

POLÍTICA NACIONAL DO IDOSO: REFLEXÃO ACERCA DAS INTENÇÕES DIRECIONADAS À EDUCAÇÃO FORMAL

Meire Cachioni¹
Mônica de Ávila Todaro²

1 INTRODUÇÃO

Na busca da efetividade dos princípios constitucionais, foi implementada no Brasil a Lei nº 8842, de 4 de janeiro de 1994 (Brasil, 1994), que dispõe sobre a Política Nacional do Idoso (PNI). Resultado de inúmeras discussões, esta política adota como princípios basilares garantir ao idoso os direitos de cidadania efetiva na sociedade, avaliando a sua autonomia e integração social, bem como a promoção do bem-estar e do direito à vida, colocando estes princípios como deveres do Estado e das famílias. Dessa forma, após o advento desta lei, o Estado proíbe qualquer tipo de discriminação às pessoas com idade avançada, bem como incentiva a difusão de conhecimentos sobre o processo de envelhecimento à população brasileira.

A PNI surge no cenário brasileiro como a explicitação das políticas que o Estado estabelece em relação às pessoas idosas. Sua estrutura se apresenta dividida em quatro capítulos: *i*) Da finalidade (arts. 1º e 2º), que define quem é o idoso a partir de um único critério, o cronológico; *ii*) Dos princípios e das diretrizes (arts. 3º e 4º), que traz alguns postulados norteadores da ação social; *iii*) Da organização e gestão (arts. 5º a 9º), que atribui ao Ministério da Previdência e Assistência Social (MPAS) a coordenação da PNI; e *iv*) Das ações governamentais (arts. 10 a 22), que trata da implementação da PNI nas áreas de promoção e assistência social, saúde, educação, trabalho e previdência social, habitação e urbanismo, justiça, cultura, esporte e lazer.

No que tange às questões ligadas à educação, seis intenções são destacadas no documento. Neste capítulo, três delas, relacionadas principalmente à educação formal, são apresentadas e discutidas.

1. Professora associada da Universidade de São Paulo (USP); e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Gerontologia da Escola de Artes, Ciências e Humanidades (Each) da USP.

2. Pedagoga; mestra em gerontologia; doutora em educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp); e docente do mestrado em gerontologia da Each/USP.

2 PARA ADEQUAR CURRÍCULOS, METODOLOGIAS E MATERIAL DIDÁTICO AOS PROGRAMAS EDUCACIONAIS DESTINADOS AO IDOSO

Para que se possa refletir acerca das questões relativas ao currículo e às metodologias para o ensino de pessoas idosas, é primeiro necessário identificar se existem programas exclusivos a esse segmento e quais são suas características.

No Brasil, a educação permanente, no contexto do envelhecimento, encontra-se nos espaços de aprendizagem destinados a educação formal e não formal. A educação de jovens e adultos (EJA), modalidade de ensino do âmbito da educação formal, voltada às pessoas analfabetas ou com pouca escolarização, atende ao idoso, mas não pode ser considerada como um programa educacional destinado exclusivamente a este segmento. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA – Parecer da Câmara de Educação Básica (CEB) nº 11/2000 –, o idoso é citado, porém como um possível perfil de aluno integrante dessa modalidade. Apesar da inclusão do idoso na EJA, percebe-se que caracterizá-lo como adulto, não contempla suas necessidades educacionais.

Quanto aos jovens e adultos, sabe-se que são, basicamente, “não crianças” e, por este motivo, não podem ser vítimas de métodos e materiais infantilizados. Todaro e Lima (2010) constataram, em pesquisa, uma inadequação da organização dos espaços escolares, do uso do tempo e dos materiais didáticos, que infantilizam os aprendizes. Além disso, os preconceitos dos educadores em relação a esses alunos são uma constante que, na visão dessas autoras, precisa ser analisada e levada em consideração quando da proposição de alternativas metodológicas.

Esse território da educação não diz respeito a reflexões e ações educativas dirigidas a qualquer jovem ou adulto, mas delimita um determinado grupo de pessoas no interior da diversidade de grupos culturais da sociedade contemporânea. É geralmente constituído pelos migrantes que chegam às grandes metrópoles provenientes de áreas rurais empobrecidas, filhos de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar ou analfabetos. Geralmente tem uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalham em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência no trabalho rural, na infância e na adolescência. Buscam a escola tardiamente para serem alfabetizados ou cursarem algumas séries do ensino supletivo (Marques e Pachane, 2010; Pereira, 2012).

Os idosos que frequentam a EJA representam cerca de 3% das matrículas do segmento no país, segundo o Censo Escolar 2012, e fazem parte de uma parcela da população que não teve oportunidade de frequentar a sala de aula na “faixa etária apropriada”. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2012, mais de 10 milhões de brasileiros com mais de 60 anos não sabem ler ou escrever. O perfil sociodemográfico dos idosos brasileiros, elaborado pela Fundação Perseu Abramo e pelo Serviço Social do Comércio (Sesc) em 2007, detalha melhor

o cenário. Segundo o estudo, o analfabetismo funcional atinge 49% das pessoas acima de 60 anos. Entre elas, 18% não receberam educação formal, e 89% não concluíram o ensino fundamental.

Entre os idosos, a procura pela escola está relacionada à realização de uma vontade antiga de aprender os conteúdos escolares. Saber ler e escrever é uma condição frequentemente associada a ter uma vida melhor. A influência da escolaridade de filhos e netos é outro fator que impulsiona os mais velhos a estudar. É comum o desejo de auxiliar na lição de casa das crianças ou participar mais ativamente da educação delas. A busca por independência é outra razão. Não precisar mais de vizinhos ou familiares para ler documentos ou identificar as informações em rótulos dos produtos, entre outras atividades em que a leitura é necessária, é comumente citado. Com o tempo, as expectativas se ampliam. As justificativas para continuar são várias e estão ligadas, sobretudo, às conquistas relacionadas à escola. Sentir-se mais seguro para comentar os acontecimentos atuais, ver beleza na letra de uma música, fazer amigos e se sentir parte de um grupo social, são exemplos. Estudar, para esse grupo, segundo Coura (2007), significa, principalmente, a chance de alargar horizontes.

Pode-se afirmar, que os agrupamentos de estudantes nas salas de aula da EJA caracterizam-se pela heterogeneidade, tanto no que diz respeito aos ciclos de vida em que estão, às suas biografias e identidades, às suas disposições para aprender, às suas necessidades formativas, como em relação às representações sobre o ler e escrever, os conhecimentos e as habilidades construídos em suas experiências de vida (Vóvio, 2010).

Enfrentar a heterogeneidade é, portanto, um desafio cotidiano para a prática pedagógica de professores que atuam nessa modalidade. A presença de alunos com faixas etárias tão discrepantes em uma mesma sala de aula requer dos educadores um cuidado especial na preparação das aulas e na seleção do material utilizado, visando sempre atender às diferentes necessidades.

Concentrando-se nos alunos idosos, eles possuem um perfil próprio que exige uma atuação dialógica, afetiva, sistematizada, pautada em pressupostos teóricos que consigam dar conta da sua singularidade histórica. Os alunos idosos da EJA são sujeitos da experiência e suas vidas são pontuadas por situações-limite em que souberam parar, pensar, sentir, ponderar e agir. Ao ir/voltar para a escola, querem viver essa experiência escolar como as outras já vividas ao longo de suas existências.

