para a realização de uma análise estatística pelo moderador.

2ª Circulação: Realizar a leitura das respostas do grupo e comparar com as próprias emitidas na 1ª circulação, em seguida, responder ao 2º questionário, que compreende a relação das competências que tiveram os maiores valores atribuídos no questionário anterior, estabelecendo uma ordem de importância dessas competências. Após isso, o questionário deverá ser devolvido para a realização da análise estatística final das respostas do grupo pelo moderador.

4- Prazo:

Esperamos que a resposta a cada questionário seja devolvida no prazo de 15 dias após o recebimento do mesmo.

Mais uma vez agradecemos a sua colaboração,

Tereza Lins

APÊNDICE 4. Questionário 1.

Questionário 1

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1. Indique a Universidade de procedência

2. Indique a função que exerce

3. Marque se pertence ou não à subárea de conhecimento, Gerontologia Educacional, realçando a opção escolhida com a cor azul.
 - 1- Sim, pertenço à subárea gerontologia educacional.
 - 2- Pertenço a outra área ou subárea de conhecimento
4. Indique a que área ou subárea pertence se respondeu no item anterior, o número 2.

AVALIAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS GENÉRICAS (conjunto de destrezas e conhecimentos comuns a todos os cursos universitários).

5. Atribua um valor às seguintes competências genéricas abaixo, realçando a opção escolhida com a cor **amarela**, de acordo com a seguinte escala:

1 = Irrelevante. 2 = Pouco relevante 3 = Bastante relevante 4 = Essencial

Nº.	Competências	Valor
1	Capacidade de análise e síntese	1 2 3 4
2	Capacidade de organização e planeamento	1 2 3 4
3	Comunicação oral e escrita na língua nativa	1 2 3 4
4	Conhecimento de uma língua estrangeira	1 2 3 4
5	Conhecimentos de informática relativos ao âmbito de estudo	1 2 3 4
6	Capacidade de gestão da informação	1 2 3 4
7	Resolução de problemas	1 2 3 4
8	Tomada de decisões	1 2 3 4
9	Trabalho em equipe	1 2 3 4
10	Trabalho em uma equipe de carácter interdisciplinar	1 2 3 4
11	Trabalho em contexto internacional	1 2 3 4
12	Habilidades nas relações interpessoais	1 2 3 4
13	Reconhecimento da diversidade e da multiculturalidade	1 2 3 4
14	Reflexão crítica	1 2 3 4
15	Compromisso ético	1 2 3 4
16	Aprendizagem autónoma	1 2 3 4
17	Adaptação a novas situações	1 2 3 4
18	Criatividade	1 2 3 4
19	Liderança	1 2 3 4
20	Conhecimento de outras culturas e costumes	1 2 3 4
21	Iniciativa e espírito empreendedor	1 2 3 4
22	Motivação para a qualidade	1 2 3 4
23	Sensibilidade para temas meio-ambientais	1 2 3 4
24		1 2 3 4
25		1 2 3 4
26		1 2 3 4

Utilize os espaços, em branco, para acrescentar outras competências que considere relevantes e não estejam incluídas na lista oferecida.

AVALIAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS: SABER(competências que são próprias de cada curso, que o diferencia de outros cursos, e que ao final dos estudos, devem ser de domínio de seus graduados.).

6. Atribua um valor às seguintes competências específicas abaixo, realçando a opção escolhida com a cor **amarela**, de acordo com a seguinte escala:

