



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

EVERTON WILLIAN DE OLIVEIRA CAVALCANTI

**O LUGAR DA VELHICE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA
EJA: UMA ANÁLISE DE CRENÇAS, ATITUDES E CONHECIMENTOS
GERONTOLÓGICOS**

RECIFE

2022

EVERTON WILLIAN DE OLIVEIRA CAVALCANTI

**O LUGAR DA VELHICE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA
EJA: UMA ANÁLISE DE CRENÇAS, ATITUDES E CONHECIMENTOS
GERONTOLÓGICOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação. Linha de pesquisa: Formação de professores e prática pedagógica.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Márcia Regina Barbosa

RECIFE

2022

Catálogo na fonte
Bibliotecária Natália Nascimento, CRB-4/1743

- C3771 Cavalcanti, Everton Willian de Oliveira.
O lugar da velhice na formação de professores da EJA: uma análise de crenças, atitudes e conhecimentos gerontológicos. / Everton Willian de Oliveira Cavalcanti. – Recife, 2022.
178 f.: il.
- Orientadora: Márcia Regina Barbosa.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE.
Programa de Pós-graduação em Educação, 2022.
Inclui Referências e Apêndices
1. Formação de professores. 2. Gerontologia educacional. 3. Educação de jovens e adultos. I. Barbosa, Márcia Regina. (Orientadora). II. Título.
- 370 (23. ed.) UFPE (CE2022-068)

EVERTON WILLIAN DE OLIVEIRA CAVALCANTI

**O LUGAR DA VELHICE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA
EJA: UMA ANÁLISE DE CRENÇAS, ATITUDES E CONHECIMENTOS
GERONTOLÓGICOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada *por videoconferência* em: 31/05/2022

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Márcia Regina Barbosa (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof. Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva (Examinador Externo)
Universidade Federal da Paraíba
[Participação por videoconferência]

Prof. Dr. Ricardo Bezerra Torres Lima (Examinador Externo)
Universidade Federal Rural de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof.^a Dr.^a Viviane de Bona (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Dedico este trabalho aos meus avós, Áurea (in memoriam), Zeca, Carmelita e Ezaú (in memoriam). Por terem sido meu primeiro contato com a velhice, acredito que com seu afeto, experiência, vivacidade, força, projetos, garra pela vida e tudo o que mais os definem, me mostraram que a velhice é sim uma fase para ser vivida e não apenas sobrevivida. Quero ter metade da força e amor pela vida que vocês demonstraram e demonstram ter. Apesar de não terem a oportunidade de se desenvolverem na Educação formal, sempre foram incentivadores dos meus estudos. Assim, este trabalho aqui é para e por vocês, com toda minha admiração, respeito e amor. Sei que estão sempre a me olhar, quer seja daqui, quer seja de lá.

AGRADECIMENTOS

Escrevendo os agradecimentos desta dissertação me veio à mente uma frase bem conhecida de Napoleon Hill que fala sobre agradecer pelas adversidades, pois sem elas não desenvolveríamos algumas das qualidades que hoje nos definem. E ao meu ver, este escritor tem total razão. Não fossem os desafios que esses dois anos de mestrado me impuseram eu hoje, certamente, não seria eu. Assim, agradeço de coração a todo o processo que me trouxe até aqui, agradeço pela beleza das rosas pelo caminho e também aos espinhos que senti. Agradeço pelo medo da morte, pois me ensinou a valorizar a vida. Agradeço pelos conflitos, pois me ensinaram o poder da conciliação e, por vezes, da autopreservação. Agradeço pelos fracassos, pois me mostraram que ao sucesso não se chega por um caminho reto, mas sim tortuoso.

Saindo um pouco dos agradecimentos abstratos, quero de antemão deixar clara toda minha gratidão aos meus pais, Júnior e Neide, ao meu marido, Vinícius e aos meus pets, Corona e Sky. Sem o apoio, amor e carinho destes eu não teria conseguido dar conta nem de metade das etapas desta pesquisa. Todo o cuidado de Mainha ao se preocupar comigo, perguntando se eu estava bem. Papai que do seu jeito calado e fechado sempre perguntava sobre como estava indo as “coisas”. Meu maravilhoso marido, que por vezes precisava brigar comigo para me auxiliar a entender que existe vida além do mestrado. E meus filhos de quatro patas, que sem usarem uma palavra sequer me consolavam nos momentos mais difíceis. Amo vocês com toda a força do meu ser, e sou profundamente grato, por tudo.

Agradeço a todos os meus familiares que de alguma forma estiveram presentes nessa fase de minha vida. Cada um de meus tios e tias, mãe do coração (Mandida), primos e primos, irmão (Érlon) e irmã (Nathália), sogros, cunhados, sobrinhos, todos que com carinho, curiosidade e preocupação, sempre buscavam notícias dessa minha aventura acadêmica. Agradeço também aos meus amigos, quer sejam os novos ou aqueles de longa data. Saibam que foram especiais nessa minha caminhada. Mas destaco aqui a presença de duas pessoas especiais entre estes amigos que de forma tão profunda me deram apoio no desenvolvimento desta pesquisa, são elas minha amiga/irmã Géssica Maria e minha queridíssima amiga Solange Lasalvia.

Agradeço, de coração, à minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Márcia Regina Barbosa. Sua leveza e afetuosidade são características raras de se encontrar neste meio acadêmico. Sou extremamente grato por todas as conversas, pela confiança e liberdade, pelas oportunidades.

Agradeço também a minha amiga e madrinha, Prof.^a Dr.^a Nayana Pinheiro Tavares. Sei que já disse isso inúmeras vezes, mas faço questão de registrar aqui neste documento, a senhora é um exemplo para minha vida.

Devoto também minha gratidão a todos os professores do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, por todas as ricas contribuições em nossas aulas e conversas. Bem como aos colegas da turma 38 do mestrado em Educação. Agradeço também aos professores da Gerência Regional de Educação Metropolitana Norte que se dispuseram a compor esta pesquisa, mesmo em um momento tão complicado, e também aos gestores das escolas que nos deram total apoio e à Secretaria de Educação pela autorização da pesquisa, registro aqui meu muito obrigado.

Registro também meu agradecimento ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) por financiar o desenvolvimento desta pesquisa.

Quero também fazer um agradecimento não muito convencional. Quero agradecer a mim. Não com um sentido de superioridade ou prepotência. Mas agradeço a mim pelo fato de não ter desistido, de ter levantado a cabeça e seguido. Agradeço pelas horas e horas em que, mesmo com as costas gritando de dor e os olhos com lágrimas, eu continuei.

Fecho estes agradecimentos com aquele que é e sempre será o responsável pelo meu sucesso, Deus. Agradeço à Ele, pelas bênçãos, pelo amor, pela misericórdia, pelo cuidado, pela graça, por tudo.

*“O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada. Caminhando e semeando,
no fim terás o que colher”.*

- Cora Coralina

RESUMO

Esta pesquisa de natureza qualitativa que se insere na área da Educação, mais especificamente na linha formação de professores e prática pedagógica, objetivou analisar o que revelam, no que diz respeito à formação de professores, as crenças, atitudes e conhecimentos sobre a velhice que professores da Educação de Jovens e Adultos possuem. Como objetivos específicos buscou identificar as relações entre as crenças e atitudes e a formação de professores; verificar se a temática velhice tem sido contemplada durante a formação dos professores; identificar o nível de conhecimento que os professores têm sobre o processo de envelhecimento, a velhice e o idoso; identificar aproximações e distanciamentos entre marcos regulamentares sobre a temática velhice e a formação dos professores. Como marco teórico elegemos o pensamento freireano atrelado a algumas categorias do materialismo dialético, cujo sentido foi compreender e analisar a formação de professores em sua relação com a sociedade. Contamos também com construções teóricas do campo da Gerontologia educacional que subsidiam os debates sobre os idosos e sua presença na Educação de Jovens e Adultos. Quanto à metodologia, se caracterizou como estudo exploratório descritivo, que utilizou como instrumentos um questionário sociodemográfico, uma escala diferencial semântica para avaliação das atitudes e crenças em relação à velhice, um questionário para medição do nível de conhecimento básico sobre Gerontologia e grupos focais, para além da análise de conteúdo de documentos que se relacionam com a formação de professores, Educação de Jovens e Adultos e idosos. Os sujeitos que compuseram esta pesquisa foram professores da modalidade em tela vinculados à Gerência Regional de Educação Metropolitana Norte. Como principais achados destacamos que os docentes demonstram um baixo nível de conhecimento gerontológico, bem como crenças e atitudes negativas, nos grupos focais, e positivas e neutras, na escala diferencial semântica utilizada. Quanto a formação de professores, tanto a nível inicial como a nível continuada, os sujeitos indicaram não terem participado de quaisquer experiências formativas que privilegiassem o público idosos. Os dados obtidos nos permitiram identificar que a ausência de formações que efetivamente tratassem da temática da velhice ofereceu um elemento que contribui para a manutenção de crenças e atitudes negativas em relação à velhice, bem como o baixo nível de conhecimento gerontológico.

Palavras-chave: Formação de professores; Crenças e atitudes; Gerontologia educacional; Educação de Jovens e Adultos; Conhecimento gerontológico.

ABSTRACT

This qualitative research, which is part of the Education field, more specifically in the line of teacher training and pedagogical practice, aimed to analyze what the beliefs, attitudes and knowledge about old age held by teachers of Youth and Adult Education reveal about teacher training. The specific objectives were to identify the relationship between beliefs and attitudes and teacher training; to verify if the theme of old age has been contemplated during teacher training; to identify the level of knowledge that teachers have about the aging process, old age, and the elderly; to identify approximations and distancements between regulatory frameworks about the theme of old age and teacher training. As a theoretical framework, we elected Freirean thought linked to some categories of dialectical materialism, whose purpose was to understand and analyze teacher training in its relation with society. We also counted on theoretical constructions from the field of Educational Gerontology that subsidize the debates about the elderly and their presence in Youth and Adult Education. As for the methodology, it was characterized as a descriptive exploratory study, which used as instruments a sociodemographic questionnaire, a semantic differential scale to assess attitudes and beliefs about old age, a questionnaire to measure the level of basic knowledge about Gerontology and focus groups, in addition to the content analysis of documents related to teacher education, Youth and Adult Education and the elderly. The subjects of this research were teachers of the modality in question linked to the Regional Management of Education Metropolitana Norte. As main findings we highlight that teachers show a low level of gerontological knowledge, as well as negative beliefs and attitudes in the focus groups, and positive and neutral ones in the semantic differential scale used. As for teacher training, both at initial and continuing levels, the subjects indicated that they had not participated in any formative experiences that favored the elderly public. The data obtained allowed us to identify that the absence of training that effectively dealt with the theme of old age offered an element that contributes to the maintenance of negative beliefs and attitudes towards old age, as well as the low level of gerontological knowledge.

Key words: Teacher training; Beliefs and attitudes; Educational gerontology; Youth and adult education; Gerontological knowledge

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAA	Análise de Asserção Avaliativa
ACT	Análise Categorical Temática
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CV	Conectores Verbais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ERIC	Educational Resources Informations
GRE	Gerência Regional de Educação
GREMN	Gerência Regional de Educação Metropolitana Norte
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OA	Objetos de Atitude
PEAIPI	Plano Estadual de Atenção Integral à Pessoa Idosa
PNI	Política Nacional do Idoso
TASC	Termos Avaliativos com Significação Comum

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação dos adjetivos que compõem a Escala Neri, de acordo com seus domínios e ordem de aparição	81
Quadro 2 – Questões do Questionário Palmore-Neri-Cachioni e os domínios aos quais pertencem.....	82
Quadro 3 – Roteiro de execução do Grupo Focal On-line	85
Quadro 4 – Categorias empíricas e seus descritores	88
Quadro 5 – Composição de cada grupo dos documentos regulamentares trabalhados na ACT.....	89
Quadro 6 – Características dos tipos de conhecimento	100
Quadro 7 – Resumo dos acertos (em %) por domínio no questionário Palmore-Neri-Cachioni.....	102

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Resultados das buscas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2010 – 2020).....	33
Tabela 2 – Resultados das buscas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2010 – 2020).....	33
Tabela 3 – Resultados das buscas nas Revistas selecionadas (2010 – 2020).....	36
Tabela 4 – Relação dos organismos, publicações, conceitos implementados e resumo de seus objetivos.....	46

LISTA DE FIGURAS E FLUXOGRAMAS

Fluxograma 1 – Fluxograma PRISMA-ScR.....	41
Figura 1 – Relação entre atitude e comportamento.....	58
Figura 2 – Triângulo da Formação proposto por Nóvoa.....	67
Figura 3 – Relação das atitudes avaliadas através da AAA das faças dos participantes da pesquisa	133

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Anos de experiência dos docentes.....	95
Gráfico 2 – Respostas à pergunta “Na graduação você teve acesso a textos ou outros materiais didáticos que tratassem sobre a EJA?.....	96
Gráfico 3 – Respostas à pergunta “Na graduação você participou de alguma atividade curricular ou atividade complementar que envolvesse a EJA?.....	96
Gráfico 4 – Respostas à pergunta “Na graduação você teve acesso a textos ou outros materiais didáticos que tratassem sobre o processo de envelhecimento, velhice e idosos?.....	96
Gráfico 5 – Respostas à pergunta “Na graduação você participou de alguma atividade curricular ou atividade complementar que envolvesse o processo de envelhecimento, velhice e idosos?.....	96
Gráfico 6 – Respostas à pergunta “Durante sua atuação como docente vinculado a GREMN, você participou de alguma formação que envolvesse a EJA?.....	98
Gráfico 7 – Respostas à pergunta “Durante sua atuação como docente vinculado a GREMN, você participou de alguma formação que envolvesse o processo de envelhecimento, velhice e idosos?.....	98
Gráfico 8 – Respostas à pergunta “Você acredita que possui conhecimento suficiente para atuar com idosos na EJA?.....	99
Gráfico 9 – Relação entre os resultados obtidos no questionário Palmore-Neri-Cachioni.....	102
Gráfico 10 – Resultados médio geral e médio individual da Escala Neri	106
Gráfico 11 – Resultados médio geral e médio individual no domínio cognição da Escala Neri.....	108
Gráfico 12 – Resultados médio geral e médio individual no domínio agência da Escala Neri.....	109
Gráfico 13 – Resultados médio geral e médio individual no domínio relacionamento social da Escala Neri.....	111
Gráfico 14 – Resultados médio geral e médio individual no domínio persona da Escala Neri.....	112
Gráfico 15 – Relação entre os resultados médios gerais e médios individuais na Escala Neri e por domínios.....	113

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	17
1.1	Delimitação teórica do estudo.....	22
1.2	Relevância do estudo.....	27
1.3	Organização do trabalho.....	30
2	PANORAMA CIENTÍFICO	31
2.1	A realidade brasileira: um estado da arte.....	31
2.2	Panorama internacional sobre a formação de professores e a Educação de idosos: uma breve revisão de escopo.....	39
2.3	Aprendizagem ao Longo da Vida, Gerontologia e Gerontologia educacional.....	46
3	CRENÇAS E ATITUDES: CONCEITOS, FORMAÇÃO E MUDANÇA – UMA EXCURSÃO NECESSÁRIA.....	52
3.1	Conceituação e composição.....	52
3.1.1	Crenças e Atitudes – o que são e o que não são.....	53
3.1.2	O componente cognitivo.....	56
3.1.3	O componente afetivo.....	57
3.1.4	O componente comportamental.....	58
3.2	Mudança das atitudes.....	60
4	A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS PESSOAS IDOSAS: UM CENÁRIO DE CONTRADIÇÕES.....	62
4.1	A Educação de Jovens e Adultos: um breve histórico.....	62
4.2	Formação de professores: aproximações teóricas e conceitos necessários.....	67
4.3	Formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos: algumas problemáticas.....	70
4.3.1	Idosos, Educação de Jovens e Adultos e a formação de professores: uma relação marcada por ausências e silenciamentos.....	73
5	METODOLOGIA.....	77
5.1	A pesquisa.....	77
5.2	Campo e sujeitos.....	78
5.3	Instrumentos	80
5.3.1	Questionário sociodemográfico.....	81
5.3.2	Escala de avaliação de crenças e atitudes em relação à velhice (Escala Neri).....	81

5.3.3	Questionário de avaliação sobre conhecimentos gerontológicos básicos (Questionário Palmore-Neri-Cachioni).....	83
5.3.4	Grupo focal on-line.....	85
5.4	Análise	87
6	O LUGAR DA VELHICE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EJA: TRILHANDO UMA ANÁLISE.....	95
6.1	Questionário sociodemográfico.....	95
6.1.1	Perfil dos professores.....	95
6.1.2	Formação inicial e experiência profissional.....	96
6.1.3	Formação continuada e atuação com idosos.....	98
6.2	Avaliação de Conhecimentos Básicos em Gerontologia.....	101
6.3	Avaliação de Crenças e Atitudes em Relação à Velhice.....	106
6.3.1	Geral.....	107
6.3.2	Domínios Cognição, Agência, Relacionamento Social e Persona.....	109
6.4	Marcos Regulamentares.....	114
6.4.1	Diversidade e Igualdade.....	115
6.4.2	Educação de Jovens e Adultos, metodologias, currículo e formação de professores....	123
6.4.3	Breve síntese da análise dos marcos regulamentares.....	129
6.5	Grupo focal.....	130
6.5.1	Análise de Asserção Avaliativa: desbravando caminhos entre as falas e atitudes de professores.....	131
7	CONSIDERAÇÕES “FINAIS”	139
	REFERÊNCIAS.....	143
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	156
	APÊNDICE B – Formulário eletrônico misto (questionário sociodemográfico; Escala Neri; Questionário Palmore-Neri-Cachioni).....	159

1 INTRODUÇÃO

Ao se observar a tendência demográfica atual, é possível verificar um aumento significativo no quantitativo de idosos presentes na sociedade, conforme os achados do IBGE (2020), onde também é possível observar um aumento na expectativa de vida. Outros dados ratificam essa afirmação, como pode ser verificado quando a OMS (2005) afirma que em 2025, o Brasil irá ocupar a sexta posição no ranking que elenca os países com maior quantitativo de idosos.

Esse cenário evidencia a necessidade de atentar para a velhice como uma realidade ainda mais presente atualmente, o que demanda modificações em todos os setores da sociedade, entre eles a Educação. Essas modificações passam, inclusive, pela forma como o processo de envelhecimento, a velhice e o idoso são representados e entendidos.

Objetivando identificar diversos elementos que estão relacionados ao envelhecimento no Brasil, a pesquisa Idosos no Brasil – Vivências, desafios e expectativas na terceira idade, realizada numa parceria entre SESC Nacional, SESC São Paulo e Fundação Perseu Abramo, apontou a presença de uma imagem do idoso associada a questões negativas e repleta de preconceitos (NERI, 2007). Esse resultado tem direta relação com o que Simone de Beauvoir já identificava em meados do século XX, ao afirmar que a velhice é vislumbrada como uma desgraça, relacionada sempre a decadência física que, no caso dos humanos, é extremamente evidente (BEAUVOIR, 2018).

Em um esforço para superar essa relação de preconceito e aspectos negativos que são atribuídos aos idosos, foi inserido na Lei nº 10.741, mais conhecida como Estatuto do Idoso, o artigo 22, no qual é imputada obrigatoriedade de tratar conteúdos voltados ao processo de envelhecimento, bem como a conteúdos de valorização ao idoso e seu respeito, a fim de minorar os preconceitos e avançar na produção de conhecimentos sobre tal temática (BRASIL, 2003).

A referência supracitada diz respeito aos currículos do ensino formal, ou seja, todos os níveis e modalidades que compõem o processo de escolarização vigente na Educação brasileira. Dentre essas modalidades, está a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nessa modalidade é possível encontrar idosos que não conseguiram concluir ou sequer iniciaram seu processo de escolarização em outras faixas etárias, necessitando, assim, retornar ou adentrar à escola em nova fase da vida.

A realidade escolar dos idosos na EJA foi analisada por Lopes e Burgardt (2013). As autoras perceberam que a entrada deles na EJA não está amparada por políticas

específicas, matriz curricular, metodologias etc. Isso diverge do que é proposto no artigo 21 do Estatuto do Idoso. Nesse artigo vê-se que ao Poder Público é direcionada a responsabilidade de assegurar a entrada dos idosos na Educação formal através da criação de oportunidades, com a adequação dos currículos, das metodologias, e dos materiais didáticos (BRASIL, 2003).

De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica de 2018, em seu resumo técnico, o quantitativo de idosos matriculados na EJA era o equivalente a, aproximadamente, 4,1% do total das matrículas, atingindo o total de 145.032 matrículas (INEP, 2019). Cachioni e Neri (2004) afirmam que, os debates sobre a Educação para os idosos, o que chamam de Gerontologia Educacional¹, são carentes, e isso fica evidente nas poucas especializações que tratam desse viés da Educação. Essa formação que vise um comprometimento mais sério com o envelhecimento, a velhice e o idoso “[...] é de fundamental importância social, não só pelos benefícios que podem advir para os idosos, mas também para promover mudanças culturais nas concepções sociais sobre velhice” (CACHIONI; NERI, 2004, p. 104).

Na Constituição Federal de 1988, vigente atualmente no Brasil, identifica-se que o idoso tem direito de exercer sua participação na comunidade de forma plena, sem amarras ou barreiras, cabendo ao Estado, família e sociedade assegurar tal participação. Marques e Pachame (2010) afirmam que a Educação surge como um instrumento de fortalecimento da cidadania do idoso, ou seja, sua efetiva participação na Educação garante e assegura uma maior participação na comunidade. O que se detecta, segundo estudos sobre idosos na EJA (CACHIONI; NERI, 2004; MARQUES; PACHAME, 2010), é a existência de uma dupla exclusão dos idosos na EJA. Pois, se considerarmos a EJA de forma geral, identifica-se um ambiente em que a exclusão se materializa.

O processo de exclusão da escola deixa os alunos em situação de desconforto devido a aspectos de natureza afetiva podendo, também, influenciar na aprendizagem. Os alunos geralmente têm vergonha de frequentar a escola depois de adultos. Pensam que serão os únicos em classes de crianças e, por isso, sentem-se humilhados. Muitos têm insegurança quanto à sua própria capacidade para aprender por conta da idade e sentem-se derrotados pelo estigma que carregam (MARQUES; PACHAME, 2010, p. 483).

¹ Novo campo interdisciplinar que visa a discussão sobre quais devem ser os conteúdos, métodos e formas da Educação que tem por alvo os idosos, bem como deve ocorrer a formação dos recursos humanos que possam vir a atuar com esse público (CACHIONI; NERI, 2004).

Ou seja, boa parte dos estudantes da EJA experimenta o sentimento de exclusão, de abandono, “alunos geralmente têm vergonha de frequentar a escola depois de adultos (MARQUES; PACHAME, 2010, p. 483) e, no caso específico dos idosos vê-se que

o idoso da EJA, portanto, tem sua história de vida marcada por diferentes situações de exclusão socialmente produzidas em uma sociedade desigual. O indivíduo é excluído não por ser diferente, mas por ser considerado não semelhante, uma pessoa à parte dos meios modernos de consumo (MARQUES; PACHAME, 2010, p. 484).

Para além disso, é possível, também, deparar com professores que não estão preparados para atuar com tal perfil de estudantes, pois a “preparação para o trabalho com idosos é ainda mais precária, uma vez que demanda conhecimentos provenientes de outras ciências, como psicologia, medicina, nutrição e serviço social, aos quais os docentes nem sempre têm acesso” (MARQUES; PACHAME, 2010, p. 485).

Segundo Pereira (2011), a primeira barreira que os idosos enfrentam ao adentrar na Educação formal através da EJA é “imagem de incapacidade atribuída aos idosos” (p. 26), tendo como resultado o preconceito, concepções e imagens negativas em relação a velhice por parte de colegas de turma e professores. No relato de um idoso entrevistado por Pereira (2011) é possível observar essa realidade.

Sofri, sim, no colégio. Foi uma vez só, com uma professora, que não está mais lá. Ela passou um dever, mas ela explicou de um jeito que eu não entendi nada. Só sei que eu falei com ela, que ela me tratasse direito, porque eu estava começando. Aí, ela me disse assim: “O senhor já é um camarada de idade. Se o senhor quiser aprender, aprenda; se não quiser, não aprenda”. [...] (PEREIRA, 2011, p. 26).

O exemplo acima é uma ilustração de como uma imagem do idoso marcada por crenças negativas, somada a ausência de foco na formação sobre a velhice, podem prejudicar o processo de ensino-aprendizagem. É a falta de conhecimento sobre a velhice como uma etapa da vida como qualquer outra, que gera uma sequência de mitos e preconceitos que se enraízam na sociedade (LINS, 2013). Assim, é um problema que se relaciona de forma direta com a formação de professores.

Segundo Tavares (2006), entende-se por formação de professor o conjunto da formação inicial (curso de licenciatura, pedagogia ou equivalentes) com a formação continuada (formação durante o período que o profissional está na ativa, ou seja, em serviço). Sabendo que

Art. 3º - A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas [...] e modalidades [...] a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão

de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional (BRASIL, 2015, p. 3).

Esse mesmo documento apresenta a necessidade de se tratar durante a formação de professores diversos temas e conteúdos que vão além de suas áreas de conhecimento específicas. Como podemos ver no Art. 13, Inciso IV, Parágrafo 2º.

Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, [...] direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, **de faixa geracional**, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (BRASIL, 2015, p. 11, grifo nosso).

Nesse documento oficial se identifica o direcionamento do trato de temas ligados às relações geracionais (que inclui a temática velhice) durante a formação de professores, com o intuito de ampliar sua formação e preparando-o para uma atuação mais assertiva buscando “[...] identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais [...]” (BRASIL, 2015, p. 8). Esta indicação foi diluída nos atuais documentos que regem a formação de professores (BRASIL, 2019; 2020), sendo assim, optamos por fazer este destaque no documento de 2015.

Esse preâmbulo feito até aqui vem delinear o cenário em que o idoso está inserido na Educação formal. Contudo, há um outro lado nessa relação idoso-educação que surge com elevado protagonismo: o professor da EJA. Considerando que os professores são profissionais que atuam diretamente no processo de escolarização, incluindo a EJA, vê-se a necessidade de compreender a maneira como esses professores são formados para a atuação com esse público específico e como os mesmos veem o processo de envelhecimento, a velhice e o idoso.

Uma maneira de compreender como isto ocorre é a análise das crenças e atitudes que os indivíduos têm sobre um tema em específico. Segundo Yero (2010) as crenças podem ser entendidas como “[...] julgamentos e avaliações que fazemos sobre nós mesmos, sobre os outros e sobre o mundo que nos rodeia” (BOTASSINI, 2015, p. 108). Entretanto, isso difere de um mero conhecimento factual, pois as crenças levam o indivíduo a demonstrar aspectos afetivos, para além dos cognitivos, sobre o tema em

específico, afetando, assim, não apenas nosso comportamento, mas, inclusive, a forma como se percebe o mundo ao redor.

Já as atitudes correspondem a um conjunto de

[...] sentimentos pró ou contra pessoas ou objetos com que entramos em contato. Atitudes se formam durante nosso processo de socialização [...] as definições de atitude, embora diverjam nas palavras utilizadas, tendem a caracterizar as atitudes sociais como sendo integradas por três componentes claramente discerníveis: (a) componente cognitivo; (b) componente afetivo; e (c) componente comportamental [...] (RODRIGUES *et al.*, 2016, p. 108).

As crenças constituem um elemento das atitudes, entretanto, para se estabelecer uma atitude é necessária a existência de um elemento afetivo, que ligue o indivíduo ao objeto em questão, bem como uma predisposição à tomada de ação (que configura o componente comportamental). Desta forma, percebe-se que as atitudes são multifatoriais e complexas, e, ainda, podem indicar uma possível tendência a ação de um determinado grupo sobre um determinado tema. Um maior aprofundamento sobre as crenças, atitudes e sua relação com a Educação e, mais especificamente, com a formação de professores, será trazida no capítulo três.

Outro ponto salutar que surge como engajador para realização desta pesquisa é a própria experiência do pesquisador. Desde 2016 venho tendo aproximação com o público idoso, entendendo-o como um ser integral e, através de ações extensionistas e pesquisas científicas, foi possível perceber que existe uma distância entre o que está posto em documentos oficiais e o que acontece no chão da escola.

Esta distância se mostrou por diversas vezes dentro do meu percurso formativo. Era fácil perceber que estava sendo criada a ideia de que o público idoso não seria um “público-alvo” das minhas intervenções, pois não havia debates, disciplinas, atividades ou ações curriculares que dessem conta de tratar desta temática. Apenas com a minha participação em um programa de extensão na Universidade Federal Rural de Pernambuco – Programa de Atenção Integral à Saúde do Idoso (PAISI-UFRPE) – fui perceber a profundidade que o trabalho com as pessoas idosas possuía. Contudo, mesmo atuando com as pessoas idosas, eu não encontrava, em nível curricular do curso, um aporte para que pudesse, minimamente, sentir segurança com esse grupo etário.

Ao dar sequência minha formação e identificar que a velhice não era uma temática que deveria passar ao lado de minha formação, mas que diversos instrumentos legais determinavam que esta deveria ser inserida na formação dos professores, optei por realizar meu trabalho de conclusão de curso identificando quais as atitudes de crianças

em relação à velhice. Com esta investigação pude perceber que, apesar das atitudes encontradas serem mais positivas que negativas, alguns aspectos ainda reforçavam o ideário negativo associado ao idoso (CAVALCANTI, 2018). Ao finalizar esta pesquisa, a nível de graduação, um novo questionamento me veio à cabeça, aponto como um questionamento primário: como tem se dado a formação dos professores em relação a temática velhice?

A abrangência e generalidade deste questionamento primário me trouxe a novas reflexões, aprofundando as possibilidades de um professor, assim como eu, atuar com o público idoso na Educação formal. Assim, encontramos a modalidade da EJA, que congrega as pessoas idosas, como nosso local de discussão. Partindo dessa experiência prévia e articulado com as referências e argumentos até aqui apresentados, construímos o seguinte problema de pesquisa: o que revelam, no que diz respeito à formação de professores, as crenças e atitudes sobre a velhice que professores da EJA possuem?

Tendo em vista este nosso problema de pesquisa, desenvolvemos como objetivo geral desta investigação analisar o que revelam, no que diz respeito à formação de professores, as crenças, atitudes e conhecimentos sobre a velhice que professores da EJA possuem. Em relação aos objetivos específicos buscamos: i) Identificar as relações entre crenças e atitudes e a formação de professores; ii) Verificar se a temática velhice tem sido contemplada durante a formação dos professores; iii) Identificar o nível de conhecimento que os professores têm sobre o processo de envelhecimento, a velhice e o idoso; iv) Identificar aproximações e distanciamentos entre marcos regulamentares sobre a temática velhice e a formação dos professores.

Para dar conta destes objetivos, formulamos um delineamento teórico que acreditamos que nos tornou possível desenvolver um olhar crítico e amplo em relação ao nosso objeto de pesquisa. A seguir apresentamos esta delimitação teórica, com algumas problematizações iniciais.

1.1 Delimitação Teórica do Estudo

Esse estudo tem por objeto a formação de professores para atuação com idoso na EJA, tomando por referência as crenças, atitudes e conhecimentos sobre a velhice que os professores da GREMN possuem.

A pesquisa se encontra na grande área das Ciências Humanas, na área da Educação e na linha de pesquisa formação de professores e prática pedagógica. Assim como diversas pesquisas na área da Educação, assume um caráter interdisciplinar, pois o estudo

sobre a velhice² requer uma aproximação de diversas áreas para que se possa compreender de forma mais efetiva tal realidade (MINAYO; COIMBRA JÚNIOR, 2002; TRENCH; ROSA, 2011).

Ao considerar que uma das principais categorias desta pesquisa é a formação de professores, nós nos aproximamos de uma das divisões da Gerontologia educacional³ propostas por Peterson (1976). Tal autor subdivide a Gerontologia educacional a partir dos seus objetivos: a primeira seria a Educação para os idosos; a segunda, a Educação para a população geral sobre os idosos e a velhice; e a terceira, a formação de recursos humanos para atuação com o público idoso. Assim, esse trabalho se concentra principalmente na terceira subdivisão proposta por Peterson (1976).

A investigação aqui realizada apresenta, ainda, uma aproximação com o materialismo dialético presente nas ideias do pensador alemão Karl Marx. Ou seja, tomamos por marco teórico, também, algumas categorias marxistas que possibilitam uma visão de mundo que melhor se adequa ao objeto de estudo e aos objetivos propostos.

Por não ser, necessariamente, o objetivo deste estudo discorrer sobre fundamentações do materialismo dialético, nem realizar um tratado marxista, nos ateremos a indicar as categorias marxistas que esta pesquisa tem se aproximado. Para esclarecer esta aproximação, primeiramente percebemos ser relevante situar, mesmo que de forma rápida, a velhice dentro desta aproximação teórica.

Haddad (2016), nos apresenta na abertura de seu livro “A ideologia da velhice” alguns elementos que claramente relacionam a velhice com a realidade do mundo capitalista. O entendimento de como o modelo social hegemônico interfere no entendimento da própria velhice é salutar para enxergar de forma ampla todo o processo de envelhecimento, pois “as diferenças de classe, de gênero, de procedência além das individuais são variáveis a serem consideradas no processo de envelhecimento [...]” (HADDAD, 2016, p. 26), tendo em vista que “sob o jugo do capitalismo, imperam os interesses da classe dominante” (Idem, p. 49). Assim, a Educação assume papel de destaque ao se posicionar como instrumento de ruptura com mecanismos estabelecidos pela dominação.

A sociedade, sobretudo a ocidental, desenvolveu-se no sentido de exaltação da juventude em detrimento da velhice. Beauvoir (2018), na segunda metade do século

² Todavia, o caráter interdisciplinar desta pesquisa não é uma exclusividade da Gerontologia.

³ Pode-se definir Gerontologia educacional como o estudo e prática de esforços educacionais para e sobre os idosos. (PETERSON, 1976)

passado já sinalizava que “[...] é a classe dominante quem impõe às pessoas idosas seu estatuto; mas o conjunto da população ativa se faz cúmplice dela” (p. 227).

Aprofundando o que Beauvoir (2018) aponta, é possível perceber que as apropriações cognitivas sobre a velhice passam sobre a forte influência de nossa cultura capitalista. Haddad (2016), indica que a

“[...] apologia do “saber envelhecer” repousa em parâmetros diferentes: o social e a cultura. Verifica-se, portanto, uma contradição imanente ao discurso: enquanto a causalidade identificadora pelo saber médico é biológica, ligada ao individual, a superação dos obstáculos a uma velhice feliz vai buscar no social suas razões de ser.” (p. 86).

Ou seja, de nada adiantaria uma mera reprodução do que está posto, mesmo que “etereamente” positivo, sem uma reflexão crítica, que considerando a comparabilidade, usufrua dos conhecimentos produzidos sobre a velhice, mas que acima de tudo, o conhecimento real, vivenciado pelos próprios idosos, não os atribuindo apenas ao papel de “objetos de estudo”, sendo signatários de tudo o que os especialistas produzem sobre sua vida. Aqui reside a necessária tomada de consciência, tanto dos próprios idosos como daqueles que com eles trabalham

Os trechos acima exemplificam, de forma sucinta, uma visão da velhice sob influência de discursos dominantes e opressores. Poderíamos aqui, ainda, demonstrar como esses trechos possibilitam analisar três categorias basilares, segundo Triviños (1987), do materialismo dialético: a matéria, a consciência e a prática social. Entendendo a matéria como a realidade objetiva, concreta, nas passagens trazidas de Haddad (2016), percebemos que a velhice não existe avulsa no tempo e espaço. O processo de envelhecimento ocorre derivado de situações materiais, que, sendo influenciados por um poder dominante, direcionam como a velhice deve ou não deve ser vivida/não vivida e, ainda, como é percebida e quais comportamentos sobre este objeto são aceitos e perpetrados na sociedade.

Quanto a consciência, identifica-se que ela não existe fora da matéria. Ao explicar sobre a consciência, Triviños (1987), afirma que

a matéria é capaz de reflexo. O reflexo é uma característica geral da matéria, uma propriedade dela. A consciência é um tipo de reflexo, a propriedade mais evoluída de reflexo [...] A grande propriedade da consciência é a de refletir a realidade objetiva. Assim surgem as sensações, as percepções, representações, conceitos, juízos. Todos eles são imagens. (p. 62).

Melhor dizendo, a consciência é uma projeção do que está posto, fazendo uso dos sentidos e demais estruturas para possibilitar a criação de elaborações mentais sobre a

matéria que está dada. Assim sendo, ao propormos analisar as crenças e atitudes sobre a velhice, que está situada em um contexto social, cremos ser possível identificar o concreto que deu origem a essas elaborações da consciência e, assim, depararmo-nos com uma análise da matéria em si.

Todavia, a nossa investigação não busca tratar apenas da consciência em sua forma mais elementar, mas sim utilizar o conceito de conscientização proposto por Freire (2016), que entende a conscientização como uma tomada crítica de consciência, que extrapola um simples da realidade, pois é um aprofundamento da compreensão da realidade que o cerca e que implica ação. Este conceito se faz importante nesta pesquisa pois se ancora num movimento de superação, considerando que as atitudes são desenvolvidas socialmente e, sem uma reflexão crítica, são passíveis de reproduções e incorporações “automáticas”.

Por fim, ao tratar da prática social, Triviños (1987) afirma que, no materialismo dialético, a prática, de forma ampla e geral, é entendida como uma atividade material, que tem por orientação uma modificação da natureza e da vida social. A prática social, em específico, tem seu desenvolvimento e enriquecimento na relação entre teoria e prática de indivíduos e coletividades. Dito isto, temos por intuito indicar a aproximação entre a necessidade de entender que na relação dialógica entre os indivíduos e o desenvolvimento teórico sobre a velhice, parece ser possível acessar de forma mais efetiva modificações reais.

Ainda ampliando a apresentação do materialismo dialético como basilar para esta pesquisa, encontramos em Frigotto (2008) algumas discussões sobre o materialismo dialético dentro da pesquisa educacional, o que permeia toda esta investigação. O autor afirma que

a compreensão da dialética materialista histórica, ao mesmo tempo como uma concepção de realidade, como método de perquirir e expor o real e como práxis transformadora, nos sinaliza alguns pontos no campo educacional [...] Um primeiro aspecto que se pode observar no campo da pesquisa é que há uma tendência de tornar o “método”, ainda que dialético, como um conjunto de estratégias, técnicas, instrumentos. Não só o método aparece isolado, como a questão da concepção de realidade, de mundo, a questão ideológica, as relações de poder e de classe nem sequer aparecem. A teoria, as categorias de análise, o referencial teórico, por outro lado, aparecem como uma “camisa-de-força”, um capítulo primeiro. A teoria, as categorias não são historicizadas, isto é, construídas, e por isso se tornam vazias de historicidade, abstratas, especulativas. **Há ainda uma falsa contraposição entre qualidade e quantidade**, e uma confusão entre uma leitura empiricista da realidade e a realidade empírica. Isto tem desdobramento num certo senso comum de que o método dialético

trabalha só com análises qualitativas (FRIGOTTO, 2008, p. 83, grifo nosso).

Ao observar o texto de Frigotto (2008), optamos por realizar uma breve reflexão sobre a relação quantidade-qualidade na perspectiva dialética, ao qual este trabalho toma para si.

Ferraro (2012), ao discorrer sobre esta relação entre a quantidade e a qualidade, explica que esta pseudodicotomia é causada, ao seu ver, pela influência que a Matemática possuiu no desenvolvimento das Ciências Exatas ou duras e, posteriormente, servindo de base para a origem e desenvolvimento das Ciências Sociais e, ainda, como a pesquisa dita quantitativa ficou marcada como de característica positivista. Ferraro (2012) ainda apresenta um alerta feito pela pesquisadora Marlí André, onde ela afirma que “o uso do termo ‘pesquisa quantitativa’ para identificar uma pesquisa positivista de ciência parece-me no mínimo reducionista. Associar quantificação com positivismo é perder de vista que quantidade e qualidade estão intimamente relacionadas.” (ANDRÉ, 2002, p. 24).

Sustentando, ainda, a ideia de unidade entre qualidade e quantidade, Ferraro (2012) apresenta a relação entre a dialética marxista e a qualidade e quantidade. Para ele, Marx já sinalizava em seu livro *O Capital* uma unidade entre a qualidade e a quantidade, onde estas duas categorias se retroalimentam e, necessariamente, existem de forma imbricada, mas apresentando particularidades.

Gamboa (2013) também nos traz contribuições sobre esta dicotomia, na finalização de seu texto “*Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica*”.

Na pesquisa em Ciências Sociais, frequentemente são utilizados resultados e dados expressos em números. Porém, se interpretados e contextualizados à luz da dinâmica social mais ampla, a análise torna-se qualitativa. Isto é, na medida em que inserimos dados na dinâmica da evolução do fenômeno e este dentro de um todo maior compreensivo, é preciso articular as dimensões qualitativas e quantitativas em uma inter-relação dinâmica, como categorias utilizadas pelo sujeito na explicação e compreensão do objeto. Como vemos, a superação do falso dualismo técnico implica a abrangência de outros elementos constitutivos do processo científico. Ao mesmo tempo, a superação das dicotomias epistemológicas também exige a retomada das categorias básicas da produção do conhecimento, extrapolando as polarizações entre quantidade-qualidade, sujeito-objeto, explicação-compreensão etc. Exigem ainda, novas concepções de pesquisa e esforços na busca de sínteses e novas maneiras de articular os elementos constitutivos da investigação em Ciências Sociais. (GAMBOA, 2013, p. 104)

Nota-se, portanto, que no tocante à dialética, sobretudo a marxista, é necessário compreender a unidade entre categorias anteriormente apresentadas como opostas. Para tal, esta investigação buscou se ancorar nesta unidade, o que pode ser mais evidenciado na apresentação da metodologia desta pesquisa.

Para além destas categorias basilares do materialismo dialético aqui tratadas e das superações propostas, neste estudo nos aproximamos também de conceitos presentes nas obras de Paulo Freire, como: i) Práxis, entendida como a “[...] estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a consequente prática que decorre desta compreensão, levando a uma ação transformadora.” (ROSSATO, 2019, p. 380); ii) Alienação, compreendida como “[...] a perda da condição de sujeito na sociedade. Perda efetiva nos processos históricos, que reduzem as populações a condições desumanas de vida e à subserviência [...]” (KIELING, 2019, p. 35); iii) Criticidade, sendo essa a “[...] capacidade do educando e do educador refletirem criticamente a realidade na qual estão inseridos, possibilitando a constatação, o conhecimento e a intervenção para transformá-la” (MOREIRA, 2019, p. 116); iv) Inacabamento, tendo em vista que o homem e a mulher “[...] pode refletir sobre si mesmo [...] é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta autorreflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em busca constante. Eis a raiz da educação.” (FREIRE, 2021, p. 33-34).

Quanto às principais referências aqui utilizadas, no que se refere a temática da formação de professores, adotamos os estudos de Freire (2010; 2016; 2020; 2021), Nóvoa (1991; 1999; 2019); Imbernón (2011; 2017); Tardif (2014), Tardif e Lessard (2014), entre outros. Quanto à EJA, seguimos utilizando Freire como referência, mas também trabalhos de Barcelos (2012; 2014); Gadotti e Romão (2018), entre outros. Em Gerontologia, tomamos por base os trabalhos de Neri e Freire (2000), Neri e Jorge (2006), Neri (2007), Peterson (1976), Beauvoir (2018), Haddad (2016), Cachioni (2002), Cachioni e Aguilar (2008), entre outros. E sobre atitude, recorreremos, prioritariamente, aos trabalhos de Rodrigues *et al.* (2016), Osgood *et al.* (1956) e Osgood *et al.* (1957), porém, também foram utilizadas outras pesquisas que trataram da atitude como objeto de estudo e que serão apresentadas no decorrer deste texto.

1.2 Relevância do Estudo

Ao idoso é concebido o direito de acessar a Educação, isso significa que ao mesmo é direito usufruir de um processo educativo que lhe seja efetivo e planejado. Assim, é

importante verificar como tem se dado a formação dos professores que atuam com esse público dentro das escolas, em suas distintas diferenças e contextos.