Educar este grupo requer, também, conhecimentos específicos sobre a velhice. A função de alfabetizar é do pedagogo que, historicamente, apresenta uma formação mais voltada à infância e à adolescência. Segundo Marques e Pachane (2010), do idoso, pouco se conhece. Desde a antiguidade, o papel do pedagogo está relacionado à infância, por isso, a introdução da formação de jovens e adultos já é um desafio

em relação a essa formação. Mais ainda ao se pensar na prática educativa de lidar com as especificidades decorrentes do trabalho com idosos.

Como adequar currículos, metodologias e material didático sem conhecer o aluno? Como atender às diferentes necessidades e expectativas dos estudantes? Como flexibilizar o currículo a fim de atender as diversas faixas etárias e especificidades culturais?

Ao discutir sobre a diversidade etária discente nas salas de aula da EJA, Braga (2011) entrevistou professores que afirmaram que lidar com a diversidade etária é muito difícil, pois exige melhor preparação das aulas e seleção do material didático que será utilizado, a fim de suprir tanto a necessidade do aluno mais jovem quanto do aluno com mais idade. Constata-se que a diversidade, não somente etária, mas social, cultural, étnico-racial, sexual entre outras, exige do educador dessa modalidade de ensino uma formação específica e continuada.

Por meio de pesquisas realizadas, cujo tema é a EJA, alunos idosos e formação docente, diferentes autores relatam experiências de iniciativas dos próprios professores ou coordenadorias, que, em suas salas e unidades, recebem um número mais significativo de educandos idosos. Outros destacam a precariedade de conhecimento para ensinar a alunos dessa faixa etária.

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 das matrizes curriculares dos cursos de formação dos pedagogos que atuam na EJA. A preparação para o trabalho com idosos é ainda mais deficiente, uma vez que demanda conhecimentos provenientes de outras ciências, como psicologia, medicina, nutrição, serviço social, às quais os docentes nem sempre têm acesso. A capacitação dos professores para seu trabalho é realizada por meio de encontros, palestras e seminários que complementam as reuniões conduzidas pelos coordenadores pedagógicos e têm características de um processo de formação continuada (Marques e Pachane, 2010).

Para Silva e Taam (2009), a prática docente junto aos idosos tem revelado que a grande preocupação das pessoas que voltam a estudar é aprender a ler e escrever. Alguns vivenciaram um pouco do processo de escolarização anos atrás e têm que retomá-lo quase que integralmente porque fora marcado pela descontinuidade, fato que os coloca na condição de analfabetos funcionais; há outros que nunca frequentaram os bancos escolares. Antes de dominar o código, porém, o idoso se engaja em práticas sociais em que a escrita está presente (interação com placas de trânsito, receitas médicas, listas de supermercado, marcas de produtos, nomes de pessoas e outros), o que já o leva a fazer uma leitura do mundo. Com isso, na EJA, há a necessidade de se considerar os conhecimentos prévios (de vida) destes sujeitos históricos. O sistema educacional encontra-se, então, frente a um grande

dilema: formar professores aptos a compreender como ocorre o processo de aquisição da linguagem no indivíduo idoso, para que a escola possa se reorganizar metodologicamente e permitir a apropriação da leitura e da escrita a este aluno.

Ser professor alfabetizador de jovens, adultos e idosos, com o pressuposto do letramento, é ir além do ensinar. É conhecer cada estudante, aproximar os saberes escolares das experiências que cada um traz para a sala de aula e, desse modo, compartilhar ideias, tarefas, objetivos e significados (Todaro, 2009). A autora verificou, ainda, que, na prática educativa, professores observados em dezoito classes de EJA, de primeira a quarta série, de uma rede municipal de ensino localizada em uma cidade do interior paulista, assumem atitudes, como as listadas a seguir.

- 1) Alfabetizam com atividades encontradas em livros didáticos do primeiro ao quinto ano, portanto, direcionados ao público que tem entre seis e dez anos de idade.
- 2) Oferecem aos alunos literatura infantil, como “Os três porquinhos”.
- 3) Concentram as atividades docentes e discentes apenas na oralidade, sem registro escrito.
- 4) Justificam a ausência de avanço no aprendizado a partir de discursos que menosprezam e diminuem a capacidade dos alunos e que revelam crenças do tipo “burro velho não aprende”.
- 5) Planejam um número elevado de passeios com os alunos.
- 6) Organizam a sala de aula sempre com carteiras enfileiradas.
- 7) Concentram o tempo das aulas entre língua portuguesa e matemática, negando as demais disciplinas.

Nos encontros dos cursos de formação continuada desses professores são frequentes as indagações que refletem crenças e atitudes discriminatórias, as quais não condizem com o enfrentamento adequado dos desafios encontrados em uma sala de aula na qual se encontram pessoas de diferentes idades, gêneros, origens e histórias. Isso parece revelar que os próprios professores não compreendem a dimensão específica da EJA como espaço de inclusão social e de direito à educação ao longo da vida.

Apesar dos desafios apresentados anteriormente, avanços também podem ser percebidos durante o acompanhamento das classes de alfabetização. Destaca-se o trabalho de alguns professores que empregam estratégias de ensino mais efetivas.

- 1) Alfabetizam utilizando atividades do livro didático *Viver, Aprender*, da Ação Educativa (2002) e da Global Editora (2004), produzido especificamente para a educação de jovens e adultos.

- 2) Oferecem aos alunos textos da coleção *Literatura para Todos*, apresentando e garantindo a diversidade de gêneros, como: romances, contos, poemas, crônicas e peças teatrais que foram selecionados a partir de um concurso que premiou as melhores obras para neoleitores.
- 3) Praticam a oralidade como meio de valorizar as experiências trazidas pelos alunos, as problematizam e registram, como escribas, o que foi conversado.
- 4) Saem com os alunos para atividades externas previamente planejadas e com roteiros pedagógicos.
- 5) Organizam a sala de aula com agrupamentos produtivos, garantindo a presença de alunos que estão em diferentes níveis de escrita.
- 6) Ministram aulas em que todas as disciplinas dialogam, garantindo, por meio de projetos, o caráter interdisciplinar do ensino.

Conforme afirmação de Lopes e Burgardt (2013), o ensino ofertado pela EJA não é adequado para o idoso, principalmente para aqueles que precisam se manter no mercado de trabalho, pois não se leva em consideração suas especificidades. Não há na formação continuada dos profissionais que atuam nessas instituições, atenção específica para adequar às necessidades dos idosos, buscando metodologias diferenciadas que privilegiem o acesso e o desenvolvimento dos conhecimentos e saberes historicamente construídos e que tenham relevância para a vida dos alunos. As autoras julgam necessário render esforços a debates nas academias, principalmente nos cursos de licenciatura, para que haja uma mobilização da sociedade civil em torno de questões relativas à EJA e aos idosos, nos aspectos de formação inicial e continuada com reflexões da prática, além de estudos na área da gerontologia.

De maneira geral, os estudos destacam a necessidade de diversificar e ampliar as intervenções metodológicas e pedagógicas destinadas à EJA para os alunos idosos. Além disso, sugerem que as ações devem se fundamentar na concepção dialógica de educação (Freire, 1987) como instrumento de identificação e emancipação desta parcela significativa e emergente da educação.

Está claro que a modalidade de educação formal denominada EJA pode cumprir um importante papel para a formação de idosos que desejam e necessitam se alfabetizar ou concluir o ensino fundamental e/ou médio. Ela, no entanto, nem sempre atende às expectativas dos idosos, em função, principalmente, da falta de investimentos metodológicos específicos. Percebe-se que a escolarização na EJA deve partir da troca de saberes, das experiências e do conhecimento construído ao longo dos anos pelos idosos.