1= Irrelevante. 2 = Pouco relevante 3 = Bastante relevante 4 = Essencial

Nº	Competências	Valor
1	Conhecer os modelos, programas e as teorias de formação do professorado, como também, as principais variáveis de eficiência docente;	1 2 3 4
2	Conhecer os fundamentos e uso de meios, recursos e possibilidades das tecnologias educativas;	1 2 3 4
3	Conhecer os fundamentos e a metodologia de avaliação, referida a programa, contextos, processos, produtos, profissionais, instituições e/ou organizações e sistemas educativos e gerontológicos;	1 2 3 4
4	Conhecer os fatores biológicos, ecológicos, psicológicos e ambientais que interferem nos processos educativos e sociais;	1 2 3 4
5	Conhecer os modelos de organização dos sistemas e instituições de educação e formação;	1 2 3 4
6	Conhecer as bases teóricas e epistemológicas dos processos educativos e formativos;	1 2 3 4
7	Conhecer os princípios e fundamentos da teoria do currículo e sua aplicação aos processos de ensino-aprendizagem;	1 2 3 4
8	Conhecer as fontes relativas ao trabalho pedagógico, andragógico e gerontológico em seus diversos âmbitos, saber acessá-las e administrá-las;	1 2 3 4
9	Conhecer os pressupostos e fundamentos teóricos da intervenção sócio-educativa e gerontológica com adultos maiores e a sociedade em geral;	1 2 3 4

Nº	Competências	Valor
10	Conhecer os princípios e fundamentos de atenção à diversidade em educação;	1 2 3 4
11	Conhecer os pressupostos, políticos, gerontológicos, andragógicos, pedagógicos, psicológicos, sociológicos e tecnológicos que dão suporte aos processos de intervenção gerontológica educacional;	1 2 3 4
12	Conhecer a legislação e as políticas gerontológicas e educativas dirigidas ao adulto maior no Brasil e no mundo;	1 2 3 4
13	Conhecer a legislação educacional brasileira;	1 2 3 4
14	Conhecer as políticas de bem-estar social dirigidas ao adulto maior;	1 2 3 4
15	Conhecer os fundamentos da gerontologia social e da gerontologia educacional como disciplina: história, teorias, conceitos, natureza, métodos e modelos;	1 2 3 4
16	Conhecer os sistemas de organização dos serviços e instituições dedicados à atenção gerontológica social e gerontológica educacional;	1 2 3 4
17	Conhecer os fundamentos básicos das tecnologias da informação e da comunicação em sua aplicação na gerontologia educacional;	1 2 3 4
18	Conhecer o processo de investigação e técnica de investigação social de natureza quantitativa e qualitativa;	1 2 3 4
19	Conhecer os modelos e fundamentos teóricos dos processos de orientação e intervenção para a integração educativa, social e laboral de adultos maiores;	1 2 3 4
20	Conhecer as estratégias principais para a resolução de conflitos através da mediação;	1 2 3 4

Nº	Competências	Valor
21	Conhecer o âmbito da gerontologia educacional e os modelos de desenvolvimento no mundo, mais especificamente, no Brasil e na América Latina;	1 2 3 4
22	Conhecer de maneira adequada as bases do ordenamento jurídico, local, municipal, estadual, nacional e internacional, no que se refere ao adulto maior;	1 2 3 4
23	Conhecer a realidade atual dos âmbitos de intervenção em gerontologia educacional como resultado de processos sócio-políticos;	1 2 3 4
24	Conhecer os principais tipos de inadaptação social e as linhas gerais de ação deles;	1 2 3 4
25	Conhecer os fundamentos teóricos da administração de centros e instituições gerontológicas;	1 2 3 4
26	Conhecer as estratégias principais de intervenção dos gerontólogos educacionais no desenvolvimento de sua ação profissional com pessoas, famílias, grupos, organizações e comunidades;	1 2 3 4
27	Conhecer a estrutura e funcionamento do ensino dirigido a pessoas adultas e adultos maiores;	1 2 3 4
28	Conhecer as técnicas e estruturas de programação, as dinâmicas de grupos e as técnicas de trabalho em grupo;	1 2 3 4
29	Conhecer as características de instituições escolares no contexto sócio-econômico e cultural brasileiro: objetivos, finalidades, organizações, política educacional, recursos humanos e materiais;	1 2 3 4
30	Conhecer as fases evolutivas da população com a qual se vai trabalhar;	1 2 3 4
31	Conhecer as determinações, histórica, cultural epistemológica, social e ideológica do currículo;	1 2 3 4