Ademais, ao se pesquisar sobre as crenças, atitudes e conhecimentos sobre velhice que professores da EJA possuem, cremos que será possível contribuir para a ampliação na produção de dados sobre esse recorte da Educação em específico (idosos na EJA), tendo em vista que há um distanciamento entre as pesquisas e dados disponíveis sobre outras faixas etárias e essa em específico.

Em pesquisa que fizemos nas Sinopses Estatísticas da Educação Básica⁴, realizadas pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), captamos que nos anos mais recentes não há, sequer, uma especificação de quantos idosos são matriculados na EJA, tendo em vista que a divisão por faixa etária disponibilizada nesses documentos, aglutinam os idosos com as pessoas que têm entre quarenta e sessenta anos, ou seja, ofertam o dado de matriculados dos quarenta anos ou mais, sem especificar esse recorte etário. Para se encontrar tal dado é necessário recorrer ao Resumo Técnico do Censo Escolar, contudo, ainda assim, tal informação não vem de forma direta, apenas em gráficos.

Essa relação de poucos dados sobre os idosos na EJA pode refletir, inclusive, na formação dos professores que com esse público atuam ou venham atuar. Apesar da quantificação não ser o elemento central, a ausência de elementos desta natureza sobre o público idoso na EJA pode representar uma invisibilidade ou apagamento deste público específico. Sendo assim, sem uma visível intencionalidade em quantificar os idosos, qual razão haveria para se preocupar se há uma formação profissional que prepare tais professores para atuarem de forma sensível, comprometida e atenta às demandas e especificidades destes sujeitos, além de cumprir os direitos assegurados pela legislação brasileira, como aqui já foi apontado?

Diante de um novo cenário demográfico são importantes novas medidas, assim, cremos que verificando as crenças, atitudes e conhecimentos sobre a velhice que os professores da EJA possuem, será possível obter um vislumbre de como está ocorrendo esse processo de formação e como isto pode repercutir na realidade escolar. Entendemos ainda que com esta investigação poderemos de forma tangível, nos apropriarmos de dados que nos possibilitarão uma análise mais robusta sobre quais elementos relacionados à

⁴ Essas informações estão disponíveis no site do próprio INEP, através do link: <<http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>.

temática em discussão estão presentes e/ou ausentes no processo de formação de tais professores.

Ainda, a formação de professores, para além de se caracterizar como um processo de formação profissional, se estabelece também como um processo de formação humana, tendo em vista que as relações sociais ocorridas no interior da sua formação possibilitam trocas e construção de novas aprendizagens que constituem o que é ser professor⁵. É justamente neste ponto que a análise das crenças e atitudes se assegura, ao considerar que deste processo formativo podem emergir novas formas de lidar com determinados objetos e/ou pessoas (RODRIGUES *et al.*, 2016). Assim, esta investigação também aspira contribuir para o entendimento de como as relações de formação entre os pares as quais os professores investigados se submeteram afetam o desenvolvimento de atitudes em relação à velhice.

Para além do que até agora foi tratado por relevância, destacamos as expressões de Paulo Freire em seu livro “Pedagogia do Oprimido”.

Sua ação [do educador humanista], identificando-se, desde logo, com a dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida da profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador. Isto tudo exige dele que seja um companheiro dos educandos, em suas relações com estes. A educação “bancária”, em cuja prática se dá a inconciliação educador-educandos, rechaça este companheirismo. E é lógico que seja assim. No momento em que o educador “bancário” vivesse a superação da contradição já não seria “bancário” (FREIRE, 2020, p. 86).

É buscando uma Educação com este viés que nos preocupamos com a formação dos profissionais que atuam e os que possam vir futuramente a atuar na EJA. Professores que tenham entendimento das características específicas da população idosa e que, junto com seus educandos, superem a lógica opressora ao qual os idosos são postos na sociedade, com ênfase, nos aspectos educacionais. Tendo em vista que a construção da consciência crítica se dá através de um processo pedagógico que intenta uma transformação social.

Trata-se, primeiro, de perguntarmos qual o sentido “necessário” e prático das investigações que se fazem nas faculdades, centros, mestrados e doutorados de Educação? Não se trata do sentido utilitarista e apenas imediato, ou de uma espécie de ativismo. Trata-se de indagar sobre o sentido histórico, social, político e técnico de nossas pesquisas. A serviço de que e de quem despendemos nosso tempo, nossas forças, e grande parte de nossa vida? (FRIGOTTO, 2008, p. 83).

⁵ Segundo Cunha (2019), Paulo Freire entende que o “ser professor” se desenvolve dentro de um processo, indo além da mera habilitação legal. Está envolvida na tomada de consciência de sua condição em ação.

1.3 Organização do Trabalho

Este trabalho, para além dos elementos pré-textuais, está organizado em sete capítulos, referências, anexos e apêndices. O primeiro capítulo diz respeito a introdução do trabalho, com primeiras aproximações com a temática, indicação do problema de pesquisa e objetivos, justificativa, relevância e delineamento do estudo. Seguido do segundo capítulo que versa sobre o cenário das produções nacionais e internacionais sobre a temática aqui trabalhada, bem como sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida e a Gerontologia Educacional, situando o leitor, ainda, sobre alguns conceitos importantes na Gerontologia, bem como algumas concepções de velhice que são observadas em diversas sociedades e diferentes momentos históricos.

No terceiro capítulo buscamos de forma breve apresentar os conceitos de crenças e atitudes, trazendo seus componentes, processo de formação das atitudes e suas modificações. Já no quarto capítulo temos como foco a EJA, trazendo a sua historicidade, algumas problemáticas relacionadas a esta modalidade e as relações com a população idosa. Tratamos, ainda, sobre a formação de professores de forma geral e a formação de professores para atuação na EJA e a atuação com idosos, retomando aspectos da Gerontologia Educacional

O capítulo cinco traz a metodologia da pesquisa desenvolvida, com indicação do método ao qual nos vinculamos, classificação da pesquisa, critérios para seleção de campo e sujeitos, instrumentos, técnicas de análise e as adequações realizadas tendo em vista a pandemia do corona vírus. No capítulo seis apresentamos os resultados, trazendo tabelas e gráficos para organizar os achados oriundos dos instrumentos aplicados, bem como a análise do grupo focal e marcos regulamentares. Ainda neste mesmo capítulo desenvolvemos nossa discussão dos resultados encontrados na pesquisa, articulando com o referencial teórico construído. O capítulo sete traz as considerações “finais” do trabalho, onde retomamos os objetivos do trabalho e problema de pesquisa, em um jeito de conclusão, todavia tendo em vista a não finitude da investigação científica.

2 PANORAMA CIENTÍFICO

Nesta etapa da pesquisa buscamos nos debruçar sobre a realidade das produções científicas que se relacionam com a temática aqui investigada. Para tal, optamos pela realização de um estado da arte ao nível nacional e uma revisão de escopo ao nível internacional. Salientamos que a busca ao nível internacional não foi feita por mera necessidade de reproduzir o que está posto em outra cultura em nossa própria realidade, como foi criticado por Freire em inúmeras obras, mas sim lançar um olhar sobre a experiência de outros países que já lidaram com os impactos da transição demográfica, antes do Brasil.

A seguir serão apresentadas as características das duas buscas realizadas, bem como os achados e caracterização destes achados. Por fim, ainda neste capítulo, apresentamos três conceitos que surgiram com frequência nas obras identificadas nas buscas.

2.1 A realidade brasileira: um estado da arte

O processo de desenvolvimento de uma pesquisa perpassa por inúmeras etapas, diversas em suas funções, mas iguais em sua importância. Nesse ponto do trabalho buscamos evidenciar o que a ciência já traz de apontamentos e debates sobre a temática que aqui será discutida. De acordo com Ferreira (2020), no final do século XX e início do século XXI, foi possível verificar um aumento das pesquisas denominadas “estado da arte” ou “estado do conhecimento”. Segundo a referida autora, essas pesquisas têm em comum o fato de se debruçarem sobre o desafio de

“[...] mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas [...]” (FERREIRA, 2020, p. 258)

Esse esforço em identificar o que já foi produzido academicamente, hoje, encontra uma maior facilidade do que na época em que a autora apontou o aumento dessa categoria de pesquisa. Com uma maior informatização, as universidades, órgãos de fomento à pesquisa, periódicos e tantos outros meios de divulgação científica, puderam ver suas produções ganharem cada vez maior alcance, mediados pela velocidade dos *uploads* e *downloads*, o que tornou possível a realização de tal busca do conforto das casas e meios tecnológicos que os pesquisadores possuem.

Após esse preâmbulo sobre o que caracteriza uma pesquisa de tipo “estado da arte”, podemos adentrar na construção do trabalho aqui realizado

Em um primeiro momento foram identificados quais principais descritores estariam relacionados com a temática “formação de professores para atuação com idosos na EJA”. Essa identificação ocorreu através da leitura de bibliografia indicada em processo de orientação, buscas em algumas bases de dados e uma busca no Thesaurus Brasileira da Educação⁶. Assim foram delimitados os seguintes descritores: Formação de professores; Idosos; EJA; Educação de Adultos; Gerontologia; Envelhecimento. Após essa etapa, a fim de melhor direcionar as buscas, foram realizados alguns cruzamentos entre tais descritores, utilizando os operadores booleanos, a saber: Formação de professores AND Idosos AND EJA; Formação de professores AND Idosos; Idosos AND EJA.; Formação de professores AND Gerontologia AND EJA; EJA AND Gerontologia; Educação de adultos AND Formação de professores AND Idosos; Formação de Professores AND Envelhecimento.

As buscas se centraram nas seguintes fontes: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, vinculada ao Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações; Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, vinculado ao Ministério da Educação; Repositório de Teses e Dissertações do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco; produções do Grupo de Trabalho “Formação de Professores”, apresentados nas reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); duas revistas relevantes na área da Educação (Revista Brasileira de Educação; Revista Educação e Pesquisa); duas revistas relevantes na área da Gerontologia (Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia; Revista Kairós Gerontologia); duas revistas na área de Educação de Jovens e Adultos (Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos; Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos).

A fim de melhor direcionar as buscas, foram delimitados alguns critérios de inclusão e exclusão. Seriam considerados nos critérios os trabalhos que tivessem sido publicados entre 2010 e 2020 e que em seus resumos tratassem da temática formação de professores, EJA e idosos.

⁶ Banco de descritores em Educação utilizados no Brasil. Vinculado ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/pesquisa_thesouro.php?resolution2=1024_1>

O espaço temporal delimitado (2010 – 2020) se deu por utilizarmos como marco cronológico inicial a realização da VI Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (CONFINTEA), que ocorreu no Brasil, entre os dias 1 – 4 de dezembro de 2009. Por sua realização e divulgação de pareceres terem sido realizados ao final do ano de 2009, optamos por utilizar como marco inicial o ano de 2010, tendo em vista, ainda, que o Marco de Ação de Belém, oriundo dessa reunião, foi publicado em abril de 2010. Como a CONFINTEA é um evento que ocorre com um intervalo de tempo de 11 a 12 anos entre cada edição, por não ter ocorrido ainda a VII CONFINTEA, e esperar sua realização não ser possível nesse período e, tendo em vista o prazo do processo formativo ao qual esta pesquisa encontra-se vinculada, foi determinado como marco final o ano de 2020, até a data em que ocorreram as buscas.

Para além dos critérios de inclusão acima descritos, foi determinado que trabalhos que não estivessem nas bases de dados aqui indicadas, que não possuíssem descrição metodológica em seus resumos e que pesquisassem sobre a realidade fora do Brasil não seriam incluídos na seleção aqui realizada.

As buscas ocorreram entre maio/2020 e julho/2020, através de acessos às respectivas bases de dados aqui mencionadas. Foi realizada através da aba de busca avançada⁷, o que permitiu uma filtragem baseada nos critérios já aqui elencados. Ao todo, foram identificados quatro trabalhos que atenderam e se adequaram aos critérios da pesquisa: uma tese, duas dissertações e um artigo científico. Antes de iniciar a apresentação de cada uma, optamos por indicar, através de tabelas⁸, os achados que foram obtidos através dos cruzamentos utilizados em cada base de dados, pois assim cremos que será otimizada a leitura e facilitada a compreensão de cada passo aqui realizado.

As tabelas 1 e 2 indicam os resultados das buscas de teses e dissertação na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.

⁷ Em algumas bases essa ferramenta não estava disponível, o que necessitou a realização de filtragem não automática.

⁸ Esta opção tomou por modelo o estado da arte desenvolvido por Tavares (2017) em sua tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco.

Tabela 1. Resultados das buscas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2010 – 2020)

CRUZAMENTOS	QUANTIDADE TOTAL	TOTAL RELACIONADO À TEMÁTICA
Formação de Professores AND Idosos AND EJA	10	1
Formação de Professores AND Idosos	53	2
Idosos AND EJA	47	1
Formação de Professores AND Gerontologia AND EJA	0	0
EJA AND Gerontologia	4	0
Educação de Adultos AND Formação de Professores AND Idosos	17	2
Formação de Professores AND Envelhecimento	23	2
TOTAL	154	8 (retirando as repetições, o total de trabalhos identificados foram 3)⁹

Tabela 2. Resultados das buscas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2010 – 2020)

CRUZAMENTOS	QUANTIDADE TOTAL	TOTAL RELACIONADO À TEMÁTICA
Formação de Professores AND Idosos AND EJA	23	0
Formação de Professores AND Idosos	133	3
Idosos AND EJA	55	0

⁹ Os trabalhos identificados tanto na BDBTD e CTDC tiveram inúmeras repetições. Ao ser realizada uma triagem e eliminação das repetições, obtivemos um total de 3 trabalhos.

Formação de Professores AND Gerontologia AND EJA	0	0
EJA AND Gerontologia	2	0
Educação de Adultos AND Formação de Professores AND Idosos	30	2
Formação de Professores AND Envelhecimento	79	2
TOTAL	322	7 (retirando as repetições, o total de trabalhos identificados foram 3)⁷

As teses e dissertações encontradas nas duas bases referidas anteriormente foram as mesmas, ou seja, a busca nestas bases resultou um total de três trabalhos: uma tese (SERRA, 2012) e duas dissertações (BOEHME, 2013; GONÇALVES, 2015).

A tese de Serra (2012), “Gerontagogia dialógica intergeracional para autoestima e inserção social de idosos”, teve por objetivo analisar as atividades gerontagógicas, desvelando as contribuições para a alfabetização mediada pelo diálogo intergeracional para autoestima e inserção social dos idosos. Para tal, utilizou-se da pesquisa-ação, e os círculos de cultura, para tratar os temas geradores que foram extraídos do Estatuto do Idoso. Teve por norte no processo de alfabetização a Gerontagogia Dialógica Intergeracional e Fundamentos Epistemológicos Freireanos. A coleta dos dados se deu através de entrevistas semiestruturadas, questionários e observações. Os sujeitos foram agrupados sob os seguintes codinomes: águias do amor (idosos), vida (filhos), esperança (netos) e de luz (professores).

Os achados de Serra (2012) indicam que a utilização da Gerontagogia dialógica intergeracional trouxe ganhos no que se refere a autoestima e inserção social dos idosos. Para além desse aspecto, a autora indica que existe uma necessidade de se implementar Políticas Educacionais que possibilitem uma inserção real dos idosos e, ademais, inclusão da temática intergeracional e o processo de envelhecimento nos currículos da Educação Básica. Ainda aponta que é indispensável que haja propostas curriculares nos cursos de Formação de Professores que fomentem o debate e forneçam as competências necessárias

para atuação nas turmas da EJA¹⁰, embasadas na Gerontologia, em paradigmas novos sobre a velhice e no conhecimento sobre o processo de envelhecimento.

Boehme (2013), em sua dissertação “Saberes docentes na Educação do idoso: compreensões de professores do Programa de Educação Permanente – FURB”, buscou compreender os principais saberes docentes necessários na Educação de idosos nos dizeres de professores que atuam no Programa de Educação Permanente – PROEP. Para tal, a autora analisou a formação acadêmica e profissional dos professores, apresentou as características necessárias para atuação na Educação de idosos e caracterizou os saberes necessários para atuação com o público idoso. A autora se debruçou sobre os saberes que estavam vinculados a atuação em um programa de atividades desenvolvidas dentro de uma universidade. Apesar de não ser a EJA o foco central da pesquisa, a autora identificou em sua dissertação que os trabalhos que versavam sobre a velhice, idosos e/ou terceira idade estavam ancorados primariamente na área da saúde, em segundo lugar identificaram-se os trabalhos relacionados a EJA, e por fim, pesquisas que versavam sobre as UNATIs.¹¹

A pesquisadora recorreu aos seguintes referenciais teóricos: Tardif (2002) no que se refere aos saberes docentes; Nóvoa (1992; 2009; 2011) quanto à formação de professores; Vygotsky (1989; 2001), no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem; Both (2000; 2001; 2004) quanto à Educação para idosos; Cachioni (2003; 2004; 2012) para o trato sobre o desenvolvimento psicológico do adulto e do idoso. Como uma pesquisa qualitativa, foi utilizada a entrevista individual semiestruturada, com dezoito professores do referido programa. A análise de conteúdo figurou como técnica de análise. Após as entrevistas, os dados foram organizados em três unidades, a saber: 1) Formação e conhecimento específico dos professores sobre “envelhecimento”; 2) Características fundamentais à docência na Educação do idoso na compreensão dos professores; 3) Saberes docentes adquiridos na atuação com o idoso.

Segundo Boehme (2013), os resultados indicaram que a ausência de atuação com idosos, anterior à experiência no programa aqui referido, se caracterizou como uma realidade para a maior parte dos professores. Com isso, sentiram a necessidade de buscar

¹⁰ A autora utiliza o termo EJAI (Educação de Jovens, Adultos e Idosos), contudo, em nossa pesquisa optamos por utilizar o termo EJA, justamente por ele ser o de maior veiculação e já nele estar, de forma velada, indicada a exclusão sofrida pelo público idoso nessa modalidade da Educação.

¹¹ Apesar da autora sinalizar que os trabalhos versavam sobre a EJA, nenhum deles que foi selecionada para seu estado da arte tratava da EJA. Apesar disso, essa dissertação foi incluída após uma triagem mais minuciosa e identificação que, mesmo que não plenamente, atendeu aos critérios de inclusão aqui estabelecidos.

mais informações sobre tal público, contudo, nenhum realizou qualquer tipo de curso na área, nos últimos cinco anos, na data em que a pesquisa foi realizada. Foi apontado que os idosos como estudantes tem como características: boa escuta, tolerância, paciência e aceitação quanto as diferenças. Ainda indicaram que existe uma necessidade de que os professores ajustem seus materiais didáticos, dinâmica e espaço da sala de aula e possibilitem interações. Por fim, a autora defende que instituições no país fomentem a formação de professores aptos a atuação com idosos, bem como estimulem pesquisas e projetos no âmbito da extensão universitária.

O terceiro trabalho encontrado tem como título “Aprendizagem e construção dos saberes docentes na prática da Educação com idosos” (GONÇALVES, 2015). Essa pesquisa teve por objetivo investigar como um grupo de professores de diferentes áreas do conhecimento articula seus saberes no trabalho que desenvolvem com idosos. Se caracterizou por ser uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, onde a coleta de dados se deu através da utilização de grupo focal, entrevista de história de vida e observação sistemática. Os dados foram analisados a partir de técnica da análise de conteúdo e sob a luz de autores que tratam sobre a formação de professores (AGUIAR, 2014; FREIRE, 1996; NÓVOA, 1997; TARDIF, 2013).

O grupo selecionado envolveu dez professores de diversas áreas (Psicologia, Enfermagem, Letras, Educação Física, Matemática, Computação e Fisioterapia), com média de cinquenta e cinco anos, sendo oitenta por cento do sexo feminino. Todos os professores atuavam com o público idoso, quer seja em cursos, ou em oficinas, ou em atividades educacionais direcionadas ao público de idosos e adultos maduros. Foi identificado que do total, apenas três possuíam alguma formação na área da Gerontologia.

Como achados, Gonçalves (2015) indicou que o aprendizado e desenvolvimento constituem um processo contínuo da formação de professores. Apesar de a maior parte dos professores terem apontado não possuírem formação específica em Gerontologia (quer seja na formação inicial, quer seja de forma continuada), foi notado uma articulação entre os saberes desses professores e suas experiências de vida e suas formações iniciais. Por fim, a autora reforça um achado identificado em outros trabalhos: a necessidade de formação de recursos humanos para atuação com o público idoso, principalmente na área educacional.

A seguir apresentamos os resultados das buscas nas revistas aqui selecionadas (Tabela 3), bem como uma explanação do trabalho que atendeu aos critérios.

Tabela 3. Resultados das buscas nas Revistas selecionadas (2010 – 2020)

REVISTAS	QUANTIDADE TOTAL	TOTAL RELACIONADO À TEMÁTICA
Revista Brasileira de Educação	0	0
Revista Educação e Pesquisa	1	1
Revista Brasileira de Geriatrics e Gerontologia	0	0
Revista Kairós Gerontologia	11	0
Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos	0	0
Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos	0	0
TOTAL	12	1

O último trabalho identificado nas buscas foi o artigo de Marques e Pachame (2010). Com título “Formação de educadores: uma perspectiva de Educação de idosos em programas de EJA”, teve por objetivo ressaltar a necessidade de melhor formação de professores em relação à EJA e, mais especificamente, em relação ao idoso, um grupo marcado por múltiplas exclusões e bastante presente nas salas de aula de EJA. Caracterizada como uma pesquisa qualitativa, foi realizada partindo de um estudo bibliográfico sobre a Educação de Jovens e Adultos, Idosos e Formação de Professores, bem como de reflexões sobre documentos oficiais (Constituição da República Federativa do Brasil; Estatuto do Idoso), e, ainda, da análise da experiência desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas-SP, por meio da FUMEC (Fundação Municipal de Educação Comunitária).

Foi apresentado que há a necessidade de se romper com a lógica da Educação estritamente ligada à infância, bem como de reforçar o importante papel dos professores na superação da obscuridade a que é remetida a imagem do idoso. A inclusão de temas

afins ao processo de envelhecimento, a velhice e o idoso nos cursos de pedagogia, bem como a ampliação em pesquisas no campo educacional dos debates sobre o idoso, principalmente aqueles que vêm das camadas mais populares.

As buscas realizadas no Repositório de Teses e Dissertações do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco e nas produções do Grupo de Trabalho “Formação de Professores”, apresentados nas reuniões da ANPEd não produziram nenhum achado em nenhum dos cruzamentos realizados.

Esses trabalhos apresentados fizeram parte de um grande corpo de outros que foram analisados, contudo, pela especificidade da temática, diversos outros foram excluídos por não se adequarem aos critérios anteriormente estabelecidos, porém, muitos desses outros trabalhos estão referidos no percurso desse trabalho como fundamentação, tendo em vista a carência de obras que tratem de forma tão específica esse tema.

Diante desses resultados, identificamos uma importante lacuna sobre a temática aqui desenvolvida “formação de professores para atuação com idosos na EJA”. Isso fortalece a relevância desta pesquisa, pois demonstra uma não saturação de discussões. A seguir adentramos em trabalhos ao nível internacional que buscaram desenvolver questões que fundamentam a formação de pessoal para atuação com os idosos, com ênfase na área educacional.

2.2 Panorama internacional sobre a formação de professores e Educação de idosos: uma breve revisão de escopo

A importância em analisar a realidade internacional sobre a temática aqui trabalhada repousa justamente na diferença cronológica com que os países têm se deparado com a transição demográfica que, a cada dia, se torna mais intensa no Brasil. Dados das US (2015) mostram que o ritmo de aumento da população idosa nos países em desenvolvimento tem se dado de forma mais acelerada do que em países desenvolvidos, o que incide sobre esses países uma necessidade de se adequar e preparar mais rapidamente.

A fim de exemplificar esse fato, as US (2015) mostram que a mudança percentual de população idosa de 7% para 14% ocorreu, em países como França, Austrália e Reino Unido, em uma média de 82 anos, já países como China, apenas 34 anos e Tailândia, 23 anos. Na época da publicação, estimava-se que o Brasil levasse aproximadamente 24 anos para tal mudança. Assim, analisar as produções internacionais pode contribuir com

olhares sobre uma realidade “nova” no Brasil, mas já conhecida em outros países, mesmo que o ritmo aqui seja diferente.

Outro ponto relevante para essa busca é o resultado do estado da arte realizado a nível brasileiro, onde obtivemos poucos trabalhos que se relacionaram com a temática e atendiam aos critérios estabelecidos. Contudo, é importante realçar que esta busca internacional buscou contribuir para a constituição de um olhar mais amplo sobre o problema de pesquisa, todavia, não faz parte do foco da nossa investigação.

Para identificar e analisar esse panorama internacional optou-se pela realização de uma revisão de escopo, que segundo Arksey e O’Malley (2005) é um estudo que tem por objetivo realizar um rápido mapeamento de quais conceitos-chaves se relacionam com determinado tema e, ainda, indicar as principais fontes disponíveis na literatura. A construção de uma revisão de escopo se diferencia da revisão sistemática, sobretudo no âmbito das respostas, uma vez que a revisão de escopo, não se tem por objetivo responder a uma única questão extremamente restrita, o que é característico de revisões sistemáticas (ARKSEY; O’MALLEY, 2005).

Essa revisão seguiu as diretrizes do Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses extension for Scoping Reviews (PRISMA-ScR) Checklist. O PRISMA-ScR possui um total de 22 itens que seguem uma divisão de capítulos obrigatórios para o relatório de revisão, são esses: Título, Resumo, Introdução, Método, Resultados, Discussão e Financiamento.

A escolha pela revisão de escopo se deu por sua característica sistemática, porém com a possibilidade de seleção mais ampla, partindo de um problema mais abrangente e relatando a produção geral e não apenas a melhor intervenção ou achado, bem como a possibilidade de incluir diferentes fontes de dados (artigos científicos, relatórios, dissertações, teses, relatórios, pareceres etc.). Para tal, começamos com um questionamento amplo: como se encontra o cenário de produções científicas que versam sobre a formação de professores para atuação com o público idoso em espaços escolares? Essa questão foi construída buscando uma similaridade com o tema dessa dissertação e, também, com o estado da arte realizado a nível brasileiro.

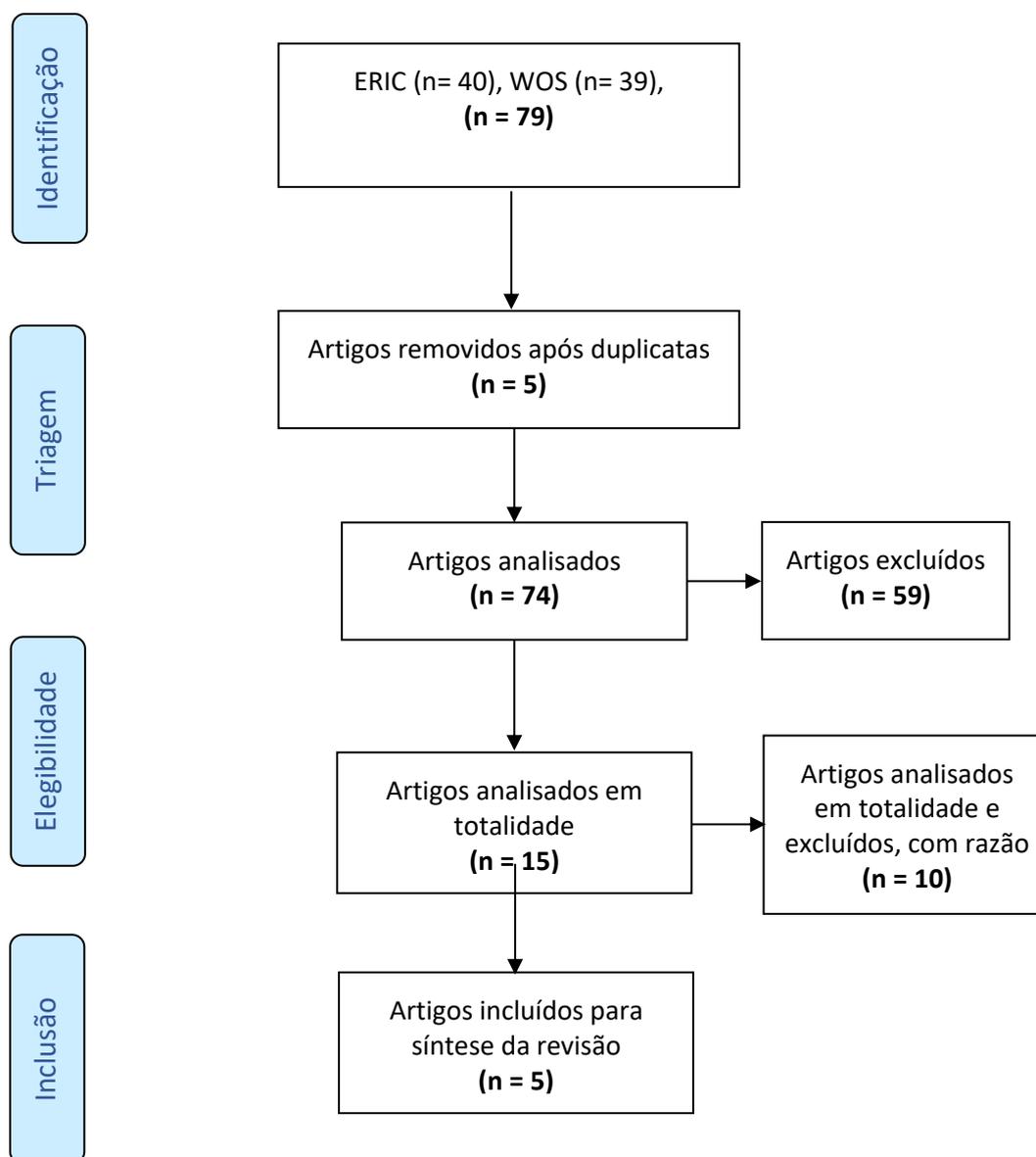
Os descritores selecionados para essa revisão foram: teacher education; adult education; older adults; educational gerontology. Todos esses termos foram selecionados após uma busca de descritores nas bases de dados aqui selecionadas. Optamos por utilizar os descritores em inglês tendo em vista essa ser uma revisão a nível internacional e as

bases de dados terem seus bancos alimentados com trabalhos que utilizam a língua inglesa em seus resumos e/ou palavras-chaves.

As bases de dados selecionadas foram a Educational Resources Informations Centre (ERIC), que é uma base de dados internacional específica da área da Educação, congregando pesquisas em Educação e áreas correlatas e a Web of Science (WOS), base que integra trabalhos de diversas áreas do conhecimento, entre elas, a Educação. Os cruzamentos feitos foram: “teacher education AND older adults”; “teacher education AND educational gerontology”; “teacher education AND adult education AND older adults”.

Elegemos como recorte temporal os últimos dez anos (2010-2020), tendo em vista o mesmo marco temporal utilizado no estado da arte aqui já apresentado, realização da VI CONFINTEA. Quanto aos critérios de inclusão decidimos por incluir aqueles estudos que tratam de forma clara sobre a formação de professores e atuação com o público idoso. Foram excluídos os trabalhos que não indicaram aproximação com a temática e que estavam fora do recorte temporal.

Na base ERIC as buscas com o cruzamento “teacher education AND older adults” encontraram um total de onze artigos, com o cruzamento “teacher education AND educational gerontology” foi possível achar dois artigos e com o cruzamento “teacher education AND adult education AND older adults” encontrou dois artigos. Na base WOS com o cruzamento “teacher education AND older adults” foram encontrados três trabalhos, a busca com o cruzamento “teacher education AND educational gerontology” não obteve nenhum achado e com o cruzamento “teacher education AND adult education AND older adults” encontrou-se dois artigos. Conforme pode ser visto no fluxograma 1.

Fluxograma 1. Fluxograma PRISMA-ScR

Fonte: Dados da pesquisa

Os dez artigos foram excluídos pelas seguintes razões: cinco artigos não tinham o desfecho buscado nessa pesquisa (atuação com idosos), dois não estavam disponíveis na internet, um não tratava na realidade internacional e, por fim, dois não tinham como intervenção a formação de professores.

A apresentação dos resultados encontrados através do estudo de escopo aqui realizado foi feita, aqui nesse texto, de forma resumida, tendo em vista que o objetivo da realização dessa revisão foi indicar os principais pontos investigados na relação entre formação de professores e atuação com o público idoso. Para tal, selecionamos a partir da construção de pequenos resumos de cada obra. Estes resumos trazem alguns dos itens

obrigatórios da técnica de Revisão de Escopo, indicado nas diretrizes do PRISMA-ScR, a saber: título, autoria, objetivo, metodologia, principais resultados. Para além desses itens, inserimos, ainda, uma breve identificação da relação do artigo com a atuação com o público idoso.

O primeiro artigo tem por título “Approaches to training teachers of adults in the UK” (CHYCHUK, 2015). Neste trabalho o autor teve por objetivo analisar as abordagens teóricas utilizadas na formação de professores de adultos no Reino Unido. Através da realização de uma revisão bibliográfica que se debruçou sobre literaturas da filosofia, pedagogia, psicologia e didática, o autor identificou que a formação de professores está centrada em princípios da andragogia. As abordagens que mais surgiram em relação à atuação com adultos no Reino Unido foram: abordagem andragógica (tendo por base o conhecimento que o estudante já possui, valorizando sua experiência); abordagem de competência (utilizando a introdução de tecnologias); abordagem da atividade (estímulo para que o estudante tenha atitudes); abordagem facilitadora (visava a melhoria da relação ensino-aprendizagem, com criação de uma atmosfera positiva, entre outras ações.)

Chychuk (2015) trata em seu artigo sobre a atuação de forma geral, não diretamente com o público idoso, contudo, demonstra que as abordagens mais comumente utilizadas nas formações de professores para atuação com Educação de adultos, tem como um dos principais focos a valorização da experiência, questão que se torna fundamental na atuação com pessoas idosas.

A segunda pesquisa, de título “Inspired by Freire: from literacy to community. how the ideas of Paulo Freire shaped work in the UK”, realizada por Lavender e Tuckett (2020), buscou analisar a campanha de alfabetização de adultos no Reino Unido, na década de 1970, e a influência do pensamento freireano na atuação em tal campanha. Em sua revisão bibliográfica os autores identificaram que a alfabetização ocorria de forma a “domesticar” os adultos e não os preparar para que fossem “livres”. Contudo, através de ações de grupos que não aceitavam essa abordagem, foi possível construir um movimento que utilizava a língua e a experiência dos estudantes com objetivo de alfabetizá-los. Esse processo teve inspiração em ideais freireanos, com o objetivo de emancipação através da Educação progressista. Contudo, o artigo indica que esse movimento não perdurou, pois o financiamento governamental instaurou um sistema de ensino baseado em habilidades, bem como formação de novos professores, novos padrões e qualificações do processo de alfabetização.

Lavender e Tuckett (2020) trazem à tona um aspecto importante da formação de mão de obra para atuação com Educação e alfabetização ao situar o papel de Paulo Freire, pois a partir dessa contribuição, ocorreram em todo o Reino Unido diversas iniciativas para alcançar grupos marginalizados, como o próprio público idoso. Um diferencial foi a inserção da figura do coaluno, que seria uma pessoa com maior familiaridade com o conteúdo que acompanharia a turma a fim de que, através das trocas dialógicas, todos pudessem avançar. Outro ponto relevante foi o aumento do voluntariado, pois a partir dessa experiência, ocorreu um significativo incremento da participação voluntária com intuito de alfabetizar grupos minorados. Assim, é evidente como o papel do pensamento freireano influenciou a formação profissional em Educação e, mais especificamente, a alfabetização.

O artigo “Improving Completion Rates in Adult Education Through Social Responsibility”, escrito por Wahlgren e Mariager-Anderson (2016) apresenta os resultados de um programa de formação de professores de adultos¹² que buscou enfatizar a questão da responsabilidade social, tendo por objetivo final a diminuição da taxa de abandono escolar na Dinamarca. Este estudo foi realizado em cinco instituições de Educação de adultos, com um total de quatrocentos e noventa e quatro professores e mais de dez mil estudantes. Foram selecionados aproximadamente vinte professores de cada centro para participarem do programa de formação com foco na responsabilidade social e aproximadamente oitenta professores de cada centro ficaram desempenhando outras atividades. Dessa forma, o programa pôde realizar uma comparação entre os resultados.

Wahlgren e Mariager-Anderson (2016) afirmam em seu trabalho que os professores que tiveram a formação com ênfase na responsabilidade social, atingiram resultados favoráveis, demonstrando que: i) os professores identificam que o abandono escolar e a evasão são problemas que devem fazer parte de suas práticas e que, se identificados com tempo, podem ser solucionado; ii) os participantes do programa afirmaram que seus planejamentos agora iriam ser diretamente influenciados pelo conhecimento novo que foi adquirido, entendendo o papel do professor no desenvolvimento do processo educacional; iii) os professores afirmam que não apenas a modificação de suas ações podem melhorar as taxas de abandono e evasão, mas também ações institucionais. Dessa forma, os autores demonstram a importância de uma formação de professores direcionado para cada modalidade da Educação, bem como a percepção

¹² Importante destacar que a Educação de Jovens e Adultos, em contexto internacional, é descrita apenas como Educação de Adultos.

do papel do professor na Educação de adultos que, diferentemente de outras fases, requer identificação dos interesses e especificidades dos estudantes (adultos e idosos).

O artigo “Learning with Older Adults through Intergenerational Service Learning in Physical Education Teacher Education” (RUIZ-MONTERO *et al.*, 2020) trata especificamente da formação de professores de Educação Física para atuação com o público idoso. Neste trabalho, Ruiz-Montero *et al.* (2020) objetivaram analisar os efeitos de um programa de aprendizagem em serviço intergeracional, tomando por perspectiva complementar de dois grupos diferentes (professores de Educação Física e idosos). Para tal, os pesquisadores desenvolveram um programa com duração de dez semanas, com um encontro semanal de quarenta e cinco minutos cada. Estes encontros iniciaram com uma primeira aproximação entre os dois grupos, seguida de observação e reflexão, onde os professores puderam entender melhor a realidade do grupo de idosos e com estes dados melhor desenvolver um plano de intervenção para os idosos. A última etapa foi a aplicação propriamente dita.

Ruiz-Montero *et al.* (2020) indicam que após a efetivação do programa foi possível identificar quatro categorias de análise emergiram para cada um dos dois grupos. Para os professores as categorias foram: i) sensibilidade social e refutação de estereótipos negativos; ii) aprendizagem acadêmica e profissional; iii) satisfação pessoal; iv) desejo por justiça social. Para os idosos as categorias foram: i) refutação de estereótipo negativos; ii) melhorias de caráter físico; iii) satisfação e desejo de continuidade; iv) interação social. Assim, se torna evidente que uma experiência formativa direcionada ao público idoso possibilitou a melhoria da formação de pessoal para atuar com esse público, e, ainda, emergir novos aspectos que direcionam novas pesquisas e ações.

O quinto artigo selecionado, “A formação docente, inicial e contínua, para o trabalho com adultos em Portugal: o olhar dos professores”, desenvolvido por Araújo e Esteves (2017) surgiu a partir de dados de uma pesquisa que teve por objetivo analisar as políticas públicas de formação contínua de professores, especificamente os que atuam com Educação de adultos, no Brasil e em Portugal. Entretanto, no artigo aqui selecionado, as autoras desenvolveram os dados especificamente de Portugal, onde foram realizadas entrevistas com dez professores que atuavam com Educação de adultos em Portugal (Lisboa, Odivelas e Almada). Estas entrevistas tiveram por objetivo construir uma história de vida desses professores, analisando todo seu processo formativo até a chegada na atuação com Educação de adultos.

Araújo e Esteves (2014) identificaram que os professores têm uma relação positiva com a Educação de adultos, marcada pelo comprometimento e satisfação. Contudo, indicaram a necessidade de haver processos formativos específicos a atuação, sinalizando, ainda, um excesso de discursos e uma carência de ações do poder público para formações com base nessa temática em específico.

Uma breve análise conjunta dos artigos aqui selecionados possibilita identificar alguns pontos que merecem destaque: i) a necessidade de existir uma formação específica para atuação com o público idoso (entendendo que o mesmo está inserido na Educação de adultos); ii) o não estabelecimento da atuação com adultos e idosos como uma pauta prioritária por parte das políticas públicas de formação de professores; iii) a existência de estereótipos negativos em relação ao público idoso; iv) o papel da experiência no processo de Educação de adultos e idosos; v) o paradigma da Aprendizagem ao Longo da Vida e o papel da Gerontologia educacional nesse movimento.

Iremos agora estender um pouco a discussão sobre este último ponto, a Aprendizagem ao Longo da Vida, a Gerontologia e Gerontologia Educacional. O nosso intuito em trazer estes elementos em específico é descrever os significados que estes têm e, principalmente, construir uma base que possibilite uma reflexão mais robusta sobre esta temática aqui investigada.

2.3 Aprendizagem ao Longo da Vida, Gerontologia e Gerontologia Educacional

Os debates acerca dos resultados obtidos pela Educação não são recentes, bem como a reflexão sobre a relação do ensino com a aprendizagem. Valente (2001), ao apresentar o significado de ensinar e aprender demonstra que, dependendo do modelo educacional, estas palavras podem assumir sentidos diferentes. O referido autor utiliza o exemplo da Educação bancária, em que o ato de ensinar liga-se mais à transmissão, depósito, “colocar signo”, e aprender se liga ao sentido de memorização, reprodutibilidade e fidelidade ao que foi transmitido. Em contrapartida, uma Educação progressista, que tem objetivo a construção do conhecimento, o ato de ensinar e aprender, se apresenta como uma interação dialógica entre os pares, tendendo que a aprendizagem gere a capacidade de “[...] utilizar sua experiência de vida e conhecimentos já adquiridos na atribuição de novos significados e na transformação da informação obtida, convertendo-a em conhecimento” (VALENTE, 2001, p. 28).

Compreendendo a diversidade de forma que o ensinar e o aprender podem se materializar, é salutar indicar agora que o conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida não surge partindo de um único modelo educacional, muito menos com um mesmo objetivo, tendo em vista que “[...] engloba uma série de conceitos novos e outros já existentes, tendo-se assim tornado híbrido, com uma capacidade extraordinária de mobilização dos mais diversos interesses e adaptação às novidades e tendências” (KALLEN, 1996, p. 16). Assim, identificar suas origens é necessário para compreender como este paradigma se estabeleceu e, principalmente, como se tornou um marco para a Educação de jovens, adultos e idosos.

As primeiras ações voltadas à Educação de adultos surgiram ainda no século XIX, tendo por ênfase ações fora do espaço escolar e como público a nova classe trabalhadora industrial que surgia. Contudo, essas ações não tinham por foco a preparação para o trabalho, mas sim o desenvolvimento cultural, social e, ainda que não diretamente, político (KALLEN, 1996; SITOIE, 2006). Após este primeiro movimento viu-se surgir, no contexto pós-guerra, uma maior necessidade e interesse de forma globalizada sobre a Educação de adultos. Segundo Schlochauer e Leme (2012), é possível afirmar que o conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida teve sua incubação nos ideais de democracia e liberdade que compuseram as revoluções estudantis ocorridas em 1968.

Após este processo de incubação, três organismos internacionais (Conselho da Europa, UNESCO e OCDE) tiveram um papel de destaque ao desenvolverem visões que irão constituir a base da Aprendizagem ao Longo da Vida. Cada um destes organismos propôs, a partir da publicação de textos, conceitos inovadores para a Educação de adultos. A fim de não nos prolongarmos, iremos trazer aqui, em forma de tabela, estas publicações e os conceitos desenvolvidos.

Tabela 4. Relação dos organismos, publicações, conceitos implementados e resumo de seus objetivos.