Quanto à maneira de ensinar, é fundamental que o professor tenha clareza do que, para que, como e a quem está ensinando, para, a partir daí, utilizar uma

metodologia que contemple as necessidades educacionais do aluno. Por isso, a metodologia precisa considerar aspectos inerentes ao educando, como: seu ritmo de aprendizagem, suas vivências extraescolares, sua faixa etária e suas potencialidades. Estas questões são desafiadoras na EJA, para que a formação educacional básica do aluno idoso ocorra de maneira minimamente satisfatória.

Os espaços de educação não formal que oferecem atividades educacionais destinadas a pessoas idosas são as Universidades Abertas à Terceira Idade (UnATIs), apesar de alguns programas, principalmente de instituições de ensino superior privadas, atenderem pessoas a partir dos 50 anos de idade.

Considerando-se o conceito da educação não formal como um conjunto de atividades ou programas organizados fora do sistema regular de ensino, a intenção maior das UnATIs não é a de certificar ou profissionalizar os alunos idosos, mas, sim, abrir a eles o mundo do conhecimento e da possibilidade de se aprender ao longo de toda a vida. O ambiente universitário, multidisciplinar e intergeracional, propicia aos mais velhos o acesso a novos saberes, trocas de experiências e sociabilidade.

Existe grande diversidade nos programas, uma vez que cada instituição toma as próprias decisões sobre objetivos, conteúdos, estrutura curricular, atividades e corpo docente, e esses programas atuam a partir de recursos humanos próprios e de sua ideologia sobre a velhice e a educação na velhice.

Não é comum aos programas ampla discussão e divulgação sobre seus procedimentos pedagógicos, uma vez que o leque de atividades é extremamente diversificado. A literatura, no entanto, apresenta, mesmo que timidamente, reflexões sobre as questões metodológicas.

O primeiro relato sobre procedimentos metodológicos e formação profissional de professores de uma UnATI pode ser verificado na dissertação de Alves (1997). Segundo a autora, os professores são indicados pelos departamentos da universidade, independentemente de terem formação específica na área gerontológica. A questão pedagógica é apontada como algo preocupante: “a pura transposição dos chamados métodos e tecnologias de ensino usados nos cursos de graduação, pós-graduação é inadequada para os idosos” (*op. cit.*, p. 68). Essa afirmação foi reforçada por um levantamento realizado para que se detectassem os motivos de evasão, no qual 16,5% dos alunos apontaram como falha do curso, aulas monótonas ou extensas e inadequação do material didático utilizado pelos professores.

Frente aos dados apresentados por Alves (1997), pode-se pensar sobre quais seriam os melhores suportes teóricos e metodológicos para a condução das atividades nas UnATIs.

É muito comum, no campo da educação, a tentativa de transplantar os conhecimentos que se tem das características da criança e do adolescente para a

compreensão da personalidade do adulto. E é justamente nesse ponto que se dão os grandes impactos, não só para o adulto, que se vê muitas vezes incompreendido, como para o educador, que geralmente não consegue alcançar suas metas de trabalho.

É um lamentável equívoco considerar a educação de idosos na mesma perspectiva utilizada em outras etapas da vida. Os programas educacionais para idosos devem ter como ponto de partida conhecimentos específicos sobre as características desse sujeito, que possui peculiaridades garantidas pelo seu próprio desenvolvimento e experiências acumuladas, algo que lhes confira autonomia para decidir o que, como e quando desejam aprender.

Considerando-se as peculiaridades e diversidades do coletivo dos idosos, o programa que se desenvolve nas UnATIs deve partir das necessidades sugeridas pelos próprios alunos, sob pena de ser pouco significativo para eles. Assim, é importante partir de um levantamento de suas necessidades. Os alunos precisam ser convidados a serem parceiros na elaboração das atividades. Ainda que apoiados no princípio da educação permanente – afinal, o homem aprende ao longo do seu processo de desenvolvimento –, o que caracteriza a busca desses cursos pelos mais velhos é a fruição, o gosto por aprender, a realização de sonhos e projetos de vida adiados, a necessidade de se sentir vivo, ativo, atualizado e inserido na sua comunidade. Esse aluno não deve fazer nada que seja obrigado; deve poder escolher seu horário, seu professor e suas atividades. Deve poder buscar seu crescimento pessoal e coletivo.

Uma educação menos disciplinar, menos acadêmica e mais associada às aquelas necessidades que os idosos identificam, é algo a ser refletido pelos educadores. É apropriado contar com uma pedagogia mais participativa e ativa, apoiada sobre um edifício teórico fundamental, medular, sobre o qual podem se apoiar intervenções educativas que sejam programadas e executadas por meio de atividades de diferentes tipos, avaliadas durante e depois de sua realização (Cachioni, 2003).

Conforme a autora, para qualquer atividade desenvolvida num programa universitário para idosos são fundamentais três aspectos.

- 1) O aspecto humano (professor e aluno): a aprendizagem deve concentrar-se no educando, conduzida por ele; o professor tem o papel de facilitador. A atenção dos educadores deve fazer-se de modo a proporcionar uma relação educativa, democrática, pluralista e participativa, que sugere a dicotomia professor-aluno, eliminando a tendência tradicional de que o professor seja o eixo central do processo educativo e o aluno relegado à situação de mero receptor.
- 2) O paradigma didático: a aula deve ser um lugar de encontro, de interação social e intercâmbio de experiências, para a construção de um conhecimento que possa ser socialmente compartilhado.

- 3) A conceitualização da aprendizagem, que deve ser significativa: os novos conhecimentos precisam ter um valor prático e relevante para a vida do aluno idoso. Uma das razões pelas quais os adultos continuam aprendendo com eficácia é que concentram sua aprendizagem nas áreas de experiência de seu interesse. Portanto, impulsiona-se uma motivação fundamental – a vontade de aprender – como principal auxiliar da aprendizagem. Além disso vale destacar que pessoas que se mantêm em atividade nas tarefas intelectuais conservam essa capacidade ao longo de sua vida (Cachioni, 2003).

Para Palma (2000), as atividades das UnATIs precisam ser organizadas de maneira que possam ser dimensionadas em âmbitos ou temas relacionados com as preocupações dos idosos, mais que em torno de conteúdos prescritivos. Numa concepção de educação como construção pessoal e social, e como processo de comunicação, os envolvidos trocam significados acerca daquilo que os preocupa, e o fazem conjuntamente, não em torno de objetivos previamente formulados, mas, sim, em torno dos problemas que desejam resolver, das necessidades a que esperam atender ou das expectativas e motivações que pretendem satisfazer, sendo o idoso um agente do seu próprio desenvolvimento.

Os idosos não são aprendizes passivos; são pessoas que podem contribuir ativamente para o seu próprio aprendizado e, por extensão, para o de toda a sociedade. Durante o processo educacional, deve-se encorajar uma apropriação ativa e crítica, em vez do acúmulo estático de conhecimento por parte das pessoas idosas.

Embora as UnATIs apresentem uma configuração privilegiada para diversas ações gerontológicas, há muito o que avançar nas discussões sobre os melhores métodos e práticas para o estabelecimento do processo ensino-aprendizagem.

Pode-se afirmar, contudo, que a discussão a respeito de currículos, metodologias, material didático e programas educacionais destinados ao idoso vem ocorrendo de maneira incipiente e isolada, sendo por vezes conduzida por professores, coordenadores de programas e pesquisadores com formação em pedagogia e/ou gerontologia, que buscam ferramentas para enfrentar os desafios apresentados neste novo cenário educacional.

3 COMO 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

Introduzir a reflexão e o debate na educação formal sobre a gerontologia consiste em uma grande oportunidade para desmitificar a velhice e o processo de envelhecimento, visto que promove troca de experiências, incentiva a discussão de estudos e de

pesquisas que contribuem para a formação cidadã e, também, ajuda a criar um potencial campo de construção de um novo paradigma sobre o tema.