Nº	Competências	Valor
32	Conhecer as características dos entornos sociais, educativos e laborais de intervenção;	1 2 3 4
33	Conhecer os princípios, as políticas e as práticas educativas formais e não formais para crianças, adolescentes, jovens, adultos e adultos maiores;	1 2 3 4
34	Conhecer a teoria e a metodologia para a avaliação em intervenção sócio-educativa e gerontológica educacional;	1 2 3 4
35	Conhecer as teorias, modelos e formas de processo de comunicação e suas implicações na educação de pessoas adultas e adultos maiores;	1 2 3 4
36	Conhecer os fundamentos metodológicos e teorias sobre a construção, validação e uso de medição sócio-educativa e gerontológica educacional;	1 2 3 4
37	Conhecer as teorias da administração e suas ideologias predominantes;	1 2 3 4
38	Conhecer a gerontologia como uma disciplina interdisciplinar;	1 2 3 4
39	Conhecer e contextualizar os sistemas educativos e formadores no contexto internacional, especialmente, na América Latina e Europa;	1 2 3 4
40	Conhecer a estrutura sociológica brasileira e sua relação com a desigualdade social;	1 2 3 4
41	Conhecer o papel do Estado na relação com o adulto maior;	1 2 3 4
42	Conhecer a relação entre Estado, política e educação;	1 2 3 4
43	Conhecer os pressupostos e fundamentos teóricos e práticos da atuação gerontológica educacional em seus diversos âmbitos;	1 2 3 4
44	Conhecer as diversas teorias e os vários aspectos do envelhecimento a partir do ponto de vista de distintas disciplinas (ciências);	1 2 3 4
45	Conhecer os diversos aspectos do envelhecimento brasileiro e mundial e suas conseqüências, respectivamente, para a sociedade brasileira e para o mundo;	1 2 3 4
46	Conhecer o trabalho interdisciplinar na atenção ao adulto maior;	1 2 3 4

Nº	Competências	Valor
47	Conhecer as ferramentas da tecnologia da informação e da comunicação em meio ao ambiente educativo;	1 2 3 4
48	Conhecer a teoria e a metodologia da construção, validação e uso de instrumentos de medida e diagnóstico em educação;	1 2 3 4
49	Conhecer os métodos e estratégias de investigação em educação e em gerontologia educacional;	1 2 3 4
50	Conhecer os modelos, princípios e enfoques da orientação educativa, escolar, gerontológica educacional e profissional em contextos educativos diversos;	1 2 3 4
51	Conhecer as diferentes concepções de desenvolvimento humano e linguagem e suas implicações na prática educativa	1 2 3 4
52		1 2 3 4
53		1 2 3 4
54		1 2 3 4

Utilize os espaços, em branco, para acrescentar outras competências que considere relevante e não estejam incluídas na lista oferecida.

AVALIAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS: SABER-FAZER (competências que são próprias de cada curso, que o diferencia de outros cursos, e que ao final dos estudos, devem ser de domínio de seus graduados.).

7. Atribua um valor às seguintes competências específicas abaixo, realçando a opção escolhida com a cor **amarela**, de acordo com a seguinte escala:

1= Irrelevante. 2 = Pouco relevante 3 = Bastante relevante 4 = Essencial

Nº.	Competências	Valor
1	Planejar, implementar, revisar e avaliar a prática da gerontologia educacional com pessoas, famílias, grupos, organizações, comunidades e outros profissionais.	1 2 3 4
2	Apoiar os adultos maiores para que sejam capazes de manifestar as necessidades, pontos de vista e circunstâncias;	1 2 3 4
3	Trabalhar conjuntamente com pessoas, famílias, grupos, organizações e comunidade para avaliar suas necessidades e circunstâncias no âmbito da gerontologia educacional;	1 2 3 4
4	Identificar e avaliar os processos de formação, desenvolvimento e evolução de pessoas, famílias, grupos, organizações, comunidades, assim como, suas manifestações atuais e tendências de futuro;	1 2 3 4
5	Analisar criticamente o conceito de necessidade de acordo com o contexto histórico, social, político e educacional nos quais envolve sua ação profissional;	1 2 3 4
6	Utilizar a mediação como estratégia de intervenção destinada à resolução de alternativa de problemas;	1 2 3 4
7	Manifestar interesse pelos âmbitos de atuação da gerontologia educacional;	1 2 3 4