ORGANISMO	PUBLICAÇÃO/ANO	CONCEITO	OBJETIVO
Conselho da Europa	Permanent Education (1970)	Educação permanente	Um modelo de Educação que previa atender as demandas cada vez mais crescente de jovens e adultos, no cenário da Educação europeia, tendo em vista o não

UNESCO	<p>An introduction to lifelong learning (1970)</p> <p>Learning to be (1972)</p>	Educação ao longo da vida	<p>sucesso do sistema educativo que até ali existia.</p> <p>Esta estratégia educacional tinha por objetivo o estabelecimento da paz, estando em uníssono com a própria missão da UNESCO. Pode ser caracterizada como um “novo humanismo”, tendo por base o desejo intrínseco do homem de aprender, possibilitando a criação de uma sociedade mais igualitária e humana.</p>
OCDE	<p>Recurrente education: a strategy for lifelong learning (1973)</p>	Educação contínua ou recorrente.	<p>Esta obra apresenta a ideia de um modelo educacional que propiciasse diversas oportunidades educativas menores durante toda a vida do indivíduo, para que, quando fosse necessário, pudessem ser utilizadas. Buscava romper com a lógica da Educação inicial ininterrupta, tendo por argumento a ineficácia da escola que poderia ser rica em informações, mas carente de ações.</p>

Fonte: Keller (1996); Schlochauer e Leme (2012); Valente (2001).

Estes conceitos supracitados seguiram de forma conjunta constituindo o ideário da Aprendizagem ao Longo da Vida, sem necessariamente, ocorrerem distinções entre eles. Entretanto, com o passar dos anos, foi surgindo um distanciamento do que estava sendo posto em prática em relação aos ideais que constituíram tais conceitos (KELLER, 1996; SCHLOCHAUER E LEME, 2012).

Atualmente, tem-se o conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida como

[...] uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento. (UNESCO, 2010, p. 6).

Neste conceito, fica evidente uma aproximação da Aprendizagem ao Longo da Vida com a promoção de uma Educação igualitária, que possibilite a todos, ter acesso à Educação, direito universal. Posto isto, a seguir, analisamos brevemente alguns conceitos da Gerontologia que são importantes para esta pesquisa.

Compreendendo que apesar desta pesquisa focar nos professores que atuam na EJA como os sujeitos da investigação, temos, no outro lado da mesma moeda, as pessoas idosas que estão em conjunto com estes professores nas salas de aula da EJA. Mas alguns podem se questionar, quem são as pessoas idosas?

Segundo uma classificação cronológica, os idosos são aquelas pessoas que já possuem idade igual ou superior a sessenta anos (em países em desenvolvimento) e acima igual ou superior a sessenta e cinco (em países desenvolvidos). Esta é uma forma de uniformizar e possibilitar que diversos instrumentos legais tenham uma maneira de estabelecer, de forma clara e livre de grandes dúvidas, em que momento uma pessoa passa a ser vista como idosa.

Pitanga (2006) e Netto (2016) nos ajudam a ter um olhar para além do cronológico quando nos apresentam que os idosos são sujeitos biopsicossociais que surgem como fruto do processo de envelhecimento. Esta conceituação pode parecer completamente lógica em um primeiro momento. Mas se olharmos o termo biopsicossocial e pensarmos em uma classificação meramente etária, percebemos que, respectivamente, uma busca entender que a pessoa idosa sofre diversas influências durante toda sua vida, que explicam como chegam a velhice, já a outra simplesmente categoriza os idosos de forma linear. Sendo assim, nós seguimos nesta pesquisa esta visão de pessoas idosas complexas, totais, profundas, não apenas pessoas que chegaram a uma idade específica. Mas também fazemos uso da classificação etária para delimitar este público, tendo em vista utilizarmos de diversos instrumentos legais que utilizam este recorte específico.

Outra questão que pode surgir é sobre o que seria entendido por velhice? Newman, Faux e Larimer (1997), nos dizem que as diferenças entre jovens e idosos não se deram de forma inata, mas foram sendo desenvolvidas culturalmente e socialmente, não estando, inclusive, reduzidas a aspectos biológicos e etários. Já Peixoto (1997) afirma que não existe uma única velhice, mas formas diferentes de envelhecer, o que torna uma tarefa

difícil conceituar ou estabelecer um alinhamento que marque exatamente o início de materialização desta fase da vida.

Silva (2008, p. 158), contribui com esta reflexão sobre a velhice ao afirmar que

a noção de velhice como etapa diferenciada da vida surgiu no período de transição entre os séculos XIX e XX. Uma série de mudanças específicas e a convergência de diferentes discursos acabaram reordenando o curso da vida e gerando condições para o surgimento da velhice. Dois fatores se destacam como fundamentais e determinantes: a formação de novos saberes médicos que investiam sobre o corpo envelhecido e a institucionalização das aposentadorias.

Referenciando esta percepção de que a velhice é um produto social, Beauvoir (2018), em seu livro “A Velhice”, apresentou como a velhice e os idosos foram vistos em diversos momentos históricos e diferentes sociedades. A autora percebeu que as imagens comumente associadas a estes sujeitos variavam de forma contundente. Uma pessoa idosa poderia assumir papel de liderança e destaque, como na Roma Antiga, na figura do *pater familias* (BEAUVOIR, 2018), ou uma íntima relação com a decadência, conforme apontado por Blessmann (2004), quando analisa a Idade Moderna e sua relação com a velhice.

Atualmente percebemos uma tendência à veiculação de imagens negativas sobre a velhice, com associação dos idosos à decrepitude, sofrimento, doenças, etc. (CAVALCANTI *et al.*, 2019; TAVARES, 2017), estando esta veiculação presente, inclusive, nas escolas, nas mais diversas modalidades. Esta é, inclusive, uma das razões pelas quais na Gerontologia, os aspectos educacionais tem recebido atenção, com intuito de superar os preconceitos e imagens negativas que podem lá ganhar espaço. Para melhor compreender esta relação entre Gerontologia e Educação, entremos agora mais especificamente na Gerontologia educacional.

A Gerontologia educacional se trata de um domínio compartilhado da Educação de adultos e da Gerontologia social, tendo seu surgimento mais tardio do que os estudos e debates da Gerontologia em si. As primeiras pesquisas gerontológicas surgem nos campos da Psicologia, Medicina e Biologia, tendo por foco a saúde, relações sociais, capacidade cognitiva, etc. (DOLL, RAMOS E BUAES, 2015, OLIVEIRA E FIGUEIREDO, 2017, PETERSON, 1976). Mas na década de 1970 vê-se um esforço em articular a Gerontologia com o campo da Educação. David A. Peterson, referência nesse movimento, desenvolveu em 1976, um estado da arte em que analisa a relação entre a Educação e a realidade dos idosos, propondo uma sistematização e categorização da Gerontologia educacional. Apesar de existirem experiências de Educação com idosos

anteriores ao surgimento da Gerontologia educacional, é observável que essas ações tinham por finalidade ocupar o tempo livre, interação social, entre outros.

Para Peterson (1976), a Gerontologia educacional pode ser conceituada como “[...] estudo e prática de esforços institucionais e ações educacionais para/sobre a velhice ou o indivíduo idoso” (p. 62 – tradução nossa). E, ainda, propôs a seguinte categorização: i) esforços educacionais para pessoas de meia idade e idosos; ii) esforços educacionais para o público geral ou específico sobre envelhecimento e pessoas idosas; iii) formação de pessoal para trabalhar com o público idoso.

Diversos outros autores (GLENDENNING, 1993; LEMIEUX E MARTINEZ, 2000; MARTÍN, 1992 THORNTON, 1992; SHERRON E LUMSDEN, 1978) se propuseram a conceituar a relação entre a Educação e o público idoso, entretanto, neste trabalho, tivemos por decisão nos valer dos estudos de David A. Peterson como referência, tendo em vista sua definição pioneira e ao mesmo tempo didática, que atualmente, ainda, se faz relevante, tendo em vista o estado embrionário em que se encontra as pesquisas em Gerontologia educacional no Brasil, conforme indicado por Lins (2020).

Na categorização proposta por Peterson (1976), a formação de profissionais para atuação com idosos é a que mais se aproxima com a temática que trabalhamos, uma vez que se refere à formação de professores e o processo de profissionalização. No capítulo quatro desta dissertação entramos na questão da formação de professores e a realidade da Educação de Jovens e Adultos, mas antes, refletimos um pouco sobre as crenças e atitudes, dois conceitos importantes da Psicologia social e que perpassam por todo nosso trabalho.

3 CRENÇAS E ATITUDES: CONCEITOS, FORMAÇÃO E MUDANÇA – UMA EXCURSÃO NECESSÁRIA

*Você está velho, Pai Joaquim, disse o jovem,
E seu cabelo está ficando branquinho,
Mas você ainda planta bananeira,
Você acha, que na sua idade, isso está certo?*
- Lewis Carroll

O trecho acima extraído do livro “*Alice no País das Maravilhas*” (CARROLL, 2002) caracteriza a necessidade que o ser humano tem a necessidade de, constantemente, avaliar, quer sejam pessoas, objetos, momentos, etc. Nós somos seres inerentemente avaliadores.

A fim de compreender melhor o espaço, você tenta achar uma regularidade, um padrão nos objetos do mundo e, a todo instante, tenta organizar avaliativamente esses objetos em termos de aprovável ou desaprovável, favorável ou desfavorável, desejável ou indesejável, sem necessariamente ter a atenção voltada para isso [...] É por meio desse processo contínuo de compreensão das coisas em termos de bom ou ruim, apropriado ou inapropriado, conveniente ou inconveniente, que você assume uma “posição” frente ao mundo que o cerca. (NEIVA; MAURO, 2011, p. 171).

Esta tendência em atribuir um padrão para os fatos através da avaliação destes, tem uma relação direta com a forma como o ser humano se porta diante de determinadas temáticas, pessoas, etc. É justamente sobre isto que versam as atitudes. Contudo, nesta investigação temos trabalhado com as Atitudes e, também as crenças. Sendo assim, neste capítulo buscamos, em um esforço didático, apresentar algumas conceituações, explorando as diferenças entre crenças e atitudes, expondo o processo de formação das atitudes e, ainda, indicando teorias que explanam como as atitudes podem ser modificadas.

Esta excursão teórica é necessária para que o leitor possa compreender as interpolações que fazemos entre a formação e mudança das atitudes e a formação de professores, tomando como objeto a temática velhice.

3.1 Conceituação e composição

No tocante ao estudo de crenças e atitudes, atualmente, dois problemas conceituais se apresentam, o primeiro problema se refere à apresentação de crenças e atitudes como

termos sinônimos, que versam exatamente sobre o mesmo elemento. O segundo problema se encontra na confusão feita entre o conceito empírico para a atitude e o seu conceito real/científico. No sentido de clarificar estes dois termos, procuramos diferenciá-los de forma mais contundente estes dois termos, com vistas a aprofundar as discussões que fazemos nesta investigação.

3.1.1 Crenças e Atitudes – o que são e o que não são

Conforme apresentamos na introdução desta pesquisa, as crenças podem ser entendidas como um julgamento e/ou avaliação feito sobre algo, sendo este algo o outro, nós mesmos, o mundo, etc. Krüger (1995), relacionou as crenças à “[...] proposições que, na sua formulação mais simples, afirmam ou negam uma relação entre dois aspectos concretos ou abstratos ou entre um objeto e um possível atributo deste” (p. 27). Estando estas relacionadas a valores e atitudes, o que estabelece um campo de influências sobre o comportamento.

Os estudos que se debruçam especificamente sobre as crenças têm por características a exploração desta relação avaliativa, estando em busca de apresentar como este sistema de crenças está relacionado com o contexto e, ainda, como podem ser elementos preditivos de determinadas condutas.

Outra questão relevante ao se falar de crenças é o fenômeno chamado de “perseverança das crenças” (MYERS, 2014). É comum que exista uma resistência em abandonar crenças já estabelecidas e que estas crenças sirvam de guião para nossa visão de mundo.

[...] quanto mais examinamos nossas teorias e explicamos como elas *poderiam* ser verdadeiras, mais fechados nos tornamos para informações que desafiam nossas crenças [...] nossas crenças e expectativas afetam sobremaneira nosso modo de construir mentalmente os fatos. Em geral, nos beneficiamos de nossas pressuposições, assim como os cientistas se beneficiam da criação de teorias que os orientam para perceber e interpretar fatos. Mas os benefícios às vezes envolvem um custo: tornamo-nos prisioneiros de nossos padrões de pensamento (MYERS, 2014, p 84)

Isto não significa que todo o nosso comportamento possa ser reduzido às crenças, tendo em vista que existem situações que agimos a despeito de nossas crenças. Por exemplo, quando acreditamos que alguém seja de índole duvidosa, mas, mesmo assim, nos envolvemos com esta pessoa.

É justamente neste ponto que reside uma das principais explicações para a confusão conceitual entre crenças e atitudes. As crenças são parte das atitudes.

Existem diversos conceitos para o que seriam as atitudes. Um dos conceitos mais clássicos foi apresentado por Ostrom (1969, p. 12, tradução nossa), onde “[...] atitude é geralmente conceituada como uma predisposição aprendida para responder de uma maneira avaliativa consistente a um objeto ou classe de objeto”. Já Rodrigues *et al.* (2016, p. 108) definem as atitudes como “[...] uma organização duradoura de crenças e cognições em geral, dotada de carga afetiva pró ou contra um objeto social definido, que predispõe uma ação coerente com as cognições e afetos relativos a este objeto”.

De acordo com Neiva e Mauro (2011), existe uma vastidão de proposições que se dedicaram a apresentar conceitos que dessem conta de definir o que se entende por atitudes. Algumas destas proposições são contrárias, outras apresentam similaridades.

Observa-se que as definições apresentadas divergem em palavras utilizadas, mas tendem a caracterizar as atitudes sociais como variáveis não observáveis, porém diretamente inferíveis de observações e como sendo integradas a partir dos seguintes componentes: cognitivo, afetivo e comportamental. Contudo, como também é possível ver pelas definições apresentadas, conceito e estrutura estão muito interligados, constatando-se que, também quanto à estrutura, não existe um acordo entre os teóricos. A estrutura interna envolve a discussão sobre quantos componentes fazem parte da atitude. Esse enfoque inclui algumas tendências principais: bicomponente (afeto e cognição), unicomponente (afeto) e **tricomponente (afeto, cognição e comportamento)**. (NEIVA; MAURO, 2011, p. 174, grifo nosso).

Nesse aspecto, é possível identificar uma delimitação conceitual que inclui os elementos que compõem as atitudes. Conforme dito anteriormente, as crenças são parte das atitudes, sendo estas integrantes dos componentes cognitivos, tal qual o “[...] conhecimento, a maneira de encarar o objeto, etc.” (RODRIGUES *et al.*, 2016, p. 109).

Estes componentes também podem ser observados na definição apresentada por Myers (2014), quando toma por base Eagly e Chaiken (2005) ao discorrer sobre como os psicólogos sociais entendem as atitudes.

Quando os psicólogos sociais falam sobre a atitude de alguém, eles se referem a crenças e sentimentos relacionados a uma pessoa ou a um fato e a conseqüente tendência de comportamento. Consideradas em conjunto, reações avaliativas favoráveis ou desfavoráveis a alguma coisa – muitas vezes enraizadas em crenças e exibidas em sentimentos e inclinações para agir – definem a **atitude** de uma pessoa. (MYERS, 2014, p. 114).

Neste trabalho seguimos a teoria tricomponente da formação das atitudes, compreendendo que estas são uma combinação de crenças e demais componente cognitivos, articulados com componentes afetivos que influem no comportamento

humano, gerando uma predisposição a determinadas ações (componente comportamental). É importante enfatizarmos que não afirmamos que as atitudes são os únicos elementos que constroem os comportamentos, mas não negamos seu papel nesta construção.

Antes de adentrar num aprofundamento dos componentes das atitudes, destacamos a importância em esclarecer que as atitudes podem ser classificadas, de forma geral, em dois tipos: atitudes explícitas e atitudes implícitas.

As atitudes explícitas são aquelas que demonstramos de forma consciente, são facilmente explicadas e justificáveis. Já as atitudes implícitas são aquelas que, por vezes, surgem de forma inconsciente, que demonstram uma impregnação sociocultural que os indivíduos rotineiramente não têm ciência (ARONSON *et al.*, 2015; MYERS, 2014).

A fim de exemplificar a diferença entre estas duas classificações, Aronson *et al.* (2015) citou o caso de um estudante fictício. Este estudante branco, da classe média, apresenta uma crença de que todas as raças são iguais e, assim, possuem direitos iguais, sendo abominável para ele quaisquer tipos de discriminações tomando por base diferenças raciais. Aqui fica evidente uma atitude explícita, que tem relação direta com o que este indivíduo profere e acredita. Todavia, este indivíduo cresceu em uma sociedade onde diversos são os estereótipos negativos atribuídos às pessoas negras. Assim, é possível que alguns destes estereótipos tenham se infiltrado, não necessariamente de forma consciente e, originem atitudes negativas, por exemplo, quando este estudante se vê cercado por indivíduos negros, seja possível que alguns sentimentos negativos (componente afetivo das atitudes) emergjam, tal como um nervosismo que ele não sabe a razão ou consegue efetivamente explicar. Isto é um exemplo de atitude implícita.

Todavia, as atitudes implícitas não necessariamente são opostas as crenças professadas por um indivíduo. É possível que um sujeito apresente uma atitude explícita negativa em relação à velhice, porém com uma intensidade mais fraca e uma atitude implícita negativa mais forte, considerando, mesmo a nível quase inconsciente, a velhice uma doença ou uma fase atrelada a morte. Por isso, o estudo das crenças e atitudes tem demonstrado um importante papel nas modificações das relações sociais, sobretudo ao promover uma conscientização crítica.

Em seguimento, expomos de forma mais específica, os três componentes que fazem parte das atitudes, apresentando alguns estudos que comprovaram sua presença concreta nas atitudes e alguns exemplos para melhor compreensão deles.

3.1.2 O componente cognitivo

Rodrigues *et al.* (2016), nos aponta que para que uma atitude em relação a um objeto seja formada, é necessário que haja uma “[...] representação cognitiva deste objeto” (p, 108). Não é possível termos atitudes em relação a algo do qual não temos quaisquer informações. Sobre isso, Neiva e Mauro (2011, p. 172) nos trazem uma importante contribuição.

Uma atitude não pode ser formada sem que o indivíduo tenha um mínimo de informação sobre o objeto. Uma pessoa não pode formar uma atitude frente a *sushi*, por exemplo, se ela não tem a mínima ideia do que seja isso (se ela em sua vida nunca viu, ouviu falar ou leu a respeito de *sushi*). A partir do momento em que a pessoa experimenta essa comida, ela se torna capaz de responder avaliativamente e de formar uma atitude frente a esse objeto. O leitor pode questionar, no entanto, se é possível a formação de atitudes sem que haja o contato direto com o objeto. A resposta é: claro que sim! Muitos nunca lutaram em uma guerra, ou foram ao Egito, ou pularam de paraquedas, porém, dispõem de informações sobre esses objetos para que possam responder avaliativamente sobre eles e, conseqüentemente, formarem uma atitude. É totalmente plausível que uma pessoa forme uma atitude frente a *sushi*, sem nunca tê-lo experimentado, por meio das informações que ela tem sobre esse objeto: é uma comida de origem japonesa, feita com arroz avinagrado, algas marinhas, frutos do mar e peixes geralmente crus.

É evidente que não é necessário um acesso físico, por exemplo, a uma sala de tortura da ditadura militar, para se ter uma atitude em relação a esta prática e ao local. Essa característica se torna importante, tendo em vista que a falta de conhecimento sobre um objeto avaliativo pode contribuir para atitudes prejudiciais.

Quando pensamos em indivíduos que demonstram uma atitude negativa em relação a pessoas negras, por exemplo, é possível apreender que estes indivíduos acreditam que as pessoas negras apresentam características que lhe são desagradáveis. Aqui encontramos um berço para os preconceitos, que, para Rodrigues *et al.* (2016) são um conjunto de “[...] crenças sobre características pessoais que atribuímos a pessoas ou grupos, chamadas de *estereótipos* [...] sentimentos negativos em relação a um grupo [...] e as ações.” (p. 143-144). Ou seja, os preconceitos são “[...] uma atitude hostil ou negativa em relação a um determinado grupo, não levando necessariamente, pois, a atos hostis ou comportamentos discriminatórios” (p. 144).

Neiva e Mauro (2011), apresentam ainda um outro aspecto relevante ao entender como o componente cognitivo pode ser formado. Para os autores e outros aqui já citados, para haver uma carga afetiva (componente afetivo das atitudes) sobre um objeto, será necessário que o indivíduo colete informações suficientes para a construção de uma

representação cognitiva. A contribuição de Neiva e Mauro (2011) vem na direção de indicar que este processo de coleta de informações pode ocorrer através da comparação entre o objeto e outros objetos. Por exemplo, no caso de um funcionário de uma empresa que fica sabendo que a empresa passará por uma modificação, este irá avaliar o objeto já conhecido (modelo de gestão atual) e fará uma comparação com o objeto que surgirá como substituto (novo modelo de gestão).

No exemplo anterior, o funcionário busca, simultaneamente, informações acerca da mudança organizacional por qual está passando sua empresa e outros tipos de mudança que sua empresa já tenha passado, ou casos de mudanças em outras organizações, ou enfrentadas por pessoas conhecidas, etc. Dessa forma, a compreensão da consistência lógica de crenças sobre objetos em comparação a crenças acerca de objetos substitutos é muito importante para a predição de atitudes frente ao objeto. Sapp (2001) investigou a consistência lógica de um conjunto de crenças de indivíduos japoneses sobre comer carne proveniente de três países e o efeito das inconsistências lógicas do conjunto de crenças para produtos substitutos na estimativa das atitudes frente ao consumo de carne. Seus resultados foram os de que os indivíduos usam objetos substitutos para melhorar a consistência de suas crenças sobre determinado objeto. Então, os estudos sugerem que o aspecto cognitivo de um objeto atitudinal depende em larga escala do aspecto cognitivo de objetos similares (NEIVA; MAURO, 2011, p. 177).

O componente cognitivo não pode ser encarado, assim, como um elemento solto no universo das relações sociais, muito menos encarado como definidor isolado das atitudes e, por relação, dos comportamentos. Compreender isto nos possibilita adentrar no componente seguinte, que, para algumas teorias, carrega em si a essência das atitudes.

3.1.3 O componente afetivo

De acordo com Rodrigues *et al.* (2016), autores como Fishbein e Raven (1962), Fishbein (1965; 1966), consideram que o sentimento pró ou contra um objeto social, ou seja, o componente afetivo é, efetivamente, a única característica inata das atitudes. Essa compreensão demonstra como o aspecto afetivo tem um enorme peso nos estudos das atitudes. “O componente afetivo tem conotação avaliativa e representa um sentimento positivo ou negativo vinculado a um objeto, determinando uma atitude” (NEIVA; MAURO, 2011, p. 178).

A diferença entre este componente e as crenças e componentes cognitivos está no fato de, apesar destes virem a suscitar avaliações positivas ou negativas sobre o objeto social, eles não apresentam carga afetiva, o que faz com que o componente afetivo possibilite um engajamento maior em relação ao objeto.

Por exemplo, pensemos em um sujeito que acredita que, partindo do ideário popular brasileiro, não se pode comer manga e tomar leite. Este indivíduo pode manter esta crença dentro de um estado estritamente cognitivo, sem vincular qualquer carga afetiva a ela. Se for questionado sobre esta crença, pode se envolver no debate, mas sem tamanho engajamento. Contudo, se este sujeito além de crer nisto, também possui uma carga afetiva associada a esta crença, é possível que se envolva em discussões acaloradas sobre este assunto. Isto se justifica por existir uma tendência aos componentes cognitivos e afetivos possuírem certo grau de coerência entre si. Rodrigues *et al.* (2016), cita um estudo realizado por Rosenberg (1960) em que foi demonstrado, de forma experimental esta congruência, através da modificação de componentes cognitivos e afetivos através da hipnose.

Tal como esperado por Rosenberg, os sujeitos cujo componente cognitivo havia sido modificado por sugestão hipnótica passaram a demonstrar afetos mais coerentes com o novo componente cognitivo, o mesmo se verificando, *mutatis mutandis*, com aqueles que tiveram seu conteúdo afetivo modificado experimentalmente (RODRIGUES *et al.*, 2016, p. 109).

Estes achados indicaram a ocorrência de uma busca por reorganização da congruência afetivo-cognitivo, através da modificação de um dos componentes que não sofreu alteração prévia.

Neiva e Mauro (2011), nos trazem um estudo realizado por Aikman, Crites e Fabrigar (2006), onde realizaram uma investigação sobre as atitudes de sujeitos em relação a comidas. Nesta pesquisa, tais autores observaram que as atitudes dos participantes possuíam uma relação direta com as crenças que possuíam em relação as qualidades sensoriais dos alimentos (componente cognitivo) e aqueles afetos que os indivíduos apresentaram em relação à comida (componente afetivo).

Assim, evidencia-se que as atitudes não podem ser compreendidas tomando apenas uma direção. Todavia, um outro componente importante na composição das atitudes é sua característica de predispor a uma tomada de ação, ou seja, o componente comportamental.

3.1.4 O componente comportamental

A tendência a uma ação é o que a maior parte dos teóricos identifica como o componente comportamental. Myers (2014), Neiva e Mauro (2011), Rodrigues *et al.* (2016), são exemplos de autores que apresentam a existência de certa unanimidade entre os psicólogos sociais no que se refere a este estado de prontidão que as atitudes colocam

o indivíduo. E esta prontidão, exposta a condições específicas tendem a provocar um determinado comportamento.

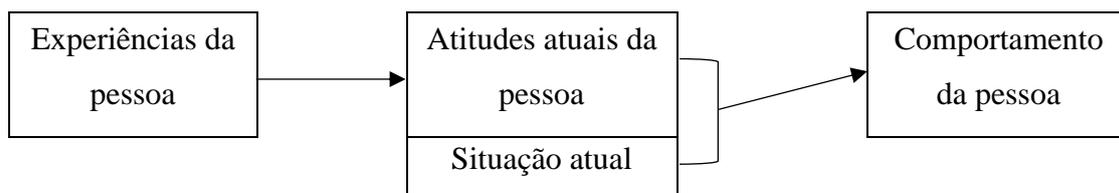
Um exemplo desta relação foi apontado por Rodrigues *et al.* (2016) ao falar sobre um sujeito hipotético. Este sujeito é torcedor de um clube futebolístico, sendo assim, apresenta um conjunto de cognições e afetos referentes a este clube que, em face de uma situação específica, como a realização de uma competição, predisporá esse sujeito a ter um comportamento adequado a estas cognições e afetividades, como, por exemplo, comprar um ingresso e ir ao jogo torcer pelo clube.

Todavia, a relação entre atitude e comportamento não é assim tão “simples”. Alguns estudiosos apresentaram críticas a essa “predeterminação” do comportamento, tendo em vista que nem sempre existe uma congruência entre a atitude e o comportamento em si. Segundo Myers (2014), ocorreu na segunda metade do século passado um verdadeiro movimento contraditório sobre a relação atitude-comportamento. Inicialmente a tese era de que as atitudes prediziam o comportamento. Em seguida surgiu uma antítese, argumentando que as atitudes em nada ou quase nada influem no comportamento, considerando que nem sempre os indivíduos agem de acordo com suas atitudes. Contudo, a partir da década de 1970, os psicólogos sociais começaram a construir uma síntese, em que não é fácil entender a relação de influência entre atitude-comportamento, pois este binômio sofre diversas outras influências.

Nossas atitudes predizem nosso comportamento quando essas outras influências sobre o que dizemos e fazemos são mínimas, quando a atitude é específica ao comportamento e quando a atitude é potente [...] para atitudes formadas precocemente na vida, tais como as raciais e de gênero, atitudes implícitas e explícitas com frequência divergem, sendo que as implícitas com frequência preveem melhor o comportamento (MYERS, 2014, p. 115).

Uma forma de visualizar esta relação atitude-comportamento é observar o esquema construído por Newcomb *et al.* (1965).

Figura 1. Relação entre atitude e comportamento



Fonte: Adaptado de Rodrigues *et al.* (2016).

Ou seja, não é possível analisar de forma estrita os comportamentos tomando por referência apenas as atitudes, compreendendo que estas estão imbricadas a um conjunto de influências que podem contribuir ou não com a sequência de ações tomadas por um indivíduo frente a alguns sujeitos sociais. Entretanto, a construção das atitudes já carrega em si um conjunto de componentes que podem possibilitar uma análise ampla de como um conjunto de indivíduos lidam, no caso desta pesquisa, com a temática velhice.

3.2 Mudanças das Atitudes

As atitudes podem sofrer modificações no decorrer da vida de cada sujeito, estando estas mudanças provenientes de uma ação não intencional ou intencional. Existem as mais variadas explicações para estas mudanças, de acordo com Neiva e Mauro (2011)

As atitudes podem ser modificadas a partir de novas informações, de novos afetos ou de novos comportamentos ou situações. Assim, pode-se mudar a atitude em relação a um determinado objeto porque se descobre que ele faz bem à saúde ou nos ajuda de alguma forma. Por exemplo, se você desenvolveu uma atitude negativa em relação ao livro porque não gostou da capa, espera-se que, após sua leitura, você possa modifica-la pela constatação de que ele te ajuda, de alguma forma, a compreender melhor o mundo. Os tópicos sobre mudança de atitude estão relacionados diretamente à questão da formação das atitudes, uma vez que, na medida em que atitudes são mudadas, novas atitudes são formadas. A questão da formação e da mudança de atitudes possui uma vasta aplicação em algumas áreas da psicologia, como no comportamento do consumidor (p. 192)

Na Psicologia social a área que se debruça sobre o processo de da formação e mudança das atitudes é a persuasão. Diversos autores se dedicaram ao estudo das mudanças de atitudes, sendo a persuasão a que congrega a maior quantidade de estudos e argumentos que embasam esta área de estudo. Neiva e Mauro (2011) apontam, amparados por Petty *et al.* (1977) que o impacto de uma mensagem em um comportamento vai depender de diversos fatores, como exposição à mensagem, atenção dada ao conteúdo da mensagem, compreensão, ato de concordar com a mensagem, memorização. Seguindo este conjunto de fatores, ocorre a criação de uma nova atitude.

Entretanto, o processo de mudança atitudinal nem sempre ocorre através da concordância com a nova mensagem. Algumas teorias (Teoria do conflito cognitivo; Teoria da dissonância cognitiva) afirmam que é justamente quando ocorre uma diferença entre o que está estabelecido no cognitivo do sujeito e o que está sendo exposto, advém uma nova adequação, ou seja, uma busca por equilíbrio entre os demais componentes e assim a mudança da atitude, que efetivamente ocorre através da formação de uma nova.

De maneira geral, a mudança de atitude pode ser explicada por alguns fatores antecedentes que influenciam e pelo processamento que o indivíduo realiza da mensagem. O processamento do indivíduo media a relação entre a mensagem, o contexto, o recipiente da mensagem e a fonte, desembocando na mudança de atitude [...]de maneira geral, os fatores relacionados à fonte que têm recebido maior atenção foram a credibilidade, a atratividade e o *status* minoritário ou majoritário. Os fatores da mensagem que receberam maior investigação das pesquisas foram: comunicações unilaterais ou bilaterais, mensagens persuasivas, mensagens esporádicas, forma da mensagem (natureza dos argumentos, argumentos positivos *versus* negativos), escassez, etc. Os fatores relacionados ao recipiente avaliam a experiência anterior, a necessidade de conhecimento sobre o objeto, a adequação ou identificação com a mensagem, etc. Os fatores de contexto que influenciam a mudança de atitudes incluem a oralidade da mensagem, a atuação da televisão ou dos anúncios em jornais, etc. (NEIVA; MAURO, 2011, p. 198)

Ainda existem outros elementos que promovem as modificações de atitudes. Como a constante exposição de um sujeito a um determinado objeto social, bem como a relação entre a mensagem e estímulos prazerosos (NEIVA; MAURO, 2011).

O nosso trabalho não assume a função de construir um tratado sobre as modificações das atitudes, mas se empenha na elucidação de elementos básicos que possibilitem nossas futuras discussões e ampliação da compreensão do fenômeno estudado. Destacamos aqui, a relação próxima entre o elemento contextual e os estereótipos atribuídos à velhice e perpetuados pelas relações interpessoais.

Evidenciamos também, que a mudança das atitudes não necessariamente significa mudança de comportamento. Como já exposto, as atitudes são associadas a outras variáveis para construção de um comportamento. Entretanto, o desenvolvimento de pesquisas na Psicologia social vem demonstrando que as atitudes possuem um papel de destaque na construção do comportamento, sendo assim, tomando por referência a temática trabalhada nesta pesquisa, compreender o processo de como as atitudes podem ser modificadas, constitui um terreno fértil para análise de como estas influenciam a formação dos professores que, por ventura, venham a atuar com idosos em suas salas de aula.

4 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS PESSOAS IDOSAS: UM CENÁRIO DE CONTRADIÇÕES

Perceber e entender as especificidades e individualidades da população idosa e do processo de envelhecimento, o contexto de exclusão, os preconceitos e opressões que este público tem sofrido, tudo isto possibilita entender de forma mais crítica a EJA. Mas antes de realizarmos interpolações entre este público específico e a EJA, atentemos para a constituição dessa modalidade e as principais tendências, por assim dizer, que marcaram o desenvolvimento dela (SOARES; SOARES, 2014).

É importante ilustrar que a EJA é compreendida como uma modalidade. Isto significa que, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, a EJA expressa um conjunto de características específicas, pois o próprio termo modalidade

[...] é diminutivo latino de *modus* (modo, maneira) e expressa uma medida dentro de uma forma própria de ser. Ela tem, assim, um perfil próprio, uma feição especial diante de um processo considerado como medida de referência. Trata-se, pois, de um modo de existir com característica própria” (BRASIL, 2000a, p. 26)

É justamente sobre essa característica da EJA que propomos discorrer, inicialmente através de uma breve apresentação de seu histórico, e, em seguida, a sua relação com a formação de professores e as pessoas idosas. Destacamos que neste trabalho não nos deteremos em explicar todo o seu desenvolvimento cronológico, mas apresentar um breve histórico, partindo da redemocratização pós Estado Novo, passando pelo período da ditadura militar, pela nova redemocratização aos dias de hoje, utilizando, para tanto, diversas obras em que ressaltamos os principais movimentos destinados à esta modalidade.

4.1. Educação de Jovens e Adultos: um breve histórico

Apresentar o desenvolvimento histórico da EJA é uma tarefa relativamente simples, mas ao mesmo tempo complexa. Se configura como uma atividade complexa pela diversidade de influências, interesses e utilizações da Educação de adultos no decorrer de sua história. Simples, pelo número elevado de produções que já se disponibilizaram em fazer todo esse traçado, como por exemplo a obra de Fávero e Freitas (2011) que divide a história da EJA em seis eixos temáticos, ou como consta em seu

artigo, seis passos, que lançaram olhar sobre as características de cada fase histórica. Podemos citar também o próprio Parecer CNE/CNB nº11/2000 (BRASIL, 2000a), onde se discutiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, onde também é feito um resgate histórico, com destaque para os instrumentos legais que direcionaram esta modalidade educativa.

É possível, ainda, analisar obras que observam o panorama de produções científicas, como realizado por Haddad e demais pesquisadores na construção do estado da arte das pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil (HADDAD, 2000), onde, apesar de não ser o foco analisar o desenvolvimento histórico da EJA, observou que algumas produções discentes da pós-graduação em Educação no período de 1986 a 1998 se debruçaram sobre aspectos históricos desta modalidade. Um destes autores citados por Haddad (2000) é o professor Leôncio Soares que também vem se dedicando em debater sobre a EJA, tanto em seu aspecto histórico, mas, principalmente, as relações com a formação e atuação dos professores.

Adentrando no objetivo deste subcapítulo, destacamos a produção de Lourenço Filho (1945) que após a reabertura democrática, passa a discutir, influenciado por literaturas internacionais, a necessidade de um olhar atento para a Educação de adultos, argumentando que

se a organização desses sistemas [escolares] pudesse ser completa, todas as crianças e jovens acorreriam às escolas, nas idades certas. E se o funcionamento das instituições escolares pudesse ter plena eficiência, apresentar-se-iam os homens feitos dotados das capacidades a desejar-se, para perfeito ajustamento social. Não se ofereceria, então, o problema da educação de adultos, ou não teria ele os característicos que ainda hoje apresenta. Mas, a verdade é que, mesmo nos países de mais sólida organização e de mais abundantes recursos, a realização acabada daquele ideal não tem sido possível. [...] A necessidade de educação ou de reeducação está assim presente em todas as idades (LOURENÇO FILHO, 1945, p. 170)

Compreendendo esta necessidade, Lourenço Filho indica que essa Educação de adultos deveria assumir quatro funções: i) função supletiva, que considera a carência que as pessoas possuem em ter acesso à Educação em idade adequada e, assim, cabe a esta modalidade suprir estas “deficiências”; ii) função profissional, estando ligada ao desenvolvimento de novas atribuições e adequação profissional aos novos meios de produção, possibilitando resultados tanto individuais como coletivos; iii) função cívica e social, sendo esta ligada à adequação de imigrantes estrangeiros e migrantes nacionais; iv) função de difusão social, essa função apresentada por Lourenço Filho, na verdade

corresponde ao entendimento de que o acesso à cultura é direito de todos, e que este acesso também assume um papel educativo, o que exige instrumentos mais amplos do que aqueles que as instituições educativas podem fornecer “[...] ou seja também aqueles comumente utilizados sob a denominação de "educação extra-escolar" (LOURENÇO FILHO, 1945, p. 176).

Fávero e Freitas (2011) afirmam que essa função supletiva foi largamente incorporada pelas ações da primeira Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), onde era basilar o conceito de Educação de Base¹³, sendo a CEAA futuramente fortalecida pelo conceito de desenvolvimento de comunidades e pela Campanha Nacional de Educação Rural, que também trabalhava com o ideário da Educação de Base, estando ligada, também, às iniciativas institucionalizadas no Brasil.

Posterior a este movimento vemos uma ampliação dada ao papel da cultura e da Educação popular na Educação de Jovens e Adultos, que, de acordo ainda com Fávero e Freitas (2011), representa uma ruptura com a forma institucionalizada que a EJA se apresentava. Isto se manifesta na efervescência de inúmeros movimentos que buscam na participação popular, promover ações educativas. Destacamos aqui o Movimento de Cultura Popular, realizado em Recife em 1960, a Campanha de Pé no Chão se Aprende a Ler, desenvolvida em Natal em 1961, o Movimento de Educação de Base, uma parceria entre o Governo Federal e os Bispos do Brasil, quando em sua Conferência Nacional, realizada em 1961, e por fim, mas não menos importante, o Sistema de Alfabetização Paulo Freire, que partiu de sua experiência em Angicos, em 1963, e revolucionou o conceito de alfabetização e, ainda, a própria forma como era entendido o trabalho educacional com adultos.

Embaladas pela efervescência política e cultural do período, essas experiências evoluíam no sentido da organização de grupos populares articulados a sindicatos e outros movimentos sociais. Professavam a

¹³ Fávero e Freitas (2011) indicam que o conceito de Educação de Base engloba “1) desenvolvimento do pensamento e dos meios de relacionamento (ler e escrever, falar e ouvir, calcular); 2) desenvolvimento profissional (agricultura, trabalhos caseiros, edificação, formação técnica e comercial necessária ao progresso econômico); 3) desenvolvimento de habilidades domésticas (preparação de comida, cuidado das crianças e enfermos); 4) desenvolvimento de meios de expressão da própria personalidade em artes e ofícios; 5) desenvolvimento sanitário por meio da higiene pessoal e coletiva; 6) conhecimento e compreensão do ambiente físico e dos processos naturais (elementos científico-práticos); 7) conhecimento e compreensão do ambiente humano (organização econômica e social, leis e governos); 8) conhecimento das outras partes do mundo e dos povos que nelas habitam; 9) conhecimento de qualidades que capacitam o homem a viver no mundo moderno, como o são o ponto de vista pessoal e a iniciativa, o triunfo sobre o medo e a superstição, a simpatia e a compreensão para com as opiniões diferentes; 10) desenvolvimento moral e espiritual; fé nos ideais éticos e aquisição do hábito de proceder de acordo com eles, com a obrigação de submeter a exame as formas de condutas tradicionais e de modificá-las segundo o requeiram as novas circunstâncias. (Unesco, 1949, p. 11-12; trad. de BEISIEGEL, 1974, p. 81-82; 2004, p. 91-92 apud FÁVERO E FREITAS, 2011, p. 368).

necessidade de realizar uma educação de adultos crítica, voltada à transformação social e não apenas à adaptação da população a processos de modernização conduzidos por forças exógenas. O paradigma pedagógico que então se gestava preconizava com centralidade o diálogo como princípio educativo e a assunção, por parte dos educandos adultos, de seu papel de sujeitos de aprendizagem, de produção de cultura e de transformação do mundo (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 61)

Xavier (2019) afirma que esta diferença entre as ações educacionais voltadas aos jovens e adultos indica o estabelecimento de duas concepções de Educação. Uma voltada à funcionalidade e alinhada aos interesses do desenvolvimento nacional dependente, e outra com um viés conscientizador, que buscava através da Educação, desenvolver um pensamento crítico frente à ordem dominante do capitalismo.

Com o fechamento político oriundo da ditadura militar de 1964, os movimentos que incorporavam ideias críticas e que tinham por características o forte apelo à Educação popular, passaram a ocorrer no interior de igrejas, associações comunitárias, etc. (DI PIERRO, JOIA E RIBEIRO, 2001). Mas neste período o movimento com maior notoriedade no Brasil é a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), tendo suas atividades iniciado em setembro de 1970.

O MOBRAL foi uma iniciativa de âmbito nacional, com característica descentralizadora, onde, através da criação de comissões municipais, o programa era posto em prática em nível local, reunindo, entre a comunidade, aqueles que se adequavam aos objetivos do programa. Diferentemente da CEAA, o Governo Federal fez um amplo investimento em recursos para a organização que fosse de caráter nacional e autônoma em relação às secretarias estaduais. Essa organização e difusão nacional possibilitou ao MOBRAL funcionar como meio de estabelecer uma legitimação do governo instaurado e seus ideais (BARBOSA, 2009; XAVIER, 2019).

Outro ponto de destaque na história da EJA é a construção de um capítulo sobre esta modalidade, pela primeira vez, em uma legislação educacional. A Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971 em seu capítulo IV - o ensino supletivo, sendo este aquele que atende aos jovens e adultos (BRASIL, 1971). Em conjunto a essa LDB, outros dois documentos de autoria e relatoria de Valnir Chagas, ditaram o ensino supletivo neste período, são eles o Parecer do Conselho Federal de Educação, nº 699, de 28 de julho de 1972 e o documento autointitulado Política para Ensino Supletivo, de 20 de setembro de 1972.

Haddad e Di Pierro (2000) sistematizaram de forma didática os três principais pontos que estes documentos em articulação com a LDB de 1971 propõem

O primeiro foi a definição do Ensino Supletivo como um subsistema integrado, independente do Ensino Regular, porém com este intimamente relacionado, compondo o Sistema Nacional de Educação e Cultura. O segundo princípio foi o de colocar o Ensino Supletivo, assim como toda a reforma educacional do regime militar, voltado para o esforço do desenvolvimento nacional, seja “integrando pela alfabetização a mão-de-obra marginalizada”, seja formando a força de trabalho. A terceira “idéia-força” foi a de que o Ensino Supletivo deveria ter uma doutrina e uma metodologia apropriadas aos “grandes números característicos desta linha de escolarização”. Neste sentido, se contrapôs de maneira radical às experiências anteriores dos movimentos de cultura popular, que centraram suas características e metodologia sobre o grupo social definido por sua condição de classe (p. 117).

Assim, fica evidenciado que o período da ditadura militar se caracteriza por um direcionamento ideológico da Educação de Jovens e Adultos, estabelecendo-a como um projeto de expansão dos ideais ditatoriais e, assim, legitimando seu poder e alcance.

O enfraquecimento do regime e reabertura democrática, tornaram viável o retorno de diversos projetos e ideais que ocorriam quase na clandestinidade, como as ações da Educação popular. Mas, de acordo com Haddad e Di Pierro (2000), não há nenhum outro momento na história da EJA mais importante do que o direito de acesso ao ensino fundamental a todos, independente de idade. Este direito foi apresentado no artigo 208 da Constituição Federal de 1988, onde se lê, em sua redação original

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1988).

Atualmente, no artigo 206, que trata sobre o que deve ser estabelecido como base para o ensino, foi incluído o inciso IX que afirma que este ensino deve ocorrer com base na “[...] garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida [...]” (BRASIL, 1988).