Embora essa seja uma ação educativa extremamente importante nos diferentes níveis de escolarização, o que se pode perceber são iniciativas isoladas e pouco registradas.

Inserir na escola discussões sobre ética é a proposta dos temas transversais, os quais foram sugeridos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1996. Essa inserção é reflexo da ruptura de um paradigma, visto que propõe uma escola mais articulada à realidade, estabelecendo diálogo com questões urgentes que interrogam a vida humana e demandam transformações macrossociais e, também, atitudes pessoais. Essa nova perspectiva apresenta-se contrastante à proposta da escola tradicional, transmissora de conhecimentos, que possui seu fim em si mesma.

Moreno (2003) sugere que as disciplinas devem ser concebidas como “instrumentos através dos quais se pretende desenvolver a capacidade de pensar e de compreender e manejar adequadamente o mundo que nos rodeia” (*op. cit.*, p. 38). Apesar de que “(...) com excessiva frequência estas disciplinas não conseguem perder o caráter de finalidade em si mesmas, herdado do espírito que norteava a ciência clássica” (*op. cit.*, p. 38). Além disso, promover a articulação “entre as matérias transversais e os conteúdos curriculares dá um sentido a estes últimos, fazendo-os aparecer como instrumentos valiosíssimos para aproximar o científico do cotidiano” (*op. cit.*, p. 39).

Os temas transversais são integrados ao currículo por meio da interligação entre as disciplinas, a fim de abordar os fenômenos propostos como um todo. A proposição destes temas é determinada segundo alguns critérios: urgência social, abrangência nacional, possibilidade de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e favorecimento da compreensão e da participação social (Brasil, 1998).

Atendendo a esses critérios estabelecidos e às políticas federais e estaduais, como a Constituição Federal, a PNI, a Política Nacional de Saúde do Idoso, o Estatuto do Idoso, a Política Estadual do Idoso, a gerontologia passou a figurar no cenário escolar em 2008, no estado de São Paulo, a partir do Parecer da Câmara de Educação Básica (CEB) nº 298/2008. O referido parecer propõe a inclusão de conteúdos voltados ao processo de envelhecimento, ao respeito e à valorização do idoso nos currículos das instituições escolares de todos os níveis de ensino do sistema estadual de São Paulo, da rede pública e privada.

No estudo realizado por Albuquerque e Cachioni (2013), as autoras buscaram informações sobre a efetivação dessa ação, por meio de um diálogo com a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

A inserção da gerontologia nos currículos é parte da Deliberação do Conselho Estadual de Educação (CEE) nº 77/2008, que consiste nas diretrizes dos componentes curriculares do ensino fundamental e médio do sistema de ensino do Estado de São Paulo, aprovada em 1º de outubro de 2008. Esse documento determina os componentes curriculares obrigatórios para esses níveis de ensino e, no 16º componente do art 2º, aborda os conhecimentos sobre o processo de envelhecimento.

Nesse mesmo documento, no art. 2º, § 1, há a indicação de que será a equipe pedagógica da instituição ou da rede de ensino que decidirá como serão trabalhados os componentes curriculares e sua distribuição na programação de ensino, considerando a matriz curricular como representação da proposta pedagógica da escola.

A iniciativa é muito interessante, no entanto, de acordo com as informações concedidas pelos membros do Centro de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), constatou-se que, em relação ao Parecer CEB nº 298/2008, da Secretaria do Estado de São Paulo, não houve, até o momento, uma efetiva inserção da gerontologia na rede de ensino paulista.

As escolas possuem autonomia para inserir o conteúdo nos seus currículos, mas a ideia ainda não foi absorvida e incorporada. Faz-se necessária uma capacitação da equipe pedagógica, entendida como diretor, supervisor, coordenador e professores, a fim de que a inserção da temática gerontologia seja efetiva e coerente com a produção de conhecimentos da academia.

Muitas seriam as possibilidades de instrumentalização dessa comunidade, mas, considerando uma ação no âmbito estatal que tenha uma rápida disseminação, que não despenda muitos recursos financeiros e que transmita conceitos e suscite reflexões, um material escrito por especialistas na área gerontológica, distribuído em toda a rede de ensino do estado de São Paulo atingiria as expectativas iniciais e atuaria a favor da implementação de uma proposta de educação continuada. Essa iniciativa talvez incentivasse a inserção de conteúdos voltados ao processo de envelhecimento nas salas de aula e a busca por esse conhecimento pelos docentes (Albuquerque e Cachioni, 2013).

Não foram localizados documentos que apontem determinações iguais ou semelhantes ao Parecer CEB nº 298/2008 do estado de São Paulo em outros estados brasileiros. A única exceção é uma iniciativa do estado do Paraná, que encaminhou a todos os municípios e ao sindicato dos estabelecimentos particulares de ensino, um documento elaborado pelo Conselho Estadual dos Direitos do Idoso do estado do Paraná (Cedi-PR), denominado Projeto Envelhecer. Este projeto apresenta aos professores da rede pública de ensino a Mobilização Paranaense sobre Envelhecimento (Move), a fim de expor as temáticas da pessoa idosa e estimular, nesses docentes, a reflexão sobre a importância de considerá-las e respeitá-las em

diversos contextos. Nesse documento, encontra-se a sugestão de temas e de propostas metodológicas para inserir as reflexões sobre o processo de envelhecimento nas escolas. Não encontramos, porém, relatos sobre a repercussão dessa iniciativa, se houve ou não a implementação e o acompanhamento dessa proposta.

Poucas pesquisas nacionais descrevem iniciativas de trabalhos sobre a temática gerontologia no contexto escolar. Souza (2008) fez um levantamento de conteúdos referentes ao envelhecimento em livros didáticos de sexta série (após mudanças de nomenclatura, sétimo ano) do ensino fundamental de uma escola pública no Paraná. Deste levantamento, verificou-se a presença dos temas nas disciplinas: língua portuguesa, história e ciências. Em língua portuguesa, por meio de poesia e pinturas, constatou-se a disseminação do conceito de idoso como um ser que precisa de cuidados, sempre atrelado à solidão. Em história, foi verificada a presença da gerontologia nas relações estabelecidas nas comunidades indígenas, visto que abordam a transmissão de conhecimentos aos mais jovens pelos mais velhos. Já no capítulo sobre vírus, em ciências, foi levantada a questão da gripe e, então, a discussão foi direcionada à necessidade do indivíduo idoso de se vacinar. O estudo não aponta a ocorrência de discussão sobre as experiências de velhice trazidas pelos alunos.

O desenvolvimento e a avaliação de um programa de leitura visando à mudança de atitudes de crianças em relação aos idosos foi o trabalho realizado por Todaro (2008). Participaram da investigação 248 crianças entre 7 e 10 anos, matriculadas em escolas públicas de um município do interior do estado de São Paulo. Os dados mostraram o impacto do programa nas atitudes das crianças investigadas. As atitudes apresentadas pelas crianças são fruto de imagens de uma velhice idealizada e ao mesmo tempo negativa, retratada pela mídia, pelos contos de fadas e por outros meios simbólicos. Esses dados justificam a necessidade de oferecer aos estudantes das séries iniciais do ensino fundamental programas que suscitem a reflexão sobre a heterogeneidade da velhice. Os meninos e as crianças mais velhas tiveram atitudes mais negativas, mas foram os que mais melhoraram no pós-teste. Quanto ao programa de ação educativa gerontológica, percebeu-se que as crianças demonstraram motivação ao longo das realizações de cada leitura e posterior atividade proposta. Nos debates, ficou claro que todos queriam emitir sua opinião sobre a situação apresentada na história e gostavam de comparar as personagens com pessoas presentes no seu dia a dia. O programa de leitura mostrou-se motivador, eficaz para provocar mudança de atitudes e passível de ampliação e adaptação para crianças de outras idades, como tema transversal do currículo do ensino fundamental.