Nº.	Competências	Valor
8	Intervir com pessoas: adultos maiores, famílias, grupos, organizações e comunidades para ajudá-las a tomar decisões bem fundamentadas a cerca de suas necessidades;	1 2 3 4
9	Avaliar as necessidades e opções possíveis para orientar uma estratégia de intervenção;	1 2 3 4
10	Promover o crescimento, desenvolvimento e independência dos adultos maiores;	1 2 3 4
11	Administrar e dirigir entidades gerontológicas;	1 2 3 4
12	Oferecer orientação e ajuda de forma individual e grupal para favorecer a inserção sócio-laboral e o desenvolvimento profissional do adulto maior;	1 2 3 4
13	Aplicar técnicas de detecção de necessidades dos destinatários que dão origem a uma ação de formação.	1 2 3 4
14	Oferecer orientação e ajuda de forma individual e grupal para favorecer a inserção sócio-laboral e o desenvolvimento profissional do adulto maior;	1 2 3 4
15	Avaliar processos e programas educativos dirigidos às pessoas adultas e aos adultos maiores, com a função de introduzir as mudanças necessárias para otimizar o rendimento académico-formativo;	1 2 3 4
16	Realizar a gestão profissional de recursos humanos, materiais e funcionais no âmbito da gerontologia educacional;	1 2 3 4
17	Atuar como docente em todos os níveis de ensino;	1 2 3 4
18	Construir, implementar e avaliar projetos de intervenção sócio-educativa e geronto-educacional;	1 2 3 4

Nº.	Competências	Valor
19	Participar, assessorar e gerenciar nas organizações o planejamento, desenvolvimento e avaliação de planos de formação de recursos humanos na área de gerontologia educacional;	1 2 3 4
20	Construir, aplicar e avaliar programas e estratégias de intervenção que facilitem os processos de ensino-aprendizagem de pessoas adultas e adultos maiores;	1 2 3 4
21	Construir, aplicar e avaliar programas, itinerários e estratégias de educação, orientação e formação, adaptados às características diferentes dos sujeitos e situações;	1 2 3 4
22	Colaborar e assessorar na elaboração de recursos de materiais, programas e conteúdos gerontológicos educativos dirigidos a pessoas adultas e aos adultos maiores e à sociedade em geral;	1 2 3 4
23	Construir, desenvolver e coordenar processos de investigação aplicada em diferentes campos e aspectos de intervenção sócio-educativa e geronto-educacional;	1 2 3 4
24	Identificar os principais tipos de inadaptação social e as linhas gerais de ação deles;	1 2 3 4
25	Construir, aplicar e avaliar programas e projetos específicos de intervenção geronto-educacional ao longo de toda a vida;	1 2 3 4
26	Aplicar estratégias de orientação e mediação familiar;	1 2 3 4
27	Coordenar o processo de execução e avaliação de programas de formação e-learning para pessoas adultas e adultos maiores;	1 2 3 4
28	Aplicar técnicas e instrumentos de diagnóstico, identificação e avaliação de necessidades e capacidades dos sujeitos de educação e formação;	1 2 3 4