Fávero e Freitas (2011), em consonância com Mészáros (2005), afirmam que a Educação, em seu trajeto histórico nos últimos 150 anos, vem desempenhando um papel de construção de conhecimento e formação de mão de obra necessária ao processo produtivo atrelado ao capital, mas, ainda, um papel de legitimador dos interesses da classe dominante. Isto fica evidente ao analisarmos, por exemplo, as propostas e discursos sobre a EJA logo nos primeiros anos na década de 1990.

Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001), Friedrich *et al.* (2010), Haddad e Di Pierro (2000), Xavier (2019) entre outros autores, demonstram que este momento histórico foi marcado por uma descentralização da EJA enquanto problemática e a marginalização da EJA nas políticas públicas. Talvez, uma das principais mudanças deste período tenha sido

a mudança na nomenclatura, que passou do ensino supletivo para a Educação de Jovens e Adultos, que ocorreu através da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996.

Atualmente, identificamos na EJA uma amálgama de direcionamentos e intencionalidades, quer seja por parte do Governo Federal, que se abstém de grande parcela de responsabilidade, repassando para estados e municípios, quer seja por parte de entidades privadas que veem nesta modalidade um instrumento de formar mão de obra de forma rápida e eficiente, ou, ainda, quer seja na realidade dos movimentos sociais, que ainda sustentam a bandeira da Educação popular e da luta por melhores condições de vida.

4.2. Formação de professores: aproximações teóricas e conceitos necessários

Ao retomar nosso objeto de pesquisa, a formação de professores para atuação com idosos na EJA, entendemos ser relevante apresentar algumas aproximações teóricas que permeiam nosso olhar e, também, quais conceitos tomamos como base ao tratar da formação de professores. Essa explanação não objetiva estabelecer quais conceitos são melhores em detrimento de outros, mas sim indicar qual alinhamento teórico-conceitual temos por basilar e como entendemos o processo de formação de professores.

Primeiramente, é salutar compreender que o processo de formação de professores tem se modificado no decorrer dos anos devido às próprias mudanças na demanda atribuída aos professores. Segundo Imbernón (2009; 2011), a profissão hoje denota diversas atividades, para além daquelas ligadas ao conhecimento e sua construção com os estudantes, mas também é esperado que os professores motivem a sua turma, ajam como animadores em atuações com grupos, lutem contra as exclusões sociais e por uma maior participação social dos estudantes, estimulando relações com a comunidade e outras esferas sociais, ou seja, é um novo perfil de professor o que exige uma nova formação.

Nóvoa (1991) mostra que a modificação da imagem do professor instituiu uma concepção “multifuncional do docente” (p. 133), e que essa concepção cobra do professor uma nova relação com sua profissão, seu trabalho profissional e sua ação educadora. Ou seja, as modificações identitárias estabelecem um novo panorama formativo.

Essa mutabilidade da profissão nos leva a entender que um processo formativo que busque contribuir na formação de professores e professoras comprometidos com sua atuação precisa, para além dos aspectos técnicos inerentes ao seu trabalho, estabelecer

meios de trabalhar a própria formação profissional deste professor. Sobre isto, Nóvoa (2019) pontua que o ser professor só pode ser efetivamente desenvolvido através de um novo ambiente e, segundo o autor, este ambiente se encontraria na plena interação entre três espaços: profissionais, escolares e universitários. Isto fica evidente no esquema elaborado pelo autor.

Figura 2. Triângulo da Formação proposto por Nóvoa



Fonte: Nóvoa (2019).

Os três integrantes deste triângulo devem assumir papéis de igual prestígio, pois cada um constitui uma etapa da formação de professores: i) formação inicial; ii) indução profissional; iii) formação continuada (NÓVOA, 2019). Esta preocupação já era indicada por Nóvoa em 1999, quando analisava a virada do milênio e sobre isto, realiza algumas conjecturas, inclusive sobre a formação de professores. O professor Nóvoa informava que era improvável imaginar alguma mudança na Educação que não passasse pela formação de professores e que esta precisava extrapolar o binômio formação inicial/formação continuada. Pois, enquanto a formação inicial se impregnava de “academização”, a formação continuada se ligava quase que predominantemente à “escolarização”. E sobre isto teceu uma crítica ao perceber, que partindo deste formato a relação que estava posta, os professores das “escolas superiores”, acadêmicos, ditavam as leis que os professores de “escolas inferiores” deveriam seguir. Ou seja, uma relação de opressão dentro do próprio processo formativo (NÓVOA, 1999).

Antes de seguirmos, é importante deixar claro o que destacamos sobre a formação inicial e formação continuada e quais conceitos nos serão basilares.

Como apresentado na nossa introdução, o Art. 3 da Resolução N° 2 de 1° de julho de 2015, do Conselho Nacional de Educação, afirma que a formação de professores engloba basicamente duas modalidades, a formação inicial e a formação continuada, sendo apresentado neste documento a formação inicial como aquela que dá conta da preparação do profissional e a formação continuada do desenvolvimento profissional para atuação no magistério (BRASIL, 2015).

Castro e Amorim (2015), afirmam que existe uma “flutuação terminológica”¹⁴ quando se trata da formação continuada, o que é evidenciado quando analisam a LDB (1996), onde, em apenas seis artigos, é possível encontrar as seguintes nomenclaturas: i) Capacitação em serviço; ii) Formação continuada e capacitação; iii) Formação continuada; iv) Educação profissional; v) Educação continuada; vi) Aperfeiçoamento continuado profissional. Esta divergência de nomenclaturas e até de conceituação também foi percebida por Gatti (2009), onde identificou ser difícil saber com clareza o que é a formação continuada. Contudo, a autora ressalta que as diversas ações de formação continuada têm privilegiado uma perspectiva técnica da formação continuada.

Na nossa investigação, compreendemos a formação continuada em sinônimo ao conceito de formação permanente apresentada por Imbernón (2011), que a diferencia da formação inicial, centrando-a em ações que se relacionam ao desenvolvimento do profissional, já habilitado para o seu exercício profissional. Já a formação inicial é compreendida como o momento em que o futuro profissional adquire o conjunto de conhecimentos básicos para a sua futura atuação. Ressaltamos que a formação permanente também assume um outro conceito, que mais à frente discutimos.

Sobre o papel da universidade na formação de professores, Tardif (2014) pontua dois problemas epistemológicos que se encontram na utilização do modelo universitário aplicabilista do conhecimento. O primeiro diz respeito ao planejamento em modelo disciplinar, ao invés de centrar-se na realidade da atuação do professor. O segundo problema recai sobre a imagem de que os futuros professores são “[...] espíritos virgens e não leva em consideração suas crenças e representações anteriores a respeito do ensino” (p. 273).

Melhor dizendo, o modelo universitário hegemônico favorece a formação de profissionais que apenas recebem depósitos de conteúdos previamente estabelecidos como relevantes à sua futura atuação. Essas críticas não buscam renunciar ao

¹⁴ Os autores pegam este conceito do livro Educação de adultos: um campo e uma problemática (CANÁRIO, 2013).

conhecimento científico específico da área, muito menos renegar aos elementos técnicos e habilidades que possibilitem a efetivação da prática do professor. Entretanto, compreendemos que é necessário entender a formação como um *continuum*, que integre todas as etapas da formação e atuação.

Sobre isto, Santiago e Batista Neto (2016, p. 129) tratam da formação permanente, deslocando-a dos conceitos de formação inicial e formação continuada e a situando-a sob a perspectiva do pensamento freireano

A formação permanente inscreve-se na natureza inconclusa do ser humano, na infinitude do conhecimento e na dinâmica das relações sociais. Portanto, não se restringe e nem se confunde com as modalidades da formação inicial e continuada, embora as incorpore. Ela se realiza, preponderantemente, através da reflexão sobre a prática. (FREIRE, 1985, 1997, 2006). Assim, formação e prática pedagógica, embora guardem especificidades, uma não existe sem a outra e, em relação, instauram a formação permanente.

Tomamos este conceito de formação permanente como por basilar, que difere da ideia de formação permanente apresentada por Imbernón (2009;2011). Compreendemos que a formação deve ocorrer em uma contínua aproximação teórico-prática, que privilegie o diálogo, o pensar verdadeiro, buscando o processo de construção de uma consciência crítica. Estimulando o professor a assumir sua posição de sujeito histórico e não objeto da história, e o sujeito que possui capacidade de transformar algo, poderá em conjunto com os educandos, agir sobre a realidade. Não é possível, de acordo com Freire (2011), que os professores pensem apenas nos procedimentos didáticos e nos conteúdos a serem trabalhados com os grupos. Mas é necessário que os professores tenham conhecimento do que ocorre no cotidiano do meio popular, nessa seleção os conteúdos “[...] não podem ser totalmente estranhos àquela cotidianidade” (p. 21). Assim, não é possível uma formação de qualidade que leve os professores apenas a serem construtores e executores mecânicos de planos de aula.

4.3. Formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos: algumas problemáticas

A preocupação com uma formação que dê conta das demandas específicas da EJA não é nova. Quando observamos as recomendações de Paulo Freire na relatoria da 3ª comissão do Seminário Regional de Educação de adultos em 1958, percebemos um cuidado com as características desta modalidade e, ainda, o papel de uma formação de professores que subsidie todo o trabalho com jovens e adultos.

Em algumas das soluções apresentadas ao refletir sobre a problemática da Educação de adultos¹⁵ e as populações marginais, Freire, enquanto relator, indicou que é importante

[...]

h) criar uma mentalidade nova no educador, **a par de um preparo especializado** que está a exigir esta forma especial de participação sua no trabalho de soerguimento do País;

i) renovar os métodos e processos educativos, sem rejeição dos exclusivamente auditivos. **Substituir o discurso pela discussão**¹⁶. Utilizar modernas técnicas de educação de grupo, com recursos audiovisuais, ativos e funcionais, aproveitando o cinema, a dramatização, o rádio, a imprensa, etc. (FREIRE, 2013, p. 153) – grifo nosso.

Apesar de ser um debate antigo, ainda hoje percebemos que a formação ocorre de forma difusa. Alguns problemas que recaem sobre a formação parecem ter relações com a ausência de parâmetros que venham delinear o próprio perfil dos professores da EJA e a construção histórica da modalidade quase na marginalidade da sociedade, ou como disse Arroyo (2006), “[...] uma das características da EJA foi, durante muito tempo, construir-se um pouco às margens, ou “à outra margem do rio” (p. 17), o que, em consequência, levou a ausência de políticas públicas tanto para a EJA como um todo, nem para a formação de professores para ela.

Neste movimento de marginalidade, a formação de professores se desenvolveu nos limites da própria EJA. Isso pode estar justificado, ainda, pelo perfil assistencialista e “caridoso” que foi atribuído às ações educativas que visavam atender àqueles que estavam fora do processo educacional em idade convencional. Ou, também, a característica da EJA e sua relação com os movimentos sociais e Educação popular, o que pulverizava os locais e espaços em que ocorriam tais ações educativas.

Souza (2001) quando falou sobre a formação do sujeito humano trouxe para o debate elementos que acreditamos ser relevantes para seguirmos nesta discussão sobre a EJA. Apesar do texto do professor João Francisco não discorrer especificamente sobre a EJA, ele cabe como uma luva para um debate sobre esta modalidade.

Acontece que qualquer realidade social está conformada, constituída, configurada por diversidades e desigualdades políticas, econômicas, culturais, étnicas, lingüísticas [sic], religiosas e outras, expressas segundo esses diversos e diferentes recortes. Essa multiplicidade se

¹⁵ Como a nomenclatura Educação de Jovens e Adultos só foi cunhada oficialmente em 1996, a maior parte dos textos de outros momentos históricos tratam de Educação de adultos ou ensino supletivo.

¹⁶ Freire destaca nesta relatoria a mudança necessária de discurso para discussão. Como em toda sua obra, o patrono da Educação brasileira, evidencia a importância do diálogo, que deve ser constituído no amor, na humildade, na fé, na esperança e no pensar verdadeiro (FREIRE, 2020)

manifesta de maneira emblemática, em proporções maiores e intensas, nas grandes cidades do mundo, mas suas influências se derramam e condicionam todas as outras situações sócio-culturais. São, portanto, compreendidas de diferentes formas por seus diversos sujeitos de acordo com seus interesses no jogo das relações sociais. Daí a necessidade de serem identificadas essas formulações para se constituírem conteúdos do processo pedagógico de ensino e aprendizagem (SOUZA, 2001, p. 188).

Na atualidade observamos tentativas em construir uma formação que prepare o profissional para a atuação com esta parcela da população. Soares e Simões (2004), ao analisarem a formação inicial de pedagogos que aderiram à habilitação para a EJA, no curso ofertado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, perceberam que, apesar dos professores saírem da universidade com uma habilitação específica e formação de qualidade, ao se depararem com o mercado de trabalho não tinham tal qualificação necessariamente valorizada. Isto se explica, em partes, pelo entendimento da EJA como uma modalidade aligeirada, que não requer muito conhecimento e, assim, refletindo também nas expectativas em relação à formação dos professores que com esta modalidade atuem.

Outra problemática relatada pelos autores em relação a formação diz respeito, justamente, a amplitude do campo de atuação e a falta de definição, o que, de acordo com as entrevistas realizadas, parece gerar nos egressos “[...] a sensação de que sua formação inicial, embora necessária, não é essencial” (SOARES; SIMÕES, 2004, p. 36).

Essa perspectiva de EJA e de formação para atuação na EJA se misturam com a história de como os sujeitos desta modalidade são vistos pela classe dominante. Arroyo (2008) nos lembra ser indispensável rememorar o legado da EJA enquanto um movimento popular, de resistência, de luta pelo acesso à Educação dos excluídos, oprimidos. O autor afirma que não houve uma superação da exclusão, pelo contrário, atualmente ela se apresenta ainda mais bruta. E é neste local que se assenta uma performance comprometida dos professores e professoras. Pois é no diálogo que se constitui uma leitura concreta da realidade social em que os sujeitos estão postos, construindo uma consciência crítica.

A entrada da EJA nas universidades também é percebida como uma problemática na análise da formação de professores. De acordo com Soares (2008), a EJA atravessou os portões das universidades por meio da extensão, o que lhe atribuiu pouco prestígio. Pereira (2006), ao analisar os trabalhos apresentados nos GTs da ANPEd movimentos sociais, Educação popular e formação de professores, identificou uma baixa produção

sobre a formação inicial de professores da EJA, o que se aproxima também do pouco prestígio atrelado à EJA.

Entender a relação entre a formação de professores e a EJA partindo de problemáticas que se ligam a elas, ocupa lugar de destaque neste trabalho pois cremos que com isto em mente é provável que a criticidade apontada por Freire possa encontrar terreno fértil. Todas essas tensões se somam às iniciativas concretas de políticas públicas que regulamentam a Educação básica brasileira que não contribuem ativamente para a constituição de um perfil do professor da EJA e muito menos na construção de critérios e diretrizes que estabeleçam como a formação deva ocorrer.

Tendo e vista estas problemáticas apresentadas e partindo de Freire (2010), podemos inferir que a formação de professores deve levar tais sujeitos a uma tomada de consciência de seu papel, não como detentor de um conhecimento elaborado e, por isso, superior, muito menos como um messias salvador, que através de seu conhecimento vá ofertar uma “saída” para as dificuldades impostas pela materialidade da vida cotidiana. Um professor comprometido com o desenvolvimento integral dos homens e mulheres deve compreender que é nas relações que se constroem e, assim, humanizam-se.

4.3.1. Idosos, Educação de Jovens e Adultos e Formação de professores: uma relação marcada por ausências e silenciamentos

O público idoso, como já informado por Marques e Pachame (2010), vem sofrendo verdadeira exclusão dentro da EJA, exclusão essa que extrapola a convencional marginalização que assombra os matriculados nesta modalidade. A falta de conhecimento sobre as características específicas da pessoa idosa, das suas potencialidades, dos processos biopsicossociais que ocorrem oriundos do processo de envelhecimento. Tudo isso se esgueira e se mescla com uma formação de professores que desprestigia a diversidade geracional característica da EJA.

Quando falamos de formação para atuação com idosos retomamos os ideais de Peterson (1976), que estabeleceu a divisão clássica da Gerontologia Educacional, listando como área específica e formação de pessoal para o trabalho com os mais velhos. Aliado a este ideal teórico, temos o Estatuto do idoso, que ancora a afirmativa de que os currículos devem incluir a temática da velhice e seus correlatos nas mais diversas formações. Entretanto, o que está posto difere do que é estabelecido em diversas regulamentações.

Em Pernambuco vimos o surgimento de um documento que tratava das pessoas idosas na EJA, o Caderno de Orientações Pedagógicas de Atenção à Pessoa Idosa, que surgiu na seara de outros cadernos temáticos. Este documento criado em 2017, tem por base diversas regulamentações, como o Estatuto do idoso (BRASIL, 2003), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos (BRASIL 2000), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013) e a Política Estadual da Pessoas Idosa - PEPI (PERNAMBUCO, 2001).

Focando no PEPI, vemos que um dos princípios que balizam este decreto é que “[...] o processo de envelhecimento, inerente ao ser humano, deve ser objeto de informação a ser levada ao conhecimento de toda sociedade [...]” (PERNAMBUCO, 2001) e, apresenta como um de seus objetivos “[...] garantir a formação de profissionais que atendam à pessoa idosa em todos os setores do serviço público [...]” (PERNAMBUCO, 2001). Realizamos esse recorte do PEPI, pois nele é possível identificar uma clara indicação, a nível estadual, de uma formação especializada que consiga atender as demandas que as pessoas idosas concretamente impõem sobre àqueles que com eles trabalham, quer seja no campo educacional ou não.

Porém, o que é identificado neste Caderno de Orientações Pedagógicas (PERNAMBUCO, 2017) é uma tentativa de lançar luz sobre as pessoas idosas na EJA, mas sem ir além disso. Não há um aprofundamento em discussões que realmente procurem superar o que está socialmente posto sobre como a velhice deve ser e como deve ser vivida. Isto é evidenciado no último capítulo do Caderno de Orientações Pedagógicas, que tem por tema “A melhor idade: fazer da vida um deleite”. Em uma primeira vista pode ser um título simples e até apropriado, mas nele encontra-se um movimento que mais é superficial e reprodutor do que subversivo, ou seja, a utilização de diversos termos para tratar da velhice, inclusive os que buscam proporcionar um tipo de “elogio”, na verdade podem estar relacionados com os preconceitos enraizados na sociedade que se manifestam, também, através de uma “ingênuo benevolência” (NEIRE; FREIRE, 2000, p. 8).

Neri e Freire (2000) nos alertam que existem inúmeras nomenclaturas que recaem sobre a velhice: idade madura; terceira idade; maior idade; melhor idade; maturidade. Esta diversidade de termos esconde uma gama de preconceitos que são atrelados de forma, muitas vezes, inconsciente à velhice. “Na base da rejeição ou da exaltação acrítica da velhice, existe uma forte associação entre esse evento do ciclo vital com a morte, a doença, o afastamento e a dependência” (p. 8). Um olhar atendo à pessoa idosa deve estar

impregnado por um conhecimento que ultrapasse as imagens socialmente construídas e propagadas sobre a velhice.

Como identificou ainda no século passado Beauvoir (2018, p. 559), a velhice se propaga de formas particulares em determinadas sociedades e tempo.

A última idade tem sido, por vezes, valorizada, por razões políticas ou sociais. Certos indivíduos – como por exemplo, na antiga China, as mulheres – puderam encontrar nela um refúgio contra a dureza da condição de adulto. Outros comprazem-se com ela por uma espécie de pessimismo vital: se o querer-viver aparece como uma fonte de infelicidade, é lógico preferir-lhe uma semimorte. Mas a imensa maioria dos homens acolhe a velhice em meio à tristeza ou à revolta. Ela inspira mais repugnância do que a própria morte.

Ao olhar tal passagem da autora e considerarmos o período em que foi escrita, podemos pensar que isto se aplicava apenas àqueles que eram contemporâneos a sua elaboração¹⁷, contudo isto tem se perpetuado até nossa atualidade. Cavalcanti *et al.* (2019), ao analisar as concepções sobre a velhice, apontou tomando por bases diversas pesquisas, que ainda há uma preponderância da relação da velhice ao desuso, à improdutividade, o que se manifesta em crenças e atitudes.

Analisando as modificações que o capitalismo causou na sociedade, Blessmann (2004), pondera que existe uma preponderância de um pensamento voltado ao mercado e ao trabalho produtivo, o que associa à velhice uma imagem de decadência, improdutividade e ausência de papéis sociais. Sobre isto, também foi percebido por Neri e Freire (2000) que, mesmo com comprovados estudos que demonstram que a incapacidade não é inevitável, que é possível aos idosos viverem de forma saudável, plena e ativa, apesar de tudo isto é comum empresas negarem empregos aos idosos por alegarem que são “[...] *velhos demais*, ou seja, *incapacitados demais*. Leigos, pesquisadores e profissionais que lidam com adultos mais velhos e idosos podem ser muito preconceituosos quando o assunto é velhice” (NERI; FREIRE, 2000, p. 9).

Ainda sobre as imagens relacionadas à velhice, Todaro (2008), em uma pesquisa sobre a atitude de crianças em relação à velhice, identificou que é indispensável um trabalho educativo que favoreça a construção e/ou reforço de atitudes de respeito tanto em relação as diferenças entre as gerações como em relação a heterogeneidade do próprio processo de envelhecimento.

¹⁷ O livro “A velhice” foi originalmente publicado em 1970 sob o título “La vieillesse”, pela Éditions Gallimard.

É a atuação comprometida com a transformação social que deve ser foco da formação de professores para atuação com idosos na EJA. Uma formação que busque romper com a opressão e exclusão que sitia a velhice e tende a minorar suas especificidades, que requer modificações concisas e não apenas a inclusão do nome do idoso em regulamentações. É necessário compreender que

Envelhecer não é um fator de risco, pois há evidências de que as pessoas mais velhas tornam-se mais eficazes no uso de processos adaptativos, tendem a apresentar boa capacidade para compreender a relação entre as condições que definem o que é possível, ou não, e aplicar tal conhecimento em seu desenvolvimento pessoal e em sua adaptação (NERI; FREIRE, 2000, p. 27)

Neste viés, encontramos na formação permanente (SANTIAGO; BATISTA NETO, 2016) a melhor alternativa para uma formação de professores que privilegie a inconclusão do ser, que, enquanto ser inacabado que é, se constrói, se relaciona com o meio, toma consciência da realidade concreta, participa ativamente de todas as esferas da sociedade e não se aprisiona naquilo que lhe é imposto, pelo contrário, compreende que sendo sujeito histórico ele é capaz de modificá-la.

Portanto, o conhecimento sobre a velhice, o processo de envelhecimento e a pessoa idosa não é apenas um conteúdo que deva constituir as formações por imposição legal. Mas sim por ser uma temática que se relaciona diretamente com as crenças e atitudes que estes professores possuem e, tendo elas como parâmetro, adentram em salas de aula e se deparam com sujeitos que eles não conhecem, com contextos que estão fora do seu radar e, assim, normalizam a turma, padronizam, retiram deles suas individualidades e características, os desumanizam. Assim, compactuamos com a percepção de Soares (2006) sobre o tempo que a formação deve ocorrer, tendo em vista ser necessário um tempo de “amadurecimento e de sedimentação para que venha a incidir não apenas sobre os conhecimentos e as competências, mas também sobre os valores e as atitudes do educador” (p. 287).

5. METODOLOGIA

5.1 A Pesquisa

Ao considerar a pesquisa como “procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos” (GIL, 2002, p. 17), erige-se a necessidade de delimitar de forma clara e precisa toda a expedição científica que possibilitará o encontro das respostas para os problemas que são propostos. Assim, a seguir delimitamos sistematicamente o percurso metodológico que norteia nossa pesquisa.

Esse estudo, em relação à abordagem, se caracteriza como de cunho qualitativa, tendo em vista que propõe investigar aspectos relacionados à subjetividade dos indivíduos, indo além da numeração e quantificação de resultados. De acordo com Minayo (2001) a pesquisa qualitativa

trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis (p. 21-22).

Considerando isso, nosso construto propõe ir além da estipulação de variáveis e operacionalização de fórmulas e ferramentas. Ressaltamos que a pesquisa trabalha com o universo da quantificação, pois o processo de análise de dados se utiliza de tabulações, fórmulas e sistemas pré-estabelecidos. Referimos ainda, que a escolha pela abordagem qualitativa se deu pela sua aproximação com os objetivos propostos e não por considerar essa abordagem melhor que outra.

Quanto à tipologia, se configura como uma pesquisa exploratório descritiva, cuja característica reside na preocupação com as repercussões de uma questão ainda não muito conhecida em um recorte específico da sociedade. Segundo Gil (2002), a pesquisa exploratória tem por objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a tornar ele mais claro ou a construir hipóteses” (p. 41) e a pesquisa descritiva busca a “descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou, então o estabelecimento entre variáveis” (p. 42).

No que se refere à técnica de triangulação¹⁸, se aproxima da triangulação metodológica como estratégia que objetiva ampliar o olhar dos pesquisadores sobre o

¹⁸ Nesta pesquisa, entende-se triangulação a partir do conceito apresentado por Holanda e Farias (2020), ao analisar diversos conceitos atribuídos a esta técnica. Para os autores é possível sintetizar o conceito de triangulação como “[...] uma estratégia que combina diferentes evidências com o propósito de fortalecer as conclusões sobre o fenômeno investigado” (HOLANDA; FARIAS, 2020, p. 1156).

fenômeno estudado. Segundo Holanda e Farias (2020), a triangulação metodológica é uma técnica que se vale

[...] da utilização de uma multiplicidade de métodos para estudar um problema específico, com vistas a obter as informações mais completas e detalhadas sobre o objeto empírico. Essa triangulação admite duas abordagens diferentes: a triangulação dentro do método, donde se utilizam diferentes técnicas dentro de um mesmo método para coletar e interpretar os dados; e, a triangulação entre métodos, que combina diferentes métodos com vistas a superar as limitações de cada um, quando tratado em separado (HOLANDA; FARIAS, 2020, p. 1157)

A seguir, na apresentação dos instrumentos de coleta é possível verificar com maior clareza como a triangulação metodológica foi delineada.

5.2 Campo e Sujeitos

A seleção do campo e sujeitos de pesquisa, segundo Gil (2002), precisa levar em conta inúmeros fatores que possam garantir uma maior fidedignidade com a realidade à qual se está pesquisando. Assim, a seleção de critérios de inclusão e exclusão para se elencar o campo e sujeitos são necessários para tornar o processo mais claro e sistemático.

Para tanto, com o intuito de analisar as crenças e atitudes que professores da EJA têm sobre a velhice, vimos a necessidade de ser estabelecido um campo. Inicialmente foi observada qual região de desenvolvimento em Pernambuco possui maior quantidade de matrículas da EJA. Segundo dados do INEP, a região metropolitana, atualmente, congrega o maior número de matrículas na EJA, mais de um terço das matrículas no Estado (INEP, 2021).

Após esta identificação, verificamos qual Gerência Regional de Educação (GRE) possui um maior número de municípios vinculados a ela, tendo em vista o desejo de angariar as mais diferentes realidades. Utilizando o mesmo material do INEP, foi possível observar que a Gerência Regional de Educação Metropolitana Norte (GREMN) tem a maior quantidade de municípios (sete ao todo), a saber: Abreu e Lima, Araçoiaba, Igarassu, Ilha de Itamaracá, Itapissuma, Olinda e Paulista. Outra justificativa para a escolha da GREMN é o total de matrículas associadas aos municípios que a compõem, tendo em vista que a GREMN é a gerência que congrega a maior quantidade de matrículas da EJA¹⁹ (INEP, 2021).

¹⁹ Importante destacar que o município do Recife, sozinho, possui mais matrículas do que os sete municípios da GRE Metro Norte, contudo, o Recife é dividido em duas gerências diferentes e, nesta pesquisa, optamos por utilizar uma única gerência como campo.

No que concerne à seleção dos sujeitos participantes, optamos por selecionar professores de todos os municípios vinculados à GREMN. Buscou-se, ainda, incluir professores de diferentes formações iniciais, com intuito de manter um equilíbrio representativo entre os cursos. Contudo, um critério importante a ser destacado é que os professores tinham que ter sua totalidade ou maior parte das horas/aulas destinadas a EJA.

A amostra propriamente dita foi selecionada através de repasse de informações por parte da GREMN, por meio da disponibilização de lista de e-mail e contatos das escolas que compõem a GREMN. Através desta lista foi iniciado o primeiro momento de busca dos sujeitos. A realidade pandêmica, que impôs o isolamento e maior parte de trabalho no formato remoto, estabeleceu limitações duras ao acesso a estes sujeitos. Desta forma, optamos por uma amostragem que tomou por base a técnica Bola de Neve, sendo esta

[...] uma forma de amostra não probabilística, que utiliza cadeias de referência. Ou seja, a partir desse tipo específico de amostragem não é possível determinar a probabilidade de seleção de cada participante na pesquisa, mas torna-se útil para estudar determinados grupos difíceis de serem acessados. A execução da amostragem em bola de neve se constrói da seguinte maneira: para o pontapé inicial, lança-se mão de documentos e/ou informantes-chaves, nomeados como *sementes*, a fim de localizar algumas pessoas com o perfil necessário para a pesquisa, dentro da população geral. Isso acontece porque uma amostra probabilística inicial é impossível ou impraticável, e assim as sementes ajudam o pesquisador a iniciar seus contatos e a tatear o grupo a ser pesquisado. Em seguida, solicita-se que as pessoas indicadas pelas sementes indiquem novos contatos com as características desejadas, a partir de sua própria rede pessoal, e assim sucessivamente e, dessa forma, o quadro de amostragem pode crescer a cada entrevista, caso seja do interesse do pesquisador. Eventualmente o quadro de amostragem torna-se saturado, ou seja, não há novos nomes oferecidos ou os nomes encontrados não trazem informações novas ao quadro de análise (VINUTO, 2017, p. 203).

Para tal, elencamos como sementes alguns diretores de escolas da GREMN que se apresentaram disponíveis para intermediar este contato, membros do Fórum Estadual da EJA-PE e outros profissionais da Educação que atuavam direta ou indiretamente com os sujeitos em potencial. Neste primeiro momento tivemos acesso a trinta e quatro sujeitos. Estes foram contatados através de e-mail, onde constava uma breve explicação sobre a pesquisa e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Entretanto, neste primeiro momento, apenas dois professores se apresentaram disponíveis para participar da pesquisa. O que nos levou a continuar as buscas através de novas sementes.

Ao todo conseguimos trabalhar com sete sementes, nos levando a um total de quarenta e um sujeitos. Contudo, destes apenas onze professores preencheram o TCLE e estavam aptos para integrarem nossa pesquisa. Este número de negativas pode ser explicado pelo momento histórico que passamos e, sobretudo, pelo *timing* em que o contato foi realizado, tendo em vista que os contatos com os professores só poderiam ser iniciados após a aprovação do projeto no Comitê de Ética em Pesquisa da UFPE²⁰, que ocorreu no início do mês de novembro/2021, coincidindo assim com o período de final de ano, encerramento de semestre, fechamento de turmas e demais demandas que os professores têm no término do ano. Em atenção a todos estes aspectos, tivemos por público desta pesquisa, onze professores da EJA vinculados a GREMN.

Aos professores foi enviado um formulário online com um conjunto de instrumentos utilizados nesta investigação e, após o preenchimento deste formulário, os docentes foram divididos em dois grupos focais, realizados também de forma virtual. Obtivemos uma participação efetiva no formulário e nos grupos focais de, respectivamente, 100% e 62%.

A seguir apresentamos de forma detalhada os instrumentos utilizados nesta coleta dos dados. Ressaltamos que, para além das informações geradas através do contato direto com os sujeitos, realizamos uma análise de conteúdo de diferentes documentos que balizam a formação de professores, a EJA, a Educação de forma geral e aspectos relacionados ao público idoso. Esta etapa também está melhor explicada mais à frente.

5.3 Instrumentos

Como apresentado anteriormente, a investigação aqui em desenvolvimento buscou realizar a triangulação metodológica através da seleção de diferentes instrumentos de coleta que de forma coesa, tornassem possível um olhar mais amplo e, ao mesmo tempo, aprofundado sobre o que se tem por objeto de pesquisa.

Ressaltamos, ainda, a necessidade de realização de coletas exclusivamente virtualizadas, devido ao contexto estabelecido pela pandemia do corona vírus. Tendo isto em mente, os itens 5.3.1., 5.3.2., e 5.3.3. foram organizados dentro de um mesmo formulário online através da plataforma *Google Forms* (Apêndice B). Este formulário foi construído exclusivamente para esta pesquisa, sendo realizado aplicações-testes e

²⁰ Esta pesquisa obteve aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa da UFPE. CAAE: 52662521.7.0000.5208

avaliações no formulário e no grupo focal online sobre sua viabilidade, compreensibilidade e clareza.

5.3.1. Questionário sociodemográfico

Acreditamos que a utilização do questionário possibilitou a obtenção do perfil dos participantes da pesquisa de forma direta e rápida, tendo um papel significativo no processo de análise dos dados obtidos. Segundo Molina Neto e Triviños (2010), referenciando Hayman (1974), um questionário é um conjunto de perguntas ou afirmativas que busca a obtenção de informações de um sujeito ou um grupo de sujeitos. Assim, o questionário foi composto por 14 itens, divididos em três categorias: i) perfil do professor participante; ii) formação inicial e experiência profissional; iii) formação continuada e atuação com o público idoso. Os itens podem ser verificados no Apêndice B.

5.3.2. Escala de Avaliação de Crenças e Atitudes em Relação à Velhice (Escala Neri)

Trata-se de uma escala diferencial semântica, ou seja, um modelo de escala que tem sua organização baseada na oposição de adjetivos. Tendo sua intensidade avaliada dentro de um espectro que vai do 1 (mais positivo) ao 5 (mais negativo).

A Escala Neri foi validada pela pesquisadora e gerontóloga Anita Liberalesso Neri, em 1991, e, desde então, vem se tornando a escala mais utilizada e respeitada para o trabalho sobre crenças e atitudes. Ela é composta por 30 itens, sendo cada um destes construído, como já falado, pela oposição de dois adjetivos. A escala cobre quatro domínios: i) cognição; ii) agência; iii) relacionamento social; iv) persona. Sua avaliação se dá através da obtenção tanto da média simples dos resultados gerais da escala, bem como da média simples de cada um dos domínios, considerando atitudes positivas ou mais positivas aquelas que obtêm resultado entre 1 e 2,99 pontos, neutras as que têm resultado igual a 3 pontos, e negativas ou mais negativas as que alcançam entre 3,01 e 5 pontos.

Luchesi, Dupas e Pavarini (2012), de forma didática, sistematizaram uma explicação para cada um dos domínios,

[...] cognição, que se refere à capacidade de processar informações e solucionar problemas²¹; agência que se refere à autonomia e instrumentalidade para realizar ações; relacionamento social, que está relacionado à aspectos afetivo-emocionais²²; e persona, que abrange rótulos sociais utilizados para designar idosos (p. 35)

Os adjetivos que compõem a Escala Neri bem como seu respectivo domínio podem ser vistos abaixo (Quadro 1).

Quadro 1. Relação dos adjetivos que compõem a Escala Neri, de acordo com seus domínios e ordem de aparição

DOMÍNIO	ADJETIVOS
Cognição	1. Sábio-tolo; 21. Claro-confuso; 23. Preciso-impreciso; 24. Seguro-inseguro; 25. Concentrado-distraído; 26. Rápido-lento; 27. Flexível-rígido; 28. Criativo-convencional; 29. Persistente-inconstante; 30. Alerta-embotado.
Agência	6. Entusiasmado-deprimido; 11. Saudável-doentio; 13. Ativo-passivo; 16. Esperançoso-desesperado; 18. Independente-dependente; 19. Produtivo-improdutivo.
Relacionamento social	2. Construtivo-destrutivo; 3. Bem-mal-humorado; 5. Confiante-desconfiado; 12. Cordial-hostil; 15. Interessado-desinteressado pelas pessoas; 17. Generoso-mesquinho; 22. Condescendente-crítico.
Persona	4. Aceito-rejeitado; 7. Integrado-isolado; 8. Atualizado-ultrapassado; 9. Valorizado-desvalorizado; 10. Agradável-desagradável; 14. Sociável-introvertido; 20. Progressista-retrógrado.

Fonte: Adaptada de Cachioni e Aguilar (2008).

²¹ Segundo Neri e Jorge (2006), esta capacidade de processamento de informação e solução de problemas tem reflexos na adaptabilidade social da pessoa idosa.

²² Ainda de acordo com Neri e Jorge (2006), é importante destacar que ao aspectos afetivo-emocionais têm reflexos na interação social das pessoas idosas.

5.3.3. Questionário de Avaliação sobre Conhecimentos Gerontológicos Básicos (Questionário Palmore-Neri-Cachioni atualizado²³)

O Questionário Palmore-Neri-Cachioni (CACHIONI, 2002) trata-se de um instrumento produzido através da tradução e adaptação do modelo proposto por Harris, Changas e Palmore (1996) do *Palmore Aging Quiz* (PALMORE, 1977; 1980). Tem por objetivo avaliar o nível de conhecimento básico sobre o processo de envelhecimento, a velhice e o idoso.

É composto por vinte e cinco questões de múltipla escolha, que cobrem os seguintes domínios: i) físico; ii) cognitivo, iii) social; iv) psicológico. Seus resultados são avaliados através da obtenção de média simples da pontuação obtida, considerando que cada questão correta equivale a 0,4 pontos. Esta avaliação pode ser feita tanto do questionário como um todo, bem como de cada um dos domínios.

As questões podem ser vistas abaixo (Quadro 2).

Quadro 2. Questões do Questionário Palmore-Neri-Cachioni e os domínios aos quais pertencem

QUESTÕES	DOMÍNIOS
1. A proporção de pessoas de mais de 65 anos que apresentam problemas cognitivos severos é: a) uma em 100 b) uma em 10* c) uma em duas d) a maioria	Cognitivo
2. Os sentidos que tendem ao enfraquecimento na velhice são: a) a visão e a audição b) o paladar e o olfato c) a visão, a audição e o tacto d) todos os sentidos*	Físico
3. A maioria dos casais acima de 65 anos: a) perdem o interesse por sexo* b) não são capazes de ter relações sexuais c) continuam a praticar sexo regularmente d) tem alta frequência de atividade sexual	Físico/Psicológico
4. A capacidade pulmonar nos idosos saudáveis: a) tende a declinar* b) tende a manter -se c) tende a melhorar d) não tem relação com idade	Físico

²³ As atualizações realizadas no questionário Palmore-Neri-Cachioni se deram devido às modificações demográficas ocorridas no intervalo de tempo entre a adaptação e validação do questionário realizada por Cachioni (2002) e a utilização deste instrumento nesta pesquisa, em 2021. As questões não sofreram nenhuma modificação, apenas a atualização das respostas corretas que eram pertinentes, foram elas: questão 19 alternativa “a”, que passou de 8,2% para 15,7%; questão 21, onde a resposta correta anterior era a alternativa “a” e agora passou a ser a alternativa “b”. Estas atualizações foram retiradas da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios Contínua 2019 (IBGE, 2020), onde consta que a população de pessoas acima de sessenta anos corresponde a 15,7% do total da população brasileira e atribui uma renda média mensal de R\$ 2783,00 para as pessoas idosas.

5. A satisfação com a vida entre idosos: a) não existe b) é maior do que entre os jovens* c) é menor do que entre os jovens d) não tem relação com a idade	Psicológico
6. A força física em idosos saudáveis: a) tende a declinar com a idade* b) tende a permanecer a mesma c) tende a aumentar d) não tem relação com idade	Físico
7. A proporção de brasileiros de mais de 65 anos que residem em asilos e casas de repouso é de: a) 1 para 100* b) 10 para 100 c) 25 para 100 d) 50 para 100	Social
8. O número de acidentes em motoristas com mais de 65 anos, em comparação com os de 30 a 40 anos é: a) maior b) a mesma c) menor* d) desconhecida	Físico
9. Em comparação com os trabalhadores de 25 a 35 anos, os de 50 a 60 anos apresentam: a) maior eficiência b) a mesma eficiência c) menor eficiência d) depende do tipo de trabalho*	Físico/Cognitivo
10. A proporção de pessoas de 60 a 70 anos que se mantêm ativas é: a) pequena b) média c) grande* d) não tem relação com a idade	Psicológico/Social/Físico
11. A flexibilidade para adaptar -se a mudanças entre pessoas de 60 a 70 anos é: a) pequena* b) média c) grande d) não tem relação com a idade	Psicológico
12. Em comparação com os jovens, a capacidade de aprender de pessoas de 60 a 70 anos é: a) menor* b) igual c) maior d) não depende da idade	Cognitivo
13. Em comparação com os jovens, os velhos têm a seguinte propensão à depressão: a) maior* b) menor c) igual d) não depende de idade	Psicológico
14. Em comparação com os jovens, a velocidade de reação das pessoas de 60 a 70 anos é: a) menor* b) igual c) maior d) não depende da idade	Físico
15. Em comparação com os jovens, os velhos: a) valorizam mais as amizades chegadas/próximas* b) buscam mais fazer novos amigos c) têm pouco interesse em amizades d) não depende de idade	Psicológico/Social
16. Em comparação com os jovens, os velhos são: a) mais emotivos b) menos emotivos c) igualmente emotivos d) não depende de idade*	Psicológico
17. A proporção de pessoas de 60 a 70 anos que vivem sozinhas é: a) pequena* b) média c) grande d) não tem relação com a idade	Social
18. A taxa de acidentes de trabalho entre adultos mais velhos tende a ser: a) maior b) igual c) menor d) depende do tipo de tarefa*	Físico

19. A porcentagem de brasileiros acima de 60 anos é: a) 15,7%* b) 4,5% c) 13% d) 23%	Social
20. No sistema público de saúde o tratamento dos idosos em comparação com os jovens tem prioridade: a) menor* b) igual c) maior d) não tem relação com a idade	Social
21. A maioria dos idosos brasileiros tem rendimento mensal de: a) até 1 salário mínimo b) 1 a 3 salários mínimos* c) 3 a 5 salários mínimos d) 5 a 10 salários mínimos	Social
22. A maioria dos idosos são: a) economicamente ativos b) socialmente produtivos, mas economicamente inativos* c) improdutivos d) aposentados	Social
23. A religiosidade tende a: a) crescer com a idade* b) diminuir com a idade c) manter -se com a idade d) não tem relação com a idade	Psicológico
24. Com a idade, a maioria dos idosos: a) torna -se mais emotiva b) torna-se menos emotiva c) torna-se emocionalmente mais seletiva* d) não muda	Psicológico
25. Em comparação com as velhas gerações, as próximas gerações de idosos serão: a) mais educadas* b) menos educadas c) tão educadas quanto d) não é possível prever	Social

Obs.: o símbolo * indica a resposta estabelecida como correta.

Fonte: Adaptado de Cachioni (2002).

É importante destacar que a opção em avaliar o nível de conhecimento sobre Gerontologia que os professores possuem, está relacionado com achados de diversas pesquisas sobre crenças e atitudes em relação à velhice (CACHIONI, 2002; CAVALCANTI, 2018; GREEN, 1981; LUCHESI, 2011; OSTROM, 1969). Crê-se que existe uma relação entre o quanto um indivíduo tem de conhecimento sobre a velhice e suas atitudes. E, ainda, considerando que nesta pesquisa trabalhamos com a questão da formação de professores, a categoria conhecimento é basilar para este processo.

5.3.4. Grupo Focal On-line

Morgan (1996, p. 130, tradução nossa) define o Grupo Focal como

uma técnica de pesquisa que coleta dados por meio da interação em grupo sobre um tema determinado pelo pesquisador. Essa definição tem três componentes essenciais. Em primeiro lugar, afirma claramente que os grupos focais são um método de pesquisa dedicado à coleta de dados. Em segundo lugar, ele localiza a interação em uma discussão em grupo como a fonte dos dados. Terceiro, ele reconhece o papel ativo do pesquisador na criação da discussão em grupo para a coleta dos dados.