Investigar a representação social de um grupo de 31 crianças acerca do velho e do envelhecimento, foi o objetivo da pesquisa de Lopes e Park (2007). Foi utilizado

como metodologia o desenho (solicitou-se às crianças a confecção de um desenho que representasse um ou mais velhos, conforme o que pensassem sobre moradia, atividades desenvolvidas, características físicas, condições de saúde e locais onde usualmente os idosos são encontrados); a entrevista semiestruturada (perguntas norteadoras relacionadas aos temas propostos para a confecção dos desenhos); e a brincadeira tematizada (foi solicitado às crianças que “fizessem de conta” que eram velhos e que, para brincar, utilizassem seus conhecimentos e percepções sobre o que é ser velho). Participaram do estudo 31 crianças que haviam vivenciado encontros com velhos no contexto escolar, sendo onze com idade entre 8 e 10 anos e vinte com idade entre 5 e 6 anos. Os resultados indicaram uma representação social diversificada acerca do velho, englobando temas como características físicas, avós, doença, morte, limitações físicas, trabalho, atividades e heterogeneidade. O envelhecimento foi representado pelas crianças como a passagem do tempo, à qual todos os indivíduos estão sujeitos.

A investigação realizada por Gvozđ e Dellaroza (2012) analisou a percepção sobre a velhice de 123 estudantes da sexta série (adolescentes, portanto) de uma escola pública do norte do Paraná, após atividades curriculares que abordaram o tema envelhecimento. Oitenta e sete participantes afirmaram já ter convivido com pessoas idosas, e, destes, 77 (88,5%) consideraram esse convívio positivo e dez (11,5%) avaliaram de forma indiferente. Nenhum considerou a qualidade do convívio com a pessoa idosa como negativa; 69,9% disseram já ter pensado em seu próprio envelhecimento. Os resultados demonstraram, ainda, que muitos adolescentes possuem percepções positivas, sendo que considerar o idoso como mais dependente, foi a única emissão negativa. As meninas apresentaram maior frequência de concepções positivas, tais como: o idoso é esperançoso, humilde, saudável, interessante, valorizado, progressista. O convívio com idosos, principalmente no ambiente familiar, influenciou positivamente a percepção referente ao tema do companheirismo na velhice, como também fez com que expressassem concepções positivas, entre as quais, que o idoso é sociável, atualizado, atento, seguro, saudável, com energia e forte.

Apesar das indicações legais, no Brasil, poucos alunos do ensino fundamental e médio são contemplados com conteúdos que abordem a questão do envelhecimento humano.

Para Carvalho e Horiguela (2007), os professores, em geral, defendem a importância do ensino do envelhecimento humano, principalmente porque é por meio dele que poderá haver uma mudança nas posturas sociais, com uma compreensão mais ampla do processo de envelhecer. Os mesmos autores, entretanto, ao analisarem planos de ensino fornecidos por escolas e pelos professores em sua pesquisa, não constataram tópicos específicos sobre o envelhecimento. Foram

encontrados, em todos eles, temas que abordam os seres vivos, subdivididos em outros assuntos, como a relação entre o homem e seu corpo, ou a promoção da saúde e o desenvolvimento humano. Em nenhum dos planos de ensino, porém, havia abordagens específicas sobre o envelhecimento ou citações do período da velhice como fase natural do ciclo vital.

A escassez de programas brasileiros merece nossa atenção, pois talvez se deva ao fato de que as escolas ainda organizam seu trabalho pedagógico pautando-o em datas comemorativas, minimizando a importância do que deveria ser um programa inserido naturalmente no currículo e transformando-o em simples dias de comemoração: o Dia do Idoso (27 de fevereiro), o Dia dos Avós (26 de julho) ou o Dia do Ancião (27 de setembro) (Todaro, 2008).

Educar crianças para que possam vir a desenvolver atitudes respeitosas em relação aos idosos, propiciar a elas situações de busca para se colocar no lugar do outro e criar oportunidades na escola para refletir sobre os preconceitos quanto à velhice e ao envelhecimento, significa contribuir para a constituição de um verdadeiro cidadão crítico, ciente de seus deveres e direitos e, também, para a construção de uma sociedade mais justa e mais plural (Todaro, 2008). Além disso, informar sobre o processo de envelhecimento, em longo prazo, pode propiciar a aquisição de hábitos mais saudáveis de vida, como alimentação saudável, prática regular de exercícios físicos etc. – atitudes que podem influenciar positivamente o processo de envelhecimento.

Compreender a multidimensionalidade das atitudes perante a velhice, as suas múltiplas causas e, sobretudo, as relações recíprocas que existem entre esses precursores do comportamento e as condições dos idosos é de fundamental importância para a gerontologia. A educação desempenha um papel central em qualquer projeto de mudança de atitudes em relação à velhice. Aumentar a informação e levar as pessoas e as instituições a pensarem de forma mais positiva e realística sobre os idosos e a velhice podem contribuir para mudar as suas atitudes, mas só isso não é suficiente para modificar a maneira pela qual a sociedade trata seus idosos. Inserir nos currículos mínimos, nos diversos níveis do ensino formal, conteúdos voltados para o processo de envelhecimento, criará uma nova forma de pensar e agir sobre a última etapa do ciclo vital.

4 GERONTOLOGIA E GERIATRIA COMO DISCIPLINAS CURRICULARES NOS CURSOS SUPERIORES

O processo de ingresso da universidade na área de formação de recursos humanos para atuar com a população idosa foi lento e gradual, tendo o seu início por volta de 1970. Em alguns centros de excelência, como a Universidade de São Paulo (USP) e a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), os

investimentos foram mais consistentes, em especial na área clínica. Em outras regiões do Brasil, houve um período de intensa pulverização e isolamento no investimento em pesquisas, que refletia interesses pessoais e de curta duração, sem nenhuma política de pesquisa e de publicação para o campo. Poucos grupos ou pesquisadores isolados deram continuidade ao trabalho ou se aprimoraram teoricamente nesse período. A importância destas iniciativas, no entanto, foi enorme, no sentido de despertar, manter motivações, criar expectativas e até mesmo estabelecer certo nível de competição, que, na verdade, repercutia mais na Sociedade Brasileira de Geriatria e Gerontologia (SBGG) que na universidade. Aos poucos, o perfil dos associados da SBGG foi se modificando, com o ingresso de mais geriatras e de outros profissionais interessados em pesquisa e carreira acadêmica e, por meio deles, a universidade, por assim dizer, descobriu a gerontologia. Em poucas palavras, essa trajetória refletiu os investimentos ideológicos, educacionais e científicos feitos por profissionais de vários campos nas décadas precedentes (Neri *et al.*, 2010).

Como desdobramento desse processo, em meados de 1990 começaram a ser implementadas propostas de cursos de pós-graduação *stricto sensu* em gerontologia. Os atuais nove programas brasileiros são de caráter interdisciplinar. No início, eles foram procurados principalmente por profissionais mais velhos, com experiência de trabalho com idosos em vários campos, que iam em busca de oportunidades de aprender a pesquisar, de titulação e de conhecimento especializado. Em pouco tempo, cresceu de forma acentuada a procura por graduandos mais jovens, que, hoje, são em maior número nos cursos. Grande parte deles, contudo, não teve formação em gerontologia durante a graduação, e poucos fizeram algum curso de especialização.