Nº.	Competências	Valor
29	Fomentar na sociedade o interesse e o conhecimento pelo processo de envelhecimento e suas conseqüências para o Brasil e o mundo;	1 2 3 4
30	Fomentar a participação educativa, social e política dos adultos maiores;	1 2 3 4
31	Colaborar na construção, aplicação e avaliação de auditorias de educação e formação dirigidas para pessoas adultas e adultos maiores;	1 2 3 4
32	Promover a permanência dos adultos maiores em seu âmbito, fomentando a convivência solidária, a autonomia e a ajuda mútua, a acolhida familiar, etc.	1 2 3 4
33	Promover a saúde e a prevenção da enfermidade já a partir da atenção primária, mediante programas e campanhas educacionais de promoção de saúde;	1 2 3 4
34	Realizar cursos de preparação para a aposentadoria nos três níveis de governo, na empresa privada e para pessoas;	1 2 3 4
35	Trabalhar de maneira eficiente dentro de sistemas, redes e equipes interdisciplinares e multi-organizacionais, com o propósito de colaborar no estabelecimento de fins, objetivos e tempo de duração dos mesmos, contribuindo igualmente a abordar de maneira construtiva os possíveis desacordos existentes;	1 2 3 4
36	Promover o trabalho solidário com grupos de idosos que procedam de outras culturas, de outros países, de outras religiões, e que manifestam uma dupla marginalização: ser adulto e imigrante;	1 2 3 4
37	Fomentar uma atitude empática, respeitosa, solidária e de confiança entre os adultos maiores e instituições dedicadas à atenção de adultos maiores;	1 2 3 4
38	Colaborar e assessorar na elaboração de programas educativos e sócio-educativos nos meios e redes de comunicação e informação (rádio, televisão, imprensa e internet, etc.);	1 2 3 4

Nº.	Competências	Valor
39	Planejar a promoção de recursos materiais e tecnológicos educativos, identificando destinatários em potencial e os canais adequados de difusão;	1 2 3 4
40	Construir, aplicar e avaliar programas e estratégias de intervenção no campo da educação permanente e da gerontologia educacional;	1 2 3 4
41	Ter disposição e atitude para trabalhar em espaços multiculturais e pluri-linguístico, conhecendo se possível, o idioma dos sujeitos;	1 2 3 4
42	Intervir quando necessário no processo de delimitação da profissão;	1 2 3 4
43	Construir ferramentas de trabalho em situações de diversidade e interculturalidade;	1 2 3 4
44	Construir, aplicar e avaliar programas e estratégias de formação e capacitação de professores, formadores e demais profissionais da educação e da educação gerontológica;	1 2 3 4
45	Avaliar recursos didáticos, materiais e programas de formação para adultos e adultos maiores em diferentes níveis, áreas curriculares, etc.,;	1 2 3 4
46	Aplicar técnicas de detecção de variáveis que justifiquem uma ação educativa diferente em função da idade, gênero, atitudes, condições sócio-culturais, problemas especiais, etc.,;Aplicar técnicas de detecção de fatores de exclusão e discriminação social e educativa que dificulte a inserção laboral de adultos maiores;	1 2 3 4
47	Construir, aplicar e avaliar planos de formação para desenvolvimento de processos, matérias e conteúdos de programas e-learning;	1 2 3 4
48	Determinar indicadores de qualidade e aplicar critérios e padrões de eficiência e de eficácia institucional e profissional em centros e instituições dirigidos a atenção de adultos maiores;	1 2 3 4
49	Executar programas de intervenção sócio-educativa e geronto-educacional construídos por outros profissionais dentro de equipe multi-profissional;	1 2 3 4