Como pôde ser observado na conceituação de Morgan (1996), os Grupos Focais privilegiam as interações entre os participantes e, desta forma, a emersão de consensos e dissensos. Tais grupos podem assumir diferentes características dependendo do objetivo

para o qual está sendo realizado. Gondim (2003), também referenciando Morgan (1996), indica que tal autor classifica os Grupos Focais em

a) grupos auto-referentes, usados como principal fonte de dados; b) grupos focais como técnica complementar, em que o grupo serve de estudo preliminar na avaliação de programas de intervenção e construção de questionários e escalas; c) grupo focal como uma proposta multi-métodos qualitativos, que integra seus resultados com os da observação participante e da entrevista em profundidade (GONDIM, 2003, p. 152).

Seguindo a classificação de Morgan (1996), na pesquisa utilizamos o Grupo Focal em sua perspectiva multi-métodos, sendo associado à utilização de questionários e escalas, apresentados anteriormente, bem como dados oriundos da análise de documentos que regulamentam a formação de professores.

Entretanto, devido às modificações causadas pela pandemia do corona vírus, a realização dos grupos se deu no formato virtual. De acordo com Abreu, Baldanza e Gondin (2003) o Grupo Focal On-line tem semelhanças com o Grupo Focal convencional, cuja característica principal reside, como o seu nome já indica, a realização em ambiente virtual, o que possibilita a interação dos participantes em espaços diferentes.

Como os demais instrumentos utilizados em pesquisas científicas, os Grupos Focais Online devem ser uma escolha metodológica que se adeque ao objeto, problemática e objetivos da pesquisa. Para tanto, em nossa investigação, compreendemos que a associação entre os dados derivados dos questionários e escala, os advindos das interações intragrupo e dos documentos regulamentares possibilitaram um olhar mais aprofundado e privilegiado do objeto de estudo.

O roteiro de execução do grupo focal construído e utilizado pode ser visto no quadro 3.

Quadro 3. Roteiro de execução do Grupo Focal On-line

DURAÇÃO	ETAPA	DESCRIÇÃO
5'	Abertura	- Auto apresentação (moderador e participantes); - Indicação do que se espera do grupo, dos papéis de cada um e da dinâmica dele; - Apresentação do método de registro;
15'	Introdução	- Exercício com os <i>cards</i> sobre a temática a ser trabalhada no grupo ²⁴ ;

²⁴ GATTI (2005) indica a importância de integrar os participantes do grupo focal logo no início de sua realização. Para isso, a autora afirma que a realização de exercícios ou atividades integrativas pode ser uma forma efetiva de propiciar isso. Um dos exemplos apontados é a realização de um jogo com *cards* onde cada *card* traz uma afirmativa relacionada a temática e o grupo precisa de forma coletiva criar uma escala

45'	Tópico I- O idoso, a sociedade e as imagens associadas	<ul style="list-style-type: none"> - Pergunta geradora: Como vocês acham que o idoso é visto pela sociedade? E vocês, como os veem? - Neste momento buscar estabelecer um diálogo entre o grupo, de forma a proporcionar a interação almejada; - Retomar alguns adjetivos mais pontuados na categoria persona (Aceito-rejeitado; Integrado-isolado; Atualizado-ultrapassado; Valorizado-desvalorizado; Agradável-desagradável; Sociável-introvertido; Progressista-retrógrado);
45'	Tópico II – Gerontologia Educacional, EJA e Formação de professores	<ul style="list-style-type: none"> - Pergunta geradora: Como são os idosos nas salas em que vocês dão aula? - Partindo da pergunta geradora e das respostas debater sobre a formação deles e se acham que estão aptos para trabalhar com Educação de idosos, procurando sempre utilizar a EJA como <i>background</i> e algumas questões do questionário Palmore-Neri-Cachioni e o caderno de orientações pedagógicas de atenção à pessoa idosa;
10'	Encerramento	<ul style="list-style-type: none"> - Solicitar que os participantes façam colocações que ainda não fizeram e acham necessárias, agradecer a participação e indicar o encerramento do grupo.

Fonte: Dados da pesquisa.

5.4 Análise

A análise dos dados não é algo que deve ocorrer de forma desconexa da totalidade da pesquisa. Os instrumentos apresentados que compuseram nossa coleta possuem características próprias, objetivos, estratégias, aproximações e distanciamentos. Nesta pesquisa optamos por utilizar instrumentos que, à primeira vista, podem, ilusoriamente, parecer dicotômicos, mas que, à luz de nossas referências teóricas, nos possibilitaram cercar o nosso objeto de forma visceral, indo do externo ao interno e do interno ao externo, em um movimento contínuo e cíclico, sem buscar alcançar um foco em detrimento de outro. Todavia, isto não simboliza uma “sopa de letrinhas” metodológica. Apesar de assumirmos o “risco” de sermos excessivamente amplos, buscamos hierarquizar os dados, entendendo que as características do nosso objeto exigiam de nós uma ênfase maior nos dados oriundos das falas de nossos sujeitos e da relação entre esta fala e os demais dados,

e organizar tal afirmativa dentro da mesma. Após essa atividade o moderador pode introduzir o primeiro tópico, através de uma pergunta geradora que se relacione com algo que ocorreu no exercício.

identificando as contradições, as regularidades, aquilo que emerge neste movimento entre o dito, o não dito e o velado.

Após esta breve síntese sobre como encaramos nossos dados, podemos apresentar como se deu a análise dos dados.

O questionário sociodemográfico apresentou dados referentes ao perfil destes professores, sua formação docente, acesso a materiais sobre a temática velhice e a percepção pessoal de cada um sobre o seu nível de conhecimento para atuação com idosos na EJA. Estes fatos foram tabulados e sistematizados dentro de uma lógica, inicialmente, expositiva, seguido de uma relação destes com os demais dados derivados dos outros instrumentos.

O Questionário Paltmore-Neri-Cachioni e a Escala Neri, por suas próprias características, nos forneceram dados quantitativos, posicionando estes sujeitos em um ponto específico, tanto em relação às crenças e atitudes, quanto em relação aos conhecimentos sobre Gerontologia. Entretanto estas informações foram, também, analisadas a partir de suas dimensões e categorias, já descritas anteriormente, buscando realizar idas e vindas que permitissem que transformássemos estes números em dados que pudessem ser interpolados e analisados em conjunto com os demais dados. Construindo um processo de identificar o que há de subjetivo nestes números, principalmente na relação entre estes e as falas nos grupos focais.

No que se refere aos documentos que constituem marcos regulamentares e ao grupo focal a análise seguiu uma tendência atual nas ciências sociais e nas pesquisas em Educação (SOUZA JÚNIOR, MELO E SANTIAGO, 2010). Essa tendência é a utilização da análise de conteúdo como técnica de apreciação. Para Bardin (2016) a análise de conteúdo é

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadoras (quantitativas ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (p. 44).

Ainda segundo Bardin (2016), a análise de conteúdo é dividida em três fases: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Cada uma dessas fases corresponde a um momento cronológico na análise. A pré-análise objetiva “a organização, embora ela própria seja composta por atividades não estruturadas, <<abertas>>, por oposição à exploração sistemática dos documentos”

(Idem, p. 122). A exploração do material consiste na aplicação das técnicas no *corpus*, operando codificações, bem como decomposições e enumerações, partindo de regras pré-estabelecidas. Já a última fase corresponde a operações estatísticas, sínteses dos resultados e seleção deles, inferências e interpretações.

A partir do trato do material coletado e a realização das inferências, foi possível identificar como essas concepções encontradas no decorrer da pesquisa puderam influenciar a maneira como os professores lidam com o público idoso dentro da EJA. Essa reflexão contribuiu para a apreciação sobre como o processo de formação de professores pode contribuir na superação de imagens negativas atribuídas a velhice e, ainda, como ao incluir/ampliar/aperfeiçoar os debates sobre a velhice na formação inicial e/ou formação continuada poderá ser uma ferramenta de efetivação de diversos direitos relativos aos idosos garantidos por inúmeras legislações aqui já tratadas.

Nesta investigação utilizamos duas técnicas que fazem parte da Análise de Conteúdo: i) Análise Categorical Temática (ACT); ii) Análise de Asserção Avaliativa (AAA). Os documentos regulamentares foram sistematizados através da ACT. Estabelecemos como categorias analíticas: i) velhice; ii) Educação de Jovens e Adultos; iii) formação de professores; iv) crenças e atitudes. A seleção das categorias analíticas se deu por compreender que tais categorias congregam, historicamente, um conjunto de conhecimentos que serviram por base para as discussões e inferências realizadas em nossa análise.

Após o trabalho de inicial com os documentos, foi necessária a construção de categorias empíricas, que assumissem uma função mais operacional dentro do processo de análise. Assim, tivemos como categorias empíricas: i) diversidade e igualdade; ii) Educação de Jovens e Adultos, metodologias, currículo e formação de professores.

A seguir (quadro 4) observamos a relação entre estas categorias empíricas e seus descritores. A construção deste quadro tomou como inspiração a tese de Tavares (2017).

Quadro 4. Categorias Empíricas e seus descritores

CATEGORIA	DESCRITOR
Diversidade e igualdade	Nesta categoria buscamos analisar aqueles elementos que constam nos documentos que fazem referência, direta ou indireta, às diferenças sociais, de gênero, etárias,

	<p>étnico-raciais, etc. Compreendendo como o processo de inserção da diversidade e igualdade dentro dos documentos colaboram para a ampliação do entendimento da diversidade humana e, principalmente, do direito a Educação como um direito de todos, sem distinção ou exclusões. Buscamos, ainda nesta categoria, identificar se quando se trata da diversidade e igualdade, os idosos são evidenciados.</p>
<p>Educação de Jovens e Adultos, metodologias, currículo e formação de professores</p>	<p>Esta segunda categoria encontra uma relação mais direta e clara com a temática desta pesquisa, formação de professores para a atuação com idosos na EJA. Aqui buscamos evidenciar o que é sugerido e/ou determinado sobre as adequações de currículos, metodologias, espaço físico e formação de professores, que devem ser feitas para a atuação com a EJA e, mais especificamente, com o público idoso da EJA.</p>

Fonte: Dados da pesquisa.

Por uma questão de sistematização e operacionalização, nós optamos por ordenar os documentos analisados em quatro grupos, a saber: i) Educação; ii) formação de professores; iii) Educação de Jovens e Adultos; iv) políticas públicas para idosos e orientações específicas. A composição de cada grupo pode ser vista no quadro 5.

Quadro 5. Composição de cada grupo dos documentos regulamentares trabalhados na ACT

GRUPO	DOCUMENTOS
Educação	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996);

	<p>Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014);</p> <p>Plano Estadual de Educação (PERNAMBUCO, 2015);</p> <p>Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).</p>
Formação de professores ²⁵	<p>Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002);</p> <p>Resolução CNE/CP nº2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015);</p> <p>Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019);</p> <p>Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 (BRASIL, 2020).</p>
Educação de Jovens e Adultos	<p>Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000 (BRASIL, 2000b);</p> <p>Resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021 (BRASIL, 2021).</p>
Políticas públicas para idosos e orientações específicas	<p>Lei nº 8.842, de 4 de janeiro de 1994 (BRASIL, 1994);</p> <p>Lei nº 12.109, de 26 de novembro de 2001 (PERNAMBUCO, 2001);</p> <p>Lei 10.741, de 1º de outubro de 2003 (BRASIL, 2003);</p> <p>Caderno de Orientação Pedagógica de Atenção à Pessoa Idosa (PERNAMBUCO, 2017).</p>

Fonte: Dados da pesquisa.

²⁵ Optamos por trabalhar com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores desde o lançamento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional até a mais atualizada, tendo em vista que tivemos por interesse observar como a temática da velhice vem sendo abordada dentro destes documentos, e, ainda, pela característica de nossos sujeitos de pesquisa, que obtiveram seus graus de licenciados em anos variados. Sendo assim, acreditamos que desta forma foi possível traçar uma linha do tempo sobre como estas legislações foram sendo desenvolvidas, influenciando a formação dos professores e a atuação com idosos na EJA.

Já na análise dos dados derivados dos grupos focais trabalhamos com AAA, que é uma técnica desenvolvida por Osgood, Saporta e Nunnally (1956) que objetiva, através de processos sistemáticos, realizar uma medição das atitudes de um sujeito frente a determinado objeto. Segundo Bardin (2016), a AAA toma da Psicologia social o conceito de atitudes, o que justifica seu interesse em realizar medições da direção e intensidade das atitudes manifestas, por exemplo, na fala de sujeitos submetidos a uma entrevista. Importante destacar que nesta técnica nem todo o conteúdo é tido em consideração, apenas aqueles enunciados que exprimem, de alguma forma, associação com a dimensão das atitudes são considerados materiais para a análise.

Estes enunciados são compostos por três elementos: i) objetos de atitude (OA), que se referem aos objetos que são alvo da avaliação, como, por exemplo, pessoas, ideias, movimentos sociais, acontecimentos, etc.; ii) termos avaliativos com significação comum (TASC), que são, linguisticamente, os predicados. Quer dizer, os elementos que qualificam os OA. Podem vir em forma de adjetivos (leal, cruel, etc.), substantivos (lealdade, crueldade, etc.) advérbios derivados de adjetivos (lealmente, cruelmente, etc.) e verbos (cumprir, ameaçar, etc.); iii) conectores verbais (CV), são os elementos que ligam os OA aos TASC (BARDIN, 2016).

Bardin (2016) ainda destaca que esta técnica ocorre em três etapas. A primeira procura identificar e extrair os OA, a segunda diz respeito ao processo de normalização destes enunciados, através de uma formação que siga a combinação elementar OA/CV/TASC ou, ainda, OA₁/CV/OA₂. A terceira etapa é a codificação, onde deverá ser aplicado uma direção (positiva ou negativa) e uma intensidade aos CV e aos TASC. Na intenção de melhor explicar este processo, montamos o exemplo a seguir, extraído dos nossos dados do grupo focal.

“Eu entendo que a pessoa envelhece e adocece muito, mas não acredito que a velhice seja uma doença. Penso mesmo na minha mãe, ela é uma pessoa totalmente normal.”

No trecho acima podemos extrair como OA:

A pessoa = X

A velhice = Y

Mãe = Z

Tendo identificado os OA, extraímos, também, os CV:

CV₁ = envelhece

CV₂ = não acredito que seja

CV₃ = *é*

E os TASC:

TASC₁ = *adoece muito*

TASC₂ = *doença*

TASC₃ = *pessoa totalmente normal*

Aqui percebemos que, ao realizar a normalização²⁶, temos como enunciados as seguintes elaborações:

/X/ envelhece / adoece muito

/Y/ não acredito que seja / doença

/Z/ é / pessoa totalmente normal

Com essa normalização é possível realizar as codificações em relação à direção e intensidade. Esta codificação, segundo Bardin (2016), ocorre a partir de alguns critérios. Em relação à direção, os CV que indicam ligação entre o sujeito e o seu complemento, ou seja, associativos, possuem uma direção positiva (+), já quando o verbo separa o sujeito do seu complemento são dissociativos, possuem uma direção negativa (-).

Quanto a intensidade, os CV onde encontramos os verbos ser e ter, verbos no presente ou, ainda, a utilização de advérbios que reforcem o verbo (absolutamente, eternamente, definitivamente, etc.), possuem uma intensidade forte (+3 ou -3). CV que indiquem que algo é provável, parcial, iminente, e outros tempos verbais que não sejam o presente possuem uma intensidade média (+2 ou -2). Já os CV que apresentam uma relação hipotética, algum esboço, ou que tragam advérbios como ligeiramente, ocasionalmente, estão relacionados a uma intensidade leve (+1 ou -1).

Quanto aos TASC, esta codificação ocorre de forma menos dificultosa ao classificar em relação a sua direção – por exemplo, o uso do adjetivo cruel indica uma direção negativa, enquanto o adjetivo benevolente expressa uma direção positiva – assim como em relação à sua intensidade, que deve ser expressa numa escala de sete pontos, cujos níveis positivos e negativos correspondem a muito, bastante e pouco (BARDIN, 2016). Apesar desta classificação ser mais “simples” do que a codificação dos CV, Bardin (2016) alerta para o risco de o codificador expressar seu próprio uso linguístico e seu sistema de valores no processo de codificação dos enunciados avaliativos. Posto isto, é importante observar o contexto em que o enunciado está inserido, observando como aquele TASC foi colocado dentro do seu contexto.

²⁶ Na realização da normalização, os OA são separados por parênteses ou barras e os TASC são comumente escritos em negrito ou itálico.

O resultado desta codificação para cada OA é encontrado ao multiplicar cada CV por seu respectivo TASC, obtendo um valor que pode variar de +9 a -9. Já o resultado médio é obtido ao se somar os produtos de CV x TASC em todos os OA e dividir pelo total de enunciados avaliativos do tema. E, ainda, caso seja interesse do pesquisador identificar uma comparação de todos os OA dentro deste mesmo tema, deve-se dividir a soma dos produtos de CV x TASC por $3N$, onde 3 corresponde a amplitude da escala (+3 a -3) e N o número de enunciados avaliativos trabalhados (BARDIN, 2016). Esta etapa da análise foi realizada de forma manual pelo pesquisador, sem a utilização de softwares de gestão de dados.

6 O LUGAR DA VELHICE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EJA: TRILHANDO UMA ANÁLISE

Antes de iniciar a apresentação dos resultados obtidos nesta pesquisa e as discussões, convém realizar uma breve reflexão sobre análise de dados. Gerhardt e Silveira (2009), ao discorrerem sobre o processo de tratamento de dados qualitativos.

Para analisar, compreender e interpretar um material qualitativo, faz-se necessário superar a tendência ingênua a acreditar que a interpretação dos dados será mostrada espontaneamente ao pesquisador; é preciso penetrar nos significados que os atores sociais compartilham na vivência de sua realidade (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 84).

Em outras palavras, não existem dados que gerem resultados efetivos sem que haja um olhar atento para cada detalhe, cada nuance, cada silêncio que os dados possam gerar. É nesta compreensão que buscamos nos ancorar e apresentar cada um dos instrumentos de forma separada, abrangendo todos os seus itens e especificidades, com o intuito de tornar visível todo o processo de construção destes resultados e, ainda, possibilitar que os leitores consigam construir suas próprias reflexões, elaborando, assim, um processo de constante construção e desconstrução do que aqui está exposto.

Assim, a seguir, conforme anunciado anteriormente, apresentamos nossos dados e reflexões acerca deles, primeiramente de forma individualizada para então unirmos em uma discussão conjunta e integrada.

6.1 Questionário sociodemográfico

6.1.1 Perfil dos professores

A nossa amostra foi constituída por onze sujeitos, com idades organizadas sob a lógica de: i) três sujeitos com cinquenta e sete anos (27,2%); ii) dois com cinquenta e seis anos (18,2%); iii) um com sessenta e cinco anos (9,1%); iv) um com sessenta e quatro anos (9,1%); v) um com cinquenta e oito anos (9,1%); vi) um com quarenta e seis anos (9,1%); vii) um com trinta e cinco anos (9,1%); viii) um com trinta e dois anos (9,1%). Assim, obtivemos uma idade média de cinquenta e três anos.

Em relação ao gênero, foi possível identificar uma considerável predominância de mulheres, constituindo um total de sete professoras (63,6%) e quatro professores (36,4%). Estes professores estavam lotados em sua maioria no município de Abreu e Lima (63,6%), os demais estão lotados em Paulista (27,2%) e Olinda (9,2%).

No tocante à presença de idosos em sua composição familiar, apenas três sujeitos (27,2%) relataram morar com idosos e os demais (72,8%), não moravam.

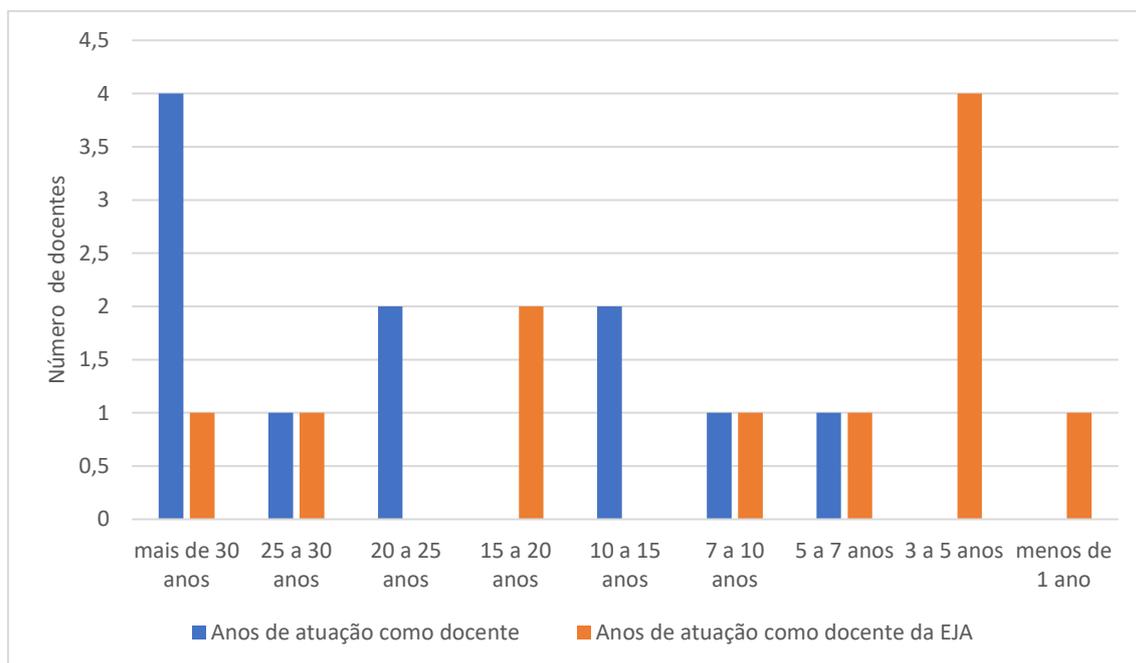
6.1.2 Formação inicial e experiência profissional

Esta parte do questionário demográfico foi composta por sete itens, onde buscamos garantir desde caracterização da formação inicial destes sujeitos, até os anos de atuação como professores.

No que se refere ao curso de sua formação inicial, os professores se distribuíram em: i) dois da Licenciatura em Letras (18,25%); ii) dois da Licenciatura em Matemática (18,25%); iii) dois da Licenciatura em Pedagogia (18,25%); iv) dois da Licenciatura em História (18,25%); v) um da Licenciatura em Geografia (9%); vi) um da Licenciatura em Biologia (9%); vii) um da Licenciatura em Educação Física (9%).

A experiência dos sujeitos com a docência foi medida inicialmente através da quantificação dos seus anos de atuação, em que são visualizados de forma mais clara no gráfico 1.

Gráfico 1. Anos de experiência dos docentes

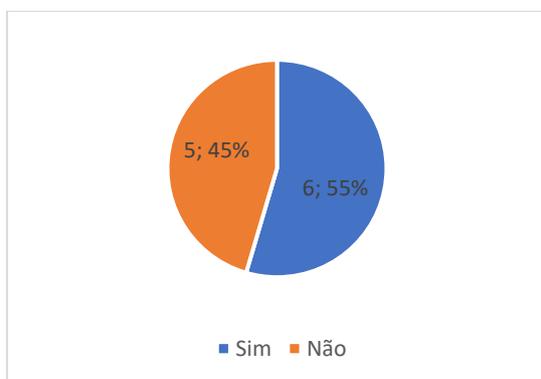


Fonte: Dados da pesquisa.

Como pode ser observado no acima, a maior parte dos participantes desta pesquisa já atuam como docentes a mais de vinte anos, e, especificamente em relação à EJA, temos uma indicação de que a esmagadora maioria tem atuado com esta modalidade há até dez anos.

Outro ponto importante coletado através desta parte do questionário refere às oportunidades de acesso a materiais didáticos sobre a EJA e/ou sobre processo de envelhecimento, velhice e idosos, e a atividades que tratassem destes conteúdos. A estas questões, os professores demonstraram, em sua maioria, não ter tido muitas oportunidades em sua formação inicial, de trabalharem com materiais didáticos e/ou atividades que abordassem sobre estas temáticas em específico, como pode ser identificado nos gráficos 2, 3, 4 e 5.

Gráfico 2. Respostas à pergunta “Na graduação você teve acesso a textos ou outros materiais didáticos que tratassem sobre a EJA?”



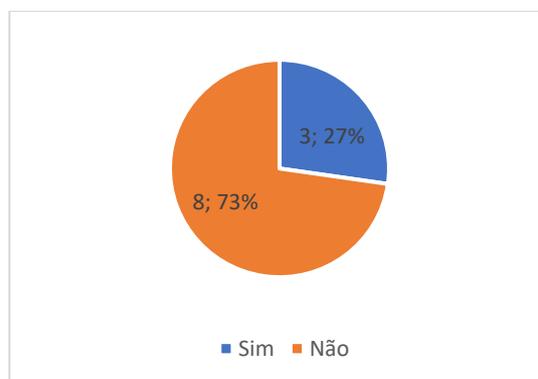
Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 4. Respostas à pergunta “Na graduação você teve acesso a textos ou outros materiais didáticos que tratassem sobre o processo de envelhecimento, velhice e idosos?”



Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 3. Respostas à pergunta “Na graduação você participou de alguma atividade curricular ou atividade complementar que envolvesse a EJA?”



Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 5. Respostas à pergunta “Na graduação você participou de alguma atividade curricular ou atividade complementar que envolvesse o processo de envelhecimento, velhice e idosos?”



Fonte: Dados da pesquisa.

Evidenciamos, assim, uma considerável ausência de oportunidades de acesso a materiais e atividades que dessem conta de introduzir tanto a EJA quanto a velhice como temáticas dentro da formação inicial dos professores participantes.

Curiosamente, esta ausência encontra similaridade com os achados de Marques e Pachame (2010). Tais autoras identificaram uma considerável fragilidade na formação dos sujeitos de sua pesquisa, como pode ser comprovado no trecho a seguir.

Constatamos que é precária a formação inicial de muitos professores, o que é evidenciado não apenas pelos relatos registrados no Projeto Pedagógico, como também por uma breve análise dos currículos de formação dos pedagogos que atuam na EJA. A preparação para o trabalho com idosos é ainda mais precária, uma vez que demanda conhecimentos provenientes de outras ciências, como psicologia, medicina, nutrição e serviço social, aos quais os docentes nem sempre têm acesso (p. 485).

Em nossa investigação não foi possível realizar uma análise dos currículos das mais diversas formações e instituições das quais os nossos sujeitos são egressos. Contudo, com estes relatos apresentados pelos professores é fácil perceber que a ausência destas temáticas dentro da formação inicial destes não ocorre de forma isolada.

Outro destaque importante é que apenas um professor afirmou ter tido acesso a textos ou outros materiais didáticos que tratasse sobre o processo de envelhecimento, velhice e idosos. Este único participante é professor de Educação Física, o que de certa forma poderia explicar esse acesso, tendo em vista ser esta uma área que tem forte discussão sobre qualidade de vida, saúde, etc.

Existe um forte apelo atualmente para que as pessoas idosas desenvolvam hábitos de vida saudáveis, estando estes perpassados pela prática de exercícios físicos. Sendo este um conteúdo de domínio do professor de Educação Física, é possível encontrar a justificativa para apenas o docente desta disciplina relatar ter tido acesso a materiais didáticos que tratam desta temática (CORREIA; MIRANDA; VELARDI, 2011; GEREZ *et al.*, 2007; GEREZ *et al.*, 2010; VENDRUSCULO, 2017).

A seguir adentramos nas questões que abordam a formação continuada e a atuação com idosos.

6.1.3 Formação continuada e atuação com idosos

Aos docentes participantes desta pesquisa foram feitas ainda, três perguntas. Duas que versavam sobre a formação continuada que tiveram acesso através da GREMN, buscando identificar que se a EJA e a velhice fazem parte da realidade formativa proposta

por esta gerência educacional. Os gráficos 6 e 7 sistematizam os dados obtidos das respostas a estas perguntas.

Gráfico 6. Respostas à pergunta “Durante sua atuação como docente vinculado a GREMN, você participou de alguma formação que envolvesse a EJA?”



Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 7. Respostas à pergunta “Durante sua atuação como docente vinculado a GREMN, você participou de alguma formação que envolvesse o processo de envelhecimento, velhice ou idoso?”



Fonte: Dados da pesquisa.

Sobre estes achados, é curioso notar que em 2017 a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco construiu um documento que tem por título “Caderno de orientações pedagógicas de atenção à pessoa idosa”, estando disponibilizado no próprio site da instituição e de fácil acesso para todos os docentes e população em geral. Neste documento a Secretaria apresenta um olhar para os idosos na EJA de igualdade, buscando superar preconceitos, imagens e crenças negativas, etc. (PERNAMBUCO, 2017). Agora quando percebemos que a maior parte dos sujeitos desta pesquisa participaram de formações sobre a EJA (10; 91%), entretanto apenas dois sujeitos, ou seja, 18% dos participantes estiveram presentes em formações que trataram sobre o processo de envelhecimento, velhice e idosos. Dito isto, podemos conjecturar que ocorre um silenciamento desta temática dentro das formações, que diverge do discurso apresentado pela própria Secretaria em seus documentos e na própria nomenclatura dada a gerência que cuida de EJA no Estado, a Gerência de Políticas Educacionais de Jovens, Adultos e Idosos (GEJAI).

E, por fim, no questionário sociodemográfico, ainda consta uma pergunta que instigou os docentes a afirmarem se acreditavam ou não que possuíam conhecimento suficiente para atuar com idosos na EJA. Esta última pergunta e seus dados se

relacionaram diretamente com os resultados obtidos no questionário Palmore-Neri-Cachioni apresentados mais adiante.

Entretanto, antes de apresentar os dados, é importante termos bem claro que o conhecimento científico é um tipo de conhecimento e não a verdade universal. Marconi e Lakatos (2003) nos apresentam um breve resumo dos diferentes tipos de conhecimentos, como estes se entrelaçam na produção científica e, ainda, fazem duas importantes observações

- a) A ciência não é o único caminho de acesso ao conhecimento e à verdade.
- b) Um mesmo objeto ou fenômeno - uma planta, um mineral, uma comunidade ou as relações entre chefes e subordinados - pode ser matéria de observação tanto para o cientista quanto para o homem comum; o que leva um ao conhecimento científico e outro ao vulgar ou popular é a forma de observação (MARCONI, LAKATOS, 2003, p. 76).

Assim, quando buscamos identificar se os professores acreditavam ter conhecimento suficiente para atuar com idosos na EJA, nós compreendemos que este conhecimento pode ter várias origens e características. No gráfico 8 observamos que a maior parte dos professores acreditam ter conhecimento suficiente para atuar com idosos na EJA.

Gráfico 8. Respostas à pergunta “Você acredita que possui conhecimento suficiente para atuar com idosos na EJA?”



Fonte: Dados da pesquisa.

Por se relacionar diretamente com o Questionário Palmore-Neri-Cachioni, nós optamos por apresentar os dados deste questionário em sequência a esta questão e realizar uma análise conjunta destes. Atendemos ao exposto embarcamos, a seguir na avaliação de conhecimento básico sobre Gerontologia.

6.2 Avaliação de Conhecimentos Básicos em Gerontologia

Conforme informado anteriormente, a utilização do Questionário Palmore-Neri-Cachioni se baseia no argumento de que as atitudes são influenciadas por diversos fatores, entre eles o nível de conhecimento que se tem sobre o objeto algo destas atitudes. Sendo assim, lançamos mão deste instrumento que tornou possível realizarmos uma medição “dura” do quanto que cada participante conhece sobre a temática aqui abordada. Este resultado não tem por objetivo julgar a capacidade de nenhum dos profissionais que participaram desta pesquisa, muito menos descreditar suas atuações e experiências. Apenas almejamos identificar possíveis fragilidades e/ou potencialidades que saltam destes dados e, através de análises, tornam possível um olhar mais profundo e crítico do fenômeno aqui estudado.

Também ressaltamos que o conhecimento não se restringe ao conhecimento científico (aqui medido através deste instrumento), entretanto, considerando a natureza de nossa ação no processo de ensino-aprendizagem, entendemos ser relevante observar como os sujeitos pesquisados se encontram em relação a este conhecimento específico.

Conforme apresentado por Marconi e Lakatos (2003), o conhecimento científico tem por característica ser um conhecimento que tem por base o Real (factual), o que o diferencia dos demais conhecimentos (Popular, Teológico e Filosófico) que tem por base valores. O quadro 6 nos indica as principais características de cada tipo de conhecimento.

Quadro 6. Características dos tipos de conhecimento

CONHECIMENTO CIENTÍFICO	CONHECIMENTO POPULAR	CONHECIMENTO FILOSÓFICO	CONHECIMENTO TEOLÓGICO
Real (factual)	Valorativo	Valorativo	Valorativo
Contingente	Reflexivo	Racional	Inspiracional
Sistemático	Assistemático	Sistemático	Sistemático
Verificável	Verificável	Não verificável	Não verificável
Falível	Falível	Infalível	Infalível
Aproximadamente exato	Inexato	Exato	Exato

Fonte: Adaptado de Trujillo (1974) por Marconi e Lakatos (2003).

Assim, destacamos que nesta investigação demos este destaque ao conhecimento científico por entender que este é trabalhado de forma mais sistemática durante a formação dos professores, tanto a nível inicial quanto a nível continuado.

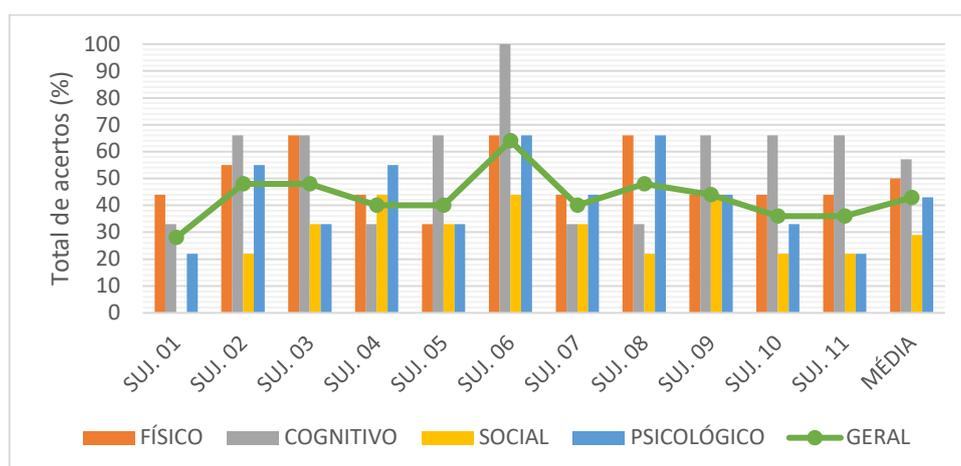
Cachioni (2002), em sua tese, fonte de inspiração para versão aqui utilizada do Questionário Palmore-Neri-Cachioni, nos apresenta uma importante discussão realizada por Lucchino, Lane e Ferguson (1997), onde tais autores perceberam que existe a

necessidade de um currículo básico para a formação de docentes no campo do envelhecimento. Sugerem que **a maior barreira para a transformação de percepções e atitudes em relação à velhice e ao processo de envelhecimento numa sociedade é a falta de conhecimento científico da área gerontológica entre os que têm a responsabilidade de ensinar crianças e adolescentes, universitários, idosos ou especialistas**. Os autores defendem essa idéia baseados em levantamentos realizados por meio do “Facts on Aging Quiz”, com especialistas em geriatria e gerontologia, onde verificou-se uma superioridade de conhecimentos gerontológicos nesses sujeitos, quando comparados com não especialistas envolvidos nos diversos graus de ensino (CACHIONI, 2002, p. 151, grifo nosso).

Como já apontado anteriormente, as questões que compuseram este questionário envolvem diversos domínios (Físico; Cognitivo; Social; Psicológico), sendo assim, aqui apresentaremos os resultados através do seu resultado geral e por domínios.

Na avaliação específica dos dados do questionário, observamos que os docentes não obtiveram um desempenho positivo nesta avaliação. A média de acertos na avaliação foi de 42,9%. Este achado se assemelha aos achados de Cachioni (2002) e Ferreira e Ruiz (2012), que em suas pesquisas utilizaram este mesmo instrumento, contudo com um público diferente do nosso.

Quando avaliado cada domínio de forma isolada, percebemos que os participantes obtiveram melhores resultados nos domínios cognitivo (57%) e físico (50%) em detrimento do domínio social, que obteve o pior desempenho (29%). Esta relação pode ser percebida no gráfico 9.

Gráfico 9. Relação entre os resultados obtidos no questionário Palmore-Neri-Cachioni

Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação às perguntas com melhores desempenhos, destacamos aqui as questões 1, 3, 4, 6, 12, 13, 14 e 15. Destas, a questão que obteve 100% de acerto foi a questão 6, que perguntava o que acontecia com a força física em idosos saudáveis, sendo a resposta correta “tende a declinar com a idade”. Já em relação às com maior incidência de erros temos as questões 2, 10, 11, 20, 22 e 25. Entre as que tiveram maior incidência de erros, destacamos a frequência de erros no domínio social.

Quadro 7. Resultados de acertos (em %) por domínio no Questionário Palmore-Neri-Cachioni²⁷

DOMÍNIO	QUESTÃO	ACERTOS (%)	MÉDIA (%)
Cognitivo	1	63,6	
Cognitivo	9	54,5	
Cognitivo	12	63,6	
			60,6
Físico	2	18,2	
Físico	3	63,6	
Físico	4	63,6	
Físico	6	100	
Físico	8	36,4	
Físico	9	54,5	
Físico	10	18,2	

²⁷ No quadro 7 é possível identificar que algumas questões se repetem em mais de um domínio. Isso se deve ao fato de algumas questões cobrirem mais de um domínio e, assim, serem contadas mais de uma vez.

			50,6
Psicológico	3	63,6	
Psicológico	5	45,5	
Psicológico	10	18,2	
Psicológico	11	18,2	
Psicológico	13	63,6	
Psicológico	15	63,6	
Psicológico	16	36,4	
Psicológico	23	36,4	
Psicológico	24	45,5	
			43,4
Social	7	36,4	
Social	10	36,4	
Social	15	63,6	
Social	17	36,4	
Social	19	36,4	
Social	20	9,1	
Social	21	54,5	
Social	22	0	
Social	25	9,1	
			31,3

Realizar uma comparação dos resultados da nossa investigação com outras pesquisas que utilizaram o mesmo instrumento se torna uma empreitada deveras difícil considerando que esta é uma temática ainda em expansão na área da Educação e que estes tipos de instrumentos ainda não são habitualmente utilizados em pesquisas educacionais. Dessa forma, as investigações que aqui usamos como comparativos trabalharam com públicos distintos dos nossos, porém obtiveram resultados muito semelhantes, como pode ser observado na investigação realizada por Vieira *et al.* (2019). Na investigação, os autores perceberam uma tendência a conhecimentos mais apurados nos domínios cognitivo e físico e menos apurados nos domínios psicológico e social e, ainda, com o maior quantitativo de acertos na questão 7.

Quando observamos a relação entre o desempenho e o curso de formação inicial, foi possível identificar que os professores oriundos da Licenciatura em Letras alcançaram as menores médias, 3,4 pontos, seguidos de Licenciatura em Educação Física, com 3,6 pontos, Licenciatura em Pedagogia, com 3,8 pontos, Licenciatura em Geografia e Licenciatura em Biologia, com 4,8 pontos, e Licenciatura em Matemática com o melhor resultado, com média de 5,2 pontos. Pesquisas que se debruçaram em avaliar o conhecimento de professores que atuam com idosos apontam que aqueles que tem formação inicial em áreas biológicas e/ou saúde tendem a demonstrar melhores resultados (CACHIONI, 2002). Em nossa investigação percebemos que o sujeito que veio da Licenciatura em Educação Física apresentou o segundo resultado mais baixo, já o participante que tem por formação inicial a Licenciatura em Biologia obteve o segundo melhor desempenho.

Ao relacionarmos este resultado com a pergunta do questionário sociodemográfico que buscou saber se os docentes acreditavam que possuíam conhecimento suficiente para atuar com o público idoso na EJA, observamos que curiosamente, os sujeitos que afirmaram ter conhecimento suficiente obtiveram os piores desempenhos no questionário, com uma média de 38% de acertos, em detrimento dos professores que alegaram não ter conhecimento suficiente, que alcançaram uma média de 50 %.

Um elemento que merece destaque é que os sujeitos que possuíam mais tempo de atuação com a EJA apresentaram um desempenho médio inferior (38%) ao desempenho médio geral dos sujeitos (42,9%). Este é um ponto que se relaciona com o achado de Cachioni (2002), ao utilizar este questionário para avaliar professores que atuam em Universidades Abertas à Terceira Idade (UNATI). A autora identificou que a variável que melhor influenciou à obtenção de resultados superiores, foi a presença de especializações sobre a temática da velhice e que, apesar de alguns professores se mostrarem disponíveis e interessados em receber os idosos em suas turmas, a ausência de participação em formações e/ou grupos de estudo/pesquisa em Gerontologia resulta em um conhecimento escasso sobre a especificidade dos idosos.

[...] os professores parecem estar envolvidos apenas com o conhecimento específico de suas atividades nas oficinas que são oferecidas, [...] Dados semelhantes foram obtidos em pesquisa realizada por Ausherman, White e Chenier (1991), na qual os estudiosos demonstram que interesse pela área gerontológica e atitudes positivas em relação à velhice não são indícios de que o profissional tenha conhecimentos gerontológicos. Para Glendenning (1992), todo

profissional que está envolvido na área educacional com idosos deve possuir conhecimentos específicos sobre as necessidades desse segmento etário, uma vez que seus objetivos e anseios são diferentes dos de alunos jovens (CACHIONI, 2002, p. 162).

Realçamos, também, que o conhecer não se restringe ao conhecimento científico sobre os idosos, como já abordado anteriormente. O conhecimento aqui avaliado compõe um leque de instrumentos que este professor lança mão para seu planejamento, para ampliação de sua visão sobre o sujeito, etc. Mas, assim como apontado por Freire (1983), o conhecimento necessita de movimento, de incorporação, significação e aplicabilidade.

O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sôbre (sic) a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre (sic) o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato. Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e sômente (sic) enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer. Por isto mesmo é que, no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquê (sic) que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isto mesmo, reinventá-lo; aquê (sic) que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas (FREIRE, 1983, p. 16).

Para tanto, é interessante observar que os domínios que obtivemos os resultados mais fracos foram os que se relacionaram de forma direta com a socialização. Os participantes desta pesquisa demonstraram um nível razoável de conhecimento quando se trata de questões ligadas ao desempenho físico, alterações biológicas, mas quando adentramos em aspectos ligados em como o idoso vive, se relaciona, se apresenta na sociedade, observamos uma considerável carência. Conhecer os aspectos biológicos não garante que nós tenhamos as ferramentas necessárias para tornar as aulas da EJA acessíveis aos idosos. É necessário que conheçamos estes sujeitos em sua totalidade, reconhecendo que ele não é apenas as modificações que o processo de envelhecimento pode vir a causar. São sujeitos, não objetos.

Todos os resultados aqui encontrados nesta avaliação dos conhecimentos básicos em Gerontologia nos alertam para uma fragilidade por parte dos nossos sujeitos em relação à esta temática. Seguimos agora para os resultados e análises da Escala Neri.

6.3 Avaliação de Crenças e Atitudes em Relação à Velhice

Como indicado no capítulo onde apresentamos nosso percurso metodológico nesta pesquisa, a Escala Neri é uma escala diferencial semântica que objetiva a medição das

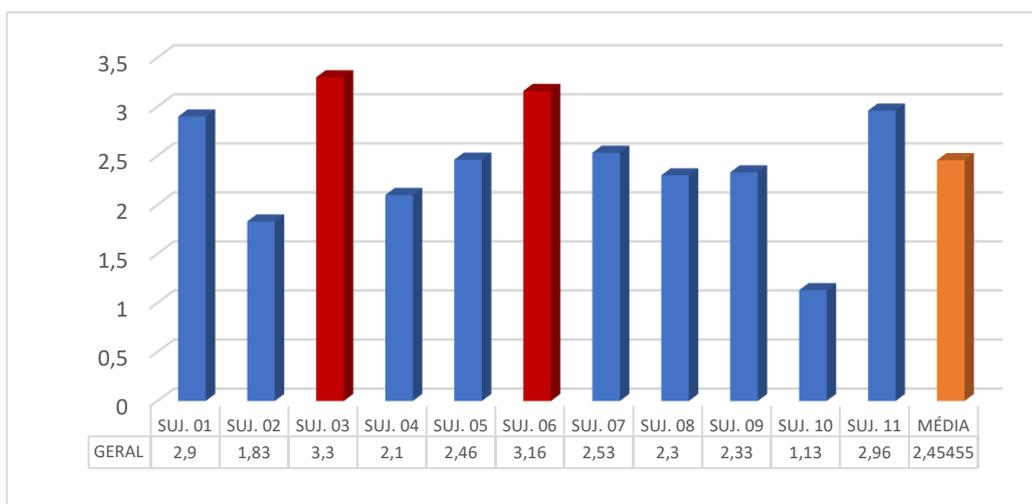
crenças e atitudes de indivíduos em relação à velhice. Esta escala nos oferta resultados num intervalo de 1 a 5, sendo os valores mais próximos de 1, mais positivos e os mais próximos de 5 negativos, sendo estes ordenados em quatro domínios, a saber: i) cognição; ii) agência; iii) relacionamento social; iv) persona.