Diferente de outras áreas do conhecimento, onde a evolução da formação de recursos humanos partiu de cursos de graduação (conhecimento generalista) para a pós-graduação (conhecimento específico), a gerontologia seguiu caminho inverso e, somente na segunda metade da década de 2000, foram fundados os primeiros cursos de graduação na área. A iniciativa deu-se inicialmente na USP e na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Devido à sua formação generalista, integrar diversas perspectivas, teorias e contextos relacionados ao envelhecimento e a velhice está entre os principais desafios da formação do gerontólogo. Pode-se afirmar, no entanto, que este profissional já tem preenchido uma imensa lacuna em meio a absoluta incipiência de conhecimentos gerontológicos adquiridos em cursos de graduação nas áreas de saúde, ciências sociais e humanidades em geral.

A gerontologia é intrinsecamente interdisciplinar, pois o processo de envelhecimento permeia todos os aspectos da vida. Incorpora conteúdos científicos e técnicos de vários campos, nos quais destacam-se a biologia, a psicologia e as ciências sociais. A gerontologia opera a criação de novas estruturas conceituais, que, ao romperem com as estruturas disciplinares de origem, são recombinações e sintetizadas

de forma a configurar uma nova totalidade. Seu campo de saber, competências e responsabilidades confluentes às diversas profissões são caracteristicamente intersetoriais, com a participação potencial de todos os setores que lidam com as pessoas idosas.

Nos últimos trinta anos, a gerontologia tem gerado considerável interesse entre acadêmicos das áreas de humanidades e da ética. Comporta interfaces com áreas de aplicação e de prestação de serviços, entre as quais se destacam a geriatria, a fisioterapia, a enfermagem, o serviço social, o direito, a psicologia clínica e a psicologia educacional (Neri *et al.*, 2010).

Supor que a geriatria dá conta de toda a variabilidade do fenômeno do envelhecimento é um engano apoiado por uma visão ultrapassada da velhice como etapa caracterizada apenas por doenças. Imaginar que a gerontologia social dá conta do estudo da velhice sob todos os aspectos não abrangidos pela medicina é outro engano, indicativo de ignorância do fato de tratar-se de uma área da gerontologia interessada pelo estudo e pela gestão da velhice como evento social.

Muito embora sejam fundamentais as contribuições das diversas disciplinas para a constituição da teoria e da prática em gerontologia e em geriatria, o tema envelhecimento e velhice não são incorporados nos currículos dos cursos de graduação, exceto raras iniciativas de cursos em que existe a presença de docentes interessados por estas especialidades.

Ressalta-se, ainda, que os serviços de atenção integral à população idosa não condizem com a formação profissional oferecida pelas instituições de ensino superior (IES). Não existe aproximação da academia com a realidade dos serviços, tampouco uma contribuição efetiva dos conteúdos de geriatria e/ou gerontologia nos currículos de graduação.

Estudos realizados por Motta e Aguiar (2007) e Diogo (2004) apontam que, apesar do rápido aumento do número de idosos no Brasil, e do consequente aumento da utilização dos serviços de saúde por essa faixa etária, o número de IES que têm disponibilizado disciplinas direcionadas ao envelhecimento, em seus cursos de graduação em saúde, tem sido muito pequeno.

A formação dos profissionais na área da saúde do idoso se depara com vários obstáculos que comprometem a competência e a qualidade da assistência prestada a essa clientela. A escassez de conhecimento gerontogeriátrico dos profissionais da saúde, a ausência de sintonia da maioria das IES brasileiras com o atual processo de transição demográfica e suas consequências médico-sociais, a escassez de conteúdo gerontogeriátrico nos currículos, a falta de campos específicos para a prática, além da inexperiência do corpo docente, são algumas das limitações presentes nos cursos de graduação da área da saúde (Diogo, 2004).

Ao discutir sobre as características da formação médica frente ao processo de envelhecimento e as especificidades da atenção à saúde do idoso, Motta e Aguiar (2007) afirmam que existe uma distância marcante entre, de um lado, os conteúdos necessários à boa prática geriátrica e às diretrizes das políticas de saúde e educação e, de outro, o currículo atual da graduação.

A transição epidemiológica e demográfica coloca a geriatria e a gerontologia como especialidades com mercado em expansão, tanto no setor público como privado, implicando a discussão da normatização da formação e distribuição de recursos humanos na saúde. Porém, a pouca valorização da presença de seus conteúdos nas IES não reflete apenas uma questão curricular. Ao que tudo indica, apesar da legislação existente, ainda não está clara a importância destes conteúdos para a sociedade.

Procurando estabelecer uma relação entre as diretrizes curriculares nacionais (DCNs) da Secretaria de Educação Superior (Sesu) do Ministério da Educação (MEC), a transição demográfica, a transição epidemiológica e a atenção à saúde do idoso, Xavier e Koifman (2011), avaliaram as DCNs de oito cursos de graduação (enfermagem, educação física, farmácia, medicina, nutrição, odontologia, psicologia e serviço social) da Universidade Federal Fluminense (UFF), considerados pelo Conselho Nacional de Saúde como profissões de saúde. Foi constatado que, em relação aos conhecimentos exigidos para se alcançarem as competências e habilidades específicas por curso (conteúdos essenciais à formação de cada um desses profissionais), apenas os cursos de educação física, enfermagem, medicina e nutrição apresentam conteúdos diretamente ligados ao envelhecimento ou ao idoso.

A temática da gerontologia, da velhice e do envelhecimento nas matrizes curriculares dos cursos de graduação da USP foi o estudo realizado por Bessa (2011). A autora investigou, utilizando-se das palavras-chaves: geriatria, gerontologia, geriatria e gerontologia, idoso, velhice, envelhecimento e terceira idade, as ementas de 73 cursos das áreas de saúde, ciências humanas e sociais, dos sete campi/unidades da universidade, disponíveis no sistema único digital da USP. O curso de bacharelado em gerontologia não fez parte da amostra. Foi confeccionada uma tabela para registro dos conteúdos capturados, contendo os seguintes itens: unidade, curso, disciplina/estágio curricular, ementa e aspecto predominante do conteúdo da ementa (biológico, físico, cognitivo, psicológico, social, multidisciplinar). Trinta disciplinas, todas concentradas em dois campi (São Paulo e Ribeirão Preto), apresentaram conteúdos relacionados às palavras-chaves. A palavra “idoso” (38,92%) foi a de maior emissão tanto na nomenclatura das disciplinas como nas ementas, seguida de “geriatria e gerontologia” com 19,44%. Quanto ao aspecto predominante do conteúdo das disciplinas, 41,67% era biológico, seguido por 36,11% multidisciplinar.

A faculdade de medicina, composta por sete diferentes cursos na área da saúde, é a que concentra o maior número de disciplinas (quatorze). No entanto, analisando-se os cursos isoladamente, a faculdade de enfermagem, que possui apenas um curso, oferece cinco disciplinas. Os cursos de psicologia e de ciências sociais, áreas clássicas que integram a ciência do envelhecimento, não oferecem nenhuma disciplina.