Nº.	Competências	Valor
50	Aplicar modelos de consultoria adaptados à situação e às necessidades formativas de uma organização ou das pessoas que a integram;	1 2 3 4
51	Construir, aplicar e avaliar programas e estratégias de intervenção que facilitem os processos de melhora e modificação de atitudes, habilidades sociais, resolução de problemas pessoais e adoção de valores;	1 2 3 4
52	Aplicar os conhecimentos, habilidades e técnicas de gestão de recursos materiais e humanos;	1 2 3 4
53	Manejar e desenvolver canais de comunicação e interação através de meios eletrônicos;	1 2 3 4
54	Propor orientações educativas e estratégias metodológicas para a inserção de materiais didáticos e recursos de novas tecnologias.	1 2 3 4
55	Mediar a aprendizagem, teórica e prática dos sujeitos participantes em um programa de educação ou formação;	1 2 3 4
56	Coordenar o planejamento e a construção de diferentes processos e elementos necessários para desenvolver programas de educação e formação através de TIC (e-learning) para pessoas adultas e adultos maiores;	1 2 3 4
57	Construir, aplicar e avaliar modelos e instrumentos de medida, estratégias qualitativas e planos de avaliação sobre resultados, processos educativos e funcionamento institucional (avaliação externa e interna);	1 2 3 4
58	Assessorar sobre o uso de meios e tecnologias para o desenvolvimento de processos de inovação educativa e formativa;	1 2 3 4
59	Dirigir e administrar centros de produção e difusão de recursos, materiais curriculares e tecnologias didáticas, dirigidos para a educação de pessoas adultas e adultos maiores;	1 2 3 4

Nº.	Competências	Valor
60	Gerar disposição para o trabalho interdisciplinar com outros agentes, mostrando preparação para desempenhar diferentes papéis dentro de equipes e domínio das habilidades de trabalho em grupo.	1 2 3 4
61		
62		
63		

Utilize os espaços, em branco, para acrescentar outras competências que considere relevante e não estejam incluídas na lista oferecida.

APÊNDICE 5. E-mail enviado aos especialistas brasileiros com as explicações sobre o questionário 2 e agradecendo a participação no estudo.

Prezado(a) Professor(a)

Estamos chegando à penúltima fase (2ª circulação) do nosso estudo empírico e à última participação de vocês nele. Agradeço o empenho de todos e ressalto que sem vocês este estudo seria impossível, por isso o considero como nosso estudo empírico. Começaremos agora a 2ª circulação, constam nela os resultados obtidos no questionário 1 e o questionário 2, onde as competências genéricas e específicas serão classificadas por ordem de importância, dentre as apresentadas, que vocês acreditem ser as principais para o exercício profissional do gerontólogo educacional. A última fase será a análise dos resultados obtidos na 2ª circulação. Mais uma vez, obrigada por haver, tão gentilmente, aceitado participar do estudo.

Cordialmente,

Tereza Lins

APÊNDICE 6. Questionário 2.

2ª CIRCULAÇÃO – QUESTIONÁRIO 2

1- Estabeleça por ordem de importância as **20 competências** dentre as 30 competências apresentadas na **2ª Circulação Análise Estatística** (questionário 1) que acredita serem as principais, para o gerontólogo educacional.

Indique abaixo o número de ordem correspondente a cada competência escolhida.

1. Competência nº _____
2. Competência nº _____
3. Competência nº _____
4. Competência nº _____
5. Competência nº _____
6. Competência nº _____
7. Competência nº _____
8. Competência nº _____
9. Competência nº _____
10. Competência nº _____
11. Competência nº _____
12. Competência nº _____
13. Competência nº _____
14. Competência nº _____
15. Competência nº _____
16. Competência nº _____
17. Competência nº _____
18. Competência nº _____
19. Competência nº _____
20. Competência nº _____

- 2- Estabeleça por ordem de importância as **45 competências específicas SABER** dentre as 58 competências apresentadas na **2ª Circulação Análise Estatística** (questionário 1) que acredite serem as principais para o gerontólogo educacional.

Indique abaixo o número de ordem correspondente a cada competência escolhida.

- 1- Competência nº _____
- 2- Competência nº _____
- 3- Competência nº _____
- 4- Competência nº _____
- 5- Competência nº _____
- 6- Competência nº _____
- 7- Competência nº _____
- 8- Competência nº _____
- 9- Competência nº _____
- 10- Competência nº _____
- 11- Competência nº _____
- 12- Competência nº _____
- 13- Competência nº _____
- 14- Competência nº _____
- 15- Competência nº _____
- 16- Competência nº _____
- 17- Competência nº _____
- 18- Competência nº _____
- 19- Competência nº _____
- 20- Competência nº _____
- 21- Competência nº _____
- 22- Competência nº _____
- 23- Competência nº _____
- 24- Competência nº _____
- 25- Competência nº _____
- 26- Competência nº _____
- 27- Competência nº _____
- 28- Competência nº _____
- 29- Competência nº _____
- 30- Competência nº _____
- 31- Competência nº _____
- 32- Competência nº _____
- 33- Competência nº _____
- 34- Competência nº _____
- 35- Competência nº _____
- 36- Competência nº _____