Aqui os resultados foram agrupados dentro destes domínios e também o resultado geral, obtido através da média simples. Para tanto, seguiremos agora com estes dados.

6.3.1 Geral

Os docentes demonstraram uma predominância de atitudes positivas em relação à velhice (indicado pelas barras na cor azul no gráfico 10) e obtiveram uma média de 2,45 pontos, o que também representa uma atitude positiva, bem próximo ao polo neutro da escala.

Gráfico 10. Resultados médio geral e médio individual da Escala Neri



Fonte: Dados da pesquisa.

Yamashiro (2018), buscou avaliar as atitudes de professores em relação à velhice através da Escala Neri. Nosso achado foi semelhante ao que referida autora obteve, resultando em sua pesquisa uma média de 2,78 pontos na escala, sendo assim, uma atitude positiva em relação à velhice. Assim também como encontrado por Neri e Jorge (2006), onde os sujeitos tiveram médias positivas, mas que ficaram próximos da faixa de neutralidade.

Observamos entre as pontuações médias, que a atitude mais positiva (1,13 pontos) foi obtida pela docente que atua na EJA há mais de trinta anos. Já dentre os professores que obtiveram atitudes negativas, destacamos a mais alta com pontuação de 3,16 pontos.

Neri e Jorge (2006) destacam que a relação entre formação e atitudes se dá de forma direta com a exposição que os sujeitos têm para oportunidades concretas de relacionar a teoria e a prática.

A maior barreira para a transformação de atitudes e de comportamentos em relação à velhice é a falta de conhecimento científico entre os profissionais de educação e de saúde e a falta de esclarecimento de pessoas de todas as idades sobre as características e as potencialidades do envelhecimento [...] Quanto mais os programas educacionais puderem colocar os estudantes em contato com os idosos para que tenham experiências reais e pessoais com essa clientela; mostrarem a eles a diversidade existente na população idosa e a heterogeneidade das experiências de envelhecimento; forem capazes de lhes apresentar os pontos de convergência entre os processos de envelhecimento e desenvolvimento e os ajudarem a desenvolver um apropriado corpo de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, mais eficazes serão quanto à formação de recursos humanos para lidar com a velhice (NERI; JORGE; 2006, p. 134-135).

No aspecto geral, outro achado importante se deu na relação entre as médias obtidas e o gênero. Apesar de observarmos uma tendência para atitudes positivas, estas pontuações se aproximaram consideravelmente do meio da escala, ou seja, do ponto de neutralidade. Destacamos assim as atitudes dos homens, que alcançaram uma média de 2,57 pontos. Em relação às mulheres, estas tiveram a maior parte com médias que demonstraram atitudes mais positivas. Entretanto, apesar disto, a média geral das professoras também se aproximou de atitudes neutras, conquistando uma pontuação de 2,38 pontos. Sobre isto, destacamos que Neri e Jorge (2006) também identificaram em sua pesquisa uma tendência para atitudes mais negativas entre os homens, bem como a pesquisa de Cavalcanti (2018), que, apesar de ter como público crianças, já observou essa característica.

Um possível elemento que possa influenciar esta preponderância de atitudes mais positivas das mulheres do que dos homens pode estar relacionada com os papéis de gênero que são atribuídos aos homens e mulheres. Desde muito cedo as meninas/mulheres são estimuladas a desempenhar atividades de cuidado, zelo, orientadas a tomar conta de irmãos mais novos, dos afazeres domésticos, para elas são determinados os espaços privados, do lar (LOURO, 2010). Sendo assim, percebemos que as mulheres provavelmente tiveram mais acesso ao convívio direto com idosos, por vezes assumindo um papel de cuidadoras destes, o que tem uma forte influência nas atitudes, principalmente em relação aos domínios persona e relacionamento social.

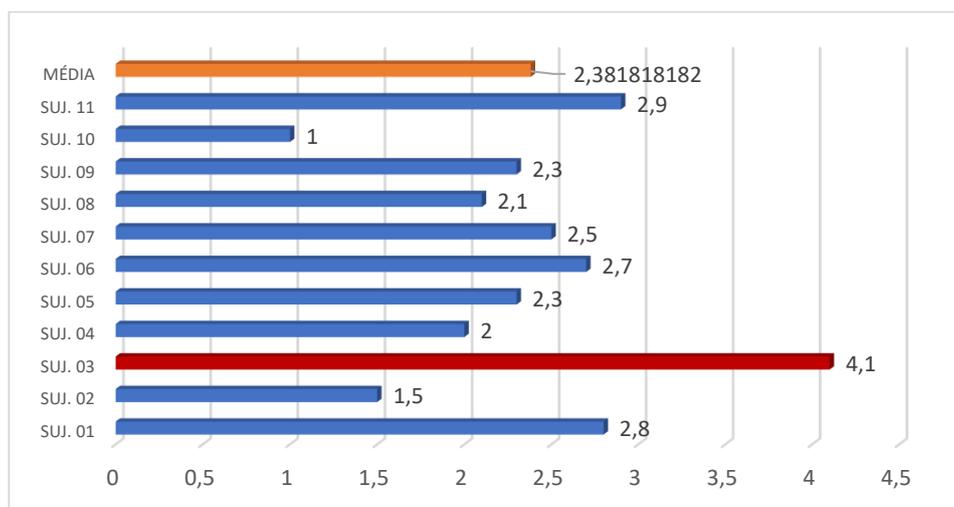
Adiante, apresentamos os recortes por domínios e as problematizações decorrentes dos resultados encontrados.

6.3.2 Domínios Cognição, Agência, Relacionamento Social e Persona

Como já afirmamos, a Escala Neri é dividida em quatro domínios, sendo o domínio cognição aquele que se relaciona com a forma como os sujeitos enxergam os idosos e o processamento de informações, capacidade de solucionar problemas, etc. Foi possível encontrar uma tendência para atitudes mais positivas (54,5%), alcançando um total de 2,38 pontos. Contudo destacamos que a segunda pontuação mais alta (ou seja, mais negativa) que obtivemos na Escala Neri se encontra neste domínio (4,1 pontos). Também ressaltamos a presença de um resultado com pontuação 1, que é a menor pontuação possível dentro desta escala. Este resultado se repete em mais dois domínios (agência e persona) e será retomado mais a frente quando discutirmos sobre os grupos focais. Os dados de forma sistematizada se encontram no gráfico 11.

Ainda sobre este domínio ter sido onde encontramos as pontuações mais baixas/positivas, destacamos a relação deste resultado com aquele encontrado no domínio cognitivo do Questionário Palmore-Neri-Cachioni, em que também encontramos o melhor desempenho, o que indica uma conformidade entre o nível de conhecimento que os professores têm sobre as questões relativas à cognição e as atitudes direcionadas a este domínio.

Gráfico 11. Resultados médio geral e médio individual no domínio cognição da Escala Neri



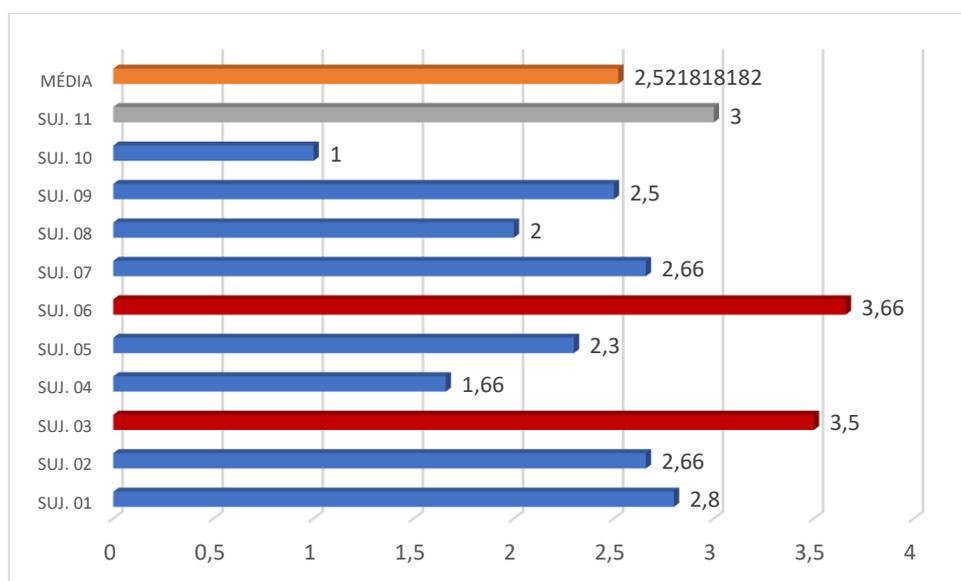
Fonte: Dados da pesquisa.

Nosso resultado demonstrou uma tendência para atitudes positivas (2,38 pontos), o que encontra regularidade com diversas pesquisas, como a de Yamashiro (2018), quando em sua pesquisa de doutoramento, onde identificou uma média de pontuações que não ultrapassou os 3 pontos, bem como os professores avaliados por Cachioni e Aguilar (2008), que obtiveram uma média de 2,72 pontos.

Enquanto o domínio cognição lança olhar sobre a forma como os sujeitos enxergam a capacidade dos idosos de processar informações e resolver problemas, o domínio agência diz respeito, justamente, à capacidade dos idosos de gerirem suas vidas, tendo autonomia para tomada de decisões, etc.

Neste domínio (gráfico 12) percebemos novamente uma tendência a atitudes positivas por parte dos docentes participantes da pesquisa, dando ênfase aqui para o fato deste ter sido, junto com o domínio persona, aqueles que obtiveram as pontuações médias mais altas dentre os demais domínios. Aqui também foi encontrada mais duas pontuações negativas (3,5 pontos; 3,66 pontos).

Gráfico 12. Resultados médio geral e médio individual no domínio agência da Escala Neri



Fonte: Dados da pesquisa.

Semelhante à nossa pesquisa, Cachioni (2002), Cachioni e Aguilar (2008) e Neri e Jorge (2006), também encontraram em suas pesquisas resultados mais altos neste domínio, o que pode ser explicado pela característica deste se relacionar à autonomia e dependência, dois elementos que os professores, por terem experiência e contato direto com estudantes idosos, podem vir a perceber sua heterogeneidade e pressentir as

limitações e falta de oportunidade e acesso igualitário, o que afeta a autonomia e independência destes idosos.

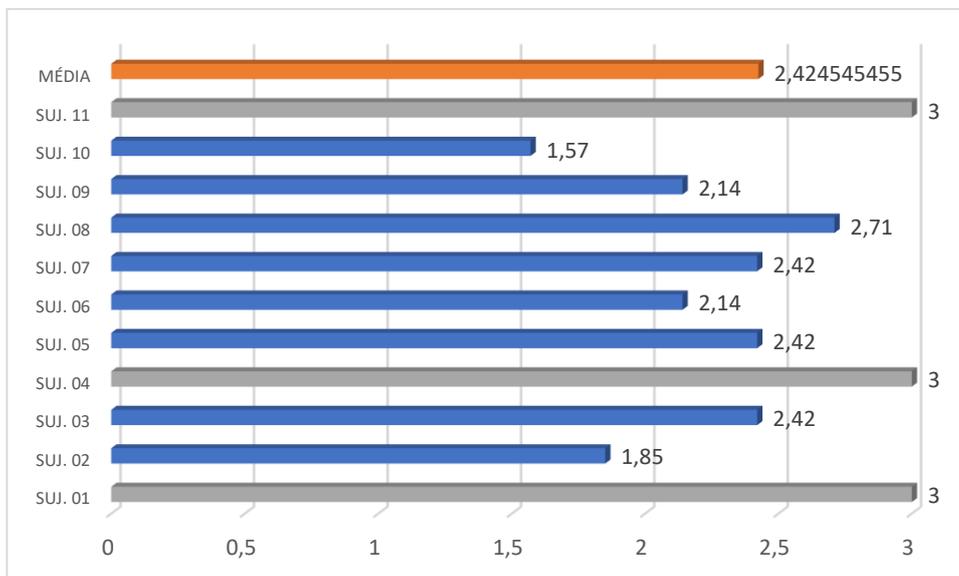
Sobre isto, Cachioni e Aguilar (2008) pontuam

O grupo dos coordenadores-professores demonstra, em comparação aos alunos da graduação, tendências menos positivas nos domínios agência, persona e relacionamento pessoal. Lembramos que esses profissionais, em sua maioria, possuem formação específica na área gerontológica e/ou desenvolvem todas suas atividades em programas relacionados às questões da velhice, o que lhes confere **maior conhecimento na área, conseqüentemente [sic], uma visão mais realista do fenômeno do envelhecimento.** [...] Essa visão menos positiva dos velhos, provavelmente, é em função de terem um nível de aspiração mais alto e reconhecerem a heterogeneidade da experiência do envelhecimento, onde nem todos os idosos são independentes e têm acesso a programas educacionais. A partir de dados de estudos com profissionais que atuam na área gerontológica, autores como Nidiffer e Moore (1995) e Polizzi e Steitz (1998) sugerem que **quanto mais alto o grau de formação e de conhecimentos, maior é a tendência para uma percepção mais realista e distante de avaliações extremas sobre a velhice** (CACHIONI; AGUILAR; 2008, p. 112-113, grifo nosso).

Assim, existe uma relação entre o nível de conhecimento e a forma como nós compreendemos a capacidade dos idosos de gerir suas vidas de forma autônoma e independente. Sobre isso, encontramos uma regularidade entre os sujeitos que obtiveram os melhores desempenhos no Questionário Palmore-Neri-Cachioni e as médias obtidas neste domínio em específico da Escala Neri, demonstrando uma tendência para atitudes neutras a negativas.

O domínio Relacionamento Social abrange os aspectos afetivo-emocionais, estando, inclusive, relacionados com as experiências afetivas que os sujeitos têm com pessoas idosas, o que influencia estas respostas. Nesta pesquisa não identificamos uma relação de importância entre o fato de morar com idosos e as atitudes, tendo em vista que os três sujeitos que alegaram conviver com idosos tiveram pontuações majoritariamente neutras. Percebemos, também, que as respostas seguem a tendência para atitudes positivas e neutras, com nenhuma pontuação ultrapassando a marca dos 3 pontos (gráfico 13).

Gráfico 13. Resultados médio geral e médio individual no domínio relacionamento social da Escala Neri.



Fonte: Dados da pesquisa.

Yamashiro (2018) também obteve uma média próxima à encontrada aqui nesta investigação, entretanto em sua pesquisa este foi o domínio que demonstrou o menor escore. Característica que difere do resultado percebido por Cachioni e Aguilar (2008), onde este foi o domínio com avaliação menos positiva, o que, segundo os pesquisadores, se deve ao fato do

[...] comportamento de alguns idosos percebidos como não adequados para a convivência institucional: o exarcebamento na busca de seus direitos, tais como prioridades no atendimento de serviços do elevador, da cantina, do estacionamento. Percebem que os próprios idosos apresentam atitudes preconceituosas em relação à velhice quando verbalizam publicamente o quanto são jovens e que velho é o outro (CACHIONI; AGUILAR; 2008, p. 113).

É curioso que este argumento seja indicado como justificativa para estas atitudes mais negativas pelos sujeitos pesquisados por Cachioni e Aguilar (2008), tendo em vista que são professores que atuam em programas universitários voltados para o atendimento de idosos. Estes programas surgem, principalmente, estimulados pela Política Nacional do Idoso (BRASIL, 1994), onde se busca romper com os estereótipos e preconceitos atribuídos às pessoas idosas.

Assim, evidencia-se que não ocorre uma superação dos estigmas cristalizados nas relações sociais, pois a busca por efetivação dos direitos deveria ser entendida como um ponto positivo do processo educacional.

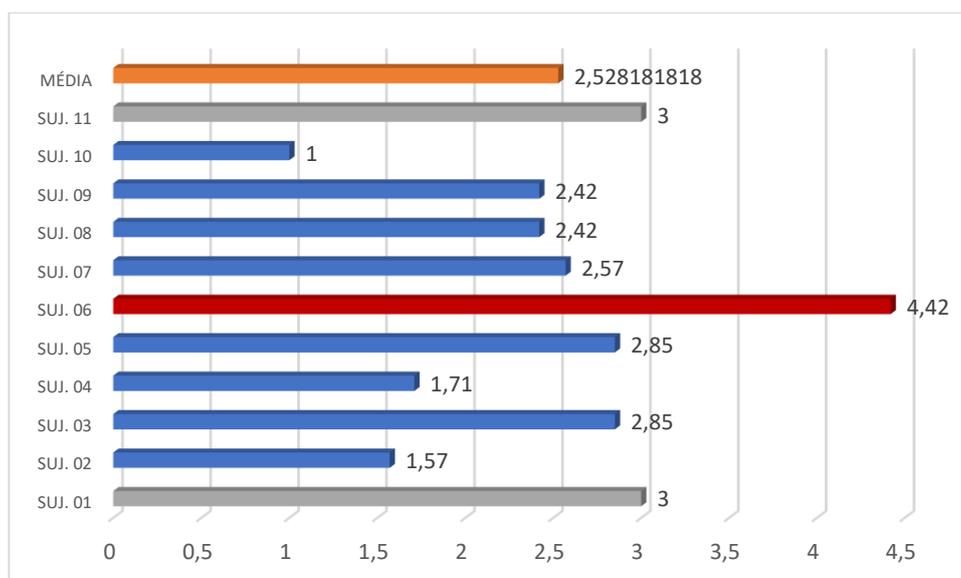
São as estruturas sociais que impedem e a mudança e reproduzem as desigualdades. Neste sentido, para que possa haver uma real transformação social, é necessário envolver os sujeitos em ações de militância. Esta pode ser feita através da mobilização ou mesmo do confronto social (BARBOSA, 2004).

Nesta perspectiva apresentada pela professora Fátima Barbosa, percebemos que existe uma distância entre o ideal educacional emancipatório e conscientizador e a visão negativa atribuída aos sujeitos que passam a compreender seus direitos e por eles lutar.

Por fim, o domínio persona é aquele que agrega os estereótipos e imagens associadas aos idosos. Em nossa investigação este domínio foi o que teve a média mais elevada (estando quase igual ao do domínio agência), bem como o resultado individual mais negativo (4,42 pontos). Os resultados dos sujeitos que convivem cotidianamente com idosos e dos participantes idosos desta pesquisa não demonstraram relação direta com as pontuações obtidas na avaliação destas atitudes.

Evidencia-se, ainda, que este domínio tem profunda relação com os preconceitos presentes nas sociedades de modo geral e veiculados pelas mídias e outros meios de comunicação. Isto se torna claro nos nossos dados quando observamos que os principais adjetivos que tiveram pontuações altas (negativas) são relacionados a este domínio. Os dados sistematizados se encontram no gráfico 14.

Gráfico 14. Resultados médio geral e médio individual no domínio persona da Escala Neri.



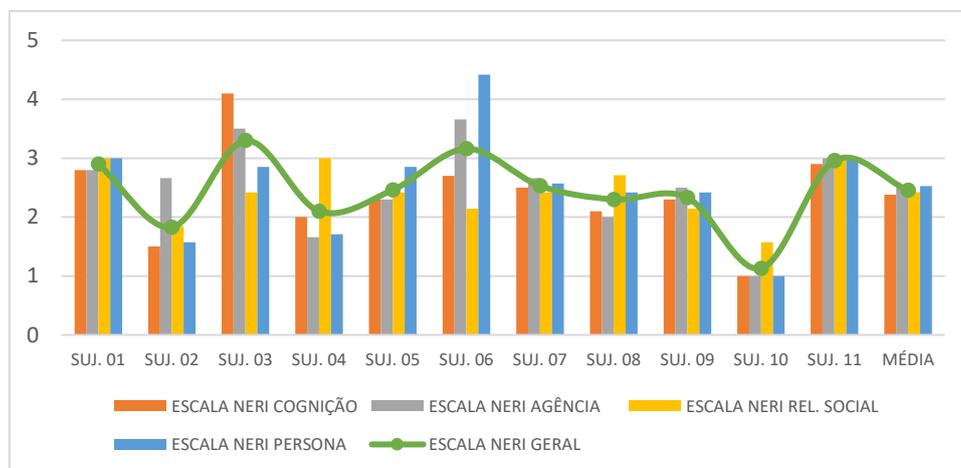
Fonte: Dados da pesquisa.

Neste domínio trabalhamos com um elemento que, segundo Rodrigues *et al.* (2016), se trata basicamente de uma atitude negativa, tipicamente chamada de preconceitos. Através destes dados, é possível perceber que os participantes tem uma imagem dos idosos ligados a adjetivos tipo rejeitado, isolado, ultrapassado, desvalorizado, introvertido e retrógrado, fatos estes que são evidenciados pelas falas dos professores nos grupos focais.

Os achados na Escala Neri demonstram uma tendência às atitudes positivas, bem próximas da neutralidade, por parte dos participantes desta investigação. Contudo, quando olhamos estes resultados e comparamos com os resultados das atitudes evidenciadas através da análise dos grupos focais, percebe-se uma prática de atenuar as respostas aqui nesta escala.

A relação entre o resultado geral da Escala Neri e os específicos em cada domínio pode ser identificada no gráfico 15.

Gráfico 15. Relação entre os resultados médios gerais e médios individuais na Escala Neri e por domínios



Fonte: Dados da pesquisa.

A seguir entramos na análise dos documentos que tem ligação direta ou indireta com a formação de professores para a atuação com idosos na EJA.

6.4 Marcos regulamentares

O trabalho com alguns documentos que têm influência direta ou indireta no processo de formação dos professores da EJA se deu por buscar uma congruência entre os nossos objetivos e nossos dados coletados, tendo em vista que nosso quarto objetivo específico trata de identificar aproximações e distanciamentos entre marcos

regulamentares sobre a temática velhice e a formação dos professores. Para tanto, tomamos como materiais de análise os documentos já indicados no quadro 4.

A seguir apresentamos os dados obtidos através da ACT realizada nestes documentos, a qual foi sistematizada através de duas categorias empíricas: i) Diversidade e igualdade; ii) Educação de Jovens e Adultos, metodologias, currículo e formação de professores.

6.4.1 Diversidade e igualdade

A categoria diversidade e igualdade engloba todos os momentos em que os documentos apresentaram aproximação com elementos de valorização das diferenças, relações étnico raciais, de gênero, etárias e tantas outras que surgiram nestes textos, bem como o estímulo ao acesso igualitário e valorização das diferenças. A construção desta categoria se deu pela percepção de que tais documentos, por vezes, optam por agregar todas estas temáticas dentro de um mesmo bojo de ações e/ou afirmações, o que não individualiza os debates e problematizações.

Antes de mais nada, é importante sinalizar que o debate sobre diversidade e igualdade é muito mais profundo do que o que nos propomos aqui a realizar. Nesta nossa análise tivemos por intenção sistematizar nossos achados nos documentos que se alinham com esta temática, sendo necessário realizar inferência e interlocuções entre os documentos e demais dados aqui encontrados.

Marques (2009), ao falar sobre o papel do protagonismo da escola no estímulo de valorização da diversidade nos alerta para a importância de que

[...] reconhecer a diversidade é lutar contra a exclusão social e esta seria uma responsabilidade também da escola na construção de valores e práticas sociais inclusivas, que consolidaria sua posição protagonista. Desta forma, a escola estaria contribuindo com a construção de relações igualitárias, entendidas como a possibilidade de cada um / uma escolher um caminho de vida próprio e ser respeitado nessas escolhas e vivendo de forma digna, de acordo com suas aptidões, desejos e valores (MARQUES, 2009, p. 72).

Assim, compreendendo tal relevância, iremos seguir com a exposição de um trecho da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

[...]

XII – garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida;

Art. 4º O dever do Estado com a educação pública será efetivado mediante a garantia de:

[...]

IV - acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não concluíram na idade própria; (BRASIL, 1996, p. 1-2).

No trecho acima percebemos um compromisso declarado pelo Estado de garantir um acesso igualitário, que considere as diversas características de cada grupo de indivíduos. Este compromisso foi reafirmado no Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2014).

Art. 2º São diretrizes do PNE:

III – **superação das desigualdades educacionais**, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;

[...]

X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos e, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014, p. 1, grifo nosso).

Já no Plano Estadual de Educação - PEE (PERNAMBUCO, 2015) percebemos a continuidade deste compromisso ao indicarem a função do PEE, assegurando que é um documento que

[...] abrange um conjunto de medidas voltadas para a melhoria da qualidade da educação, para o aperfeiçoamento da participação cidadã e da gestão democrática, para a promoção crescente da valorização dos profissionais da educação, para o **enfrentamento das desigualdades e valorização da diversidade**, e de um padrão sustentável de financiamento da Educação (PERNAMBUCO, 2015, p. 8, grifo nosso).

Quando olhamos a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) é facilmente identificado o valor atribuído à diversidade e igualdade, pois estes são elementos que compõem a competência geral nº 9 da Educação Básica.

[...] 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com **acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais**, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2017, p. 10, grifo nosso).

Essa crescente busca por evidenciar que é papel da Educação a promoção da igualdade e garantia da valorização da diversidade vem sendo percebida desde a década de 1990. Segundo Rodrigues e Abramowicz (2013)

[...] a referência à diversidade passou a ser cada vez mais presente no contexto político brasileiro, motivada pela pressão internacional de cumprimento dos acordos internacionais de combate às desigualdades raciais, de gênero e outras, bem como por um contexto interno de intensas reivindicações (p. 25).

Portanto, é nesse contexto de efervescência deste tema que se observa a elaboração de diversas políticas de formação de professores que, em sua maioria, buscam contemplar debates que extrapolem a visão excludente que, em uma visão globalizada, não mais se adequa aos propósitos da Educação.

É válido destacar também, que este debate não surge apenas no campo da Educação, e nem tão pouco tem foco exclusivo nas questões etárias (infância, adolescência, velhice, etc.), mas na busca em abarcar o máximo de inclusão possível, elaboram propostas generalistas que podem ser verificadas nos mais diversos trechos a seguir.

Conforme afirmado antes, esta busca por garantir o direito de acesso à Educação às mais distintas pessoas também se fez presente nas diversas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (BRASIL, 2002; 2015; 2019; 2020). A seguir trazemos alguns exemplos inseridos em cada um destes marcos regulamentares, no decorrer dos anos. Iniciamos com a publicação de 2002.

Art. 2º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9,394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:

[...]

II – **o acolhimento e o trato da diversidade** (BRASIL, 2002, p. 1, grifo nosso).

Na publicação de 2015 percebemos um aprofundamento desta questão, descrevendo e reforçando em vários artigos, parágrafos e incisos, como pode ser visto abaixo.

Art. 3º [...]

§ 5º São princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

I – a formação docente para todas as etapas e modalidades da educação básica como compromisso público de Estado, buscando **assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade** [...];

II – a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao **reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação**

§ 6º O projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica, envolvendo a consolidação de fóruns estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente, em regime de colaboração, e deve contemplar:

VI – as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, **de faixa**

geracional e sociocultural como princípios de equidade (BRASIL, 2015, p. 4, grifo nosso).

Diferente do documento de 2002, em 2015 vemos surgir, pela primeira vez, de forma específica o termo “faixa geracional” ao se falar sobre os elementos que devem ser considerados dentro da diversidade almejada nestes documentos. Nos seguintes documentos que buscam dar conta de embasar o processo de formação dos professores no Brasil, ocorreu uma divisão entre a formação inicial e a formação continuada.

No documento de formação inicial, publicado em 2019, percebe-se uma modificação na forma de apresentação e de elementos que constituem a base de formação dos docentes. Aqui são trazidas competências gerais e específicas. Destacamos os seguintes trechos que incidem uma similaridade com o compromisso de garantia do direito à Educação e, ainda, uma Educação que valorize a diversidade e inclusão.

Art. 4º [...]

§ 1º As competências específicas da dimensão do conhecimento profissional são as seguintes:

[...]

II – demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem;

III – reconhecer os contextos de vida dos estudantes

[...]

§ 3º As competências específicas da dimensão engajamento profissional podem ser assim discriminadas:

II – comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender;

Art. 6º A política de formação de professores para a Educação Básica, em consonância com os marcos regulatórios, em especial com a BNCC, tem como princípios relevantes:

I – a formação docente para todas as etapas e modalidades da Educação Básica como compromisso do Estado, que assegure e direito das crianças, jovens e adultos a uma educação de qualidade, mediante a **equiparação de oportunidades que considere a necessidade de todos e de cada um dos estudantes** (BRASIL, 2019, p. 2-3, grifo nosso).

Aqui podemos perceber que a formação destes professores deve tomar por base a BNCC e possibilitar que todos os estudantes tenham acesso igualitário garantido através, também, da formação docente. Ressalvando, assim, que o papel do professor ultrapassa a mera reprodução de conteúdo, mas que atua como agente de efetivação do direito à uma Educação de qualidade para todos.

Quando analisamos as Diretrizes para a Formação Continuada de professores da Educação Básica (BRASIL, 2020), apreendemos que esta é uma temática que percorre todo o texto, trazendo uma tônica de responsabilização do docente em exercício do seu fazer profissional e o compromisso para com os estudantes.

Art. 5º [...]

V – Reconhecimento e valorização da materialização objetiva do direito à educação dos alunos como principal função social da instituição escolar, da atuação profissional e da responsabilidade moral dos docentes, gestores e demais funcionários, de acordo com:

[...]

c) as diretrizes do Plano Nacional de Educação; e

d) a Base Nacional Comum Curricular em vigência (BRASIL, 2020, p. 3)

Realçamos que mais a diante apresentamos que a própria BNCC possui uma indicação do Estatuto do Idoso (BRASIL, 2003) como legislação base que deve ser considerado na construção dos currículos, ou seja, base também para o processo de formação docente.

Retomando a discussão sobre os documentos vigentes e não vigentes que versam diretamente sobre a formação de professores, percebe-se uma forte relação com a garantia e valorização da igualdade, propondo que as diferenças sejam tidas por fator positivo, alinhado com o respeito à diversidade, contudo também é percebido que as colocações são generalistas. Quando o destaque está centrado em grupos específicos, citam as pessoas com deficiência, as questões étnico-raciais, de gênero, contudo, nos documentos vigentes atualmente (BRASIL, 2019; 2020) expressam um silenciamento de menções individualizadoras, fazendo menos menções às categorias diversidade e igualdade. Isto pode ser explicado pelo alinhamento político do governo atual com a agenda neoliberal e conservadora, que teme a utilização de determinados termos, como diversidade, por exemplo, a fim de diferenciar seus objetivos dos grupos progressistas da oposição.

Esta análise política não é o nosso foco neste estudo, mas é impensável não realizar essa breve pontuação, tendo em vista que a vida em sociedade é, inicialmente, política. Perpassada por um conflito de interesses e poderes que buscam a manutenção do poder na mão daqueles que já o detém e a alienação da classe subjugada.

Podemos fazer a grande revolução da educação brasileira, independentemente das alterações na legislação ou do sistema, se, no dia a dia do trabalho, conciliarmos o compromisso – construído com nossos princípios de liberdade e equidade – com as camadas oprimidas da população e com as estratégias arquitetadas a partir de uma leitura da realidade (GADOTTI; ROMÃO; 2011, p. 81).

É com as camadas oprimidas, como trazido por Gadotti e Romão (2011), que esta categoria de análise (diversidade e igualdade) tem uma forte articulação e vinculação. As pessoas idosas, bem como os conteúdos ligados a elas são atravessados por questões específicas que não cabem em blocos tão amplos que não deem quaisquer garantias de que sejam discutidos e/ou efetivados. Isto é percebido também quando os sujeitos

participantes desta pesquisa afirmam que não tiveram acesso a materiais e ou formações que tratassem do processo de envelhecimento, velhice e idosos. Apesar de termos os idosos, teoricamente, inclusos dentro do bojo da diversidade e igualdade, não se efetiva ações que busquem dar conta de tais temas. Desta forma, uma formação que privilegia uma Educação autenticamente emancipatória, crítica e progressista, fica dificultada.

Adentrando nos documentos que tratam especificamente da EJA, em 2000 temos a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Neste é indicado que a EJA deverá se pautar, entre outros elementos, pela diversidade.

Parágrafo único: Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar:

I – quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de forma a restabelecer a **igualdade de direitos e oportunidades face ao direito à educação;**

II – quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e de seus conhecimentos e valores;

[...] (BRASIL, 2000b, p. 1, grifo nosso).

Este documento evidencia novamente, que a diversidade e igualdade são bases para a Educação e, neste em específico, para a EJA. Contudo, no documento em vigência atualmente (BRASIL, 2021) percebemos uma ausência deste trato de forma mais presente, porém é possível perceber que a diversidade novamente surge neste documento, principalmente através da apresentação das diferentes formas em que a modalidade EJA poderá ser oferecida:

[...]

I – Educação de Jovens e Adultos presencial;

II- Educação de Jovens e Adultos na modalidade Educação a Distância (EJA/EaD);

III – Educação de Jovens e Adultos articulada à Educação Profissional, em cursos de qualificação profissional ou de Formação Técnica de Nível Médio; e

IV – Educação de Jovens e Adultos com ênfase na Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida (BRASIL, 2021, p. 1).

Igualmente como nos documentos em vigência sobre a formação de professores, as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2021) apresentam uma tendência a silenciar as menções ao termo diversidade, tanto de forma geral como de forma específica, estando a principal referência à diversidade e igualdade

quando apresenta a EJA com ênfase na Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida, onde é apresentada a relação entre esta modalidade e a Educação de pessoas com deficiência. Entretanto sem fazer nenhuma menção ao processo de envelhecimento, velhice ou idosos.

Este é um fato curioso quando observamos que é um debate que tem forte relação com a Educação de adultos como um todo, não necessariamente com o foco na Educação inclusiva, conforme evidenciado em nosso estado da arte e revisão de escopo. Porém, retomando aqui o conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida apresentado pela UNESCO (2010), compreendemos que esta é uma temática mais abrangente, pois é

[...] uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento. (UNESCO, 2010, p. 6).

Então, compreendemos a vinculação à Aprendizagem ao Longo da Vida por parte do Ministério da Educação, porém discordamos ao restringi-la à Educação inclusiva, tendo em vista que a Aprendizagem ao Longo da Vida é um paradigma que deve ser basilar para a EJA como um todo, tendo em vista o próprio processo de elaboração deste.

Partindo agora para os documentos que congregam políticas públicas direcionadas aos idosos e os documentos que regem a atuação na EJA com este público, encontramos menos menções à diversidade e igualdade. Isso pode ser explicado por se tratar de documentos ligados a um público em específico. Entretanto, ainda encontramos trechos que apresentam alguma relação temática. Conforme exposto no Art. 3º da Política Nacional do Idoso - PNI (BRASIL, 1994)

Art. 3º A política nacional do idoso reger-se-á pelos seguintes princípios:

[...]

I – a família, a sociedade e o estado têm o dever de **assegurar ao idoso todos os direitos a cidadania**, garantindo sua participação na comunidade, defendendo sua dignidade, bem-estar e direito à vida;

[...]

III – o idoso não deve sofrer discriminação de qualquer natureza;

[...]

V – **as diferenças** econômicas, sociais, regionais e, particularmente, as contradições entre o meio rural e o urbano do Brasil **deverão ser observadas pelos poderes públicos e pela sociedade em geral, na aplicação desta lei.** (BRASIL, 1994, p. 1, grifo nosso).

A garantia dos direitos às pessoas idosas está, na PNI, intimamente relacionada à igualdade em sua participação efetiva na sociedade. Sobre isto encontramos também uma relação com a Política Estadual da Pessoa Idosa (PERNAMBUCO, 2001). Nela, vemos

quase que uma repetição *ipsis litteris* do que está posto na PNI, principalmente onde se adequa a esta categoria aqui analisada. Entretanto algumas modificações são observadas por outros dispositivos legais que modificaram a redação de boa parte de seus artigos, adequando-os ao Estatuto do Idoso (BRASIL, 2003) e outras legislações específicas.

No que se refere ao Estatuto do Idoso (BRASIL, 2003), destacamos o que é encontrado no seu Art. 10, onde se vê uma indicação de que o Estado tem a obrigação de assegurar aos idosos a “[...] liberdade, o respeito, a dignidade, como pessoa humana e sujeito de direitos civis, políticos, individuais e sociais, garantidos na Constituição e nas leis.” (p. 2). Ou seja, o Estado assume o compromisso de garantir o tratamento igualitário das pessoas idosas para com os demais membros da sociedade.

Talvez buscando cumprir com o compromisso de garantir uma Educação de qualidade para as pessoas idosas, encontramos a iniciativa do Estado de Pernambuco em construir um caderno de orientações pedagógicas de atenção à pessoa idosa (PERNAMBUCO, 2017). Neste referido caderno, logo em sua apresentação, identificamos um alinhamento com os demais documentos aqui trabalhados, no que se refere à diversidade e igualdade, afirma que

os idosos, atualmente, representam um segmento nas turmas de EJA e, portanto, merecem práticas pedagógicas inclusivas que possibilitem uma melhor interação geracional e uma aprendizagem significativa **respeitando as suas especificidades e respectivas etapas de desenvolvimento** (PERNAMBUCO, 2017, p. 6, grifo nosso).

Fica evidente que este caderno busca, ao menos em seu discurso inicial, valorizar as diferentes características dos idosos, não apenas em relação aos sujeitos mais novos, mas entre os próprios idosos. Esta é uma das poucas vezes que é sinalizado nos documentos aqui analisados a referência ao envelhecimento como um processo diverso, que se manifesta de maneira díspar nos idosos. Diversas pesquisas (MINAYO; COIMBRA JÚNIOR; 2002; PAPALIA; OLDS; FELDMAN; 2010; TRENCH; ROSA; 2011) evidenciam a importância de compreender o processo de envelhecimento não como um fenômeno homogêneo.

A diversidade de elementos que permeiam esse, justifica, em certa medida, a interdisciplinaridade que se percebe nos estudos sobre o idoso. Compreender esse fenômeno por apenas uma lente parece ser uma escolha redutiva e não capaz de favorecer essa diversidade (CAVALCANTI, 2018, p. 20).

O trecho acima lança um olhar crítico sobre o fato de muitas vezes reduzirmos o nosso olhar para compreender o público idoso. Fato este percebido quando trabalhamos com os documentos nesta categoria aqui analisada. Percebemos a tendência em silenciar o processo de envelhecimento, a velhice e o idoso em boa parte dos documentos, principalmente através da inclusão destes em uma categoria com as mais diferentes temáticas que, cada uma com sua relevância teórica e prática, guarda uma enormidade de fatores que não cabem em um mesmo grupo.

A análise desta categoria nos possibilitou perceber que, apesar de apresentar um discurso de valorização da diversidade e promoção de igualdade a todos os sujeitos, evidencia-se a tendência por abafar algumas temáticas, sobretudo aquelas ligadas ao público envelhecido. Salvo as políticas públicas direcionadas especificamente aos idosos, os demais documentos ao tratarem de questões que afetam o público idoso, optam por generalizações e não com propostas e ações focalizadas.

Seguimos agora com a segunda categoria de análise.

6.4.2 Educação de Jovens e Adultos, metodologias, currículo e formação de professores

Nesta categoria buscamos evidenciar o que é sugerido e/ou determinado sobre as adequações de currículos, metodologias, espaço físico e formação de professores, que devem ser feitas para a atuação com a EJA e, mais especificamente, com o público idoso da EJA. Para dar conta de tal ambição, sistematizamos os dados através dos grupos de documentos que constam no quadro 5.

Inicialmente destacamos, já na LBD (BRASIL; 1996), a indicação, no Art. 24, inciso VII, parágrafo 2º, de um sistema de ensino que privilegie as condições dos integrantes da EJA, tomando por referência o inciso VI do Art. 4º da mesma Lei. Mais adiante esta adequação curricular é reforçada pelo Art. 37, parágrafo 1º.

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, **oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características do alunado**, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. (p. 17-18, grifo nosso).

A realidade presente na EJA individualiza sujeitos de um processo de segregação coletiva. Ou seja, são sujeitos que tem suas histórias, seus processos educativos interrompidos ou nunca iniciados pelos mais variados fatores. Contudo, não são vítimas solitárias desse processo de exclusão. Encontram vários outros companheiros que dividem as trincheiras desta batalha da volta/início à vida escolar, às carteiras enfileiradas,

às “tarefas de casa”, porém, na maioria das vezes, isto vem associado aos percursos profissionais que desempenham durante o dia, em empresas, feiras públicas, casas, etc.

Não há um único estudante que seja igual ao outro, independente de qual nível ou modalidade de ensino estejamos falando. Mas a realidade da EJA torna tudo ainda mais complexo, pela própria confluência de variadas influências nesta relação. Sobre isto Arroyo (2017, p. 30) nos questiona

Como trabalhar nos currículos essas tensões entre o futuro prometido, se refizerem o percurso escolar, e esse passado-presente de classe, raça, trabalho e sobrevivência que levam à EJA? Tensões específicas desse tempo de formação que se apresentam com maior premência do que na Educação Infantil e na fundamental. O passado pesa com pesado peso sobre suas trajetórias de vida. Não carregam um passado rosado. Nem individual.

E, ainda complementa esta reflexão indicando o que, muitas vezes, se esgueira no processo de formação dos professores que irão atuar com este público específico.

Dos cursos de formação, os docentes-educadores esperam a capacitação para entender os significados políticos, pedagógicos, formadores e deformadores desses percursos. Não apenas escolares, mas humanos, como membros de coletivos. [...] Também como passageiros, os coletivos educadores-docentes perguntam: Qual o peso, nas identidades dos educandos-as, dessa sensação de um passado que não passa para sua classe, seu gênero, sua raça, seu lugar? Sua cidade? Sua terra? Como entender e trabalhar essa sensação de que nem estudando o futuro se aproximará? (ARROYO, 2017, p. 30-31).

Talvez na busca por aproximar estes currículos do que o alunado da EJA busca/espera, o PNE (BRASIL, 2014) e o PEE (PERNAMBUCO, 2015) apresentem metas e estratégias específicas que buscam privilegiar avaliações e ações educativas que sigam em conformidade com estes sujeitos. Destacamos aqui, considerando nosso objeto de estudo, dois pontos em que estes planos não apenas sinalizam a necessidade de adequações curriculares e metodológicas para o trabalho na EJA, mas apontam um alinhamento específico com as necessidades do público idoso.

Primeiro no PNE (BRASIL, 2014), encontramos na meta 9, estratégia 9.12 a seguinte redação:

Considerar, nas políticas públicas de jovens e adultos, **as necessidades dos idosos**, com vistas à promoção de políticas de erradicação do analfabetismo, ao acesso a tecnologias educacionais e atividades recreativas, culturais e esportivas, à implementação de programas de valorização e compartilhamento dos conhecimentos e experiência dos idosos e à inclusão dos temas do envelhecimento e da velhice nas escolas (p. 9, grifo nosso).

Assim como no PNE, o PEE (PERNAMBUCO, 2015), apresenta uma estratégia com a mesma redação, reiterando, a nível estadual, as necessidades dos idosos dentro das políticas públicas de jovens e adultos. Porém, este plano ainda vai além ao elaborar várias outras estratégias que visam uma melhor adequação da EJA para os estudantes que nela entrarem.