Andrade *et al.* (2013) realizaram um levantamento para identificar as características do ensino gerontogeriátrico ministrado pelos cursos de enfermagem das Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes) e averiguar as principais diferenças entre as regiões. Participaram do estudo 63% dos cursos de enfermagem das capitais brasileiras, vinculadas às Ifes. Vinte e quatro por cento apresentam em suas matrizes curriculares a disciplina enfermagem gerontogeriátrica; 12%, enfermagem gerontológica; e 6%, enfermagem geriátrica. Chamou a atenção dos autores, o fato de 6% das escolas abordarem apenas aspectos da senilidade, caracterizando um modelo biomédico ultrapassado, com enfoque na doença, que ignora as características psicológicas, sociais e culturais do idoso. Com exceção de uma Ifes localizada na região Sul, as demais inserem o conteúdo em disciplinas distintas, tais como enfermagem em saúde do adulto e idoso; enfermagem clínica e cirúrgica; cuidados especiais nos ciclos de vida; urgência e emergência; e saúde coletiva. Quando se compara a existência das disciplinas gerontológica e/ou geriátrica entre as regiões brasileiras, todas (100%) encontram-se presentes nos cursos de enfermagem das capitais da região Sudeste; 43%, da região Nordeste; e em 33% nos cursos da região Sul do país. As regiões Centro-Oeste e Norte não oferecem essas disciplinas. Com relação à natureza curricular das disciplinas supracitadas, são obrigatórias em 33% das instituições pesquisadas da região Sudeste e em 29% no Nordeste. Todas as escolas de enfermagem da região Sul apresentam as disciplinas exclusivamente em caráter optativo. Comparando-se os ementários das disciplinas nas diversas regiões, observou-se a existência de similaridade nos conteúdos que são abordados, dando-se um enfoque nas patologias mais comuns que acometem o idoso.

Na investigação sobre o ensino de geriatria nas faculdades de medicina brasileiras, Pereira, Feliz e Schwanke (2010), utilizando os unitermos geriatria, gerontologia, envelhecimento e idoso, verificaram a matriz curricular de 167 cursos de graduação em medicina, identificados na página eletrônica do Ministério da Educação. Setenta cursos (42%) oferecem a disciplina de forma autônoma ou em módulos inseridos em outras disciplinas, ou ainda com outras denominações. Não há menção à oferta de nenhuma disciplina relacionada ao envelhecimento em sessenta (36%) das instituições; e em 37 (22%) delas não está disponível a informação desejada. Os dados obtidos foram agrupados conforme a região geográfica. A região Sul conta com 29 escolas médicas: vinte (68%) delas ensinam geriatria, e todas apresentam a informação em suas páginas eletrônicas. Na região Sudeste

há 76 cursos de medicina: 24 (31%) ensinam geriatria; 34 (44%) não oferecem nenhuma disciplina relacionada ao envelhecimento; e em 18 (23%) não foi possível acessar a informação. Na região Centro-Oeste, foram identificados onze cursos de medicina; quatro (36%) oferecem ensino de geriatria; seis (54%) não contam com essa disciplina; e em um (9%) não foi encontrada a informação. Na região Nordeste, existem 35 cursos de medicina: dezesseis (45%) ensinam geriatria; seis (17%) não dispõem da disciplina ou outra similar; e treze (37%) não oferecem informação sobre a grade curricular. Das dezesseis escolas médicas da região Norte, seis (37%) contam com a disciplina geriatria; cinco (31%) não oferecem conteúdos relacionados ao envelhecimento; e nas cinco restantes não foi possível obter a informação. Diante dos dados, os autores concluem que a pouca valorização da presença desses conteúdos nos currículos reflete a restrita importância atribuída socialmente a essa parcela da população e o pouco entendimento do idoso como um importante ator social.

A carência de especialistas e docentes na área é uma realidade. Existem atualmente 1.194 geriatras titulados no país pela SBGG, número absurdamente baixo quando comparado ao tamanho da população idosa. Considerando-se estimativas populacionais recentes, calcula-se que exista um geriatra para cada grupo de aproximadamente 20 mil idosos brasileiros. Não há dúvidas da necessidade premente de estimular a formação de massa crítica capaz de instigar o interesse pela área, além de transmitir conhecimentos aos alunos da graduação.

A *American Geriatrics Society* propõe que a gerontologia e a geriatria sejam integradas no currículo nas diversas séries da escola médica e que a experiência em geriatria seja requerida para completar a formação em medicina. Estudo feito pela Organização Mundial da Saúde (OMS) mostrou, porém, que, mesmo em países com rápido processo de envelhecimento, a inserção da geriatria no currículo médico ainda não aparece como prioridade.

A necessidade de se formar profissionais de nível superior com habilidades e competências específicas para atuação nos campos da geriatria e da gerontologia é absolutamente urgente. Poucos são os relatos de experiências acadêmicas exitosas quanto à inserção e implementação dos conteúdos nos cursos de graduação, sendo, mesmo que de maneira insipiente, realizados em sua maioria pela área da saúde. Este fato está relacionado às orientações das diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação em saúde que sugere a aproximação entre os componentes curriculares e a realidade profissional. O diálogo entre saúde e educação e a interação entre serviços e universidade se impõe.

Pela sua complexidade, realizar mudanças curriculares não é tarefa fácil. Necessita, sobretudo, mudar o que já é historicamente estabelecido por parâmetros pedagógicos, políticos e administrativos. Incluir a gerontologia e a geriatria como

disciplinas curriculares nos cursos superiores requer renovação ideológica, inovação escolar e mudança de atitudes perante a compreensão do ciclo vital, em especial da correlação entre os processos de desenvolvimento e envelhecimento.

5 REFLEXÕES FINAIS

A pluralidade de especialistas e abordagens da gerontologia não impede a constituição de um saber claramente delimitado, em que cada disciplina contribua, a sua maneira, para definir a última etapa da vida como categoria de idade com propriedades específicas, que exige atenção especializada. A educação faz parte do amplo campo de aplicação da gerontologia. Pertence ao âmbito de um novo campo interdisciplinar, o da *gerontologia educacional*, a discussão sobre quais devem ser o conteúdo e o formato da educação dirigida a idosos, assim como a maneira como deve ocorrer a formação de recursos humanos especializados para o cumprimento dessas finalidades.

Devido à heterogeneidade de necessidades, motivações e interesses existentes nos grupos de idosos, gerada pela particularidade das histórias e trajetórias de vida, devem ocorrer investimentos na criação e no aprimoramento de uma metodologia para o trabalho educacional, que valorize as experiências acumuladas e que torne o aluno idoso um agente de seu próprio aprendizado. Os professores serão profissionais de diversas áreas do conhecimento, que deverão desenvolver competências específicas, disposições afetivas e características pessoais que favoreçam a sua atuação, no sentido de beneficiar os idosos e a sociedade formada por pessoas de todas as idades.

A inadequação de métodos e materiais didáticos que infantilizam os educandos e mesmo os preconceitos dos educadores em relação a esses alunos precisam ser analisados e levados em consideração quando da proposição de uma melhor formação docente.

É sabido que pessoas idosas possuem valores consolidados, experiências de vida muitas das vezes desconsideradas ou desconhecidas pelos professores e formas de manifestação verbal e simbólica particulares. Desse modo, garantir o direito à educação de pessoas idosas significa oportunizar educação de boa qualidade, com verbas destinadas aos programas de educação formal e recursos materiais e humanos adequados para estas pessoas, que foram excluídas do processo de escolarização.

Quanto à modalidade de educação não formal, certamente, as UnATIs continuarão a representar a maior iniciativa educativa em gerontologia educacional no Brasil. Alguns investimentos, no entanto, devem ser intensificados em relação às questões a seguir.

- 1) Metodologia e conteúdo dos programas: metodologia menos bancária (Freire, 1987). Os idosos não podem ser meros receptores do saber, mas, sim, protagonistas ativos na produção do conhecimento. Estabelecer

modelos teóricos ativos e problematizadores. Os temas velhice e envelhecimento precisam ser mais explorados e discutidos.

- 2) Pesquisa: aumentar o investimento científico e as publicações em periódicos científicos reconhecidos e de impacto. A pesquisa deve alimentar a prática educativa, bem como favorecer a construção de material didático.
- 3) Formação docente: precisa ser qualificada na área gerontológica e ter conhecimento científico quanto à heterogeneidade do público atendido.
- 4) Aluno idoso: deve ser agente multiplicador do saber.

É amplamente reconhecida a relação existente entre conhecimento, atitudes e estereótipos sobre a velhice, assim como se reconhece que esses três pontos exercem papel orientador sobre as ações da sociedade e dos profissionais que lidam com idosos. Nesse sentido, a educação pode desempenhar um papel central em qualquer projeto de mudança em relação à velhice. Aumentar a disponibilidade de informação e levar as pessoas e as instituições a pensarem de forma mais positiva e realística sobre os idosos e a velhice podem contribuir para mudar o comportamento, mas só isso não é suficiente para modificar a maneira pela qual a sociedade trata seus idosos. É necessário também promover a educação ao longo de toda a vida para todos os cidadãos.

Embora o segmento idoso esteja ganhando maior visibilidade, quer pelos dados demográficos, quer por ser fatia considerável para novo campo de atuação profissional, ainda carecemos de recursos humanos com habilidades e competências, tanto teórica como prática, para atender este grupo etário em todas as suas demandas. Na universidade, especificamente, há lacunas importantes, não apenas nos cursos de formação de educadores mas também em outras áreas, no âmbito das ciências da saúde e humanas. Não é mais possível ignorar, na formação de profissionais universitários, que o envelhecimento é fenômeno característico de nossos dias.

A implementação das recomendações da PNI relativas à educação nesses últimos vinte anos foi extremamente tímida. Fica a esperança de que direitos e políticas saiam do papel e se transformem em ações efetivas em algum momento da nossa história.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, M. S.; CACHIONI, M. Pensando a gerontologia no ensino fundamental. **Revista Kairós Gerontologia**, v. 16, n. 5, p. 141-163, set. 2013.
- ALVES, G. G. M. **Universidade da Terceira Idade como alternativa de resgate da cidadania idosa**: análise do caso da UNIMEP. 1997. Dissertação (Mestrado) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 1997.
- ANDRADE, A. T. S. *et al.* O ensino da enfermagem gerontogeriatrica nas universidades federais brasileiras. **Enfermagem em Foco**, v. 4, n. 1, p. 19-23, 2013.
- BESSA, T. A. **A temática da gerontologia, da velhice e do envelhecimento nas grades curriculares dos cursos de graduação da Universidade de São Paulo**. 2011. 68 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em gerontologia) – Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- BRAGA, G. M. B. Os professores da EJA face à diversidade etária discente em sala de aula. **Revista Pandora Brasil**, n. 32, jul. 2011.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEE, 1988.
- _____. Lei nº 8.842, de janeiro de 1994. Dispõe sobre a política nacional do idoso, cria o Conselho Nacional do Idoso e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 jan. 1994.
- CACHIONI, M. **Quem educa os idosos?** Um estudo sobre professores de Universidades da Terceira Idade. Campinas: Editora Alínea, 2003.
- CARVALHO, C. B.; Horiguela, M. L. M. Inserção social de idosos a partir da escolarização básica. In: BRUNS, Maria Alves de Toledo; DEL-MASSO, Maria Cândida Soares (Org.). **Envelhecimento humano**: diferentes perspectivas. Campinas: Editora Alínea, 2007.
- COURA, I. G. M. **A terceira idade na Educação de Jovens e Adultos**: expectativas e motivações. 2007. 141f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2007.
- DIOGO, M. J. D. Formação de recursos humanos na área da saúde do idoso. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 12, n. 2, p. 280-2, mar./abr. 2004.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GVOZD, R.; DELLAROZA, M. S. G. Velhice e a relação com idosos: o olhar de adolescentes do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 295-304, 2012.

LOPES, A. P. N.; BURGARDT, V. M. Idoso: um perfil de alunos na EJA e no mercado de trabalho. **Estudos Interdisciplinares sobre o Envelhecimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 311-330, 2013.

LOPES, E. S. L.; PARK, M. B. Representação social de crianças acerca do velho e do envelhecimento. **Estudos de Psicologia**, v. 12, n. 2, p. 141-148, 2007.

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

MORENO, M. **Temas transversais em educação**: bases para uma formação integral. 6. ed. São Paulo: Ática, 2003.

MOTTA, L. B.; AGUIAR, A. C. Novas competências profissionais em saúde e o envelhecimento populacional brasileiro: integralidade, interdisciplinaridade e intersetorialidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 12, n. 2, p. 363-372, 2007.

NERI, A. L. *et al.* Processo gradual e contextualizado da construção interdisciplinar do Programa de Pós-Graduação em Gerontologia da Unicamp. In: PHILIPPI JÚNIOR, A.; SILVA NETO, A. J. (Ed.). **Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia e inovação**. 1. ed. São Paulo: Manole, 2010.

PALMA, L. T. S. **Educação permanente e qualidade de vida**: indicativos para uma velhice bem-sucedida. Passo Fundo: UPF Editora, 2000.

PEREIRA, A. M. V. B.; FELIZ, M. C.; SCHWANKE, C. H. A. Ensino de geriatria nas faculdades de medicina brasileiras. **Revista Geriatria & Gerontologia**, v. 4, n. 4, p. 179-185, 2010.

PEREIRA, J. M. M. A escola do riso e do esquecimento: idosos na educação de jovens e adultos. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 16, n. 2, p. 11-38, set. 2011/ fev. 2012.

SILVA, M. C. B.; TAAM, R. **O idoso e os desafios à sua educação escolar**. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA PPE, I. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2009.

SOUZA, B. C. Abordagem do envelhecimento nos livros didáticos da 6ª série do ensino fundamental. In: ENCONTRO DE BOLSISTAS DO PROGRAMA DE APOIO A AÇÕES AFIRMATIVAS PARA INCLUSÃO SOCIAL, 3., 2008, Londrina. **Anais...** Londrina: UEL, 2008.

TODARO, M. A. **Desenvolvimento e avaliação de um programa de leitura visando a mudança de atitudes de crianças em relação a idosos**. 2008. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

_____. **Experiências e memórias escolares na EJA**: educação de jovens, adultos e idosos. Itatiba: Berto editora, 2009.

TODARO, M. A.; LIMA, M. A. F. Alfabetizar sem infantilizar: um desafio para a educação de jovens, adultos e idosos. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DA CÁTEDRA UNESCO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 1., 2010. **Anais...** João Pessoa: UFP, 2010. Disponível em: <<http://www.catedraunescoeja.org/GT01/COM/COM009.pdf>>. Acesso em: 1º set. 2014.

VÓVIO, C. L. Formação de educadores de jovens e adultos: a apropriação de saberes e práticas conectadas à docência. *In*: DALBEN, Ângela *et al.* (Org.). **Coleção didática e prática de ensino**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

XAVIER, A. S.; KOIFMAN, L. Educação superior no Brasil e a formação dos profissionais de saúde com ênfase no envelhecimento. **Interface Comunicação Saúde Educação**, v. 15, n. 39, p. 973-84, out./dez. 2011.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1998.

NERI, A. L. (Org.). **Idosos no Brasil**: vivências, desafios e expectativas na terceira idade. São Paulo: Fundação Perseu Abramo/Editora SESC, 2007.

TODARO, M. A. Direitos humanos e pesquisas em gerontologia. **A Terceira Idade**, v. 21, n. 49, p. 26-38, nov. 2010.