- 37-Competência nº _____
- 38-Competência nº _____
- 39-Competência nº _____
- 40-Competência nº _____
- 41-Competência nº _____
- 42-Competência nº _____
- 43-Competência nº _____
- 44-Competência nº _____
- 45-Competência nº _____

3- Estabeleça por ordem de importância as **50 competências específicas SABER-FAZER** dentre as 64 competências apresentadas na **2ª Circulação Análise Estatística** (questionário 1) que acredite serem as principais para o gerontólogo educacional.

Indique abaixo o número de ordem correspondente a cada competência escolhida.

- 1- Competência nº _____
- 2- Competência nº _____
- 3- Competência nº _____
- 4- Competência nº _____
- 5- Competência nº _____
- 6- Competência nº _____
- 7- Competência nº _____
- 8- Competência nº _____
- 9- Competência nº _____
- 10- Competência nº _____
- 11- Competência nº _____
- 12- Competência nº _____
- 13- Competência nº _____
- 14- Competência nº _____
- 15- Competência nº _____
- 16- Competência nº _____
- 17- Competência nº _____
- 18- Competência nº _____
- 19- Competência nº _____
- 20- Competência nº _____
- 21- Competência nº _____
- 22- Competência nº _____
- 23- Competência nº _____

- 24- Competência nº _____
- 25- Competência nº _____
- 26- Competência nº _____
- 27- Competência nº _____
- 28- Competência nº _____
- 29- Competência nº _____
- 30- Competência nº _____
- 31- Competência nº _____
- 32- Competência nº _____
- 33- Competência nº _____
- 34- Competência nº _____
- 35- Competência nº _____
- 36- Competência nº _____
- 37- Competência nº _____
- 38- Competência nº _____
- 39- Competência nº _____
- 40- Competência nº _____
- 41- Competência nº _____
- 42- Competência nº _____
- 43- Competência nº _____
- 44- Competência nº _____
- 45- Competência nº _____
- 46- Competência nº _____
- 47- Competência nº _____
- 48- Competência nº _____
- 49- Competência nº _____
- 50- Competência nº _____

ANEXOS

IX. ANEXOS

ANEXO 1. Carta-convite aos especialistas em gerontologia do Brasil para participação no estudo empírico III.

ANEXO 1. Carta-Convite aos especialistas em gerontologia do Brasil para participação no estudo empírico III.

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Departamento de Teoría e Historia de la Educación
Paseo de Canalejas, 169. 37008 Salamanca
Telf: 923 293640 Fax: 923 294627

PREZADO INVESTIGADOR:

Mi nombre es Antonio Víctor Martín, soy Profesor Titular del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Salamanca y Coordinador del Programa de Doctorado en "*Educación de Personas Adultas*" en esta Universidad.

En estos momentos dirijo un Trabajo de Investigación realizado por Tereza Rosa Lins Vieira, una alumna brasileira que ha cursado este Programa de Doctorado y que se está esforzando mucho en la realización de su Tesis de Doctorado sobre "O Gerontólogo educacional: definição de competências, saberes e atitudes para o exercício profissional".

Para tal fin, está realizando una serie de análisis y recogida de datos de gran utilidad para su investigación. Por este motivo, le invito a colaborar en el mismo, prestando parte de su tiempo en facilitar sus comentarios y opiniones a las cuestiones planteadas por la investigadora.

Aprovecho para enviarle un muy cordial saludo y agradecerle personalmente su colaboración en este estudio.

Fdo. Antonio Víctor Martín García
Prof. Universidad de Salamanca.
Coordinador Programa de Doctorado