Podemos aqui destacar as estratégias 9.11, que tratam da diversificação curricular na EJA, almejando a formação integral que dê conta da preparação ao mundo do trabalho, promova a inter-relação teórico-prática em diversos eixos, como ciência, trabalho, tecnologia, cultura e cidadania, organizando, assim, o tempo e espaço pedagógico, através de “[...] equipamentos e laboratórios, produção de material didático específico e formação continuada de professores.” (PERNAMBUCO, 2015, p. 44); estratégia 9. 20, que visa a oferta da EJA focada na perspectiva de uma Educação problematizadora, retratando a realidade dos estudantes e, assim, auxiliando no processo de elevação de sua autoestima; estratégia 9. 21, na qual se almeja o desenvolvimento de avaliações favoráveis à modalidade e aos seus integrantes, com vistas a tornar os estudantes “[...] sujeitos críticos e agentes de transformação social” (p. 45); e a estratégia 9.25, com a pretensão de implementar currículos adequados às especificidades da EJA, que deem conta de promover a inserção destes sujeitos no mundo do trabalho, bem como no universo das tecnologias digitais e incentivo à participação social (PERNAMBUCO, 2015).

Até aqui fica claro que tais documentos não têm por interesse a replicar o currículo, metodologias e demais elementos de outros níveis e modalidades para a EJA, fazendo, inclusive, menção a formação continuada específica para os docentes que venham a atuar nesta modalidade.

Sobre a formação de professores, retomamos novamente as diretrizes nacionais (BRASIL; 2002; 2015; 2019; 2020). No documento de 2002 identificamos no Art. 6º, inciso VI, parágrafo 3º a necessidade de que os conhecimentos exigidos para a formação de professores levem em consideração as etapas e modalidades específicas em que atua e, ainda, um destaque para a inserção dos professores em debates contemporâneos mais amplos, como os que envolvem questões culturais, sociais, econômicas e, ainda, conhecimentos sobre o desenvolvimento humano, contemplando, também, “[...] conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos [...]” (BRASIL, 2002, p. 3).

O avanço das políticas de formação de professores nos leva às diretrizes promulgadas em 2015, onde é possível identificar uma ampliação de elementos atrelados à adequação de currículos, metodologias e formações que privilegiam a EJA. Destacamos

o inciso III do Art. 8º, onde nos apresenta o que se espera dos egressos dos cursos de formação inicial em nível superior. O Estado demonstra esperança de que o processo formativo torne tais professores aptos a, entre outras questões, “[...]” trabalhar na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento de sujeitos em diferentes fazes do desenvolvimento humano nas etapas e modalidades de educação básica” (BRASIL, 2015, p. 7).

Ainda discorrendo sobre a formação inicial, o mesmo documento supracitado, no seu Art. 12, fala sobre como a formação inicial deveria ser organizada pelas instituições formadoras. Indica a divisão em três núcleos, sendo o primeiro o núcleo de estudos de formação geral, mas também das áreas específicas, bem como interdisciplinares, campo educacional, fundamentos, metodologias, e diversas outras realidades educacionais.

No núcleo acima apresentado, na alínea “e”, encontramos a seguinte redação

e) conhecimento multidimensional e interdisciplinar sobre o ser humano e práticas educativas, incluindo conhecimento de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultura, lúdica, artística, ética e biopsicossocial; (BRASIL, 2015, p. 9 – 10).

Este ponto do documento nos sugere algumas reflexões. Primeiro, isto é esperado não após a formação continuada, mas na formação inicial, são expectativas que precisariam ser atendidas pelo egresso. Quer dizer, a despeito da existência de formações continuadas que dessem conta de tais elementos, a formação inicial deveria alcançar êxito em tal empreitada.

Outra questão que salta deste documento é a ampliação, em comparação à diretriz anterior, no que se refere à clareza e descrição daquilo que se espera de um processo formativo de professores em nível superior.

Freire (2021) nos dá uma bela lição sobre como é importante que o processo de formação de professores seja completo, num processo que leve em conta a conjunção dos mais variados conhecimentos.

Todavia, existe algo que deve ser destacado. Na medida em que o compromisso não pode ser um ato passivo, mas práxis – ação e reflexão sobre a realidade –, inserção nela, ele implica indubitavelmente um conhecimento da realidade. **Se o compromisso só é válido quando está carregado de humanismo, este, por sua vez, só é consequente quando está fundado cientificamente.** Envolve, portanto, no compromisso do profissional, seja ele quem for, está a exigência de seu constante aperfeiçoamento, de superação do especialismo que não é o mesmo que especialidade. O profissional deve ir ampliando seus conhecimentos em torno do homem, de sua forma de estar sendo no mundo, substituindo por uma visão crítica a visão ingênua da realidade, deformada pelos especialismos estreitos (p. 25-26, grifo nosso).

O trecho que destacamos desta fala de Freire (2021) se deve ao fato de novamente reiterarmos a tônica da importância que cada docente tenha acesso e se aproprie do conhecimento científico sobre os sujeitos aos quais sua ação educativa atua.

Retornando os normativos legais aqui analisados, entramos agora nos dois documentos que estão em atual vigência (BRASIL; 2019; 2020). Novamente apresentamos aqui uma crítica a tais documentos, pela nítida tecnicidade presente no texto e supressão de temáticas importantes. Diferentemente do que ocorre na passagem do documento de 2002 para o documento de 2015, onde percebemos uma maior exploração e descrição do que se espera e como se espera, em 2019, intuímos que os legisladores optaram por não aprofundar mais termos e temas que ganharam espaço no documento anterior. Isto se evidencia, por exemplo, pelo fato de que no documento de 2019, que versa sobre a formação inicial, apenas trata de forma evidente os jovens e adultos em dois trechos em todo o documento. O primeiro ao indicar que um dos compromissos da formação de professores é a garantia do acesso igualitário à Educação de qualidade de todos, crianças, jovens e adultos. E o segundo é ao falar sobre a questão da alfabetização.

Nesta diretriz não se identifica recomendações esclarecedoras sobre as especificidades da EJA, adequações de currículos e metodologias para tal modalidade. O que se percebe é o constante agrupamento desta modalidade e as demais modalidades e níveis da Educação básica.

Quanto à formação continuada, regulada atualmente pelo diretriz promulgada em 2020, também se evidencia tal tendência à sublimação desta modalidade, diluindo-a em expressões generalistas. Ainda podemos dar um destaque para a única menção direta à EJA em todo este documento, quando anuncia que esta e outras modalidades devem ser guiadas pelas normas regulamentadoras do Conselho Nacional de Educação, como visto no trecho a seguir,

Art. 8º A Formação Continuada para docentes que atuam em modalidades específicas, como Educação Especial, do Campo, Indígena, Quilombola, Profissional, e Educação de Jovens e Adultos (EJA), por constituírem campos de atuação que exigem saberes e práticas contextualizadas, deve ser organizada atendendo as respectivas normas regulamentadoras do Conselho Nacional de Educação (CNE), além do prescrito nesta Resolução (BRASIL, 2020).

O fragmento acima citado não representaria maiores problemas se quando analisássemos a atual norma regulamentadora da EJA (BRASIL, 2021) nós conseguíssemos perceber um maior detalhamento ou aprofundamento que se ligue especificamente à formação dos professores para esta modalidade. Contudo, captamos

uma forte ausência neste deste documento. Como pode ser evidenciado pelo principal trecho que fala sobre a formação de professores nesta resolução em específico.

Art. 31. O Sistema Nacional Público de Formação de Professores deverá estabelecer políticas e ações específicas para a formação inicial e continuada de professores de Educação Básica de jovens e adultos, bem como para professores do ensino regular que atuam com adolescentes, cujas idades extrapolam a relação idade-série, desenvolvidas em estreita relação com as Universidade Públicas e com os sistemas de ensino. (BRASIL, 2021, p. 6).

Nesta resolução não temos uma indicação clara sobre o que se espera da formação docentes que atuarão na EJA. Este fato difere do que se encontra na resolução de 2000, que regulamentava a EJA, isto vigorou até a homologação da atual resolução. No documento de 2000, encontramos a apresentação, mesmo que de forma sintética, dos elementos sobre os quais a formação de professores para esta atuação na EJA deveria se apoiar. Sendo eles

- I – ambiente institucional com organização adequada à proposta pedagógica;
- II – investigação dos problemas desta modalidade de educação, buscando oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas;
- III – desenvolvimento de práticas educativas que correlacionem teoria e prática;
- IV – utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriadas às situações específicas de aprendizagem (BRASIL, 2000b, p. 3).

Quando ingressamos nas políticas específicas para o público idoso, identificamos uma forte determinação de que os currículos dos mais variados níveis da Educação sofram alterações a fim de contemplar o processo de envelhecimento. Como pode ser visto no Art. 10, inciso III e alíneas a, b e c da Política Nacional do Idoso.

- a) adequar currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais destinados ao idosos;
- b) inserir nos currículos mínimos, nos diversos níveis do ensino formal, conteúdos voltados para o processo de envelhecimento, de forma a eliminar preconceitos e a produzir conhecimentos sobre o assunto;
- c) incluir a Gerontologia e Geriatria como disciplinas curriculares nos cursos superiores; [...] (BRASIL, 1994, p. 3).

As demais políticas aqui analisadas, com foco dos idosos, seguiram com esta mesma tônica no que se refere aos currículos, como percebido no Art. 12 da Política Estadual da Pessoa Idosa (PERNAMBUCO, 2001) e no capítulo V do Estatuto do Idoso (BRASIL, 2003). Encerramos aqui nossa análise, chamando atenção, ainda, para a alusão, na BNCC, de adequações curriculares que tomem por referência o Estatuto do Idoso

Por fim, cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: [...] **processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/2003)**, [...] Na BNCC, essas temáticas são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada (BRASIL, 2017, grifo nosso).

Este trecho da BNCC torna ainda mais claro que esta é uma temática que deve estar presente na formação dos professores (inicial e/ou continuada), pois as próprias legislações atuais deixam evidente que devem tomar por base a BNCC para o processo de planejamento e execução da formação de professores para as mais variadas, ou seja, se na BNCC existe a determinação de adequações curriculares para lidar com o processo de envelhecimento, não há justificativa legal para não ser trabalhado tal qual na formação daqueles que atuam diretamente na regência das aulas.

A seguir realizamos uma breve síntese de nossos achados na análise destes documentos e algumas problematizações necessárias à nossa pesquisa.

6.4.3 Breve síntese da análise dos documentos regulamentares

Apesar de não ser foco de nossa investigação, muito menos um tema trabalhado de forma aprofundada nesta investigação, o currículo figura como um elemento que por vezes surgiu em nossa pesquisa. Quer seja através das recomendações legais, quer seja através da identificação da carência de determinados temas no currículo da formação inicial dos participantes da pesquisa, ou ainda, por causa de suas falas. Então, considerando as repetidas menções ao currículo, decidimos aqui indicar qual conceito de currículo que temos proximidade. E, para tal, tomamos emprestado a percepção freireana de currículo, conforme apresentado por Saul (2019), ao debater exatamente sobre o que seria o currículo para Freire. Assim, encontramos que currículo é, “[...] na acepção freireana, a política, a teoria e a prática do que-fazer na educação, no espaço escolar, e nas ações que acontecem fora desse espaço, numa perspectiva crítico-transformadora” (SAUL, 2019, p. 129).

Outro elemento que se destacou nesta análise de documentos foi o conhecimento como elemento necessário para a atuação docente, contudo, percebemos que apesar de se indicar constantemente a necessária valorização do conhecimento especializado sobre os estudantes, percebemos que há um apagamento de quais seriam estes conhecimentos. No

tocante à especificidade do público idoso, sabemos que existe uma vastidão de conteúdos que buscam trabalhar e explicar questões relativas ao próprio processo de envelhecimento. Por exemplo, existem várias teorias que explicam o processo de envelhecimento, algumas por viés biológico, outras social outros psicológico (CAVALCANTI *et al.*, 2021). Sendo assim, a delimitação de quais conhecimentos são necessários para a atuação com os idosos na EJA deveria ser uma questão mais valorizada e presente nestes documentos.

Outra questão que percebemos é que apesar de encontrarmos essas recomendações sobre os currículos, metodologias, etc., o que localizamos nos demais instrumentos de coleta que utilizamos, uma ausência de quaisquer contatos e oportunidades formativas que privilegiassem tal temática.

Ficou evidente o direcionamento estatal de uma política educacional que privilegie a Educação como um direito de todos e dever do Estado, sendo o idoso parte integrante desse todo. Todavia, percebemos nestes documentos que a inclusão não se efetiva na prática.

Nesta etapa, finalizamos a exposição dos resultados e discussão com os nossos grupos focais.

6.5 Grupo focal

Os grupos focais desenvolvidos nesta pesquisa seguiram o formato virtual, conforme apontado na nossa metodologia, de forma a privilegiar a saúde e segurança dos participantes neste momento de crise sanitária que enfrentamos.

Um desafio notado na realização do grupo focal nesse modelo foi a inconstância no fornecimento de sinal de internet utilizado tanto pela equipe pesquisadora quanto pelos participantes. Em dados momentos as pessoas não conseguiam estabelecer a conexão e saiam da sala virtual, em outros casos ocorria a falha na fala e vídeo, o que tornou essa uma experiência bastante desafiadora.

Ressaltamos a característica da técnica de análise ao qual expomos os dados do grupo focal, que por trabalhar especificamente com a avaliação de atitudes e crenças, a AAA não se detém a todo o texto/fala oriunda das investigações, mas apenas aos enunciados avaliativos. E, sendo assim, nesta pesquisa, focamos nos enunciados que tiveram por objetos de avaliação termos como: i) idoso (s); ii) velhice; iii) processo de envelhecimento; iv) juventude e envelhecimento. Desta forma, encontramos diversos

enunciados avaliativos em nossos dados, que são apresentados através dos objetos de atitude aos quais se relacionaram.

Diferentemente da Escala Neri que também avalia crenças e atitudes, mas em uma escala que vai de 1 a 5 pontos, trabalhamos com uma escala que vai de -3 a + 3, sendo 0 o ponto de neutralidade. Esta escala é assim trabalhada pelo fato de que no processo de análise nós precisamos atribuir um sentido (positivo ou negativo) e intensidade, que varia de 1 a 3, a cada enunciado avaliativo.

Para além destes dados, também optamos por trazer algumas transcrições de falas dos docentes que contextualizam estas atitudes e, ainda, as problemáticas relacionadas a formação destes para atuar com idosos na EJA.

6.5.1 Análise de Asserção Avaliativa: desbravando caminhos entre as falas e atitudes de professores

Nesta pesquisa, como já tratado, nós focamos exclusivamente nos objetos de atitude (OA) que tinham relação com o idoso, velhice, e processo de envelhecimento. Assim, assinalamos que alcançamos um total de cinco OA.

O nosso principal OA identificado que tem relação com nossa pesquisa foi o termo “idosos”. Especificamente em relação a este termo, nós encontramos um total de 11 enunciados. Sendo estes, em sua grande maioria, relacionados a atitudes negativas.

Para o primeiro OA avaliado, encontramos uma média de -0,84 pontos, indicando assim uma tendência a atitudes negativas em relação ao idoso (s). Este achado é bastante curioso quando o comparamos com os resultados da Escala Neri, onde foi encontrado um resultado mais positivo. Sobre isto percebemos que de fato algumas crenças e atitudes são expressas de forma discordante de nosso discurso. Vejamos a seguir um trecho de uma fala de um dos professores participantes desta pesquisa.

“Eu não tive trabalho com eles. Eles se interessam muito. Faziam o que a gente pedia. Prestavam atenção [...] Eu gostei muito de trabalhar com eles” – Suj. 3

Neste trecho vemos que o professor acredita que os idosos tem forte interesse nas aulas da EJA. Esta percepção dele é inclusive reforçada quando afirma que

Idosos são mais interessados que os jovens – Suj. 3

Entretanto, este mesmo sujeito, em outro ponto, afirma que é algo ruim quando jovens tem comportamentos de idosos. Ou seja, os “comportamentos de idosos” tem um valor negativo.

Seguindo adiante encontramos no OA “velhice” um resultado ainda mais negativo, com um total de -1,5 pontos. Neste OA encontramos apenas um enunciado que obteve uma pontuação positiva, onde é afirmado que a velhice não é doença. Porém, apesar de afirmarem isto, também colocam que a velhice traz doenças, é o fim da carreira, é o final de ciclo. Assim, percebemos novamente que estas são atitudes que divergem daquelas que encontramos na Escala Neri. Este fato talvez se explique pela tentativa que as pessoas têm em responder aquilo que acham que é o certo e não, necessariamente, o que pensam. Mas quando expostas a uma conversa, num espaço de debate, tendem a deixar escapar melhor suas impressões, crenças, etc.

Outro OA com que trabalhamos foi o termo “jovem”, mas sempre os enunciados em que este apareceu relacionado com a velhice, o idoso ou o processo de envelhecimento. Aqui encontramos a pontuação mais negativa nesta análise, um total de -2 pontos. Os principais enunciados encontrados fazem referência ao fato de jovens não deverem se comportar como velhos, terem ideias mais velhas do que os idosos, e, ainda, que é triste um jovem ser considerado idoso.

Curiosamente um dos professores que participou desta pesquisa e que também já é idoso, afirmou que ele ainda é jovem, apesar dos seus 65 anos de idade. Quando questionado se era um problema ser idoso, ele afirmou que não, mas que ele era e se via como jovem. Esta fala foi, inclusive, reforçada por outros participantes do grupo, onde trouxeram exemplos de pessoas idosas com as quais convivem e que são pessoas, nas palavras deles, normais.

Este ponto nos apresenta que de forma velada boa parte dos professores relacionam a velhice com a anormalidade. Pois enquanto a pessoa mantiver sua rotina, suas atribuições pessoais/profissionais, seu vigor físico, ela não é idosa. Mas a partir do momento em que percebesse um declínio em um destes elementos a pessoa passa a se comportar como um idoso.

“Eu tomava minha mãe como exemplo. Para algumas coisas ela se comporta como idosa, para outras não.” – Suj. 5

Outro OA que trabalhamos foi a questão do envelhecimento próprio ou de pessoas próximas. Encontramos uma atitude positiva, com pontuação de 0,66 pontos. O que encontra similaridade com os resultados obtidos na Escala Neri, especificamente no domínio relacionamento social. Conforme falado anteriormente, as falas dos professores tendiam a apresentar questões positivas sobre os idosos que conheciam ou sobre si.

“Mainha vai fazer agora 88 anos em julho. Mainha dirige. Mainha vai ao banco só. Mainha vai a feira só. Mainha faz tudo dentro de casa. Mainha cozinha, faz um pirão que todo mundo ama.” – Suj. 2

As questões relacionadas ao processo de envelhecimento também figuraram como OA nesta nossa análise. Aqui, encontramos também uma tendência a atitudes positivas, porém poucas menções nas falas e, assim, poucos enunciados avaliativos. Neste OA a pontuação média obtida foi de +0,66 pontos. Porém percebemos que, ainda que tenhamos encontrados atitudes positivas, algumas falas dos professores nos permitem realizar problematizações, como o trecho a seguir.

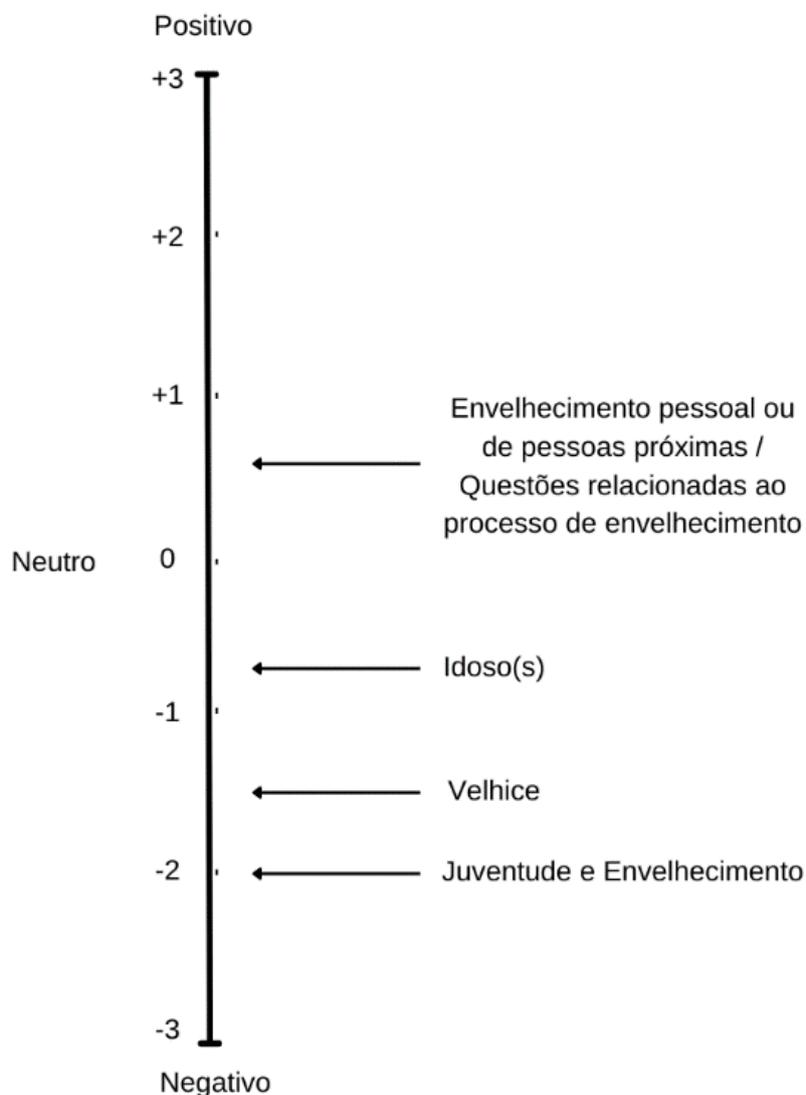
“O espírito do velho é o que vale!” – Suj. 2

Esta fala nos leva a alguns questionamentos. Se o espírito do velho é o que vale, então o seu corpo não tem mais serventia? Seria o processo de envelhecimento uma completa anulação do corpo físico? Todo idoso tem um espírito que supera seu corpo nesta relação de valorização?

Esta tendência novamente para atitudes positivas neste OA fala muito sobre a percepção que os sujeitos têm do envelhecimento como algo etéreo, distante e/ou superável. É uma não aceitação de que o processo de envelhecimento é universal e irreversível.

Para melhor sistematizar os resultados encontrados através da AAA, montamos a figura 3, que se trata de uma escala, representada por uma linha vertical, com pontuações que se organizam no intervalo de -3 a +3. A figura 3 possibilita a que o leitor tenha uma representação mais visual da extensão dos dados identificados através da AAA.

Figura 3. Relação das atitudes avaliadas através da AAA das falas dos participantes da pesquisa



Fonte: Dados da pesquisa

Dando sequência em nossa análise, para além do que foi possível encontrar através da AAA, percebemos que algumas falas dos sujeitos da investigação nos levaram a debates extremamente relevantes para esta pesquisa, quando constituímos sob tais falas e dados algumas inferências.

Aqui queremos iniciar pela fala de um professor idoso que atua na EJA. Tal docente, ao falar sobre seu processo de formação expressou a seguinte opinião.

“Já pensei em fazer um pouco mais, mas depois eu digo não vou ter condições de estar em banca de faculdade fazendo mais nada não. Já estou com 65 e está dando para passar como tá. E é assim mesmo.” – Suj. 3

Ao apresentar esta afirmativa o professor de forma inconsciente, expõe a crença de que, por ser idoso, ele não teria mais condições de estar na faculdade, então cabe a ele manter as coisas como estão e seguir conformado. Porém, ao falar isto, o docente observou o silêncio entre os colegas do grupo focal e retomou a fala com a seguinte afirmação.

“Não resta a menor dúvida, né? Quanto mais a gente aprende, melhor é! Quanto mais a gente estuda, melhor é! Não sei se já estou me acomodando com relação a isso, mas gostaria, até poderia ser que eu viesse a fazer, mas no momento eu acho meio difícil.” – Suj. 3

Atualmente os idosos representam uma baixa parcela de matrículas em cursos nas universidades. Nesta fala, o professor parece, apesar de tentar mostrar em seu discurso o reconhecimento do importante papel da Educação, ter uma posição passiva frente a esta imagem que a sociedade perpetua cada vez mais, de que o idoso deve levar uma vida pacata, afastada de grandes projetos, planos, etc.

Curiosamente, esta expectativa de afastamento dos idosos da vida em sociedade é uma das bases de uma teoria social que busca justificar o processo de envelhecimento. Doll *et al.* (2007, p. 14) nos traz uma breve síntese do que seria esta teoria, chamada de teoria do desengajamento.

A teoria do desengajamento questionou quase todos os pressupostos gerontológicos sobre os desejos das pessoas idosas em relação ao trabalho, ao afirmar que as pessoas idosas desejam reduzir seus contatos sociais, e que com isso se sentem mais felizes e contentes. A atividade continuada, um valor da meia idade, é questionada como um valor necessário para os idosos, pois isso leva a algum momento no processo do envelhecimento a um conflito entre a continuidade da atividade e da expansão, de um lado, e o enfrentamento subliminar com o final da vida, de outro lado.

Este processo considerado natural por esta teoria parece também ser naturalizado pela fala do professor, pois apesar de estar, pelas suas próprias palavras, com sua saúde em bom estado, em um emprego estável, sem grandes demandas familiares, algo o impede de retornar à universidade, e este algo nada mais é do que a velhice. E este afastamento, aqui destacado através da fala deste professor e relacionado com esta teoria social em específico, não se manifesta apenas do idoso para a sociedade, mas sobremaneira da sociedade para o idoso. Ainda sobre a teoria do desengajamento, Tavares (2017, p. 101) afirma

Quanto à funcionalidade, aponta tanto para a sociedade quanto para o indivíduo, uma vez que a sociedade abre espaço para as pessoas jovens e eficientes, dando ao idoso tempo para o desengajamento total, a morte. Em se tratando da mutualidade, a teoria diz que o afastamento

entre sociedade e idoso é recíproco, uma vez que a sociedade se afasta do idoso na medida em que o idoso se afasta da sociedade.

Esta separação entre idoso-sociedade também se manifesta dentro da EJA. Diversos idosos não enxergam benefícios para si ao entrar na EJA, ou, ainda, o fazem apenas por uma necessidade de atender a pedidos de familiares, como foi destacado pela fala da professora a seguir.

“Muitas delas estão na aula por causa do filho que foi pra faculdade e agora ela se sente obrigada, porque só tem o primário. Ou então os filhos saíram de casa e agora elas precisam ler e escrever melhor pra viver sozinhas” – Suj. 7

Atualmente há uma grande influência do paradigma psicológico *Life span* nas pesquisas e políticas públicas de atenção ao público idoso. Palma e Cachioni (2006), ao discutir sobre a Gerontologia e a Educação, nos falam que um dos princípios do *Life-Span* é o entendimento de que o processo de envelhecimento não está ligado, necessariamente, às doenças, afastamento, perdas, mas que na velhice também é possível a ocorrência de ganhos que, geralmente, são de natureza compensatória. Afirmam ainda que a Educação é apontada como um instrumento de ganhos na velhice, sobretudo por aumentar o convívio social, novas vivências e aquisição de novos conhecimentos.

Entretanto, o que percebemos, principalmente em relação às propostas educacionais em que os idosos estão incluídos, é uma forte carência de conhecimento básicos dos professores que com estes venham a atuar. Como registrado na fala da professora abaixo.

“Eu percebi que eu não conhecia a população idosa. Eu acho, eu acho, tá entendendo? Assim, é, eu acho que eu só conheço empiricamente de algumas pessoas idosas que eu convivo. Mas cientificamente eu não conheço não.” – Suj. 5

Esta falta de conhecimentos dos nossos sujeitos analisados ficou bastante evidente quando fizemos a aplicação do Questionário Palmore-Neri-Cachioni. Os professores demonstraram fragilidades consideráveis em basicamente todos os domínios que este instrumento avaliou, o que pode ser resultado de propostas formativas que ou inviabilizam o público idoso ou que tratam este de forma equivocada e/ou superficial.

Quando em nosso grupo focal foi questionado sobre o Caderno de orientação pedagógica de atenção à pessoa idosa (PERNAMBUCO,2017), quase que a totalidade dos docentes relatou não conhecer este material de apoio ao professorado e, ainda, fizeram duras críticas a utilização deste instrumento como formato formativo, além de tecerem críticas a ausência de formações efetivas que tratem do tema aqui em foco.

“Eles acham que disponibilizar um material, única e exclusivamente, no espaço do professor lá na página da Secretaria de Educação é o suficiente, mas não é. Nós sabemos que nós precisamos de pessoas que cheguem no chão da escola e digam: hoje eu vim trabalhar com vocês sobre a população idosa na Educação de Jovens e Adultos.” – Suj. 4

“Se nós formos esperar por uma formação da Secretaria de Educação essa formação não vem não. A gente é que tem que se articular e fazer algo, pegar o material e mesmo sem conhecer muito dividir o que sabemos um com os outros. Porque de lá não vem quase nada que seja realmente aplicável.” – Suj. 5.

Essa carência de formações efetivas se manifesta, como já percebido em trechos anteriores, em incertezas, fracassos, fragilidades, e vários outros problemas na relação entre os docentes e os estudantes idosos. Oliveira (2001), quando analisa a docência com idosos apresenta uma lista de elementos que os professores precisam levar em consideração ao trabalhar com este público em específico. Entre eles, destacamos a necessidade de que os docentes desmistifiquem estereótipos e preconceitos, proporcionem relações concretas entre os novos conhecimentos e aqueles advindos da experiência dos idosos, reconheçam a velhice não como o fim, mas como uma etapa como qualquer outra, que tem ganhos e perdas, e estimulem toda a potencialidade dos idosos, compreendendo as alterações decorrentes do processo de envelhecimento, etc.

Esta lista de Oliveira (2001) nos leva a pensar se a formação de professores para atuar com idosos na EJA também não vem servindo àqueles que estão com o poder em mãos. Os que puxam as cordas nessa sociedade de constante opressão, que busca por alienar os sujeitos excluídos, de forma que permaneçam segregados, à parte da sociedade, ou como afirma Arroyo (2017), vítimas de um *apartheid* social-espacial. As formações devem garantir que os professores compreendam de forma crítica essa realidade.

Deve-se incorporar tal riqueza nas áreas dos currículos e ainda aprofundar o entendimento de que valores, saberes, culturas e identidades são possíveis nas vivências desse *apartheid* social-espacial. A educação escolar só acontece se articulada às possibilidades e limites da formação e humanização socioespacial dos educandos. E dos mestres. Nos cursos de formação não haverá como ignorar a estreita conexão entre segregação de classe: social, racial, espacial e escolar (p. 36).

Não é possível atuarmos de forma a, em conjunto com os estudantes idosos, construirmos em nós mesmos uma consciência crítica, autêntica, se não nos propormos a desenvolver um olhar que compreenda a totalidade da realidade que cerca e é cercada por estes sujeitos. É no movimento de tomada de consciência que nós, educadores e educandos, sujeitos desse processo educativo, podemos construir uma transformação concreta, que, inclusive, deve passar pela superação de preconceitos, atitudes negativas,

crenças depreciativas, etc. E, principalmente, entendendo a dinâmica socioeconômica que oprime estes sujeitos, como apostado pela professora em sua fala.

“O idoso é muito discriminado! Principalmente o idoso da classe menos favorecida. Aquele que pega ônibus, que não usa roupa bacana, nem está batendo perna dentro do shopping.” – Suj. 4

Nesta nossa investigação, sobretudo nas falas dos docentes, percebemos que estes apresentam inúmeras crenças e atitudes negativas em relação à velhice, o que ainda se agrava mais por percebemos que estes professores possuem baixo nível de conhecimento básico sobre Gerontologia e são expostos a processos formativos que não privilegiam tal temática. Estas fragilidades também são percebidas quando estes alegam não saber como articular uma aula de forma a atender públicos tão diferentes em uma mesma classe.

“Não tem como trabalhar com estas mais velhas e os adolescentes numa sala só. Atender a duas clientelas ao mesmo tempo.” – Suj. 9

O curioso é que os diversos documentos que regulam a EJA e a formação de professores fazem menção ao papel da intergeracionalidade como instrumento de qualificação do processo educativo, da aprendizagem coletiva. O que encontra uma descontinuidade na percepção dos nossos sujeitos da pesquisa, que indicam que o mais fácil seriam classes apenas com idosos, tendo em vista que poderiam ser aulas que focariam na

“[...] forma que eles aprendem” – Suj. 4.

Todo este trabalho de análise das falas dos professores no grupo focal nos permite identificar que a EJA atualmente e, sobretudo, o processo de formação de professores para atuar com idosos nesta modalidade, parece ser um cenário que favorece a propagação de preconceitos (no sentido de atitudes negativas), que podem vir a ampliar cada vez mais a exclusão de idosos das salas de aula da EJA. Apesar da EJA não indicar em nenhuma documentação uma atenção especial ao público idoso, este é um segmento que deve ser levado em consideração, sobretudo no processo de formação dos professores que com estes venham a atuar.

7 CONSIDERAÇÕES "FINAIS"

Encerrar uma produção como essa nos leva a um processo de introspecção tão profundo que parece até um equívoco usar o termo “considerações finais”. Não acreditamos que tenhamos considerações finais sobre nada do que aqui pesquisamos e debatemos. Pelo contrário, temos considerações atuais, momentâneas, situadas em um tempo-espaço específico, com base em quem somos hoje e no que conhecemos até o momento. Não temos a pretensão de afirmar que nossa investigação conseguiu desvendar todas as questões que surgiram dentro dela, muito menos temos a ambição de afirmar que tiramos do armário todos os esqueletos escondidos que afetam a formação de professores para atuar com idosos na EJA. Acreditamos que este é um tema tão profundo que seriam necessárias várias e várias pesquisas, muitas e muitas horas de estudo, muito café e muita dedicação, para quem sabe começarmos a compreender com um mínimo de precisão todos os fatores que influem para esta temática.

Contudo, apesar de compreendermos a não finitude desta pesquisa, percebemos que conseguimos alcançar todos os objetivos traçados para esta investigação. Isto já nos traz uma perspectiva de “dever cumprido”, tendo em vista as inúmeras barreiras que surgiram no decorrer da pesquisa. Para além dos objetivos propostos, entendemos que conseguimos lançar luz sobre uma temática que ainda está engatinhando no Brasil, conforme observado em nossa revisão bibliográfica inicial. Isto por si só já representa uma considerável contribuição de nossa pesquisa, tendo em vista que quanto mais for discutido, investigado, falado sobre, mais e mais pessoas terão acesso a esta temática e, quem sabe, então poderemos começar a concretamente modificar a realidade que está posta.

Após realizar essa breve reflexão sobre a nossa percepção sobre as considerações finais, parece ser justo iniciar indicando aqui quais foram as fragilidades da nossa própria pesquisa, quais os limitantes e quais barreiras não puderam ser ultrapassadas em nossa trajetória.

Primeiramente, destacamos que não pudemos atender ao nosso quantitativo de sujeitos previsto no nosso projeto de pesquisa. Ambicionamos trabalhar com cinquenta e seis sujeitos, com oito representantes de cada uma das cidades que fazem parte da GREMN. Conseguimos? Não! Atingimos apenas 20% do público que almejávamos de início. Isso se deve pela baixa aceitação dos professores em participar da pesquisa e, principalmente, pela dificuldade de acesso a estes professores neste período de pandemia.

Tal dificuldade nos levou a buscar novas estratégias metodológicas, no que se refere à amostragem, levando-nos a trabalhar com a técnica Bola de neve.

Um segundo limitante desta pesquisa, ainda se relaciona com os sujeitos, considerando que o perfil identificado em nossa pesquisa privilegiou, majoritariamente, um mesmo município. O que nos leva a questionar se nossas análises e discussões falam sobre a realidade dos professores da GREMN de forma geral, ou apenas de um recorte, especificamente do município de Abreu e Lima-PE.

Também destacamos que a técnica que utilizamos para a análise das falas dos professores no grupo focal é uma técnica que demanda muito esforço, tempo e também traz em si algumas críticas, inclusive dos seus próprios criadores. Então, considerando isto, nos propomos a ampliar nosso olhar ao utilizar diversos outros instrumentos e técnicas, o que nos possibilitou ter acesso a vários dados, que por vezes não eram comumente trabalhados em pesquisas em Educação e, principalmente, na abordagem qualitativa. Assim, deixamos evidente que esta é uma pesquisa que tem ciência de suas limitações.

Retornando agora para nossas considerações “finais”, iniciemos pelo que percebemos nos documentos analisados. Fica evidente uma ideia de que a Educação deve privilegiar a inclusão de todos os estudantes, valorizando a diversidade e favorecendo um ambiente de igualdade e superação de preconceitos. Para além dos documentos que regem a Educação no sentido mais amplo, vimos também nas diretrizes nacionais para formação de professores, no decorrer de suas várias modificações, um tom de que os profissionais devem, já na formação inicial, adquirir um conjunto de conhecimentos e competências que venham a possibilitar que estes atuem de forma da garantir esta Educação de qualidade e, dita inclusiva.

Contudo, apesar de direcionar o tom para este caminho, identificamos uma forte ausência de propostas que evidenciassem o público idoso, ou até mesmo a EJA de forma mais direta. O próprio documento em vigência que trata da EJA (BRASIL, 2021) não faz menção ao que se espera dos professores que com esta modalidade venha a atuar. Então fica claro que existe uma grande discrepância entre o que dizem, o que está escrito e o que ocorre.

As políticas públicas que têm por foco as pessoas idosas buscam determinar modificações concisas nos currículos, de forma a garantir que os conhecimentos sobre o processo de envelhecimento, velhice e idosos seja ampliado em toda a população. Mas o que identificamos em nossa avaliação do conhecimento dos professores em relação à

Gerontologia é justamente o oposto. Encontramos baixo nível de conhecimento e, ainda, relatos indicando que nunca tiveram acesso a materiais didáticos e/ou outras oportunidades formativas que que tratassem sobre o público idoso.

No que se refere às atitudes e crenças em relação à velhice, os sujeitos foram “medidos” através de dois diferentes instrumentos, a fim de identificarmos as possíveis contradições e ampliar nosso olhar sobre o fato. Aqui percebemos que na Escala Neri os professores demonstraram atitudes positivas, com tendência à neutralidade. Alcançando pontuações mais altas, ou seja, mais negativas, nos domínios que avaliavam a capacidade de gerência, autonomia e independência e, também, os estereótipos e imagens associadas à velhice.

Já os resultados da AAA nos trouxeram atitudes mais negativas, principalmente em relação aos idosos e à velhice. Também percebemos que quando os jovens demonstram comportamentos que, na visão dos participantes da pesquisa, se equiparam a comportamentos de idosos, isto é avaliado de forma negativa.

A relação entre as crenças, atitudes, conhecimento gerontológico e formação de professores foi evidenciada quando buscamos realizar conexões entre todos os instrumentos de nossa pesquisa. Os sujeitos analisados não possuíam formações específicas em Gerontologia, o que justifica, em parte, os resultados encontrados no questionário Palmore-Neri-Cachioni. Contudo, esta ausência de formações também demonstrou uma relação com as atitudes destes docentes, principalmente no que se refere aos estereótipos que estes têm como verdades. Por exemplo, o fato de crer que a velhice representa o fim de carreira, fim de vida, etc.

Os professores também relataram de forma quase unanime uma insatisfação em relação as formações ofertadas pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. Inclusive, afirmando desconhecerem um documento fornecido por esta secretaria que trata especificamente do público idoso na EJA. Aqui, encontramos de certa forma uma continuidade daquilo que foi percebido na análise dos documentos. Existe uma proposta de qualificar a Educação, principalmente a formação de professores, com intuito de garantir a efetivação de direitos das pessoas idosas, contudo, o que ocorre é um discurso que indica isso e uma prática que não privilegia isto de forma efetiva e eficiente.

Por fim, registramos que muitas questões que surgiram no decorrer desta pesquisa seguem sem respostas. Primeiro, ainda não sabemos se quando estes professores forem expostos a processos formativos com foco na Gerontologia poderão desenvolver atitudes mais positivas, superando preconceitos que já estão estabelecidos em suas falas. Também

não sabemos se, caso as políticas públicas educacionais passem a ser redigidas com maior especificidade e clareza, no que se refere ao público idoso, encontraremos impactos concretos na formação dos professores. Buscamos ainda uma resposta para o não cumprimento de legislações federais que existem a mais de vinte anos, como a Política Nacional do Idoso (BRASIL, 1994), no que se refere a inclusão nos currículos do ensino superior da temática velhice.

Enfim, esta nossa investigação nos permitiu identificar que sim, os professores que atuam com idosos na EJA ainda demonstram atitudes e crenças negativas em relação a esse público, que isto tem sim uma forte influência de práticas formativas que não surtiram efeito a fim de garantir que preconceitos sejam superados e os idosos sejam respeitados e tenham acesso a uma Educação de qualidade e adequada a sua necessidade e interesses, assim como deveria ser, de acordo com o Estatuto do Idoso (BRASIL, 2003).

Somos um dos países com maior taxa de envelhecimentos do mundo, as estatísticas indicam que em poucos anos teremos mais idosos do que os países ditos desenvolvidos. Porém diferentemente destes países, nós não temos estruturas sociais, políticas, educacionais, entre outras, que deem conta de propiciar uma vida de qualidade aos idosos. Não temos como prioridade a formação de recursos humanos que venham a trabalhar com esse público, não vemos campanhas sistemáticas que buscam romper com todos os estereótipos que são símbolo da falta de conhecimento sobre a velhice.

Finalizamos aqui nossa pesquisa, mas com o sentimento de encontrar um cenário que precisa urgentemente de modificações. Apesar da Psicologia Social apontar que as atitudes levam um tempo para serem modificadas e exigem um conjunto de esforços para tal. Temos esperança de que veremos propostas de formação de professores que realmente qualifiquem estes docentes para o exercício de sua profissão com o máximo de respeito ao idoso, reconhecendo-o como um ser complexo, amplo, rico em possibilidades, não como um indivíduo doentio, cansado, lento.

Como diria Paulo Freire (1992)

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo.

REFERÊNCIAS

- ABREU, N. R. de; BALDANZA, R. F; GONDIM, S. M. G. Os grupos focais on-line: das reflexões conceituais à aplicação em ambiente virtual. **JISTEM – Journal of Information Systems and Technology Management**. v. 6, n. 1, p. 5-24, São Paulo, 2009.
- ARAÚJO, R. M. B; ESTEVES, M. M. F. A formação docente, inicial e contínua, para o trabalho com adultos em Portugal: o olhar dos professores. **Educação & Formação**. v. 2, n° 4, p. 18-35, jan./abr. Fortaleza, 2017
- ARKSEY, H; O'MALLEY, L. Scoping studies: towards a methodological framework. **International Journal of Social Research Methodology**. v. 8, n° 1, p. 19-32. 2005. DOI: [10.1080/1364557032000119616](https://doi.org/10.1080/1364557032000119616).
- ARONSON, E; WILSON, T. D.; AKERT, R. M. **Psicologia Social**. Tradução: Geraldo José de Paiva. 8ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2015.
- ARROYO, M. G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. **Educação & Sociedade**. V. 20, n. 68, p. 143-162, Campinas, 1999.
- _____. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, L (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, SECAD-MEC, UNESCO, 2006.
- _____. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: CONTRUÇÃO COLETIVA. **Contribuições à educação de jovens e adultos**. 2ª ed. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2008. p. 221-230.
- _____. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- BARBOSA, F. **A Educação de Adultos**. Uma visão crítica. Porto: Estratégias criativas, 2004.
- BARBOSA, M. R. **“Agora vejo com os meus olhos”**: A alfabetização na vida de adultos do Programa Xingó. 2009. 254 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, 2009.
- BARCELOS, V. **Educação de jovens e adultos: currículo e práticas pedagógicas**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes 2012.
- _____. **Formação de professores para educação de jovens e adultos**. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4ª ed. Lisboa: Edições 70, 2016. 281 p.

BEAUVOIR, S. **A velhice**. Simone de Beauvoir; tradução Maria Helena Franco Martins – 2ª ed. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018.

BLESSMANN, E. J. Corporeidade e envelhecimento: o significado do corpo na velhice. **Estud. Interdiscip. Envelhec.** Porto Alegre, v. 6, p. 21-39. 2004.

BOEHME, R. A. R. **Saberes docentes na educação do idoso**: Compreensões de professores do Programa de Educação Permanente - FURB. 2013. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação). – Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2013.

BOTASSINI, J. O. M. A importância dos estudos de crenças e atitudes para a sociolinguística. **SIGNUM: Estud. Ling.** n. 18/1, p. 102-131, Londrina, jun. 2015.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Brasília, 1971. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei 8.842, de 4 de janeiro de 1994**. Dispõe sobre a política nacional do idoso, cria o Conselho Nacional do Idoso e dá outras providências. Brasília, 1994.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB 11/2000**. Brasília, 2000a.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 1, de 5 de julho de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000b.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei 10.741, de 1º de outubro de 2003**. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras

providências. Brasília, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.741.htm

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduandos e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a Base Nacional Comum para formação inicial de professores da educação básica (BNC-formação). Brasília, 2019.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação continuada de professores para a educação básica e institui a Base Nacional Comum para formação continuada de professores da educação básica (BNC-formação continuada). Brasília, 2020.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB N º 1, de 28 de maio de 2021**. Institui Diretrizes operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Brasília, 2021.

CACHIONI, M. **Formação profissional, motivos e crenças relativas à velhice e ao desenvolvimento pessoal entre professores de Universidades da Terceira Idade**.

2002. 302 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253643>>

CACHIONI, M; AGUILAR, L. E. Crenças em relação à velhice entre alunos da graduação, funcionários e coordenadores-professores envolvidos com as demandas da velhice em universidades brasileiras. **Revista Kairós**. v. 11, nº 2, p. 95-119, São Paulo, 2008.

CACHIONI, M; NERI, A. Educação e gerontologia: desafios e oportunidades. **Revista Brasileira De Ciências Do Envelhecimento Humano**, 1(1), p. 99-115, Passo Fundo, 2004. Disponível em: <<https://doi.org/10.5335/rbceh.2012.49>>

CARROLL, L. **Alice no país das maravilhas**. Tradução: Clélia Regina Ramos. Petrópolis: Arara Azul, 2002.

CASTRO, M. M. C e; AMORIM, R. M. de A. A Formação Inicial e a Continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. **Cadernos CEDES [online]**. v. 35, n. 95, p. 37-55. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015146800>>. Epub Jan-Abr 2015. ISSN 0101-3262. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015146800>.

CAVALCANTI, E. W. de O. O lugar da velhice na escola: atitudes de crianças em relação à velhice. 2018, 89 f. Monografia (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2018.

CAVALCANTI, E. W. de O; SILVA, C. F. S. da; LIMA, P. V. L; TAVARES, N. P. **Concepções sobre a velhice e atitudes de crianças: um estudo das percepções de crianças do ensino fundamental de escolas públicas do Recife**. Anais do VI Congresso Internacional de Envelhecimento Humano. Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/53392>>.

CAVALCANTI, E. W. de O; LIMA, P. V. L; BARBOSA; M. R. TAVARES, N. P. **Na trilha do envelhecimento: teorias biopsicossociais sobre o envelhecimento e atitudes de crianças em relação à velhice**. Ebook do VII Congresso Internacional de Envelhecimento Humano. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/73924>>

CHYCHUK, V. Approaches to training teachers of adults in the UK. **Comparative Professional Pedagogy**. v. 5, nº 1, p. 74-79, 2015. DOI: 10.1515/rpp-2015-0024

CORREIA, M. S; MIRANDA, M. L. de J; VELARDI, M. A prática da educação física para idosos ancorada na pedagogia freireana: reflexões sobre uma experiência dialógica-

problematizadora. **Movimento**, v. 17, nº 4, p. 281–297, 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.22456/1982-8918.1955>>

DI PIERRO, M. C; JOIA, O; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**. Ano XXI, nº 55, novembro/2001.

DOLL, J; GOMES, A; HOLLERWEGER, L; PECOITS, R. M; ALMEIDA, S. T. de. Atividade, Desengajamento, Modernização: teorias sociológicas clássicas sobre o envelhecimento. **Estudos Interdisciplinares sobre o Envelhecimento**, v.12, p. 7-33, 2007. Disponível em: <<https://doi.org/10.22456/2316-2171.4977>>.

DOLL, J; RAMOS, A. C; BUAES, C. S. Apresentação – Educação e Envelhecimento. **Educação e Realidade**. v. 40, nº 1, p. 9-15, jan/mar, Porto Alegre, 2015.

FÁVERO, O. FREITAS, M. A educação de adultos e jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente. **InterAção**. v. 36, n. 2, p. 365-392, Goiana, jul./dez. 2011.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Revisão & Sínteses**. Educ. Soc. v. 23, nº 79, Ago, 2002. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013>>.

FERREIRA, V. M; RUIZ, T. Atitudes e conhecimentos de agentes comunitários de saúde e suas relações com idosos. **Rev. Saúde Pública**. v. 46, nº 5, p. 843-849, 2012.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Tradução: Rosisca Darcy de Oliveira. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

_____. 3ª Comissão. Tema: A educação de adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos. In: Relatório final do Seminário Regional de Educação de Adultos, preparatório ao II Congresso Nacional de Educação de Adultos – Pernambuco [1958]. **Em Aberto**. v. 26, n. 90, p. 145-156, Brasília, jul./dez. 2013. p. 151-153.

_____. **Conscientização**. Tradução: Thiago José Risi Leme. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2016.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 75ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

_____. **Educação e mudança**. Prefácio: Moacir Gadotti. Tradução: Lilian Lopes Martin. 43ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

- FRIEDRICH, M; BENITE, A. M. C; BENITE, C. R. M. PEREIRA, V. S. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr./jun. 2010.
- FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- GADOTTI, M; ROMÃO, J. E. **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- GAMBOA, S. A. S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- _____. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: SANTOS FILHO, J. C. dos; GAMBOA, S. A. S. (orgs.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. 1ª ed. Série Pesquisa em Educação, v. 10. Brasília: Liber Livro, 2005.
- _____. (coord.ª). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.
- GEREZ, A. G; MIRANDA, M. L. de J; CAMARA, F. M; VELARDI, M. A prática pedagógica e a organização didática dos conteúdos de Educação Física para idosos no projeto sênior para a vida ativa da USJT: uma experiência rumo à autonomia. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.28, nº. 2, p. 221-236, 2007.
- GEREZ, A. G; VELARDI, M; CAMARA, F. M; MIRANDA, M. L. de J. Educação Física e Envelhecimento: uma reflexão sobre a necessidade de novos olhares e práticas. **Motriz**, Rio Claro, v.16 nº2 p.485-495, abr./jun. 2010
- GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. 1ª ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GLENDENNING, F. Educational Gerontology and Gerogogy. **Gerontology & Geriatrics Education**. v. 13, nº 1-2, p. 5-21, 1993. DOI: 10.1300/J021v13n01_02
- GONÇALVES, E. M. S. **Aprendizagem e construção dos saberes docentes na prática da educação com idosos**. 2015. 152 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano). – Departamento de Ciências Sociais e Letras, Pedagogia e Serviço Social, Universidade de Taubaté, Taubaté, 2015.

- GONDIM, S. M. G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**. v. 12, nº 24, p. 149-161, Santos, 2003.
- GREEN, S. Attitudes and perceptions about elderly: current and future perspectives. **Int’L. J. Aging na Human Development**. v. 13, nº 5, p. 99- 119, 1981.
- HADDAD, E. G. de M. **A ideologia da velhice**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2016.
- HADDAD, S. (coord.) **O estado da arte das pesquisas em educação de jovens e adultos: a produção discente da pós-graduação no período de 1986-1998**. São Paulo: Ação Educativa, 2000.
- HADDAD, S; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 14, p. 108-130. Mai/Jun/Jul/Ago 2000.
- HARRIS, D. K; CHANGAS, P. S; PALMORE, E. B. (1996). Palmore’s first facts on aging quiz in a multiple-choice format. **Educational Gerontology**. v. 22, nº 6, p. 575–589, 1996. DOI:10.1080/0360127960220605
- HOLANDA, G. de S; FARIAS, I. M. S de. Estratégia da triangulação: uma incursão conceitual. **Revista Atos de Pesquisa em Educação**. v.15, n.4, p.1150-1166, out./dez., Blumenau, 2020.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Diretoria de Pesquisa. Coordenação de Trabalho e Rendimento. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019: características gerais dos domicílios e moradores**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.
- IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- _____. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Tradução de Silvana Cobucci Leite. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico: Censo da Educação Básica 2018** [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019.
- _____. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2020**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021.
- KALLEN, D. Aprendizagem ao longo da vida em retrospectiva. **Revista Europeia de Formação Profissional**. n. 8/9, p. 16-22, 1996.
- KIELING, J. F. Alienação. In STRECK, D. R; REDIN, E; ZITKOSKI, J. J. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 4ª ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

- KRÜGER, H. R. **Psicologia das crenças: perspectivas teóricas**. Tese para concurso de professor titular em Psicologia Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1995.
- LAVENDER, P; TUCKETT, A. Inspired by Freire: From Literacy to Community. How the Ideas of Paulo Freire Shaped Work in the UK. **The Adult Learner: The Irish Journal of Adult and Community Education**. Sessão 1, p. 31-49, 2020.
- LEMIEUX, A; MARTINEZ, M. S. Gerontagogy beyond words: a reality. **Educational Gerontology**. v. 26, p. 475-498, London, 2000.
- LINS, T. Gerontólogo educacional brasileiro: a construção do modelo brasileiro. **Revista Kairós Gerontologia**. v. 16, nº 3, p. 117-140. São Paulo, 2013.
- _____. Gerontologia educacional brasileira: causas e consequências do seu estado embrionário e das suas áreas majoritárias de atuação. **Revista Interseção – identidades e gerações**. v. 1, nº 1, p. 49-61, Palmeira dos Índios, 2020. DOI: 10.48178/interseção.v1i1.216
- LOPES, A. P. N; BURGARDT, V. M. Idoso: um perfil de alunos na EJA e o mercado de trabalho. **Est. Interdisc. Envelhec.**, v. 18, nº 2, p. 311-330, Porto Alegre, 2013.
- LOURENÇO FILHO, M. B. O problema da educação de adultos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 5 n. 14, p. 169 -185, ago,1945
- LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. 11ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- LUCHESE, B. M. **Crianças que convivem com idosos: atitudes em relação à velhice e percepção sobre demência**. 192 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Programa de Pós Graduação em Enfermagem, Universidade Federal de São Carlos, 2011.
- LUCHESE, B. M; DUPAS, G; PAVARINI, S. I. Avaliação de atitudes de crianças que convivem com idosos em relação à velhice. **Revista Gaúcha de Enferm.** v. 33, nº 4, p. 33-40, 2012.
- MARCONI, M. de A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MARQUES, L. R. Protagonismo escolar em diversidade, diferenças e direitos. In: SCOTT, P; LEWIS, L; QUADROS, M. T. de. **Gênero, diversidade e desigualdade na Educação: interpretações e reflexões para a formação docente**. Publicações Especiais do Programa de Pós Graduação em Antropologia/FAGES Universidade Federal de Pernambuco. Recife: Editora Universitária UFPE, 2009.

- MARQUES, D. T; PACHAME, G. G. Formação de educadores: uma perspectiva de educação de idosos em programas de EJA. **Educação e Pesquisa**. v. 36, nº 2, p. 475-490, maio/ago. São Paulo, 2010.
- MARTÍN, A. V. Enfoques teóricos sobre la participación educativa en la vejez. **Teoría de la educación**. v. 4, p. 165-181, 1992.
- MINAYO, M. C. S; (org.). **Pesquisa social. Teoria, método e criatividade**. 18ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MINAYO, M. C. S; COIMBRA JÚNIOR, C. E. A. **Antropologia, saúde e envelhecimento**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2002.
- MOLINA NETO, V; TRIVINOS, A. N. S. (org.). **A pesquisa qualitativa em Educação Física: alternativas metodológicas**. 3ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.
- MOREIRA, C. E. Criticidade. In STRECK, D. R; REDIN, E; ZITKOSKI, J. J. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 4ª ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019
- MORGAN, D. L. Focus Groups. **Annual Review of Sociology**. v. 22, nº 1, p. 129–152, 1996. DOI:10.1146/annurev.soc.22.1.129
- MYERS, D. G. **Psicologia Social**. Tradução: Daniel Bueno, Maria Cristina Monteiro, Roberto Cataldo Costa; Revisão técnica: Elaine Rabelo Neiva, Fábio Iglesias. 10ª ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.
- NEIVA, E. R; MAURO, T. G. Atitudes e mudanças de atitudes. In: TORRES, C. V; NEIVA, E. R. (orgs.) **Psicologia Social: principais temas e vertentes**. Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 171 – 203.
- NERI, A. L. **Idosos no Brasil: vivências, desafios e expectativas na terceira idade**. 1ª ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2007.
- NERI, A; FREIRE, S. A. **E por falar em boa velhice**. 1ª ed. Campinas: Papyrus, 2000.
- NERI, A. L; JORGE, M. D. Atitudes e conhecimentos em relação à velhice em estudantes de graduação em educação e em saúde: subsídios ao planejamento curricular. **Estudos de Psicologia [online]**. v. 23, nº 2, p. 127-137, Campinas, 2006. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-166X2006000200003>>.
- NETTO, M. P. Introdução ao estudo do envelhecimento e da velhice. In: FREITAS, E. V.; PY, L. **Tratado de geriatria e gerontologia**. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 2016.
- NEWMAN, S.; FAUX, R.; LARIMER, B. Children's views on aging: their attitudes and values. **The Gerontologist**. Oxford, v. 37, Nº 3, p. 412-417, 1997.
- NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria & educação**. V. 4, p. 109-139, 1991.

_____. Os professores na virada no milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**. V. 25, n 1, p. 11-20, São Paulo, jan/jun, 1999.

_____. Os professores e sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação e Realidade**. v. 44, n. 3, p. 1-15, Porto Alegre, 2019.

OLIVEIRA, R. de C. da S. Docência para a terceira idade. **Olhar de professor**. Ponta Grossa, v. 4, nº 1, p. 21-32, 2001.

OLIVEIRA, A. L.; FIGUEIREDO, J. Reflexões em torno da gerontologia educativa e de uma experiência com idosos em contexto de Lar. In: ALCOFORADO, L; BARBOSA, M. R; BARRETO, D. A. B. **Diálogos Freireanos: a educação e formação de jovens e adultos em Portugal e no Brasil**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. p. 613-637.

OMS – Organização Mundial de Saúde. **Envelhecimento ativo: uma política de saúde**. Organização PanAmericana de Saúde, 2005.

OSGOOD, C. E; SAPORTA, S; NUNNALLY, J. Evaluative assertion analysis. **Litera**, v. 3, p. 47-102, 1956.

OSGOOD, C. E; SUCI, G. J; TANNENBAUM, P. H. **The measurement or meaning**. 1ª ed. Urbana: Illinois Press, 1957.

OSTROM, T. M. The relationship between the affective, behavioral, and cognitive components of attitude. **Journal of Experimental Social Psychology**. v. 5, p. 12 – 30. 1969.

PALMA, L. C; CACHIONI, M. Educação permanente: perspectiva para o trabalho educacional com o adulto maduro e com o idoso. In: Freitas et al. (Orgs). **Tratado de geriatria e gerontologia**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006.

PALMORE, E. Facts on Aging: A Short Quiz. **The Gerontologist**. v.17, nº 4, p. 315–320, 1977.DOI:10.1093/geront/17.4.315

_____. The Facts on Aging Quiz: A Review of Findings. **The Gerontologist**. v. 20, nº 6, p. 669–672, 1980. DOI:10.1093/geront/20.6.669

PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W.; FELDMAN, R. D. Desenvolvimento humano. Tradução: Carla Filomena Marques Pinto Vercesi et al. 10 ed. Porto Alegre: AMGH, 2010

PEREIRA, J. M. M. A escola do riso e do esquecimento: idosas na educação de jovens e adultos. **Educ. foco**, v 16, nº 2, p. 11-38, set/fev. Juiz de Fora, 2011.

PERNAMBUCO. **Lei 12.109 de 26 de novembro de 2001**. Dispõe sobre a Política Estadual da Pessoa Idosa. (Redação alterada pelo art. 1º da Lei nº 16.652, de 2 de outubro de 2019.) 2001. Disponível em: <

[https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=1&numero=12109&complemento=0&ano=2001&tipo=&url=#:~:text=integra%C3%A7%C3%A3o%20e%20participa%C3%A7%C3%A3o-,Art.,%C2%B0%20de%20janeiro%20de%202018.\)>](https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=1&numero=12109&complemento=0&ano=2001&tipo=&url=#:~:text=integra%C3%A7%C3%A3o%20e%20participa%C3%A7%C3%A3o-,Art.,%C2%B0%20de%20janeiro%20de%202018.)>)

_____. Secretaria de Educação. **Plano Estadual de Educação – Pernambuco 2015 – 2025**. Recife: A Secretaria, 2014.

_____. Secretaria de Educação. **Caderno de Orientação Pedagógica de Atenção à Pessoa Idosa**. Coordenação Pedagógica e Elaboração do Caderno Jaciane Gomes Souza de Lima e Silva *et al.*; Apresentação Ana Selva. Recife: A Secretaria, 2017.

PETERSON, D. A. Educational Gerontology: The State of the Art. **Educational Gerontology**, 1:1, 61-73, London, 1976. DOI: [10.1080/03601277.1976.12049517](https://doi.org/10.1080/03601277.1976.12049517)

PITANGA, D. A. **Velhice na cultura contemporânea**. 2006. 191 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Departamento de Psicologia, Universidade Católica de Pernambuco, Recife. 2006.

RODRIGUES, T. C; ABRAMOWICZ, A. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 39, n. 1, p. 15-30, 2013. DOI: [10.1590/S1517-97022013000100002](https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000100002).

RODRIGUES, A; ASSMAR, E. M. L; JABLONSKI, B. **Psicologia social**. 1ª ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

ROSSATO, R. Práxis. In STRECK, D. R; REDIN, E; ZITKOSKI, J. J. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 4ª ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

RUIZ-MONTERO, P. J; CHIVA-BARTOLL, O; SALVADOR-GARCÍA, C; GONZÁLEZ-GARCÍA, C. Learning with Older Adults through Intergenerational Service Learning in Physical Education Teacher Education. **Sustainability**. v. 12, nº 1127, p. 1-14, 2020. DOI: [10.3390/su12031127](https://doi.org/10.3390/su12031127)

SANTIAGO, E; BATISTA NETO, J. Formação de professores e prática pedagógica na perspectiva freireana. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 61, p. 127-141, jul./set. 2016.

SAUL, A. M. Currículo. In STRECK, D. R; REDIN, E; ZITKOSKI, J. J. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 4ª ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SCHLOCHAUER, C; LEME, M. I. S. Aprendizagem ao longo da vida: uma condição fundamental para a carreira. **Revista de Carreiras e Pessoas**. v. 2, nº 2, p. 62-72, mai/jun/jul/ago, São Paulo, 2012.

SERRA, D. C. **Gerontagogia dialógica intergeracional para autoestima e inserção social de idosos**. 2012. 267 f. Tese (Doutorado em Educação). – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

- SHERRON, R. H; LUMSDEN, D. B. **Introduction to Educational Gerontology**. Washington: Hemisphere Publishing Corporation, 1978.
- SILVA, L. R. F. Da velhice à terceira idade: o percurso histórico das identidades atreladas ao processo de envelhecimento. **História, Ciências, Saúde** – Manguinhos, Rio de Janeiro, v. 15, Nº 1, p. 155-168, 2008.
- SITOE, R. M. Aprendizagem ao longo da vida: um conceito utópico? **Comportamento Organizacional e Gestão**. v. 12, nº 2, p. 283-290, 2006.
- SOARES, L (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, SECAD-MEC, UNESCO, 2006.
- _____. O educador de jovens e adultos e sua formação. **Educação em revista**. Belo Horizonte, nº 47, p. 83-100, jun, 2008.
- SOARES, L; SOARES, R. C. e S. O reconhecimento das especificidades da educação de jovens e adultos: constituição e organização de propostas de EJA.
- SOARES, L; SIMÕES, F. M. A formação inicial do educador de jovens e adultos. **Educação e Realidade**. v. 29, nº 2, p. 25-39, 2004.
- SOUZA JÚNIOR, M. B. de; MELO, M. S. T. de; SANTIADO, M. E. A análise de conteúdo como forma de tratamento de dados numa pesquisa qualitativa em Educação Física escolar. **Revista Movimento**. v. 16, nº 3, p. 31-49, Porto Alegre, 2010.
- STRECK, D. R; REDIN, E; ZITKOSKI, J. J. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 4ª ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- TARDIF, M; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução de João Batista Kreuch. 9ª ed. Petrópolis, Vozes, 2014.
- TAVARES, L. B. **Deixem que digam, que pensem, que falem: a homofobia na visão dos formandos em licenciatura da UFRPE**. 2006. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.
- TAVARES, N. P. **A prática pedagógica de professores de educação física do Programa Academia da Cidade do Recife com idosos**. 2017. 299 f. Teses (Doutorado em Educação. – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.
- THORNTON, J. E. Educational gerontology in Canada. **Educational Gerontology**. v. 18, nº 5, p. 415-431, 1992. DOI: 10.1080/0360127920180502

- TODARO, M. de A. **Desenvolvimento e avaliação de um programa de leitura visando à mudança de atitudes de crianças em relação a idosos.** 2008, 166 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.
- TRENCH, B. ROSA, T. E. C. **Nós e o outro:** envelhecimento, reflexões, práticas e pesquisa. São Paulo: Instituto de Saúde, 2011.
- TRIVIÑOS, A, N, S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 1987.
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Marco de Ação de Belém.** Sexta conferência internacional de educação de adultos – CONFINTEA VI. Brasília: UNESCO, 2010.
- US – United Nations. Department of Economic and Social Affairs, Population Division. **World Population Ageing 2015 - Highlights (ST/ESA/SER.A/368).** New York: United Nations, 2015.
- VALENTE, J. A. Aprendizagem continuada ao longo da vida: o exemplo da terceira idade. In: KACHAR, V. (org.) **Longevidade:** um novo desafio para a educação. São Paulo: Cortez, 2001. p. 27-44.
- VENDRUSCULO, R. **Formação do professor de Educação Física para idosos: reflexões a partir da experiência em um projeto de intervenção universitária.** Anais do XIII Congresso Nacional de Educação. Curitiba, 2017.
- VIEIRA, A. D. F. P; GOMES, L. de O; MORAES, C. F; NÓBREGA, O. T. Capacitação, conhecimentos e crenças de médicos da atenção primária à saúde relacionados ao envelhecimento. **Rev. Kairós Gerontologia**, v. 22, nº 1, p. 329-352, 2019.
- VINUTO, J. Amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**. v. 22, nº 44, p. 203 – 220, 2014.
- WAHLGREN, B; MARIAGER-ANDERSON, K. Improving Completion Rates in Adult Education Through Social Responsibility. **Adult Learning**. v. 10, nº 5, p. 1-7, 2016.
- XAVIER, C. F. História e historiografia da educação de jovens e adultos no Brasil - inteligibilidades, apagamentos, necessidades, possibilidades. **Rev. Bras. Hist. Educ.**, 19, e068, p. 1-24, 2019
- YAMASHIRO, J. A. **Atitudes sobre a velhice e convivência intergeracional:** professores, familiares e crianças do ensino fundamental. 238 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, 2018.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa "O lugar da velhice na formação de professores da EJA: uma análise de crenças e atitudes", que está sob a responsabilidade do pesquisador Everton Willian de Oliveira Cavalcanti, com endereço na rua cinco, 126, Maranguape I, Paulista, CEP: 53.444-410 – Tel: (81) 98116-9696, e-mail: everton.cavalcanti@ufpe.br.

Esta pesquisa está sob a orientação da Professora Doutora Márcia Regina Barbosa. Telefone: +351 915 118 901, e-mail: marcia.barbosa@ufpe.br

Todas as suas dúvidas podem ser esclarecidas com o responsável por esta pesquisa.

Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde com a realização do estudo, pedimos que indique seu consentimento ao final deste documento. Uma via será enviada diretamente ao seu e-mail e outra via ficará com o pesquisador responsável.

O (a) senhor (a) estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

*Obrigatório

1. E-mail *
-

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

DESCRIÇÃO DA PESQUISA E ESCLARECIMENTO DA PARTICIPAÇÃO: Essa pesquisa está sendo realizada como parte do desenvolvimento da dissertação de mestrado do pesquisador responsável, o seu objetivo é analisar o que revelam, no que diz respeito a formação de professores, as crenças e atitudes sobre velhice que professores da EJA possuem. Os dados serão coletados em dois momentos. O primeiro momento se refere à aplicação de um formulário eletrônico via Google Forms, composto por três elementos: i) questionário sociodemográfico; ii) escala de avaliação de crenças e atitudes em relação à velhice; iii) questionário para avaliação de conhecimentos básicos em gerontologia. Prevê-se um tempo médio de vinte e cinco minutos a trinta minutos para responder o questionário. O segundo momento de coleta se refere à realização de grupo focal, que terá uma duração de duas horas para sua plena realização e será gravado através da interface da própria plataforma utilizada (Google Meet). Os dados oriundos das gravações não serão disponibilizados ou divulgados, sendo necessário exclusivamente para transcrições e análises, ficando sob inteira responsabilidade do pesquisador responsável. A dinâmica dos grupos focais se dará da seguinte forma: os participantes serão distribuídos em grupos e estimulados a debater e refletir sobre a temática da pesquisa e temas próximos que surjam a partir da conversa. Os dois momentos serão realizados de forma remota, através de formulário eletrônico (Google Forms) e plataforma de reunião virtual (Google Meet), prezando assim pela segurança dos participantes e dos pesquisadores.

RISCOS: Toda pesquisa possui certo grau de riscos. Aqui indicamos que as temáticas podem envolver experiências pessoais com o público idoso e isso rememorar momentos que provoquem emoções. Ainda, por um dos instrumentos ser de caráter coletivo (grupo focal), é possível que durante sua realização ocorram embates e discussões, gerando assim estresse. Esses riscos devem ser sanados na própria dinâmica do grupo por parte do moderador responsável.

BENEFÍCIOS: Por se tratar de uma pesquisa sobre a formação de professores, os debates e temas tratados visam contribuir para uma formação mais ampla, que contemplem categorias que podem ter passado despercebidas durante o processo de profissionalização dos participantes. Ainda, a reflexão sobre a própria formação pode contribuir para que os participantes conheçam novas possibilidades de atuação e de pesquisa. Os participantes receberão, após a sua participação em todos os instrumentos de coleta, um feedback sobre sua pontuação obtida no questionário de avaliação de conhecimentos básicos sobre gerontologia, bem como as respostas corretas e breve explicação dos erros mais comuns. No que se refere a população geral, essa pesquisa visa indicar a necessidade de se aperfeiçoar a inserção da temática envelhecimento, velhice e idoso na formação de professores, para, assim, qualificar a atuação com esse perfil etário nos mais diversos espaços educacionais.

Esclarecemos que os participantes dessa pesquisa têm plena liberdade de se recusar a participar do estudo e que esta decisão não acarretará penalização por parte dos pesquisadores. Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa através de gravações e questionários ficarão armazenados em computador pessoal sob responsabilidade do pesquisador responsável, na rua treze, quadra 56, bloco C, apartamento 205, Rio Doce, Olinda, CEP: 53.080-075, pelo período de mínimo 5 anos após o término da pesquisa.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação).

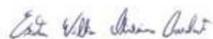
2. VOCÊ É PROFESSOR (A) VINCULADO A GRE METRO NORTE - PERNAMBUCO? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Everton Willian de Oliveira Cavalcanti



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

3. EU *

Escreva aqui seu nome completo, sem abreviações.

4. INSCRITO NO CPF SOB O Nº

Escreva aqui seu número de CPF. Reitero que esta é uma solicitação no modelo padrão disponibilizado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Pernambuco, onde esta pesquisa recebeu aprovação para realização, sob o CAAE: 52662521.7.0000.5208

5. li e entendi os termos de participação no estudo O lugar da velhice na formação de professores da EJA: uma análise de crenças e atitudes. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo(a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. *

Marcar apenas uma oval.

- ACEITO PARTICIPAR DA PESQUISA
 NÃO ACEITO PARTICIPAR DA PESQUISA

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Everton Willian de Oliveira Cavalcanti



APÊNDICE B – Formulário eletrônico misto (questionário sociodemográfico; escala Neri; questionário Palmore-Neri-Cachioni)

O LUGAR DA VELHICE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EJA: UMA ANÁLISE DE CRENÇAS E ATITUDES

ESTE FORMULÁRIO DIZ RESPEITO A PESQUISA DE TÍTULO "O LUGAR DA VELHICE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EJA: UMA ANÁLISE DE CRENÇAS E ATITUDES", REALIZADA PELO MESTRANDO EM EDUCAÇÃO EVERTON WILLIAN DE OLIVEIRA CAVALCANTI, SOB ORIENTAÇÃO DA PROFª DRª MÁRCIA REGINA BARBOSA. CASO PRECISE DE MAIS INFORMAÇÕES, PODE ENVIAR UM E-MAIL PARA EVERTON.CAVALCANTI@UFPE.BR.

*Obrigatório

AS QUESTÕES A SEGUIR TRAÇARÃO UM PERFIL DOS INTEGRANTES DESSA PESQUISA. SUA RESPOSTA É MUITO IMPORTANTE.

1. VOCÊ SE IDENTIFICA COMO *

Marcar apenas uma oval.

- HOMEM
- MULHER
- Outro: _____

2. VOCÊ É UM(A) DOCENTE VINCULADO A GERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO METROPOLITANA NORTE? *

Marcar apenas uma oval.

- SIM
- NÃO

3. VOCÊ É UM(A) DOCENTE ATUANTE EM QUAL DOS SEGUINTE MUNICÍPIOS? *

Marque todas que se aplicam.

- ABREU E LIMA
- ARAÇOIABA
- IGARASSU
- ILHA DE ITAMARACÁ
- ITAPISSUMA
- OLINDA
- PAULISTA

Outro: _____

4. QUAL A SUA IDADE? *

5. QUAL O CURSO DE SUA FORMAÇÃO INICIAL? *

Marcar apenas uma oval.

- LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
- LICENCIATURA EM LETRAS
- LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA
- LICENCIATURA EM MATEMÁTICA
- LICENCIATURA EM QUÍMICA
- LICENCIATURA EM FÍSICA
- LICENCIATURA EM BIOLOGIA
- LICENCIATURA EM HISTÓRIA
- LICENCIATURA EM ARTES
- LICENCIATURA EM GEOGRAFIA
- LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS
- LICENCIATURA EM FILOSOFIA
- Outro: _____

6. VOCÊ É DOCENTE A QUANTOS ANOS? *

Marcar apenas uma oval.

- MENOS DE 1 ANO
- 1 - 3 ANOS
- 3 - 5 ANOS
- 5 - 7 ANOS
- 7 - 10 ANOS
- 10 - 15 ANOS
- 15 - 20 ANOS
- 20 - 25 ANOS
- 25 - 30 ANOS
- MAIS DE 30 ANOS
- Outro: _____

7. VOCÊ É DOCENTE DA EJA A QUANTOS ANOS? *

Marcar apenas uma oval.

- MENOS DE 1 ANO
- 1 - 3 ANOS
- 3 - 5 ANOS
- 5 - 7 ANOS
- 7 - 10 ANOS
- 10 - 15 ANOS
- 15 - 20 ANOS
- 20 - 25 ANOS
- 25 - 30 ANOS
- MAIS DE 30 ANOS
- Outro: _____

8. VOCÊ MORA COM ALGUM(A) PESSOA COM MAIS DE 60 ANOS? *

Marcar apenas uma oval.

SIM

NÃO

9. NA SUA GRADUAÇÃO VOCÊ TEVE ACESSO A TEXTOS OU OUTROS MATERIAIS DIDÁTICOS QUE TRATASSEM SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS? *

Marcar apenas uma oval.

SIM

NÃO

10. NO DECORRER DA SUA GRADUAÇÃO VOCÊ PARTICIPOU DE ALGUMA ATIVIDADE CURRICULAR OU ATIVIDADE COMPLEMENTAR (ESTÁGIO, PROJETO DE EXTENSÃO, GRUPO DE ESTUDO OU PESQUISA, ETC.) QUE ENVOLVESSE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS? *

Marcar apenas uma oval.

SIM

NÃO

11. DURANTE A SUA ATUAÇÃO COMO DOCENTE VINCULADO A GRE METROPOLITANA NORTE, VOCÊ PARTICIPOU DE ALGUMA FORMAÇÃO QUE ENVOLVESSE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS? *

Marcar apenas uma oval.

SIM

NÃO

12. NA SUA GRADUAÇÃO VOCÊ TEVE ACESSO A TEXTOS OU OUTROS MATERIAIS DIDÁTICOS QUE TRATASSEM SOBRE O PROCESSO DE ENVELHECIMENTO, VELHICE OU O PÚBLICO IDOSO? *

Marcar apenas uma oval.

SIM

NÃO

13. NA SUA GRADUAÇÃO VOCÊ PARTICIPOU DE ALGUMA ATIVIDADE CURRICULAR OU ATIVIDADE COMPLEMENTAR (ESTÁGIO, PROJETO DE EXTENSÃO, GRUPO DE ESTUDO OU PESQUISA, ETC.) QUE ENVOLVESSE O PROCESSO DE ENVELHECIMENTO, VELHICE OU IDOSO? *

Marcar apenas uma oval.

SIM

NÃO

14. DURANTE A SUA ATUAÇÃO COMO DOCENTE VINCULADO A GRE METROPOLITANA NORTE, VOCÊ PARTICIPOU DE ALGUMA FORMAÇÃO QUE ENVOLVESSE O PROCESSO DE ENVELHECIMENTO, VELHICE OU IDOSO? *

Marcar apenas uma oval.

SIM

NÃO

15. VOCÊ ACREDITA QUE POSSUI CONHECIMENTO SUFICIENTE PARA ATUAÇÃO COM IDOSOS NA EJA? *

Marcar apenas uma oval.

SIM

NÃO

A SEGUIR TRAZEMOS UMA ESCALA, CADA AFIRMATIVA SE RELACIONA COM A EXPRESSÃO "O IDOSO É". VOCÊ DEVE MARCAR UM NÚMERO ENTRE 1 E 5 PARA CADA UMA DAS AFIRMATIVAS RELACIONADAS AOS ADJETIVOS COLOCADOS.

16. O IDOSO É *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Sábio	<input type="radio"/>	Tolo				

17. O IDOSO É *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Destrutivo	<input type="radio"/>	Construtivo				

18. O IDOSO É *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Bem-humorado	<input type="radio"/>	Mal-humorado				

19. O IDOSO É *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Rejeitado	<input type="radio"/>	Aceito				

20. O IDOSO É *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Desconfiado	<input type="radio"/>	Confiante				

21. O IDOSO É *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Entusiasmado	<input type="radio"/>	Deprimido				

22. O IDOSO É *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Isolado	<input type="radio"/>	Integrado				

23. O IDOSO É *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Ultrapassado	<input type="radio"/>	Atualizado				

24. O IDOSO É *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Valorizado	<input type="radio"/>	Desvalorizado				

25. O IDOSO É *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Agradável	<input type="radio"/>	Desagradável				

26. O IDOSO É *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Doentil	<input type="radio"/>	Saudável				

27. O IDOSO É *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Cordial	<input type="radio"/>	Hostil				

36. O IDOSO É *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Confuso	<input type="radio"/>	Claro				

37. O IDOSO É *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Condescendente	<input type="radio"/>	Crítico				

38. O IDOSO É *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Preciso	<input type="radio"/>	Impreciso				

39. O IDOSO É *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Seguro	<input type="radio"/>	Inseguro				

40. O IDOSO É *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Concentrado	<input type="radio"/>	Distraído				

41. O IDOSO É *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Rápido	<input type="radio"/>	Lento				

42. O IDOSO É *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Flexível	<input type="radio"/>	Rígido				

43. O IDOSO É *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Criativo	<input type="radio"/>	Convencional				

44. O IDOSO É *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Persistente	<input type="radio"/>	Inconstante				

45. O IDOSO É *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Alerta	<input type="radio"/>	Embotado				

NAS QUESTIONÁRIO A SEGUIR VOCÊ DEVE MARCAR UMA DAS QUATRO OPÇÕES DE RESPOSTAS QUE MELHOR SE APROXIMA DO QUE VOCÊ ACREDITA EM RELAÇÃO A AFIRMATIVA/PERGUNTA APRESENTADA. SÃO 25 QUESTÕES QUE VERSAM SOBRE VÁRIOS ASPECTOS RELACIONADOS AOS IDOSOS, A VELHICE E AO PROCESSO DE ENVELHECIMENTO.

46. 1. A PROPORÇÃO DE PESSOAS DE MAIS DE 65 ANOS QUE APRESENTAM PROBLEMAS COGNITIVOS SEVEROS É: *

Marcar apenas uma oval.

- 1 EM 100
- 1 EM 10
- 1 EM 2
- A MAIORIA

47. 2. OS SENTIDOS QUE TENDEM AO ENFRAQUECIMENTO NA VELHICE SÃO: *

Marcar apenas uma oval.

- A VISÃO E A AUDIÇÃO
- O PALADAR E O OLFATO
- A VISÃO, A AUDIÇÃO E O TATO
- TODOS OS SENTIDOS

48. 3. A MAIORIA DOS CASAIS ACIMA DE 65 ANOS: *

Marcar apenas uma oval.

- PERDEM O INTERESSE POR SEXO
- NÃO SÃO CAPAZES DE TER RELAÇÕES SEXUAIS
- CONTINUAM A PRATICAR SEXO REGULARMENTE
- TÊM ALTA FREQUÊNCIA DE ATIVIDADE SEXUAL

49. 4. A CAPACIDADE PULMONAR NOS IDOSOS SAUDÁVEIS: *

Marcar apenas uma oval.

- TENDE A DECLINAR
- TENDE A MANTER-SE
- TENDE A MELHORAR
- NÃO TEM RELAÇÃO COM A IDADE

50. 5. A SATISFAÇÃO COM A VIDA ENTRE IDOSOS: *

Marcar apenas uma oval.

- NÃO EXISTE
- É MAIOR DO QUE ENTRE OS JOVENS
- É MENOR DO QUE ENTRE OS JOVENS
- NÃO TEM RELAÇÃO COM A IDADE

51. 6. A FORÇA FÍSICA EM IDOSOS SAUDÁVEIS: *

Marcar apenas uma oval.

- TENDE A DECLINAR COM A IDADE
- TENDE A PERMANECER A MESMA
- TENDE A AUMENTAR
- NÃO TEM RELAÇÃO COM A IDADE

52. 7. A PROPORÇÃO DE BRASILEIROS DE MAIS DE 65 ANOS QUE RESIDEM EM ASILOS E CASAS DE REPOUSO É DE: *

Marcar apenas uma oval.

- 1 PARA 100
- 10 PARA 100
- 25 PARA 100
- 50 PARA 100

53. 8. O NÚMERO DE ACIDENTES EM MOTORISTAS COM MAIS DE 65 ANOS, EM COMPARAÇÃO COM OS DE 30 A 40 ANOS É: *

Marcar apenas uma oval.

- MAIOR
- A MESMA
- MENOR
- DESCONHECIDA

54. 9. EM COMPARAÇÃO COM OS TRABALHADORES DE 25 A 35 ANOS, OS DE 50 A 60 ANOS APRESENTAM: *

Marcar apenas uma oval.

- MAIOR EFICIÊNCIA
 A MESMA EFICIÊNCIA
 MENOR EFICIÊNCIA
 DEPENDE DO TIPO DE TRABALHO

55. 10. A PROPORÇÃO DE PESSOAS DE 60 A 70 ANOS QUE SE MANTÊM ATIVAS É: *

Marcar apenas uma oval.

- PEQUENA
 MÉDIA
 GRANDE
 NÃO TEM RELAÇÃO COM A IDADE

56. 11. A FLEXIBILIDADE PARA ADAPTAR -SE A MUDANÇAS ENTRE PESSOAS DE 60 A 70 ANOS É: *

Marcar apenas uma oval.

- PEQUENA
 MÉDIA
 GRANDE
 NÃO TEM RELAÇÃO COM A IDADE

57. 12. EM COMPARAÇÃO COM OS JOVENS, A CAPACIDADE DE APRENDER DE PESSOAS DE 60 A 70 ANOS É: *

Marcar apenas uma oval.

- MENOR
 IGUAL
 MAIOR
 NÃO TEM RELAÇÃO COM A IDADE

58. 13. EM COMPARAÇÃO COM OS JOVENS, OS VELHOS TÊM A SEGUINTE PROPENSÃO À DEPRESSÃO: *

Marcar apenas uma oval.

- MAIOR
 MENOR
 IGUAL
 NÃO TEM RELAÇÃO COM A IDADE

59. 14. EM COMPARAÇÃO COM OS JOVENS, A VELOCIDADE DE REAÇÃO DAS PESSOAS DE 60 A 70 ANOS É: *

Marcar apenas uma oval.

- MENOR
 IGUAL
 MAIOR
 NÃO DEPENDE DA IDADE

60. 15. EM COMPARAÇÃO COM OS JOVENS, OS VELHOS: *

Marcar apenas uma oval.

- VALORIZAM MAIS AS AMIZADES CHEGADAS/PRÓXIMAS
- BUSCAM MAIS FAZER NOVOS AMIGOS
- TÊM POUCO INTERESSE EM AMIZADES
- NÃO DEPENDE DA IDADE

61. 16. EM COMPARAÇÃO COM OS JOVENS, OS VELHOS SÃO: *

Marcar apenas uma oval.

- MAIS EMOTIVOS
- MENOS EMOTIVOS
- IGUALMENTE EMOTIVOS
- NÃO DEPENDE DA IDADE

62. 17. A PROPORÇÃO DE PESSOAS DE 60 A 70 ANOS QUE VIVEM SOZINHAS É: *

Marcar apenas uma oval.

- PEQUENA
- MÉDIA
- GRANDE
- NÃO TEM RELAÇÃO COM A IDADE

63. 18. A TAXA DE ACIDENTES DE TRABALHO ENTRE ADULTOS MAIS VELHOS TENDE A SER: *

Marcar apenas uma oval.

- MAIOR
- IGUAL
- MENOR
- DEPENDE DO TIPO DE TAREFA

64. 19. A PORCENTAGEM DE BRASILEIROS ACIMA DE 60 ANOS É: *

Marcar apenas uma oval.

15,7%

4,5%

13%

23%

65. 20. NO SISTEMA PÚBLICO DE SAÚDE O TRATAMENTO DOS IDOSOS EM COMPARAÇÃO COM OS JOVENS TEM PRIORIDADE: *

Marcar apenas uma oval.

MENOR

IGUAL

MAIOR

NÃO TEM RELAÇÃO COM A IDADE

66. 21. A MAIORIA DOS IDOSOS BRASILEIROS TEM RENDIMENTO MENSAL DE: *

Marcar apenas uma oval.

ATÉ 1 SALÁRIO MÍNIMO

1 A 3 SALÁRIOS MÍNIMOS

3 A 5 SALÁRIOS MÍNIMOS

5 A 10 SALÁRIOS MÍNIMOS

67. 22. A MAIORIA DOS IDOSOS SÃO: *

Marcar apenas uma oval.

ECONOMICAMENTE ATIVOS

SOCIALMENTE PRODUTIVOS, MAS ECONOMICAMENTE INATIVOS

IMPRODUTIVOS

APOSENTADOS

68. 23. A RELIGIOSIDADE TENDE A: *

Marcar apenas uma oval.

- CRESCER COM A IDADE
- DIMINUIR COM A IDADE
- MANTER-SE COM A IDADE
- NÃO TEM RELAÇÃO COM A IDADE

69. 24. COM A IDADE, A MAIORIA DOS IDOSOS: *

Marcar apenas uma oval.

- TORNA-SE MAIS EMOTIVA
- TORNA-SE MENOS EMOTIVA
- TORNA-SE EMOCIONALMENTE MAIS SELETIVA
- NÃO MUDA

70. 25. EM COMPARAÇÃO COM AS VELHAS GERAÇÕES, AS PRÓXIMAS GERAÇÕES DE IDOSOS SERÃO: *

Marcar apenas uma oval.

- MAIS EDUCADAS
- MENOS EDUCADAS
- TÃO EDUCADAS QUANTO
- NÃO É POSSÍVEL PREVER

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários