

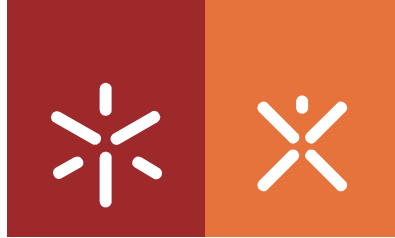
Universidade do Minho
Instituto de Educação

**Adultos Idosos No Brasil E Envelhecimento
Ativo Um estudo de caso no Instituto Federal de
Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande
do Norte / Brasil**

Betânia de França Xavier

Betânia de França Xavier

**Adultos Idosos No Brasil E Envelhecimento
Ativo Um estudo de caso no Instituto Federal de
Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande
do Norte / Brasil**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Betânia de França Xavier

Adultos Idosos No Brasil E Envelhecimento Ativo Um estudo de caso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte / Brasil

Tese de Doutorado em Ciências da Educação
Especialidade de Política Educativa

Trabalho realizado sob a orientação do
Professor Doutor Almerindo Janela Afonso

outubro de 2015

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente tese. Confirmando que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática de plágio ou a qualquer forma de falsificação de resultados.

Mais declaro que tomei conhecimento integral do Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Universidade do Minho, 20 de outubro de 2015.

Nome completo: Betânia de França Xavier

Assinatura: Betânia de França Xavier

AGRADECIMENTOS

A Deus por me conceder a coragem, força, determinação, equilíbrio, saúde e sabedoria necessárias para concluir essa significativa etapa da minha vida.

Ao meu orientador, Prof. Doutor Almerindo Janela Afonso, pelo seu incentivo, apoio, críticas e sugestões tão pertinentes e necessárias à concretização deste trabalho e, sobretudo, pela confiança em mim depositada.

A minha mãe cujo amor, cuidado, carinho e apoio, de forma incondicional e inesgotável, me fortaleceram a cada dia desta jornada.

A minha avó pelo amor e pelo exemplo de força, persistência e determinação em alcançar seus objetivos.

Ao meu amado filho, presença que emana luz, paz e esperança em minha existência.

Aos amigos professores Edna de Oliveira Evaristo, Nancy Francisca da Silva, Miriam Soares de Oliveira e Silva, Francisco das Chagas de Mariz Fernandes e Luzimar Barbalho da Siva, pelo apoio e ajuda tão significativos em momentos delicados e cruciais do desenvolvimento do trabalho

Aos professores Belchior de Oliveira Rocha e José Ivan Pereira Leite pelo empenho em possibilitar a concretização de um sonho acadêmico.

Aos professores do Departamento de Ciências Sociais da Educação da Universidade do Minho pela atenção concedida e pelas informações transmitidas.

A professora Magda Silva Neri pela importante contribuição linguística ao texto da Tese.

**ADULTOS IDOSOS NO BRASIL E ENVELHECIMENTO ATIVO:
Um estudo de caso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio
Grande do Norte / Brasil**

RESUMO

O estudo, ao buscar compreender a condição social do adulto idoso brasileiro, nas esferas social, educacional e institucional, apresenta uma discussão acerca das políticas públicas, efetuadas no Brasil, em defesa do envelhecimento; discorre sobre a problemática educacional voltada à velhice, elucidando a educação ao longo da vida e a aprendizagem ao longo da vida como possibilidades educativas para um envelhecimento ativo; aborda alterações e perspectivas presentes no processo de envelhecimento, ressaltando o lazer como oportunidade educacional que pode conduzir a um aprendizado significativo em defesa de uma maior capacidade funcional e do resgate da autonomia na etapa da velhice; por fim, trata dos programas educativos direcionados ao adulto idoso, no Brasil, bem como evidencia a importância da responsabilidade social, nas instituições de ensino superior, no que tange ao atendimento da comunidade idosa, destacando o Projeto Saúde e Cidadania na Melhor Idade, do IFRN Campus Natal Central, como programa social direcionado às demandas do adulto idoso. Quanto à metodologia, o estudo se enquadra numa pesquisa social qualitativa que utilizou, como método de investigação, o Estudo de Caso do referido Projeto. Após o processo de análise dos dados, constatamos, no nosso estudo de caso, que o lazer, ao se constituir de uma possibilidade educacional não formal que contribui para estimular uma educação ao longo da vida, configura-se como uma aprendizagem significativa visto que possibilita a retomada da autonomia do adulto idoso mediante os desafios cotidianos colocados pelo processo de envelhecimento.

Palavras-Chave: Educação. Envelhecimento. Lazer. Aprendizagem Significativa. Autonomia.

**OLDER ADULTS IN BRAZIL AND ACTIVE AGING:
A Case Study in Rio Grande do Norte Federal Institute of Education, Science and
Technology / Brasil**

ABSTRACT

The study, by seeking an understanding on the social condition of the Brazilian older adult, within social, educational and institutional spheres, presents a discussion upon public policy, performed in Brazil, concerning aging defense; discusses educational issues related to old age, elucidating the education throughout life and learning throughout life as educational possibilities for an active aging; addresses alterations and perspectives present in the aging process, highlighting the leisure as an educational opportunity that can lead to a significant learning in defense of a higher functional capacity and the rescue of autonomy in old age stage; finally, deals with educational programs directed to older adults, in Brazil, and also highlights the importance of social responsibility, in higher education institutions, regarding the elderly community care, highlighting the Health and Citizenship in the Golden Age Project, at IFRN Central Natal Campus, as a social program directed to the demands of the older adult. In relation to methodology, the study fits into a qualitative social research that has used, as a method of investigation, the Case Study of this Project. After the process of analyzing the data, we observed, in our case study, that the leisure, as constituted from a non-formal educational possibility that contributes to stimulate an education throughout life, sets up as a significant learning since it allows the resumption of older adult autonomy through the daily challenges acquired by aging process.

Keywords: Education. Aging. Leisure. Meaningful Learning. Autonomy.

ÍNDICE

Agradecimentos	v
Resumo	vii
Abstract	ix
Índice	xi
Lista de Siglas	xiii
Introdução	17
I Parte: Enquadramento Conceitual	
Cap. 1 O Estado, a sociedade civil, as políticas públicas e a condição social dos idosos.	23
1.1 Alguns elementos da evolução das políticas públicas para os adultos idosos.....	23
1.2 Condição social do adulto idoso na sociedade brasileira	30
1.3 A concepção de Estado de Bem-Estar Social e a Constituição Federal de 1988	36
1.4 A Constituição Federal de 1988 e o adulto idoso.....	43
1.5 Atuação de Ministérios quanto a ações e programas que contemplam a problemática do idoso	51
Cap. 2 A educação ao longo da vida: o formal, o não-formal e o informal	61
2.1 Considerações sobre a educação de adultos em uma perspectiva freiriana.....	61
2.2 Educação Permanente, Educação ao Longo da Vida e Aprendizagem ao Longo da Vida por referência ao adulto idoso	71
2.3 A educação de adultos idosos em uma perspectiva não-formal	87
Cap. 3 Especificidades dos adultos idosos: potencialidades educativas e relacionais.....	97
3.1 Perspectivas e potencialidades do adulto idoso em face do envelhecimento	97
3.1.1 Aspectos condicionantes no contexto de vida do adulto idoso	110
3.2 Lazer: uma possibilidade educacional no processo de envelhecimento.....	123
3.2.1 Significados do Lazer na História	124
3.2.2 Reflexões sobre o Lazer e sua relação com o Ócio e o Tempo Livre	132
3.3 Autonomia: aprendizagem significativa para o cotidiano do idoso	146

Cap. 4 Oportunidades educativas para adultos idosos e o papel das instituições de ensino superior públicas e privadas no Brasil	157
4.1 A Universidade da Terceira Idade no contexto brasileiro	157
4.2 A responsabilidade social no âmbito das instituições de ensino superior	167
II Parte: O Estudo Empírico	
Cap. 5 A educação de adultos idosos no IFRN: estudo de caso	179
5.1 Contextualização histórica do IFRN	179
5.1.1 O IFRN na perspectiva da Extensão Universitária.....	184
5.2 Caracterização e funcionamento do Projeto Saúde e Cidadania na Melhor Idade.....	196
5.3 Metodologia do Estudo Empírico.....	203
5.4 Coleta e Análise dos Dados	218
5.4.1 Análise das Entrevistas realizadas com os Adultos Idosos do Projeto Saúde e Cidadania na Melhor Idade	218
5.4.2 Análise das Entrevistas realizadas com a Equipe Gestora do Projeto Saúde e Cidadania na Melhor Idade	264
Considerações Finais	299
Bibliografia.....	305
Anexos.....	323
1→ Guião da Entrevista com os Adultos Idosos do Projeto Saúde e Cidadania na Melhor Idade	323
2→ Guião das Entrevistas com a Equipe Gestora do Projeto Saúde e Cidadania na Melhor Idade	326
3→ Imagens das Atividades e Locais do Projeto Saúde e Cidadania na Melhor Idade.....	328

LISTA DE SIGLAS

AIUTA: Association Internationale des Universités du Troisième Age
ANG: Associação Nacional de Gerontologia
CAPs: Caixa de Aposentadorias e Pensões
Cefet/RN: Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte
Cetres: Centro de Extensão em Atenção à Terceira Idade
CNDI: Conselho Nacional dos Direitos do Idoso
Cobap: Confederação Brasileira de Aposentados e Pensionistas
Codae: Coordenação das Atividades de Extensão
Confinteia: Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos
Contag: Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CRA-RJ: Conselho Regional de Administração do Rio de Janeiro
Crutac: Centro Rural de Treinamento e Ação Comunitária
EIN: Escola Industrial de Natal
EJA: Educação de Jovens e Adultos
ETFRN: Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte
FAT: Fundo de Amparo ao Trabalhador
Forproex: Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras
FSE: Fundo Social Europeu
Funcern: Fundação de Apoio à Educação e ao Desenvolvimento Tecnológico do Rio Grande do Norte
Funpresp: Fundação da Previdência Complementar do Servidor Público
GAFTI: Grupo de Atividades Físicas para a Terceira Idade
IAPMs: Instituto de Aposentadoria e Pensões dos Marítimos
IAPs: Instituto de Aposentadoria e Pensões
IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFRN: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
ISO: Organização Internacional para Padronização
INPS: Instituto Nacional de Previdência Social
LBA: Legião Brasileira de Assistência
LDB: Lei de Diretrizes e Bases

Loas: Lei Orgânica de Assistência Social
MEC: Ministério da Educação e Cultura
Mosap: Movimento dos Servidores Aposentados e Pensionistas
NAI: Núcleo de Assistência ao Idoso
Neti: Núcleo de Estudos da Terceira Idade
Nieati: Núcleo Integrado de Estudos e Apoio à Terceira Idade
OCDE: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS: Organização Mundial de Saúde
ONGs: Organizações Não-Governamentais
ONU: Organização das Nações Unidas
Pasep: Programa de Formação do Patrimônio do Servidor Público
PDI: Plano de Desenvolvimento Institucional
PIS: Programa de Integração Social
Planfor: Programa Nacional de Qualificação do Trabalhador
PNE: Plano Nacional de Educação
PNI: Política Nacional do Idoso
PNSI: Política Nacional de Saúde do Idoso
PPP: Projeto Político-Pedagógico
Proex: Pró-Reitoria de Extensão
Proexte: Programa de Fomento à Extensão Universitária
Proger: Programa de Geração de Emprego e Renda
PUC-SP: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RSC: Responsabilidade Social Corporativa
RSE: Responsabilidade Social Empresarial
RSU: Responsabilidade Social Universitária
Rutis: Associação Rede de Universidades da Terceira Idade
SESC: Serviço Social do Comércio
Sesi: Serviço Social da Indústria
Sesu: Secretaria de Educação Superior
SUS: Sistema Único de Saúde
TCC: Trabalho de Conclusão de Curso
UATI: Programa da Universidade Aberta para Terceira Idade
UE: União Europeia

UEPG: Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERJ: Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UTIL: Universidade Internacional da Terceira Idade de Lisboa
ULTI: Universidade de Lisboa da Terceira Idade
UnATI: Universidade Aberta da Terceira Idade
UNE: União Nacional dos Estudantes
UNED: Unidade de Ensino Descentralizada de Mossoró
Unesco: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNI3: Universidades Abertas
UTIs: Universidades da terceira Idade

INTRODUÇÃO

As sociedades democráticas vêm buscando proporcionar melhores condições de vida aos cidadãos e cidadãs, e isso suscita desafios, tanto por parte do governo como da sociedade civil, através da implementação de políticas públicas. Mas não são apenas os governos que se preocupam com estas questões, também as organizações internacionais têm tido um papel importante. Com relação ao adulto idoso, a Organização das Nações Unidas (ONU) tem exercido um papel fundamental no que diz respeito à produção de estudos e orientações que visam, por exemplo, a atenção e cuidados voltados à problemática do envelhecimento. Em se tratando do Brasil, evidenciamos que ocorreu, historicamente, a realização de ações e medidas que vieram beneficiar esse grupo social, apesar de, segundo Peixoto (2003), somente com a Constituição da República, em 1988, ter sido reconhecida a importância da questão da velhice (cf. Peixoto, 2003).

No contexto histórico do país, salientamos que outras medidas oriundas da referida Constituição também foram tomadas pelo governo brasileiro elucidando a problemática do idoso, tais como a Lei Orgânica de Assistência Social; a Política Nacional do Idoso (PNI), sancionada em 4 de janeiro de 1994 pela Lei nº 8.842, que busca beneficiar o cotidiano do idoso no exercício pleno dos direitos e deveres de sua cidadania, contemplando, no Capítulo IV, medidas relacionadas à educação; e o Estatuto do Idoso (PAIM, 2004), documento sancionado no dia 1º de outubro de 2003 (Dia Internacional do Idoso) pela Lei nº 10.741, que estabelece, ao longo de seus 117 artigos, os direitos da pessoa idosa e penas a quem não cumpri-lo, designando, no Capítulo IV, competências dos órgãos e entidades públicas na área da educação do idoso. Enfatizamos, também, o significativo papel desempenhado por Ministérios quanto à formulação e à realização de propostas de atendimento ao idoso (Neto, 2002), bem como a iniciativa de instituições públicas educacionais no que diz respeito à criação de programas e projetos sociais que visam ao desenvolvimento pessoal e social desses indivíduos.

Outrossim, ao abordar a temática educacional no Brasil, verificamos a importância de destacar, dentre diversos estudiosos que destinaram suas reflexões a essa questão, Paulo Freire, pensador que se dedicou ao compromisso com os excluídos sociais e teve, na educação, seu instrumento político de conscientização e emancipação social. Segundo Scocuglia (1997), seus ideais educacionais são reconhecidos mundialmente e sua contribuição, no que tange a uma prática educativa reflexiva, dialógica e articulada

politicamente em prol do desenvolvimento e melhoria na qualidade de vida, de forma igualitária, é irrefutável. Aliás, a ideologia exposta por Paulo Freire, enquanto possibilidade educacional de ampla dimensão social, pode contemplar tanto as instituições de educação formal como as de educação não formal de ensino, na perspectiva de acompanhar, de forma contínua e permanente, todo o processo de vida do indivíduo, inclusive no período pós-aposentadoria, auxiliando-o na construção de um mundo vivenciado com mais dignidade.

Ao focar genericamente, também no presente estudo¹, a problemática da educação de adultos idosos, procuramos compreender algumas temáticas adjacentes, nomeadamente educação permanente, educação ao longo da vida e aprendizagem ao longo da vida, assim como pontuamos a importância desses processos educacionais para um envelhecimento ativo quer seja de retorno ao mercado de trabalho, com uma conotação voltada para a formação e aprendizagem ao longo da vida, quer seja direcionado a práticas e experiências educativas salutares e prazerosas que procurem atender aos interesses, necessidades e expectativas desses indivíduos.

A esse propósito, o relatório da Unesco (Delors, 2001), ao evidenciar o crucial papel da educação diante da atual dinâmica das sociedades modernas, as quais exigem uma constante atualização do saber, presta uma significativa contribuição social quanto a um redimensionamento de paradigmas, junto ao idoso, voltado ao desenvolvimento das potencialidades e possibilidades que ele ainda possui em relação à etapa da vida caracterizada pelo envelhecimento enquanto “processo biopsíquico de degeneração orgânica, também resultante do contexto social” (Vargas, 1983, p.17). Nessa ótica, a educação não formal, entendida enquanto modalidade educacional que se encontra fora dos padrões tradicionais de ensino, pode oportunizar vivências que estimulem o desenvolvimento do potencial do idoso em face do processo de envelhecimento.

O idoso, grupo etário que, conforme o Estatuto do Idoso (Paim, 2004), compreende pessoas a partir de 60 anos, vem prolongando a sua longevidade. Esse indivíduo, devido a alterações orgânicas causadas pelo processo de envelhecimento, observa sua vida sofrer modificações e, por esse motivo, suscita a necessidade da vivência de novas experiências que o estimulem e conduzam a uma readaptação à sociedade. Essas adaptações, relacionadas aos aspectos condicionantes socioeconômicos, biológicos e psicológicos que modificam a vida do idoso (Simões, 1994), demandam serviços e benefícios, quer seja por meio da atuação do Estado, quer da sociedade civil. Nesse sentido, reconhecemos a relevância da oferta de

¹ O presente estudo está escrito no português do Brasil. Com relação a normatização para elaboração de Teses, foi utilizada a Norma APA (American Psychological Association).

programas e projetos sociais direcionados ao idoso que promovam vivências educacionais objetivando, nessa situação de demanda, a cidadania e a restituição de aspectos considerados significativos para a sua qualidade de vida.

Nessa perspectiva, pontuamos que o lazer, devido à sua própria concepção de ser um fenômeno que promove não só o descanso e o divertimento, mas também o desenvolvimento pessoal e social do indivíduo no tempo disponível (Marcellino, 2000), pode viabilizar, por meio da prática de seus interesses culturais, uma educação ao idoso, expressa de forma não formal e voltada ao atendimento de interesses e necessidades peculiares à etapa da velhice. Contudo, para que a possibilidade educacional do lazer ganhe amplitude e sua vivência se concretize de forma substancial na vida do idoso, faz-se necessária a atuação de políticas públicas que incentivem e beneficiem ações sociais e educacionais em torno da sua realização.

Ao elucidar a importância de ações sociais que visem a propostas educativas voltadas à etapa do envelhecimento, evidenciamos as instituições de ensino superior. Essas entidades educacionais, no Brasil, apresentaram um avanço histórico no que diz respeito à preocupação e à responsabilidade social com a problemática do idoso. Nesses termos, atentamos para o fato de que, na sociedade brasileira, a atuação do Estado é visível no que concerne a apoiar e incentivar instituições públicas de ensino superior a se dedicarem à questão do idoso.

Por conseguinte, ressaltando o importante papel das instituições de ensino superior quanto à questão do idoso, assim como as inúmeras possibilidades de alcance territorial concedidas a essas entidades educacionais no Estado brasileiro, o presente estudo destaca o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), instituição de ensino, pesquisa e extensão que contempla projetos e estudos abrangendo diversas temáticas na área social e que amplia suas ações no estado do Rio Grande do Norte, através de seus diversos *campi*, distribuídos ao longo desse território. Essa instituição formal de ensino, por meio de suas atividades no âmbito da extensão, possibilita o desenvolvimento de ações sociais, junto ao idoso, de forma sistemática, com fins educacionais e responsabilidade social. Nessa ótica, evidenciamos uma postura de responsabilidade social no que concerne ao desenvolvimento de atividades extensionistas que objetivam oportunizar a vivência de práticas educativas não formais voltadas a um envelhecimento ativo, as quais possibilitam, de forma prazerosa, o desenvolvimento pessoal e social do idoso em prol de sua saúde, cidadania, qualidade de vida e, conseqüentemente, melhoria na sua condição social. Neste âmbito institucional, ressaltamos notadamente o “Projeto Saúde e Cidadania na Melhor

Idade”, programa social de cunho educacional voltado ao atendimento das necessidades e interesses do adulto idoso.

Diante do exposto, percebemos que as atividades de lazer do referido Projeto, enquanto vivências educacionais não formais realizadas em um espaço formal de ensino podem contribuir, como elemento motivacional, para um processo educativo que se dê ao longo da vida e que oportunize uma aprendizagem significativa voltada ao desenvolvimento das potencialidades do adulto idoso diante dos desafios que caracterizam o processo de envelhecimento. Nesses termos, dentre as possibilidades que contextualizam o potencial ainda existente no adulto idoso, o estudo destaca a *autonomia*, por ser uma característica que conduz a uma maior independência do ser humano, propiciando uma significativa representação à sua existência. Essa é, aliás, uma hipótese fundamental deste trabalho ao afirmar que o lazer se constitui em uma possibilidade educacional não formal que pode contribuir para estimular uma educação ao longo da vida, voltada a uma aprendizagem significativa em prol da retomada da autonomia do adulto idoso em face do processo de envelhecimento.

O estudo apresenta como objetivo geral compreender a condição social dos adultos idosos, no Brasil, em uma perspectiva social, institucional e educacional. E, quanto aos seus objetivos específicos:

- Reconhecer as atividades de lazer como práticas educativas motivacionais que estimulam a educação ao longo da vida no envelhecimento.
- Verificar a contribuição das atividades físicas de lazer, respeitante à melhoria da capacidade funcional do idoso diante da realização de suas tarefas diárias.
- Analisar o sentido das atividades intelectuais de lazer do Projeto, para um processo de aprendizagem significativa em prol da retomada da autonomia do adulto idoso.
- Compreender o desenvolvimento de um programa direcionado ao adulto idoso dentro de uma atividade de extensão de uma instituição pública de ensino superior.

Já no que diz respeito à metodologia do estudo empírico, trata-se de uma pesquisa social qualitativa que utiliza o estudo de caso do Projeto Saúde e Cidadania na Melhor Idade, incluindo nele os instrumentos de coleta de dados como leitura de documentos relacionados ao Projeto Saúde e Cidadania na Melhor Idade e ao IFRN; anotações de situações vivenciadas nas atividades físicas do Projeto, na perspectiva de uma observação participante; e entrevistas semiestruturadas direcionadas aos adultos idosos e à equipe gestora do Projeto. Quanto à análise e tratamento dos dados coletados, utilizaram-se procedimentos de análise de conteúdo.

Com efeito, no seu Enquadramento Conceitual, o estudo compreende a contemplação de diversos assuntos e temáticas relacionados à problemática do envelhecimento. Inicialmente, em seu Capítulo I, apresenta uma discussão acerca de ações sociais direcionadas ao idoso no Brasil, enfatizando a Constituição Federal de 1988 como marco norteador das políticas públicas de atendimento ao idoso no país e, igualmente, sobressaindo a Política Nacional do Idoso e o Estatuto do Idoso enquanto significativas medidas direcionadas ao atendimento das demandas suscitadas pelo envelhecimento. Em seguida, o Capítulo 2, ao discorrer sobre a problemática educacional voltada ao adulto idoso, aborda aspectos referentes às temáticas nomeadamente educação ao longo da vida, educação permanente e aprendizagem ao longo da vida, e sua relação com a questão do envelhecimento ativo, além de realizar uma discussão acerca das modalidades educacionais notadamente a educação formal, a não formal e a informal, buscando associá-las ao contexto do envelhecimento. Já o Capítulo 3, ao proporcionar uma discussão acerca das concepções e situações que perpassam as problemáticas do envelhecimento e da velhice e, de igual forma, apresentando aspectos condicionantes que contextualizam o processo de envelhecimento, elucida o lazer enquanto possibilidade de aprendizagem significativa que pode conduzir a uma retomada da autonomia do adulto idoso em face dos desafios, presentes na etapa da velhice. Quanto ao Capítulo 4, desenvolvemos uma abordagem acerca das *universidades abertas* à terceira idade no contexto brasileiro, ressaltando a importância da responsabilidade social enquanto papel que deve ser assumido pelas instituições públicas de ensino superior no que concerne ao atendimento das demandas presentes na sociedade.

No que concerne ao Estudo Empírico, designadamente o Capítulo 5, ressaltamos que esse busca uma contextualização histórico-social do IFRN, discorrendo sobre a atuação do campo da Extensão desenvolvido nas instituições de ensino superior e, em especial, no IFRN; bem como expõe uma caracterização do caso estudado no presente trabalho, notadamente o Projeto Saúde e Cidadania na Melhor Idade, apresentando, igualmente, a metodologia utilizada pelo estudo e a análise realizada dos dados coletados.

Dessa forma, entendemos a significativa importância de levar a efeito este estudo visto que as temáticas apresentadas serão de grande valia para uma melhor fundamentação teórico-prática quanto aos problemas que transitam na problemática do envelhecimento e que, por sua vez, contextualizam o cotidiano dos adultos idosos. Outro motivo que justifica o desenvolvimento do presente estudo é a motivação e o interesse da pesquisadora em aprofundar seus conhecimentos na área gerontológica, visto que ela participa do quadro

docente que pertence ao Projeto Saúde e Cidadania na Melhor Idade do IFRN Natal Campus Central. Ademais, ressaltamos que os resultados obtidos, no decorrer do desenvolvimento do presente trabalho, poderão ser utilizados como contributos para a fomentação de pesquisas vindouras acerca das temáticas abordadas, ampliando o leque de conhecimentos quanto às questões que envolvem o adulto idoso e suas experiências vivenciadas no período do envelhecimento.

I PARTE:

ENQUADRAMENTO CONCEITUAL

Cap.1 O Estado, a sociedade civil, as políticas públicas e a condição social dos idosos

Levando em consideração que o grupo de cidadãos que se encontra em maior expansão em diferentes países, como o Brasil, é o de pessoas acima de 60 anos, Maria Cláudia Borges ressalta que as questões do envelhecimento, cada vez mais, passam a ser o foco de estudos e pesquisas, algumas das quais visam beneficiar o cotidiano dessas pessoas. No Brasil, discussões atinentes a políticas sociais direcionadas ao idoso, entendidas enquanto direitos de cidadania e não simplesmente como benefícios ou concessões paternalistas, vêm adquirindo relevância e fomentam, por sua vez, uma análise mais ampla da problemática do idoso, que perpassa o âmbito do Estado e atinge toda a sociedade (cf. Borges, 2006, p.79). Nesse sentido, o presente capítulo busca desenvolver uma abordagem acerca das iniciativas e ações sociais voltadas ao adulto idoso no Brasil, tanto no âmbito do Estado como no da sociedade civil, apresentando uma perspectiva diacrônica da realidade social e política que contextualizou a questão da velhice e do envelhecimento no país. O texto, também, desenvolve conjecturas sobre a Constituição Federal de 1988 enquanto expressão da importância do Estado de Bem-Estar Social no Brasil e documento imprescindível no que diz respeito ao reconhecimento do idoso como cidadão brasileiro, merecedor de atenção e cuidados especiais. Enfatiza, ainda, o Estatuto do Idoso, considerado texto norteador de ações em prol de direitos e melhorias referidos aos indivíduos que estão prestes a vivenciar uma nova condição social, resultante dos processos de envelhecimento.

1.1 Alguns elementos da evolução das políticas públicas para os adultos idosos

Sabemos que o estabelecimento das bases sociais de proteção ao indivíduo remonta ao século XIX, quando foram criadas as primeiras legislações, principalmente na Alemanha e Inglaterra. Contudo, “só depois da Segunda Guerra Mundial ocorreu a generalização das medidas de seguridade social no capitalismo, com destaque para a construção do *welfare*

state” (Borges, 2006, p. 80). Nessa conjuntura social, a autora destaca dois importantes fatos: O primeiro é o de que a função do Estado, enquanto entidade mediadora, encarregada da proteção social aos cidadãos, teve início na Idade Moderna, por volta dos séculos XVI e XVII. E o segundo fato a ser elucidado, nesse contexto, é o de que, após a Segunda Guerra Mundial, o desenvolvimento do capitalismo fortaleceu-se, tendo como base uma visão empresarial de curto prazo que legitimava a intervenção estatal por meio da adoção de medidas econômicas e sociais, incrementadas, por sua vez, por políticas sociais. Nesse caso, retorna-se a representação do Estado como agente mediador da sociedade (cf. Borges, 2006, pp. 80-82).

Levando em conta o contexto brasileiro, ao realizar uma retrospectiva sobre as iniciativas públicas na área de gerontologia, Maria Rocha Barroso (1999) ressalta a existência de três marcos históricos de significativa importância na realidade atual, já que explicam certas atitudes e posturas sociais advindas de uma herança cultural. Em 1794, o 1º Conde de Resende tomou a iniciativa de criar a Casa dos Inválidos, ato público considerado como primeiro marco de humanismo referente à questão da velhice no Brasil, produto da preocupação e sensibilidade do Conde com os “velhos” vindos da guerra. Segundo a autora, o termo *inválido* perdurou por 142 anos e caracterizava a velhice, nessa época da história brasileira, como sinônimo de invalidez. O segundo marco deu-se com a atitude solidária do 2º Conde de Rezende, 5º Vice-Rei, de instituir o “Direito dos Velhos”, com a intenção de desvincular o conceito que existia, à época, restrito à caridade e à compaixão para com a pessoa idosa, para um sentido mais amplo de que os idosos também possuíam direitos. Esse gesto é frequentemente referido como a primeira ação, no Brasil, de reconhecimento de cidadania do idoso. Entretanto, o terceiro marco, ocorrido 74 anos após o reconhecimento do “Direito dos Velhos”, ou seja, em 1868, assinala um retrocesso dada a decisão do Conde de Portugal de não gastar dinheiro com os “velhos”. Barroso salienta mesmo o “desprezo” da Corte de Portugal para com os idosos, já que o pensamento cultural era o de que os direitos não eram para eles (cf. Barroso, 1999, p. 28-29).

A julgar pelo que já foi referido, o interesse pelo investimento público em relação aos adultos idosos, com algumas exceções, raramente parece ter sido prioridade das políticas públicas. A esse propósito, Barroso (1999) faz uma pertinente colocação quando sublinha que “uma identificação comum ontem e hoje [é a de que] não existem dotações orçamentárias para esta classe social. Sempre depende do nível de sensibilidade pessoal das autoridades. É um traço cultural reproduzido ao longo dos anos” (p. 29). Nesse cenário, a autora mostra

ainda uma perspectiva bastante crítica quando acrescenta que “A iniciativa pública se manifesta não pelo cumprimento das Leis, pela intencionalidade do interesse coletivo e do bem comum, mas pela visão pessoal dos gestores” (Barroso, 1999, p. 31). Acrescentamos a essa reflexão da autora nossa observação de que características como o nível pessoal de identificação, de compromisso e de ética são o que define a ação ou não do gestor sobre um assunto a ser abordado no âmbito das políticas públicas, sobretudo no que diz respeito ao apoio às leis que respaldam os direitos do adulto idoso no Brasil. Nesse sentido, podemos dizer que a grande extensão territorial do Brasil se constitui num fator que contribui para essa situação, visto que dificulta a aplicação e fiscalização das leis pelos órgãos públicos e pela sociedade civil em regiões mais distantes dos centros de poder.

Dando prosseguimento à compreensão do desenvolvimento das políticas públicas direcionadas aos adultos idosos na realidade brasileira, destacamos, a seguir, alguns acontecimentos históricos relacionados com ações e medidas que visavam à assistência e à proteção social, repercutindo, por sua vez, em conquistas futuras, por parte dos idosos, expressas nos atuais direitos, adquiridos na Constituição de 1988 e no Estatuto do Idoso.

Ao abordar as políticas públicas sociais no contexto brasileiro, Clarice Peixoto (2003, p. 79) ressalta que a primeira concessão ao direito à aposentadoria no Brasil data de 1890, quando o Ministério da Função Pública tomou essa decisão em relação aos trabalhadores das estradas de ferro federais – direito esse, aliás, que foi, por sua vez, adquirido por outros funcionários públicos². Entretanto, a origem do atual sistema previdenciário brasileiro data de 1923, com a criação, na Velha República, da Lei Eloy Chaves (Decreto-lei nº 4.682). Com a promulgação da referida lei, que não se dirigia aos trabalhadores em geral, tampouco tinha, como base de sustentação, o conceito de cidadania, foi instituído um fundo especial de aposentadorias e pensões, a Caixa de Aposentadorias e Pensões (CAPs)³. Nos anos 30 do século passado, o sistema de aposentadorias estendeu-se à maior parte das categorias profissionais, e, em 1933, foi criado o primeiro fundo de aposentadoria por categoria profissional – o Instituto de Aposentadoria e Pensões dos Marítimos (IAPMs). Essa conquista estimulou a fundação, por outras categorias profissionais, de novos sistemas de assistência social como é o caso dos funcionários públicos em que foram criados inúmeros

² Foi isso que aconteceu, posteriormente, com os trabalhadores do Ministério das Finanças (1891), da Marinha (1892), da Casa da Moeda (1911) e do Porto do Rio de Janeiro (1912). Nesse contexto, enfatizamos que os primeiros direitos trabalhistas foram concedidos após a abolição da escravidão (1888), quando os ferroviários obtiveram o direito a férias remuneradas (cf. Peixoto, 2003, p. 79).

³ A CAPs era voltada para os trabalhadores de ferrovias, mas, posteriormente, foi ampliada pelo Decreto nº 5.109/26, para os marítimos e portuários. Dessa forma, desenvolveu-se um sistema de proteção social no interior das empresas, no qual os trabalhadores passaram a contar com assistência médica, aposentadoria-doença e pensão para os familiares em caso de morte do segurado (cf. Borges, 2006, p. 91-92).

institutos sobre a rubrica do Instituto de Aposentadoria e Pensão (IAPs)⁴ (cf. Peixoto, 2003, p.79). Borges (2006) ressalta que, em 1960, com a Lei Orgânica da Previdência Social⁵, abriu-se caminho para o surgimento, em 1966, de uma nova lei reunindo as CAPs, IAPMs e IAPs num só instituto, o “Instituto Nacional de Previdência Social” (INPS). Esse fato possibilitou, pela primeira vez no país, que a questão da Previdência fosse um assunto de interesse público⁶.

Quanto às políticas públicas sociais, voltadas para a velhice, a criação, em 1973, pelo Ministério do Trabalho e pelo INPS, da aposentadoria-velhice, concedida aos homens de mais de 65 anos e às mulheres de mais de 60 anos, antecedeu o decreto-lei, de 1974, que estabeleceu uma renda mensal vitalícia (60% do salário mínimo) para as pessoas de mais de setenta anos (cf. PEIXOTO, 2003, p.80). Entretanto, somente em 1976, com a criação do Ministério da Previdência e Assistência Social, teve início a reflexão sobre uma política direcionada a esse grupo etário, principalmente no que diz respeito aos aposentados. Sendo assim, a situação da velhice passou a ser mais considerada levando em conta que o Brasil, até então, era visto como um país de jovens (cf. Borges, 2006, p. 99). Contudo, no que concerne à intervenção estatal relacionada a cuidados e proteção ao idoso, podemos afirmar que, no Brasil, até a década de sessenta do século passado, essa situação era bastante deficitária. Até então, inclusive nos documentos oficiais, o termo usado era, sobretudo, *velho*, possuindo, muitas vezes, um caráter pejorativo, dependendo da entonação e do contexto (cf. Peixoto, 2003, p.76).

Aliás, a prioridade no atendimento à saúde era concedida, sobretudo, aos jovens. Fato esse corroborado na redação do texto do Instituto Nacional de Previdência Social, citado por Peixoto (2003):

[...] dada a preponderância marcante de pessoas jovens em nossa população, a elevada taxa de natalidade, a baixa expectativa de vida, a pequena renda média *per capita* e a alta incidência de doenças de massa – os programas de saúde no Brasil devem, necessariamente concentrar seus recursos no atendimento das *doenças da infância e dos adultos jovens*. *A assistência ao velho, é forçoso reconhecer, deve aguardar melhores dias*⁷. (p. 77)

⁴ Borges acrescenta que, com o crescimento do número de CAPs, surgiram os IAPs, os quais se constituíam em autarquias públicas que contavam com uma gestão colegiada e possuíam planos diferenciados de benefícios e serviços, tais como, aposentadorias, pensões, auxílio-funeral e auxílio- doença. “Com os IAPS, ocorreu uma maior centralização e se ampliou o acesso das classes assalariadas urbanas, a partir de então, divididas por categorias profissionais e não mais por empresas, como nas CAPs” (Borges, 2006, p. 92).

⁵ Ressaltamos que a Lei Orgânica da Previdência Social uniformizou as legislações dos diversos institutos de previdência social, aposentadorias e pensões (Borges, 2006).

⁶ Entretanto, Borges evidencia que, somente em 1971, a Previdência foi estendida aos trabalhadores rurais (Funrural), em 1972 aos empregados domésticos e, em 1973, aos trabalhadores autônomos (cf. Borges, 2006, pp. 92-93).

⁷ Esse trecho, segundo Peixoto, se apresenta em itálico no texto original.

Todavia, o referido autor coloca que essa situação não significou a inexistência de ações sociais e políticas direcionadas a um tratamento à pessoa idosa nesse período da história brasileira. Porém, essas ações apresentavam-se fragmentadas e assistematizadas, na dependência da boa vontade e preocupação de alguns órgãos governamentais e iniciativas privadas.

Ao abordar a questão relacionada às ações sociais direcionadas especificamente ao adulto idoso no Brasil, julgamos pertinente fazer uma ressalva para apresentar algumas colocações de Esmeraldina Veloso (2011) acerca da realidade na Europa, entre o século IX e o início do século XX⁸, bem como o posterior reconhecimento, a princípio, na França, da necessidade de políticas sociais para atender às demandas suscitadas pela velhice, e a consequente repercussão dessa situação no contexto brasileiro. Nesse sentido, Veloso (2011) pontua que,

[...] durante o século XIX e até meados do século XX, os idosos, sem capacidade para trabalhar e para prover o seu sustento, ou estavam sob responsabilidade do grupo familiar, ou eram internados em asilos, ou, ainda, ficavam dependentes de instituições de caridade (pp. 28-29).

Veloso ainda acrescenta que, na época acima descrita, a imagem social da velhice, exceto os idosos pertencentes a classes sociais mais favorecidas economicamente e que recebiam apoio da família, era depreciativa e vista como sinônimo de dependência, inutilidade e exclusão social. Sendo assim, a velhice não existia enquanto “categoria social autônoma”, tampouco havia intervenções públicas a ela direcionadas. Entretanto, a evolução, na proteção social, repercutiu em mudanças sociais na questão da velhice. Nesse sentido, na França, na década de 1960, surgiu, pela primeira vez, uma política específica para a terceira idade, fato que fomentou uma nova representação para a velhice (cf. Veloso, 2011, pp. 28-29).

A esse propósito, Peixoto (2003) ressalta que, na década de 1960, reflexos vindos da Europa, sobretudo da França, chegam ao nosso país e, dessa forma, alguns documentos oficiais, bem como a maioria das análises acerca da velhice, recuperam o termo *idoso*, embora já fosse utilizado no vocabulário português. Essa mudança de linguagem de *velho* para *idoso* significou o início de um tratamento mais respeitoso, inclusive por parte de instituições governamentais, mas, como esse mesmo autor acrescenta, “trocaram-se apenas as etiquetas”.

⁸ Vale acrescentar, a esse contexto social que retrata a realidade do idoso na época acima referida, a colocação de Eloisa Scharfstein (2004) ao salientar que, no contexto sócio-histórico do final do século XIX e início do século XX, “na lógica perversa da sociedade capitalista contemporânea”, com o primado da juventude pelo seu potencial reprodutivo e produtivo, a velhice, como uma etapa da existência humana, passa a ocupar um lugar marginalizado no processo social já que “velhos são aqueles que já realizaram seu processo de vida e para os quais a morte se apresenta como último destino possível” (cf. Scharfstein, 2004, p. 323).

E isso não teve qualquer repercussão na implantação de uma outra política social direcionada às pessoas idosas (cf. Peixoto, 2003, pp. 77-79).

De qualquer modo, a literatura sobre os idosos começa, gradualmente, a surgir nas ciências humanas e sociais, como parece depreender-se da afirmação de Myriam de Barros (2003) que, no momento da realização de uma pesquisa cujo tema de estudo relacionava a velhice de mulheres no Brasil, constata a dificuldade de encontrar, até então, uma bibliografia que tratasse, especificamente, da velhice: “Até cerca de 1960, praticamente não havia um estudo sociológico sobre a velhice e os velhos [no Brasil], estando toda a literatura sobre o assunto relacionada às áreas de medicina e da biologia” (Barros, 2003, p. 116). Nessa mesma direção, Deborah Stucchi (2003) pontua que, no Brasil, estudos antropológicos que abordassem o tema da velhice surgiram, sobretudo nos anos de 1990, em consonância com “o próprio movimento de descoberta da velhice por parte da sociedade” (p. 9). Sobre esse mesmo assunto, acrescenta:

Em nosso país, a visibilidade da velhice e dos velhos na última década [1990] pode ser atestada não só pelos dados demográficos [...] mas também pela experiência cotidiana dos habitantes das nossas cidades, que hoje convivem com velhos e velhas nos domínios da vida privada e também em diferentes espaços públicos. Pode-se dizer que, aos poucos, a velhice ultrapassa os limites das vidas particulares de cada um e de cada família, para, com outras tantas questões, atrair a atenção de nossa sociedade. (Stucchi, 2003, p. 9).

Dando continuidade à reflexão acerca das ações sociais em prol dos idosos no Brasil, consideramos relevante aludir às primeiras iniciativas sociais relacionadas a movimentos de reivindicação de direitos referentes ao atendimento de suas necessidades e interesses. Os primeiros indícios de organização social de idosos foram identificados quando um grupo do Serviço Social do Comércio (Sesc) e grupos de Ribeirão Preto e de Catanduva (estado de São Paulo) começaram a lutar por uma revisão de aposentadorias, que eram irrisórias e não atingiam, sequer, um salário mínimo. Esse fato despertou as comunidades para a problemática em torno da velhice, até então enclausurada em casa ou asilos, crescendo numericamente, mas sem espaços sociais significativos para conviver, estimular o seu bem-estar e reivindicar os seus direitos. Surgiram, assim, segundo Peixoto, os primeiros movimentos sociais com o intuito de colocar em evidência a situação da velhice na época. Tais iniciativas contavam com os próprios membros de grupos de idosos organizados que passaram a buscar parcerias com instituições como o Sesc, Sesi, LBA e Ministério da Previdência e Assistência Social, visando

à organização e à reflexão sobre os seus direitos, iniciando um processo de pressões políticas junto aos órgãos competentes (cf. Borges, 2006, p. 99).

Ao reconhecer o idoso como sujeito histórico que pode intervir, ativamente, no processo sociopolítico de uma nação, Sara Goldman (2004) atesta que o ápice de movimentos sociais de aposentados e pensionistas ocorreu, na década de 1980, expresso por meio da luta por direitos na Constituição de 1988. Dentre os principais sujeitos históricos que demarcaram a participação dos idosos no espaço político do nosso país, encontram-se, sobretudo, a Confederação Brasileira de Aposentados e Pensionistas (Cobap) e as Associações de Aposentados e Pensionistas de todos os estados. Contudo, a autora adverte que os idosos, militantes da luta política, ainda constituem uma minoria, pois há um “nítido processo de despolitização” devido a fatores que os distanciam do processo político como, por exemplo, a não obrigatoriedade do voto a partir dos 70 anos. Esse fato reflete não só uma cultura de desvalorização do processo eleitoral no Brasil, mas também uma cultura educacional que não se preocupou em desenvolver uma postura crítica de reivindicação de seus direitos de cidadania. (cf. Goldman, 2004, pp. 71-72). À luz dessas reflexões, acrescentamos que um processo educativo que não busque conscientizar o indivíduo, na formação que se dá ao longo da vida, sobre a importância da politização para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária e que, por sua vez, respeite as diferenças inerentes aos grupos sociais, repercute, muitas vezes, em uma postura de passividade política, independente da idade, no que diz respeito a ações que possam reivindicar melhores condições de vida a esse cidadão. Dessa forma, em detrimento da obrigatoriedade ou não do voto, após os 70 anos, consideramos que o mais importante para o desenvolvimento de uma nação é, nomeadamente, uma educação que fomente no indivíduo o exercício da cidadania.

Diante dessas ações desenvolvidas no transcorrer do tempo que, de forma direta ou indireta, envolveram medidas que permearam e favoreceram a condição social do idoso no sentido da busca de uma vida com mais qualidade e dignidade, observamos que, da parte do Estado e da sociedade civil, passou a haver mais consideração por esses cidadãos e cidadãs. Dito de outro modo, verificamos que, por meio de uma maior socialização de informações oriundas inicialmente da criação de grupos de idosos mais reivindicativos, foi sendo consolidado um processo de conscientização no sentido de pressionar o Estado e a sociedade para que seja efetivada a ampliação de direitos de cidadania, nomeadamente em relação às suas necessidades e interesses.

1.2 *Condição social do adulto idoso na sociedade brasileira*

A seguir, abordaremos a questão da *condição social* do adulto idoso elucidando um aspecto de significativa importância relacionado a essa abordagem, nomeadamente a representação social dos termos *velho* e *terceira idade*, na atual conjuntura social brasileira.

A propósito do conceito de “condição social” que procuramos transpor para o indivíduo pertencente à terceira idade, chamou-nos a atenção um artigo, já não muito recente mas que continua a ser muito sugestivo, intitulado “A condição social da juventude portuguesa”. Nesse texto, relaciona-se a juventude, enquanto realidade social construída historicamente, com a noção de condição social, sublinhando que “a juventude não é uma realidade biológica ou natural, nem algo que se afira por meros critérios etários, mas uma *condição social* que se constitui histórica e socialmente [e ao ser definida] como produto da evolução histórica das sociedades, se condiciona e se diferencia socialmente” (Braga da Cruz; Seruya; Reis & Schmidt, 1984, p. 285). Esses autores, ao estabelecerem uma comparação entre a juventude e a terceira idade, escrevem ainda que

[...] os limites de idade, tanto da juventude como da chamada ‘terceira idade’, não são limites cronológicos, mas eminentemente sociais e culturais, traçados *fundamentalmente* pela sua capacidade activa, ou seja, pela capacidade de participação na produção e reprodução da própria sociedade (Cruz et al., 1984, p. 287).

Essa reflexão nos remete à compreensão de que a terceira idade, enquanto condição social entendida como “expressão coletiva de uma determinada maneira de estar na sociedade” (Cruz *et al.*, 1984, p. 289), associada a certos espaços sociais, é uma construção histórica recente que não se reduz ao critério cronológico, mas, sobretudo, é fruto de fatores sociais, advindos das transformações ocorridas na sociedade moderna, dos quais, na nossa perspectiva, o elemento ‘aposentadoria’ pode ser considerado um significativo determinante para o início dessa nova fase da vida.

Dando continuidade à discussão acerca da condição social do adulto idoso diante do envelhecimento, Rosário Mauritti (2004), ao abordar o tema das representações sobre a velhice e o envelhecimento, ressalta a existência de dificuldades conceptuais para delimitar a “categoria idoso”. A esse propósito, para a autora, existem “dois grandes conjuntos de representações” na sociedade: um é referente a discursos que evidenciam a “velhice negativa”, permeada e caracterizada por situações sociais de pobreza, isolamento social, solidão, doença e dependência; já o outro, em contraposição, revela um discurso direcionado

aos “menos jovens”, também vistos, segundo a autora, como potenciais consumidores. Relativamente a estes últimos, Mauritti faz uma crítica ao destacar que “a velhice é associada, *de forma apelativa*, a designações positivas que a projetam num tempo de lazer, de liberdade e de auto-aperfeiçoamento” (Mauritti, 2004, p. 340). Essa autora, em suas reflexões, acrescenta que “os dois polos de representações das condições de vida na velhice” são segmentados e dicotômicos. O primeiro polo diz respeito a uma “quarta idade”, etapa da vida “em que se começa a perder capacidades essenciais e se percebe uma deteriorização do estado geral de saúde”, já o segundo polo relaciona-se ao conceito de “terceira idade”, o qual, como já evidenciado, corresponde à categoria social de “reformado” ou aposentado (idem, ibidem). Nessa perspectiva, parece-nos que o polo representado pela terceira idade, quando há saúde e uma situação econômica favorável, pode colocar o adulto idoso aposentado em condições de desfrutar de um tempo livre que permita a vivência de momentos de lazer que, se conduzidos de forma educativa e salutar, poderão promover o desenvolvimento da consciência cidadã e de uma melhor qualidade de vida. Mauritti ressalta, ainda, que as representações sociais acima abordadas, devido ao “peso” que têm na atual sociedade, nomeadamente ao requisitarem alterações que se expressam em melhores condições de vida do idoso relacionadas à saúde, longevidade, etc., repercutiram, por sua vez, no surgimento do conceito de “envelhecimento activo”. A autora ainda enfatiza que essas representações sociais, consolidadas na década de 1990, foram reforçadas na 2ª Assembleia Mundial sobre o Envelhecimento, promovida pela ONU, em abril de 2002, na cidade de Madrid⁹. Nesse evento, discutiram-se importantes ações e medidas em prol de um envelhecimento não só ativo como também saudável, sobressaindo: a promoção da integração social e laboral do idoso; a implementação de medidas que facilitem o acesso dos idosos às atividades culturais e recreativas; e o fomento de solidariedades intergeracionais tanto na própria família como nos contextos específicos da sociedade (cf. Mauritti, 2004, p. 341). Entretanto, paralelamente a essas medidas, a autora faz, ainda, referência à existência de um desequilíbrio relacionado às expectativas dos adultos idosos e às condições sociais de vida que a sociedade lhe oferece. Se, por um lado, a “crescente massa de indivíduos competentes, motivados e potencialmente ativos”, requer uma estrutura social e institucional que possa satisfazer suas esperanças e necessidades; por outro

⁹ Entre as orientações que saíram dessa Assembleia Mundial, pode ler-se: “Sublinhando a necessidade de assegurar que o envelhecimento ocupe um lugar fundamental em todas as prioridades no domínio do desenvolvimento – tanto a nível nacional como internacional – os governos comprometeram-se a assegurar a plena protecção e promoção dos direitos humanos e liberdades fundamentais, reconhecendo que, quando envelhecem, as pessoas deveriam ter oportunidades de realização pessoal, de levar uma existência saudável e segura e de participar activamente na vida económica, social, cultural e política” (cf. Comunicado de imprensa do Departamento de Informação Pública da ONU, de 12 de Abril de 2002. Disponível em: <http://www.unric.org/html/portuguese/ecosoc/ageing/idosos-final.pdf>).

lado, o que ocorre é uma ausência de lugares específicos que favoreça papéis produtivos, capazes de estimular e imprimir sentido a esse potencial ainda existente na velhice.

Como veremos mais adiante, para que não haja atitudes de descrença e decepção e, conseqüentemente, aceleração do processo de degeneração oriundo do envelhecimento, um dos caminhos que pode ser trilhado pelos indivíduos idosos, é o dos espaços e tempos oferecidos direcionados ao esporte, ao lazer, à sociabilização, ao turismo e à educação. Nesses espaços e tempos, quando aproveitados bem esses recursos, a valorização do envelhecimento ativo vai, gradualmente, modificando a representação social dos idosos, e a própria noção de terceira idade começa a adquirir outras conotações¹⁰.

Ao discorrer sobre essa nova nomenclatura, Esmeraldina Veloso acrescenta: “O conceito de *terceira idade* pretende assim romper com uma imagem de velhice associada à decrepitude, à indigência, à dependência e doença, passando a significar uma velhice autónoma, capaz e ativa” (Veloso, 2011, p. 29). Segundo a autora, esse termo corresponde à forma com a qual a classe média tenta representar a velhice, associando-a não a uma visão depreciativa, mas a um estilo de vida autónomo, ativo e dinâmico que fomente a participação em tarefas comunitárias e que “previna o envelhecimento físico, intelectual e psíquico através de uma alimentação cuidada, de exercício físico e de estímulos cognitivos e intelectuais” (idem, *ibidem*).

Guita Debert também chama a atenção para as imagens contrastantes sobre a velhice: por um lado, as que associam essa condição social a pessoas “abandonados nos asilos ou em filas monumentais à espera do minguado da aposentadoria”, por outro lado, a pessoas que vivenciam uma etapa de vida gratificante, vibrante e produtiva, onde os espaços direcionados a esses indivíduos, representados pelos programas e universidades para a terceira idade, possibilitam ações em busca da “autoexpressão” e da exploração da identidade, papéis, antes, destinados somente à juventude. Nesse sentido, os meios de comunicação se encarregam de divulgar discursos que pretendem romper com as imagens associadas ao “avanço da idade”, apresentando novas formas de comportamento relacionadas a um estilo de vida que envolve não só receitas de alimentação saudável e modernos medicamentos, como também técnicas de manutenção corporal, ginásticas, bailes e outras diversas formas de lazer que o idoso pode usufruir, “apesar da idade” (cf. Debert, 1999, pp. 71-72).

¹⁰ Vale salientar que “Terceira Idade” é uma expressão que se originou do vocabulário francês (*troisième âge*), no momento da implantação de políticas sociais voltadas para a velhice na França. (Peixoto, 2003, p. 80). De igual forma, Esmeraldina Veloso (2009) acrescenta que a implantação de uma política voltada para a terceira idade deu-se a partir do “Relatório Laroque”, no início da década de sessenta do século passado, o qual, ao preconizar a manutenção dos idosos no seu domicílio, defendendo uma vida ativa nos âmbitos intelectual e físico, contribuiu para a construção de uma nova percepção e representação da velhice, expressa no termo “terceira idade”.

Essa segunda perspectiva, portanto, vislumbra os idosos como pessoas ainda ativas e, conseqüentemente, aptas para o consumo. Não é, aleatoriamente, que surge um novo mercado criado e direcionado, especificamente, para elas e que se expressa sob a forma do turismo, de produtos de beleza e alimentares, das novas especialidades profissionais (gerontólogos, geriatras, etc.)¹¹. Nesse sentido, a terceira idade, em contraposição à percepção social pejorativa, desperta, atualmente, o interesse crescente dos meios de comunicação social e é vislumbrada com um olhar diferenciado, sobretudo no que diz respeito à ampla gama de oportunidades de consumo disponíveis no mercado¹². A esse propósito, a própria noção de *envelhecimento ativo*, que mais à frente, em outro capítulo, desenvolveremos, entendida enquanto a realização de atividades físicas e mentais que proporcionem bem-estar e qualidade de vida aos idosos, está sendo, cada vez mais, interiorizada e praticada, sobretudo, pelos estratos sociais mais favorecidos. Assim, o envelhecimento ativo pressupõe uma outra visão da problemática em estudo. Por isso, Debert (1999) enfatiza que a “tendência contemporânea é a de desmistificar o envelhecimento como um processo de perdas, tratando-o como um recomeço e uma oportunidade de exploração da identidade, onde as experiências e os saberes acumulados são ganhos que propiciam a aquisição de conhecimentos e de outros relacionamentos” (p 80). Entretanto, não discordando do fato de que o prolongamento da vida humana é “um ganho coletivo”, a autora adverte que esse entusiasmo dada a emergente representação social do idoso, é ainda, em muitos casos e grupos sociais, inversamente proporcional “à precariedade dos mecanismos de que dispomos para lidar com os problemas da idade avançada”. Por isso, serão, certamente, as classes sociais mais desfavorecidas ou mais vulneráveis aquelas que, do nosso ponto de vista, continuarão a ser mais afetadas¹³ se, por exemplo, os recursos públicos alocados às aposentadorias e à assistência médica não forem proporcionais ao aumento da esperança de vida. Como escrevia Debert, há mais de uma década,

¹¹ Nesse sentido, ressaltamos que a gerontologia é considerada um dos campos científicos que mais contribuíram para a difusão desta nova representação social do idoso.

¹² Entretanto, não podemos deixar de evidenciar o oportunismo existente da parte de certos espaços e instituições sociais que, ao constatar o poder de consumo que esses idosos podem oferecer, se utilizam desta situação para realizar um mercado pautado na ideia da compra da felicidade, do bem-estar, da saúde, da qualidade de vida, etc.

¹³ Outras questões, além da aposentadoria, também afetam o contexto social do adulto idoso no Brasil, sobretudo os que não se encontram contemplados na condição social da terceira idade. Abordando esse tema, Marcos Peres (2007) destaca que o advento do capitalismo e do processo de industrialização deu início ao período conhecido como modernidade. Nessa conjuntura, “o velho perde o lugar para o novo e a continuidade perde espaço para a inovação”. Sendo assim, frente às transformações que marcam a modernidade “A velhice passa a ser culturalmente depreciada, uma vez que a ela se associam as idéias de memória, de passado, de obsolescência. O velho, mental e fisicamente debilitado, [mas que precisa trabalhar por questões de sobrevivência própria e familiar], não serve mais para o trabalho industrial, caracterizado pela intensidade e precisão”. (Peres, 2007, p. 93). Continuando suas reflexões o autor ainda acrescenta que em uma sociedade global, caracterizada pelo paradigma da velocidade e das mudanças, “a depreciação cultural da velhice” refletida na exclusão da vida social, se dá em decorrência da inutilidade ou não funcionamento frente aos propósitos do sistema capitalista em sua fase atual (cf. Peres, 2007, pp. 92-95).

As projeções sobre os custos da aposentadoria e da cobertura médica e assistencial do idoso são representadas como um problema nacional. Indicador da inviabilidade de um sistema que em um futuro próximo não poderá arcar com os gastos de atendimento, mesmo com os serviços precários como no caso, o brasileiro (Debert, 1999, p. 80).

Sob essa ótica, Nanci Boutique e Rosa dos Santos (2002) declaram que o Governo, com base no aumento da população idosa, ocorrido nos últimos 20 anos, tendo como referência o ano de 2002, “idealizou uma nova proposta para a Previdência Social, que visa ter maior arrecadação, para cobrir as despesas com o aumento das aposentadorias” (p. 91). E sobre essa nova proposta, as autoras acrescentam que, ao que tudo indica “O Sistema Previdenciário exigirá [dos trabalhadores], maiores e mais longas contribuições e o teto de valor de recebimento das aposentadorias será rebaixado”. Neste contexto, Boutique e Santos (2002), não desmerecendo que os motivos alegados pelo Governo a respeito da problemática da aposentadoria são plausíveis, alertam para o fato da necessidade de envolver, nessa discussão, os sindicatos e a sociedade civil como um todo, na busca de soluções para a resolução desse problema de dimensões tão amplas.

Não obstante, ao discorrer, recentemente, sobre as mudanças que se fazem necessárias na Previdência Social, Andreza Matais (2013) publicou que, em uma entrevista ao jornal “O Estadão”, o ministro da Previdência, Garibaldi Alves, declarou que 2014, por ser um ano eleitoral, inviabiliza as condições políticas necessárias para se efetivar uma reforma na Previdência. Nesse sentido, Garibaldi acrescentou a impossibilidade de “simplesmente” acabar com o fator previdenciário, mas argumentou que o governo já avançou com “medidas duras” para minizar o déficit que ocorre, no país, devido aos altos custos causados pela previdência, citando como exemplo, a criação da Fundação da Previdência Complementar do Servidor Público (Funpresp¹⁴), considerada pelo ministro como uma grande conquista da Previdência.

Todavia, independente do quadro que traduz um futuro deveras complicado quanto à relação entre os altos custos causados pela aposentadoria ao governo e a captação dos recursos públicos a ela destinados, observamos que a aposentadoria, enquanto direito de cidadania conquistado pelo idoso (sobretudo para os idosos que não gozam do privilégio de

¹⁴ O Funpresp, criado pelo Projeto de Lei nº 1.992/2007, prevê a limitação das aposentadorias dos servidores públicos federais até o teto do Regime Geral de Previdência Social (RGPS), fixado, na época postulada, em R\$ 3.916. Para os servidores que ganham acima desse valor, a complementação das aposentadorias será realizada por meio da Fundação de Previdência Complementar do Servidor Público Federal (FUNPRESP), que capitalizará os recursos responsáveis pelo pagamento das aposentadorias acima do teto. Disponível em: http://www.mpas.gov.br/arquivos/office/3_120229-095948-775.pdf. Acesso em 01 jan. 2014.

usufruir de certos padrões socioeconômicos¹⁵) concretiza, pelo menos em parte, a ideia de Estado de Bem-Estar Social, tal como reza a Constituição Federal.

Nesse sentido, Ricardo Moragas (1997) acrescenta que, a partir da conquista e evolução de seus direitos, sobretudo quanto à aposentadoria, os idosos vêm adquirindo uma maior e melhor representação perante a sociedade:

Atualmente, à medida que os benefícios econômicos dos aposentados melhoram, seu papel social adquire maior relevância como consumidores econômicos que podem opinar com o voto do consumo, e cidadãos que votam com certo peso político, unem-se e defendem temas concretos (pp. 184-185).

Barroso reforça as reflexões acima realizadas, ao declarar que a Constituição Federal de 1988 explicitou, pela primeira vez na história do país, a proteção social aos idosos como dever do Estado e direito do cidadão, colocando a família, a sociedade e, em última instância, o Estado, com a obrigação de atendimento a esse segmento social (cf. Barroso, 1999, p. 31). Também Peixoto (2003, p. 80) chama a atenção para a importância da Constituição salientando que esta refere explicitamente: “A família, a sociedade e o Estado têm o dever de amparar as pessoas idosas, assegurando sua participação na comunidade, defendendo sua dignidade e bem-estar e garantindo-lhes o direito à vida” (Constituição da República Federativa do Brasil, art. 230). De forma mais ampla, aliás, a atual Constituição, denominada pelo Senador Ulisses Guimarães, no ato de sua promulgação, como uma “Constituição Cidadã”, coloca os direitos individuais e coletivos, bem como os direitos sociais e de cidadania, como fundamentais para a nação brasileira.

Sendo assim, ao abordar a atual Constituição do Estado brasileiro, observamos que não só as medidas constitucionais, contidas nos artigos referentes ao idoso, repercutiram em melhores condições de vida a esses cidadãos, mas também todo um contexto social envolvendo níveis como a saúde, a educação, etc., impulsionaram, por meio da melhoria de indicadores sociais, um processo de concretização da introdução de políticas de Bem-Estar Social. Desenvolveremos, com mais profundidade, essa questão nos pontos seguintes deste capítulo.

¹⁵ Com relação a esses idosos, vale ressaltar a visão de Boutique e Santos (2002), na qual as autoras observam que, para “grande massa de trabalhadores aposentados” do Brasil, a situação da aposentadoria não é tão otimista já que o valor de recebimento dos idosos dependentes do sistema previdenciário, que corresponde a um salário mínimo, não garante uma subsistência digna, quiçá, uma qualidade de vida satisfatória.

1.3 A concepção de Estado de Bem-Estar Social e a Constituição Federal de 1988

Quando ocorre “um processo de intervenção no qual o Estado assume a responsabilidade pelo bem-estar dos indivíduos em todos os seus aspectos e de forma universal” (Mailson da Nóbrega, 2005, p. 177), esperamos que um dos objetivos seja o de minimizar os efeitos negativos da pobreza ou de outras formas de exclusão social, e que, de uma forma mais geral, os direitos consagrados para todos os cidadãos possam ser efetivamente concretizados. Duas autoras escrevem a esse propósito que o papel do “Estado Social” é o de “Reafirmar o compromisso de extensão dos direitos sociais e evitar a privatização, entendida como promoção dos padrões individualizantes do mercado de consumo”, agindo, por sua vez, com o intuito de “diminuir os impactos do mercado na criação de desigualdades” (Viana & Machado, 2013, p. 2). As autoras ressaltam, ainda, que essa situação só é possível por meio do desenvolvimento de políticas que fomentem a construção de instituições em prol da promoção e incentivo às melhorias nos diversos âmbitos sociais, e da criação de estruturas voltadas para o interesse coletivo, uma vez que essa visão de Estado está relacionada com a necessidade de “criar uma sociedade de semelhantes, promovendo políticas e regras voltadas para a igualdade e a diminuição das diferenças [tanto sociais quanto econômicas]” (Viana & Machado, 2013, p. 2).

Por seu lado, Pierre Rosanvallon (1998) refere-se ao Estado Providência¹⁶, relevando duas possíveis histórias sobre essa forma política de Estado:

[...] uma história institucional, fundamentada na análise da aplicação de técnicas securitárias ao domínio social e à sua extensão [e outra] mais filosófica, articulada em torno da noção de cidadania, que relaciona os direitos sociais com a dívida contraída pelo Estado com os indivíduos (Rosanvallon, 1998, pp. 53-54).

Acerca das duas histórias, o referido autor ressalta que a primeira propiciou a compreensão da construção técnica do “edifício” da seguridade social, já quanto à segunda, o autor declara que, na atual conjuntura, se torna imprescindível o retorno a uma abordagem de cunho mais filosófico e político, para a compreensão de alguns indícios proeminentes na sociedade vigente como, por exemplo, o desemprego em larga escala. Nesse sentido, o citado autor enuncia que o princípio securitário em que, inicialmente, assentava o Estado Providência baseava-se na igualdade dos indivíduos mediante os riscos sociais que podiam afetar sua vida. Contudo, no período histórico-social em que nos encontramos “o

¹⁶ Consoante os autores, essa designação pode oscilar entre Estado Social, Estado de Bem-Estar Social, Estado Providência e Welfare State. Para os objetivos deste trabalho, consideraremos qualquer designação como tendo o mesmo ou idêntico significado.

conhecimento que a sociedade tem de suas diferenças tende a modificar significativamente a percepção do que é justo e injusto” (Rosanvallon, 1998, p. 56). Sob essa ótica, os fundamentos do contrato social são postos à prova, pois a noção de justiça e solidariedade, pressupostas pela concepção inicial do Estado Providência, se encontram modificadas. Dessa forma, Rosanvallon (1998) sente a necessidade de “uma abordagem da justiça à luz do conhecimento das diferenças existentes entre os homens” (idem, p. 58). Aliás, ao elucidar a questão referente às diferenças individuais, colocamos em evidência que essa situação deve se constituir em um relevante motivo de preocupação, por parte do governo, no momento da formulação e implantação de políticas públicas que busquem atender às necessidades e interesses do cidadão idoso diante do processo de envelhecimento.

Dando prosseguimento às observações históricas que são antecedentes do Estado Providência, Rosanvallon faz uma referência à “fundamentação dos direitos sociais”, assinalando que essa situação não provém do século XX, mas data de épocas mais remotas. O autor ressalta que “desde 1791, toda uma série de decretos cria formas de socorro de base patriótica” (Rosanvallon, 1998, p. 56), mencionando, a esse respeito, as diversas situações ocorridas na França relacionadas à assistência social, nesse período da história. Rosanvallon ainda acrescenta que, em termos de alcance dimensional, o Estado Providência não é uma situação exclusiva da França e da Inglaterra, uma vez que esse modelo também teve incidência nos Estados Unidos ¹⁷.

Ao discorrer sobre o surgimento do Estado de Bem-Estar Social, Maílson da Nóbrega (2005) declara que, embora pesquisadores defendam que esse modelo político teve seu início na Grande Depressão, “suas primeiras manifestações apareceram já em 1880, na Alemanha, com leis aprovadas pelo chanceler [...] da Prússia, Otto Von Bismarck” (p. 184) ¹⁸. Outra situação elucidada pelo autor é o “Relatório Beveridge”¹⁹, documento que considera um marco, pois inspirou e conduziu o Estado de Bem-Estar Social para a Grã-Bretanha. Nóbrega (2005) ainda acrescenta que “Ao findar o século XX, o Estado de Bem-Estar Social era uma realidade em todos os países desenvolvidos e em grande parte das nações em desenvolvimento” (p. 185).

¹⁷ Ao discorrer sobre a dimensão cívica do Estado Providência nos Estados Unidos, Rosanvallon (1998), menciona um relevante estudo de Theda Skocpol “*Protecting Soldiers and Mothers: The Political Origins of Social Policy in the United States*”, no qual o pesquisador apresenta o papel decisivo do Estado ao citar as ações de ajuda dada às viúvas da guerra da Secessão, e de pensões concedidas aos antigos combatentes na construção de um “Estado Providência materno”, no país em questão (cf. Rosanvallon, 1998, p. 56).

¹⁸ Esse primeiro-ministro, com o intuito de satisfazer a classe trabalhadora, implementou diversas reformas sociais tendo, como destaque, os programas públicos na área da saúde, as compensações por acidentes de trabalho e a garantia de aposentadoria (Nóbrega, 2005).

¹⁹ O Relatório Beveridge, apresentado, em 1942, expunha a proposta de unificação dos esquemas britânicos de bem-estar, nomeadamente a assistência médica, o seguro-desemprego e a previdência; e a inclusão do seguro de acidentes de trabalho (Nóbrega, 2005).

Parece-nos também pertinente a colocação de que

[...] é possível apreender o Estado protetor menos com a concretização de programas social-democratas do pós-guerra, antes como elemento estrutural importante das economias capitalistas contemporâneas, uma determinada forma de articulação entre o Estado e o mercado, o Estado e a sociedade, um modo particular de regulação social que se manifesta a um certo momento do desenvolvimento capitalista” (Driabe, 1993, p. 2).

Discutindo os processos de formação do Estado Providência em diferentes países, essa última autora enfatiza que a sua consolidação é marcada por diferentes padrões que expressam raízes e condições históricas distintas. Esses modelos, por sua vez, se manifestam segundo a variação das “complexas dimensões” de proteção social, nomeadamente: as relações de inclusão/exclusão abrigadas pelo sistema, os aspectos redistributivos e as relações com o sistema político vigente. Nesse sentido, a autora acrescenta que, em alguns casos, “o Welfare State pode ser mais universalista, institucionalizado e estatizado [e em outros] mais privatista e residual” (Driabe, 1993, p. 3), podendo ser capaz, dependendo da conjuntura no qual se insira, tanto de extirpar praticamente a pobreza absoluta, garantindo uma renda mínima aos que não conseguiram integrar-se via mercado e salário, quanto de deixar descobertas e desprotegidas, de forma relativa, as camadas mais pobres da população²⁰.

Nessa perspectiva, Driabe (1993) tece uma crítica ao declarar que o Welfare State não se encontra em posição de

[...] construir uma resposta absolutamente satisfatória aos problemas fundamentais das sociedades diferenciadas [...] [e mesmo instituindo] mecanismos de garantia de renda e prestação de serviços individuais, o “Welfare State” pode enfrentar a questão das necessidades materiais dos indivíduos, [entretanto não sendo capaz de] atuar na origem destas mesmas necessidades (pp. 10-11).

Ao discorrer sobre a constituição do Estado Providência no Brasil, a autora declara que, considerado o conjunto de transformações do Estado brasileiro e as formas de regulação social iniciadas, nos anos trinta do século passado, essa forma política de Estado consolidou-se institucionalmente entre os anos trinta e a década de setenta do século XX. Levando em conta, nesse caso, a concepção de “Welfare” entendida enquanto “uma forma particular de regulação social, [no âmbito do Estado Capitalista], que se expressa pela transformação das

²⁰ A esse propósito, ressaltamos a colocação de Driabe ao afirmar que essa concepção de Estado, ao se constituir pela transformação fundamental do próprio Estado, de sua estrutura, de suas funções e de sua legitimidade, caracteriza-se por ser bem mais do que um mero produto da democracia de massas, não sendo apenas uma resposta à demanda por igualdade socioeconômica, mas também uma resposta à demanda por segurança sócio-econômica. (DRIABE, 1993).

relações entre o Estado e a Economia, entre o Estado e a Sociedade, a um dado momento do desenvolvimento econômico” (Driabe, 1993, p. 19)²¹.

Viana e Machado (2013) declaram que o “Estado de Bem-Estar Social” foi desenvolvido na sociedade brasileira com uma visão voltada para o mercado de trabalho, objetivando:

[...] cobrir infortúnios gerados pelo assalariamento, no processo de industrialização tardia, assentado no êxodo rural e na imigração. [Tendo como marca histórica] a segmentação (urbano/rural; trabalho formal/informal), a diferenciação dos benefícios e o paternalismo político e religioso dos sertões do nosso país (Viana & Machado, 2013, p. 02).

Os autores complementam sua colocação assinalando que “tardiamente”, somente na crise e no processo de democratização que caracterizou os anos 80 do século passado, é que uma política direcionada para a seguridade social foi “pensada e endossada” pela sociedade brasileira, fomentada por uma discussão nacional que teorizava “novos padrões de desenvolvimento, justiça social e liberdade” (cf. Viana e Machado, 2013, p. 02).

Todavia, observamos que, em um contexto social marcado por notórias desigualdades sociais, como é o caso brasileiro, se faz difícil a tarefa de desenvolver políticas públicas fundamentadas em um modelo de Estado de Bem-Estar Social, que contemplem ideais de solidariedade, justiça social e responsabilização coletiva. A esse propósito, acrescentamos que debates críticos, ocorridos na última década do século passado, os quais fomentavam “o questionamento do Estado-protetor, burocrático e paternalista, assentado em uma cultura de dependência assistencial e em uma estrutura tradicional de família [com] excesso de taxaço e de igualitarismo promovido pelo Estado” (Viana & Machado, 2013, p. 3), produziram reflexos, em especial nos países que se encontravam fora do centro hegemônico mundial, provocando reformas institucionais que iniciaram ou acentuaram processos de privatização²². Porém, mesmo diante desse quadro caracterizado pela fragilização do Estado de Bem-Estar Social, foi possível implantar, na América do Sul, políticas redistributivas que geraram o fortalecimento da assistência social no tripé da

²¹ Acrescentando uma observação à declaração de Driabe no que diz respeito ao surgimento do Estado Social no Brasil, Antônio Sérgio Fernandes (2007), ao realizar uma referência aos direitos sociais, evidencia que, no ano de 1930, contextualizado no período conhecido como “era Vargas” (1935-1945), foi criado o Ministério do Trabalho, importante órgão que elaborou a legislação social e trabalhista do país. (cf. FERNANDES, 2007, p. 218).

²² Os processos de privatização buscavam transferir para o indivíduo parcelas da cobertura dos riscos sociais bem como o estímulo à participação privada na oferta e gerenciamento dos riscos sociais (Viana & Machado, 2013).

Seguridade Social, contemplado pela Previdência, Saúde²³ e Assistência (cf. Viana & Machado, 2013, p. 3).

Assim, ao elucidar o cenário brasileiro, as referidas autoras fazem uma importante reflexão assinalando que nosso país possui uma “posição privilegiada” para desenvolver “um novo modelo desenvolvimentista” que promova uma integração entre políticas econômicas e sociais, com ênfase nas políticas universais, já que dispõe de situações propícias²⁴. Entretanto, para tal empreendimento, compreendemos que se faz necessária não só uma superação das contradições históricas existentes no país, como também a promoção de mudanças estruturais no “modelo de desenvolvimento e no caráter da política social brasileira”, que, por sua vez, conformem um novo Estado Social fundamentado em ideais de justiça e igualdade (cf. Viana & Machado, 2013, p. 7).

Esse modelo político que delega ao Estado a função de intervenção social por meio de políticas públicas, não obstante dotado, inicialmente, de uma essência puramente assistencialista voltada ao atendimento das demandas sociais e históricas que contextualizaram épocas distintas, foi traduzido nas medidas constitucionais expressas na Constituição Federal de 1988, Carta Magna do país, reconhecida como documento de referência no que concerne à garantia de direitos e ao exercício da cidadania.

Partindo do pressuposto de que a Constituição de 1988 pode ser compreendida como um modelo subjacente de Estado de Bem-Estar Social, evidenciamos a definição de Renato Cancian (2007) sobre essa forma de Estado: “Estado assistencial que garante padrões mínimos de educação, saúde, habitação, renda e seguridade social a todos os cidadãos [no qual] os serviços assistenciais são de caráter público e reconhecidos como direitos sociais” (p. 1). O autor ainda acrescenta que a distinção entre o Estado de Bem-Estar Social e outras formas de Estado assistencial não se dá, preponderantemente, pela situação de intervenção estatal na economia e nas condições sociais em prol da melhoria nos padrões de qualidade de vida do cidadão, mas, sobretudo, pelo fato de os serviços prestados serem entendidos enquanto “direitos do cidadão”. Complementando as reflexões de Cancian, o Conselho Regional de Administração do Rio de Janeiro (CRA-RJ, 2011), ao considerar que o Estado de

²³ Sobre a saúde, vale ressaltar a colocação de Viana e Machado (2013, p. 3) a respeito das diferentes concepções de Estado de Bem-Estar Social, no cenário brasileiro, que envolveram a criação e expansão do SUS: “De um lado, assentou-se uma proposta abrangente de Seguridade, inscrita na Constituição de 1988, baseada em um desenho integrado e universalista de políticas sociais, e sustentado por uma intensa mobilização de atores políticos setoriais. De outro, iniciou-se nos anos de 1990 em um contexto de predomínio de uma visão negativa do Estado; para se defrontar, a partir dos anos 2000, com uma retomada da valorização do Estado, mas sob um modelo de articulação entre o econômico e o social que confere pouco espaço a políticas sociais universais”.

²⁴ Dentre as situações evidenciadas pelas autoras enumera-se: ser considerado uma das maiores economias do mundo, possuir uma democracia que apesar de recente pode ser reconhecida como estável, dispor de instituições políticas relativamente sólidas e, sobretudo, ser respaldado por uma Carta Magna, no caso a Constituição de 1998, que assegura amplos direitos sociais à população brasileira (Viana & Machado, 2013).

Bem-Estar Social fundamentou-se na concepção de que existem direitos sociais inalienáveis, coloca em evidência que somente com a Constituição de 1988, é que a proteção social passou a ser concebida como direito de cidadania e direito a prestações do Estado voltadas à redução das desigualdades sociais²⁵. Nesse sentido, o CRA-RJ acrescenta que o sistema de proteção social brasileiro, desde a Constituição de 1988, ao incluir as garantias de direito à saúde, à previdência e à assistência social, é considerado um marco de conquistas para os direitos sociais no Brasil. No entanto, para esse Conselho, a aplicação e consecução dos preceitos constitucionais ainda não se encontram efetivados de forma substancial no Brasil.

Ao desenvolver conjecturas sobre a evolução que a Constituição Federal de 1988 representou no que diz respeito ao direito da seguridade social no Brasil, Débora Dezotti e Taís Marta (2011) expõem que a referida Constituição “consagrou cláusulas transformadoras com o objetivo de alterar relações econômicas, políticas e sociais, dentro de concepção mais avançada sobre os fins do Estado, do Poder, da Sociedade e da Economia” (p. 445). A esse propósito, as autoras ressaltam que a Constituição, logo em seu início, adotou, no Título II, a expressão “Dos Direitos Fundamentais”, procurando, com esse gesto, conceder ao tema um destaque especial, dando-lhe “precedência” sobre a Organização do Estado e dos Poderes. Dezotti e Taís complementam suas reflexões acerca da seguridade social, destacando que, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, foi feita, pela primeira vez, a menção à expressão *seguridade social*, e sobre a Constituição declaram que esse documento abarca os direitos de “terceira geração”, nomeadamente fraternidade e solidariedade.

Com efeito, ao relacionar a concepção de Estado de Bem-Estar Social com a temática da condição social do adulto idoso brasileiro, colocamos em evidência que a Constituição de 1988, por ser um documento que expressa medidas visando beneficiar o cotidiano do idoso no cenário do país, contribuiu para fomentar políticas sociais que repercutiram em melhorias para esse cidadão no que diz respeito a uma maior solidariedade e ao reconhecimento, por parte da sociedade. Os avanços conquistados pelos idosos com a Constituição de 1988 encontram respaldo na fala de Janaína da Silva (2006), ao assinalar que, “Na área de assistência a pessoa idosa, os direitos assegurados na Constituição de 1988 foram regulamentados pela Lei Orgânica de Assistência Social [...] e, posteriormente, da Política Nacional do Idoso [PNI]” (p. 60). Sobre a PNI, a autora acrescenta que essa política representou “um esforço do Estado brasileiro para reconhecer, em forma de lei, as principais

²⁵ De acordo com esta concepção, todo o indivíduo possui o direito de ter acesso a um conjunto de bens e serviços que devem ser fornecidos diretamente através do Estado, ou indiretamente, mediante seu poder de regulamentação sobre a sociedade civil. Esses direitos contemplam: cobertura de saúde e educação, auxílio desemprego, garantia de uma renda mínima, recursos adicionais para sustentação dos filhos, etc. (Conselho Regional de Administração do Rio de Janeiro, 2011).

preocupações e exigências da sociedade civil em relação à problemática do idoso” (idem. p. 62), e continua sua observação assinalando que a PNI, ao vislumbrar a construção de um novo conceito social para a velhice, expressou o reconhecimento da necessidade de implantação de ações que apoiassem esse grupo social.

No entanto, não podemos descartar o fato de que o prolongamento dos anos de vida se constitui em um problema para o Estado na medida em que sobressaem os altos custos causados pela aposentadoria ao governo. Nessa perspectiva, Gilberto Dupas (1999) adverte: “as situações estruturais decorrentes de fatores demográficos, [como, por exemplo,] o envelhecimento da população, significam um importante peso adicional aos custos da previdência” (p. 101). Corroborando a reflexão de Dupas, Nóbrega (2005) declara que um dos problemas inerentes ao Estado de Bem Estar- Social “é a crescente inviabilidade dos programas de aposentadoria baseados no regime de repartição simples, que tendem a se tornar inviáveis por causa do envelhecimento da população” (p. 178)²⁶. Nessa ótica, ressaltamos a importância de movimentos em direção a reformas na atuação do Estado, de modo a encontrar soluções que resolvam esse problema redistributivo que, a cada ano, amplia sua dimensão na medida em que ocorrem melhorias tanto no campo da saúde quanto na qualidade de vida do idoso brasileiro. Contudo, independente desse aspecto crítico que diz respeito a questões conflitantes entre os altos custos da aposentadoria e os recursos do Estado, Nóbrega (2005) salienta que as vantagens do Estado de Bem- Estar Social sobrepõem-se aos aspectos que possam ser considerados menos positivos. Dentre as vantagens, o autor cita os aspectos éticos e humanitários, o fortalecimento do processo democrático com a extensão das redes de proteção social e a geração de crescimento ao levar em consideração o fato de que a redução das desigualdades auxilia o crescimento do país. No que diz respeito ao objeto desta pesquisa, interessa-nos salientar que a atual Constituição Federal brasileira, como já elucidado, contribui para a concretização de medidas que favoreçam um envelhecimento saudável, digno e pautado no exercício da cidadania. Sobre essas medidas, iremos abordar, mais detalhadamente, no subcapítulo que se segue, com destaque para o Estatuto do Idoso.

²⁶ A esta situação o autor ainda acrescenta que, atualmente, as pessoas ao viverem cada vez mais depois da aposentadoria passam, conseqüentemente, mais tempo recebendo este benefício, por outro lado, à medida que se reduziu a taxa de natalidade, ocorre também uma diminuição do número de contribuintes. (Nóbrega, 2005).

1.4 A Constituição Federal de 1988 e o adulto idoso

No âmbito dos direitos sociais, a Constituição da República de 1988 define em seu artigo 6º: “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”.

Nesse sentido, com a promulgação da Constituição,

[...] um novo conceito de política social foi materializado no conjunto da Seguridade Social, compreendendo a Saúde, a Previdência e a Assistência Social. Cada um desses elementos particulariza um segmento da população brasileira. A Saúde, direito de todos (art. 196 da Constituição Federal ²⁷) (C.F.) é universal; a Previdência Social atende aos que lhe são contribuintes e a Assistência Social é prestada aos necessitados e desamparados (art. 203 da C.F.²⁸) (Faria, 2002, p.77).

Destacamos que o intuito das normas constitucionais de assegurar os direitos sociais a todos os cidadãos brasileiros é expresso, na atual Constituição, na Seguridade Social, definida no Título VIII – Da Ordem Social – Capítulo II, Art. 194: “A Seguridade Social compreende um conjunto integrado de ações de iniciativa dos poderes públicos e da sociedade destinadas a assegurar os direitos relativos à saúde, à previdência e à assistência social.” Mara Faria (2002) observa que “os objetivos da Seguridade Social contextualizam uma nova organização das políticas de previdência, de saúde e de assistência social, que, se concretizados, terão como resultado um avanço na melhoria nas condições de vida da população como um todo” (p. 78). Ao abordar a Seguridade Social, relacionando-a com a questão da velhice, a autora coloca que, enquanto os serviços de saúde são universais e a previdência estendida a todos mediante contribuição mensal, a assistência social é destinada a quem dela necessitar, independente de contribuições efetuadas. Sendo assim, “A Assistência Social prevista pelo artigo 203 trata da garantia de um salário mínimo de benefício mensal à pessoa portadora de deficiência e ao idoso que comprove não possuir meios de subsistência ou de tê-la provida por sua família, *conforme dispuser a lei*”. Contudo, conforme observa Faria, o fato de haver esse dispositivo constitucional não garante seu efetivo exercício, devido à expressão contida no texto “conforme dispuser a lei”²⁹.

²⁷ Art. 196 da C.F.: “A saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação”.

²⁸ Art. 203 da C.F.: “A assistência social será prestada a quem dela necessitar, independente de contribuição à seguridade social”.

²⁹ Dessa forma, foi editada uma lei ordinária para regulamentar a aplicação deste direito, a Lei nº 8.742 de 7 de dezembro de 1993, “Lei Orgânica da Assistência Social”, a qual “ em seu artigo 20 e parágrafos, regulamentou aquele direito constitucional sobre o pagamento de um salário mínimo, especificando os requisitos necessários para que o idoso possa ser considerado beneficiário.” (Faria, 2002, p. 78). Convém

Tratando da Assistência Social como parte do tripé da Seguridade Social, Borges acrescenta que esta política social, por ser considerada um direito do cidadão e dever do Estado, é de fundamental importância para a melhoria da qualidade de vida da população idosa, tendo em vista a realidade brasileira caracterizada pela intensa disparidade na distribuição de renda e sérias injustiças sociais (cf. Borges, 2006, p. 95). Lembrando que a Assistência Social foi regulamentada pela Loas (Lei nº 8.743 de 7/12/1993), a qual contém princípios de seletividade e universalidade na garantia de benefícios e serviços, com a proposta de gratuidade e não-contributividade quanto aos direitos, e de redistribuição quanto aos mecanismos de financiamento.

A autora diz que, a partir das mudanças já descritas, a assistência passou a ser considerada um dever legal que garante o acesso a benefícios e serviços sociais. Deve ser assegurada, no seu financiamento, planejamento e execução, com a responsabilidade estatal, adquirindo, dessa forma, *status* de direito social visto como obrigação do poder público em prol do exercício da cidadania. Sendo assim, a assistência social é um direito gratuito, não contributivo e segue o preceito de atendimento às necessidades sociais.

Entretanto, mediante o novo quadro sociopolítico brasileiro no qual a seguridade social é garantida na Constituição Federal e nas leis que a regulamentam, Borges (2006) salienta que

[...] o contingente da população que está excluído da sociedade e tolhido em seus direitos básicos de cidadãos precisa assumir uma postura de pertencimento comunitário e de participação social [...]. Isso inclui o segmento idoso, que inicia também um processo de organização social que estará ampliando os espaços sociais significativos e a consolidação dos idosos como sujeitos e agentes na construção e reconstrução de sua história (p. 97).

Resgatando na Constituição da República Federativa do Brasil (2010), referências relacionadas aos direitos dos idosos, destacamos o art. 14 – Dos Direitos Políticos – parágrafo 1º. II b: “É facultativo aos maiores de setenta anos o voto”. No Capítulo VII – Da Administração Pública – verificamos na Seção II – Dos Servidores Públicos Civis – art. 40, que trata da aposentadoria estabelecendo o limite de 70 anos para a compulsória e 65 anos, se homem, e 60, se mulher, com proventos proporcionais ao tempo de serviço.

Outra referência a esse grupo etário encontra-se no Título III – Da Ordem Social – Seção III, Art. 202, a aposentadoria concedida ao trabalhador que contribui para Previdência

ressaltar que esta lei propicia ao beneficiário o direito de poder reivindicar, junto ao Poder Judiciário, o pagamento deste benefício, pois se trata de um direito fundamental que a Constituição Federal, em seu artigo 5º. Parágrafo primeiro, assim o determina (Faria, 2002).

Social é aos 65 anos de idade para o homem, e 60 para a mulher, reduzindo, em cinco anos o limite de idade para os trabalhadores rurais, de ambos os sexos e para os que exerçam suas atividades em regime de economia familiar, nestes incluídos o produtor rural, o garimpeiro e o pescador artesanal. Constatamos, na Constituição, referência à proteção ao idoso no Capítulo VII – Da Família, da Criança, do Adolescente e do Idoso – Artigos 229³⁰ e 230³¹, que tratam da obrigação de assistência mútua entre pais e filhos e da obrigação do Estado de manter programas de amparo ao idoso, como, por exemplo, a gratuidade dos transportes coletivos e urbanos. Podemos, ainda, ressaltar outra norma regulamentada pelo Poder Legislativo Municipal, que favorece o idoso no âmbito nacional: a que privilegia esse indivíduo quanto ao atendimento prioritário em certos serviços como transportes coletivos, bancos, locais de alimentação, filas diversas, etc.

Ao discorrer sobre questões que dificultam a atuação do Estado no que concerne a medidas em prol do cotidiano do adulto idoso, Barroso (1999) destaca que a grandeza territorial e a diversidade de desenvolvimento econômico-sócio-político-cultural do Estado brasileiro produziram um quadro de desigualdades sociais que, por sua vez, afetam também a problemática do envelhecimento. Borges (2006) fortalece essa afirmação acrescentando: “a problemática do envelhecimento ainda não possui a visibilidade necessária no Brasil, [tendo em vista] as contradições regionais e as desigualdades sociais do país” (p. 100). A esse respeito, salientamos que, apesar da Constituição Federal de 1988 contemplar a garantia de direitos sociais ao cidadão brasileiro, uma longa trajetória legal e política há de ser percorrida no país, no sentido de viabilizar condições propícias para que esses direitos possam ser vivenciados na sua plenitude.

Ao aludir à proteção social como dever do Estado, colocamos em evidência a formatação de Leis especiais oriundas da referida Constituição nomeadamente: a Loas – Lei Orgânica da Assistência Social, nº 7.882/93; e a Política Nacional do Idoso (PNI), nº 8.842/94, política que contempla uma série de projetos, programas, serviços e benefícios direcionados ao idoso. Barroso (1999) elucida que a Lei Orgânica da Assistência Social³², consubstanciada na Constituição de 1988, explicitou como dever do Estado e Direito do

³⁰ Art. 229 da C.F.: “Os pais têm o dever de assistir, criar e educar os filhos menores e os filhos têm o dever de ajudar e amparar os pais na velhice, carência ou enfermidade”.

³¹ Art. 230 da C.F.: “A família, a sociedade e o Estado têm o dever de amparar as pessoas idosas, assegurando sua participação na comunidade, defendendo sua dignidade e bem-estar e garantindo-lhes o direito à vida”.

³² Barroso, ao aludir sobre a Loas, faz uma crítica no que se refere à idade estipulada de 70 anos para que o idoso possa dar início ao gozo do benefício da Prestação Continuada, prescrito por esta Lei, já que, na época da formulação da Loas, a expectativa de vida, na região Nordeste, era de 60 anos e, no Piauí, era de 59 anos. Dessa forma, observamos que estes dados provavelmente não foram considerados ou reconhecidos pela referida Lei, no momento de sua realização, tendo em vista que em regiões, como as já citadas, era quase impossível, ao idoso, se beneficiar dos direitos a ele conferidos, devido a “baixa expectativa de vida que caracterizava a época.” (Barroso, 1999, p. 32).

Cidadão, a Política de Seguridade Social, objetivando atender, mediante a iniciativa pública e em parceria com a sociedade civil, às necessidades básicas que abrangem, no caso, o idoso e a gestante, sob a forma de benefícios, serviços, programas de assistência social, benefícios eventuais e projetos de enfrentamento à pobreza.

Direcionada especificamente para o idoso, temos a Política Nacional do Idoso (PNI), a qual, segundo Barroso (1999) “fundamentada em subsídios da sociedade civil, foi o momento áureo de esperança cidadã” (p. 34). O documento técnico que inspirou e deu origem à PNI, nomeadamente “Recomendações de Políticas Sociais para Idosos nos Anos 90”, surgiu de estudos e discussões promovidos pela Associação Nacional de Gerontologia. Sobre os movimentos que fomentaram a construção da PNI ³³, Borges (2006) destaca a primeira Assembleia Nacional de Idosos, realizada em São Paulo (1982), como um importante evento que culminou com a inclusão, na Constituição de 1988, de alguns parágrafos dedicados ao idoso. Nesse contexto de elucidação da problemática da velhice, acrescentamos, ainda, a criação do primeiro Conselho do Idoso e da Associação Nacional de Gerontologia (ANG), que amplia, até os dias de hoje, suas áreas de atuação profissional. Ao aludir à ANG, Borges enfatiza que da atuação dessa associação surgiu o esboço da Lei nº 8.842/94, a “Política Nacional do Idoso”, considerada uma lei moderna e ágil, mas que necessita de decisão política e de investimentos para que possa ser colocada em prática.

Não obstante, considerando que o cenário brasileiro dos últimos anos caracterizado por um aumento da expectativa de vida e, conseqüentemente, um aumento da população idosa, repercutiu em problemas sociais que necessitavam de alterações na legislação, expressas em mudanças de comportamento que visassem beneficiar o cotidiano do idoso, tais como: caixas especiais de bancos, lugares reservados, gratuidade nos transportes coletivos, universidades da terceira idade, etc., surgiu em 4 de janeiro de 1994 a Lei nº 8.842/94, regulamentada por meio do Decreto nº 1948/96, que dispõe sobre a Política Nacional do Idoso, cria o Conselho Nacional do Idoso e dá outras providências. (BRASIL. Ministério da Justiça, Secretaria Nacional dos Direitos Humanos, 1998). Sobre a Lei nº 8.842 que instituiu a Política Nacional do Idoso, convém evidenciar o Capítulo I – Da Finalidade, onde se

³³ Nessa perspectiva, Sonia Bredemeier e Aloísio Ruscheinsky (2009) destacam alguns acontecimentos significativos que precederam a PNI e dizem respeito à construção dos direitos do Idoso, na trajetória do tempo. Dentre eles destacam-se: a realização, em 1982, do I Encontro Nacional de Idosos; o I Fórum Nacional de Gerontologia, em 1986; o reconhecimento, em 1988, na Constituição da República Federativa do Brasil, da “necessidade de atenção à velhice”; o Seminário Nacional “O Idoso na Sociedade Atual”, em Brasília (1989); a elaboração, em 1990, do documento “Políticas para a Terceira Idade para os anos 1990”, e, no corrente ano, a designação de uma Comissão Interministerial para redigir o texto sobre uma política nacional para os idosos brasileiros, o qual se constituiu como “Documento Preliminar da Política Nacional do Idoso.” (cf. Bredemeier & Ruscheinsky, 2009, pp. 95-104).

destacam o Art 1º³⁴ e o Art. 2º³⁵; e o Capítulo IV – Das Ações Governamentais, o qual declara, em seu Art. 10, que, na implementação da Política Nacional do Idoso, são competências dos órgãos e entidades públicos ações nas áreas de: promoção e assistência social, saúde, educação, justiça, cultura, esporte e lazer.

A educação, presente na Política Nacional do Idoso, se expressa no Capítulo IV, Art. 10, Inciso III. Para efeito deste estudo, dentre os itens elencados no referido Inciso³⁶, sobressaem: Apoiar a criação de universidade aberta para a terceira idade, como meio de universalizar o acesso às diferentes formas de saber. Considerando, igualmente, o lazer como um elemento fundamental para o estudo proposto, ressaltamos, também, o Capítulo IV, Art. 10, Inciso VII da PNI, o qual enfatiza a ação de incentivar e criar programas de lazer, esporte e atividades físicas que proporcionem a melhoria da qualidade de vida do idoso e estimulem sua participação na comunidade.

Assinalamos, ainda, que o Decreto nº 1.948/96, de 3 de julho de 1996, determina que, na implementação da Política Nacional do Idoso, estabelecem-se, aos órgãos e entidades públicas, competências quanto ao atendimento das disposições postas nessa política. Esse decreto também evidencia que cabem aos Ministérios³⁷ competências concernentes ao atendimento e à proteção ao idoso quanto às demandas presentes em seu cotidiano (cf. BRASIL. Ministério da Justiça, Secretaria Nacional dos Direitos Humanos, 1998, pp. 19-27).

Em se tratando da Política Nacional do Idoso, Maria Fernandes e Bruno Fernandes (2010) afirmam que essa política “amplia significativamente os direitos dos idosos, assegurando-lhes direitos sociais, autonomia, integração e participação efetiva na sociedade” (p. 48). Os autores ainda acrescentam que a PNI norteia-se por cinco princípios³⁸. Analisando

³⁴ Art. 1º “A Política Nacional do Idoso tem por objetivo assegurar os direitos sociais ao idoso, criando condições para promover sua autonomia, integração e participação efetiva na sociedade” (PNI, 1998).

³⁵ Art. 2º “Considera-se o idoso, para efeitos desta lei, a pessoa maior de sessenta anos de idade” (PNI, 1998).

³⁶ Quanto aos demais itens do Inciso III, citam-se: Adequar currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais destinados aos idosos; 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; Incluir a Gerontologia e a Geriatria como disciplinas curriculares nos cursos superiores; Desenvolver programas educativos, especialmente nos meios de comunicação, a fim de informar a população sobre o processo de envelhecimento; e Desenvolver programas que adotem modalidades de ensino a distância, adequados às condições do idoso (PNI, 1998).

³⁷ Ressaltamos que os Ministérios, de acordo com a referida lei, deverão elaborar proposta orçamentária, no âmbito de suas competências, visando ao financiamento de programas compatíveis com a Política Nacional do Idoso e promover a capacitação de recursos humanos voltados ao atendimento ao idoso, podendo, para viabilizar esta capacitação, firmar convênios com instituições governamentais e não governamentais, nacionais, estrangeiras ou internacionais (cf. BRASIL. Ministério da Justiça, Secretaria Nacional dos Direitos Humanos, 1998, pp. 19-27).

³⁸ Sobre os princípios enunciados por Fernandes e Fernandes, citam-se: A família, a sociedade e o Estado têm o dever de assegurar ao idoso todos os direitos da cidadania, garantindo sua participação na comunidade, defendendo sua dignidade, bem-estar e o direito à vida; O processo de envelhecimento diz respeito à sociedade em geral, devendo ser objetivo de conhecimento e informação para todos; O idoso não deve sofrer discriminação de qualquer natureza; O idoso deve ser o principal agente e o destinatário das transformações a serem efetivadas por meio desta política; As diferenças econômicas, sociais, regionais e, particularmente, as contradições entre o meio rural e o urbano no Brasil deverão ser observadas pelos poderes públicos e pela sociedade em geral na aplicação dessa lei (Fernandes & Fernandes, 2010).

os princípios referendados, Fernandes e Fernandes (2010) afirmam que a lei atende à concepção moderna de Assistência Social como uma política de direitos, o que significa a garantia de uma renda mensal e de vínculos (relacionais e de pertencimento) que assegurem um mínimo de proteção social e que tenham, como intuito, a participação, a emancipação e a construção da cidadania e de um novo conceito social para a velhice. Nesse sentido, destacam ainda que para o alcance desses objetivos foi criado um Plano Integrado (Interministerial) de Ação Governamental que manteve a concessão do Benefício de Prestação Continuada e incorporou novas ações³⁹. Entretanto, apesar do empenho do governo, observamos que a implementação da PNI, nos estados brasileiros, ainda é vista como um ideal a ser concretizado, pois se apresenta, muitas vezes, sob a forma de ações isoladas e incipientes, que têm como obstáculo um complexo quadro de variáveis, dos quais citamos nomeadamente os reduzidos recursos financeiros, direcionados a essa questão. Complementando essa colocação, Jurilza Mendonça (1999) acrescenta que, para a real implantação da PNI no Estado brasileiro, ocorrem certas dificuldades, tais como:

[...] a ausência de divulgação da Política Nacional do Idoso nos meios de comunicação de massa, o descumprimento da legislação, a falta de financiamento adequado, a escassez de dados estatísticos para o desenvolvimento das ações de governo e a inexistência de banco de dados (p. 62).

Nesse contexto de leis e políticas específicas voltadas à problemática do envelhecimento, destacamos uma significativa iniciativa que é o “Estatuto do Idoso”, documento que, segundo o senador Paulo Paim (2004), por ser uma legislação criada para garantir e ampliar os direitos dos brasileiros com mais de sessenta anos, é considerada uma importante medida social e política. O Estatuto do Idoso, aprovado pelo Congresso Nacional, em 21 de agosto de 2003, e sancionado pelo Presidente Luiz Inácio da Silva em 1º de outubro de 2003, é fruto de uma luta histórica do movimento social brasileiro a favor dos idosos que percorreu uma trajetória de mais de 20 anos. Após percorrer esse longo processo de construção sociopolítica⁴⁰ e com o apoio de vários atores que desempenharam um papel

³⁹ Dentre essas ações, citam-se: readequação da rede da saúde e assistência social para atendimento integral ao idoso, elaboração de instrumentos que permitam a inserção da população idosa na vida socioeconômica das comunidades, modernização de leis e regulamentos, desenvolvimento do turismo e lazer, além da reformulação dos currículos universitários no sentido de melhorar o desempenho dos profissionais no trato do idoso (Fernandes & Fernandes, 2010).

⁴⁰ O referido documento declara que a discussão interna de inúmeras entidades representantes dos interesses dos idosos e aposentados iniciou em 1983, e teve sua consolidação em meados da década de 90. Em 1997, as propostas e sugestões oriundas de encontros, seminários e audiências públicas, realizados em diversos estados brasileiros, foram sistematizadas, pelo então deputado federal Paulo Paim, em um projeto de lei, o PL nº 3.561/97, apresentado a Câmara dos Deputados. Em 1999, a Comissão de Seguridade da Câmara aprovou o projeto e foi criada, então, a Comissão Especial que, por sua vez, também aprovou, de forma unânime, o referido projeto, em 29 de agosto de 2001. Em 22 de novembro, do mesmo ano, foi realizado um seminário que teve com intuito tornar público o texto aprovado pela Comissão Especial, no qual participaram, além dos parlamentares, representantes da Cobap (Confederação Brasileira de Aposentados e Pensionistas), do Mosap (Movimento dos Servidores Aposentados e Pensionistas), da Associação Nacional de Gerontologia, da Sociedade Brasileira de Geriatria e

preponderante na sua efetivação, o texto do Estatuto do Idoso foi entregue, no dia 22 de agosto de 2003, ao então Presidente do Senado Federal, Senador Paulo Paim, que o definiu como um “marco da sociedade brasileira”.

O Estatuto do Idoso, ao longo de seus 117 artigos, estabelece uma nova oportunidade de trajetória de vida para os milhões de brasileiros que já atingiram a faixa etária de sessenta anos, pois fixa direitos que reforçam a precedência da vida sobre todas as coisas e a supremacia do bem comum sobre qualquer privilégio. Sobre esse documento, destacamos a declaração do senador Paim (2004): “o país terá agora um instrumento tão contundente como o Estatuto da Criança e do Adolescente para garantir a cidadania plena dos idosos” (p. 10); e a declaração do senador Demóstenes Torres “O Estatuto do Idoso é uma lei completa e inovadora” (Paim, 2004, p. 10). A Lei nº 10.741, que dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências, destaca em seu arcabouço VII TÍTULOS contendo textos acerca de disposições sobre o Idoso. Nesse sentido, observamos a importância do TÍTULO II, que se refere aos Direitos Fundamentais do Idoso, e que, por sua vez, engloba vários capítulos. Para Paulo Paim, o maior legado que podemos deixar para as futuras gerações é uma educação voltada para o respeito aos direitos humanos. Nessa perspectiva, os artigos que compõem o texto do Estatuto do Idoso são considerados de fundamental importância, pois, “cada um é o resultado de uma grande reflexão e observação da realidade em que vive o idoso brasileiro. É uma lei ousada que amplia direitos e leva para o futuro melhores condições de vida à terceira idade” (Paim, 2004, p. 51).

Enfatizamos que o Estatuto do Idoso vislumbra uma humanização e aproximação do idoso junto à família e à sociedade, no qual todos, incluindo o poder público, possuem um papel fundamental no que diz respeito à garantia dos direitos presentes neste documento. Outra consideração importante é que o Estatuto prevê o respeito à inserção do idoso no mercado de trabalho e à profissionalização, assegurando, também, oportunidades de acesso à cultura, ao esporte e ao lazer, além de facilitar o acesso a cursos especiais, de notória importância para a preservação da saúde física e mental desse grupo social. Esse documento também abrange questões relacionadas: a transporte; a medidas de proteção; à habitação; à consolidação do Conselho do Idoso em nível nacional, estadual e municipal; a regras para entidades que atendem a essa faixa etária; e ao dever de denúncia em caso de negligência, discriminação, violência, exploração, crueldade ou opressão contra o idoso. Salientamos, ainda, que, na área jurídica, o Estatuto prevê avanços em relação à já existente Política

Gerontologia, da Contag (Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura), entre outros dirigentes de entidades de todo o país (Paim, 2004).

Nacional do Idoso, Lei nº 8.842, de 1994, pois amplia os horizontes quando apresenta os crimes e define as penas para todos os que desrespeitarem o idoso.

Entretanto, quando se trata, principalmente, de classes menos favorecidas no âmbito econômico, constatamos um extenso caminho a ser percorrido no sentido de prover o apoio, o cuidado e a proteção necessários ao idoso, para que possa desfrutar de uma vida com mais qualidade e dignidade. Nesse sentido, a criação do Estatuto é um significativo começo, mas sua plena execução necessita de uma maior mobilização e participação da sociedade, inclusive dos movimentos organizados, para que sua divulgação atinja maiores proporções e haja, assim, a real e efetiva implantação dessa legislação em todo o território brasileiro.

Não obstante existir um quadro de conquistas sociais e de políticas públicas expressas em leis, serviços e benefícios que procuram atender às demandas do envelhecimento, observamos que os idosos, sobretudo os desfavorecidos em termos econômicos, devido à precariedade de alguns serviços públicos, não gozam do pleno exercício de seus direitos. Um exemplo dessa situação se dá na área da saúde pública, onde o idoso, por não possuir meios financeiros que subsidiem um plano de saúde particular, não possui um atendimento médico e /ou hospitalar satisfatório, sendo, muitas vezes, relegado a um segundo plano quando se trata da prioridade ao atendimento e procedimentos hospitalares. Outro exemplo pode ser constatado na área de educação, onde se verifica, ainda, a existência de um alto grau de analfabetismo, sobretudo nas camadas sociais de baixa renda. Essa conjuntura, por sua vez, dificulta o acesso do idoso ao conhecimento de seus direitos, mesmo quando se trata de situações simples, tais como: a exigência da ocupação, nos transportes públicos, dos assentos especiais criados e reservados para propiciar sua maior comodidade e conforto, e a reivindicação do seu direito quanto a um atendimento prioritário quando se trata de situações em que ocorre, por exemplo, a formação e/ou existência de filas em locais públicos.

Nesse contexto, verificamos que programas e projetos de cunho educativo oferecidos ao idoso, quer seja por meio da atuação do Estado ou da sociedade civil, independentemente da situação socioeconômica a que pertença esse indivíduo, podem ser importantes contributos no sentido de propiciar, por meio de ações que tenham como objetivo o desenvolvimento pessoal e social, não só situações que favoreçam o bem-estar e a melhoria da qualidade de vida, mas também movimentos em torno de um processo educacional emancipatório que conduza a uma maior autonomia social e ao conhecimento da possibilidade de exercer os seus direitos de cidadania.

1.5 Atuação de Ministérios quanto a ações e programas que contemplam a problemática do idoso

Dando prosseguimento à discussão que aborda a condição do adulto idoso no contexto social brasileiro, cabe-nos apresentar, à luz do pensamento de alguns autores, ações desenvolvidas por vários Ministérios, dez anos após a implementação da PNI. Destacamos, desde logo, a “Política Nacional de Saúde do Idoso” (PNSI), cujo propósito é o de “promover a saúde do idoso, possibilitando, ao máximo, sua expectativa de vida ativa na comunidade, junto à família e com altos níveis de função e autonomia” (Figueiredo, 1999, p.41)⁴¹. A autora supracitada observa, também, que a PNSI expressa uma compreensão de que a saúde não significa somente a ausência de doenças, mas também um conjunto de ações que visa à melhoria da qualidade de vida do idoso, as quais não são específicas do setor saúde, do Ministério da Saúde, da Secretaria Estadual ou da Secretaria Municipal. Esse novo olhar permeia não só situações voltadas à resolução ou encaminhamento da recuperação da saúde quando esta já foi afetada, mas também reflexões, sobretudo quanto à realização de atividades de integração e de intersectorialidade com outros Ministérios e Políticas Públicas, mediante reuniões que possibilitem aos respectivos representantes debater questões que tenham como foco a problemática do idoso. As diretrizes da referida Política Nacional de Saúde do Idoso contemplam, segundo Figueiredo (1999): “a promoção de um envelhecimento saudável; a manutenção da capacidade funcional; a assistência às necessidades de saúde do idoso, contemplando a humanização do seu atendimento; a reabilitação da capacidade funcional comprometida; a capacitação de recursos humanos especializados; e o apoio ao desenvolvimento de cuidados informais” (p. 42).

Dessa forma, salientamos:

A promoção do envelhecimento saudável está sendo compreendida como orientação, aos idosos e às pessoas em processo de envelhecimento, sobre a importância da melhoria de suas habilidades funcionais mediante a adoção de hábitos de vida saudável, tais como: prática regular de exercícios; nutrição saudável; convivência social estimulante; busca de uma ocupação prazerosa; utilização de mecanismos de atenuação do stress, entre outros (Figueiredo, 1999, p.42).

Sendo assim, na medida em que trabalhar, de fato e de forma integrada, com as políticas governamentais, procurando induzir os Estados e Municípios a construir agendas

⁴¹ A Política Nacional de Saúde do Idoso (tida como um detalhamento da Política Nacional do Idoso), publicada em 1994 e regulamentada em 1996, procura instrumentalizar os artigos já especificados na Lei maior, trabalhando não com coeficientes de mortalidade, mas sim com o conceito de autonomia e altos níveis de função e com a qualidade de vida (cf. Figueiredo, 1999, p.41).

Intersetoriais, a não restringir a saúde a hospitais e ambulatorios e a trabalhar, efetivamente, com a Promoção Social, Educação, Secretaria de Esportes, etc., o Ministério da Saúde ajudará na construção desse novo conceito de qualidade de vida⁴². Outro conjunto de ações do Ministério da Saúde, contido em portarias específicas assinadas na mesma data supracitada e em associação com o Ministério da Previdência Social, refere-se ao atendimento do idoso na rede pública em uma perspectiva de humanização, sobressaindo, nesse caso, a criação e aceitação da figura do acompanhante do idoso em hospitais públicos do Sistema Único de Saúde (SUS). E sobre o atendimento preferencial para o idoso na rede pública, esse órgão reafirma o que já está previsto pela lei (cf. Figueiredo, 1999, pp. 41-46). Diante do exposto, observamos que as medidas e iniciativas em andamento, bem como aquelas já realizadas pelo Ministério da Saúde, privilegiam a promoção de uma cultura inovadora na forma de tratar e lidar com a saúde do idoso, já que este requer da sociedade uma assistência diferenciada em relação a outras faixas etárias.

No que diz respeito ao Ministério da Justiça, Herbert Barros (1999) ressalta o “Programa Nacional de Direitos Humanos”, resultado de uma ampla discussão com a sociedade civil e governos estaduais⁴³. A Secretaria Nacional de Direitos Humanos é dividida em quatro departamentos, e o responsável pelas atividades, na área da terceira idade, é o “Departamento dos Direitos Humanos”. O autor ainda salienta que a questão da terceira idade é tida como tema prioritário na agenda dos Direitos Humanos, visto que há o reconhecimento, por parte desse departamento, da existência de problemas tais como a discriminação, a violência e o desconhecimento da legislação existente (cf. Barros, 1999, p. 53). Entretanto, acrescenta o referido autor que “a população idosa enfrenta o desconhecimento dos seus direitos e deveres segundo a lei” (Barros, 1999, p. 50)⁴⁴.

Igualmente, salientamos a preocupação do Ministério da Justiça relacionada à discriminação e à violência envolvendo o idoso. Nesse sentido, Barros destaca o empenho desse Ministério no ato de convocar o Estado e a sociedade a aderir, em 16 de março de 1999,

⁴² Nesse sentido, Figueiredo (1999) destaca que, em uma perspectiva intersetorial, o Ministério da Saúde vem discutindo com as Secretarias Estaduais e Municipais de Saúde a possibilidade de iniciativas de Município saudável, em que, dentre algumas medidas realizadas por este Ministério, pode-se destacar a imunização e a vacinação de idosos, difundida através da Campanha Nacional de Imunização, lançada em 07 de abril de 1999.

⁴³ O “Programa Nacional de Direitos Humanos” foi lançado em maio de 1996 como cumprimento de compromissos firmados na Conferência das Nações Unidas para os Direitos Humanos (Barros, 1999).

⁴⁴ Nesse sentido, Barros (1999) salienta que, em 1998, foi realizada uma importante atividade cuja intenção foi a de popularizar e conscientizar o idoso dos seus direitos, através da distribuição de 250 mil exemplares de um livreto que continha a Política Nacional do Idoso, a Declaração Universal e o Programa Nacional dos Direitos Humanos.

ao Pacto Comunitário Contra a Violência IntraFamiliar⁴⁵. Quanto à violência e à discriminação sofridas no ambiente extrafamiliar, o autor assinala que o Departamento dos Direitos Humanos procura investir em cursos sobre os direitos humanos do idoso, atuando, também, junto às polícias Civil e Militar com o intuito de ressaltar o respeito que deve ser concedido a esse cidadão. Outra significativa atuação do Ministério da Justiça que tem como intenção atingir os Órgãos que fiscalizam as leis, dá-se pelas tentativas de articulação desse Ministério com o Ministério Público⁴⁶.

A esse propósito, ressaltamos que, em detrimento dos avanços da sociedade civil no que diz respeito a uma maior conscientização e, conseqüentemente, defesa dos direitos humanos dos idosos, se faz necessário que o adulto idoso possua um maior conhecimento das leis que o beneficiam para que, a partir de uma visão mais ampliada de cidadania, possa se organizar e lutar, de forma responsável, pela garantia e usufruto de seus direitos, reivindicando políticas públicas que contribuam para sua dignidade e qualidade de vida. Nesse sentido, destacamos uma significativa iniciativa da sociedade civil no que concerne a debates e discussões visando empreender maiores esforços em prol de um tratamento diferenciado quanto às necessidades e demandas advindas do envelhecimento, nomeadamente o “Fórum Permanente Nacional da Sociedade Civil de Defesa dos Direitos da Pessoa Idosa”. Esse movimento, criado em 25 de novembro de 2010, é uma articulação que se constitui em um esforço coletivo de fóruns coordenados pela sociedade civil, de caráter permanente e representados, por sua vez, por espaços públicos que tratam das políticas e questões relativas à pessoa idosa. Dentre os objetivos específicos do Fórum Nacional, podemos citar: discutir e refletir sobre questões, necessidades e demandas inerentes ao envelhecimento e velhice. Ademais, salientamos que é dada, ao respectivo Fórum, a atribuição de promover os Encontros dos Fóruns Permanentes da Sociedade Civil de Defesa dos Direitos da Pessoa Idosa (Fórum Permanente Nacional da Sociedade Civil de Defesa dos Direitos da Pessoa Idosa, 2010).

Não obstante, existem vários programas para atender a necessidades específicas dos idosos: o Proger (Programa de Geração de Emprego e Renda), o Planfor (Programa Nacional de Qualificação do Trabalhador), e o Seguro Desemprego. Ressaltamos que, nesses três setores, existe uma razoável participação dos idosos com relação aos recursos do FAT (Fundo

⁴⁵ O Pacto Comunitário Contra a Violência Intra-Familiar fez parte de uma campanha da Organização das Nações Unidas, denominada “Uma Vida Sem Violência é um Direito Nosso”, cuja intenção era a de agir em defesa não só das mulheres e crianças, como também do idoso, neste ambiente (Barros, 1999).

⁴⁶ Aliás, Barros (1999) adverte que “é fundamental que o Ministério Público, o Órgão que defende o cidadão no seu papel de fiscal da lei, tome conhecimento da legislação existente; e que, ao conhecê-la, tenha meios de fazê-la valer” (p. 53).

de Amparo ao Trabalhador), o qual é recolhido nas empresas pelo Programa de Integração Social/ Programa de Formação do Patrimônio do Servidor Público (PIS/Pasep) e destina-se a prover o funcionamento desses Programas. Discorrendo sobre os programas acima destacados, o Proger financia pequenos negócios, micro e pequenas empresas, associações, cooperativas, negócios familiares e informais, que estão começando ou desejando se expandir. O direcionamento do Programa não é específico para a faixa dos idosos, mas tem, como critério, incentivar iniciativas, nas quais há a possibilidade de que um idoso ou um grupo de idosos recorra a esse tipo de financiamento, usufruindo, assim, desse benefício. O Planfor, que tem como intuito oferecer qualificação profissional sistemática para todas as áreas e faixas de idade, procura articular a capacidade do país relacionada à educação profissional, em todos os âmbitos, não só no governamental (nível federal, estadual e municipal), como no sistema “S” (Senai, Senac, Sesi e Sesc) e também nas escolas profissionais. Contudo, tanto este como os demais programas dependem da oscilação das demandas da sociedade. Nesse sentido, Atílio Peppe (1999) enfatiza:

Há um protocolo de intenção, firmado em 1997 entre o Ministério do Trabalho e a Secretaria de Ação Social do Ministério da Previdência, para trabalhar na educação profissional em Gerontologia Social. Ou seja, tanto para formar idosos que ainda querem se requalificar profissionalmente nos diversos municípios do país, quanto para capacitar os cuidadores de idosos [...] que precisam de treinamento e de reconhecimento oficial do seu status profissional (p. 55).

Temos clareza de que o Ministério do Trabalho, em parceria com a Secretaria de Assistência Social, vem trabalhando para a formação desses cuidadores. No que concerne ao Programa do Seguro Desemprego, o autor destaca que este é o mais conhecido dos programas e se trata de um sistema integrado de ações e recursos que paga três, quatro ou cinco salários para o desempregado em período de transição, com um número aproximado, na época em questão, de mais de quatro milhões de beneficiários que recebem esse recurso do FAT. Nesse caso, ressaltamos uma pequena participação dos idosos, já que, por exemplo, em 1998, cerca de 5% dos beneficiários do Seguro Desemprego eram pessoas acima de 60 anos.

Por fim, Pepe (1999) evidencia que o ponto de referência tido como guia e marco deste trabalho é a Política Nacional do Idoso. A esse propósito, Mendonça (1999) aponta a existência de duas perspectivas na implementação da Política Nacional do Idoso:

Uma é a formulação de Políticas Públicas constituídas de benefícios, de serviços, de programas e de projetos que visam à melhoria das condições de vida e de cidadania da população; e a segunda [diz respeito às questões] da

participação e da inclusão do idoso no processo de formulação, realização e efetivação dessas políticas (p. 57).

A autora destaca, ainda, que as políticas públicas direcionadas ao idoso encontram obstáculos sociais quanto à sua implementação, visto que apresentam duas atitudes contraditórias: uma negativa: de desgaste, enfraquecimento e discriminação; e a outra positiva: de maturação, experiência e acréscimo de conhecimento, sabedoria e sensibilidade. Essa situação demonstra que, apesar de a nossa sociedade privilegiar valores como o respeito à vida, as diferenças individuais, o direito de cidadania e a qualidade de vida, muitas vezes, não os aplica aos idosos. No entanto, já se tornam visíveis sinais que denotam o início de uma maior conscientização, por parte da sociedade. Por exemplo, verificamos que o quadro de questões discriminatórias que envolvem a problemática do idoso vem sofrendo mudanças positivas, graças ao esforço do governo, da sociedade civil e dos próprios idosos que, por meio de movimentos e associações, também se empenham em reivindicar a concretização de seus direitos. Nesse contexto, Mendonça (1999) ressalta que a nova representação social que o idoso vem conquistando, no decorrer do tempo, resulta, sobretudo, da existência, no Brasil de uma política destinada a essa faixa etária, a Política Nacional do Idoso, implantada por meio da Lei nº 8.842 e construída a partir das demandas sociais do país. Essa lei, além de representar um passo inicial em direção ao reconhecimento social da importância desse segmento populacional, “é reconhecida como uma das mais avançadas do mundo, e orienta-se pelos princípios da Constituição Federal de 1988 e também pelos princípios das Nações Unidas: independência, participação, assistência, auto-realização e dignidade” (Mendonça, 1999, p.58).

Com efeito, a Política Nacional do Idoso tem sido um importante documento para a população idosa, pois, pautada em certos princípios já referendados no presente estudo, visa atender a questões relacionadas às necessidades e interesses que fazem parte do cotidiano do idoso. Sobre essas questões, colocamos em evidência: a garantia, por parte da sociedade, do Estado e da família, dos direitos de cidadania do idoso; a proteção aos idosos contra qualquer tipo de discriminação; e o reconhecimento da multiplicidade de diferenças e contradições no território brasileiro, no momento da construção de programas e serviços que busquem atender às especificidades do idoso.

Ao discorrer sobre algumas mudanças que devem ser acrescentadas na agenda da PNI, Mendonça (1999) destaca três focos de discussão: “Parceria com a família, a sociedade e o Estado”, no sentido de assegurar os direitos de cidadania e participação comunitária ao

idoso; Articulação Intra-Estatal nas três esferas do governo (federal, estadual e municipal), e “Co-Financiamento”, que diz respeito ao artigo 30 das Loas, o qual discorre sobre a construção de uma rede de proteção social ao idoso. O autor cita, ainda, o Plano Integrado de Ação Governamental para o Desenvolvimento da Política Nacional do Idoso, que tem como propósito promover ações setoriais integradas para viabilizar a implementação da Política Nacional do Idoso.

Nesse sentido, observamos que a PNI encontra ainda diversas questões que dificultam sua concreta implantação no território brasileiro, tais como: uma maior divulgação da sua existência nos meios de comunicação, o descaso de órgãos e entidades públicas no momento do cumprimento de sua legislação e a ausência de recursos que financiem a execução de suas medidas. Ampliando essa discussão no plano da legislação direcionada ao idoso, Elcha Gomes (2012) acrescenta que, a partir da Constituição Federal de 1988, houve um reconhecimento dos idosos como “sujeitos de direitos especiais”. Essa situação reforçou, com a Lei nº 8.842, a Política Nacional do Idoso, incumbindo, ao Estado, o papel de elaborar políticas e leis específicas direcionadas à população idosa; e consolidada com o Estatuto do Idoso, legislação especial criada para assegurar uma série de direitos à pessoa idosa, bem como penalidades a quem não cumpri-los. Entretanto, segundo a autora, “na prática, os direitos e políticas previstos em lei vêm sendo sistematicamente deixados de lado pelo poder público, contando ainda com a observância e conivência do poder judiciário que não busca tomar as devidas medidas para garantir a defesa e o cumprimento dos direitos das pessoas mais velhas” (Gomes, 2012, p. 88).

Diante do exposto, observamos que o nosso país possui um arcabouço legal que pretende resguardar os direitos conquistados pelo idoso. Entretanto, é necessária, não só à atual sociedade como às futuras gerações, a conscientização no que concerne à importância de uma organização social que objetive e lute pela construção de um país mais justo e digno para as pessoas que se encontram nessa faixa etária da vida. Isso requer novas posturas e ações sociais, como, por exemplo, o financiamento adequado de programas e serviços que visem possibilitar o aprimoramento da qualidade de vida desse cidadão.

Nesse sentido, Elza Berquó (1999) ressalta:

A questão do idoso no país deve merecer cada vez mais o interesse dos órgãos públicos, dos formuladores de políticas sociais e da sociedade em geral, dado o volume crescente desse segmento populacional, seu ritmo de crescimento e de suas características demográficas, econômicas e sociais. Se por um lado a longevidade dos indivíduos decorre do sucesso de conquistas no campo social e de saúde, o envelhecimento, como um

processo, representa novas demandas por serviços, benefícios e atenções que se constituem em desafios para governantes e sociedades do presente e do futuro (p. 38).

A partir das reflexões realizadas sobre a atuação de alguns Ministérios, na década de 1990, a respeito de políticas públicas e ações que contemplavam o idoso, observamos que, atualmente, algumas dessas ações mantêm continuidade. Constatamos, ainda, que várias dessas ações vêm apresentando resultados positivos no que concerne a benefícios que favorecem os idosos. Aliás, no que diz respeito à saúde, Marília Louvison (2010) observa que, para a construção de políticas com foco no envelhecimento, é necessário que se estabeleçam dimensões relacionadas às transformações da sociedade e à construção de um Sistema Único de Saúde, já que o envelhecimento populacional, enquanto fenômeno que se faz presente no mundo atual, representa um desafio para os sistemas de saúde e de seguridade social. Em 2002, antes da promulgação do Estatuto do Idoso, o Ministério da Saúde promoveu um importante debate e estabeleceu as Redes Estaduais de Assistência à Saúde do Idoso⁴⁷.

No âmbito da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, e no que diz respeito à problemática atual do adulto idoso, evidenciamos, também, o papel do Conselho Nacional dos Direitos do Idoso (CNDI)⁴⁸. Dentre as competências estabelecidas para o CNDI, destacamos: elaborar as diretrizes, instrumentos, normas e prioridades da Política Nacional do Idoso, bem como controlar e fiscalizar as ações de sua execução; zelar pela aplicação da Política Nacional de Atendimento ao Idoso; e promover ação governamental, em âmbito nacional, voltadas para o combate e a prevenção a violência contra a pessoa idosa. No campo de ações do poder público que objetivam o empenho em proporcionar uma vida com mais dignidade e cidadania ao idoso, salientamos o “Plano de Ação para Enfrentamento da Violência Contra a Pessoa Idosa” (Brasil, 2005). Esse Plano, resultado de avaliações, discussões e do esforço conjunto do governo federal, do Conselho Nacional dos Direitos do Idoso (CNDI) e dos movimentos sociais, visa estabelecer as estratégicas sistêmicas de ação, tendo em vista o resultado do planejamento, organização,

⁴⁷ As Redes Estaduais de Assistência à Saúde do Idoso, (Portaria GM/MS n. 702/2002 e Portaria GM/MS n. 249/2002), seriam organizadas por Hospitais Gerais e Centros de Assistência à Saúde do Idoso. Louvison (2010) ainda acrescenta que, em 2006, foi revista e estabelecida a Política Nacional de Saúde à pessoa Idosa (Portaria GM/MS n. 528/2006) que possui como meta a atenção à saúde adequada e digna para os idosos brasileiros, principalmente os considerados frágeis e vulneráveis, estabelecendo um importante papel para a equipe de saúde da família. Sendo publicado também, no corrente ano, o Pacto pela Saúde do SUS (Portaria GM/MS nº 399/2006) no qual a saúde do idoso é tida como uma das seis prioridades pactuadas entre as três esferas de governo do SUS. (Louvison, 2010).

⁴⁸ O CNDI, criado pelo Decreto nº 4.227 em 13 de maio de 2002, é um órgão superior de natureza e deliberação colegiada, permanente e deliberativo, integrante da estrutura regimental da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) e composto por representantes tanto do poder público como da sociedade civil. Esse órgão tem por finalidade elaborar as diretrizes para a formulação e implementação da Política Nacional do Idoso, observadas as linhas de ação e as diretrizes conforme dispõe a Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003 (Estatuto do Idoso), bem como acompanhar e avaliar a sua execução. (cf. Brasil: Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2012).

cordenação, controle, acompanhamento e avaliação de todas as etapas da execução das ações de prevenção e enfrentamento da violência contra a pessoa idosa. O Plano, ao se constituir em um instrumento de reforço dos objetivos de implementar a Política de Promoção e Defesa dos Direitos aos segmentos da população idosa no Brasil, também busca instituir e efetivar mecanismos e instrumentos institucionais que viabilizem o entendimento, o conhecimento e o cumprimento de política de garantia dos direitos.

Ademais, o referido Plano, concebido para ser executado no período de 2007 a 2010, com pretensões de ampliação para períodos subsequentes, tem como objetivo promover ações que levem ao cumprimento do Estatuto do Idoso (Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003), do Plano de Ação Internacional para o Envelhecimento (ONU/2002) e das deliberações da I Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa Idosa, no que diz respeito ao enfrentamento de todas as formas de violência e da exclusão social contra esse grupo social. Entretanto, para que as propostas de diretrizes e ações do Plano se tornem políticas efetivas e eficazes para a população idosa, se faz necessário o apoio não só do Distrito Federal, mas também de todos os estados, municípios e entidades da sociedade civil.

No que concerne ao Ministério da Educação, Sandro Santos (2005) destaca a mensagem enviada pela Organização Mundial de Saúde (OMS), na qual é elogiada a proposta de inclusão do tema “envelhecimento humano” nos currículos dos cursos de educação superior, já que, segundo a OMS, esse assunto é de extrema relevância, considerando as implicações do envelhecimento na população brasileira. Santos (2005) coloca que a Comissão Especial para Educação Superior e Envelhecimento Populacional no Brasil, criada pelo Ministério da Educação (MEC) em novembro de 2004, promoveu, em maio de 2005, um seminário nacional com a temática do idoso nos cursos de graduação, onde foram abordadas as peculiaridades regionais e demográficas do envelhecimento, a formação profissional nas diferentes áreas de conhecimento e as experiências de países desenvolvidos. Segundo a OMS, devem ser estabelecidas políticas públicas capazes de garantir um envelhecimento com segurança, dignidade, participação na sociedade e na família e independência. Nessa perspectiva, Santos coloca em evidência o conceito de *envelhecimento ativo*, adotado pela Secretaria de Educação Superior (Sesu) e entendido como um objetivo a ser perseguido pela população brasileira⁴⁹.

⁴⁹ Envelhecimento Ativo é um conceito criado pela OMS e apresentado na 2ª Assembleia Mundial do Envelhecimento, realizada em Madri. Esse documento sugere diretrizes relacionadas ao manejo preventivo, clínico, social e ambiental para um envelhecimento saudável, ou seja, a participação do idoso na vida social, cultural, espiritual e cívica (Santos, 2005).

Após as ações destacadas, referentes à atenção do governo quanto à problemática do adulto idoso, observamos que, no decorrer do tempo, continuam sendo feitos esforços em prol do bem-estar, da saúde, da cidadania e da melhoria da qualidade de vida dos adultos idosos brasileiros. Mas tudo isso não é independente da luta histórica e secular dos trabalhadores relacionada à obtenção de direitos de cidadania. Nesse sentido, Mara Faria (2002) ressalta:

[...] uma longa trajetória resta ainda a ser percorrida para que haja um conhecimento da legislação existente e das formas de fazermos valer esses direitos. Há necessidades de maior socialização dessas informações junto aos idosos, bem como de maior conhecimento dos legisladores em Gerontologia Social, para que os dispositivos legais venham ao encontro das necessidades dessa categoria que agora se firma como um contingente significativo, merecedor de atenção especial (p. 80).

À luz das reflexões acima expostas, destacamos a importância de um tratamento adequado aos idosos, propiciado não só pelo Estado, mas também pela sociedade civil, que ofereça a oportunidade de vivências que permitam a esse grupo de cidadãos a possibilidade de usufruir a vida com mais prazer, saúde e cidadania. Desse modo, salientamos a relevância da atuação do Estado, por meio de leis, estatutos e medidas, como as já citadas “Política Nacional do Idoso” e “Estatuto do Idoso”, no que concerne ao estímulo e subsídios legais, sob o ponto de vista constitucional, que apoiem e permitam tanto a instituições públicas, como também a entidades e órgãos da iniciativa privada, executar ações que favoreçam a sociabilização, a qualidade de vida e um tratamento digno aos idosos. Ainda assim, corroboramos a reflexão de Borges (2006) quando escreve que “Há necessidade de criação de espaços significativos para a participação social dos idosos nas suas comunidades, aumentando sua visibilidade, enquanto segmento social, lutando por direitos de cidadania e contra a exclusão social e preconceitos” (p. 102).

Dessa forma, observamos a importância de incentivar e promover ações direcionadas a benefícios que atendam às demandas decorrentes do processo de envelhecimento para que o indivíduo, na idade madura, também tenha a oportunidade de usufruir a vida com dignidade, qualidade e desenvolvimento de suas potencialidades físicas e mentais. Essa possibilidade de poder desfrutar dos direitos de sua cidadania, de forma real e concreta, pode ser vislumbrada por meio de uma educação não formal que permita ao idoso prosseguir o seu processo de aprendizagem, ampliando o leque de conhecimentos e atualizando-os, de forma significativa, segundo as exigências impostas pelas constantes mudanças da sociedade moderna. Nesse sentido, o presente estudo revela a preocupação e o interesse de instituições educacionais em contemplar, em suas atividades de extensão, a oferta de programas e projetos de cunho

educacional direcionados ao idoso, objetivando o atendimento dos interesses e necessidades desse grupo em prol da melhoria de sua qualidade de vida e de uma maior conscientização no que diz respeito aos seus direitos de cidadania.

Cap. 2 A educação ao longo da vida: o formal, o não formal e o informal

A temática relacionada ao envelhecimento é cada vez mais atual, sobretudo numa conjuntura social caracterizada por uma crescente longevidade. Por sua vez, o *envelhecimento ativo* também vem sendo debatido quer no âmbito laboral, relacionado à produtividade e ao retorno ao mundo do trabalho, quer no que se refere a atividades que podem dar significado à velhice em prol de um cotidiano com mais qualidade de vida e bem-estar. Uma concepção mais ampla de educação de adultos pode, assim, ser uma importante oportunidade para se trabalhar o potencial do adulto idoso no sentido de promover um envelhecimento ativo. Neste sentido, o presente capítulo busca contribuir com reflexões acerca da problemática educacional do adulto idoso, discutindo, entre outras, as concepções de *educação permanente*, *educação ao longo da vida* e *aprendizagem ao longo da vida*, bem como as suas relações com a questão do envelhecimento ativo. Para além disso, procura elucidar a problemática da *educação não formal* e a sua relevância, nomeadamente pelo fato de ser esta a modalidade de educação que melhor pode oportunizar a vivência de experiências significativas para a realidade do adulto idoso em face do envelhecimento.

2.1 Considerações sobre a educação de adultos em uma perspectiva freiriana

Abordaremos, seguidamente, o tema da educação de adultos sob a ótica de pensadores que discutiram e apresentaram, por meio de pressupostos teóricos e de experiências vivenciadas, a importância de um processo de desenvolvimento pessoal e social que valoriza a busca da cidadania e de melhores condições de vida dos indivíduos, com base em um maior conhecimento da realidade que os cerca e de seus direitos enquanto cidadãos.

Procurando resgatar, no contexto histórico brasileiro, a problemática da educação de adultos, Vanilda Paiva (1973) destaca que as primeiras iniciativas a ela referenciadas deram-se no início da colonização, concomitantemente com a educação elementar, quando os jesuítas, por meio do ensino das crianças, buscavam também envolver seus pais e, valendo-se da catequese, direcionavam seus esforços ao ensino dos indígenas adultos. Todavia, Paiva ressalta que, após esse período inicial, a educação dos

indígenas se tornou obsoleta porque as atividades econômicas da colônia não necessitavam do domínio da leitura e da escrita, fato que implicou a não necessidade de criação de escolas. Já quanto à época do Império, a autora sublinha que a sociedade brasileira, em face das suas novas condições econômicas, começa a se transformar, iniciando, por volta de 1870, um “surto de progresso” que determinou o surgimento de escolas noturnas para adultos⁵⁰. A referida autora acrescenta, ainda, que, mais tarde, após a 1ª Guerra Mundial, a mobilização em favor da educação popular, no país, também englobava a educação de adultos, embora, somente a partir da revolução de 1930 é que movimentos significativos nesse sentido começaram a surgir⁵¹. Foi, então, a partir da experiência do Distrito Federal, que a educação de adultos começa a ser percebida de forma distinta da Educação Popular⁵².

Para a história da educação de adultos no Brasil, foi de extrema importância a contribuição da Unesco, sobretudo, no que diz respeito ao analfabetismo. Sobre esse assunto, Sérgio Haddad (2000) refere que:

A educação de pessoas jovens e adultas vem sendo reconhecida como um direito desde os anos 30 [do século passado], ganhando relevância com as campanhas de alfabetização das décadas de 40 e 50, com os movimentos de cultura popular dos anos 60, com o Mobral e o ensino supletivo dos governos militares e a Fundação Educar da Nova República (pp. 111-112).

Ao abordar o plano legislativo, o mesmo autor coloca em relevo a anterior lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 5.692/71, a qual consagrou o Ensino Supletivo, ampliando o direito à educação aos que não tiveram a possibilidade de frequentar a escola em fases anteriores, e reconhecendo a educação de adultos como um “direito de cidadania”. Posteriormente, como especifica a Constituição Federal de 1988, “O ensino fundamental público e gratuito será também garantido aos jovens e adultos que, na idade própria, a ele não tiveram acesso, e terá organização adequada às

⁵⁰ Salientamos que, no ano de 1876, as escolas noturnas para adultos se multiplicaram chegando ao número de 117 instituições. Tendo como destaque a escola de “São Bento”, criada em 1860, no Maranhão, reconhecida como a primeira escola de que se têm notícias neste período da história brasileira (Paiva, 1973).

⁵¹ Ao discorrer sobre algumas ações dessa época voltadas ao âmbito educacional, Freitag acrescenta que Getúlio Vargas, com o auxílio de alguns grupos militares e o apoio da classe burguesa, assume o poder implantando, em 1937, o Estado Novo. Fato que repercutiu na criação, no ano de 1930, do primeiro Ministério de Educação e Saúde e no estabelecimento da nova Constituição de 1934, a qual, em seu artigo 150º, fomenta a necessidade da elaboração de um “Plano Nacional da Educação” que coordene e supervisione, em todos os níveis, as atividades de ensino (cf. Bárbara Freitag, 1986, p. 50).

⁵² A reforma do Distrito Federal, em 1928, cuidou da educação de adultos ao reorganizar o funcionamento dos “Cursos Populares Noturnos”, que ministravam o ensino a adultos analfabetos. Essa reforma não teve repercussão devido a Revolução de 1930, contudo, em 1932, Anísio Teixeira ao assumir o cargo implantou, com algumas modificações que julgou necessárias, os novos cursos de Extensão. Os primeiros 5 cursos foram abertos em 1934 e em 1935, com o êxito da experiência, ampliou-se para mais 4 centros de ensino. Paiva (1973) destaca que a experiência de educação de adultos realizada no Distrito Federal é muito significativa para a história da educação brasileira, tanto pelas características que moldavam sua organização, já que foi o primeiro movimento de caráter extensivo fora dos moldes tradicionais das escolas noturnas, quanto pelo seu aspecto político que contemplava motivos ideológicos (Paiva, 1973).

características dos alunos” (C.F. 1988, Art. 249, parágrafo 3º)⁵³. Contudo, a concretização dos objetivos propostos pela Constituição parece não ter sido suficientemente assumida pela LDB. Nesse sentido, Haddad (2000) acrescenta que a Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96) não impede que a educação de jovens e adultos, se transforme, de algum modo, numa educação de “segunda classe”. Também Celso Beisiegel chama a atenção para o fato de que, em relação aos jovens e adultos, parecem se esboçar duas tendências: uma é aquela contemplada na Constituição de 1988, como vimos anteriormente; outra tendência foi durante o governo Collor, na gestão de José Goldemberg no Ministério da Educação, em que este “praticamente elimina a educação de jovens e adultos analfabetos da relação das atribuições educacionais da União.” (Beisiegel, 1997, p. 26)⁵⁴.

Mesmo assim, no período acima referenciado, um importante acontecimento veio beneficiar a educação de jovens e adultos, nomeadamente a Conferência “Educação para Todos”, realizada em Jomtiem (Tailândia) em 1990, visto que ela advertiu para a necessidade de estratégias de aprendizagem que fossem apropriadas às exigências e especificidades dos diferentes grupos de indivíduos que procuram ter acesso à educação⁵⁵.

Não obstante, ao elucidar a perspectiva política voltada à educação de jovens e adultos, no cenário brasileiro, Leôncio Soares (2001) acrescenta que as políticas públicas educacionais referentes a esse campo, até a promulgação da Constituição de 1988, se apresentavam de forma desarticulada por parte do governo federal, estados e municípios. Procurando inverter essa situação, a Constituição representou uma relevante conquista para a educação de adultos, ao estipular que é dever do Estado garantir a educação para todos aqueles que a ela não tiveram acesso, independente da faixa etária. Mais especificamente, no que diz respeito ao objeto deste trabalho, esta mesma

⁵³ Neste mesmo sentido de valorização da educação de jovens e adultos, a Constituição Federal refere ainda que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (CF, 1988, Art. 208). De forma congruente, o Art. 250 também sublinha que “O Poder Público responsabilizar-se-á pela manutenção e expansão do ensino médio, público e gratuito, inclusive para os jovens e adultos que, na idade própria, a ele não tiveram acesso, tomando providências para universalizá-lo”.

⁵⁴ De acordo com Haddad, a desvalorização da educação de jovens e adultos terá começado a delinear-se no governo Collor com o fechamento da Fundação Educar e a criação do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania, que não chegou a desenvolver-se. Outro fato foi o pronunciamento de seu ministro da Educação (prof. José Goldemberg) ao declarar seu desinteresse pela educação de pessoas jovens e adultas. Sendo assim, dada a prioridade à educação fundamental das crianças, o discurso da inclusão foi substituído pelo da exclusão. Legalmente, a ruptura iniciou com a Proposta de Emenda Constitucional nº223 que foi, posteriormente, transformada em Projeto de Lei nº 92/96. Este Projeto, com uma sutil alteração, manteve a gratuidade da educação pública de jovens e adultos, mas suprimiu a obrigatoriedade de o poder público oferecê-la (cf. Haddad, 2000, p. 114).

⁵⁵ Como está enfatizado na Declaração aprovada pela referida Conferência, nos respectivos Art. 1, o qual alerta para o fato de que se deve “satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem”; e Art. 3, que discorre sobre a importância de “universalizar o acesso à educação e promover a equidade” (Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, 1990).

Constituição não deixa de incluir também algumas orientações favoráveis à população adulta idosa, visto que suas medidas, constantes no capítulo anterior, estimulam a criação de oportunidades educacionais no processo de enfrentamento das dificuldades peculiares ao envelhecimento.

Ao abordar, especificamente, a educação de jovens e adultos, Soares (2001) coloca que “a EJA, seja no domínio das práticas, seja no âmbito da sua sistematização teórico-metodológica, tem priorizado algumas temáticas” (p. 202)⁵⁶. A esse propósito, ao discorrer sobre a temática da EJA concernente a importância de contextualizar a realidade do aluno nas práticas pedagógicas, buscando enfatizar o fator motivacional em um processo ensino-aprendizagem, salientamos a discussão realizada por Pauleany Morais, Andrezza Tavares, Márcio Azevedo e Priscila Fernandes (2012), na qual os autores afirmam que “Um dos aspectos que diferencia a educação de adultos da infantil é a motivação. O adulto busca aprender diante da necessidade que lhe é imposta” (p. 192). Nessa perspectiva, algumas atitudes do professor se tornam significativos fatores motivacionais para o processo ensino-aprendizagem, dentre as quais destacam-se: a associação dos conhecimentos prévios à novos conteúdos, a criação de relações afetivas com o aluno e a aplicação dos conhecimentos em suas vidas. Os autores complementam sua reflexão afirmando que o interesse de um aluno por um novo conteúdo decorre da necessidade e do significado que ele possui para sua vida. Nessa situação educativa na qual o elemento motivacional se dá em função do sentido do aprendizado para a realidade do adulto, Morais et al. acrescentam que a exploração dos conhecimentos prévios adquiridos pelo indivíduo no decorrer de sua existência facilita, não só o contato inicial com um novo conteúdo, como também a construção de novos significados. Sendo assim, para os autores, “Uma aprendizagem será significativa quando o aluno for capaz de estabelecer relações coerentes entre o que já sabe e o novo conhecimento que lhe está sendo apresentado” (Morais et al., 2012, p. 193). Dito de outro modo, para que haja um envolvimento do aluno nas práticas educativas da EJA, se faz necessário não só criar situações de ensino-aprendizado nas quais suas experiências anteriores possam ser relacionadas aos conteúdos propostos, como também se certificar de que os novos saberes à serem adquiridos se constituem de um aprendizado dotado de sentido para a realidade desses indivíduos. Sob essa ótica, ressaltamos a fala de Moacir Gadotti

⁵⁶ Nessa perspectiva, entre as questões elucidadas por Soares destacam: a necessidade de se estabelecer um perfil mais aprofundado do aluno, a tomada da realidade em que está inserido como ponto de partida das ações pedagógicas, o repensar de currículos com metodologias e materiais didáticos adequados às suas necessidades e a formação de professores condizente com a especificidade da EJA (Soares, 2001).

(2009), quando assinala que a educação de adultos “é o espaço da diversidade e de múltiplas vivências, de relações intergeracionais, de diálogo entre saberes e culturas” (p. 26).

Por outro lado, reportando à discussão de Soares (2001) sobre a EJA, salientamos a crítica que o autor realiza acerca da dicotomia existente até os dias atuais entre formação geral e formação para o mercado, sublinhando que “Pensar na educação de jovens e adultos, referindo-se apenas à dimensão do mercado de trabalho, é reduzi-la a uma função meramente pragmática” (Soares, 2001, p. 204), e, nesse mesmo sentido, referencia-se a Paulo Freire enquanto estudioso que criticou, em suas reflexões teóricas, a postura “reducionista” atribuída à educação de jovens e adultos. Soares ainda desenvolve conjecturas a respeito da possibilidade de uma trajetória que vislumbre uma concepção de educação de adultos voltada para a “emergência do sujeito”, ou seja, um processo educacional em que o indivíduo possa agir ativamente, com as suas experiências, pensamentos, necessidades e sentimentos valorizados em direção a uma maior consciência crítica na “interpretação, criação e transformação” do seu mundo. À luz desse pensamento, esse mesmo autor, ao expor que Paulo Freire, em seus últimos anos, reafirmava a ideia de que não é possível estar no mundo, como ser humano, sem estar com ele, e estar no mundo e com os outros é fazer política, acrescenta: “a educação como ato criador é um ato político. Entretanto, por muito tempo pretendeu-se dissociar a ação educativa do ato político, esvaziando, assim, o conteúdo e a essência da educação” (Soares, 2001, p. 202). De forma congruente, Licínio Lima ressalta que Freire,

Ao considerar que a educação é, pela sua natureza, uma atividade política, [...] não atribuí apenas uma dimensão política a todas as atividades educativas, não se limita a identificar um elemento político no processo de ensino-aprendizagem, nem a conferir a conotação política genérica à ação pedagógica. Para [Freire], educação é política (Lima, 2000, p. 77).

Este último autor continua a sua fala acrescentando que, no mais, “a valorização dos sujeitos e da ação social que estes empreendem [é] o que confere ao elemento político um caráter decisivo e não apenas metafórico na abordagem freiriana” (idem, *ibidem*).

Nessa ótica, nada melhor do que refletir a partir do próprio Freire (1976) acerca da relação entre o processo educacional e a intencionalidade política, nomeadamente quando sublinha que “O conhecimento não é uma coisa feita e acabada e a consciência é

‘intencionalidade’ ao mundo” (p. 87). Freire (1976) continua sua reflexão assinalando que

Ao nível humano, o conhecimento envolve a constante unidade entre ação e reflexão sobre a realidade. Como presenças no mundo, os seres humanos são corpos conscientes que o transformam, agindo e pensando, o que os permite conhecer ao nível reflexivo. Precisamente por causa disto podemos tomar nossa própria presença no mundo como objeto de análise crítica (pp. 87-88).

Ao abordar a questão notadamente do poder transformador da educação e sua relação com a política, Moacir Gadotti (1990a, p.140), com uma visão crítica sobre essa problemática, evidencia que “a educação numa sociedade de classes transmite os modelos sociais da classe dominante, forma os cidadãos para reproduzirem essa sociedade, difunde as ideias políticas dessa classe e reproduz por isto tudo, a dominação de classe” (Gadotti, 1990a, p. 140).

Talvez seja mais elucidativa a colocação de Freire ao abordar a prática educativa: “nenhuma prática educativa se dá no ar, mas num contexto concreto, histórico, social, cultural, econômico, político, não necessariamente idêntico a outro contexto” (Freire, 1976, p. 17).

A explanação de alguns autores nos induz a reconhecer o valor de um processo educacional crítico que conduza o indivíduo, em qualquer fase etária da vida, inclusive na etapa da velhice, a um maior entendimento das estruturas sociais vigentes que permeiam o seu contexto sociocultural para que, a partir desse conhecimento de mundo, possa se pronunciar no ato de intervir e se apropriar de sua cidadania, reivindicando seus direitos e seu *status* enquanto cidadão merecedor de uma condição social com mais qualidade, saúde e bem-estar.

Elucidando a prática educativa enquanto oportunidade de acesso do ser humano a uma condição de cidadania e dignidade, colocamos em evidência a reflexão de Demerval Saviani, ao abordar o processo de “promoção do homem”, sob uma ótica educacional:

Significa tornar o homem cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação para intervir nela transformando-a no sentido de uma ampliação da liberdade, da comunicação e colaboração entre os homens. Trata-se, pois, de uma tarefa que *deve* ser realizada. Isto nos permite perceber a função da valoração e dos valores da vida humana. Os valores indicam as expectativas, aspirações que caracterizam o homem em seu processo de transcender-se a si mesmo e à sua situação histórica (Saviani, 1986, p.41).

Na atual sociedade capitalista, que vislumbra na educação uma oportunidade de reproduzir seus objetivos, torna-se difícil o desenvolvimento de uma práxis voltada a uma educação emancipadora e compromissada com a visão holística do homem enquanto ser complexo e não departamentalizado. A esse propósito, retomando a Paulo Freire, concordamos que, apesar de tudo, existe, no ato educacional, algum poder transformador, como assinala Freire (1976):

Na medida em que os alfabetizados vão organizando uma forma cada vez mais justa de pensar, através da problematização de seu mundo, da análise crítica de sua prática, irão poder atuar cada vez mais seguramente no mundo. [...] Vale dizer, como seres que, transformando o seu mundo [...] criam o seu mundo (p. 20).

De igual maneira, ao elucidar, na problemática da educação de adultos, a importância de uma pedagogia libertadora no processo ensino-aprendizagem, sob uma perspectiva tendencialmente freiriana, destacamos, sobre esse assunto, a colocação de Afonso Scocuglia (1997) ao assinalar que, na concepção de Freire, cabe aos oprimidos a formulação de uma pedagogia centrada na resistência e na luta pela emancipação social, por intermédio de uma prática educativa reflexiva e articulada politicamente⁵⁷. Nesse sentido, o compromisso de Freire diz respeito a fazer da educação uma prática de liberdade, um processo de conscientização pela dialogicidade e uma ação cultural em defesa dos oprimidos e do exercício da cidadania⁵⁸. Sua proposta tinha como intuito um sistema educacional inserido na realidade cultural e voltado para a realização e a conscientização individual e coletiva.

A esse propósito, Freire escreve:

Nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições culturais. Não há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados. O homem é um ser de raízes espaço-temporais (Freire, 1979, p.61).

Acrescentamos, ainda, que para Freire (1980):

⁵⁷ Ressaltamos, de acordo com Paulo Meksenas, que a pedagogia libertadora é considerada uma tendência pedagógica progressista na medida em que, ao sustentar como “eixo central” a relação entre educação e política, busca encontrar, por meio de uma leitura das desigualdades do capitalismo, um caminho que conduza a alterações sociais. Com efeito, a pedagogia libertadora se expressa como “pedagogia dos oprimidos”, ou seja, uma prática pedagógica direcionada à classe trabalhadora excluída “prematamente” da escola e, por assim dizer, uma tendência que se originou do processo de *alfabetização de adultos* (Meksenas, 1998).

⁵⁸ Ao discorrer sobre a importância da educação dialógica, expressa na obra de Paulo Freire, Ademir Rosso e Franciely Santos (2010, p. 170) colocam que “A educação dialógica, além de propiciar a construção do conhecimento de forma democrática, permite que se transcendam os limites temporais e espaciais, [visto que o diálogo, ao extrapolar tais limitações], nos torna seres históricos conectados com o presente e o passado”. Ao utilizar, nessa perspectiva de educação de adultos, o uso da memória, incute-se, segundo os autores, uma importante função e responsabilidade nos adultos idosos, já que sua participação garante o resgate de conhecimentos significativos da sua realidade, que podem ser transmitidos à sociedade no processo educacional de mediação da relação e compreensão dos indivíduos com o mundo (Rosso & Santos, 2010).

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência espacializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a problematização dos homens em suas relações com o mundo (p. 77).

A nosso ver, a convicção de Freire quanto à educação, difundida pelo seu método de alfabetização de adultos para os menos favorecidos, pode estender-se a outros grupos sociais que, também, sofrem problemas de opressão e de exclusão social, oriundos esses problemas, na maioria das vezes, de preconceitos sociais e da carência de políticas inclusivas que impede de promover a essas classes, muitas vezes, marginalizadas socialmente, sua participação no contexto social com pleno gozo dos direitos e deveres de sua cidadania.

Buscando relacionar a *educação de adultos idosos* com a concepção educacional freiriana, ressaltamos duas obras deste pedagogo, nomeadamente “Educação como Prática de Liberdade” e “Pedagogia Libertadora”.

Sobre a “Educação como Prática de Liberdade”, Moacir Gadotti (1990b) coloca que Freire, nessa obra, procura “mostrar o papel político que a educação pode vir a desempenhar [...] na construção [...] da *sociedade aberta*” (p. 26), na qual se vislumbra, na educação, um caminho para a ampla participação coletiva. Nesse percurso educacional conduzido pelo “princípio da relação entre conhecimento e interesses” e que exalta o papel emancipador do saber, é indiscutível, para Freire, a necessidade da presença de um diálogo crítico permeado pela expressão verbal e pela vivência⁵⁹ (cf. Gadotti, 1990b, pp. 26-27). Salientamos que Freire (1987), ao considerar a importância de uma dialogicidade na educação, coloca que a existência deve nutrir-se de “palavras verdadeiras, com [as quais] os homens transformam o mundo” (p. 78). Nesse sentido, o autor acrescenta: “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (idem, *ibidem*). Igualmente, Freire ainda ressalta que o diálogo verdadeiro, que deve ser contemplado em um processo educacional problematizador, exige, sobretudo, um “Pensar crítico. [...] Pensar que percebe a realidade como processo, que a capta em constante devenir e não como algo estático” (Freire, 1987, p. 82). Já quanto à “Pedagogia Libertadora”, Gadotti coloca que, nessa

⁵⁹ Vivência entendida enquanto a realidade, os conhecimentos e a experiência do educando para, a partir deste ponto, construírem-se novos conhecimentos vinculados a uma cultura que privilegie os anseios do indivíduo e não os interesses das elites (Gadotti, 1990b).

obra, há um comprometimento com a transformação social que se dá, inicialmente, por uma “tomada de consciência” repercutindo, posteriormente, em um maior engajamento e postura autocrítica no indivíduo.

Os educandos necessitam descobrir o que há por trás de muitas de suas atitudes em face da realidade cultural para assim enfrenta-la de forma diferente. A admiração de sua anterior admiração da realidade é necessária para que isto se faça. [...] A capacidade que têm os educandos de conhecer em termos críticos [...] vai se estimulando no processo de desvelamento de suas relações com o mundo histórico-cultural (Freire, 1976, p. 54).

Na nossa perspectiva, partindo dos pressupostos de Freire, não deixa de fazer sentido tentar uma transposição para trabalhar a educação de adultos idosos. Assim, por exemplo, quando Freire acentua a importância da conscientização por meio de uma dialogicidade, esse processo pode ocorrer em uma prática educacional de adultos idosos no sentido da possibilidade de criar condições de desenvolver e partilhar níveis de conscientização visando, entre outros aspectos, à superação de limites impostos pelo envelhecimento. Ao enunciar a importância de uma ação interativa que contemple uma troca de conhecimentos e experiências no processo educativo direcionado ao adulto idoso, visto que esse grupo social é dotado de um vasto arcabouço de vivências construídas no decorrer de sua existência, reportamos a algumas colocações de Freire que abordam essa questão.

Freire (1987), ao evidenciar que a educação problematizadora ou libertadora, ao contrário da educação bancária, não é o simples ato de depositar, narrar, transferir ou transmitir conhecimentos aos educandos enquanto “meros” pacientes, concebe a referida educação como uma prática de liberdade que só é possível com o diálogo. Nesse sentido, para Freire (1987): “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos” (p. 68). O autor continua sua explanação sobre a educação problematizadora enunciando que “Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1987, p. 69).

Nesse contexto, reportando-nos à educação de adultos idosos, tendo em vista a concepção freiriana de educação problematizadora, assinalamos que, em uma prática educativa nessa fase da vida, se faz necessário, na relação professor-aluno ou educador-educando, não só transmitir novos conhecimentos, mas também, compartilhá-los em um

processo de trocas que enalteça as experiências de vida já vivenciadas pelo idoso. De igual forma, evidenciamos que Freire proporciona subsídios teóricos para fundamentar a problemática relacionada à *aprendizagem significativa* no contexto de vida do adulto idoso, ou seja, um processo educacional que possibilite a aquisição de conhecimentos dotados de sentido para o universo do idoso⁶⁰. Dessa forma, verificamos que as ideias de Paulo Freire não se restringiram a uma visão voltada à educação popular de adultos; elas repercutiram em dimensões mais amplas que possibilitam envolver estudos voltados, igualmente, à temática educacional de adultos idosos.

Uma vez que o pensamento de Paulo Freire transcende sua proposta de alfabetização de adultos, Esmeraldina Veloso (2011), ao reconhecer em Freire um autor que fundamenta a gerontologia crítica, pois expressa, em suas reflexões, uma concepção de educação emancipatória e libertadora que conduz a possibilidade de transformação social, escreve:

Na educação de adultos isto se traduz na tomada de conscientização das desigualdades sociais que vivenciam e que conduzem a sua marginalização. [...]. Assim, a educação emancipatória permitirá aos idosos conscientizarem-se, não só da realidade em que vivem, mas também descobrirão que têm potencialidades de provocar transformações no seu mundo (Veloso, 2011, p. 197).

Nesse mesmo sentido, Mariúza Lima (2001), ao considerar as contribuições da neurociência para os estudos sobre o processo de envelhecimento, a partir da visão de “plasticidade cerebral” a qual enuncia uma nova forma de conceber o cérebro humano, ressalta a possibilidade de transformações no idoso por meio de um processo educacional. Contudo, adverte que, na sociedade moderna caracterizada pela “era da informação”, a educação permanente voltada ao idoso necessita enfatizar a ótica de uma educação libertadora que oportunize não só o acesso ao saber, mas também transformações que suscitem uma maior apropriação da cidadania. De igual forma, a autora salienta a importância da Gerontologia Educacional enquanto um caminho que pode, intencionalmente, proporcionar um redirecionamento e um redimensionamento nas ações dos idosos em prol de mudanças que vislumbrem uma velhice consciente e com qualidade de vida.

À luz dessas reflexões, voltamos a enfatizar a necessidade de possibilitar aos adultos idosos um processo educacional permanente que os conduza a um maior conhecimento tanto do seu direito de exercer a cidadania, quanto das inúmeras

⁶⁰ Ressaltamos que a temática aprendizagem significativa será melhor discutida posteriormente em um capítulo do estudo.

possibilidades que ainda podem se apresentar nesse período da vida quando o tempo livre, proporcionado pela condição do não trabalho produtivo, pode levar o indivíduo a momentos únicos de uma prática em direção a uma existência com sentido, prazer e desenvolvimento de suas potencialidades. Nesse sentido, ao colocar em evidência a importância de níveis de conscientização tanto individual quanto coletivo dos adultos idosos, que suscitem a busca de melhores condições sociais, reforçamos a importância de lhes proporcionar oportunidades educativas adequadas.

2.2 Educação Permanente, Educação ao Longo da Vida e Aprendizagem ao Longo da Vida por referência ao adulto idoso.

Ao discorrer sobre as temáticas designadamente *educação permanente e educação ao longo da vida*, assim como também *aprendizagem ao longo da vida*, buscando relacioná-las com o cotidiano do adulto idoso em face do envelhecimento, iremos evidenciar, inicialmente, o “Relatório da Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI”, visto que esse documento apresenta uma significativa discussão sobre as temáticas abordadas e sua relação com as mudanças que integram o atual cenário social, e que permeiam as várias dimensões do homem enquanto ser social⁶¹.

Com efeito, observamos que as mudanças proporcionadas pela sociedade do conhecimento e as inovações tecnológicas que as suportam, repercutem na necessidade do ser humano de participar de um processo educacional que se desenvolva ao longo de toda a vida, ou seja, que se inicie na infância e perdure por toda a fase adulta, se estendendo até o período pós-aposentadoria, e que seja, concomitantemente, permeado de novos conhecimentos que não venham a substituir, mas enriquecer os saberes e experiências já adquiridos

A propósito, na perspectiva da educação como oportunidade de transformação da realidade e como ação contínua que deve permear todo o contexto histórico do homem, Jacques Delors (2001), ao discorrer sobre o Relatório da Unesco, assinala que “A educação ocupa cada vez mais espaço na vida das pessoas à medida que aumenta o papel que desempenha na dinâmica das sociedades modernas” (p. 103). Essa situação

⁶¹ Ressaltamos, sob a ótica de Licínio Lima, que as temáticas “educação ao longo da vida e educação permanente” possuem, em sua origem, o mesmo significado. Estes conceitos foram traduzidos, no final da década de sessenta e início da década de 80 do século passado, pelos países notadamente França e Inglaterra de formas diferentes. Na França essa expressão traduziu-se como “éducation permanente” e na Inglaterra como “lifelong education” (cf. Licínio Lima, 2007, p. 15 e p. 101).

decorre de vários fatores, um deles é que a bagagem de conhecimentos adquiridos, na juventude, já não é suficiente, pois a rápida evolução do mundo requer uma atualização contínua e constante dos “saberes” motivada pelas exigências da atual sociedade. Sucede, também, o fato de que a redução do período de atividade profissional, a diminuição do volume total de horas de trabalho remunerado e o aumento da longevidade após a aposentadoria fazem crescer a disposição do tempo livre para outras atividades. Nesse contexto, se faz necessário repensar a educação permanente enquanto processo educacional que, ao buscar atender às demandas da atual sociedade, não pode ser restrito a uma etapa distinta da vida; sendo assim, a educação de jovens não deve se opor à de adultos, assim como a formação profissional não deve ser vista de maneira distinta da formação geral. (cf. Delors, 2001. p. 103). Mais concretamente, a educação ao longo da vida implica que

[...] cada indivíduo saiba conduzir o seu destino, num mundo onde a rapidez das mudanças se conjuga com o fenômeno da globalização para modificar a relação que homens e mulheres mantêm com o espaço e o tempo. [Tornando-se assim] o meio de chegar a um equilíbrio mais perfeito entre trabalho e aprendizagem bem como ao exercício de uma cidadania ativa (Delors, 2001, p. 105).

Por sua vez, ao evidenciar a educação como uma ação pluridimensional, o Relatório assinala que o conceito de “educação ao longo da vida” remete à noção de uma educação permanente que deve ser “repensada e ampliada”, já que, além das adaptações que se fazem necessárias relacionadas às mudanças ocorridas na vida profissional, a educação ao longo da vida deve ser vista como:

[...] uma construção contínua da pessoa humana, do seu saber e das suas aptidões, mas também da sua capacidade de discernir e agir. Deve leva-la a tomar consciência de si própria e do meio que a envolve e a desempenhar o papel social que lhe cabe no mundo do trabalho e na comunidade (Delors, 2001, p. 106).

O documento ainda declara que a educação ao longo da vida “Ultrapassa a distinção tradicional entre educação inicial e educação permanente” (Delors, 2001, p. 19), reunindo ações que envolvem o conhecimento formal e o não formal, assim como o desenvolvimento de aptidões inatas e a aquisição de novas competências. E complementa sua colocação assinalando que esse processo “é a mais complexa das relações sociais”, pois perpassa, concomitantemente, os campos laboral, cultural e o da cidadania. Por outro lado, ao destacar que, principalmente nos países industrializados, diversos fatores concorreram para alterar a relação entre trabalho e sociedade, o

Relatório enfatiza que o aumento do tempo livre deve ser dedicado a vivências educacionais⁶². Ele ainda salienta que o tempo dedicado à educação, ao se confundir com o tempo da vida de cada indivíduo, propicia um crescimento e uma diversificação tanto dos espaços educativos como das oportunidades de aprendizagem, ultrapassando, dessa forma, os sistemas formais de ensino. Aliás, a educação ao longo da vida é uma concepção que pode incorporar-se ao conceito de “sociedade educativa”, para o qual muitas situações podem ser vistas como oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento.

À luz das reflexões expostas, e apenas para efeitos do nosso estudo, os termos educação permanente e educação ao longo da vida possuem o mesmo sentido semântico, embora saibamos que a educação permanente foi muitas vezes entendida e concebida como um direito (é essa a perspectiva inicial da UNESCO), e a educação ao longo da vida, pelo contrário, é hoje em dia, frequentemente, concebida como um dever ou como uma exigência que pesa sobre os indivíduos.

Rui Canário (2013), discorrendo sobre educação permanente coloca que a rápida expansão da educação de adultos, no período pós-guerra, configurou um diversificado campo de práticas educativas, tanto no âmbito institucional quanto no que diz respeito aos atores e finalidades que constituíam esses processos. Esse campo de práticas, incentivado em nível internacional pela Unesco e concretizado nos estados nacionais segundo as especificidades históricas, sociais e culturais dos mesmos, não se restringiu ao continente europeu, mas também alcançou os países do Terceiro Mundo. O referido autor ainda destaca que o campo da educação de adultos, em sua complexa diversidade, não só adquiriu uma identidade própria contrapondo-se às práticas escolares tradicionais, como também desenvolveu uma inovadora visão educacional consubstanciada no movimento de educação permanente assumido, institucionalmente, pela Unesco. Nesses termos, Canário (2013) sublinha:

A educação de adultos, através do movimento de educação permanente, instituiu-se como uma visão do mundo, visando a sua transformação. A ideia de educação permanente permitia compatibilizar o crescimento econômico de natureza capitalista com a defesa da democratização cultural e da promoção social, num processo que abarcaria o ciclo vital (p. 557).

⁶² Dentre estes fatores, destacam-se: a chegada tardia dos jovens ao mercado de trabalho, a redução da idade para ingressar no período da aposentadoria, as férias anuais mais longas, a redução da semana de trabalho, etc (Delors, 2001).

Mais tarde, sobretudo a partir dos anos 1980, “passámos de uma visão social e humanística da educação permanente para uma visão econômica e realista da produção de competências” (Canário, 2013, p. 563), visando não mais à promoção social, mas à empregabilidade e à responsabilização individual. O autor ainda acrescenta que essa tendência, na educação de adultos, foi corroborada pela Estratégia de Lisboa. Contudo, mediante esse quadro social que configura a atual educação de adultos, Canário (2013) enfatiza que “torna-se necessário definir novos referenciais que permitam voltar a pensar a educação de adultos como via de superação da questão social e da emancipação coletiva da humanidade” (p. 567).

Ao aludir à perspectiva educacional que configura o presente contexto mundial, Almerindo Afonso (2008) pontua que as ideias de sociedade cognitiva ou do conhecimento, assim como de aprendizagem ao longo da vida, tornaram-se, na atualidade, pontos de referência para legitimar decisões políticas, orientações econômicas e práticas sociais. Diante dessa conjuntura, o autor relaciona a sociedade do conhecimento com o atual processo de reconfiguração do capitalismo. Nesse cenário, o autor critica a ideia da responsabilização individual, enunciada pela Comissão Europeia, do homem como único “agente e construtor” de sua formação e educação. Nesse sentido, acrescenta que não cabe somente ao indivíduo o peso do êxito ou do fracasso mediante as exigências da competitividade que configuram a sociedade de mercado.

Também Mariana Gaio Alves ressalta que, em nível dos discursos políticos, a “ideia” de aprendizagem ao longo da vida pode ser interpretada como uma novidade, podendo ser concebida, hipoteticamente, como “um novo princípio estruturante do setor educativo [...] no plano do discurso e da retórica” (Alves, 2010, pp. 8-9). Nesses termos, a autora acrescenta que a ideia de aprendizagem ao longo da vida, como foco atual dos discursos e políticas educativas, coincide com a intensificação do papel da União Europeia na área de políticas públicas⁶³. Esse maior desempenho vem sendo observado, desde o ano de 2000, estimulado, como já falado por Canário, pela nova visão estratégica estabelecida pelo Conselho Europeu de Lisboa⁶⁴. Quanto aos sentidos e significados que a aprendizagem ao longo da vida pode apresentar, Alves (2010) adverte para a necessidade de uma maior explicação no que diz respeito aos fenômenos

⁶³ Alves (2010) afirma que ao emergir como tema principal das políticas europeias no início do século XXI, a “ideia” de aprendizagem ao longo da vida está presente nas orientações estratégicas, que por sua vez são tidas como referencial para a área da educação/formação dos diversos Estado- Membro.

⁶⁴ De acordo com Alves (2010, p. 9), a Estratégia de Lisboa contextualizada no Conselho Europeu de 2000, compreende a ação de “tornar a União Europeia a sociedade do conhecimento mais competitiva e dinâmica, capaz de enfrentar o crescimento econômico com melhores empregos e uma maior coesão social”.

e situações que cercam essa questão, bem como para a diversidade de entendimentos que pode envolver.

De forma congruente, Carmem Cavaco (2013) coloca que “A problemática da aprendizagem ao longo da vida refere-se ao processo natural e contínuo de aprendizagem, que sempre existiu desde os primórdios da Humanidade, porque a aprendizagem é uma capacidade fundamental para a resolução de problemas e para a sobrevivência do ser humano” (p. 452). Já quanto à perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, a autora enfatiza que se trata de uma política da União Europeia que ganhou projeção em nível internacional, sobretudo a partir dos anos de 1990. Não obstante, reconhecendo a grande repercussão que a ideia de aprendizagem ao longo da vida tomou em nossa sociedade, Alves (2010), em concordância com Canário, direciona sua preocupação a dois grandes riscos referentes a um entendimento reducionista desse termo, e que dizem respeito ao modo de como esta “ideia” tem se transformado em elemento central das políticas educativas europeias.

Um desses riscos consiste em subjugar a aprendizagem ao longo da vida a finalidades profissionais e de competitividade econômica, reduzindo os processos de aprendizagem dos indivíduos a meios para assegurar a capacidade produtiva de cada um de nós (Alves, 2010, p. 12).

Já o outro reside no fato de que a aprendizagem ao longo da vida pode ser entendida, nessa situação de elemento central das políticas educativas europeias, “como um processo que é de responsabilidade exclusiva dos indivíduos” (Alves, 2010, p. 11)⁶⁵.

Como refere com muita pertinência uma outra autora, “Na perspectiva mais tecnocrata e pragmática, a educação-formação-aprendizagem ao longo da vida transforma-se em panaceia, alavanca de produtividade e solução para os problemas do (des) emprego” (Moraes, 2006, p. 397).

Licínio C. Lima (2007), ao realizar uma análise sobre as temáticas designadamente “formação e aprendizagem ao longo da vida”, compartilha que esses conceitos remetem, teoricamente, ao ideal de “educação permanente”, expresso pelo Relatório da Unesco (coordenado por Edgar Faure) e visto, na época, como um

⁶⁵ Nessa conjuntura, ao citar a postura crítica de Gert Biesta, em seu livro “What’s the point of Lifelong Learning if Lifelong Learning has no point? On the Democratic Deficit of Policies For Lifelong Learning”, Alves destaca que o referido autor, ao discorrer sobre o primeiro risco, expõe que a visão da União Europeia sobre a aprendizagem ao longo da vida não é somente economicista, como também reduz a função deste processo educacional ao “serviço ao emprego e à economia”. Quanto ao segundo risco, Biesta adverte que a União Europeia, buscando direcionar a responsabilidade da aprendizagem somente ao indivíduo, exime-se da necessidade de empenhar-se em criar condições que possibilitem dinâmicas de aprendizagem e que estimulem e apoiem o indivíduo à vivência dessas dinâmicas em prol de sua educação e formação (Alves, 2010).

significativo princípio no âmbito educacional e das futuras políticas. Entretanto, o autor ressalva que o atual papel desempenhado pela aprendizagem ao longo da vida não mais possui consonância com sua matriz inicial, visto que o profundo processo de mudanças, ocorrido nos últimos anos, repercutiu em uma desvalorização destas nomenclaturas, em termos de sua genealogia conceitual e dos pressupostos político-educativos nos quais se fundaram, inicialmente, essas temáticas (cf. Lima L., 2007, p. 13). Prosseguindo suas reflexões, Licínio Lima (2007) ressalta que a educação ao longo da vida, enquanto processo educacional que se inicia na infância e se estende à fase adulta, revelou-se “um dos pilares socioeducativos do Estado- providência, articulando-se com as políticas sociais e redistributivas típicas dos diversos modelos que assumiu em vários países, sobretudo após a segunda guerra mundial” (p. 102)⁶⁶. Visto que essa perspectiva educacional, ao contemplar na educação um papel central enquanto objeto de políticas públicas, responsabilizava o Estado pela ação de empenhar-se em garantir educabilidade e condições de igualdade de oportunidades a todos, em busca de um ideal que visava possibilitar “o esclarecimento e a autonomia dos indivíduos, bem como a transformação social através do exercício de uma cidadania activa e crítica” (Lima L., 2007, p. 14). No entanto, devido à necessidade de uma formação profissional e contínua, por meio da aquisição de saberes e competências que conduza a uma maior capacidade de modernização e adaptação funcional à economia em face da competitividade do mercado global, ocorre um significativo “apelo” à aprendizagem ao longo da vida. Lima (2007) evidencia que essa visão educacional exige o papel mediador do Estado na Educação, configurado pelo Estado Providência, em favor de uma lógica voltada à “prestação de serviços segundo as regras do mercado” (p. 103). Nesse sentido, a

⁶⁶ Ao discorrer sobre as temáticas “educação ao longo da vida e educação permanente” e “aprendizagem ao longo da vida”, entendemos como relevante abordar, respectivamente, os “modelos” sobre os quais essas visões educacionais se desenvolveram. Segundo Licínio C. Lima (2004), o “Modelo Progressivo Social Democrata” no qual firmou-se a educação de adultos em diversos países, fundamentava-se “numa articulação forte entre a provisão pública de educação, a facilitação de condições de acesso e de igualdade de oportunidades através de políticas sociais, acentuando o papel redistributivo do Estado, as responsabilidades governamentais na promulgação de políticas, na criação e manutenção de uma rede pública e na regulação do setor através de legislação prescritiva. (Lima, 2004, p. 22). Neste contexto a educação de adultos, sob a ótica de uma educação ao longo da vida defendida pela Unesco, era compreendida como um “direito público” e não um “bem privado”. Entretanto, o autor alerta que este modelo suscitou críticas pelo seu caráter “centralizador e burocrático” e pelas dificuldades orçamentais geradas por um sistema caracterizado pela gratuidade e universalidade. Já os “Modelos de Reforma Social Neoliberal”, diferentemente, “deslocam-se da provisão da educação pelo Estado para o estatuto de culturas de aprendizagem e para o conceito de aprendizagem ao longo da vida, de incidência mais individualista, fragmentada e instrumental”. (Lima, 2004, p. 23). Este modelo, ao conferir à aprendizagem uma concepção mais “funcional e adaptativa”, pode incorrer em uma “[diluição] da substantividade da vida ao longo da aprendizagem, [assim como] no abandono dos objetivos de transformação da vida, individual e coletiva, em todas as suas dimensões”. (Lima, 2004, p. 23). Licínio assinala que as orientações advindas dos pressupostos deste modelo neoliberal defendem “um papel mínimo para o Estado face [...] a sociedade civil e o mercado, baseando-se na ideia de escolha, de acordo com as estratégias e racionalidades individuais (e competitivas), [...] compatíveis com os estilos de vida, interesses e necessidades”. (Lima, 2004, p. 23). Nestes termos, a procura de aprendizagens que se adequem às demandas do indivíduo passam a ser de sua responsabilidade, bem como as consequências de suas escolhas que poderão repercutir em sucessos ou fracassos face o “mercado de emprego”. Neste contexto, “a educação de adultos tende a ser concebida como um bem de consumo mercadorizável, [...] e a aprendizagem ao longo da vida transforma-se num atributo meramente individual e competitivo, [...] [tendenciando] a desprezar o potencial emancipatório e transformador assumido desde os anos 60/70 por muitos projetos de educação permanente ou ao longo da vida” (Lima L., 2004, pp. 22-23).

expressão aprendizagem ao longo da vida, decorrente de um processo de falência do Estado Providência e expressa, em sua origem, como ideia satélite dos conceitos-chave de educação permanente e educação ao longo da vida, ao surgir como “máxima político-educativa” que orienta para um contexto social cabendo ao indivíduo responsabilizar-se pela sua própria formação quanto à qualificação e à capacitação para o mundo do trabalho, reforça e contribui para uma postura competitiva em face dos desafios inerentes à atual sociedade globalizada configurada sob a égide da informação e do conhecimento. Não desmerecendo a importância de uma aprendizagem voltada à empregabilidade e à adaptação às necessidades do mundo do trabalho e que, por sua vez, eduque para a formação em competências técnicas e qualificações exigidas pela tecnologia, Licínio alerta para a necessidade de um retorno à matriz que originou essas temáticas para que se possa, também e concomitantemente, induzir a uma noção de aprendizagem voltada à criatividade e à humanização, em torno de ideais de democracia, cidadania, emancipação e responsabilidade social. Sob essa ótica, Licínio Lima (2007) declara:

As tensões entre projetos educativos de matriz “radicalmente realista” e funcionalista e projetos de filiação crítica e emancipatória, isto é, entre objetivos de adaptação e objetivos de transformação, podem conhecer expressões muito complexas, dar lugar a modalidades híbridas, fazer emergir novas exigências e parcerias que urge discutir (p. 14).

Corroborando as colocações acima desenvolvidas referentes à atual noção que se projeta sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida, e tendo como intuito buscar contextualizar o adulto idoso diante dessa perspectiva educacional, Carmem Cavaco (2012) fortalece as afirmações acerca dessa temática assinalando que a Aprendizagem ao Longo da Vida,

[...] assenta no pressuposto da necessidade de uma aprendizagem permanente, como forma de se garantir a empregabilidade, a inclusão social, a competitividade e o desenvolvimento econômico. [...]. Porém, nesta perspectiva tem-se uma percepção muito limitada e instrumentalizada da aprendizagem, ao entendê-la unicamente enquanto contributo para a vida profissional e para o desenvolvimento econômico (Cavaco, 2012, p. 42).

Cavaco (2012; 2013) coloca em evidência que o discurso, orientado para a “responsabilização individual e para a autonomia”, tem como principal objetivo responsabilizar o indivíduo não só pela obtenção de sua própria educação, mas também pela resolução dos seus problemas e os da sociedade. A autora acrescenta que esse

discurso, elucidado pela União Europeia, teve rápida projeção em organismos internacionais como, por exemplo, a Unesco, o qual adotou a referida ideia de responsabilização única do indivíduo pela sua própria vida. Sob essa perspectiva, a conotação atribuída à problemática educacional remete à noção de que o sucesso e o fracasso social são de responsabilidade do próprio indivíduo, afirmação que agrava as situações de “desigualdades sociais” (Cavaco, 2012; 2013).

Com relação aos adultos idosos, Cavaco (2012) elucida que as políticas da União Europeia, no campo da aprendizagem ao longo da vida, ao postularem uma responsabilização individual na construção e evolução do saber não beneficiam o idoso colocando-o em uma posição de desvantagem, independente do seu nível escolar ou socioeconômico. No caso do adulto idoso que não teve possibilidade de se aproximar de uma “boa formação de base”, a exigência de responsabilização individual produz desigualdades de oportunidades já que eles não possuem as condições necessárias para ter acesso à informação e ao saber que é disponibilizado no âmbito da atual perspectiva de aprendizagem ao longo da vida presente nos documentos da União Europeia. Não obstante, os idosos que possuem um “nível de escolaridade mais elevado” também não se sentem estimulados a participar de práticas educativas e de formação voltadas exclusivamente ao mundo do trabalho, uma vez que essa conotação de processo educacional não mais coincide com suas necessidades e aspirações individuais. Nesse sentido, Cavaco (2012) ressalta que “a lógica individualista” do acesso à educação e formação que precedem a aprendizagem ao longo da vida não motiva, com facilidade, o interesse do idoso, pois estes preferem “integrar-se em dinâmicas colectivas que permitam reforçar a comunicação, o diálogo e o convívio” (p. 45). Dessa forma, a autora ainda salienta a ocorrência de uma reação negativa por parte do adulto idoso em face dessa perspectiva de aprendizagem, expressa por meio de uma manifestação de “desagrado quando se sentem pressionados e não são respeitados os seus ritmos de vida e de aprendizagem” (Cavaco, 2012, p. 45).

Tendo como intuito contrariar as tendências voltadas para o capital humano e para os objetivos mais economicistas, apresentamos, a seguir, um importante documento da União Europeia referente à questão do envelhecimento ativo na atualidade, designadamente o “Ano Europeu do Envelhecimento Ativo e Solidariedade entre Gerações 2012”. O referido documento constitui-se em uma iniciativa oportuna já que a alteração demográfica decorrente do aumento no número de pessoas idosas, que, por sua vez, se encontram em idade de reforma, repercute em grandes consequências

nos âmbitos social, econômico, orçamental e político dos Estados⁶⁷. Nesse sentido, o conceito de envelhecimento ativo apresenta-se como uma possível solução para o enfrentamento desse problema demográfico, sendo vislumbrado como forma de contribuição para a “prosperidade e coesão social” da Europa futura⁶⁸. Por isso, o envelhecimento ativo é considerado uma parte essencial na “Estratégia 2020” da União Europeia, que visa a um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo, com elevados níveis de emprego, produtividade e coesão social. Contudo, o seu sucesso depende, em grande parte, de deixar que a pessoa idosa possa contribuir, permanecendo ativa não só como trabalhador inserido no mercado de trabalho, mas também como consumidor, assistente domiciliar, voluntário e cidadão. Dessa forma, o envelhecimento ativo, enquanto objetivo da UE previsto no artigo 3º do Tratado de Lisboa, se constitui na base para a solidariedade entre as gerações, onde os mais velhos, ao assumirem sua própria vida, irão contribuir para o futuro e o desenvolvimento da sociedade⁶⁹.

Nessa perspectiva, consideramos pertinente a colocação de Maria Irene de Carvalho (2013), ao declarar que;

A noção de envelhecimento ativo resulta da teoria da individualização da sociedade e pretende [...] potenciar a construção de uma teoria do envelhecimento integrada, onde é conceptualizado como um processo de otimização de oportunidades de saúde, participação e segurança, [cuja finalidade], segundo a ONU, é a de potenciar a qualidade de vida, entendida como um modo de vida ótimo (p. 10).

A propósito, a Organização Mundial da Saúde, o Grupo Orgânico de Enfermidades Não Transmissíveis e Saúde Mental, o Departamento de Prevenção das Enfermidades Não Transmissíveis e Promoção da Saúde, Envelhecimento e Ciclo Vital (2002), ao reconhecerem o envelhecimento ativo como um marco político, declaram:

O envelhecimento activo se aplica tanto aos indivíduos quanto aos grupos da população. Permite às pessoas realizar seu potencial de bem-estar físico, social e mental ao longo de todo o seu ciclo vital e

⁶⁷ Dentre as consequências mencionadas, o documento apresenta duas em particular. A primeira refere-se ao fato que o total da população com idade profissional ativa entre os anos de 2005 e 2030, terá uma redução de 20,8 milhões. Essa situação terá grandes repercussões para “o futuro dos empregos e do crescimento na UE, assim como para a sustentabilidade da proteção social e dos sistemas de saúde que enfrentam uma lacuna cada vez maior entre as necessidades de gasto e os rendimentos provindos dos impostos e contribuições”. (2012, p. 3). A segunda relaciona-se ao rápido aumento do número de pessoas idosas na Europa, onde se estima que entre anos de 2010 e 2030, o número de pessoas com mais de 80 anos deverá aumentar para 57,1%. Esta estimativa pressupõe que neste período de tempo haverá mais de 12,6 milhões de pessoas acima de 80 anos na Europa, “fato que terá implicações significativas para os serviços de saúde e cuidados pessoais” (cf. Ano Europeu do Envelhecimento Ativo e Solidariedade entre as Gerações, 2012, p. 3).

⁶⁸ Ao discorrer sobre o conceito de envelhecimento ativo, consideramos relevante apresentar um dos seus significados, que diz respeito ao âmbito do emprego: “permitir que tanto homens e mulheres permaneçam empregados durante mais tempo através da transposição de barreiras estruturais (incluindo a falta de apoio para carreiras informais) e da oferta de incentivos adequados, ajudando assim inúmeros idosos a permanecer ativos no mercado de trabalho com benefícios sistêmicos e individuais” (Ano Europeu do Envelhecimento Ativo e Solidariedade entre as Gerações, 2012, p. 3).

⁶⁹ O art. 3º do Tratado de Lisboa será, mais à frente, elucidado.

participar na sociedade de acordo com suas necessidades, desejos e capacidades, enquanto que lhes proporciona proteção, segurança e cuidados adequados quando necessitam de assistência (p. 79).

Igualmente, essas entidades assinalam que tanto as políticas quanto os programas de envelhecimento ativo reconhecem a necessidade de fomentar e equilibrar a responsabilidade pessoal, os “entornos” adequados às pessoas de idade e a solidariedade intergeracional (cf. Organização Mundial da Saúde, p. 81, 2002).

Continuando a abordagem ao documento da UE, observamos que ele, ao contemplar ações e compromissos por parte não só dos Estados-membros, mas também das autoridades locais e regionais, parceiros e organizações da sociedade civil em prol do fortalecimento do conceito de envelhecimento ativo e da solidariedade entre gerações, apresenta alguns instrumentos que podem apoiar uma política de envelhecimento ativo, contemplando, em seu texto, não somente medidas já existentes em nível da UE, mas também questões a serem discutidas futuramente, tais como a legislação e as propostas para os programas de financiamento no ciclo orçamental 2014-2020⁷⁰. De igual maneira, o documento enfatiza que o compromisso da UE para com a agenda do envelhecimento ativo baseia-se nos valores definidos nos tratados e, por sua vez confirmados, especificamente, no Tratado de Lisboa de 2009⁷¹. Destacamos que a manifestação mais incisiva desses valores encontra-se na Carta de Direitos Fundamentais da UE, abrangendo, também, direitos adicionais relativos ao envelhecimento ativo nas áreas de igualdade de gêneros, segurança social, cuidados de saúde e educação⁷². Acrescentamos, também, que os instrumentos desenvolvidos pela União Europeia, no referido documento, visando auxiliar uma política voltada para o envelhecimento ativo, possuem diversas ações relacionadas ao empenho de estimular a continuidade do indivíduo idoso no ambiente e no mercado de trabalho⁷³.

⁷⁰ Quanto aos instrumentos mencionados citam-se no documento: Legislação europeia; Financiamento da UE através dos fundos estruturais e de coesão; Iniciativas europeias em nível da pesquisa e desenvolvimento; Inúmeras estratégias, processos e iniciativas em nível da UE que facilitem a aprendizagem mútua entre os Estados-Membros e as regiões (Ano Europeu do Envelhecimento Ativo e Solidariedade entre as Gerações, 2012).

⁷¹ Tratado de Lisboa 2009: “A União é fundada com base nos valores do respeito pela dignidade humana, liberdade, democracia, igualdade, o Estado de direito e o respeito pelos direitos humanos (3). Deverá combater a exclusão social e a discriminação, e deverá promover a justiça e proteção social, a igualdade entre homens e mulheres, [e] a solidariedade entre as gerações (4)” (cf. Ano Europeu do Envelhecimento Ativo e Solidariedade entre as Gerações, 2012, p.5).

⁷² Valores sobre o envelhecimento ativo na Carta de Direitos Fundamentais da UE, segundo o documento Ano Europeu do Envelhecimento Ativo e Solidariedade entre as Gerações (2012, p. 5):

Alínea i) do artigo 21.º_ Não discriminação: Proíbe-se qualquer tipo de discriminação baseada em qualquer razão_ incluindo incapacidade e idade.

Artigo 25.º_ Os direitos dos idosos

A União reconhece e respeita o direito dos idosos de viver uma vida de dignidade e independência, e de participar na vida social e cultural.

⁷³ Uma importante ação a ser apresentada pela União Europeia (2012) são os fundos estruturais e de coesão europeus que apoiam o envelhecimento ativo. Dentre eles, assinalamos o Fundo Social Europeu (FSE), tido como “uma importante fonte de inovação,

Enfim, ao elucidar as estratégias coordenadas e aprendizagem mútua assumidas pela UE no sentido de empenhar-se ativamente em movimentos que estimulem os Estados-Membros, regiões e partes interessadas a compreender a importância sobre um melhor entendimento no que se refere aos desafios e soluções que possam fortalecer o potencial da população idosa prestes a envelhecer, destacamos a “Estratégia Europeia de Emprego”.

Sobre essa estratégia, o documento Ano Europeu do Envelhecimento Ativo e Solidariedade entre as Gerações 2012 (2012) ressalta:

[...] a promoção do envelhecimento ativo no emprego é tanto uma parte essencial da agenda do envelhecimento ativo como elemento chave para atingir os objetivos econômicos e sociais da Europa para o futuro. É essencial que sejam encontradas formas para suplantar os obstáculos estruturais e comportamentais que evitam que os trabalhadores idosos permaneçam ativos no mercado de trabalho (p. 13).

Mediante o exposto, observamos que a União Europeia, ao assumir o papel de estimular o envelhecimento ativo e solidariedade entre as gerações, se depara com um problema crucial que pode repercutir em grandes desafios em diversos setores da sociedade, nomeadamente o significativo aumento demográfico, motivado pela maior longevidade e conseqüente aumento no número de pessoas idosas, sobretudo num futuro próximo. Em face dessa conjuntura, a UE necessita do apoio dos Estados-Membros em nível nacional, regional e local, em processos de negociações coletivas que cogitem soluções de intervenção e superação dos obstáculos que se apresentam na atual conjuntura europeia. Nesse contexto, verificamos que um dos caminhos encontrados se traduz em ações e estratégias políticas que conduzam o adulto idoso ao retorno ao mercado de trabalho para que sua presença não se transforme em um peso social negativo para o desenvolvimento dos Estados-Membros que compõem a referida Organização.

Seguindo esse mesmo raciocínio, Manuel Villaverde Cabral (2013) acresce que o envelhecimento ativo, enquanto “paradigma necessário para entender as questões que o envelhecimento coloca às sociedades e as soluções que devem ser desenvolvidas” (p.

experimentação e progresso europeu ao nível da promoção do envelhecimento ativo no emprego”. Por sua vez o FSE já financiou iniciativas de diversos organismos com o objetivo de “reformular trabalhadores mais velhos, adaptar empresas ao emprego de trabalhadores idosos e combater a discriminação da idade no mercado de trabalho e no local de trabalho” (cf. Ano Europeu do Envelhecimento Ativo e Solidariedade entre as Gerações, p. 8).

Já na área de pesquisa e inovação, uma ação a ser mencionada pelo documento da União Europeia (2012) é o sétimo programa estrutural para pesquisa e desenvolvimento tecnológico (FP7). Trata-se de um instrumento de financiamento de pesquisa e inovação da UE que contempla o apoio no campo do envelhecimento ativo e saudável (cf. Ano Europeu do Envelhecimento Ativo e Solidariedade entre as Gerações, p. 8).

13), se constitui de um quadro de princípios e orientações elaborado por diversas organizações europeias, dentre as quais, a já referida União Europeia. A propósito, essas organizações colocam a questão do envelhecimento ativo no âmbito de duas dimensões. A primeira, sob a tônica da Organização Mundial da Saúde, refere-se a um envelhecimento saudável que também contemple uma participação na vida ativa em todos os seus aspectos, não só em termos de capacidade física ou profissional, mas também envolvendo, igualmente, questões sociais, econômicas, culturais, etc⁷⁴. Nessa ótica, o envelhecimento ativo, ao ter como objetivo o aumento de uma expectativa de vida saudável que mantenha a autonomia e a independência, bem como a qualidade de vida, é uma expressão que também remete à noção “biomédica” de manutenção da atividade motora e cognitiva das pessoas idosas quando passam da vida ativa para a aposentação, ou seja, quando entram na “zona de risco” da inatividade. Aliás, para o autor, essa situação só é viável a partir da adoção de hábitos saudáveis que, por sua vez, perpassam pelas próprias condutas individuais, como também, primordialmente, pelo papel preventivo ao ser desempenhado pelas políticas públicas e pelos profissionais da saúde. Já quanto à segunda dimensão do envelhecimento ativo proposta pelas organizações internacionais, esta diz respeito à necessidade de prolongar a vida profissional, tendo em vista que os indivíduos, ao usufruírem de uma maior longevidade com melhores condições de saúde, podem, de igual maneira, dar continuidade a uma atividade profissional. Com efeito, essa situação promove o benefício de uma integração mais ampla do adulto idoso com a sociedade, evitando ou retardando o processo de inatividade, comumente ligado à passagem para a reforma (cf. Cabral, 2013, pp. 13-15).

De forma congruente sobre as diversas organizações internacionais que direcionam sua preocupação à questão do envelhecimento ativo, José de São José e Ana Rita Teixeira (2014) acrescentam que as concepções sobre o envelhecimento ativo das designadamente Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização Mundial de Saúde (OMS) e União Europeia (UE), embora sejam distintas, possuem algumas semelhanças visto que todas essas organizações estabelecem que “envelhecer ativamente” é uma situação que decorre de uma responsabilidade individual, com uma ressalva para a perspectiva da OMS e da UE que enfatizam a

⁷⁴ Nesse sentido, vale ressaltar que António Calha (2014), ao elucidar que um dos motivos da profunda transformação geográfica ocorrida nos países europeus, na atualidade, se constitui do rápido processo de envelhecimento populacional, alerta para o fato de que em detrimento dos “apelos” da Organização Mundial de Saúde no que tange a “adoção de políticas que promovam o envelhecimento ativo como forma de fomentar a qualidade de vida da população idosa [...] é reconhecida a existência de um conjunto de vulnerabilidades que atingem a condição sénior e que obstaculizam o envelhecimento ativo” (p. 30). Dentre elas, o autor destaca o estado de saúde e o isolamento social no qual se encontram muitos desses idosos.

responsabilidade coletiva nesta conjuntura. Outro fato em comum refere-se ao entendimento no que diz respeito aos comportamentos individuais posto que estas entidades compreendem que “envelhecer ativamente” implica a realização de atividades produtivas quer seja do ponto de vista econômico, quer seja sob a ótica social. Aliás, os autores assinalam que as atividades de cunho econômico significam o desempenho de uma atividade profissional; já no tocante as atividades de caráter social, estas estão relacionadas a participação em práticas educativas e de lazer, e a prestação de cuidados.

No entanto, Cabral (2013) adverte para o fato de que os princípios do envelhecimento ativo, designadamente a preocupação em manter as pessoas inseridas na esfera do trabalho por mais tempo e, concomitantemente, integradas em um meio social, têm sido utilizados para:

[...] justificar o adiamento da idade da reforma, ditado, sobretudo, pela necessidade de assegurar a sustentabilidade financeira da segurança social, o que obriga, no actual quadro da política de transferência intergeracional e de baixa taxa de fecundidade, ao prolongamento das carreiras contributivas. Neste quadro, o prolongamento da vida activa estaria a ser impulsionado mais pela necessidade de estender os percursos contributivos do que pela necessidade de manter a atividade e a integração social das pessoas à medida que envelhecem (p. 16).

Aliás, a perspectiva do envelhecimento ativo, na ótica da sustentabilidade do sistema de segurança social, finda por restringir-se aos aspectos económicos, visto que pretende estabilizar certas nuances do mercado de trabalho e conter despesas da segurança social. Todavia, o envelhecimento ativo deve também levar em conta o curso de vida e a condição social da população idosa. Sob esse prisma, Cabral (2013) sublinha:

O paradigma do envelhecimento activo surge, assim, como um programa de intervenção na sociedade voltado para a mudança da condição do idoso, procurando ao mesmo tempo responder aos problemas do aumento da longevidade. [...]. Com efeito, o envelhecimento activo convida a reformular a articulação entre actividade e a reforma, entre o trabalho e a saúde, entre a participação e a exclusão, enfim, convida a que se caminhe para uma sociedade sem discriminação em torno da idade (p. 17).

Com efeito, observamos que a concepção do envelhecimento ativo suscita um processo educacional que contribua tanto para um estilo de vida saudável que conduza à manutenção da autonomia e da independência, e à melhoria da qualidade de vida, quanto para, igualmente, situações que propiciem condições para que o adulto idoso possa dar continuidade à sua atividade laboral. Nesses termos, complementando a

discussão acerca das temáticas educação permanente e aprendizagem ao longo da vida, buscando relacioná-las com a questão do envelhecimento ativo, acrescentamos as reflexões de Luís Alcoforado e Sónia Ferreira (2011) sobre o contexto histórico que permeou essas problemáticas e que, não só suscitou mudanças relacionadas ao mundo do trabalho e a concepção de educação, como também contribuiu para fomentar debates sobre o envelhecimento ativo, em nível das organizações internacionais, haja vista a necessidade de inserir o adulto idoso no atual cenário social.

Segundo os referidos autores, a aprendizagem ao longo da vida é uma situação explícita desde o início da história da humanidade, visto que a expectativa de desenvolvimento de uma civilização, desde as sociedades primitivas, se dava em torno de uma evolução cultural que permitisse, a partir de experiências e saberes já adquiridos pela população adulta, a capacidade de lidar com novas situações. Entretanto, mais especificamente no período da modernidade, passou-se a exigir níveis mais altos de organização na preparação dos cidadãos, fato que demandou um redirecionamento de esforços na aprendizagem das pessoas adultas, para que pudessem adquirir capacidade de conduzir sua própria história diante do imperativo do domínio de saberes cada vez mais complexos e integrados.

Nesse cenário, vale ressaltar que a escola, enquanto dimensão de espaço e tempo da educação formal que traduzisse os valores e saberes da sociedade, se tornou indispensável para o desenvolvimento humano. Entretanto, ao perceber que esse espaço e tempo não poderiam ser restritos a uma idade da vida, assim como não poderia ter características semelhantes e comuns a todas as idades, estudiosos contribuíram para que essa educação se tornasse universal e fosse desenvolvida segundo a especificidade de cada idade. No caso do adulto idoso, entendido como indivíduo capaz de conduzir não somente suas próprias tarefas, mas também sua própria vida, Alcoforado e Ferreira atentam para o fato da necessidade de se investir numa oferta educativa contemplada por atividades com fins mais específicos que atendam às demandas dessa idade, bem como evidenciam a importância de se adquirir saberes relacionados às mudanças ocorridas no mundo do trabalho.

Da multiplicidade de iniciativas educacionais que surgiram, sobretudo no século XIX, destacamos dois grandes modelos de práticas educativas para pessoas adultas, os quais expressavam entendimentos diferentes quanto ao tempo e espaço em

que se daria esse tipo de educação⁷⁵. Referindo-se a esses modelos, Alcoforado e Ferreira, 2011) observam que:

Num caso, optou-se pela valorização de lugares educativos especializados, [...] que procuravam a promoção social dos operários, como base de construção de novas sociedades. Noutro caso, tudo foi pensado [em torno] da ideia central de uma educação à roda da vida, reforçando, particularmente, a importância da família e das comunidades de maior vizinhança, como espaços educativos (p. 9).

Os autores ressaltam que o sucesso de algumas dessas iniciativas educacionais, assim como as conquistas alcançadas pelos movimentos que sustentavam suas ideologias, elevaram a responsabilidade concedida à educação de adultos de tal maneira que, no final da II Guerra Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), ao vislumbrar esse campo educacional, exorta os países membros, numa conferência internacional, para discutir possíveis contributos da educação de adultos na realização de objetivos em prol de uma “nova ordem planetária” que favorecesse o desenvolvimento de valores como a democracia, a inclusão social, a igualdade, etc. Dessa forma, buscou-se reunir e sintetizar os dois modelos em uma concepção que:

[...] reafirma a importância das experiências de educação comunitária e, em simultâneo, procura garantir a todas as pessoas adultas o direito a uma educação formal e não formal que lhes permitisse uma ascensão na pirâmide social, [por intermédio da] ascensão na pirâmide dos níveis de escolaridade (Alcoforado & Ferreira, 2011, p. 9).

Aliás, nesse novo contexto alusivo à educação de adultos que suscitava mudanças, foi surgindo, no início da década de setenta do século vinte, “projetos inovadores, estudos sistemáticos e políticas públicas que culminaram [...] numa proposta [revolucionária] de Educação Permanente” (Alcoforado & Ferreira, 2011, p. 10), que, partindo do pressuposto de que as experiências de vida do ser humano são educativas, evidenciava a necessidade de garantir uma igualdade de oportunidades para possibilitar a vivência de práticas enriquecedoras, por meio de um apoio especializado, que habilitasse os indivíduos adultos a administrar seus próprios “percursos de formação e de vida”.

⁷⁵ Sobre os dois modelos mencionados, Alcoforado e Ferreira (2011, p. 9) colocam que o primeiro modelo, em detrimento de possuir uma matriz inglesa, foi assumido pelos países da Europa central e referencia-se à educação de adultos concebida enquanto uma “intervenção extraordinária, de caráter técnico e profissional e como um instrumento de promoção social e de formação periódica”. Já o segundo modelo é oriundo do pensamento de uma práxis do bispo dinamarquês N. F. S. Grundtvig, o qual defendia uma educação de adultos voltada “tanto para a consolidação da personalidade e para a elevação pessoal, como para o contínuo progresso e fortalecimento de uma organização social e democrática, inspirada no [...] respeito das liberdades subjetivas”.

Porém, ao longo dos anos sessenta e oitenta do século passado, ao se confrontar com a situação de competitividade da economia ocidental e com as discussões sobre a produtividade no mundo do trabalho:

Este projeto educativo, global e unificador, de raiz humanista, vocacionado para um desenvolvimento integrado e para a promoção do bem-estar das pessoas e das suas comunidades, vê-se totalitariamente manietado por práticas de formação profissional que visavam gerir os mercados de emprego e promover a saúde econômica das empresas (Alcoforado & Ferreira, 2011, p. 10).

Nessa ótica, a ‘formação’ ganha relevância absoluta no final do século XX, e a aprendizagem absorve uma dimensão mais individualizada e um sentido mais instrumental voltado para “o aumento da competitividade, satisfação das necessidades das empresas e incremento da empregabilidade”. Nesse cenário, vislumbrado por uma concepção de aprendizagem com características individualistas, fragmentada e instrumental, surge a proposta de “Aprendizagem ao Longo da Vida”. Por outro lado, diante dessa conjuntura, os autores assinalam que a “educação e formação de adultos” tem revelado uma capacidade de influência não só enquanto um campo de práticas educativas, mas também como um domínio de construção e transferência de conhecimento. Aliás, a problemática da Educação e Formação para pessoas adultas nunca foi tão imprescindível como nos dias atuais, já que a sociedade, a cada dia, exige mudanças essenciais para o seu crescimento e desenvolvimento. Por esse motivo “é preciso repensá-la, na especificidade das experiências que pode proporcionar e na coerência do seu corpus teórico, como veículo mediador de verdadeiras transformações individuais e sociais” (Alcoforado & Ferreira, 2011, p. 11).

À luz dessas considerações, observamos a evidente relação entre o envelhecimento ativo e as temáticas educação permanente, educação ao longo da vida e aprendizagem ao longo da vida, visto que, para além de um processo educacional que desenvolva as potencialidades do adulto idoso e trabalhe as questões da qualidade de vida e da cidadania, os parâmetros do envelhecimento ativo também contemplam um aprendizado voltado para a formação em competências e preparação desse indivíduo para o retorno ou continuidade da atividade profissional. Dessa forma, percebemos que a condição social do adulto idoso decorre da concepção de envelhecimento ativo que deseja vivenciar, quer seja de formação profissional e aquisição de habilidades voltadas para o mercado de trabalho, quer seja em experiências educativas que promovam transformações benéficas para a sua vida em face dos desafios enfrentados na etapa da

velhice. Portanto, como cidadão que já deu sua quota de contribuição ao Estado e como um ser humano que, devido ao processo de envelhecimento, pode não mais se encontrar em uma situação salutar favorável de retorno ao trabalho, pode ter como conquistado o direito de optar por uma vida com mais qualidade e, igualmente, dotada de novos sentidos e aspirações que preencham de significado o seu cotidiano.

Outrossim, observamos que a educação de adultos, ao ser considerada um direito humano reconhecido na Declaração Universal de Direitos Humanos, e relevado na Constituição Federal de 1988, deveria traduzir-se, ao nível do Estado, na fomentação e realização de políticas públicas. No caso específico do adulto idoso, é imprescindível propiciar condições que estimulem e favoreçam a vivência de um processo educacional ao longo de toda a trajetória de vida, e que, portanto, compreenda o envelhecimento. Por sua vez, essas ações estatais devem também ampliar seus horizontes no sentido de direcionar esforços para atos que busquem difundir e conscientizar o adulto idoso da relevância de uma educação permanente em seu cotidiano. Além do Estado, a sociedade civil também se apresenta como importante ator social que pode e deve mobilizar esforços em torno de ações sociais que conduzam esse indivíduo à compreensão da importância de dar continuidade à sua educabilidade. Naturalmente, cabe também ao idoso, quando as suas circunstâncias de vida lhe permitem, buscar assumir uma postura ativa e de responsabilidade em torno da procura de vivências educacionais que o auxiliem nas necessidades e demandas peculiares à velhice. Nesse contexto, salientamos a educação não formal (nas suas diferentes modalidades e concretizações possíveis) que, ao transcender os limites formais da escola, pode ser vista e apropriada como uma opção estimulante e prazerosa em uma época da vida quando o aumento do tempo livre e a necessidade de lazer e desprendimento das obrigações, são fatores propiciadores à concretização destas alternativas.

2.3 A educação de adultos idosos em uma perspectiva não-formal.

Nesta seção do capítulo, discutiremos acerca das diferentes modalidades educativas, evidenciando a educação não formal enquanto campo de ação que procura contemplar experiências educacionais que ocorrem ao longo da vida e que ultrapassam os limites formais e os padrões tradicionais de ensino.

Segundo Maria da Glória Gohn (2011), até aos anos 80 do século passado, o Brasil focava sua atenção na educação formal “realizada nos aparelhos escolares

institucionalizados”. Já a educação não formal, por ser tratada como uma área de menor relevância era vista como “uma extensão da educação formal, desenvolvida em espaços exteriores às unidades escolares” (Gohn, 2011, p. 99). A autora exemplifica essa situação mencionando que, nos anos 70 do século passado, a educação não formal restringia-se, na maioria das vezes, a programas ou campanhas de alfabetização de adultos cujas atribuições englobavam a participação sociopolítica das camadas populares, com vistas à integração no contexto urbano-industrial. De modo genérico, a educação não formal possuía, à época acima mencionada, uma abordagem conservadora com objetivos voltados para o controle social, vista “como o conjunto de processos delineados para alcançar a participação de indivíduos e de grupos em áreas denominadas extensão rural, animação comunitária, treinamento vocacional ou técnico, educação básica, planejamento familiar, etc.” (Gohn, 2011, p. 100).

A partir da década de 1990, em decorrência das mudanças na economia e nas formas e relações próprias do mundo do trabalho, a demanda para a educação se modificou, ampliando suas necessidades para além dos conteúdos atribuídos e desenvolvidos pela educação formal (cf. Garcia, 2008, p. 4). Contudo, as condições que favoreceram a emergência da educação não formal não se resumiram às mudanças sociais ao mundo do trabalho, tiveram também participação de estudiosos que direcionaram suas reflexões a essa temática e, igualmente, agências e organismos internacionais como a ONU e a UNESCO. Nesse mesmo sentido, a conferência realizada na Tailândia, em 1990, na qual foram elaborados importantes documentos, nomeadamente a “Declaração mundial sobre educação para todos” e o “Plano de ação para satisfazer necessidades básicas da aprendizagem”; bem como as experiências de ONGs em programas educacionais na região brasileira, propiciaram novas oportunidades de trabalho na área da educação, oportunizando a abertura do campo educacional para outras dimensões que extrapolavam os limites da escola formal. Aliás, sobre os documentos, acima, referenciados, Gohn (2011) destaca que eles esboçam discussões acerca da necessidade de mudanças “numa visão ampliada da educação”, que se dê por meio da inovação dos canais existentes, da realização de alianças e da utilização de recursos que propiciem o acesso universalizado e a equidade social. Também Gohn (2011), ao evidenciar o importante trabalho desenvolvido pelas ONGs no campo educacional ressalta que, nas últimas décadas, essas organizações têm sido reconhecidas como estimuladores do trabalho voluntário e da revalorização das culturas

locais, bem como vêm procurando resgatar o conhecimento existente nas comunidades em que exercem suas ações.

Por outro lado, Gohn (2011) alerta para o fato de que o modelo traçado pela ONU para o campo educacional, o qual defende a ideia de que o poder do conhecimento sobrepõe à economia, ao vigorar no atual cenário social, repercute em uma nova ótica educacional que não só conduz os indivíduos à necessidade de aprendizagem e domínio de novas habilidades básicas, mas também suscita uma condição social de autogestão na qual todos precisam “planejar e administrar suas próprias vidas e carreiras profissionais”.

Nessa perspectiva, evidenciamos a crítica realizada pela autora:

O enfoque na problemática da aquisição de novas habilidades desloca a questão social do desemprego do âmbito das políticas governamentais [...] para os indivíduos, enquanto trabalhadores, caracterizando-os como mão de obra despreparada” (Gohn, 2011, pp. 103-104).

Não obstante, a educação não formal pode ser concretizada através de práticas e experiências muito distintas e ter objetivos também muito diferenciados e até contraditórios. Para alguns autores,

A educação não formal vem sendo pensada e implementada para a conformação do modelo vigente. [...] está inserida no âmbito das políticas sociais e estas, por sua vez, são pensadas tomando por base ações compensatórias para atender as necessidades imediatas postas pelo capitalismo (Silva, 2011, p. 122).

Para outros autores, como Valéria Garcia (2008), uma das características do campo educacional é a contradição entre a transformação e a reprodução. É possível observar, nos processos educativos, “tanto atitudes e propostas de cunho transformador, como ações no sentido de garantir a manutenção e a reprodução” (p. 12). Aliás, o caráter ideológico das propostas educacionais dificilmente é partilhado por todos aqueles que se encontram envolvidos nos diferentes contextos existentes na educação. Também a autora acrescenta que o processo educativo não se restringe somente as opções de ser transformador ou reformador, visto que “Existe uma série de atitudes, comportamentos, ações, que ora favorecem uma postura e ora outra” (p. 12). Diante dessa conjuntura, reportando a educação não formal, Garcia (2008) evidencia que

[...] algumas práticas da educação não-formal apresentam-se como uma possível proposta inovadora e transformadora, que busca a partir das relações vividas no cotidiano, da valorização de questões não

consideradas em outros campos educacionais, fazer emergir as bases de uma relação educacional diferenciada (p. 14).

Dessa forma, a educação não formal deve também ampliar seus horizontes no sentido de empenhar-se em um processo educacional que se faça presente e permanente ao longo de toda a vida do indivíduo e que procure, ao ultrapassar os limites formais do ensino, conjecturar novas possibilidades que possam contribuir para amenizar e/ou resolver o quadro de demandas e carências que se fazem presentes em diversos âmbitos da sociedade em face do fenômeno da globalização.

Por conseguinte, buscando desenvolver conjecturas acerca da visão conceitual que pode ser atribuída aos diversos campos educativos que contextualizam a existência humana, Gohn (2011), ao abordar o conceito de educação buscando associá-lo ao de cultura, define a educação não formal como "forma de ensino-aprendizagem adquirida ao longo da vida dos cidadãos; pela leitura, interpretação e assimilação dos fatos, eventos e acontecimentos que os indivíduos fazem, de forma isolada ou em contato com grupos e organizações" (Gohn, 2011, p. 106)⁷⁶. Com relação às quatro dimensões que contemplam um processo de educação não formal, Gohn cita: a aprendizagem política dos direitos do indivíduo em prol de uma maior conscientização e compreensão de sua cidadania; a aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades que permitam a capacitação para o trabalho; a aprendizagem e o exercício de práticas que possibilitem o indivíduo a se organizar em comunidade para a resolução de problemas coletivos; a aprendizagem de conteúdos da escolarização formal, em espaços e formas diferenciadas; e a educação que se desenvolve por meio da mídia. A autora ainda evidencia uma importante área que pode ser trabalhada no âmbito não formal, notadamente os movimentos educacionais que buscam educar o indivíduo para uma vida com qualidade, e cita, como exemplo, os cursos de relaxamento, meditação, alongamento, etc. (cf. Gohn, 2011, p. 106-107).

Ao mencionar os espaços e tempos em que se dá a educação não formal, Gohn assinala, quanto aos espaços, que estes são diversificados e concebidos segundo os objetivos propostos pelo grupo para o qual se destina, tendo, como exemplo, as igrejas, os sindicatos, o próprio espaço formal da escola, etc. Com relação ao tempo, a autora

⁷⁶ Na perspectiva da relação existente entre os termos educação e cultura, Gohn evidencia que a cultura, enquanto "modos, formas e processos de atuação do homem na história", se constrói, se modifica e é influenciada por valores que são passados através das gerações, e sob esta ótica assinala que a educação de um povo consiste "no processo de absorção, reelaboração e transformação da cultura existente, gerando a cultura política de uma nação" (Gohn, 2011, p. 106).

salienta que, no processo ensino-aprendizagem da educação não formal, o tipo de “absorção e reelaboração” do conteúdo é respeitado, havendo uma flexibilidade tanto de conteúdos quanto de tempo, de acordo com os objetivos do grupo. No que diz respeito ao objetivo principal da educação não formal, nomeadamente a cidadania pensada em termos coletivos, Gohn (2011) evidencia: “Um dos supostos básicos da educação não formal é o de que a aprendizagem se dá por meio da prática social. É a experiência das pessoas em trabalhos coletivos que gera um aprendizado” (p. 111).

Dito de outra maneira:

A maior importância da educação não formal está na possibilidade de criação de novos conhecimentos, ou seja, a criatividade humana passa pela educação não formal. O agir comunicativo dos indivíduos, voltado para o entendimento dos fatos e fenômenos sociais cotidianos, baseia-se em convicções práticas [...] elaboradas a partir das experiências anteriores, segundo as tradições culturais e as condições histórico-sociais de determinado tempo e lugar (Gohn, 2011, p. 112).

No que diz respeito à educação não formal Gadotti afirma:

É mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática. Os programas de educação não formal não precisam necessariamente seguir um sistema sequencial e hierárquico de “progressão”. Podem ter duração variável, e podem, ou não, conceder certificados de aprendizagem (Gadotti, 2005, p. 2).

Moacir Gadotti complementa suas observações assinalando que ao levar em conta o sentido intencional, toda educação pode ser interpretada como formal. Contudo, o que a diferencia é o cenário onde se desenvolvem. O espaço escola onde se contempla, impreterivelmente, a educação formal, caracteriza-se pela formalidade, regularidade e sequencialidade; já o espaço “cidade”, definido enquanto um cenário da educação não formal, “é marcado” pela descontinuidade, eventualidade e informalidade, não desconsiderando, no entanto, o fato de que a educação não formal também seja uma atividade educativa organizada e sistemática, porém fora do sistema formal de ensino. O autor ainda salienta que as categorias espaço e tempo de aprendizagem na educação não formal, são igualmente importantes; acrescentando que a flexibilidade e o respeito às diferenças e às capacidades individuais constituem-se em importantes características da educação não formal.

Com base nessa explanação, observamos o amplo quadro de possibilidades que podem ser visionadas pelo adulto idoso no âmbito da educação não formal. Não só no que diz respeito ao exercício da cidadania, capacitação para o trabalho e aprendizagem

de conteúdos escolares formais, mas, sobretudo, no que tange a um aprendizado voltado a uma maior consciência de sua capacidade de ainda desenvolver suas potencialidades em prol de uma vida com mais qualidade em face do processo de envelhecimento. Verificamos, também, que a essência interativa e coletiva que caracterizam a educação não formal, permite ao idoso a oportunidade de se expressar debatendo e discutindo assuntos do seu interesse, assim como propicia a construção de novos relacionamentos e laços de amizade que podem incidir em experiências sociais significativas para sua vida.

Por isso, dentre as diferentes modalidades educativas existentes, interessa-nos ressaltar os atributos e os resultados relacionados à educação não formal, por entendermos sua relevância para o contexto no qual se desenvolve o presente estudo, nomeadamente a relação desse campo educativo com o adulto idoso em face do processo de envelhecimento. A este propósito, é bem elucidativa a afirmação de Gohn (2006) quando escreve que a educação não formal:

Ajuda na construção da identidade coletiva [...] [podendo] colaborar para o desenvolvimento da autoestima e do *empowerment* do grupo [...]. Fundamenta-se no critério da solidariedade e identificação de interesses culturais comuns [sendo] parte do processo de construção da cidadania coletiva e pública do grupo (p. 3).

Não é, portanto, por acaso que afirmamos a importância de propiciar ao adulto idoso vivências que contemplem esse processo educacional e que possam, por sua vez, colaborar para um quadro que evidencie não só aspectos relacionados à sociabilização, autoestima, cidadania, aquisição de conhecimentos significativos, etc., mas, sobretudo, um processo educativo que interaja com suas próprias experiências de vida e que conduza esse indivíduo, a uma postura de conscientização da sua capacidade de superar as dificuldades, advindas do processo de envelhecimento. E isso pode muito bem ser impulsionado não pela escola tradicional, mas pela educação não formal – razão pela qual interessa-nos neste trabalho considerar a importância de fazer um “deslocamento analítico para outras instituições onde ocorram processos significativos de aprendizagem, de educação e de formação (Palhares, 2005, p. 5).

Nessa perspectiva, observamos que é possível desenvolver, paralelamente ao cotidiano da organização escolar, experiências educativas que envolvam vivências do tipo não formal e informal. Aliás, Almerindo Afonso alerta para o fato de que “as formas de aprendizagem e educação não subordináveis ao *paradigma escolar* podem ocorrer tanto no interior da escola como, sobretudo, fora dela” (Afonso, 2003, p. 38). Neste sentido,

[...] mesmo numa escola tradicional pode haver alguns momentos e espaços de educação e aprendizagem (informal e não-formal) que não estejam condicionados pela sequencialidade curricular, pela rigidez da programação, pela avaliação em função da certificação e da classificação, ou pelas assimetrias nas relações entre professores e alunos (Afonso, 2003, p. 38).

Na verdade, nos dias atuais, por meio do apoio de políticas públicas e da sociedade civil, muitos dos projetos educacionais e sociais de educação não formal direcionados ao adulto idoso realizam suas atividades em espaços escolares tradicionalmente voltados à educação formal. Temos, como exemplo, o IFRN, instituição tradicionalmente formal de ensino, que possibilita o desenvolvimento de práticas educativas não formais que, por sua vez, alcançam diversos grupos e interesses da sociedade.

Por sua vez, com o objetivo de contextualizar a condição social do adulto idoso brasileiro na problemática educacional diante do processo de envelhecimento, bem como igualmente enfatizando a importância de vivências educativas não formais nessa fase da vida, Mariúza Lima (2001) assinala que uma velhice com qualidade de vida, infelizmente, é uma situação que se restringe a um pequeno número de idosos os quais tem acesso ao saber e à possibilidade de aquisição de medicamentos e atendimentos médicos particulares; podem usufruir de instituições de ensino e de lazer; e possuem independência econômica assim como gozam de certa garantia de autonomia. Nessa situação de desigualdades, a conscientização e a união de esforços de pessoas leigas, políticos, familiares e especialistas que trabalham com o idoso tornam-se imprescindível para que ocorram mudanças quanto às possibilidades desse indivíduo de inserção social e profissional e de ainda ser útil na vida que possui.

A esse propósito, ao evidenciar a dimensão educacional no campo do envelhecimento, Lima (2001) ressalta que, diante da visão de plasticidade cerebral advinda de recentes estudos científicos, abrem-se novas perspectivas para o idoso, no qual o retorno à educação, ministrada, por exemplo, em instituições de ensino como as Universidades Abertas à Terceira Idade, servirá como estimulação para o desenvolvimento da sua inteligência e do seu cérebro⁷⁷. Nesse sentido, observamos a importância atribuída pela referida autora às práticas educativas não formais enquanto vivências que estimulam um processo educacional no idoso. Lima prossegue suas reflexões ressaltando que o idoso, ao participar de vivências educacionais, desenvolve o

⁷⁷ Essa questão, nomeadamente plasticidade cerebral, será mais bem desenvolvida, posteriormente, no presente estudo.

seu potencial começando a agir e a pensar de forma diferenciada, exigindo, também, um tratamento diferente em questões como o exercício de sua cidadania.

Todavia adverte:

É muito grande a transformação que ocorre no idoso quando ele tem acesso ao saber. Mas [...]. É preciso discutir situações problematizadoras de reais necessidades de sua vivência, para que reflita, pondere, aprenda a analisar e encontrar soluções. Somente assim haverá uma reforma no seu pensamento (Lima, 2001, p. 23).

Ao discorrer sobre a diversidade de valores sociais e econômicos que contemplam as experiências de vida do adulto idoso e que, de certa forma, limitam uma educabilidade “padronizada” nessa fase da vida, Marilda Godoi e Gabriela Godoi (2012) assinalam que um processo educacional no envelhecimento:

[...] viria como uma variante no desenvolvimento de seus saberes, já que seus projetos de vida foram pré-determinados ao longo da vida, e, a partir deles passaríamos a desenvolver sua formação permanente e individual. Nenhuma instância acadêmica está em condições de perceber, do exterior, essas formas de saber, que seriam utilizadas como modelos ao desenvolvimento intelectual dos mesmos (p. 2).

Ademais, ressaltamos a colocação de Joseval Miranda e Maria Lúcia Costa (2011), quando destacam que “A educação não formal ganhou um grande espaço devido à necessidade de ampliar o conhecimento e informação do indivíduo, para que o mesmo esteja apto quanto às várias demandas que [...] surgem no contexto social (p. 7). Também Érica Miranda, Virgínia Schall e Celina Modena (2012), ao considerarem que o conceito de educação não formal surgiu a partir da necessidade de acesso e ampliação das oportunidades de educação para o indivíduo em face de modernidade, acrescentam que, no atual contexto de demandas socioeducacionais que ultrapassam os limites formais e regulares da escola, as intervenções não formais vêm se assumindo como uma responsabilidade social tanto no setor público como na própria sociedade civil. Nesse sentido, a educação não formal, enquanto perspectiva educativa fora dos padrões tradicionais de ensino que possibilita vivências em torno de uma visão que objetiva o desenvolvimento do adulto idoso, vislumbra os grupos de terceira idade como alternativas para melhorar a qualidade de vida, autonomia e independência dos idosos, minimizando, dessa forma, os efeitos do envelhecimento por meio da sociabilidade, do apoio social, das interações e oportunidades de vivências coletivas (Miranda, Schall & Modena, 2012).

Por conseguinte, à luz das colocações realizadas por José Armando Valente (2001), podemos observar que o indivíduo, para que possa exercer um papel atuante na designada “sociedade do conhecimento”, necessita não somente de um processo educacional que se perpetue ao longo da vida, mas também que essa formação individual ultrapasse o âmbito escolar, compreendido, nesse caso, enquanto campo de ação não formal, para que possa alcançar patamares de transformações sociais e o exercício da cidadania. Sob essa ótica, destacamos que, ao constatar o crescente número de programas desenvolvidos por instituições educacionais direcionados à população idosa, categoria social designada pelo autor com a expressão “terceira idade”, Valente (2001) declara:

[...] o desejo de aprender vai além das necessidades impostas pelo mercado. As atividades educacionais com a terceira idade indicam que aprender está deixando de ser simplesmente condição para manter posições atuais ou conseguir melhores salários e tornando-se uma maneira de se divertir, de “ocupar a mente”, de preencher o tempo e de estar em sintonia com a atualidade (p. 27).

Dando continuidade à discussão acerca das experiências não formais direcionadas ao adulto idoso, Aline Souza, Kelly de Lima, Luane Mourão, Rafaela de Siqueira e Rosilene Silva (2014) escrevem que:

Por meio de processos educativos não formais [...] os idosos adquirem novas possibilidades de atividades, atualização de conhecimentos, valorização e elevação da autoestima, desenvolvimento pessoal, autonomia em suas atividades cotidianas, além da conscientização política e social (p. 2).

Nessa perspectiva, os referidos autores evidenciam que as universidades da terceira idade se constituem em uma oportunidade de realização de programas e propostas voltados ao envelhecimento, no âmbito da educação não-formal.

Corroborando a colocação de Souza et al. (2014), Rita Oliveira (2012), ao pontuar que a educação, enquanto direito adquirido pelo idoso, possui um papel fundamental na formação crítica desse indivíduo já que propicia condições para que se mantenha ativo e consciente de sua velhice, reporta as Universidades Abertas para a Terceira Idade como:

[...] possibilidade de inserção do idoso num espaço educacional não formal, que visa a integração social, aquisição de conhecimentos, elevação da autoestima, valorização pessoal, conhecimentos dos direitos, deveres e exercício pleno da cidadania (p. 2).

Por outro lado, desenvolvendo uma relação entre a modalidade educativa não formal e o fenômeno do lazer, Jossett Campagna (2009), ao considerar “os atributos de natureza lúdica, satisfação pessoal e prazer, favorecidos nas vivências da educação não-formal” (p. 146), configura o lazer enquanto campo não formal de educação visto que possibilita a realização de experiências voltadas, igualmente, a perspectiva do prazer, divertimento e satisfação pessoal do indivíduo.

Nessa mesma ótica, Cristina Galante e Luiz Gonçalves Junior (2006), ao evidenciarem o lazer enquanto tempo e espaço de vivências lúdicas que permite o desenvolvimento das potencialidades do indivíduo e, igualmente, enfatizarem as atividades lúdicas como estratégia de atuação da educação não formal, atestam a possibilidade da realização de um processo educativo não formal por intermédio de práticas de lazer, efetuando, dessa forma, uma relação entre essas duas temáticas.

Diante das reflexões realizadas, colocamos em evidência que o adulto idoso requer readaptações em várias dimensões da sua vida, necessitando do empenho tanto do Estado quanto igualmente da sociedade civil, no sentido de promover e estimular ações sociais que visem a um processo educacional, sobretudo no âmbito não formal, que se dê ao longo da velhice numa ótica de permanente aprendizado de saberes. De igual maneira, essa aquisição de conhecimentos, oriunda de um processo de ensino-aprendizado interativo, dialógico e coletivo, que valorize sua cultura e experiências anteriores, deve ser voltada ao atendimento de necessidades tais como a sociabilização, o desenvolvimento de suas potencialidades, o exercício de sua cidadania e a retomada de aspectos que possibilitem uma postura independente em face do enfrentamento de situações desafiadoras presentes no seu cotidiano. Em síntese, embasando-nos na concepção de educação como uma ação contínua de conscientização e emancipação do homem, vislumbramos, no fenômeno do lazer, a possibilidade de uma vivência educacional que se expressa no âmbito não formal e que pode promover, para o adulto idoso, não só uma condição de descanso e de divertimento nas horas alheias às obrigações e tarefas cotidianas, mas também a continuação do desenvolvimento de seu potencial pessoal e social.

Cap. 3 Especificidades dos adultos idosos: potencialidades educativas e relacionais.

O ser humano quando vivencia a etapa da vida caracterizada pelo processo de envelhecimento, devido a aspectos condicionantes nos âmbitos biológico, psicológico e socioeconômico, requer readaptações e novas oportunidades. Nessa ótica, se faz imprescindível proporcionar ao indivíduo que se encontra nesse período da existência ações educativas emancipatórias que promovam não só uma conscientização voltada ao direito de exercer sua cidadania mas, igualmente, que desenvolvam as potencialidades e estimulem as perspectivas ainda existentes no seu contexto de vida. Essa perspectiva afasta-se da antiga ideia da velhice como inutilidade e/ou incapacidade de desenvolvimento e aceita a visão de plasticidade cerebral como possibilidade inerente a qualquer etapa da vida. Portanto, atividades de lazer podem ser consideradas importantes práticas contributivas no campo da educação não formal, visto que possibilitam, por meio da vivência de seus diversos *interesses culturais*, situações de aprendizado que permitem a retomada de aspectos da vida já considerados irrestituíveis em face das limitações causadas pelo tempo. O presente capítulo tem precisamente como intuito discorrer sobre o processo de envelhecimento, bem como as perspectivas e potencialidades ainda vigentes na fase da velhice, enfatizando, nessa situação, os aspectos condicionantes biológico, psicológico e socioeconômico que perpassam essa etapa da vida. O texto também aborda o fenômeno do lazer enquanto possibilidade educacional que pode contemplar o cotidiano do adulto idoso em prol de uma aprendizagem significativa voltada à retomada da autonomia frente às situações que permeiam a etapa da velhice.

3.1 Perspectivas e potencialidades do adulto idoso em face do envelhecimento

Evidenciando a capacidade de aprendizado do adulto idoso no que diz respeito ao desenvolvimento de suas potencialidades nos diversos aspectos que permeiam seu contexto de vida, não esquecemos, todavia, que as mudanças ocorridas nesse período da existência implicam certas restrições orgânicas impostas pelo tempo e que devem ser levadas em conta no âmbito das práticas educativas.

Diego Miguel (2012) assinala que o crescente aumento da expectativa de vida no Brasil, decorrente dos avanços científicos, tecnológicos e da concepção de hábitos saudáveis adotados por uma significativa parcela da população que possui acesso à informação, se constitui, atualmente, em um novo desafio para a sociedade, visto que ela não empreendeu esforços no que concerne a um movimento de preparação para o atendimento das demandas, decorrentes da conquista da longevidade. Mediante esse novo cenário social, Miguel destaca que os dados da Organização Mundial de Saúde, obtidos no ano de 2005, apontam para um crescimento na proporção de pessoas com idade igual ou superior a 60 anos, onde se estima que, no ano de 2025, haja, aproximadamente, 1,2 bilhão de pessoas nessa faixa etária, com a possibilidade de que, no ano de 2050, essa expectativa aumente para 2 bilhões. E acrescenta que 80% dessas pessoas pertencerão aos países em fase de desenvolvimento, onde se enquadra o Brasil, país que alcançará o patamar de sexto lugar entre os países com o maior número de pessoas idosas no mundo (cf. Miguel, 2012, pp. 8-9)⁷⁸.

Nessa perspectiva, Zally Queiroz e Adriana Prado (2010) salientam que o processo de transição demográfica, nos países desenvolvidos, realizou-se de maneira “lenta e gradativa”, permitindo que os serviços assistenciais se adequassem às demandas decorrentes do envelhecimento populacional. No entanto, essa situação não ocorreu da mesma forma nos países em desenvolvimento, visto que o envelhecimento da população ocorreu em um ritmo bem mais rápido do que o próprio desenvolvimento econômico e social desses países. Esse fato resulta em sociedades envelhecidas que, portanto, têm inúmeras necessidades a satisfazer, sobretudo, no âmbito das condições de saúde e qualidade de vida (cf. Queiroz & Prado, 2010, pp. 9-10).

À luz dessas considerações, reportando-se ao Estado brasileiro, Berlindes Küchemann (2012) evidencia que os resultados da pesquisa do censo demográfico de 2010, divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), indicam que a atual população brasileira constitui de 190.755.199 milhões de pessoas, sendo que, desse contingente, o número de pessoas com idade igual ou superior a 60 anos atinge o número de 20.590.599 milhões, o que equivale a 10,8% da população total do país. Assim, observando o ritmo acelerado com que o Brasil está envelhecendo, visto que “as alterações na dinâmica populacional são claras, inequívocas e irreversíveis”

⁷⁸ A esse respeito, Sofia Aboim (2013) assinala que o envelhecimento acelerado das sociedades é uma realidade indiscutível que está alterando o cenário demográfico em grande parte do globo, com particular incidência nas sociedades europeias.

(Küchemann, 2012, p. 165), o referido autor elucida que essa situação se faz visível desde os anos 40 do século passado, quando se verificou que as taxas mais altas de crescimento populacional envolviam a pessoa idosa. A essa explanação, Elizabete Freitas (2004, p. 34) acrescenta: “o aumento da participação da população maior de 60 anos no total da população é expressivo: em 1940 era de 4% [passando a ser de] 8,6% em 2000”⁷⁹. Prosseguindo com suas reflexões, Küchemann (2012) alerta para o fato de que o aumento da expectativa de vida apresenta duas “facetas”. O lado positivo refere-se a mudanças culturais e avanços na área da saúde e das condições de vida relacionadas à redução da taxa de fecundidade, queda da mortalidade infantil e hábitos alimentares e corporais saudáveis. Já o lado negativo aponta para a possibilidade de doenças degenerativas e crônicas que podem interferir na autonomia do idoso (cf. Küchemann, 2012, pp. 166-167).

Nesse sentido, Elizabete Freitas (2004) constata que o envelhecimento populacional, iniciado nos países desenvolvidos e configurado, a partir de 1950, também nos países em desenvolvimento, transformou-se em um fenômeno contínuo que representa um desafio no âmbito das demandas sociais e econômicas que contextualizam essa nova situação relacionada ao aumento da expectativa de vida⁸⁰. A autora assinala que os fatores que mais determinaram a mudança no perfil demográfico da população, nos países em desenvolvimento, são, notadamente, os avanços tecnológicos, sobretudo no campo da medicina. Essa situação expressa o “êxito da saúde pública, capaz, através da atuação curativa e preventiva, de modificar a mortalidade e aumentar a expectativa de vida” (Freitas, 2004, p. 26). Contudo, para a autora, o grande “desafio” consiste em associar essa maior longevidade a uma vida com boa qualidade e plena de significado e dignidade. Diante das colocações realizadas por

⁷⁹ Sobre o contexto de mudanças que está alterando a faixa etária da população brasileira, Johannes Doll, Anne Carolina Ramos e Caroline Stumpf Buaes (2015) complementam as colocações de Küchemann e Freitas assinalando que, pela primeira vez, na história do país a maior parcela da população constitui-se de pessoas adultas e em idade ativa. Nesses termos, os autores acrescentam que, do ponto de vista demográfico, o envelhecimento populacional é resultado da forte diminuição da taxa de fecundidade e da diminuição da mortalidade infantil, aliás, fatores que foram impulsionados por mudanças no campo social, educacional, cultural e da saúde, como, por exemplo, a descoberta dos antibióticos, a criação das unidades de terapia intensiva e das vacinas, na metade do século passado, e as mudanças no estilo de vida, nos anos 1960. Essa conjuntura ocasionou um rápido envelhecimento da população do Brasil nos últimos 50 anos, quando o grupo das pessoas idosas aumentou de 4,7% (1960) para 12,6% (2012). Ademais, esse processo está conduzindo o país a uma profunda reestruturação de sua população, ou seja, “o cenário em que as crianças e jovens constituem o maior grupo populacional da pirâmide etária brasileira se reverterá em bem pouco tempo. Após 2030, o grupo dos idosos será maior que o grupo de crianças com até 14 anos e, em 2055, haverá mais idosos do que crianças e jovens com até 29 anos de idade. Em 2060, mais do que um terço da população brasileira será constituído por pessoas com 60 anos ou mais (33,7%) (Doll, Ramos & Buaes, 2015, p. 9).

⁸⁰ Abordando essa problemática, Luís Capucha (2014, p. 117) ressalta que o fenômeno do envelhecimento deve-se a profundas mudanças ocorridas nas áreas econômica, social e política dos países, tidas como “resultado da melhoria generalizada dos sistemas de saneamento básico, de acesso à água potável, das condições de higiene e segurança no trabalho, dos progressos da ciência e da medicina [...], do crescimento dos rendimentos do trabalho, dos sistemas de pensões, dos equipamentos sociais e das medidas de combate a pobreza que permitem [o acesso] a padrões de consumo e à satisfação de necessidades básicas [que por sua vez] se refletem na esperança de vida.”

esse e outros autores, observamos a necessidade de esforços advindos das diversas áreas científicas no sentido de prever, prevenir, amenizar, ou, até mesmo, interferir, de forma a sanar situações problemáticas que venham a permear o contexto de vida do adulto idoso.

Ao aludir à atual conjuntura social caracterizada por um aumento significativo na população de idosos, tanto no âmbito mundial como no cenário brasileiro, Regina Simões (1994) assinala que um motivo de preocupação ainda consiste no fato de que um significativo número de pessoas que se encontra nessa fase da vida se deparam com o enfrentamento de problemas relacionados a condições de marginalização, desprezo e até mesmo a um alto nível de carência emocional. Nesses termos, Ana Alexandre Fernandes (2001) acrescenta que o problema social que representa o envelhecimento nas sociedades modernas é o exemplo de como certas perspectivas contribuem para “deformar”, por meio da difusão de ideias e representações, a situação da velhice, enquadrando os idosos em uma categoria de indivíduos identificados por propriedades associadas ao isolamento, solidão, doença, pobreza e mesmo inclusão social. De igual modo, Maria João Rosa (2012) coloca que, atualmente, a velhice apresenta duas perspectivas: a primeira diz respeito a uma visão negativa associada à morte, a última fase da vida, e a um momento de desistência de planos futuros – “uma fase em que os sinais de deteriorização física (cansaço, perda de memória ou diminuição da mobilidade e das capacidades de visão e audição) se impõem sobre todo o resto” (Rosa, 2012, p. 21). Uma etapa da vida quando persistem sentimentos de frustração e infelicidade, e quando o isolamento e a solidão social, decorrentes da reforma ou da perda de amigos e parentes, se fazem presentes. Todavia, a outra visão da velhice apresenta uma conotação positiva atrelada “ao privilégio de chegar a idades mais avançadas”. Nesse sentido, segundo Rosa (2012), a velhice pode ser concebida como “o momento de concretização de muitos sonhos irrealizáveis durante a constante pressão da vida cotidiana quando se é activo” (p. 22).

Para compreender melhor estes processos, tem havido muitos progressos no próprio conhecimento científico. É o caso da gerontologia, “entendida enquanto estudo dos processos de envelhecimento com base nos conhecimentos oriundos das ciências biológicas, psicocomportamentais e sociais” (Simões, 1994, p. 16). Mas a gerontologia vai mais além, uma vez que enquanto ciência interdisciplinar e interativa, tida como produto da realidade social e das relações sociais, atua no processo de envelhecimento,

a ponto de provocar mudanças nos âmbitos político e social do adulto idoso (Krug, 2005).

Sobre esse assunto, mas fazendo uma leitura mais diacrônica, Ernesto Martins (2013) destaca que os antecedentes da Gerontologia, enquanto “ciência sobre a velhice”, encontra-se na filosofia grega⁸¹, contudo, na civilização romana, os velhos perdem seu valor devido às alterações nas “configurações do poder político”⁸². Ademais, Martins (2013) acrescenta que “ao longo da história, a visão sobre o ‘velho’ vincula-se a lógica da produtividade” (p. 25), fato que repercute na sua perda de função social devido à incapacidade de produzir. Nesse contexto, o autor coloca em relevância a importante obra realizada por Simone de Beauvoir, intitulada ‘A Velhice’, na qual a autora denuncia a forma de tratamento para com os velhos em sua época. Martins ainda destaca que, nas últimas décadas do século XIX e princípios do século XX, os “velhos” começam a se tornar um problema social devido ao crescimento populacional. Dessa forma, com o intuito de investigar e tentar resolver os problemas, advindos dessa nova situação social referente ao idoso, surgiram áreas científicas e especialidades médicas como a geriatria e a gerontologia, cujo principal objetivo é o “de prolongar a vida humana e melhorar as condições existenciais [das] pessoas idosas.” (Martins, 2013, p. 27). Ao discorrer sobre o início da investigação científica na Gerontologia, o referido autor destaca o estudo ‘*History of Life and Death*’⁸³. No entanto, os primeiros estudos científicos direcionados, especificamente, à área gerontológica só surgiram no século XX, dentre os quais, Martins cita o texto ‘Problems of Aging’ realizado pelo americano Cowdry, em 1939⁸⁴. Por sua vez, Cristiane Maurici Marques e Beltrina Côrte (2010), assinalam que “A gerontologia estabeleceu-se a partir de ideias que uniam fatos de patologias relacionados à velhice, como por exemplo, os aspectos psicológicos que acometiam o velho doente” (p. 24). Nesse sentido, as autoras destacam o livro ‘*Leçons cliniques sur les maladies des vieillards et les maladies chroniques*’, realizado pelo

⁸¹ Sobre essa civilização, o autor ressalta dois grandes pensadores: Platão, em sua obra ‘A República’, elogia a velhice por ser um período que nos leva a harmonia e a aquisição de certas virtudes já para Aristóteles, a velhice possuía uma conotação de “doença natural”, advinda do processo que contextualiza as diversas etapas da vida (Martins, 2013).

⁸² Todavia, nesta época, Martins realiza uma menção a Cícero, seguidor de Platão, em sua obra ‘Da Velhice’; salientando ainda a influência dos médicos Aulus Cornélius Celsus e Galeno, nos estudos do século XV e XVI sobre o autocuidado e autorresponsabilidade pela saúde e pelos “velhos” (Martins, 2013).

⁸³ Nesse estudo, segundo Martis (2013), F. Bacon concebe a noção de que o prolongamento da vida humana dá-se em função da melhoria de fatores como a higiene e as condições assistenciais, médicas e sociais.

⁸⁴ Nessa perspectiva, Martins (2013) também destaca a criação, nos Estados Unidos, da associação de investigação em gerontologia ‘Club for Research on Aging’, a qual repercutiu na disseminação de outras associações direcionadas a essa questão, após a II Guerra Mundial.

médico francês Jean- Marie Charcot (1867-1881)⁸⁵. As autoras ainda referem outros estudos que tratam do envelhecimento como a pesquisa realizada por Clive Mckay, no início da década de 1930, e o Estudo Longitudinal de Baltimore sobre o Envelhecimento (Baltimore Longitudinal Study of Aging – BLSA), iniciado no ano de 1958 por Nathan Shock e tido como um referencial que expressa o reconhecimento da comunidade científica quanto à importância do estudo dos processos do envelhecimento humano. Marques e Côrte destacam que a palavra “gerontologia”, introduzida pelo estudioso Élie Metchnikoff⁸⁶ em 1903, significa o estudo do processo do envelhecimento, e sua origem deriva das palavras gregas *geron* (homem velho) e *logo* (o estudo de). Nesses termos, gerontologia significa o estudo do homem velho. Já a palavra “geriatria”, introduzida pelo médico Ignaz L. Nascher em 1909⁸⁷, diz respeito, somente, às patologias do “velho”. Nascher considerava que a velhice não era um estado patológico natural e poderia ser resgatada de processos fatais que abreviariam a vida do ser humano. Contudo, atualmente, a geriatria vai além do estudo clínico da velhice, preocupando-se, também, com a prevenção de doenças em prol da qualidade de vida do indivíduo idoso (cf. Marques & Côrte, 2010, pp. 23-24). Neri (1995), voltando à gerontologia, lembra que essa tem muitas interfaces importantes com várias ciências:

Juntamente com a psicologia, disciplinas como a biologia, a sociologia, a antropologia, a ética, o direito, a demografia, a epidemiologia e a economia, aos poucos e também sob a influência de variáveis do contexto social, passaram a integrar um conglomerado de interesses, sob o amplo guarda-chuva da gerontologia (p. 26).

Discorrendo precisamente sobre o caráter multidisciplinar da gerontologia, Johannes Doll (2004) salienta que o campo científico do envelhecimento contempla uma diversidade de expressões similares, tais como: gerontologia, gerontologia social, gerontologia biomédica, geriatria, gerontagogia, gerontopsicologia, gerontossociologia, dentre outras. Nesse sentido, Doll alerta para o fato de que algumas dificuldades são encontradas quando se busca inserir a Gerontologia, denominação mais abrangente para a ciência do envelhecimento, na estrutura tradicional das ciências, uma vez que, por um

⁸⁵ Essa experiência de Charcot, que aponta para os resultados de um estudo obtido por meio de observações relacionadas à velhice e à doença, além de permitir a divisão das doenças da velhice em três tópicos, também é considerada uma “ideia” de significativa importância na colocação gerontológica referente a pesquisas de fatores associados à velhice.

⁸⁶ Élie Metchnikoff ou Ilya Metchnikoff (1845-1916) foi um investigador russo naturalizado francês, discípulo de Pasteur e diretor do Instituto de Bacteriologia e Instituto Pasteur em Paris, cuja especialidade se deu nas áreas de imunologia e bacteriologia.

⁸⁷ Luiz Eugênio Leme (2002) destaca que Ignaz L. Nascher (1863-1944) pode ser considerado o “pai da moderna Geriatria”. Esse médico, nascido em Viena, fundou, em 1912, a Sociedade de Geriatria em Nova York, publicou, em 1914, o livro *Geriatria* e foi convidado, em 1917, para ser o editor da seção de Geriatria do *The Medical Review of Reviews* (cf. Leme, 2002, p. 23).

lado, o envelhecimento trata de um tema específico, mas por outro, se compõe de uma temática que pode estar presente em quase todas as ciências. Sendo assim, “Pelo fato de o envelhecimento ser uma temática que pode ser abordada por muitas ciências, a discussão do status científico da Gerontologia precisa, necessariamente, abordar a questão da interdisciplinaridade [...] nos seus aspectos epistemológicos e histórico-sociais” (Doll, 2004, p. 84).

Tecendo reflexões acerca da relação existente entre a Gerontologia e as atuais exigências de participação social na sociedade moderna, Jorge Gilberto Krug (2005), ao considerar que as significativas e previsíveis mudanças demográficas vislumbram um quadro de envelhecimento da humanidade e conseqüente aumento da longevidade, parte do princípio de que se faz necessário, ao ser humano, “construir caminhos, propostas políticas, programas e projetos que atendam estas novas realidades e suas complexidades” (Krug, 2005, p. 54). Sob esse prisma, a Gerontologia, entendida como ciência que inclui em seu “qualitativo social” não só aspectos antropológicos, psicológicos, legais, sociais, ambientais, econômicos, éticos e políticos de saúde, mas também os educativos e político-sociais, pode conceder importantes contributos para a visão sociológica do adulto idoso. Visto que o idoso “não perde sua capacidade de aprender e continuar se educando, bem como, não perde sua condição básica de animal político” (Krug, 2005, p. 52).

Aliás, Krug (2005), ao vislumbrar uma parceria entre a Gerontologia e a política e educação social, evidencia a importância da área de atuação gerontológica denominada “Gerontologia Social”, sublinhando que

A gerontologia não pode atuar apenas em uma visão terapêutica ou preventiva, mas igualmente em uma visão política de cunho educativo-social. De cunho interventivo, efetivamente de mudança nos parâmetros gerais da sociedade (p. 57).

Sobre a gerontologia social, Martins (2013) refere “um domínio científico da gerontologia, que [...] estuda e analisa o processo de envelhecimento do ser humano [e por assim dizer] abrange as bases biológicas, psicológicas e sociais da velhice e do idoso” (pp. 75-76). O autor ainda assinala que essa temática dedica-se à repercussão que as condições socioculturais e ambientais causam no processo de envelhecimento, assim como suas conseqüências sociais e os fatores que interferem na melhoria da qualidade de vida dos idosos. Aliás, no âmbito social de estudos direcionados ao idoso, ressaltamos outro importante campo da gerontologia, nomeadamente a gerontologia

educacional ou educativa, que, segundo Martins (2013), “tem por objetivo positivar o envelhecimento ativo e a velhice, insistindo nas potencialidades do indivíduo, dando ênfase à aprendizagem ao longo da vida (p. 81).

À luz das considerações desenvolvidas, enfatizamos que a gerontologia, ao estudar o envelhecimento na ótica de uma multiplicidade de áreas científicas que, de certa forma, se articulam entre si, permite ampliar os horizontes sobre as questões da velhice e do processo que contextualiza essa etapa da vida. A partir desses contributos disciplinares, temos hoje uma visão muito mais avançada e complexa sobre o envelhecimento. Suzana Wolff (2009, p. 16), por exemplo, escreve que “o envelhecimento pode ser encarado como um processo com determinantes não apenas biológicas, mas, sobretudo uma composição múltipla de elementos socioculturais que, muitas vezes, independe da idade cronológica”. Neri (1995) complementa a observação de Wolf ao acrescentar que o envelhecimento, tanto em suas estruturas como em suas funções, é um processo caracterizado pela individualidade e pela coletividade, contextualizado não somente por uma variedade de inter-relações físicas, químicas e biológicas, como também por outras de caráter psíquico e cultural.

Neste sentido, Regina Simões (1994), ao tratar o envelhecimento como “um processo biológico geralmente manifestado em todos os níveis de integração do organismo” (p. 20), acrescenta que a relação entre a idade cronológica e o estabelecimento da velhice depende de fatores individuais morfológicos, psicológicos, hereditários, culturais, intelectuais e raciais; e os indivíduos, quando afetados por esses fatores, sofrem um decréscimo funcional em seu organismo que requer adaptações no âmbito tanto social, quanto psicológico e físico. A autora ainda assinala que esse decréscimo varia de pessoa para pessoa, podendo existir uma diferença de até 30 anos entre a idade fisiológica e a cronológica, já que “cada pessoa é um ser individual, único, indivisível e [...] dentro de sua totalidade tem características especiais” (Simões, R., 1994, p. 20). Maria João Valente Rosa (2012) fortalece a colocação de Simões declarando que o envelhecimento cronológico resulta da idade e se constitui de “um processo universal, progressivo, inevitável” (p. 19), já o envelhecimento biopsicológico, mesmo considerado um reflexo do envelhecimento cronológico, difere dele pois não se apresenta de forma tão linear tampouco pode ser mensurado por uma idade estipulada, visto que cada indivíduo manifesta os sinais desse envelhecimento de forma diferente, na dependência de fatores como “sua vivência passada, hábitos, estilos de vida, gênero, condicionantes genéticas e da própria sociedade em que se vive.” (Rosa, 2012, p. 20).

Já no que diz respeito à etapa da vida designadamente a velhice, Regina Simões (1994) assinala que “a aparição mais marcante da velhice é a diminuição das reservas orgânicas do indivíduo, com uma regressão anatômica e funcional de todo o organismo” (p. 21); e a principal característica dessa fase da vida é o declínio físico, alterado pelas condições sociais e psicológicas. Esse declínio pode se expressar de duas formas: a Senescência, identificada pela idade cronológica e representada por um envelhecimento físico e mental sadio, com declínio lento e compensado organicamente; e a Senilidade, que pode ocorrer, prematuramente, e que, por sua vez, está associada a um estado de desorganização mental observado por alterações na coordenação motora, alta irritabilidade e perda de memória, podendo ocorrer prematuramente (cf. Simões R., 1994, p. 22). De igual modo, para a autora, o fator motivacional se constitui em um elemento importante no que concerne a uma intervenção benéfica no ritmo de declínio do envelhecimento. Sob esse prisma, consideramos imprescindível a realização de ações educativas que mantenham o idoso motivado e ativo, principalmente após a aposentadoria, quando o seu tempo livre pode ser ocupado por atividades que, quando bem orientadas, concedem a oportunidade de uma readaptação ao meio ambiente com sentimentos de satisfação, orgulho e disposição. A autora ressalta, ainda, as atividades físicas como significativas vivências prazerosas que podem possibilitar e auxiliar na restituição de aspectos considerados, muitas vezes, obsoletos nessa fase da vida (cf. Simões R., 1994, pp. 22-23).

Considerando que os debates sobre o envelhecimento, sobretudo no final do século passado, adquiriram propulsão e tornaram-se campos privilegiados de estudos, muitas vezes, sob a égide do cuidado-preventivo (Silvana Tótora, 2013), diversos estudiosos e pesquisadores se dedicaram a desenvolver reflexões acerca da concepção dessa temática, buscando relacioná-la com a etapa da velhice. Em uma perspectiva biológica, Matheus Neto e Nelson Borgonovi (2002) afirmam que a variedade de conceitos que tramitam a problemática do envelhecimento permite esclarecer, por si só, a dificuldade de se entender esse processo que contextualiza a velhice. Contudo, dentre todas as definições existentes, os autores consideraram mais condizente a que trata o envelhecimento como:

[...] um processo dinâmico e progressivo, no qual há modificações morfológicas, fisiológicas, bioquímicas e psicológicas, que determinam perda progressiva da capacidade de adaptação do indivíduo ao meio ambiente, ocasionando maior vulnerabilidade e

maior incidência de processos patológicos, que determinam por levá-lo à morte (Neto & Borgonovi, 2002, p.44).

Neto e Borgonovi admitem que a definição acima exposta encontra-se longe de dar conta de todos os caminhos “intrincados” que conduzem ao envelhecimento. Essa situação deve-se, em grande parte, à negligência de biólogos durante décadas no que concerne a estudos mais apurados sobre esse fenômeno. No entanto, “Há aproximadamente 30 anos, [...] publicações baseadas em trabalhos experimentais têm revelado o papel exercido por numerosos fatores externos e internos e a existência de várias teorias que [...] procuram explicar o processo de envelhecimento” (Neto & Borgonovi, 2002, p. 44)⁸⁸.

Sobre o assunto em questão, Silene Okuma (1998) declara que o envelhecimento é um processo biológico cujas alterações determinam mudanças estruturais no corpo, modificando suas funções. Com relação ao ser humano, esse processo assume dimensões mais amplas que transcendem o ciclo biológico, implicando, possivelmente, conseqüências sociais e psicológicas. Já a velhice, respeitando sua complexidade, “resulta da mútua dependência entre os aspectos biológicos, psicossociais e socioculturais que interagem no ser humano” (Okuma, 1998, p.13). Nessa perspectiva, a autora acrescenta que “as mudanças biológicas têm implicações no meio ambiente, que vai absorvê-las de acordo com as normas, valores e critérios da sociedade e da cultura nas quais a velhice acontece” (Okuma, 1998, p.13). Essa situação, por sua vez, determina a maneira pela qual o indivíduo lidará com seu processo de envelhecimento, com a velhice e com o papel que representará na sociedade, ou seja, os impactos da velhice sobre o indivíduo estão na dependência dos seus recursos internos e das normas e relações sociais nas quais está inserido. Corroborando as reflexões desenvolvidas, Ricardo Moragas (1997), ao discorrer sobre as teorias que permeiam o processo de envelhecimento, assim, se expressa:

A ampla experiência médica de atenção à velhice e a imensa pesquisa biológica deram origem a inúmeras teorias que tentam explicar o envelhecimento humano sem que, até o momento, exista uma teoria global sólida. Existem resultados de pesquisas, certos fatos, quase universais, inúmeras interpretações, mas não uma teoria geral sólida

⁸⁸ Um exemplo dessa afirmação dos autores supracitados se encontra em uma obra realizada por Heber Vargas, ‘Psicologia do envelhecimento’, publicada no ano de 1983. Vargas (1983), ao teorizar sobre o processo de envelhecimento evidencia que a velhice, enquanto fase individual do ser humano, tem como característica principal a perda acentuada da capacidade de adaptação, associada a uma diminuição da vitalidade e ao aumento da vulnerabilidade de todas as funções orgânicas. Entretanto, velhice e envelhecimento não são termos sinônimos: “A velhice, na qualidade de fenômeno personalíssimo, variável no tempo e espaço, é produto de fatores exógenos e endógenos. O envelhecimento, como um processo biopsíquico de degeneração orgânica, também é resultante do contexto social” (Heber Vargas, 1983, p.17).

que explique, globalmente, o fenômeno do envelhecimento humano (p.56).

Diante do exposto, Moragas (1997) enfatiza que é pouco provável que se chegue a possuir uma única teoria acerca do processo de envelhecimento, fato subtendido como positivo, já que esse processo complexo trata de explicar uma etapa da vida do ser humano, cuja contextualização não se esgota somente na mera descrição dos aspectos biológicos, mas também envolve a intervenção de variáveis psíquicas e sociais. À luz dessas colocações, Sérgio Paschoal (2002), ao reconhecer a dificuldade de se estabelecer uma definição única sobre o envelhecimento que se ajuste às situações, lugares e épocas distintas da humanidade, enfatiza que o envelhecimento contempla várias áreas, nomeadamente a biológica, a social, a econômica, a intelectual, a funcional e a cronológica. Nessa ótica, o autor entende que o envelhecimento, enquanto processo, configura um estágio da vida conceitualmente definido de diferentes formas em face do campo de pesquisa e do objeto de interesse. Aliás, o autor exemplifica essa constatação assinalando que os biólogos concebem esse processo como “um conjunto de alterações experimentadas por um organismo vivo, do nascimento à morte” (Paschoal, 2002, p. 27). Já os sociólogos e psicólogos alertam para o fato de que, além das alterações biológicas, devem ser considerados também os processos de desenvolvimento social e psicológico do indivíduo, bem como as alterações de suas funções, já que problemas de integração e adaptação social do indivíduo podem se refletir nessas alterações.

Defendendo nós uma perspectiva mais positiva e proativa, entendemos como relevante discorrer, à luz das colocações de Mariúza Lima (2001), sobre o potencial cognitivo do adulto idoso e a capacidade de aprendizagem e de adaptações ainda existentes nesse estágio da vida. De acordo com Mariúza Lima (2001), a “ciência cognitiva”, definida como o estudo da mente e do conhecimento, aborda o processo cognitivo como uma construção dinâmica resultante da interação entre o “ser vivo” e o mundo. Esse aspecto se caracteriza por ser um “processo dialógico”, pois, à medida que percebemos o mundo com uma postura ativa, nós o construímos e somos também por ele construídos. Nesse sentido, “a interação produz significados compartilhados [...]. A cognição define questões de interação com o mundo [e a] experiência é o *locus* de uma unidade cognitiva” (Lima M., 2001, p. 17). A esse propósito, ao direcionar o referencial da ciência cognitiva ao processo de envelhecimento, faremos uma breve incursão sobre o cérebro. Para essa autora, “a longevidade humana traz uma nova

conscientização de que não adianta um corpo vigoroso sem um cérebro trabalhado” (Lima M., 2001, p. 17). Assim, aumentar a capacidade mental do indivíduo procurando evitar o envelhecimento cerebral constitui uma meta que pretende ser alcançada à luz do novo conhecimento designado “plasticidade cerebral”, que trata de uma visão inovadora que concebe o cérebro como um órgão com surpreendente plasticidade, dinâmico, crescendo e em constante mutação. A essa definição de Lima, acrescentamos o conceito de Emílio Takase (2010) acerca do termo plasticidade cerebral: “processo contínuo de remodelagem a curto, médio e longo prazo do sistema nervoso” (p. 56). Igualmente, apresentamos a reflexão de Juciclara Rinaldi e Maria Alice Parente (2007), quando escrevem que a plasticidade cerebral, enquanto uma capacidade do cérebro, corresponde a uma mudança adaptativa na estrutura e nas funções do sistema nervoso em qualquer estágio da vida, incluindo na velhice. As autoras ainda assinalam que, no caso do adulto idoso, apesar das mudanças estruturais e funcionais que ocorrem no cérebro, sua capacidade cerebral se mantém.

Aliás, o mito de que nascemos com um cérebro com tamanho e potencial geneticamente determinado, de acordo com Mariúza Lima (2001), está sendo derrubado por essa nova realidade científica quando afirma que o cérebro é um órgão em crescimento e mudança, e sua capacidade e vitalidade dependem, em grande parte, de como o nutrimos e o tratamos. Nesses parâmetros, constata-se que o funcionamento do cérebro pode ser moldado por influências externas e internas. Sendo assim, a partir das descobertas referentes à atividade cerebral, cientistas começam a vislumbrar a ampla dimensão de influência que o ser humano pode exercer sobre os fatores que controlam o “funcionamento mental”. Esse fato repercutiu na anulação de duas noções sobre a natureza do cérebro: a de que esse órgão para de crescer e de se modificar após a infância; e a de que ele perde, constantemente, células cerebrais após os vinte anos, o que repercute em um declínio das capacidades cerebrais. A propósito, com base nessa perspectiva, acreditava-se que os cérebros mais “velhos” perdiam a capacidade de crescer e que 40% das células desse órgão poderiam ser destruídas pelo envelhecimento, resultando, assim, na diminuição da capacidade cerebral. Contudo, Lima ressalta que as células do cérebro podem produzir novos dendritos e sinapses, formando, assim, novas “redes de comunicação” em qualquer idade. Essa situação comprova que, em detrimento do número fixo e inato de células cerebrais que o ser humano possui ao nascer, o que define a capacidade cerebral, é a proliferação de conexões que se dão ao longo da vida. (cf. Lima M., 2001, pp. 19-20). Corroborando Lima, Takase (2010)

acrescenta que estudos anatômicos tem demonstrado que, na fase adulta, além dos neurônios não morrerem em alta escala, eles podem continuar a se regenerar, permitindo, mesmo na velhice, não só uma reorganização das funções do cérebro, como também um bom desempenho cognitivo quando estimulados.

Ademais, mediante a visão inovadora de *plasticidade cerebral*, a qual abre perspectivas para o crescimento, expansão, recuperação e rejuvenescimento do cérebro, Lima assinala que, independente de algumas células desaparecerem em determinadas partes desse órgão, ao envelhecermos precisamos encontrar meios de aumentar a eficiência do funcionamento cerebral, o qual, por sua vez, recebe forte influência de fatores ambientais, tais como: a alimentação, a educação e o estilo de vida. Sob esse prisma, a autora enfatiza que o surgimento de células cerebrais na fase da velhice depende do nosso próprio esforço e de uma postura de exercício mental que deve ser adquirida desde a infância. E acrescenta “foi provado que os seres humanos idosos que se exercitam têm melhor desempenho nos testes de função cognitiva do que os que não se exercitam e que a prática de exercícios infunde nova vida ao cérebro.” (Lima M., 2001, p. 21).

De igual forma, Takase (2010), ao discorrer sobre o desenvolvimento cognitivo do idoso, acresce que diante da possibilidade de plasticidade cerebral e da compreensão de que o desenvolvimento do ser humano é um processo contínuo

[...] deve-se tratar a velhice como uma fase envolta de mudanças e processos inerentes à sua chegada e que, apesar de ser considerada a última, é também uma fase de possibilidades, de novas aprendizagens, que não necessariamente carrega consigo o significado de declínio e prejuízo cognitivo” (Takase, 2010, p. 59).

Observamos que o envelhecimento, enquanto processo que contextualiza e caracteriza a fase da velhice, possui peculiaridades e especificidades que devem ser levadas em conta diante das atividades que contemplam o dia-a-dia do adulto idoso. No entanto, em detrimento das restrições impostas por esse período da vida, comprovamos a existência de inúmeras possibilidades e perspectivas sobre as quais esse indivíduo pode debruçar-se na construção de uma vida com mais sentido e prazer. Nessa ótica, e diante da discussão acima realizada acerca da nova visão de *plasticidade cerebral*, a qual constata que o adulto idoso, durante o processo de envelhecimento, ainda possui a oportunidade de desenvolver não somente aspectos que envolvam suas potencialidades físicas e psicomotoras, mas também sua capacidade cognitiva de aprendizagem verificamos, em uma perspectiva bio-psico-social, que a trajetória de vida desse

indivíduo pode ser contemplada com caminhos que conduzam, com o auxílio das diversas ciências que estudam o envelhecimento no campo gerontológico e com o contributo de práticas educativas sob a égide de uma práxis pedagógica crítico-social, a vivências salutaras e ao exercício de sua cidadania. No entanto, evidenciamos que, nesse caminho a ser trilhado, o idoso enfrenta uma diversidade de situações que tendem a limitar suas possibilidades e desejos, nomeadamente os aspectos condicionantes psicológicos, biológicos e socioeconômicos, sobre os quais, a seguir, faremos algumas conjecturas.

3.1.1 Aspectos condicionantes no contexto de vida do adulto idoso

Após lembrar a relação entre o processo de envelhecimento e a capacidade cognitiva de aprendizagem do adulto idoso, entendemos como relevante elencar alguns elementos determinantes que contextualizam e influenciam as situações cotidianas que perpassam a etapa da velhice. Dessa forma, a seguir, abordaremos os aspectos condicionantes psicológicos, biológicos e socioeconômicos que modificam e, de certa forma, restringem a vida do idoso no processo de envelhecimento, bem como algumas alterações orgânicas, presentes nesse período da vida.

Referente ao condicionante psicológico, Regina Simões (1994) adverte que, na fase da velhice, o que ocorre a este nível são certas exigências do meio social que contribuem para que o idoso, na maioria das vezes, adquira uma postura negativa que o conduz a perda de iniciativa e de motivação, a um estado de insegurança e, por fim, ao próprio isolamento social. Contudo, um fato interessante é que a redução de certas “capacidades funcionais”, no idoso, estimula, nesse indivíduo, a construção de “mecanismos de compensação”⁸⁹.

Por conseguinte, nessa fase que permeia o processo de envelhecimento, Simões (1994) destaca a ocorrência de alterações em áreas do ser humano como a memória, a inteligência e a personalidade. Ao discorrer sobre a inteligência, colocamos em relevo a reflexão do psiquiatra Dr. Heber Vargas (1983) que, ao buscar conceituar a inteligência, enaltece a característica relacionada à capacidade de adaptação geral do indivíduo e

⁸⁹ Nesse sentido, Elisandra Sé, Nelma Queros e Mônica Yassuda (2004) afirmam que “As alterações morfofuncionais do cérebro podem ter implicações nas alterações cognitivas; entretanto, convém lembrar que o cérebro possui processos de reparação celular, além de o indivíduo ser capaz de ativar mecanismos para compensar déficits de cognição” (148). Também Simões alerta para o fato de que as restrições impostas pelo tempo são incontestáveis, mas, por outro lado, elas expressam a necessidade de o idoso se sentir socialmente incluído nas atividades cotidianas que fazem parte do seu contexto de vida (cf. Simões R., 1994, p. 37).

adota, nesse sentido, a definição utilizada pelo estudioso D. Wechsler na obra “The measurement and evaluation of intelligence of older persons”: “Inteligência é o conjunto ou capacidade global do indivíduo para agir intencionalmente, pensar racionalmente e atuar eficientemente em seu ambiente” (Vargas, 1983, p. 44).

Ao aludir à inteligência, Regina Simões (1994) assim, se pronuncia:

Há dois tipos de inteligência: a inteligência fluida de potencialidade genética ou qualidades básicas do sistema nervoso e a inteligência cristalizada que é responsável pelos conhecimentos adquiridos, resultado da experiência, aprendizagem e fatores ambientais (p.38).

De acordo com estudos efetivados sobre esse assunto, com o decorrer do tempo, a inteligência cristalizada aumenta ou se estabiliza, enquanto a fluida apresenta um decréscimo. A supracitada autora adverte que essas funções intelectuais declinam não em função da idade, mas devido a choques provenientes de estados patológicos do cérebro ou até mesmo por exigências excessivas do meio. Esse fato repercute, no idoso, uma representação social associada à condição de incompetência em face de sua autogestão e de sua produção intelectual. Por outro lado, Simões salienta que tal situação pode ser amenizada ou, até mesmo, corrigida, ao se proporcionar ao adulto idoso meio e ambiente adequados para que, mediante atividades intelectuais, possa viver em permanente aprendizado e, por conseguinte, em constante atividade de treinamento das atividades cerebrais (cf. Simões R., 1994, pp. 38-39).

Atinente à memória, Vargas (1983, p. 41) a define como “função psíquica que permite fixar e conservar na consciência vivências que a tenham impressionado e que posteriormente possam ser revividas pela evocação”. A propósito, de acordo com Regina Simões (1994), a perda da memória associa-se a fatores orgânicos, tais como: o endurecimento das artérias, hipertensão ou qualquer deficiência que diminua a irrigação sanguínea para o cérebro. A biofísica molecular atesta que, por volta dos sessenta anos, os neurônios são atingidos, o que pode refletir em uma redução na capacidade de aprendizado e na transmissão de estímulos vitais. Nesse contexto, cabe-nos ressaltar que o idoso, diante desse quadro que traça o seu envelhecimento, tem dificuldades de lembrar fatos recentes e de recordar, com clareza, fatos do passado. Florindo Stella (2004) reforça a afirmação de Simões ao declarar que “Em idosos com idade muito avançada, eventualmente observa-se a ocorrência de discreta dificuldade de memória imediata e de memória recente. Porém, há preservação de memória de longa duração” (Stella, 2004, p. 284).

Ao colocar em evidência que a perda de memória está associada a pouca irrigação sanguínea no cérebro, Regina Simões (1994) ressalta:

A atividade física bem orientada e planejada, associada a uma boa alimentação e a um ambiente sadio, proporciona ao idoso, através de atividades que estimulem a capacidade do coração de bombear sangue com frequência e pressão ideais para o sistema nervoso central, a regulação de suas funções vitais (p.42).

Dando seguimento às suas reflexões, Regina Simões (1994), ao discorrer sobre o quadro de alterações relacionado à personalidade do idoso, assinala que "A personalidade do idoso se modifica de acordo com as mudanças de ordem física e intelectual vividas no ambiente familiar ou fora dele" (p. 42). Essas mudanças podem repercutir no idoso "estados de insegurança, medo e tensão, expressos através de atitudes mais rígidas, conservadoras e indiferentes" (Simões R., 1994, p. 42). Nessa fase da vida, é possível, também, ocorrer uma crescente introspecção devido à dificuldade de aceitar novas ideias, assim como um estado de ansiedade, preocupação e sensibilidade ao perigo, situação que provoca, por sua vez, uma postura de retração em face das atividades consideradas desafiadoras. A autora ainda salienta que as condições de vida em que se encontra o idoso podem não só conduzi-lo a uma situação de estresse, interferindo e "agravando" o processo de declínio desses geronto, como também podem levá-lo à perda de sua identidade psicológica (cf. Simões R., 1994, p. 43).

Diante dessa conjuntura, Simões afirma que a vontade de aprender no idoso é considerada uma condição suficiente para que ocorra um processo de aprendizado. Contudo, esse processo possui limitações nessa fase da vida em detrimento da velocidade com a qual o idoso processa e adquire o conhecimento. Sendo assim, nessa situação cognitiva de aprendizado e aquisição de conhecimentos contextualizada por limitações, observamos a necessidade de proporcionar ao indivíduo que se encontra, na etapa da velhice, um bom nível de motivação, por meio de tarefas significativas ministradas de acordo com o seu ritmo pessoal, para que ele, ao usufruir de condições que permitam um estado de constantes atividades intelectuais, não se sinta passivo, mas capaz de ainda realizar sonhos e projetos de vida em prol de um envelhecimento ativo que lhe proporcione satisfação e bem-estar.

Nessa perspectiva, ressaltamos que o fenômeno do lazer, com o contributo de seus interesses culturais ⁹⁰, se constitui em uma possibilidade educativa que pode

⁹⁰ Evidenciamos que os interesses culturais do lazer serão posteriormente abordados, no capítulo em seguimento.

conduzir o idoso, por meio de vivências dinâmicas e motivantes, a um ambiente de aprendizado e desenvolvimento de suas capacidades cognitivas e criativas, proporcionando, no que concerne à inteligência, à memória e à personalidade, benefícios quanto à busca da superação de certos limites impostos pelo tempo.

Nesse mesmo contexto, António Simões (2006), ao discorrer sobre as capacidades cognitivas do adulto idoso, buscando assumir uma postura contrária aos estereótipos ligados a uma percepção negativa que se expressa por uma visão rígida e uniforme desses indivíduos, declara que o envelhecimento é constituído de uma variedade de experiências individuais decorrentes da “complexa interação” entre os fatores pessoais e de âmbito contextual que perpassam esse fenômeno. Partindo desse pressuposto, o referido autor ressalta que os idosos mantêm seu potencial cognitivo para desempenhar, de forma satisfatória, as funções que lhes são requisitadas nas vivências cotidianas. Na visão desse autor, o potencial cognitivo representa os

[...] processos implicados no conhecimento da realidade, desde a capacidade para sintonizar com os estímulos dela recebidos (a atenção), passando pelo registro e retenção da informação (a aprendizagem e a memória), até a capacidade de reflectir e relacionar ideias e de resolver problemas novos (a inteligência) (Simões A., 2006, p. 53).

Aliás, sobre a capacidade de atenção contextualizada no processo de envelhecimento, António Simões afirma que alguns tipos de atenção apresentam declínio com o avanço da idade, outros não registram nenhuma modificação, e alguns apresentam somente decréscimo. Já com relação à aprendizagem, enquanto “aquisição de novas competências ou informações [...] medida pela melhoria registrada no desempenho de tarefas” (Simões A., 2006, p. 57), o autor assinala que, em raras situações, os indivíduos necessitam de atuar com o nível máximo de suas capacidades e, dessa forma, os declínios, não obstante substanciais, não chegam a se refletir, de maneira negativa, no desempenho de suas competências sociais. Nesse sentido, António Simões (2006) ainda salienta que “os indivíduos conservam um nível de plasticidade [cerebral] que lhes permite, mediante formação adequada, fazer face aos declínios registrados” (p. 58). Enfim, no que diz respeito à memória e à inteligência, o autor coloca que esses aspectos, por não serem “entidades únicas”, não permitem uma resposta simples e linear com relação ao seu declínio em face do avanço da idade.

Não obstante, diante dessa exposição de fatores relacionados às capacidades cognitivas dos adultos idosos, António Simões (2006) conclui que “grande parte do

potencial cognitivo é preservado na última fase do ciclo da vida [e], com efeito, a reserva de capacidades é suficiente para se conduzir uma vida normal” (p. 68). Todavia, o autor alerta que, para a conservação das capacidades cognitivas, se faz necessário que o adulto idoso mantenha uma postura intelectual ativa; e, nesse caso, a educação de adultos pode contribuir de forma significativa para a consecução desse objetivo.

No que diz respeito aos aspectos condicionantes biológicos presentes na velhice, Regina Simões (1994) declara que o envelhecimento é geneticamente programado e se caracteriza pela acentuada perda de capacidade de adaptação e pela menor expectativa de vida. Entretanto, essas modificações diversificam de indivíduo para indivíduo em função de suas condições físicas internas, do meio ambiente e do estilo de vida. Em uma perspectiva biológica, o envelhecimento começa a ocorrer a partir dos 30 anos e se dá pela diminuição da taxa metabólica, que, por sua vez, se reflete na lentidão do intercâmbio de energia do organismo. Nesse contexto, a autora acrescenta que o progresso científico e tecnológico muito tem contribuído para níveis mais avançados de longevidade (cf. Simões R., 1994, pp. 44-45).

Não obstante, Regina Simões (1995) afirma que a determinação da idade biológica de um indivíduo respeita certos parâmetros morfológicos, fisiológicos e psicológicos, expressos em uma “visão biológica” na qual se constata “modificações e alterações na perspectiva da imagem corporal do idoso que aparecem no aspecto exterior, na fala, nos movimentos, na esfera emotiva psicológica, nos tecidos, nos órgãos e nos sistemas, caracterizando assim o envelhecimento de todo o organismo” (Simões R., 1995, p. 124). Desse modo, inicia-se o processo degenerativo do sistema orgânico que ocorre de forma lenta, não acontecendo de uma só vez, tampouco atingindo todos os sistemas ao mesmo tempo.

Especificamente em relação ao aspecto externo, Regina Simões (1995) assinala que, entre os quarenta e cinquenta anos, a aparência física sofre acentuada modificação e, por volta dos setenta anos a coluna curva-se para frente e a estatura diminui. Outros aspectos externos se apresentam por meio da flacidez, em função do acúmulo de gordura na região subcutânea; da pele seca e inelástica; do aparecimento de rugas, pigmentação, manchas, etc. Além disso, aos sessenta anos, as feições do nariz, das orelhas e da cabeça tornam-se mais salientes. A autora ainda acrescenta que a visão e a audição se constituem em órgãos dos sentidos bastante afetados pela velhice e, em decorrência das alterações no equilíbrio orgânico, ocorrem perdas de adaptações que fazem com que o organismo leve mais tempo para se recuperar, reagindo a estímulos

externos com menos eficiência do que um organismo jovem. O sistema nervoso central, por sua vez, também apresenta perdas relacionadas ao peso e ao número de neurônios, tendo, como consequência, a diminuição da *performance* e da coordenação sensório-motora do indivíduo (cf. Simões R., 1994, pp.125-126).

Dando continuidade às suas colocações, Regina Simões (1995) descreve que, entre os trinta e setenta anos, o sistema cardiovascular declina mais ou menos 30%, os vasos sanguíneos tornam-se menos elásticos, e a capacidade vital e ventilatória do corpo são reduzidas. Concomitantemente, ocorrem também alterações no aparelho locomotor que afetam as capacidades físicas e as habilidades motoras, repercutindo em uma diminuição da massa muscular, do tônus muscular, perda da força e atrofia dos músculos. Diante desse quadro traçado por algumas peculiaridades presentes no processo biológico de envelhecimento do indivíduo, Simões (1995) ainda alerta para o surgimento de debilidades posturais, osteoporose e, até mesmo, enfraquecimento dos tendões, ligamentos e articulações. À luz dessas alterações que dificultam a vivência da velhice, a autora elucida que as atividades físicas moderadas e regulares que incluam caminhadas e que estimulem o sistema respiratório, contribuem para preservar uma série de estruturas orgânicas e regularizar as funções vitais do idoso, possibilitando situações de bem-estar, prazer e, por conseguinte, uma melhor qualidade de vida (cf. Simões R., 1994, p. 127).

A propósito, Morgana Meirelles (1997) realiza uma interessante observação sobre a repercussão da sociedade moderna nas condições física e biológica dos indivíduos. A autora acrescenta que os seres humanos foram criados para viver em um ambiente natural onde a força e as reações rápidas garantiam sua subsistência, entretanto, devido ao progresso tecnológico, oriundo, principalmente, da Revolução Industrial e que possibilitou o crescimento das indústrias de serviços e a revolução das informações, essa necessidade da prática de atividades físicas constantes e regulares foi sendo reduzida, fato esse que conduziu o ser humano à criação de hábitos sedentários que acarretam grandes riscos ao organismo (cf. Meirelles, 1997, p. 67). Ao contextualizar essa situação no processo de envelhecimento, Meirelles (1997) declara que a ausência da prática de atividades físicas, na velhice, pode acarretar várias modificações de ordem fisiológica e psicológica no idoso. Essas modificações, especificamente no âmbito fisiológico, resultam em fatores limitantes, tais como: a redução da capacidade aeróbica e anaeróbica, da força muscular, da resistência muscular, da flexibilidade e das habilidades motoras. Segundo Meirelles, esses fatores,

associados ao sedentarismo, repercutem em uma baixa capacidade funcional e em estados de fraqueza, fadiga, estresse, depressão, perda da autoestima e da vitalidade, diminuição das atividades de rotina e exacerbação do estilo de vida sedentário, condições essas que aceleram o processo de envelhecimento (cf. Meirelles, pp. 68-69).

Dessa forma, verificamos a importância de ações sociais que oportunizem a prática de atividades físicas nessa fase da vida. Nesse sentido, a vivência dos interesses físicos do lazer pode propiciar, por meio de práticas prazerosas e educativas, não só a criação psicológica de um clima descontraído ao idoso, como também, segundo Meirelles (1997), uma desmobilização das articulações, aumento do tônus muscular, bem-estar físico, autoconfiança, segurança no domínio do corpo, elasticidade, melhoria da respiração, intensificação da circulação sanguínea, estimulação do sistema cardiorrespiratório, melhoria da resistência e da capacidade de coordenação e reação, entre outros fatores. A autora ainda adverte que o exercício físico também propicia uma maior disposição para as tarefas cotidianas, além de ser “um meio de cura contra a depressão, circunstâncias de medo, decepções, vazios anteriores, aborrecimento, tédio e solidão” (Meirelles, 1997, p. 77).

Ao observar, à luz das constatações dos autores acima referendados, os inúmeros benefícios que a atividade física pode trazer ao indivíduo que se encontra no complexo processo de envelhecimento, percebemos a necessidade de uma maior atuação da esfera pública e da sociedade civil atinente à proliferação de trabalhos sociais envolvendo medidas educacionais de conscientização do idoso quanto ao valor e à necessidade de viver e de se permitir momentos prazerosos que o conduzam a um maior respeito e compreensão do próprio corpo, e à noção de que, enquanto cidadão, possui o direito de reivindicar políticas educativas, capazes de contribuir para o desenvolvimento de suas potencialidades, relacionadas a elementos que favoreçam um melhor usufruto da vida.

Por fim, dando continuidade aos aspectos condicionantes que influenciam a etapa da velhice, Regina Simões (1994), ao abordar as perspectivas socioeconômicas que configuram o quadro de envelhecimento do adulto idoso, destaca que as ciências biológicas procuram de diversas maneiras interdisciplinares prolongar a expectativa de vida do ser humano, dando enfoque ao conceito da prevenção e de um estilo de vida mais saudável. No entanto, em detrimento do atual progresso científico no campo gerontológico, os indivíduos, ao alcançarem esse período da maturidade, ainda convivem com preconceitos sociais marcantes, sobretudo nos países do chamado

“Terceiro Mundo”, onde a própria sociedade aliena o idoso à participação no patrimônio social. Tal situação reflete-se na sociedade brasileira que, em sua maioria, compreende a velhice como sinônimo de “período dramático, marcado por incertezas e irrelevâncias” (Simões R., 1994, p.27). Essa conotação pejorativa dada ao adulto idoso resulta, muitas vezes, em uma anulação de suas perspectivas quanto à sua participação nas decisões do sistema social, fato que repercute, geralmente, em uma postura rígida de isolamento social e, conseqüentemente, iniciação de quadros depressivos que corroboram a velocidade do processo de declínio orgânico.

A referida autora complementa essa observação acrescentando que, em termos culturais, diferentemente da sociedade oriental, onde o respeito aos mais velhos é cultivado, nossa sociedade ocidental desconsidera a opinião do idoso. Essa situação, derivada de estereótipos vinculados à figura do idoso ocorrida tanto no âmbito social como no ambiente familiar, produz uma condição de submissão e passividade desse indivíduo diante dos valores propostos pela sociedade, visto que sua realidade social não se encontra mais inserida no cotidiano social relacionado, sobretudo, ao mundo do trabalho, tampouco sua opinião é levada em conta no momento de decisões familiares. “No entanto, é necessário ao geronto participar da civilização, adaptando-se ao progresso, para que, desta forma, possa ser útil e produtivo” (Simões R., 1994, p. 29).

Ao abordarmos a questão familiar, Regina Simões (1994) alerta para o fato de que, muitas vezes, a família se torna um problema para o cotidiano do idoso, pois, na inversão de papéis, quando ele passa de responsável pela família para um simples elemento desse grupo, pode-se estabelecer um ambiente familiar de conflito, com relacionamentos preponderados pela indiferença, desconfiança, hostilidade, etc.

Outra situação a ser considerada na questão familiar é que o modelo antigo de família não é mais condizente com as mudanças que se fazem presentes na atual sociedade, visto que as exigências do mundo globalizado requerem alterações e, até mesmo, inversão de papéis quando se trata da antiga família patriarcal, na qual era dada ao homem a tarefa de prover a subsistência da família. Nesses parâmetros, Suzana Medeiros (2004) coloca que esse processo está ocorrendo na relação do adulto idoso com sua família, quando se trata do “lugar” ocupado por esse indivíduo na família moderna. Uma questão também elucidada pela autora é a de que o “velho”, em algumas sociedades, era considerado, tradicionalmente, como portador de experiência e sabedoria, entretanto, nos dias de hoje, com a significativa mudança gerada pela chegada da informática, os “velhos”, em uma grande maioria, transformaram-se em

analfabetos funcionais e os netos estão a saber mais que os avós. Dessa maneira, o domínio intelectual na família foi sendo ocupado pelos mais jovens que manejam, habilmente, os computadores e aparelhos domésticos. Sob esse prisma “Na sociedade que tem a juventude como valor e é obcecada pelo novo, a tradição e a memória se dissolvem, o lugar dos mais velhos é o não lugar” (Medeiros, 2004, p. 189).

A referida autora ainda realiza uma inferência à condição de solidão social na qual se situam alguns adultos idosos, assinalando que os “velhos” que ficam sozinhos, devido a alguma circunstância que foge ao seu domínio, como, por exemplo, o desprezo familiar, advindo dos altos custos que esse indivíduo causa à família, ou, até mesmo, quando sua aposentadoria não satisfaz as exigências financeiras da família, resistem a ideia de ir para alguma instituição porque, muitas vezes, ainda estão apegados a um modelo “imaginário” de que a família se constitui no “nosso grupo” e é um lugar isolado de conflitos envolto em felicidade (cf. Medeiros, 2004, pp. 190-192).

Nessa perspectiva, Medeiros (2004) assinala:

A longevidade vai exigir que se abra o debate sobre as relações familiares e que os próprios “velhos” aceitem viver novas experiências e novas formas de morar. O que não impede que se fortaleça a ideia de família como a extensão de uma rede de afeto e solidariedade, e não apenas um lugar determinado para viver (p. 193).

Diante dessa situação sobre os desafios familiares e sociais que fazem parte do contexto de vida do adulto idoso, observamos a necessidade de propiciar a esse indivíduo condições motivadoras e prazerosas que estimulem um ambiente de aprendizado em face das inovações tecnológicas do mundo moderno, e que conduzam ao desenvolvimento de uma postura independente e autônoma diante das experiências vivenciadas no âmbito familiar e social

Por conseguinte, no que diz respeito à aposentadoria, Regina Simões (1994) declara que essa situação surgiu, no Brasil, em 1923, definindo-a como “o encerramento da vida funcional de um trabalhador, seja por tempo de serviço, por idade ou por não poder mais trabalhar devido a doença ou acidente [...] com direito de continuar recebendo seus vencimentos integralmente ou de forma reduzida” (p. 35). Simões ressalta que a ideia da aposentadoria está constantemente relacionada à velhice, entretanto possui uma conotação negativa pois o indivíduo que, até então, gozava do *status* social de trabalhador, se depara com uma situação inversa expressa no *status* de desempregado, o que conduz esse aposentado a se sentir desnecessário e rejeitado. Nesses termos, observamos que a ocupação do tempo livre com atividades satisfatórias

requer atenção por parte da sociedade, já que, após a aposentadoria, o idoso está mais livre para conduzir sua vida e os recursos que têm disponíveis⁹¹.

A esse propósito, Regina Simões (1994) adverte:

A aposentadoria, então, é um direito adquirido pelo indivíduo de ser subvencionado pelo Estado; porém, ao invés de representar um caminho para retirar-se da correria competitiva e, conseqüentemente, desfrutar os próximos anos de vida com tranqüilidade ou mesmo um prêmio pelos tantos anos de trabalho e responsabilidades familiares, passa a ser um peso na vida do idoso, desencadeando rapidamente um sentimento de inutilidade (p.30).

Corroborando as colocações de Simões, Jaime Pacheco (2004) acrescenta:

A aposentadoria [...] apresenta aos trabalhadores o tempo livre como recompensa. Mas, também, expõe a contradição do mundo ocidental na valorização do ser humano. Os aposentados, sem o trabalho a que se dedicaram durante longos anos de suas vidas, quase sempre, desenvolvem sintomas depressivos em face das dificuldades de refazerem seus projetos de vida de uma maneira produtiva e socialmente útil. Com a autoestima diminuída, tendem a debitar a si mesmos esse momento social como fracasso pessoal [não conseguindo] entender que esse é um processo socialmente produzido (p. 219).

Não obstante, em detrimento dessas circunstâncias desafiadoras, para Andrés de Haro e Silvia López (2012), a aposentadoria é perspectivada como uma fase na qual o indivíduo deve ter plena consciência de suas possibilidades e limitações, aceitando a chegada de alguns problemas e disfunções como algo normal e não como um castigo. Aliás, nesse período da vida, os adultos idosos podem buscar compensar as perdas por meio do desenvolvimento de novas relações, papéis e atividades que favoreçam um equilíbrio ante sua condição de vida anterior. Sendo assim, “quando chega a aposentadoria temos que estar constantemente aprendendo novos modos de enfrentarmos as diversas situações sociais que acaecem no dia a dia, os novos desafios que nos apresenta a vida” (Haro & López, 2012, pp. 252-253).

Outro ponto que devemos ressaltar é o fato de que muitos idosos, por necessitarem de contribuir ou, até mesmo, de prover a subsistência da família, tentam reforçar o salário ganho na aposentadoria com o retorno ao mercado de trabalho. Nesse

⁹¹ Nesses parâmetros, vale destacar a reflexão de Douglas Kleiber, Fernando Martín e Jaime Cuenca Amigo (2012) ao colocarem que o ócio, compreendido como uma série de atividades realizadas no tempo livre do indivíduo, intrinsecamente motivadas e associadas à prática de jogos, entretenimento, turismo, etc., não deve ser visto somente sob a ótica do prazer e dos caprichos mas, em especial no período da aposentadoria, o ócio pode significar não só um direito adquirido depois de anos de trabalho e compromissos sociais, mas também um potencial para desfrutar um envelhecimento satisfatório relacionado, dentre outros aspectos, com a auto-realização na fase da velhice.

sentido, António Simões (2006) acrescenta que a aposentadoria pode ser considerada “um evento causador de stress, quando as suas implicações forem negativas. Por exemplo, retirar-se da vida activa pode acarretar uma quebra no rendimento [visto a necessidade de] angariar receitas financeiras mais abundantes.” (pp. 88-89). Contudo, para o autor, um aspecto positivo refere-se ao fato da existência de uma nova postura perante essa fase da aposentadoria nas pessoas pertencentes à representação social da “Terceira Idade”. Para esse recente grupo social que envolve adultos idosos que adquiriram certo poder aquisitivo ao alcançar a aposentadoria, essa fase da vida é vista como um período de concretização de objetivos e sonhos não realizados.

Por fim, ao discorrer sobre a perspectiva do adulto idoso diante da atual sociedade moderna, Regina Simões evidencia que o adulto idoso passa, socialmente, da condição de um ser participativo para não participativo, tornando-se, assim, um elemento inativo e improdutivo no que diz respeito ao aspecto social da produtividade capitalista. Tal situação social e familiar, resultante de condicionamentos socioculturais caracterizados por uma forte tendência a marginalizar o idoso, provoca nesse indivíduo:

[...] um estado de insegurança, de medo, de tensão e de inadaptação que, dependendo de sua intensidade ou continuidade, são expressos através da irritabilidade, acomodação ou indiferença, podendo afetar a própria personalidade, levando o idoso ao isolamento e ao sentimento de inutilidade (Simões R., 1994, p. 31).

Com efeito, ao evidenciar a sociedade capitalista brasileira que preza pelo desenvolvimento da tecnologia e pelo aumento da produtividade, Regina Simões (1994) acrescenta que o “velho” é considerado uma figura inútil e improdutivo, pois, com a chegada da velhice, sua produção e consumo decrescem, vivendo assim um *status* marginalizado, dentro do próprio mundo que ele ajudou a construir: “a produtividade, como fator de eficiência, despreza uma política de amparo aos que já foram produtivos” (Simões R., 1994, p.36).

Observamos, nessa conjuntura, a existência de uma estrutura social que privilegia a produção exigindo, para a consecução de seus objetivos, corpos rentáveis e ágeis em suas respostas. Diante desse quadro, constatamos, com clareza, os preconceitos sofridos pelo adulto idoso na área socioeconômica, pois seu organismo, devido à diversidade de aspectos que condicionam suas ações no processo de envelhecimento, não mais possui a rapidez de respostas requeridas pelo atual cenário social capitalista.

Regina Simões complementa essa discussão acrescentando que as mudanças no modo de produção, ocorridas na Revolução Industrial, repercutiram no ser humano um “modo de viver” mais veloz. Esse fato se tornou um obstáculo à participação social do idoso, visto que os limites impostos pelo tempo não permitem a esse indivíduo acompanhar o ritmo de vida exigido pela sociedade. Essa situação não só impede a participação do idoso como “ser social”, como também repercute em preconceitos sociais vivenciados pelo idoso em seu convívio diário quer seja na família, quer seja em um âmbito social mais abrangente (cf. Simões R., 1995, p. 123).

Não obstante, dando seguimento aos problemas que contextualizam a realidade brasileira e com os quais o idoso se relaciona, Regina Simões (1994) ainda enumera outros aspectos, notadamente: dependência, ociosidade, sexualidade, corpo e perda de status. A dependência, muitas vezes, se constitui do reflexo de uma vida sedentária. É certo que as alterações fisiológicas modificam o estilo de vida do idoso, no entanto, a ausência de autonomia de movimentos na velhice origina-se, salvo em alguns casos, de um histórico de vida inativo. Nesse sentido, observamos que a participação do idoso em atividades motoras é importante visto que pode não somente resgatar a autonomia de movimentos, assim como contribuir para evitar o sedentarismo. Já a ociosidade é uma situação criada e criticada pela própria sociedade que, ao caracterizar o idoso como um ser humano incapaz de produzir, conduz esse indivíduo à aceitação da condição de uma vida inativa. Há também o estigma social de que o adulto idoso deve ser alheio às relações sexuais, à afetividade e ao erotismo, sendo assim proibido de vivenciar e expressar sua sexualidade, sob o risco de ser motivo de chacota e de ironia. Por sua vez, o corpo, devido ao processo de envelhecimento, não apresenta atrativos e é visto socialmente, muitas vezes, de maneira repulsiva, situação que pode provocar, no idoso, um sentimento de baixa autoestima. Para completar esse quadro, a autora ainda enfatiza que ocorre uma perda de status social, pois o processo de aposentadoria, muitas vezes, faz com que o idoso se sinta *fora de uso*, isolado do sistema e sem função social, até mesmo, na família, onde ocorrem, nessa época da vida, uma inversão de papéis e uma alteração de dependência entre pais e filhos (cf. Simões R., 1995, pp. 123-124)⁹².

Outro ponto de discussões a ser mencionado, nesse cenário social, é o de que, nos dias atuais, os investimentos e o cultivo ao corpo idealizam um perfil corporal do

⁹² Nesse sentido, evidenciamos a reflexão de Sofia Aboim (2013): “O confronto com os primeiros sinais de envelhecimento e de perda de vigor e saúde são normalmente vividos com desagrado e tristeza, face aos imperativos de um tempo que virá e que é inevitável” (Sofia Aboim, 2013, p. 598).

homem baseado nos valores e interesses culturais e políticos da sociedade dominante em que, por exemplo, a cada dia, inauguram-se novas academias de ginástica com técnicas e exercícios mais aprimorados, surgem novas práticas alternativas de saúde, etc. Aliás, conforme constata Regina Simões (1995), esse comércio é explorado, principalmente, pelos meios de comunicação e pelas empresas especializadas em alimentação, vestuário e produtos de beleza, na perspectiva de um corpo perfeito, bronzeado, bonito, musculoso, comparado a uma boa mercadoria. Nesse cenário, a “Moda” coloca, no mercado, as necessidades mais atuais do homem, fazendo com que o corpo não passe de uma mercadoria que propicia o consumismo, sendo um objeto de exploração e de produção da sociedade capitalista. Essa situação é enfocada por Okuma (1998) ao constatar em suas colocações que “a mídia continua explorando imagens tradicionais da velhice, quando focaliza e enaltece providências cirúrgicas, cosméticas e farmacológicas para o prolongamento ou a restauração da juventude” (p.10).

A propósito, o idoso, muitas vezes, por não estar enquadrado nesse padrão físico ditado pela moda e pelos meios de comunicação, não encontra espaço social e tem seus anseios anulados, adquirindo sentimentos de incapacidade e aversão ao próprio corpo. Nessa conjuntura, se faz necessário propiciar a esse indivíduo a oportunidade de vivenciar experiências educativas motoras e cognitivas, que também fomentem o convívio corporal com outras pessoas. Simões (1995) complementa essa colocação destacando que “O aspecto qualitativo é imprescindível, pois coloca para o idoso a possibilidade de expor suas potencialidades, desmistificando dogmas de dependência ou impotência, que a sociedade procura instituir” (p.119). No entanto, assinalamos que, na participação do adulto idoso, em processos educativos, deve-se respeitar não só os limites individuais impostos pelo tempo, mas também iniciar um processo de conscientização desse indivíduo quanto ao seu valor, enquanto cidadão, e a sua capacidade de ainda realizar grandes feitos durante o seu processo de envelhecimento. Nessa perspectiva, Okuma (1998) ressalta

[...] a velhice pode ser vista como uma fase com potencial para crescimento, à semelhança das demais fases do curso de vida, o que faz com que as fronteiras do envelhecimento sejam modificadas em relação à realidade atual. [...] Pode ser um tempo para novas liberdades, para explorações pessoais excitantes, para crescimento e prazer de viver (pp. 13-14).

Diante desse quadro que traça um perfil relacionado às alterações e perspectivas presentes no processo de envelhecimento do adulto idoso e que, por sua

vez, podem provocar condições que limitam e restringem o cotidiano de vida, observamos a necessidade de reflexões e ações tanto no âmbito social como no educacional, que estimulem esse grupo etário ao desenvolvimento de suas potencialidades em busca de um estilo de vida mais salutar, digno e cidadão. Igualmente, constatamos a importância de um processo educacional permanente e contínuo que permita auxiliar o adulto idoso em face das demandas decorrentes das readaptações, oriundas dos aspectos condicionantes biológicos, psicológicos e socioeconômicos que contextualizam o seu processo de envelhecimento. Essa prática educacional, contemplada, sobretudo, em atividades não formais realizadas em espaços escolares e não escolares por meio de programas e projetos direcionados ao idoso, deve ter, como um de seus propósitos principais, o desenvolvimento de uma consciência emancipadora quanto aos limites e possibilidades que o corpo possui diante dos desafios do cotidiano. Nessa ótica, o fenômeno do lazer, visto que se trata, segundo Joffre Dumazedier (1979), de um conjunto de atividades significativas na terceira idade quando aumentam as probabilidades de realização pessoal, pode possibilitar vivências educacionais motivantes e prazerosas que propiciem ao indivíduo que se encontra na fase da velhice, o desenvolvimento de suas potencialidades tanto no âmbito cognitivo quanto em aspectos relacionados à capacidade de realizar suas atividades diárias, que auxiliem, por sua vez, na restituição de sua autonomia para a prossecução dos projetos a que continua aspirando.

3.2 Lazer: uma possibilidade educacional no processo de envelhecimento

Segundo Sonia Bredemeier (2009), “É imprescindível promover a motivação para um aprendizado que leve à potencialização das qualidades que estão presentes em todos os sujeitos” (p.77). Ao enfatizar, na visão de Bredemeier, a importância da motivação no processo educativo, observamos que o lazer, por ser compreendido como fenômeno cujas funções predominantes são o descanso, o divertimento e o desenvolvimento pessoal e social (Nelson Marcellino, 2000), pode se constituir em uma significativa possibilidade educacional no que concerne a práticas educativas que desenvolvam o potencial ainda existente no adulto idoso, vivenciadas de forma prazerosa, satisfatória e salutar. A esse propósito, abordaremos algumas dimensões do lazer, envolvendo aspectos históricos, conceituais e sociais que tramitam na discussão

desse fenômeno, assim como algumas das suas relações e possibilidades na etapa de vida que escolhemos como objeto central deste trabalho.

3.2.1 Significados do Lazer na História

O lazer, na atual sociedade, tem muitas vezes um significado inverso ao de obrigações cotidianas, sobretudo as que se referem ao trabalho produtivo. Esse fenômeno, ao ser compreendido como um tempo de não trabalho, livre e/ou desocupado, dedicado a momentos de diversão, à recuperação de energias, à fuga das tensões, etc., é visto, de forma preconceituosa, por algumas pessoas, como perda de tempo. Nesses termos, verificamos a necessidade de tecer reflexões mais profundas sobre os significados históricos, sociais e culturais que perpassam a problemática do lazer, como um estímulo à aquisição, por meio de um processo educativo, de uma visão mais crítica do mundo que conduza o ser humano ao exercício da cidadania e, conseqüentemente, a melhores condições de vida. Nessa ótica, Christianne Werneck (2000) lembra que, a partir das últimas décadas do século XX, a problemática do lazer vem ocupando um espaço cada vez maior no cenário social, fazendo-se presente não apenas na Declaração Universal dos Direitos Humanos, mas também na Constituição Federal do Brasil, sendo previsto como um direito social, além de também integrar o conjunto das políticas públicas de alguns estados e municípios do nosso país.

Como acontece noutros conceitos já abordados nesta tese, o conceito de lazer também é disputado por diferentes disciplinas:

As reflexões/ações sobre o lazer demandam repensar seus significados na sociedade atual, buscando contribuições nas Ciências Sociais, na Educação e na Filosofia, dentre outras áreas ligadas direta ou indiretamente a esse campo multidisciplinar, como é o caso, por exemplo, da Administração, Arquitetura, Artes, Assistência Social, Educação Física, Psicologia, Terapia Ocupacional e Turismo. (Werneck, 2000, p.15).

Ao discorrer sobre o surgimento do lazer, destacamos o sociólogo francês Joffre Dumazedier (1979), autor de várias obras entre as quais *Sociologia Empírica do Lazer*. Ao abordar a questão do lazer destaca que esse fenômeno teve sua origem no advento da Revolução Industrial, situação que proporcionou à classe operária, por meio de lutas de classes e reivindicações pela redução da jornada de trabalho, finais de semana e feriados, um aumento significativo no tempo livre ou disponível, inserindo o lazer como proposta de práticas que ocupem esse “tempo do não trabalho” do

trabalhador⁹³. Dumazedier afirma sua reflexão ressaltando que, nas sociedades do período arcaico, o trabalho e o jogo integravam-se às festas para que o indivíduo pudesse homenagear e participar do “mundo dos seus ancestrais”⁹⁴. Embora essas atividades tivessem “fins práticos” diferenciados, possuíam significações da mesma natureza para a comunidade, já que a festa englobava o trabalho e o jogo. Assim, “O lazer é um conceito inadaptado ao período arcaico” (Dumazedier, 1979, p. 26). Já nas sociedades pré-industriais, o autor também não considera a existência do lazer, já que o trabalho, ao possuir um ritmo natural que dependia das estações do ano e das intempéries dos dias, se confundia com as atividades diárias sendo “cortado” por pausas, cantos, jogos, cerimônias, etc. Dessa forma, “entre o trabalho e o repouso o corte não é nítido” (idem, ibidem) não sendo possível, segundo o autor, aplicar as propriedades que caracterizam o conceito do lazer moderno. No que se refere às classes aristocráticas da civilização tradicional, Dumazedier (1979) expõe:

[...] também não acreditamos que a *ociosidade* dos filósofos da antiga Grécia ou dos fidalgos do século XVI possa ser chamada de *lazer*. Estes privilegiados da sorte, cultos ou não, faziam pagar sua ociosidade com o trabalho dos escravos, dos camponeses ou dos valetes. Esta ociosidade não se define em relação ao trabalho. Ela não é nem um complemento nem uma compensação; é um substituto do trabalho (p. 27).

O referido autor acrescenta que o modelo de “ociosidade aristocrática” trouxe uma incontestável contribuição ao refinamento da cultura. Para os filósofos gregos, esse modelo ou estilo de vida aristocrático estava associado à sabedoria e era justificado em nome de “valores nobres” em que, para se alcançar o ideal do homem completo, era necessária uma vida sem trabalho. Quanto aos fidalgos das cortes europeias, posteriores à Idade Média, Dumazedier (1979) salienta:

A ociosidade dos nobres estava sempre ligada aos mais altos valores da civilização, mesmo quando na realidade ela era marcada pela mediocridade ou pela baixeza. Entretanto, o conceito de lazer não convém para designar as atividades destas castas ociosas. O lazer não

⁹³ Neste contexto, vale ressaltar que essas reivindicações deram-se por motivos relacionados às condições desumanas a que eram submetidos os trabalhadores na sociedade industrial. Este fato pode ser constatado na reflexão realizada por Maurício Tragtenberg (2006, p. 75): “A situação nas minas não era melhor, mulheres e crianças eram empregadas, de 12 a 16 horas por dia, em poços subterrâneos”. A abordagem de Tragtenberg sobre as condições indignas e miseráveis nos quais se encontravam os trabalhadores que migravam do campo para os centros industriais, nos proporciona a clara compreensão da ausência de cidadania para com os operários neste período da história. Com efeito, se as pessoas não tinham o mínimo de condições necessárias para um estilo de vida digno e salutar, quiçá haveriam de ter um tempo livre para desfrutar do ócio, do descanso e do divertimento. Nestes termos, a Revolução Industrial se insere como um fator primordial para o surgimento do tempo livre enquanto um direito do trabalhador.

⁹⁴ Período arcaico é o nome que se dá ao período da Grécia Antiga em que ocorreu o desenvolvimento cultural, político e social, situado entre c. 800 a.C. e 500 a.C., posterior à Idade das Trevas e antecessor o Período Clássico Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Período_Arcaico.

é ociosidade, não suprime o trabalho; o pressupõe. Corresponde a uma liberação periódica do trabalho no fim do dia, da semana, do ano ou da vida de trabalho (pp. 27-28).

Por conseguinte, o autor apresenta a ocorrência de duas condições históricas na vida social do homem que permitiram a oportunidade de o lazer se transformar em uma possibilidade para muitos trabalhadores. A primeira refere-se ao fato de que as atividades da sociedade não estão mais sujeitas a ser regradadas por obrigações rituais impostas, e uma parte dessas atividades, nomeadamente o trabalho e o lazer, “escapam” aos ritos coletivos, em que ao lazer é conferida uma situação de livre escolha individual, mesmo que submetida a certos determinismos sociais. Já a segunda está associada à situação de destaque dada ao trabalho profissional em relação às outras atividades da vida diária, não se confundindo com as mesmas já que possuem uma organização específica e é nitidamente separado do tempo livre. Dumazedier complementa suas reflexões pontuando que essas duas situações foram condições que existiram e configuraram, somente, nas sociedades industriais e pós-industriais, tornando o conceito de lazer “inaplicável às sociedades arcaicas e pré-industriais” (cf. Dumazedier, 1979, p. 28).

Em uma perspectiva histórica congruente sobre o surgimento do lazer contemporâneo, Luciano Martignoni e Hieda Maria Corona (2013), ao entenderem o lazer como um fenômeno historicamente construído, não o consideram uma atividade existente desde as primeiras formas de sociabilidade, mas, uma prática cuja origem se deu na modernidade. Nessa ótica, os autores afirmam que o lazer, em detrimento de possuir relação com as práticas culturais e lúdicas das sociedades pré-modernas, se constitui de uma transformação das formas lúdicas e culturais das sociedades tradicionais, a partir de um novo modo de vida do ser humano, oriundo das mudanças sociais decorrentes da sociedade moderna notadamente proveniente da revolução industrial⁹⁵. A propósito, essa situação incorreu em uma nova organização social do tempo, em que a criação da jornada de trabalho fez emergir o tempo do não trabalho. Nessa conjuntura contextualizada pela relação tempo de trabalho e tempo livre,

⁹⁵ Martignoni e Corona, ao discorrerem sobre as formas culturais e lúdicas das sociedades pré-modernas, assinalam que as formas lúdicas, nesse período da história, se organizavam em função do local e das relações sociais localizadas; e a cultura era transmitida, construída e reconstruída pela presença e pelo contato entre os indivíduos. Por sua vez, o espaço onde se desenvolviam esses aspectos sociais compreendia a própria comunidade, “onde a produção e reprodução da vida social e cultural se dava na relação harmônica com o ambiente” (Martignoni & Corona, 2013, p. 150).

estabeleceu-se o lazer como fenômeno moderno cujo sentido é o de “ordenar o tempo livre e compensar o tempo de trabalho” (Martignoni & Corona, 2013, p. 157).

Com uma visão, de certa forma, diferenciada sobre o processo histórico do surgimento do lazer, Werneck (2000) coloca que, para a compreensão dos valores associados ao lazer, é notória a importância da Revolução Industrial, considerando os vínculos históricos com o trabalho capitalista. No entanto, a autora esclarece que muitas das noções e significados desse fenômeno foram herdados historicamente, associados aos papéis sociais do trabalho e da educação, no qual diversos fatores, e não apenas a Revolução Industrial, foram decisivos para sua emergência histórico-social. Werneck (2000) complementa sua colocação ressaltando que, do ponto de vista histórico-social, embora constitua um objeto de reflexão desde a Antiguidade Grega, o lazer foi uma ocorrência da sociedade moderna urbano-industrial, “fruto de reivindicações sociais por um “tempo de folga” conquistado sobre o trabalho. [...] [o qual] a partir da modernidade, passou a ser concebido da perspectiva histórica, como um direito social” (Werneck, 2000, pp. 19-20).

A configuração social do lazer, segundo Werneck (2000), possui raízes profundas, e suas primeiras noções remontam a Antiguidade Clássica, mais especificamente a sociedade greco-romana. Os primeiros sentidos de lazer relacionavam-se ao *ócio*, que, para os gregos, significava desprendimento das tarefas servis, condição propícia à contemplação, à reflexão e à sabedoria. Nesse caso, o lazer não significava passividade, mas um exercício atribuído à alma racional, reservado a uma pequena parcela da população que possuía isenção da atividade política e sólida formação educacional⁹⁶. Todavia, mesmo em uma situação demarcada por desigualdades sociais, a classe trabalhadora (guerreiros, artesãos, lavradores e comerciantes) realizava práticas culturais que permitiam sua participação em momentos de lazer. Werneck acrescenta que as considerações gregas influenciaram o pensamento ocidental, pois a relação que configura a categoria trabalho-lazer, na Antiguidade Clássica, compõe a atual dialética necessidade-liberdade⁹⁷.

Não obstante, em Roma, embora o lazer ainda se fizesse presente na classe dominante, sua concepção, em comparação com a sociedade grega, foi direcionada para

⁹⁶ Essa situação fica clara na observação de Werneck (2000, p. 22): “Como dependia de certas condições educacionais, políticas e socioeconômicas, o lazer representava um privilégio reservado a uma pequena parcela dos ‘homens livres’”.

⁹⁷ Werneck (2000) esclarece essa relação ao destacar que o trabalho, na época, enquanto necessidade, possuía a conotação de “algo penoso”, e o lazer, como expressão de libertação, só poderia ser usufruído se houvesse um total desprendimento das necessidades da vida produtiva. Situação que remonta à atual conjuntura dessas duas problemáticas na sociedade moderna.

outras conotações e significados, em face do contexto econômico e político que configurava o império romano. Segundo Maria Dilma Brasileiro (2013), havia uma distinção entre o lazer das elites, que se comparava ao ideal grego, e o lazer do povo, que possuía o sentido único de diversão, utilizado como instrumento político de dominação das massas. Nesse contexto, ressaltamos a política do “pão e circo”, expressão que significava o modo pelo qual as autoridades romanas lidavam com o povo para conquistar seu apoio e manter a ordem vigente, visto que os espetáculos promovidos (além de divertimento também era oferecido alimento) tinham como principal intuito mascarar a situação de pobreza na qual se encontrava grande parte da população.

Já na Idade Média, Werneck expõe que, com a difusão do cristianismo, novos significados foram atribuídos ao trabalho e ao lazer. Com relação ao lazer, havia um “código moral” baseado na sua condenação, visto que as festas, jogos, espetáculos, danças e serões eram um perigo à purificação da alma e possuíam fins religiosos com o sentido de manter a ordem vigente. Já o trabalho era considerado algo penoso e um castigo para o ser humano como resposta ao pecado original. Dessa forma, na posição católica, fundamentada no desapego aos bens materiais e na moralização do trabalho, tanto o trabalho quanto os momentos festivos de lazer deveriam ser controlados para evitar os prazeres mundanos. O Protestantismo, religião também originária do contexto medieval, apesar de compreender o trabalho como um modo de servir a Deus, e a posse e acúmulo de riquezas como um “beneplácito divino” aos homens bem-sucedidos, concebia o lazer como um vício, e a educação uma forma de moralizar o trabalho. Nesse sentido, o *ócio*, enquanto possibilidade de lazer, identifica-se com a preguiça, sendo visto como um pecado capital⁹⁸.

Por conseguinte, Werneck destaca que o Renascimento – período de transição entre as Idades Medieval e Moderna – foi marcado por significativos elementos⁹⁹. A autora ainda assinala que, nesse período da história, a ocorrência de desigualdades sociais, especialmente no que se refere ao acesso à educação, era visível¹⁰⁰. Com efeito, ao discorrer sobre a Idade Moderna, quando foi oportunizada a ocorrência histórico-

⁹⁸ Werneck acrescenta, a esse contexto histórico, que os momentos festivos destituídos de finalidades religiosas eram condenados, e o trabalho, como dever e modo de servir a Deus, foi, aos poucos, sendo revestidos dos princípios capitalistas que, por sua vez, influenciaram os novos significados do lazer na sociedade moderna (cf. Werneck, 2000, pp. 30-41).

⁹⁹ Dentre eles, a autora destaca: grandes conflitos intelectuais e políticos entre a Igreja e o Estado; uma indefinição teórica e uma efervescência epistemológica, intelectual e artística; e a redescoberta do saber greco-romano liberto da tradição cristã.

¹⁰⁰ A educação configurava, nessa época, o elitismo, aristocratismo e individualismo liberal, destinada, sobretudo, ao clero, à nobreza e à “emergente” burguesia.

social do lazer, Werneck (2000) coloca em evidência que a modernidade, vista na ótica do desenvolvimento do capitalismo, considera esse elemento “fundamental para a compreensão dos encaminhamentos seguidos pelo trabalho, lazer e educação” (p. 45). O capitalismo, desenvolvido sob uma égide histórica de grande exploração social, é proveniente da Revolução Industrial, advento ocorrido na Grã-Bretanha, sobretudo na Inglaterra, na segunda metade do século XVIII¹⁰¹. Outra relevante situação que foi responsável por uma nova ordem política e social, nesse período da história, denomina-se “Revolução Francesa”, ocorrência histórico-social que contribuiu para fomentar reivindicações sociais dos trabalhadores pelo acesso à educação, direito ao lazer, limitação da jornada de trabalho, férias, feriados e finais de semana. No entanto, a autora adverte que o lazer vivenciado, nessa época, restringia-se a alguns poucos momentos de prazer, que serviam, apenas, para compensar as frustrações do trabalho.

Acrescentamos a esse contexto, a fala de Maria Brasileiro (2013):

É com a Revolução Francesa que se se produz também as últimas transformações, configurando o trabalho e o lazer modernos. Mas é com a consolidação do capitalismo que se construirá na sua plenitude o sentido moderno do trabalho, tempo livre e lazer. Com esta consolidação do sistema econômico, se consolida também a sociedade moderna, com uma perspectiva de que o lazer já não é mais o ideal grego, mas também não possui o caráter gratuito (p. 100).

Nesse sentido, Werneck pontua que o modo de produção capitalista, implantado no século XVIII, conferiu uma nova visão ao lazer, associada a um tempo de não-trabalho em contraponto ao trabalho produtivo. No entanto, assinala que, no século XIX, a ideia do trabalho como única forma de alcançar a riqueza se difundiu, e os trabalhadores, livres para vender sua força de trabalho, permitiram o desenvolvimento da dominação capitalista e da exploração de mão de obra assalariada. Nesse contexto, o trabalho capitalista, para a classe proletária, era concebido como um esforço cansativo e rotineiro, necessário à sobrevivência; e o lazer, vislumbrado, enquanto momento de realização e prazer, após a jornada de trabalho, para compensar a frustração oriunda do processo produtivo (cf. Werneck, 2000, pp. 41-51)¹⁰².

¹⁰¹ O capitalismo, fenômeno no qual o acúmulo de riquezas pertence aos detentores do capital e dos meios de produção, e cujo ideal é “sacrificar tudo em nome do trabalho”. teve seus pilares sustentados pela mão de obra assalariada que possuía, na época, jornadas de até dezesseis horas de trabalho, fato que impossibilitava o acesso à educação e a um tempo livre para vivenciar o lazer (Werneck, 2000).

¹⁰² Nesse sentido, realizamos uma ressalva reportando à declaração feita por Werneck sobre a influência grega no pensamento ocidental, no qual a autora evidencia uma estreita associação entre a relação trabalho-lazer na sociedade grega, e a dialética necessidade-liberdade na sociedade moderna.

Igualmente, nessa conjuntura histórica, se faz pertinente destacar Paul Lafargue¹⁰³, eminente socialista que, em seu panfleto, “O Direito à Preguiça”, realizou uma das primeiras sistematizações sobre o lazer moderno, encampando e instigando, de forma revolucionária, a ideia da necessidade, em face da economia capitalista, do proletariado ter o direito à preguiça para que pudesse, nesses momentos de ócio, desenvolver o conhecimento e a capacidade de reflexão em prol de uma maior compreensão dos fatos que causaram sua situação e da urgência de superá-la na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A reflexão do referido autor:

[...] é preciso que o proletariado [...] volte a seus instintos naturais, que proclame os Direitos à Preguiça, mil vezes mais nobres e mais sagrados que os típicos Direitos do Homem, arquitetados pelos advogados metafísicos da revolução burguesa. É preciso que ele [o proletariado] se obrigue a não trabalhar mais que três horas por dia, não fazendo mais nada, só festejando, pelo resto do dia e da noite (Lafargue, 1980).

Por outro lado, ao discorrer sobre o período pós-moderno, Werneck (2000) destaca que a autodestruição do poder europeu e o deslocamento do centro hegemônico ocidental para os EUA foram fatores decisivos para o término da modernidade¹⁰⁴. Aliás, a tematização do pós-moderno, expressão que significa mudança, desafio, destruição e construção, disseminou-se nas décadas de 1960/1970, com o surgimento de termos como pós-industrialismo, pós-estruturalismo, pós-socialismo, etc. A esse propósito, a autora deixa claro que, na atual sociedade pós-industrial, o lazer, junto à educação, à saúde, ao trabalho social e à informação integram o movimento global de “terceirização”¹⁰⁵. Por sua vez, essa maior oferta na prestação de serviços, concomitantemente com o fenômeno da globalização viabilizado pelos meios de comunicação de massa, repercutiu no desenvolvimento e disseminação da “Indústria Cultural do Lazer e do Entretenimento”. Essa situação visa fomentar uma uniformidade cultural para o lazer, reduzindo esse fenômeno a sonhos de consumo, proporcionados

¹⁰³ Paul Lafargue nasceu em Santiago de Cuba, em 1842, cursando, na França, a faculdade de medicina. Sua obra ‘O Direito à Preguiça’, publicada, nos anos de 1880, é considerada, por muitos autores, como um clássico do movimento operário.

¹⁰⁴ Ressaltamos, segundo Werneck (2000), que, embora haja divergências de opiniões, a pós-modernidade teve início com ocorrências como o término da II Guerra Mundial; a descoberta da TV e da penicilina; e a reconstrução do “Velho Mundo”.

¹⁰⁵ Segundo Werneck, o progresso tecnológico reduziu o trabalho nos setores agrícola e industrial. Desta forma, a oferta na produção de bens e serviços no setor terciário vem se multiplicando, como uma alternativa às mudanças no atual estilo de vida e ao desemprego estrutural.

pela indústria capitalista e inalcançáveis a classes menos favorecidas economicamente¹⁰⁶.

Nesse sentido, ao abordar, no atual contexto social, a situação do adulto idoso mediante a chamada Indústria Cultural do Lazer e do Entretenimento, Silvana Tótora (2013) alerta para o fato de que a velhice, em diversos discursos da atualidade, possui a conotação de perdas, entretanto, para uma pequena parcela de idosos que viveram “de forma bem comportada” e seguiram os preceitos de uma vida saudável, a etapa da velhice pode ser usufruída com prazer, por meio de um “lazer programado pela indústria do entretenimento e do turismo dirigida a consumidores segmentados” (Tótora, 2013, p. 12), ditos ativos e disponíveis para o consumo de bens materiais e imateriais.

Aliás, no atual contexto social configurado pelo mercado e pelo consumo, salientamos, ainda, o fato de que se o acesso à educação, em nosso meio, é restrito, o acesso ao lazer é ainda mais limitado, por ser considerado, muitas vezes, um produto, e, portanto, algo supérfluo e dispensável para muitas pessoas que não conseguem atingir o mínimo padrão de dignidade na luta pela sobrevivência. Por outro lado, a alienação oriunda do trabalho capitalista, num contexto social de fome, miséria, desemprego, pobreza, violência, etc., é também reforçada pelo lazer, desde que seja visto, apenas, como produto de consumo, de divertimento e de fuga compensatória ao trabalho e às obrigações cotidianas. Dito de outra maneira, observamos que o significado do lazer moderno, na atual sociedade, transcende a visão de prazer consumista e o sentido reducionista de atividade compensatória que, muitas vezes, lhe é concedido. A propósito, o lazer, por meio de momentos lúdicos e relaxantes vivenciados no tempo disponível do indivíduo, pode propiciar experiências enriquecedoras em prol de um desenvolvimento pessoal e social que conduza, no caso do adulto idoso, a uma postura mais consciente acerca da realidade que o cerca e, conseqüentemente, do direito de exercer sua cidadania na busca de uma vida com mais qualidade.

¹⁰⁶ Ao abordar o lazer na sociedade de mercado, Guerreiro Ramos (1989) declara que “Na sociedade de mercado, a noção de lazer tem sido degradada, porque se tornou sinônimo de ociosidade, passatempo, diversão, conotações que o lazer nunca teve antes” (p. 130). Esta situação decorre das características do sistema de preços do mercado, no qual o trabalho transformou-se na fonte de todos os valores, e no principal critério de valia e merecimento. Neste contexto de súbita ascensão do trabalho pressuposto pelo sistema de mercado, sob a ótica de Ramos (1989) “o lazer naturalmente perde o caráter que anteriormente teve, de correspondência a uma condição apropriada para os mais sérios esforços em que um homem se pode empenhar” (p. 130). Sendo assim, a inversão do significado deste fenômeno, conforme enfatiza Ramos (1989) “deve-se ao processo de auto-justificação da civilização ocidental em seu estágio moderno” (p. 131).

3.2.2 Reflexões sobre o Lazer e sua relação com o Ócio e o Tempo Livre

Discorrendo acerca dos significados do lazer no decorrer da história e sua relação com o trabalho, entendemos como pertinente abordar, também, as temáticas, notadamente, ócio e tempo livre, considerando que esses assuntos apresentam-se atrelados à configuração moderna que é dada ao lazer na sociedade contemporânea.

Segundo Maria Ximenes, Beltrina Côrte, Marta Helena Souza de Conti, Stela Neme Daré de Almeida, Letícia Carnaz e Luciene Ferreira (2012), a questão do ócio encontra-se permeada de conotações tanto positivas quanto negativas: as positivas relacionam-se ao descanso, à folga, ao vagar, ao repouso, ao sossego, ao entretenimento e, até mesmo, ao lazer; já as conotações negativas associam-se a noções pejorativas de preguiça, indolência, inutilidade e improdutividade. No passado, o ócio era considerado o tempo disponível após o término do tempo destinado ao trabalho, e acrescentam que, até a década de sessenta do século passado, o ócio era tratado mais como um “tempo” do que como uma “atividade”. A propósito, os autores colocam que, no Brasil, as palavras ócio e lazer são considerados termos semelhantes na medida em que necessitam de um tempo liberado ou livre, e por resguardarem uma relação com a liberdade. Já quanto ao tempo livre, assinalam que “essa noção fica associada ao não-trabalho, já que é a jornada de trabalho que define as atividades do tempo livre” (Ximenes et al. 2012, p. 74).

Ao discorrer sobre tempo livre e ócio, África Estrella (2012) ressalta que existe uma diferenciação quanto à definição desses termos no âmbito social. Para a autora, tempo livre é aquele de que dispomos para empregar no que cremos ser conveniente, ou seja, é um tempo que pertence à pessoa e que é desvinculado de qualquer compromisso, quer seja laboral, familiar ou social. Nesses termos, Estrella acrescenta, ainda, que o tempo livre é o tempo restante de que dispomos e que empregamos para o descanso e o ócio. De igual modo, a autora afirma que, quando o tempo que dedicamos ao descanso é empregado também em atividades que supõem um enriquecimento pessoal, uma atenção a nossas inclinações, gostos e preferências “mais nobres”, essa situação pode ser considerada ócio. Continuando suas reflexões, Estrella declara que, no momento atual, o tempo livre vem adquirindo grande importância dentro do coletivo das pessoas idosas, graças às possibilidades que ele oferece no que diz respeito ao desenvolvimento de novas atividades e de relacionamentos sociais. Igualmente, a autora destaca que as pessoas que realizavam atividades de ócio durante a vida ativa, provavelmente

continuarão mantendo essa postura no momento da “jubilación”, ocorrendo, até mesmo, a possibilidade de uma intensificação dessas atividades em áreas antes não exploradas devido às obrigações laborais. Dessa forma, consideramos essencial oferecer condições à pessoa idosa para que ela possa participar de acontecimentos sociais e familiares, e, assim, manter uma conduta ativa e dinâmica, mobilizando, não só sua autoestima como também seu corpo, mantendo vivas suas aptidões físicas e psicológicas (cf. Estrella, 2012, pp. 38-39). À luz das considerações realizadas por Estrella, observamos certa similaridade entre o conceito de ócio, exposto pela autora, e a concepção do lazer na sociedade moderna, visto que ambos os termos podem ser entendidos como um conjunto de atividades efetuadas no tempo livre do qual dispõe o indivíduo, e que propiciam um desenvolvimento pessoal e social. Entretanto, verificamos também, na visão da referida autora, que o conceito de ócio não trata de questões relacionadas a uma das características próprias do fenômeno do lazer, nomeadamente o divertimento compreendido enquanto prazer e ludicidade. Nesse sentido, ócio e lazer possuem diferenciações quanto às suas concepções.

María Monteagudo, Jaime Cuenca, Fernando Bayón e Douglas Kleiber (2013), ao compreenderem o ócio enquanto caminho para a promoção do desenvolvimento humano escrevem que as noções de tempo e atividade, em detrimento de sua importância no contexto social, são consideradas expressões que, de certa forma, omitem o relevante papel decisório que o ser humano ocupa quando se trata de converter um tempo livre e uma atividade específica em uma experiência de ócio. Para os autores, o ócio, enquanto uma complexa vivência subjetiva permeada de expressões, intensidades e significados, configura três aspectos fundamentais que permitem sua melhor compreensão: a atitude, a percepção e a interpretação. A atitude é o que aproxima, de forma concreta, o ser humano de uma experiência de ócio; já a percepção é o que nos conscientiza de nossas ações e futuras consequências; e quanto à interpretação, subtende o exercício cognitivo que imprime sentido à experiência do ócio e que, por sua vez, é o responsável pelas emoções e significados vivenciados. Ademais, quanto a explicação do ócio enquanto experiência vivenciada, Monteagudo et al ainda destacam três questões: a percepção de liberdade, enquanto resultado do livre arbítrio atribuído à situação do ócio; a motivação intrínseca, já que o ócio não possui um caráter utilitário, tampouco um fim externo, sendo um fim em si mesmo; e a satisfação, ou seja, a sensação subjetiva de alegria, bem-estar e felicidade, provocadas pelas práticas de ócio.

Por fim, ao conceber o ócio como um meio de crescimento pessoal, Monteagudo et al (2013) escrevem:

[...] a aproximação ao ócio pode ocorrer de várias maneiras que variam de uma experiência focada no entretenimento ou diversão, até a experiência mais completa e satisfatória, perto do ócio entendido como elemento de autorrealização e desenvolvimento pessoal. A procura do prazer é o denominador comum e o de ponto de partida do ócio. Mas a origem e a complexidade das causas da diversão, assim como o seu impacto sobre a pessoa, é o que varia de uma experiência para outra. [...] pode-se afirmar que quanto maior a complexidade que podemos incorporar e atender com sucesso nas nossas práticas de ócio, maiores serão as probabilidades de ter experiências de ócio valiosas, capaz de transformar o ócio num fator de desenvolvimento pessoal e social (p. 162).

Observamos, segundo as reflexões de Monteagudo et al, que as expressões ócio e lazer aproximam-se na medida em que o ócio, assim como o lazer, é compreendido enquanto experiência constituída de uma atividade específica, realizada no tempo livre do indivíduo, e que promove prazer, satisfação e, sobretudo, desenvolvimento pessoal e social. Por sua vez, Domenico De Masi (2000), em sua obra “Ócio Criativo”, aborda problemáticas relacionadas à sociedade pós-industrial, à globalização, à criatividade e ao tempo livre. Em sua análise sobre essas questões, De Masi constata a necessidade de uma superação da visão do mundo industrializado, no qual o trabalho era tido como um dever, fundamentado na ética utilitarista, e o ócio ou lazer considerados um descompromisso com o desenvolvimento da humanidade. Quanto ao ócio, De Masi (2000), ao expor sua insatisfação com o modelo social centrado na idolatria ao trabalho e na competitividade, adota a expressão “Ócio Criativo”, advogando que se trata de um novo modelo, baseado na inter-relação entre trabalho, lazer e estudo, no qual os indivíduos são educados para aproveitar o ócio de forma positiva e criativa, além de transformar seu tempo livre em um modo de concentrar suas potencialidades, em uma perspectiva voltada para a arte e para a liberdade. Para De Masi (2000): “o ócio é necessário à produção de ideias e as ideias são necessárias ao desenvolvimento da sociedade” (p. 235). Dessa forma, do mesmo modo que nos educamos para trabalhar, devemos também nos educar para o ócio.

Seguindo esse mesmo raciocínio, Manuel Cabeza e Macarena Amigo (2013), ao considerarem o ócio uma ação livre, pessoal e comunitária, induzida pela motivação e pela vontade, destacam que o ócio, na compreensão atual dos cidadãos modernos, “é um valor dominante não só por ser a ocasião de descanso do trabalho, mas também

pelas novas funções de realização pessoal [...] que tem vindo a assumir” (p. 4). Já no que diz respeito ao ócio criativo, Cabeza e Amigo (2013), ao elucidarem que se trata da realização atual de um conceito de ócio herdado da cultura clássica que diz respeito a um ócio formativo, reflexivo, cultural e de crescimento, entendem essa expressão como sendo “uma manifestação específica de ócio caracterizada pela vivência de experiências criativas no seu sentido mais global, como criação e recriação. Relaciona-se com distintos modos de viver a cultura e com âmbitos, ambientes, equipamentos e recursos de ócio diferenciados” (p. 8). Os autores ainda esclarecem que o ócio criativo aproxima-se das dimensões lúdica, festiva, ambiental-ecológica e solidária, visto que tem, em comum, aspectos, tais como: liberdade de ação e eleição, o fator gratificante da ação e o fato de ser uma atitude, contudo, sua especificidade consiste no seu caráter consciente, reflexivo, global, de melhoria, abertura e encontro com a cultura. Aliás, essa forma de vivenciar o ócio, por estar relacionada com a autorrealização, pode ser contextualizada na perspectiva da aprendizagem e da formação do indivíduo. À luz das considerações realizadas pelos referidos autores, podemos observar uma significativa relação entre o ócio criativo e o lazer visto que ambas as manifestações contextualizam o componente educativo em suas concepções.

Por conseguinte, dando continuidade as reflexões sobre o lazer, entendemos como pertinente, para o presente estudo, acrescentar a abordagem de Dumazedier (1979), que traduz a relação existente entre essa problemática e a questão do tempo livre:

[...] tempo outorgado ao indivíduo pela sociedade quando este se desempenhou, segundo as normas sociais do momento, de suas obrigações profissionais, familiares, sócio espirituais e sócio-políticas. É um tempo que a redução da duração do trabalho e a das obrigações familiares, a regressão das obrigações sócio espirituais e a liberação das obrigações sócio-políticas tornam disponível; o indivíduo se libera a seu gosto da fadiga descansando, do tédio divertindo-se, da especialização funcional desenvolvendo de maneira interessada as capacidades do seu corpo ou de seu espírito. Este tempo disponível não é o resultado de uma decisão do indivíduo; é, primeiramente, o resultado de uma evolução da economia e da sociedade (Dumazedier, 1979, p. 91).

Aliás, observamos que o autor, ao realizar uma transposição do tempo livre para a problemática do lazer, reconhece a importância de se utilizar esse tempo disponível de forma proveitosa e enriquecedora.

Por outro lado, Dumazedier (1979) acrescenta que as atividades do lazer apresentam quatro propriedades: o *caráter liberatório*, no qual o lazer resulta de uma postura relacionada à livre escolha, entendido enquanto uma liberação de certo gênero de obrigações a que o indivíduo é submetido devido aos determinismos sociais; o *caráter desinteressado*, no qual se subentende que o lazer é um fenômeno que não se encontra submetido a nenhum fim lucrativo – como o trabalho profissional –, nenhum fim utilitário – como as obrigações domésticas –, ou a nenhum fim ideológico ou proselitístico – como os deveres políticos ou espirituais; o *caráter hedonístico*, no qual o lazer é definido segundo as expectativas das pessoas que o praticam, marcado pela busca de um estado de satisfação e “tomado como um fim em si”. Nesse sentido, essa busca, por ser de natureza hedonística, dá-se pela procura do prazer, da felicidade ou da alegria, considerados traços fundamentais que caracterizam o lazer na sociedade moderna; por fim, o *caráter pessoal*, visto que todas as funções do lazer respondem às necessidades pessoais do indivíduo em face das obrigações primárias, impostas pela sociedade. Nessa visão, o autor coloca que o lazer, ao oferecer possibilidades para uma libertação das fadigas físicas ou nervosas, bem como do tédio cotidiano que nasce das tarefas parcelares repetitivas, permite que haja um rompimento do ser humano no que concerne à rotina e a estereótipos impostos socialmente, situação que propicia um caminho para uma livre superação de si mesmo e para uma liberação do poder criador. O autor completa suas observações acerca da problemática do lazer ressaltando que essas vivências, do ponto de vista científico, expressam, em termos classificatórios, três propriedades formais, visto que são atividades “orientadas, finitas e coerentes” (cf. Dumazedier, 1979, pp. 94-97).

Luiz Camargo (1999), ao desenvolver uma conotação inovadora para o conceito de lazer relacionado aos interesses culturais desse fenômeno, compreende-o como:

[...] um conjunto de atividades gratuitas, prazerosas, voluntárias e liberatórias, centradas em interesses culturais físicos, manuais, intelectuais, artísticos, associativos e turísticos, realizadas num tempo roubado ou conquistado historicamente sobre a jornada de trabalho profissional e doméstico e que interfere no desenvolvimento pessoal e social do indivíduo (p. 97).

As propriedades do lazer, de acordo com Camargo (1999), elucidam o que essas atividades, apesar de tão diversificadas, têm em comum. No que se refere à gratuidade, o ponto de vista em comum é que elas estão relacionadas a algo fora da rotina profissional, significando que o indivíduo não está interessado em ganhos

lucrativos. Isso não significa que não haja interesses em outros sentidos mais saudáveis, mas o importante é que não há um preço a pagar. Com relação à escolha pessoal, é claro que a cultura, a sociedade, a política e a economia interferem na escolha das atividades de lazer, o que não significa que, independentemente desses parâmetros, o sujeito não possua o direito de optar quanto ao tipo de atividade que gostaria de realizar. Já o prazer é o princípio básico que norteia o lazer, pois, sem ele, não há razão para que se inicie qualquer atividade lúdica. Por fim, a última propriedade refere-se à liberação, visto que um dos objetivos das atividades de lazer é a liberação, ou seja, a busca da compensação ou substituição das atividades produtivas e profissionais que a vida social impõe.

Ademais, ao discorrer sobre a classificação do lazer, Dumazedier (1979) propõe uma divisão dessas atividades de acordo com os interesses culturais de quem as praticam, considerando que o lazer significa fazer algo, mesmo que esse algo esteja relacionado ao nada, à contemplação, ao se deixar levar a si e às sensações. Todavia, essa concepção não induz a um significado que associe o lazer a uma postura de passividade, já que, em todas as áreas culturais que contextualizam o lazer, existe sempre a atitude de praticá-lo, assisti-lo ou estudar sobre ele.

De igual modo, Camargo (1999) salienta que as atividades de lazer possuem uma divisão em seus conteúdos, segundo os interesses culturais de quem as pratica: *as atividades físico-desportivas* de lazer incluem, em seus conteúdos, as caminhadas, a ginástica e o esporte, praticados de maneira formal ou informal, cujo denominador comum é o exercitar-se fisicamente, com interesses diversos, tais como: a estética, a contemplação da natureza e/ou a sociabilização; já *as atividades manuais* de lazer estão ligadas ao prazer de manipular, explorar e transformar a natureza por meio de seus elementos naturais, partindo do princípio de que o ato de criar com as próprias mãos é sua fonte de expressão, não excluindo gestos, tais como: o tricô, o crochê, o cultivo às hortaliças e aos animais; *as atividades artísticas* de lazer são entendidas como a prática e assistência a todas as formas de cultura erudita conceituada como arte, tais como cinema, teatro, literatura, artes plásticas, etc., em que a simples decoração da casa, a confecção de roupas ou até uma maquiagem, se houver o exercício da imaginação, podem ser subtendidas como atividades artísticas de lazer; *as atividades intelectuais* de lazer baseiam-se em satisfazer uma curiosidade ou desejo [cognitivo] de conhecer alguma coisa e podem ser encontradas em fontes de informação, tais como: jornais, livros, Internet. Salientamos que, assim como a biblioteca, mencionada pelo autor, os programas sociais com fins educativos podem ser também considerados importantes

ambientes de procura e aprendizado de conhecimentos; *as atividades associativas* de lazer cujo objetivo é o de sociabilização, em que os jogos e passeios com os amigos e parentes e até mesmo a frequência e participação em associações e movimentos culturais, fazem parte desse conteúdo; e *as atividades turísticas* de lazer, que buscam a mudança de paisagem, ritmo e estilo de vida. Destacamos que as viagens e as visitas a parques, museus, *shopping centers*, etc., são partes constituintes dessa forma de lazer, que, não sendo bem empregada, pode ser levada a formas consumistas de estilo de vida que dão prioridade somente a classes mais favorecidas e enchem os bolsos do mercado turístico, em pleno desenvolvimento na atualidade.

Outrossim, elucidamos que diversos autores igualmente direcionam seu tempo às discussões que envolvem questões relacionadas à concepção e significados que o lazer possui na sociedade contemporânea. Dentre eles, destacamos Nelson Marcellino (2000), estudioso que, em suas reflexões sobre o lazer, elucida que descansar, recuperar as energias, distrair-se, recrear-se, enfim, o descanso e o divertimento são possibilidades de lazer, mas, além dessas, existe também a possibilidade de o lazer ser visto com um cunho não só prazeroso e satisfatório, mas também educativo, pois esse fenômeno permite ao indivíduo, por meio da prática de seus interesses culturais, o desenvolvimento pessoal e social, oferecendo oportunidades privilegiadas de uma retomada de percepção e reflexão sobre as pessoas e as realidades nas quais estão inseridas.

Nelson Marcellino (2002) conceitua o lazer como “uma atividade de escolha individual, praticada no tempo disponível e que proporcione determinados efeitos, como o descanso físico ou mental, o divertimento e o desenvolvimento da personalidade e da sociabilidade” (p. 31). Todavia, o referido autor adverte sobre a visão reducionista que pode ser dada ao lazer visto que, na atualidade, ocorre uma ênfase no fator de “compensação” propiciado pelas atividades de lazer, no qual essas vivências são vislumbradas somente como uma oposição entre o trabalho alienado, mecânico, fragmentado e especializado, e a realização individual. Nessa situação, o lazer compensaria a insatisfação e a alienação do trabalho, manifestando seus valores dentro de uma abordagem “compensatória”.

Ao ressaltar o lazer como um caminho de possibilidades educativas, Marcellino (2002, p. 40) admite que “a importância do lazer na vida moderna significa considerá-lo como um tempo privilegiado para a vivência de valores que contribuam para mudanças de ordem moral e cultural” (p. 40), não desconsiderando, nesse sentido,

a fundamental importância do prazer e do relaxamento propiciados por esse fenômeno. De igual maneira, Marcellino enfatiza a necessidade de se evidenciar as potencialidades do lazer no que concerne ao desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos. Quanto ao desenvolvimento pessoal, o autor ressalta o fato de esse fenômeno contribuir para a compreensão da realidade por meio do aguçamento da sensibilidade pessoal e pelo incentivo ao autoaperfeiçoamento. Sobre o desenvolvimento social, o autor lembra que o lazer propicia ao indivíduo o reconhecimento das responsabilidades sociais, assim como a oportunidade de contatos primários e de desenvolvimento de sentimento de solidariedade. A propósito, Nelson Marcellino (1995) acrescenta que, comumente, os valores mais atribuídos ao lazer são o divertimento e o descanso, o que não significa descartar a possibilidade do desenvolvimento; e percebe também, nas definições realizadas sobre esse fenômeno, seu caráter liberatório como resultante de uma livre escolha, e o seu caráter desinteressado, por não possuir fins lucrativos, utilitários, etc., lembrando, porém, que tais afirmações, na atual realidade, são relativizadas, dependendo do contexto em que o lazer possa estar inserido.

Ao abordar a questão relacionada às funções do lazer, Marcellino (1995), em concordância com Joffre Dumazedier (1976), assinala que esse fenômeno propicia “o descanso, tanto físico como mental; o divertimento, como superação da monotonia cotidiana verificada nas tarefas obrigatórias; e o desenvolvimento da personalidade e da sociabilidade” (p. 25). O autor complementa sua colocação salientando que o lazer não pode ser visto, apenas, numa visão funcionalista da relação trabalho-lazer, entretanto, nesses termos, concorda que a função reparadora do trabalho associada ao lazer é existente, mas enfatiza que esse fenômeno possui encargos muito mais abrangentes, que implicam o atendimento às necessidades não só físicas, mas também psíquicas do ser humano.

Observamos que ambos os autores esclarecem que, com relação à noção de tempo e atividade, em termos de valores, o lazer é entendido como oposto ao trabalho e às outras esferas de obrigações, já que “nas atividades de lazer, busca-se um estado de satisfação que engloba toda a personalidade do indivíduo” (Marcellino, 1995, p. 26). Nesse sentido, acrescentamos as reflexões feitas por Dumazedier (1976) sobre as três funções mais importantes do lazer, nomeadamente *o descanso, o divertimento (recreação e entretenimento) e o desenvolvimento*. Quanto ao descanso, segundo o autor, esse tem por objetivo a liberação da fadiga, no qual o lazer é considerado um reparador das deteriorações físicas e nervosas, provocadas pelas tensões resultantes das

obrigações cotidianas e do trabalho. Nesses termos, o autor complementa sua fala ressaltando que, apesar de haver ocorrido uma melhoria na execução das tarefas físicas, fatores como o ritmo da produtividade nas tarefas do dia-a-dia e a complexidade das relações industriais na atual sociedade contemporânea, bem como a distância existente nas grandes cidades entre o local de trabalho e a habitação, fazem com que, cada vez mais, o homem necessite de um aumento de repouso. Quanto ao divertimento, recreação e entretenimento, segundo Dumazedier (1976), tal função possui uma íntima relação com a fadiga e o tédio. O autor, ao considerar que os efeitos nefastos da monotonia causada pelas tarefas alienantes realizadas pelo homem contemporâneo levam-no a um sentimento de privação e à necessidade de ruptura com o universo cotidiano, compreende o lazer como:

[...] um fator de equilíbrio, um meio de suportar as disciplinas e as coerções necessárias à vida social. Daí a busca de uma vida de complementação, de compensação e de fuga por meio do divertimento e evasão para um mundo diferente, e mesmo diverso, do enfrentado todos os dias (Dumazedier, 1976, p.33).

No que concerne ao desenvolvimento pessoal e social, ou seja, ao desenvolvimento da personalidade, o autor supracitado enfatiza que essa função do lazer permite ao indivíduo: uma participação social mais efetiva e mais livre; novas possibilidades de integração voluntária à vida de agrupamentos recreativos, culturais e sociais; a prática de uma cultura desinteressada do corpo, da sensibilidade e da razão; o desenvolvimento livre de atitudes; e, sobretudo, incita o indivíduo a adotar atividades ativas, utilizando as diversas fontes de informação existentes. Cabe-nos, ainda, ressaltar que, na visão do autor, essa função pode criar e propiciar novas formas de aprendizagem voluntária a serem praticadas durante toda a vida, contribuindo, assim, para o surgimento de condutas inovadoras e criadoras, suscitando “comportamentos livremente escolhidos e que visem ao completo desenvolvimento da personalidade, dentro de um estilo de vida pessoal e social” (Dumazedier, 1976, p. 34).

Nessa perspectiva, Dumazedier (1976) define o lazer como:

[...] um conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode entregar-se de livre e espontânea vontade, seja para repousar, seja para divertir-se, recrear-se e entreter-se, ou ainda, para desenvolver sua informação ou formação desinteressada, sua participação social voluntária ou sua capacidade criadora após livrar-se ou desembaraçar-se das obrigações profissionais, familiares e sociais (p. 34).

Na ótica de Dumazedier (1976), consideramos importante ressaltar que as três funções do lazer são solidárias, estão sempre intimamente unidas umas às outras e acham-se presentes em graus variados, em todas as situações e em relação a todos os indivíduos, podendo “manifestar-se uma de cada vez ou, simultaneamente, na mesma situação de lazer” (Dumazedier, 1976, p. 34).

Não obstante, referindo-se, especificamente, à “terceira idade”, Marcellino (2000) constata que, no Brasil, uma série de fatores sociais, dentre os quais a “aposentadoria”, tem, como consequências, a diminuição do poder aquisitivo e a redução do padrão de vida. Esse elemento econômico, por sua vez, pode interferir nas possibilidades do adulto idoso no sentido de vivenciar, de forma proveitosa, satisfatória e digna, o tempo disponível nessa época da vida. Nesse sentido, segundo o autor, os gerontólogos advertem que, mesmo para os idosos que têm condições econômicas e de saúde, o impacto da parada do trabalho profissional determina uma grande relutância em aceitar uma vida de lazer, já que a situação da aposentadoria provoca, na pessoa madura, a sensação de que o seu papel produtivo, como ser humano, chegou ao fim. Esse fato é de difícil aceitação, uma vez que, em nossa sociedade, as pessoas são valorizadas durante toda a vida pela atividade profissional que exercem.

Dessa forma, atentamos para o fato de que a prática do lazer na terceira idade, além das dificuldades econômicas, de saúde e de locomoção, sofre preconceitos, oriundos da sociedade e do próprio idoso, derivados de sua formação voltada para o trabalho. Tal situação restringe o lazer, na maioria das vezes, ao ambiente doméstico ou à dependência de programas de assistência criados, geralmente, pelos órgãos públicos. Nessa conjuntura, Marcellino (2000), assim, se expressa:

Há muito a ser feito para que a terceira idade se constitua em faixa etária privilegiada para a vivência do lazer. Trata-se de uma situação de justiça social. Para tanto, é necessário que os próprios idosos se organizem e reivindiquem seus direitos, que incluem remuneração digna, assistência médica adequada, acesso facilitado aos equipamentos, e uma política de lazer em que, juntamente com outras faixas etárias, sejam considerados (pp. 45-46).

Ao abordar a temática do lazer buscando relacioná-la ao grupo social nomeadamente, por ele designado, terceira idade, Dumazedier (1979) destaca:

[...] o lazer constitui o conjunto de atividades mais extenso e significativo desta idade, mesmo quando a doença ou a miséria erguem seus obstáculos. É através da prática destas atividades, através dos valores correspondentes, que as probabilidades de realização pessoal da terceira idade são mais fortes (p. 114).

Contudo, Dumazedier (1979) adverte que as atividades de lazer, muitas vezes, são associadas negativamente ao tédio, ao vazio, ou a algo que poderia compensar, somente, o desengajamento profissional e social atribuído a essa faixa etária. Nesses termos, o lazer não se encontra interpretado como uma possibilidade de aquisição e criação de valores novos específicos da terceira idade, tampouco se leva em consideração as condições necessárias para favorecê-lo. O autor complementa sua observação acrescentando que, nesse caso pejorativo, a desvalorização do lazer é acompanhada por uma supervalorização do trabalho e das obrigações familiares. Mediante essa conjuntura social apresentada, Dumazedier (1979) constata a necessidade de uma cooperação mútua entre a gerontologia social e a sociologia do lazer, já que essa situação permitirá “uma observação e uma interpretação mais científica do lazer dos diferentes meios de aposentados em suas relações vividas com o trabalho, as obrigações familiares, a participação nas atividades sócio-espirituais e sócio-políticas” (p. 115). Assim sendo, Dumazedier (1979) conclui: “na terceira idade, há um crescente apetite de realizações dentro do lazer, sobretudo de fantasias, de curiosidades que não puderam ser plenamente satisfeitas no tempo do trabalho e das responsabilidades da idade madura” (p. 128).

Ao postular um olhar diferenciado sobre o contexto do lazer no período da aposentação, António Simões (2006) evidencia que essa fase da vida, pejorativamente, entendida como período não produtivo, é considerado um tempo de lazer. Todavia, o autor adverte que a perda de papéis sociais, como por exemplo, o de trabalhador, acarreta efeitos negativos que repercutem na identidade pessoal e em problemas de adaptação do indivíduo. Dessa forma, ao considerar que a aposentação “não é apenas tempo de lazer, nem este é só tempo sem trabalho, mas tempo em que se está livre para se fazer outras coisas do seu agrado.” (Simões A., 2006, p. 95), o autor ressalta uma perspectiva mais satisfatória e otimista de encarar a velhice, vislumbrando essa fase da vida como um “tempo produtivo”, visto que grande parte dos idosos, ao chegarem a idade da reforma, apresentam boa saúde física e mental, desejo de continuar o trabalho produtivo e uma performance adequada para se empenhar no trabalho laboral. Por essas razões, segundo Simões (2006), não se justifica a situação do envelhecimento não produtivo.

Observamos que a ótica do autor concedida ao envelhecimento está em concordância com as recomendações realizadas pela União Europeia no que se refere a

um envelhecimento ativo de retorno ao trabalho produtivo e às obrigações econômicas fomentadas pela família e pelo contexto social. No entanto, realizamos uma ressalva para elucidar os idosos que não se encontram nessa posição privilegiada de retorno às atividades laborais, por não apresentarem condições de saúde adequadas; e os idosos que não desejam, por motivos pessoais, uma vida de trabalho produtivo. Aliás, consideramos que um envelhecimento ativo e produtivo pode ter conotações diferenciadas das que são sugeridas pelo autor relacionadas, por sua vez, a atividades que permitam novas produções não atreladas ao mundo do trabalho, mas às capacidades que possibilitem ao ser humano a oportunidade de se empenhar em outras funções e objetivos, e realizar sonhos e aspirações, antes, não concretizáveis na etapa do trabalho produtivo.

Outra significativa colocação do autor refere-se à educação como “um processo coextensivo à vida do indivíduo e que, dadas as mudanças aceleradas a diversos níveis, nomeadamente da ciência e da tecnologia, há necessidade de a distribuir por todas as fases da existência.” (Simões A., 2006, p. 95). Mediante essa exposição, observamos, segundo Simões, que a educação se constitui em um elemento importante a ser vivenciado no envelhecimento, e que não ocorre uma distinção cronológica no que diz respeito às fases quando se pode usufruir dessa experiência. Ao contrário, essa questão é considerada importante contributo enquanto oportunidade para que os adultos idosos possam vislumbrar uma velhice satisfatória e, até mesmo, positiva, ao se considerar que, nessa fase da existência, é possível uma vida laboral ativa, já que, no envelhecimento produtivo, “a maioria dos idosos tem a possibilidade de viver a sua velhice sendo úteis à sociedade e desfrutando de um sentimento de satisfação e realização pessoal.” (Simões A., 2006, p. 96). No entanto, de acordo com as considerações desenvolvidas pelo autor, observamos que o lazer não é visto como uma vivência que pode proporcionar, em sua essência e sentido, sentimentos de prazer e satisfação, tampouco o autor se refere ao aspecto educacional desse fenômeno, visto que António Simões coloca em posições diferenciadas tanto a questão do lazer como a do tempo livre, subtendida enquanto um tempo disponível para se realizar “coisas” que agradem o indivíduo.

Dando continuidade às discussões sobre o lazer, Nelson Marcellino (2001) assinala que o lazer, enquanto vivência que possibilita uma oportunidade de melhoria na qualidade de vida das pessoas, geralmente não é colocado em uma hierarquia de necessidades, sendo focado, na maioria das vezes, numa perspectiva terapêutica ou

funcionalista, como uma válvula de escape social para uma qualidade de vida baixa ou ausente. Nesse sentido, Marcellino (2001) enfatiza

Raramente se aborda a questão da possibilidade da vivência de valores diferenciados no lazer, que permitiriam alicerçar uma qualidade de vida não apenas num fim de semana, num feriado prolongado ou nas férias, sem dúvida aspectos muito importantes, mas no cotidiano de nossas vidas, mediante a consideração de valores que questionem a própria ordem estabelecida (p. 45).

Nessa ótica, Marcellino (2001) destaca que o lazer ainda não é visto como um direito social pertencente a uma hierarquia de necessidades, no entanto, percebemos claramente, no convívio social, a importância do lazer como busca de experiências que proporcionem um significado pessoal na existência. Sendo assim, observamos que a mudança de percepção quanto à relevância e ao valor do lazer no cotidiano das pessoas pode promover mudanças positivas com vistas a imprimir um maior sentido à vida, sobretudo, no envelhecimento, visto que esse período é considerado, para muitos idosos, um tempo de desistência de sonhos, desejos e aspirações, ou seja, um tempo de inércia e de passividade perante a vida. Entretanto, para que situações de lazer sejam efetivadas na vida do homem, quer se encontre em uma posição de trabalhador ou aposentado, são necessárias condições objetivas que permitam sua realização, uma vez que “Falar numa política de lazer significa não só falar de uma política de atividades [...] ou de animação [...] o lazer tem sua especificidade, inclusive como política pública, mas não pode ser tratado de forma isolada de outras questões sociais.” (Marcellino, 2001, p. 58).

O autor acrescenta ainda:

A qualidade de vida das pessoas não precisa ser justificada por critérios de produtividade, numa perspectiva meramente “utilitarista” da questão. É uma questão de “valoração”, crítica e mudança de valores, e, para isso, a vivência do lazer, que supere os padrões do “consumismo”, pode contribuir (Marcellino, 2001, p. 59).

Referindo-se à terceira idade, e reconhecendo a importância do lazer, Bárbara Iwanowick (2000), considerando que a problemática do lazer foi colocada em posição de oposição ao processo de trabalho, declara que esse fenômeno ocupa um espaço significativo na área de Gerontologia, relacionado, principalmente, com o bem-estar e a satisfação. Essa situação, segundo a autora, demonstra a complexidade do lazer ao se relacionar com a problemática do envelhecimento, visto que esse fenômeno pode ampliar o leque de oportunidades a ser vislumbrado pelo idoso, em prol de situações

que favoreçam vivências significativas nesse período da existência humana. Igualmente, Iwanowick (2000), ao observar pesquisas realizadas na área da gerontologia, constatou que “A busca de atividades que mantenham a estabilidade de vida social reflete-se bem nas tendências para com o lazer que os idosos apresentam ter” (p. 123). Nessa perspectiva, a autora, ao enfatizar que lazer e envelhecimento são construídos socialmente e têm múltiplas realidades, afirma que os estudos que envolvem a satisfação proporcionada pelas atividades de lazer demonstram a sua contribuição significativa ao longo da vida, visto que o lazer fornece um foro para interações importantes e significativas no que concerne ao sentido de bem-estar e a uma vida com mais qualidade.

Ao abordar a terceira idade, De Masi (2000) alerta para o fato de que é necessário educar o idoso para vivenciar seu período de aposentadoria pois, se aos sessenta anos um trabalhador se aposenta, ele disporá de, aproximadamente, um quarto de século para programar seu tempo em prol de novas ocupações e de uma nova vida. Segundo o autor, o fator educacional, no contexto da longevidade, possui repercussões positivas visto que uma pessoa mais bem informada e instruída terá mais atenção quanto a sua saúde e a sua própria higiene. Igualmente, De Masi (2000) salienta que

[...] o aumento do número de horas que nós viveremos prolongará o tempo da maturidade, aquela terceira idade durante a qual, graças ao progresso, se têm ainda uma boa saúde e uma força razoável, tanto sob o aspecto físico quanto psíquico. E, além disso, é um período da vida em que se têm uma maior cultura, sabedoria e preciosas experiências acumuladas (p. 275).

Entretanto, na atualidade, observamos que muitos idosos, sobretudo os pertencentes a um nível social menos privilegiado em termos econômicos, devido à pouca instrução que obtiveram no decorrer de suas vidas já que o fator sobrevivência, por ser imperativo, não disponibilizava um tempo destinado ao aprendizado, não concedem, assim, o devido valor às qualidades peculiares à etapa do envelhecimento. Ademais, não adquiriram uma educação que os levasse à busca de informações e a dispor ▸ dentre as diversas obrigações que ainda fazem parte da etapa da velhice, sobretudo as familiares e às destinadas a complementação da renda familiar ▸ de um tempo livre que possibilite a vivência de atividades que motivem e deem sentido a sua existência. Nessa ótica, observamos que De Masi preocupa-se com a utilização do tempo livre, não só como mera reposição de energias perdidas ou desperdiçadas, mas também como um tempo a ser utilizado para propiciar vivências positivas em qualquer

fase da vida, procurando desenvolver o homem em todos os seus aspectos e em toda a sua abrangência e complexibilidade.

Ao enfatizar o tempo livre do adulto idoso, entendido como um indivíduo que se encontra na condição social de aposentado e, dessa forma, pode disponibilizar do seu tempo para realizar atividades que o conduzam a uma vida satisfatória e digna, destacamos o lazer enquanto possibilidade de vivências educativas que podem contribuir para um processo significativo de desenvolvimento pessoal e social no envelhecimento. Nessa perspectiva, o lazer pode ser vislumbrado como uma oportunidade educativa em prol de uma retomada da autonomia do adulto idoso diante dos desafios contextualizados na fase de envelhecimento. Igualmente, mediante o exposto, acrescentamos que um importante aspecto a ser considerado para a obtenção de um envelhecimento ativo e saudável se constitui, notadamente, em uma vida com mais autonomia e independência do idoso quanto a sua capacidade em realizar funções que lhe são requisitadas nas situações de seu cotidiano, assim como em vivenciar novas experiências, atribuídas ao seu universo de aspirações e desejos.

3.3 Autonomia: aprendizagem significativa para o cotidiano do idoso.

Vicente Faleiros (2013) ressalta que a condição ideal para a trajetória de vida de qualquer ser humano se dá por meio da autonomia e da independência funcional. O autor, ao definir autonomia, compreende-a como “consciência, capacidade e possibilidade relacional para tomar decisões a respeito de si e da sua relação com o mundo, de forma independente, num contexto sociopolítico-cultural e como sujeito social e político” (Faleiros, 2013, p. 36), acrescentando, nessa perspectiva, que a autonomia se encontra, simultaneamente, relacionada à capacidade funcional e à vida em sociedade.

A propósito, Elisandra Sé (2013), ao declarar que o exercício da autonomia, assim como a condição de dependência e independência são situações que se fazem presentes durante todo o percurso de vida do ser humano, desenvolve uma relação entre essas temáticas elucidando que a autonomia, em uma concepção mais ampla quanto à sua complexidade, significa “o exercício do autogoverno, auto-regulação, livre-escolha, privacidade, liberdade individual e independência moral. Refere-se à liberdade de *experienciar* os eventos de vida com harmonia com os próprios sentimentos e

necessidades” (p. 3). Já no que concerne à independência, segundo a autora, trata-se da capacidade funcional, ou seja, a capacidade de desenvolver atividades básicas que fazem parte do nosso cotidiano, tais como: alimentar-se, fazer a higiene pessoal, tomar banho, vestir-se, locomover-se, etc.; assim como a capacidade de desenvolver atividades instrumentais da vida diária, como, por exemplo, fazer compras, pagar as contas, cozinhar, cuidar da própria saúde, etc. Nessas circunstâncias, Sé adverte que possíveis déficits em capacidades funcionais refletem-se em uma situação de dependência funcional, ou seja, de incapacidade de funcionar, satisfatoriamente, sem a ajuda de outros. E acrescenta que a independência, entendida enquanto uma condição frequentemente presente em pessoas que possuem a capacidade de decisão própria, está associada à autonomia e, conseqüentemente, contribui para o exercício dessa característica no período do envelhecimento.

Igualmente, Sé (2013) assinala que autonomia, dependência e independência “são condições que se entrelaçam [e que estão] presentes em nosso curso de vida com diferentes formas e manifestações pelas pessoas e por uma sociedade” (p. 3). Sob esta ótica, a autora coloca que a dinâmica da autonomia, da dependência e da independência recebem influência de três dimensões, designadamente a biológica, a social e a psicológica. E esclarece que as mudanças biológicas, assim como as exigências sociais e os antecedentes psicológicos, assumem diferenciados “pesos” no decorrer das fases que contextualizam a vida do indivíduo quando, na fase adulta, as exigências sociais e as metas sociais são consideradas fatores que afetam, primordialmente, nossa autonomia e independência. Sé (2013) conclui suas reflexões evidenciando que “A autonomia é uma necessidade básica do ser humano e essencial ao bem-estar subjetivo dos indivíduos. [Desta forma] torna-se muito importante selecionar os eventos na vida que podemos exercer de forma plena e satisfatória nossa autonomia e neles investir” (p. 4).

Por outro lado, sobre as questões da autonomia e capacidade funcional dos adultos idosos, Fátima Paula (2010) destaca que a Política Nacional do Idoso, aprovada, em 1999, coloca que o principal problema que pode afetar a vida do idoso é a perda de sua capacidade funcional, ou seja, “a perda de suas habilidades físicas e mentais necessárias para a realização de suas atividades básicas e instrumentais da vida diária” (p. 47).

A referida autora ainda acrescenta que essa política, nomeadamente a Política Nacional do Idoso, tem como um de seus objetivos,

[...] promoção do envelhecimento saudável, a manutenção e a melhoria, ao máximo, da capacidade funcional dos idosos [...] de modo a garantir-lhes permanência no meio em que vivem, exercendo de forma independente suas funções na sociedade. (Brasil, 1999).

Por conseguinte, buscando desenvolver uma discussão acerca da capacidade funcional, Paula (2010), em conformidade com a PNI, ao ressaltar que a capacidade funcional é influenciada por fatores sociodemográficos, culturais e psicossociais, define essa temática como sendo a capacidade de manter as habilidades físicas e mentais, necessárias para uma vida independente.

De igual modo, Paulo Amorim et al. (2002), concebem a capacidade funcional como uma autonomia física, traduzida pela independência em realizar as atividades da vida diária, tais como: atividades de deslocamento, atividades de autocuidado, atividades ocupacionais e recreativas.

Não obstante, ao discorrer sobre as dimensões que permeiam a capacidade funcional, Paula (2010) define a ausência ou limitação dessa capacidade, segundo a ótica de alguns autores. Rosa et al. definem incapacidade funcional como sendo a dificuldade ou impedimento de realizar movimentos ou atividades da vida diária. Já para Lollar e Crews, a incapacidade funcional compreende características relacionadas ao indivíduo ou as que são produtos da interação entre características individuais e do meio ambiente. Esse conceito relaciona-se com a limitação das atividades de vida como tomar banho e as limitações das atividades sociais como ir à aula ou ao trabalho. Nesse contexto, Paula (2010) destaca que a capacidade funcional pode ser avaliada “por meio da declaração do indivíduo da presença de limitação ou incapacidade de realizar tarefas do cotidiano, que interfiram na sua independência e autonomia” (p. 127).

Segundo a referida autora, para a realização de atividades, como cuidados pessoais, compras, tarefas domésticas, jardinagem, esportes e viagens, o indivíduo necessita ser capaz de realizar funções como, por exemplo, andar, subir degraus, levantar-se da cadeira, inclinar-se, abaixar-se, etc. Isso, por sua vez, requer certa aptidão funcional relacionada a habilidades como força e resistência muscular, resistência aeróbica, flexibilidade, equilíbrio.

Igualmente, Okuma (1998), ao compreender a aptidão funcional como um conceito mais amplo da aptidão física, destaca que a capacidade funcional é aquela que permite, ao indivíduo, manter os cuidados pessoais e realizar as atividades cotidianas. Nesse sentido, a autora considera importante a prática de atividades físicas na vida do idoso, para que esse possa melhorar certas habilidades relacionadas a uma maior aptidão

física e, assim, obter uma maior capacidade de executar suas tarefas cotidianas, tais como: subir escadas, carregar suas compras, abaixar-se, etc. A essa reflexão, acrescentamos a afirmação de Sandra Matsudo, Victor Matsudo e Rosângela Marin (2008) quando assinalam que a atividade física regular relacionada à prática de atividades aeróbicas, de fortalecimento muscular e de equilíbrio, “ao exercerem um papel fundamental na melhor mobilidade, capacidade funcional e qualidade de vida do indivíduo durante o envelhecimento concorrem, de igual forma, para a adoção de um estilo de vida ativo” (p. 146).

Com efeito, Kristiane Franchi e Renan Montenegro (2005), igualmente, acrescentam que, dentre os inúmeros benefícios que a prática de exercícios pode promover aos adultos idosos, encontram-se a melhoria da aptidão física e da capacidade funcional, ou seja, do desempenho para a realização das atividades do cotidiano ou atividades da vida diária. A esse propósito, salientamos que os autores, ao mencionarem as atividades da vida diária, determinam duas classificações para essa expressão: uma é referente às atividades de cuidados pessoais básicos como tomar banho, vestir-se, levantar-se e sentar-se, caminhar a uma pequena distância, etc.; já a outra diz respeito às atividades instrumentais mais complexas da vida diária, tais como: cozinhar, limpar a casa, fazer compras, jardinagem, etc (cf. Franchi & Montenegro, 2005, p. 153).

Meirelles (1997), em conformidade com as colocações acima, assinala que a atividade física direcionada à terceira idade contribui para que o idoso seja uma pessoa ativa e possa realizar sozinho tarefas presentes em sua vida diária como subir escadas, vestir-se, tomar banho. Contudo, para que essas experiências possam ser vivenciadas no cotidiano do idoso, se faz necessário criar ambientes e situações que despertem e motivem o interesse desse indivíduo à prática de atividades físicas.

Na perspectiva de vivências educativas que estimulem o interesse do adulto idoso à prática de exercícios físicos, Amorim et al. (2002) constatam que as atividades esportivas e de lazer contribuem para uma melhor capacidade funcional e para um estilo de vida mais ativo do idoso, refletindo, positivamente, na manutenção da autonomia e na tomada de consciência de que a adoção de um estilo de vida ativo pode prover um envelhecimento mais rico em oportunidades de relações sociais e de bem-estar. Os autores ainda destacam que a autonomia do idoso é influenciada pela perda gradual de componentes relacionados à aptidão física e às capacidades funcionais, e acrescentam que a prática de atividades físicas contribui para um processo de desenvolvimento desses aspectos.

Diante dessas reflexões, observamos que a aptidão física, ou seja, as habilidades físicas do idoso relacionadas à força, flexibilidade, equilíbrio, entre outras, quando exercitadas por meio da prática de atividades físicas, podem promover uma maior capacidade funcional a esse indivíduo no que diz respeito à realização de tarefas do seu cotidiano, tais como: cuidados com a higiene pessoal, realização de tarefas domésticas, fazer compras, etc. Por outro lado, percebemos, também, que uma melhor capacidade do idoso em realizar funções presentes na sua vida diária, resulta em uma situação de maior independência e exercício da autonomia em face dos obstáculos e desafios, presentes no processo de envelhecimento.

Corroborando as contribuições acima referidas, Andréia dos Santos, João Claudio Silva, Maria de Fátima Baptista, Fabio Pereira e Helio Furtado (2008) declaram que, na velhice, o conceito de interdependência cede lugar a conceitos como dependência, independência, autonomia e perda da autonomia. E complementam sua observação atentando para o fato de que, nessa fase da vida, situações como o enfrentamento social em face do declínio biológico, o afastamento do trabalho, a mudança na identidade social, a desvalorização social e a indefinição de um contexto social pertinente, repercutem em altos níveis de estresse, fato que, possivelmente, incorrerá em uma dificuldade para realizar tarefas substanciais e evolutivas para o seu cotidiano. Nessa ótica, os autores colocam que, no envelhecimento, “os gerontos apresentam risco potencial no que se refere à perda de suas capacidades funcionais, o que pode [ocasionar uma] dependência parcial ou total para a realização de atividades da vida diária.” (Santos et al., 2008, p. 2). Nessa perspectiva, Santos et al. ressaltam que as evidências epidemiológicas atestam que um estilo de vida ativo, assim como o envolvimento em programas de atividades físicas, possuem um efeito positivo quando se trata de prevenir e minimizar os “efeitos deletérios do envelhecimento”. Igualmente, os autores acrescentam que a ciência, a cada dia, vem enfatizando a importância do exercício físico para prevenir e minimizar os efeitos do envelhecimento relacionados, no caso em questão, à perda da capacidade funcional.

Nesse mesmo sentido, Linda Ueno (1999), ao discorrer sobre a influência da atividade física na capacidade funcional do indivíduo que se encontra no período do envelhecimento, declara que os componentes da capacidade funcional, nomeadamente a força muscular, a flexibilidade e o equilíbrio estático e dinâmico declinam-se com o avançar da idade e, parte desse declínio encontra-se relacionado à redução da atividade física. Aliás, a autora acrescenta que diversos estudos têm auxiliado na comprovação de

que um programa de exercícios físicos, ao corroborar a melhora da aptidão física do adulto idoso, contribui, igualmente, para uma melhora na capacidade funcional e para um estilo de vida ativo, nesse caso, a independência física na velhice.

Não obstante, fundamentados na concepção de que a prática de atividades físicas traz benefícios à etapa da velhice, os referidos autores, ao desenvolverem uma pesquisa direcionada ao geronto, alertam para o fato de que o comprometimento de certas habilidades físicas nos adultos idosos, como, por exemplo, a flexibilidade, a agilidade e o equilíbrio, dentre outras, afetam o desempenho funcional, dificultando a realização das atividades rotineiras do adulto idoso, tais como banhar-se e vestir-se. Santos et al., sob a ótica de pesquisas já realizadas, completam suas colocações assinalando que essas habilidades, tidas como interdependentes, também afetam, diretamente, o exercício da autonomia do adulto idoso, visto que são requisitadas, constantemente, em atividades que fazem parte do seu cotidiano, tais como: subir no ônibus, levantar-se de cadeiras, desviar-se de obstáculos e pessoas, atravessar ruas, etc.

À luz das constatações realizadas por Santos et al., fortalecemos a convicção de que a atividade física se faz necessária ao cotidiano dos adultos idosos, visto que as habilidades físicas suscitadas para o desempenho das tarefas e funções do dia-a-dia são estimuladas por meio do exercício físico. Esse fato, por sua vez, corrobora, de forma positiva, o nível de independência funcional e de autonomia desses indivíduos na etapa do envelhecimento. Igualmente, observamos que uma situação de maior exercício da autonomia pode contribuir para estimular o adulto idoso a vivenciar um envelhecimento ativo voltado a novas experiências, em prol de conhecimentos que sejam do seu interesse e que permitam ultrapassar os limites do seu cotidiano na perspectiva da realização de planos mais ousados.

A propósito, ao relacionar a temática da autonomia com a questão do envelhecimento ativo, Mayara Costa, Leonardo Rocha e Suenny Oliveira (2012) colocam que “Com [o aumento da expectativa de vida], a capacidade de desfrutar um estilo de vida ativo e independente na velhice dependerá, em grande parte, da manutenção do nível pessoal de aptidão física das pessoas” (p. 124), ou seja, características físicas como força, resistência, flexibilidade, mobilidade, etc., concorrem para que o idoso permaneça ativo, independente e apto para realizar tarefas que satisfaçam suas necessidades pessoais e domésticas, assim como para a vivência de experiências que façam parte de suas aspirações e projetos de vida. Neste sentido, Costa, Rocha e Oliveira (2012) ressaltam que uma forma de reconhecer uma velhice

ativa e saudável é concedida “através do grau de autonomia com que o [indivíduo] desempenha suas funções, [situação que o torna] independente dentro do seu contexto socioeconômico e cultural” (p. 124).

Com efeito, ao discorrer sobre os interesses culturais do lazer, contextualizando-os com a problemática da autonomia, colocamos em evidência que o lazer físico, enquanto um interesse cultural do lazer relacionado a caminhadas, exercícios físicos, esportes, etc., pode ser vislumbrado como uma oportunidade de retomada da autonomia do idoso, na medida em que possibilita desenvolver, de forma prazerosa, certas habilidades psicomotoras requisitadas na realização de tarefas e atividades presentes na vida diária desse indivíduo. Assim, ressaltamos que o lazer, ao ser compreendido no âmbito de vivências que propiciam prazer, relaxamento e divertimento ao indivíduo, pode se constituir em um importante elemento motivacional no que diz respeito à consecução de atividades físicas que venham a contribuir não somente para a melhoria da capacidade funcional do adulto idoso, mas também para o resgate da autonomia e independência desse indivíduo em face dos desafios impostos pelo cotidiano e pela sociedade. Nessa mesma perspectiva, acrescentamos, também, os interesses intelectuais do lazer enquanto significativas possibilidades educacionais que podem propiciar, por meio dos conhecimentos adquiridos no decorrer do processo ensino-aprendizagem, uma postura mais autônoma e independente ao adulto idoso mediante situações que envolvam problemas relacionados ao aspecto cognitivo e, dessa forma, ampliar o leque de experiências a serem vivenciadas nesse período da vida.

A esse propósito, ao pressupor que uma retomada da autonomia na fase do envelhecimento pode ser compreendida como um aprendizado significativo na medida em que favorece, por meio do desenvolvimento de aptidões funcionais e da aquisição de conhecimentos intelectuais, a vivência de experiências enriquecedoras para o cotidiano dos adultos idosos, julgamos pertinente, nesse contexto, discorrer sobre a questão nomeadamente aprendizagem significativa e sua relação com o processo educacional que se dá ao longo da vida do indivíduo que se encontra na etapa da velhice.

De acordo com Denise Antunes e Bettina Santos (2012) a motivação, ao ser considerada “um fenômeno pessoal, internalizado, constituído de motivos e metas pessoais que se edificam nas inter-relações” (p. 96); trata-se também de um processo cognitivo, muitas vezes, desenvolvido de forma inconsciente. Nesse sentido, ao associar o processo motivacional com a questão educativa, as autoras acrescentam que “o desejo de aprender dos alunos adultos deve estar relacionado com suas motivações intrínsecas

estabelecidas [...] em seus contextos familiar e social, bem como com suas necessidades e perspectivas de futuro.” (Antunes & Santos, 2012, p. 97). Igualmente, Antunes e Santos acrescentam que, no campo do ensino-aprendizagem, deve ser considerada a diversidade de particularidades apresentadas pelos adultos que se encontram inseridos no contexto educativo, assim como suas distintas realidades socioculturais. Assim, “A cada [adulto idoso] deve ser proporcionada uma aprendizagem significativa, no sentido de atender seu potencial e suas necessidades, levando em conta o processo cognitivo e o desenvolvimento psicológico e biológico [no qual se encontram estes indivíduos]” (Antunes & Santos, 2012, p. 97).

Para Antunes e Santos, o processo de desenvolvimento humano, enquanto desafio diário, engloba a configuração de novas aprendizagens que se colocam na dependência das diferentes particularidades e vivências pessoais do indivíduo. Por sua vez, essas aprendizagens, necessariamente distintas e diversificadas, são internalizadas pelo ser humano em função de suas motivações e intenções. A esse propósito, Antunes e Santos (2012) prestam uma significativa contribuição ao elucidar que “O indivíduo adulto, a cada nova aprendizagem, também desenvolve novas capacidades pessoais. A educação na adultez gera impacto na personalidade. Alunos adultos são protagonistas de histórias reais e com ricas experiências” (p. 98). Nessa perspectiva, o papel social desempenhado pelo indivíduo adulto, por estar intimamente relacionado aos motivos e metas sociais presentes na cultura no qual se encontra inserido, necessita de contributos no que concerne a uma aprendizagem ligada às suas motivações intrínsecas.

Nessa mesma linha de raciocínio, Meire Cachioni, Tiago Ordonez, Samila Batistoni e Thaís Lima-Silva (2015), ao destacarem que um processo de aprendizado direcionado ao adulto idoso deve ser realizado nos parâmetros de uma aprendizagem significativa, ou seja, os novos conhecimentos adquiridos precisam ter um valor prático e relevante para a vida desses indivíduos face os desafios cotidianos oriundos do envelhecimento, acrescentam que a motivação se constitui em um elemento auxiliar fundamental no processo ensino-aprendizagem, posto que a “vontade de aprender” associa-se ao interesse e à representatividade que o adulto idoso atribui aos conhecimentos que lhe serão apresentados (cf. Cachioni et al., 2015, p. 85).

Antunes e Santos (2012) complementam suas observações acerca da importância de uma aprendizagem significativa que seja voltada ao atendimento das demandas que se fazem presentes no contexto social e individual do adulto, ressaltando que “A própria educação institucional pode revelar um verdadeiro sentido à

existencialidade, através de aprendizagens e interações efetivas que representem significados oportunos e concretos à vida pessoal” (p. 98). E, por meio das relações interpessoais, decorrentes desse ambiente educacional, podem ser criados pontos de conflito que venham favorecer um crescimento pessoal assim como um amadurecimento psicológico ao indivíduo adulto. Contudo, os autores advertem que essa situação só poderá ocorrer na medida em que as práticas pedagógicas se proponham a auxiliar os alunos adultos na construção de um processo sadio de desenvolvimento humano. Diante do exposto, Antunes e Santos (2012) salientam que “pensar em aprendizagem na adultez pressupõe que o desenvolvimento humano continue a se estabelecer em qualquer etapa da vida” (p. 99).

Considerando uma transposição da temática nomeadamente aprendizagem significativa para a situação dos adultos idosos, Mariúzia Lima (2001) ressalta a necessidade, nessa época da vida, de uma abordagem educacional que propicie uma valorização dos saberes e experiências já existentes e que oportunize tanto o desenvolvimento de competências e talentos quanto a participação desses indivíduos no processo educacional. Igualmente, os novos conhecimentos adquiridos favorecerão uma melhor compreensão da realidade, em todas as suas dimensões, o que fomentará uma visão mais crítica e alheia à submissão, permitindo que o adulto idoso, na velhice, possa se apropriar, de forma mais consciente, do mundo que o cerca. A autora ainda orienta que a aprendizagem direcionada ao idoso deve ser facilitada no seu ritmo, com o intuito de atender às suas necessidades e interesses, possibilitando a esse ser humano a construção do seu conhecimento, sendo sujeito de sua própria história. “Ensinar é favorecer a recriação da informação” (Lima M., 2001, p. 24). Acrescentamos, a essa colocação da autora, a importância de desenvolver, no processo ensino-aprendizagem voltado ao idoso, estratégias que estimulem uma educação dialógica, oportunizando a liberdade de expressão e a troca de experiências vivenciadas.

Mediante essas colocações, fortalecemos a concepção de que a autonomia pode configurar uma aprendizagem significativa no contexto de vida do adulto idoso, visto que uma situação de retomada da autonomia, na etapa do envelhecimento, possibilita restituir aspectos considerados importantes para o seu bem-estar cotidiano, assim como oportuniza a aquisição de experiências cognitivas que podem preencher e imprimir novos sentidos à sua existência. Nessas circunstâncias, ainda evidenciamos que a prática de atividades relacionadas aos lazeres físicos e intelectuais pode conduzir à vivência de outros interesses culturais do lazer que expressem, por meio da liberdade

de escolha motivada pelo exercício da autonomia, a concretização de aspirações e desejos que façam parte do seu contexto sociocultural.

Todavia, à luz dessa explanação acerca da importância de se promover experiências educativas dotadas de significado para o cotidiano dos adultos idosos, Amorim et al. (2002, p. 59) fazem uma importante observação sobre a perspectiva que deve ser dada em relação a ações e programas que visem proporcionar benesses para o contexto de vida desses indivíduos:

[...] faz-se necessário buscar meios capazes de motivar o idoso a promover modificações em seu estilo de vida. Deve-se transcender a proposta de projetos assistencialistas [...] para dar continuidade e expansão de projetos que busquem a participação do idoso não só pela presença, mas também pelo poder de decidir o que deseja ou o que necessita (Amorim et al., 2002, p. 59).

Com efeito, a atual condição de aumento populacional no Brasil, decorrente de uma maior longevidade, suscitou a necessidade da adoção de uma postura, por parte da sociedade, direcionada as demandas dos adultos idosos. No âmbito educativo, isso se traduz em ações, tanto do poder público como da sociedade civil, que visem, dentre outros propósitos, o estímulo ao desenvolvimento de programas e projetos sociais voltados ao envelhecimento. Nessa perspectiva, a proposta do estudo evidencia a necessidade de oferecer, ao adulto idoso, vivências salutaras e prazerosas de lazer que promovam, no seu tempo livre, não só o divertimento e o descanso, mas também um desenvolvimento pessoal e social nos parâmetros de uma aprendizagem significativa, ou seja, um aprendizado cujos conhecimentos e experiências adquiridos, ao terem “um valor prático e relevante para a vida do aluno idoso” (Cachioni et al., 2015, p. 85), atendam, igualmente, a certos interesses e necessidades oriundos do processo de envelhecimento. Aliás, a retomada da autonomia na velhice, enquanto situação que capacita o indivíduo a decidir e realizar, de forma mais independente, atividades e funções cotidianas, tanto no âmbito motor quanto no cognitivo, pode ser considerada um significativo aprendizado visto que contribui para o enfrentamento das situações desafiadoras que contextualizam essa etapa da vida. Contudo, para que o idoso possa desfrutar dos benefícios proporcionados pelas práticas educativas, enfatizamos a importância de políticas públicas que incentivem as instituições de ensino superior a uma atitude de responsabilidade social para com os cidadãos que vivenciam o processo de envelhecimento.

Cap. 4. Oportunidades educativas para adultos idosos e o papel das instituições de ensino superior públicas e privadas no Brasil

Consta-se, por razões diversas já anteriormente abordadas, que existe hoje uma oferta de programas sociais que pretendem, com objetivos diversificados, atender às demandas e expectativas dos adultos idosos. Muitos desses programas são desenvolvidos por instituições de ensino superior públicas e privadas. Algumas dessas instituições são conhecidas como universidades da terceira idade, e têm vindo a surgir em diversos países, nomeadamente no Brasil. Faz sentido, portanto, fazer uma breve reflexão sobre esta nova realidade que é constituída por espaços alternativos voltados ao atendimento do adulto idoso, em uma perspectiva social e educacional. Discutimos, ainda, a questão relacionada à responsabilidade social das instituições de ensino superior públicas e privadas com a problemática educacional direcionada a grupos sociais específicos como o dos adultos idosos.

4.1 A Universidade da Terceira Idade no contexto brasileiro

Ao abordar a temática das instituições educativas sensibilizadas com as questões do envelhecimento, nos deparamos com a expressão “Universidade da Terceira Idade”. Essa denominação, segundo Dina Frutuoso (1999), deveu-se à analogia com o início da história das universidades, na época medieval, quando as aulas se davam sob a forma de conferências procuradas pelos indivíduos interessados. Da mesma forma, a Universidade da Terceira Idade, surgida no final do século XX, oferecia, mediante palestras ou similares, oportunidades às pessoas idosas de acesso ao saber. Frutuoso ainda ressalta que as instituições criadas para o atendimento à pessoa idosa apresentam-se com denominações variadas, em função das ideias do momento, tais como: Universidade da Terceira Idade; Universidade dos idosos, dos Aposentados ou dos Seniors; Universidade de Todas as Idades ou Para Todos; Universidade do Tempo Livre ou Tempo Disponível; Universidade Aberta à Terceira Idade; e outras¹⁰⁷. Mais especificamente, como sublinham Meire Cachioni e Anita Neri (2004), Vellas, ao conceber, em 1973, na França, a Universidade da Terceira Idade, tinha como objetivo

¹⁰⁷ Vale ressaltar que essas instituições, com o propósito de se ajudarem mutuamente, organizaram-se, desde 1975, numa associação internacional, a Association Internationale des Universités du Troisième Age (AIUTA), que agrupa, segundo seus estatutos, instituições *universitárias* que, em qualquer parte do mundo, contribuam para a melhoria das condições de vida dos idosos, para a formação, pesquisa e serviço à comunidade, contando, no ano de 1999, com mais de cinco mil instituições catalogadas no mundo.

“Tirar os idosos do isolamento, propiciar-lhes saúde, energia e interesse pela vida e modificar sua imagem perante a sociedade” (p. 34)¹⁰⁸.

Sobre as instituições de ensino voltadas à preocupação com o adulto idoso no Brasil, entendemos que essa questão possui respaldo legal na já referenciada Política Nacional do Idoso (originada a partir da Constituição da República de 1988) à qual apoia, em seu artigo 10, a criação de universidades abertas para a terceira idade como meio de universalizar o acesso às diferentes formas do saber¹⁰⁹. Nesse sentido, Tânia Bertelli (2006) acrescenta que a legislação expressa na PNI repercutiu, sobretudo no final da década de 1990, no crescimento das universidades brasileiras da terceira idade, que buscavam oferecer, por meio de atividades culturais e de socialização, uma maneira de ocupar o tempo livre desses indivíduos de forma proveitosa (cf. Bertelli, 2006, p. 26).

Quanto às primeiras iniciativas no Estado brasileiro relacionadas ao idoso, Meire Cachioni (2003) considera que o trabalho educacional pioneiro com adultos idosos foi feito pelo Serviço Social do Comércio (SESC), sob influência francesa. Essa organização, na década de 60 do século passado, fundou os primeiros Grupos de Convivência do país direcionados aos trabalhadores¹¹⁰. Posteriormente, na década de 70 do mesmo século, Clarice Peixoto (1997) assinala que “assessorados por gerontólogos da Universidade da Terceira Idade de Toulouse (...), os técnicos do Sesc fundaram a primeira Escola Aberta para a Terceira Idade, [considerada] o embrião das Universidades da Terceira Idade [no Brasil]” (p. 50). Essas escolas direcionadas ao idoso, fundamentadas por uma proposta de educação permanente, ofereciam, conforme Meire Cachioni, Tiago Ordonez, Samila Batistoni e Thaís Lima-Silva (2015)¹¹¹:

[...] informações sobre o envelhecimento, programas de preparação para a aposentadoria, atualização cultural e atividades físicas de

¹⁰⁸ Nesse contexto, Maria da Graça Pinto (2003) acrescenta que o primeiro Projeto de UTI, criado em Toulouse (1973), correspondia a um departamento da unidade de ensino e pesquisas da faculdade de ciências sociais, tendo como objetivo o estudo dos problemas médicos, sociais e psicológicos dos idosos. Esse Projeto, por sua vez, originou um modelo que integrava cursos, conferências e diversas outras atividades que procuravam atender aos objetivos de quem as procurava, no caso em questão, as pessoas que se encontravam na idade madura.

¹⁰⁹ Nesse contexto, ressaltamos que, em 3 de julho de 1996, pelo disposto na Lei nº 8.842/94, entra em vigor o Decreto nº 1.948, o qual expressa em seu artigo 10, “Ao Ministério da Educação e do Desporto, em articulação com órgãos federais, estaduais e municipais de educação, cabe estimular a admissão do idoso na universidade, propiciando a integração intergeracional” (Decreto nº 1948). Disponível em: prespublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109143/decreto-1948-96. Acesso em: 7. jun. 2014.

¹¹⁰ Salientamos que a proposta dos Grupos de Convivência surgiu a partir do encontro cotidiano dos comerciários do Sesc que, após almoçar na instituição, se reuniam para conversar e ler jornal. Essa situação, por sua vez, motivou a abertura de uma sala para jogos e televisão destinada aos funcionários que foi, posteriormente, copiada por outras categorias profissionais em todo o país (cf. Peixoto, 1997, p. 50).

¹¹¹ Vale acrescentar que, nessa mesma perspectiva educativa, a Legião Brasileira de Assistência (LBA), extinta em 1995, também realizou um serviço de atendimento ao idoso oferecendo atividades físicas, artísticas e socioculturais e de lazer.

expressão e de lazer [assim como] buscavam o desenvolvimento de potencialidades, de novos projetos de vida e estimulavam a participação ativa do idoso na família e na comunidade¹¹² (p. 82).

Ademais, no que diz respeito, mais especificamente, ao surgimento das universidades abertas para a terceira idade no Brasil, Antônio Netto (2001) escreve que os cursos de extensão cultural voltados para a terceira idade foram desenvolvidos dentro das instituições brasileiras de ensino superior, inspirados no modelo realizado por Vellas, na década de setenta do século passado, na Universidade de Toulouse¹¹³. Aliás, sobre esse assunto, Cachioni e Neri (2004) assinalam que “são várias as denominações que as instituições de nível superior adotaram para designar o trabalho educacional dirigido ao adulto idoso¹¹⁴. [...] Em várias dessas instituições, ainda que chamados de universidades, o que há são cursos ou atividades de extensão mantidos pela universidade” (p. 38). No entanto, independente das diversas nomenclaturas utilizadas, das diferentes características socioeconômicas, dos recursos disponibilizados para seu desenvolvimento e do público-alvo participante, essas instituições educativas, tanto em seus discursos quanto em suas propostas, remetem ao ideal proposto por Vellas em seu trabalho pioneiro na França (cf. Cachioni & Neri, 2004, p. 39).

Nesse contexto, Neto salienta que, no momento da criação dos cursos direcionados ao idoso nas universidades, duas questões foram consideradas: uma é relacionada à representação que os idosos brasileiros estavam criando a respeito dessa nova etapa da vida, nomeadamente a velhice, e de que maneira essa representação estava sendo redefinida, apropriada e vivenciada por eles; já a outra norteou-se no tipo de público que esses cursos poderiam mobilizar, e de que forma a participação, nesses cursos, permitiria rearticular suas concepções e suas práticas sobre o envelhecimento e a velhice (cf. Netto, 2001, pp. 49-50). Sem seguir um modelo comum ou propostas

¹¹² Rebelo complementa essa colocação ressaltando que, de acordo com Ferrigno (2003), as Escolas Abertas surgiram à partir de duas premissas: a de que a atualização de informação facilita a integração social dos idosos à sociedade e a de que o ser humano, mesmo em idade avançada, não só é capaz de aprender como também pode estar suficientemente motivado para tal (cf. Salvador Rebelo, 2007, p. 3).

¹¹³ Vale ressaltar, com relação ao contexto histórico que incentivou o desenvolvimento das universidades voltadas ao atendimento ao adulto idoso no Brasil, que, no início da década de 80 do século passado, segundo Cachioni e Neri (2004), o programa Universidade da Terceira Idade chegou à América Latina por intermédio das Universidades Abertas (UNI3). Esse programa, tendo como sede inicial o Instituto de Estudos Superiores de Montevideu (Uruguai), buscava seguir os princípios da UNI3 de Genebra. Por sua vez, ao se tratar de uma instituição pioneira na América Latina, filiou-se a Aiuta e constituía-se de um programa social aberto às pessoas sem limite de idade e de formação escolar. Mais tarde, as referidas autoras acrescentam que as UNI3 se expandiram por outros países da América do Sul, alcançando o Brasil e instalando-se, inicialmente, na cidade de Passo Fundo, localizada no estado do Rio Grande do Sul.

¹¹⁴ Dentre algumas denominações encontradas no Brasil, Cachioni e Neri (2004) destacam: Universidade da Terceira Idade, Universidade Aberta à Terceira Idade, Universidade para a terceira Idade, Universidade na Idade Adulta, Universidade Alternativa, Universidade sem Limites, Programa da Terceira Idade, faculdade de Atualização Permanente, Projeto Sênior, Curso de Extensão para a Terceira Idade, Núcleo Integrado de Apoio a Terceira Idade, etc.

preestabelecidas, tampouco guiar-se pelos padrões da educação formal, esses cursos tinham como perspectiva “uma preocupação [...] em proporcionar aos interessados em participar dos cursos das Universidades Abertas [...] amplas oportunidades de reciclagem e atualização cultural, orientações para uma vida saudável e diversas atividades socioeducativas e culturais” (Netto, 2001, p. 50). O autor continua suas colocações sublinhando que os cursos da Universidade Aberta, ao se pautarem em uma proposta pedagógica que procura desenvolver o conceito de educação permanente, a partir de experiências individuais e coletivas de aquisição de conhecimentos informais ou formais, voltam-se para a atualização, valores, atitudes e exercício da cidadania da pessoa madura, para possibilitar tanto a integração quanto a participação ativa desses indivíduos em um mundo em constante transformação e rápida evolução. Outra importante questão elucidada pelo autor é a de que esses cursos buscam oferecer, em suas atividades, momentos prazerosos de satisfação e bem-estar. Sendo assim, além do fato de esses cursos não exigirem pré-requisitos formais em sua inscrição, tampouco haver a existência de provas, exames e/ou trabalhos, os alunos frequentam essas atividades de forma espontânea, quer seja para ampliar seus horizontes e adquirir conhecimentos significativos, quer seja para uma melhor compreensão do mundo que o cerca e de suas potencialidades, sem sofrer pressões familiares ou sociais, ou exigências do mercado de trabalho.

Por outro lado, Cachioni (2003), ao assinalar que as instituições de ensino voltadas à problemática do adulto idoso, no Brasil, tiveram seu início na década de 80 do século passado, configuradas no âmbito da extensão universitária na área gerontológica, acrescenta que, em 1982, foi fundado o Núcleo de Estudos da Terceira Idade (Neti), pertencente à Universidade Federal de Santa Catarina, em Florianópolis¹¹⁵. Aliás, esse primeiro programa universitário brasileiro visava à realização de estudos, à divulgação de conhecimentos gerontológicos, à formação de recursos humanos e à promoção do cidadão idoso. Com efeito, segundo Jaime Pacheco (2006), a partir dessa experiência “muitos outros programas começaram a ser implantados, gerando novas experiências adaptadas às necessidades e aos recursos disponíveis nas diversas regiões do país, especialmente nas cidades de grande porte, que já contavam com uma rede universitária instalada” (p. 224).

¹¹⁵ Complementando a colocação de Cachioni, Giovana Duarte Eltz et al. (2014), ao destacarem que, atualmente, o serviço de educação direcionado ao idoso é oferecido, basicamente, por projetos de extensão, acrescentam: “A extensão é um projeto universitário que visa disponibilizar, ao público externo à universidade, ações de caráter educativo, social, cultural, científico ou tecnológico” (p. 89).

Já em 1984, foi organizado pelo Centro de Educação Física da Universidade de Santa Maria o Projeto GAFTI (Grupo de Atividades Físicas para a Terceira Idade), visando criar grupos de idosos para a prática de atividades físicas compatíveis com sua idade, e que proporcionassem uma melhoria na sua condição física e na autonomia dos movimentos¹¹⁶. E em 1988, organizada pela Universidade Estadual do Ceará, surgiu a Universidade sem Fronteiras, reconhecida como resultado de uma pesquisa que gerou diversas atividades de extensão relacionadas ao idoso (cf. Cachioni & Neri, 2004, pp. 39-40).

No final da década de 80, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), foi também criado um grupo interdisciplinar de profissionais interessados nas questões da terceira idade, o Núcleo de Assistência ao Idoso (NAI), que, posteriormente, desempenhou o importante papel de fomentar a criação da Universidade Aberta da Terceira Idade (UnATI). Sobre esse mesmo assunto, Pacheco (2006) acrescenta que o professor Américo Piquet Carneiro, na aula inaugural da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em 1988, discorreu, de forma pioneira, sobre o envelhecimento populacional brasileiro e a importante contribuição da universidade em face dessa nova realidade. A partir do trabalho e empenho desse professor, foi também criado o Núcleo de Atenção à Saúde do Idoso do Hospital Universitário Pedro Ernesto, da UERJ, que, segundo o autor, transformou-se também, mais tarde, no programa Universidade Aberta da Terceira Idade (UnATI) (cf. Pacheco, 2006, p. 225).

Nesse contexto, sobressai o Centro de Extensão em Atenção à Terceira Idade (Cetres), organizado em 1990 pela Universidade Católica de Pelotas (RS) e subordinado à Coordenadoria de Extensão dessa Universidade, o qual tinha como objetivo refletir sobre o comportamento dos idosos na sociedade; assim como orientar, elaborar e coordenar ações de promoção à terceira idade.

Contudo, com relação ao crescimento significativo, no âmbito da extensão universitária, desses programas socioeducativos direcionados ao adulto idoso no Estado brasileiro, Cachioni (2003) ressalta:

Foi [somente] na década de 1990 que a extensão universitária voltada para a terceira idade conheceu seu apogeu com a multiplicação dos programas voltadas para adultos maduros e idosos nas universidades

¹¹⁶ Ressaltamos que o projeto GAFTI deu origem, em 1994, ao programa Núcleo Integrado de Estudos e Apoio à Terceira Idade (Nieati) (cf. Cachioni & Neri, 2004, p. 40).

brasileiras. Com denominações e formas de organização diversas, porém com propósitos comuns¹¹⁷ (p. 53).

De igual forma, Cachioni e Neri (2004) complementam essa observação destacando que, atualmente, esses programas vem se espalhando por todo o país, recebendo apoio e investimento, sobretudo, das universidades particulares de ensino superior, seguidas das estaduais e, por fim, das federais. Nesses termos, Netto (2001) sublinha que no, ano de 2000, os cursos de extensão para a terceira idade no Brasil, por possibilitarem democratizar o acesso ao saber a pessoas com diferentes níveis de conhecimento, escolaridade e de idade, representavam uma conquista educacional expressa por um número de 140 programas. Giovana Eltz, Nathalie Artigas, Diane Pinz e Cleidilene Magalhães (2014), complementam a colocação de Neto acrescentando que, nos dias atuais, os programas voltados aos adultos idosos nas universidades brasileiras se proliferam por todo o país, constituindo-se de, aproximadamente, 200 projetos distribuídos em instituições de ensino superiores públicas e privadas.

A propósito, essa expansão ocorreu a partir da criação da Universidade da Terceira Idade, em agosto de 1990, na Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Esse importante trabalho interdisciplinar e interdepartamental voltado à comunidade, segundo Pacheco (2006), ao ser considerado como a primeira Universidade Aberta à Terceira Idade que mais se aproxima do modelo francês, tem como objetivo promover a educação permanente e estimular a reinserção social dos idosos¹¹⁸. Igualmente, essa experiência educativa tem sido considerada um marco na consolidação de um modelo que inspire a criação de outras experiências educativas voltadas às pessoas idosas em instituições de ensino superior. Nesse sentido, Pacheco (2006) acrescenta:

Atualmente, a grande maioria dos programas universitários brasileiros destinados à terceira idade [procura seguir] o modelo francês e centra suas atividades, preferencialmente, em programas de educação permanente, tornando-se um espaço em que os idosos podem relacionar-se, utilizar criativamente seu tempo, estudar e atualizar-se em cursos regulares ou organizados de acordo com seu perfil (p. 225).

¹¹⁷ Dentre esses propósitos comuns no âmbito de programas educativos direcionados ao adulto idoso destacam-se: rever estereótipos e preconceitos relacionados a velhice; incentivar a autonomia, resgatar a cidadania e promover a auto-estima e a integração social destes indivíduos; e possibilitar uma velhice bem-sucedida (cf. Cachioni & Neri, 2004, p. 40).

¹¹⁸ O modelo francês, de acordo com Pacheco (2006) e Cachioni e Neri (2004), tem suas bases fundamentadas no sistema tradicional de ensino universitário deste país. Exemplificando esse contexto, Cachioni et al. (2015) destacam que na universidade de Ciências Sociais de Toulouse os cursos eram regulares e com duração de um semestre a um ano. No entanto, ao privilegiar o segmento mais velho da população, esse modelo não descarta a possibilidade de também oferecer, a outras faixas etárias preocupadas com a questão do envelhecimento, o ingresso nestas instituições de ensino. Por sua vez, os cursos, oficinas, grupos de estudos e demais modalidades oferecidas são abertos e diversificados, compostos por conteúdos e metodologias próprios, centradas no modelo de educação continuada do referido país. Igualmente, o acesso também é aberto e disponível a diferentes cursos universitários, especialmente na área de ciências humanas e artes (cf. Pacheco, 2006, pp. 223-224; Cachioni & Neri, 2004, p. 37).

Nesse contexto, Cachioni e Neri (2004) colocam que algumas instituições de ensino superior como a Universidade Federal de Santa Maria e a Universidade de São Paulo oferecem, em seus cursos regulares de graduação, vagas em determinadas disciplinas para alunos idosos. Essas disciplinas são cursadas com vistas à obtenção de certificados, porém, não dão o direito à contagem de créditos nas referidas universidades. Aliás, ao elucidar a importância desses programas educativos para a população idosa brasileira, as autoras escrevem:

Públicas ou privadas, de baixo ou alto custo e com diferentes propostas acadêmicas e políticas, as Universidades da Terceira Idade têm dado conta de fornecer oportunidades de compensação e enriquecimento cognitivo, de integração e reconhecimento social, de satisfação e de envolvimento as pessoas [idosas] (Cachioni & Neri, 2004, p. 42).

Nessa mesma perspectiva, Eltz et al. (2014) acrescentam que, atualmente, as Universidades Abertas à Terceira Idade (Unati) do Brasil, ao se tratarem de programas que atuam na perspectiva da educação permanente e possuem um caráter universitário e multidisciplinar, vislumbram o idoso como ser humano integral, centralizando sua preocupação no atendimento adequado às necessidades deste indivíduo em prol de sua qualidade de vida. Dessa forma, esses projetos têm como pressuposto rever estereótipos e preconceitos associados a velhice, oferecendo atividades que buscam promover a saúde, o bem-estar psicológico e social, a autoestima, a autonomia, a independência, a autoexpressão, a reinserção social e o exercício da cidadania.

Por conseguinte, José Armando Valente (2001) chama a atenção para o fato de que, nos dias atuais, uma boa parte das universidades brasileiras oferecem programas educacionais voltados para a terceira idade. Essa situação decorre do crescimento no número de pessoas que estão se aposentando com pleno vigor físico e mental, possuem um certo poder econômico e ainda estão interessadas em se manter ativas mentalmente. Nesse caso, de acordo com a colocação do autor, o percentual de adultos idosos pertencentes as classes sociais menos favorecidas, em termos econômicos, não são levados em conta quanto se trata de sua participação nesses programas educativos. Por sua vez, Valente (2001) assinala: “Essa crescente demanda por educação cria um mercado que está sendo explorado pelas instituições educacionais com muito sucesso” (p. 29). Essas instituições de ensino, com uma estrutura física e administrativa própria, promovem, para os idosos, aulas e assuntos curriculares diferenciados, assim como também se utilizam de uma metodologia distinta da tradicional. A ênfase atribuída aos

cursos, segundo Valente, não é a transmissão de informação, mas a discussão em grupo, em que se cultiva a heterogeneidade de ideias e experiências. De igual forma, o conhecimento ministrado não se resume a assuntos corriqueiros ou a problemas peculiares à velhice, em alguns casos, procura-se dotar os idosos de um certo domínio da tecnologia da informação, como é o exemplo do curso de Introdução à Informática desenvolvido na Universidade Aberta para a Maturidade, pertencente à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Esses cursos, tendo como objetivo “desmistificar a máquina” para o idoso, bem como buscar atualizá-lo frente as constantes inovações tecnológicas que caracterizam a sociedade moderna, ao alcançarem resultados positivos, promovem, nesse indivíduo, a sensação de que são capazes de vencer desafios considerados, antes, impossíveis. Por outro lado, observamos que o fato de “ênfatar as deficiências e tentar superá-las empilhando informação para que um dia, quando necessário, os alunos tenham condições de aplicar a informação obtida” (Valente, 2001, p. 30), nos permite reportar essa perspectiva para a concepção de aprendizagem significativa voltada ao adulto idoso, na qual todas as situações de ensino-aprendizagem podem ser utilizadas no cotidiano desse indivíduo, de forma a atender suas demandas e aspirações.

Nesses mesmos parâmetros, Cachioni et al. (2015), ao acrescentarem que os programas educativos direcionados ao idoso, que trabalham na perspectiva da aprendizagem significativa, devem levar em conta as necessidades, motivações e interesses particulares existentes nos grupos de indivíduos que participam de suas atividades, alertam para a importância de “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” (Cachioni et al., p. 85). Ademais, ao discorrerem sobre os procedimentos pedagógicos adotados pelos programas educacionais voltados ao envelhecimento, os autores assinalam que, no Brasil, ocorre uma “grande diversidade das características das universidades abertas para a terceira idade, uma vez que cada instituição toma suas próprias decisões sobre objetivos, conteúdos, estrutura curricular e corpo docente [de seus programas]” (Cachioni et al., 2015, p. 85), atuando à partir de sua própria ideologia sobre velhice e sobre educação na velhice.

Por conseguinte, outro exemplo a ser evidenciado, no Brasil, de universidades que direcionam sua atenção para a problemática do idoso se trata da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Essa instituição pública de ensino superior, de

acordo com Rita Oliveira e Flávia Oliveira (s.d.), ao se dedicar a estudos sobre o envelhecimento criou, em 1992, um espaço pedagógico para os idosos, nomeadamente o Programa da Universidade Aberta para Terceira Idade (UATI). A UATI, embasada na concepção de educação permanente e de autorrealização do idoso, possui uma abordagem multidisciplinar que prioriza o processo de valorização humana e social, analisando os diversos aspectos que contextualizam a problemática da velhice, designadamente: biopsicológicos, filosóficos, político, espiritual, religioso, econômico e sociocultural. De igual forma, esse Programa socioeducativo “Preocupa-se em proporcionar ao idoso melhor qualidade de vida, tornando-o mais ativo, alegre, participativo e integrado à sociedade. [Assim como] Possibilita a aquisição de conhecimentos e informações em diferentes áreas da educação permanente” (Oliveira & Oliveira, s.d., p. 10.308).

Outrossim, Salvador Rebelo (2007), ao vislumbrar a Universidade Aberta enquanto espaço de negação da antiga concepção de envelhecimento, configurada uma etapa de perdas e ausência de expectativas, assinala que essas instituições, além de permitirem o engajamento do idoso em um processo de desenvolvimento de suas potencialidades e de melhoria de sua imagem social, também contribuem para proporcionar uma maior visibilidade e força política desse grupo social perante o poder público. Aliás, reforçando a importância das Universidades Abertas, Rebelo (2007) sublinha que essas instituições representam “a conquista de um importante espaço de participação social, que possibilita aos idosos, melhorarem a auto-imagem, resgatarem a auto-estima e obterem um relacionamento familiar a nível mais elevado” (p. 4). Igualmente, o autor acrescenta que esses programas direcionados ao público idoso constituem-se em uma oportunidade de ampliar o conhecimento sobre a questão social da velhice e de suscitar o sentido de valorização das experiências de vida, da convivência e participação social e da construção da cidadania.

Por outro lado, Rebelo, de forma congruente com Valente, ao destacar que, atualmente, diversas instituições universitárias brasileiras estão se envolvendo com programas direcionados à população idosa, desenvolvendo trabalhos que ultrapassam a mera transmissão de conhecimento, elucida:

Desta forma, se faz imprescindível o exercício da responsabilidade social, em especial nas Universidades, que têm estrutura tanto humana quanto física para conferir o merecido respeito aos idosos, reconhecendo-os como cidadãos conscientes de suas responsabilidades e direitos (Rebelo, 2007, p. 4).

Pacheco (2006) complementa a colocação de Rebelo Junior, acrescentando: “Parece claro que uma universidade deva integrar os processos de ensino, pesquisa e extensão, quer se trate do seu macroprojeto institucional, quer se trate do projeto de uma microuniversidade temática, como poderiam ser denominados os programas Universidades Abertas à terceira Idade” (p. 227).

Com base nessas reflexões, observamos que o Brasil, no decorrer do tempo, é um país que vem apresentando avanços no que diz respeito a ações socioeducativas, quer seja de instituições de ensino superior públicas ou privadas, relacionadas a oportunidades de melhoria da qualidade de vida, bem-estar, autonomia e desenvolvimento do potencial dos adultos idosos. Aliás, no âmbito das atividades de extensão, essas instituições, ao associarem o conhecimento formal com a experiência de vida dos alunos idosos, ampliam o leque de oportunidades para a realização de pesquisas e estudos significativos em torno da problemática do envelhecimento. Por outro lado, também verificamos que o país, de forma diferenciada de outras realidades sociais, recebe o apoio do Estado, inclusive no âmbito legal, no que concerne ao estímulo a instituições educativas que busquem exercitar a responsabilidade social na questão do envelhecimento.

De igual modo, diante das considerações realizadas acerca do contexto histórico-social no qual se desenvolveram as Universidades da Terceira Idade no Brasil, podemos ainda evidenciar que os referidos programas educativos, no momento de sua implantação, tiveram, como estímulo inicial, a experiência de UTI realizada pelo professor Vellas, na Universidade de Toulouse. Posteriormente, por meio da Política Nacional do Idoso, respaldada pela Constituição de 1988, as UTIs obtiveram apoio legal e estímulo para crescer e desenvolver-se no campo das instituições de ensino superior, por meio da extensão universitária, sobretudo na década de 1990. No entanto, as instituições de ensino superior públicas e privadas no Brasil devem assumir, cada vez mais, a problemática dos adultos idosos como uma responsabilidade social a ser trabalhada em seu entorno comunitário, quer seja de curto ou de longo alcance territorial, possibilitando que o direito de atualizar-se, desenvolver-se e de sentir-se cidadão de um mundo em constantes transformações seja democratizado e acessível a esse grupo social.

4.2 A responsabilidade social no âmbito das instituições de ensino superior

Nesta última parte deste capítulo, começaremos por apresentar algumas definições de responsabilidade social. De acordo com Fellipe Brasileiro, Eveline Gonçalves e Maria das Graças Targino (2014), a responsabilidade social consiste em uma “tentativa de minimizar problemas de cunho social e ambiental que circundam e afetam as organizações, apesar de muitos deles resultarem de descompassos da própria atividade empresarial” (p. 210). Já para Angela Berto (2013), a responsabilidade social, enquanto um conceito de ampla dimensão para além do mero assistencialismo e filantropia, deve ser, nos dias atuais, uma prioridade social, política e educacional, no âmbito de um compromisso das organizações em criar parcerias entre o setor público, privado e o Terceiro Setor.

Destas diferentes definições, adotaremos a seguinte: a responsabilidade social é o compromisso que uma organização deve adotar para com a sociedade, expresso por meio de atos e atitudes que afetem positivamente, de modo a contribuir para um desenvolvimento sustentável, justo e harmonioso, e para uma vida digna e com qualidade. Consiste, assim, em uma atitude e compromisso permanentes, aliados a uma visão de transformação social e à prática de um modelo de gestão social inovador (cf. Pinto, 2012, p. 48).

Entendemos os programas educativos voltados para a população idosa como uma importante expressão da responsabilidade social a ser assumida pelas instituições de ensino superior. Mas a responsabilidade social não se refere apenas a instituições de ensino superior, é também uma missão que vem sendo assumida por diferentes tipos de organizações. Como referem alguns autores,

[...] a responsabilidade social tem ganhado amplo destaque e muitos adeptos, entre eles, empresas, governos, ONGs entre outros. Isso decorre do fato da responsabilidade social ser compreendida como um meio para melhorar os problemas sociais tão frequentes na comunidade, decorrentes do abandono por parte da sociedade de forma geral do comprometimento com o bem-estar social (Reis & Bandos, 2012, p. 425).

Também Brasileiro, Gonçalves e Targino, ao assinalarem que a responsabilidade social é um conceito moderno que emergiu, inicialmente, no contexto empresarial, destacam que, na atualidade, esse compromisso social se estende às

organizações públicas e não-governamentais (ONGs), alcançando as instituições de ensino superior públicas e privadas. (cf. Brasileiro, Gonçalves & Targino, 2014, p. 210).

Amanda Reis e Melissa Bandos (2012) ainda acrescentam que, em uma conjuntura social, configurada por aspectos como a diminuição de valores familiares, ética e responsabilidade social para com o próximo, as organizações possuem um papel significativo no que concerne a uma postura de responsabilidade social em face do empenho em vislumbrar possíveis soluções para a resolução dos problemas enfrentados pela sociedade.

Valdeni Silva e Antonio Silva (2011) colocam que, na sociedade contemporânea, exigem-se das organizações “capacidade de adaptação e criatividade para absorverem e se ajustarem de forma competitiva às mudanças que ocorrem cotidianamente em seus ambientes internos e externos” (p. 3). Essa situação de demandas tem manifestado a natureza dual dessas organizações, ou seja, de um lado a existência de objetivos e fins materiais que visam ao lucro; e de outro a representação de um espaço de convergência e de relacionamentos interativos. Essas características, por sua vez, representam um desafio quanto à sua capacidade de se adaptarem às modificações do ambiente no qual estão inseridas e, ao mesmo tempo, continuarem a ser competitivas e a sobreviver em suas áreas de atuação.

Complementando essas colocações, Concepción Naval e Marta Ruiz-Corbella (2012), ao entenderem as universidades como uma organização que deve saber gerir-se, alertam para o fato de que essas instituições de ensino superior não podem ser mensuradas segundo os parâmetros de uma organização com finalidades estritamente econômicas, tendo em vista que se trata de empresas com um claro serviço público em formação e em investigação. Nesse contexto, as autoras acrescentam que as universidades, além da difícil tarefa de avaliar e de se responsabilizar pelos resultados de suas três missões, designadamente a docência, a investigação e o serviço público, também possuem o dever não só de cumprir com as leis e normas éticas gerais, como também de “integrar em seu governo as diversas preocupações sociais, laborais, medioambientais e de respeito aos direitos humanos” (Naval & Ruiz-Corbella, 2012, p. 110). Sendo assim, na perspectiva da responsabilidade social universitária, as autoras assinalam a necessidade de modernizar a universidade encontrando um novo modelo de educação superior capaz de responder às necessidades e interesses da sociedade do conhecimento, visto que a universidade, enquanto instituição milenar, deve também adaptar-se para responder às exigências da sociedade do século XXI. Essa atual

circunstância demanda, igualmente, um novo sentido para as funções clássicas da universidade – docência, investigação e extensão – na medida em que devem estar conscientes do impacto social que suas ações e decisões exercem na sociedade. Com efeito, a responsabilidade social universitária, enquanto política institucional integral que se encarrega da gestão de todos os impactos externos e internos gerados pela universidade, possui uma ampla dimensão social relacionada à gestão, à formação, à transferência de conhecimentos e à participação social, reconhecidamente aspectos que imprimem sentido ao papel da universidade no âmbito social (cf. Naval & Ruiz-Corbella, 2012, p. 11). A propósito, sobre o compromisso da universidade com a questão da responsabilidade social, Naval e Ruiz-Corbella (2012) escrevem

Os objetivos da responsabilidade social e desenvolvimento sustentável das universidades têm de intensificar-se em seus entornos locais. Devem envolver-se na promoção econômica, social e cultural das comunidades, reforçando seus pontos fortes e oferecendo soluções para minimizar seus problemas (p. 11).

De forma congruente, outros autores complementam as reflexões de Naval e Ruiz-Corbella colocando que o compromisso da universidade exige dessa instituição habilidade e efetividade para responder às necessidades de transformação da sociedade na qual está inserida. Essa situação, consolidada mediante o exercício das funções básicas do ensino superior, designadamente docência, investigação e extensão, pode vislumbrar novos caminhos de articulação e vinculação com a sociedade civil, “à partir da reinterpretação de suas três missões, que agora se integram em marcos mais amplos: a docência se integra no marco da formação, a investigação se integra no marco do conhecimento, e a extensão se integra no marco do serviço” (Beltrán-Llevador, Íñigo-Bajo e Mata-Segreda, 2014, p. 9). Nesses parâmetros, a responsabilidade social universitária, ao buscar estabelecer uma interação entre a universidade e a sociedade com o intuito de promover uma coesão social, encontra-se estreitamente vinculada aos aspectos de formação, investigação, liderança social e compromisso, em virtude de serem reconhecidos, pelos autores, como elementos essenciais que determinam não só o formato da relação universidade-sociedade, como também são responsáveis pelo nível de incidência social que a universidade pode desenvolver em sua trajetória de comprometimento com os desafios enfrentados pelo seu entorno comunitário. Ademais, Naval e Ruiz-Corbella (2012) acrescentam que, no âmbito do Espaço Europeu de Educação Superior, a responsabilidade social universitária suscita uma modernização das universidades que vislumbre esse atual momento como uma *chance* para recuperar e

reforçar a missão da universidade socialmente responsável, ou seja, uma instituição universitária capaz de responder, como qualquer organização, às demandas e exigências da sociedade, em um contexto evidente de responsabilidade social que harmonize a liberdade de ação e a iniciativa com as preocupações pelo mundo e pela sociedade que nele habita.

Amanda Reis e Melissa Bandos (2012), ao discorrerem sobre a questão da responsabilidade social universitária, acrescentam que as organizações educativas, enquanto instituições de formação dos seres humanos, possuem a importante função de preparar seus discentes não só no âmbito das competências, mas também em aspectos sociais e econômicos. Nesse sentido, as autoras ressaltam a necessidade de trazer para o conhecimento dos alunos os problemas que transitam em seu meio social, quer seja do bairro, região e/ou país, para que estes, por meio do exercício da responsabilidade social, possam encontrar, no desenvolvimento de atividades integradas que envolvam o ensino, a pesquisa e a comunidade, soluções viáveis e inovadoras, de cunho científico, que busquem atender às demandas da sociedade.

Por outro lado, considerando que os problemas sociais, de alguma forma, também atingem as organizações, e partindo do pressuposto de que essas organizações não sobrevivem sem uma interação com esse ambiente social, Reis e Bandos enfatizam que se faz necessário, com base em uma visão sistêmica, a realização de práticas sociais que vinculem a organização aos problemas e necessidades da população. No caso das instituições de ensino superior, “a interação e proximidade com a comunidade local agrega desenvolvimento quando da busca da construção do conhecimento, sendo este um grande propulsor da transformação social.” (Reis & Bandos, 2012, p. 424). Além dessa perspectiva, as autoras ainda evidenciam que as universidades, por serem produtoras de conhecimento e atuarem na formação de profissionais, não devem condicionar sua preocupação somente a proporcionar conhecimentos teóricos, mas também direcionar seus esforços a práticas sociais que conduzam seus alunos a uma visão de maior dimensão social, sob uma ótica mais realista e humanitária, que permita uma melhor preparação para o mercado de trabalho tendo em vista formar profissionais que possam enfrentar e resolver os problemas que venham surgir no seu entorno social. Sobre esse mesmo assunto, Sofia Gracioli e Paulo Oliveira (2008), ao destacarem que “A ideia de universidade voltada para a realidade social e envolvida com os problemas

sociais surgiu na segunda metade do século XX” (p. 3)¹¹⁹, elucidam o importante papel dessas instituições de ensino no que concerne à construção e desenvolvimento da sociedade moderna. Nesse sentido, “A responsabilidade social da universidade não significa apenas estar a serviço de um ou outro segmento da sociedade, mas sim estar comprometida com as transformações que caracterizam conquistas democráticas” (Gracioli & Oliveira, 2008., p. 3).

Por conseguinte, travando uma discussão sobre o papel das Instituições de Ensino Superior no que concerne a promover o desenvolvimento e a inclusão social em face de uma ideologia cultural na qual predomina o individualismo, a competitividade e a ausência de solidariedade, Geraldo Medeiros (2004) coloca que “A função social do ensino superior consiste em desenvolver o processo de socialização dos conhecimentos numa perspectiva de estabelecer a interação com o meio na qual encontra-se inserida” (p. 2). Nessa visão, considerando as universidades como organizações incubadoras e formadoras de novos conhecimentos e, concomitantemente, espaços de transmissão das experiências culturais e científicas desenvolvidas ao longo da história da humanidade, o autor, ao evidenciar o papel decisivo dessas instituições de ensino no que concerne à construção da cidadania do indivíduo, adverte para o fato de que desenvolvam políticas adequadas e que reflitam as necessidades do homem moderno. Igualmente, a partir de uma postura de conscientização perante as desigualdades sociais, as Instituições de Ensino Superior devem sensibilizar-se e atuar com vistas não só no âmbito de desenvolvimento de projetos assistenciais e filantrópicos, mas também no sentido de disponibilizar seus conhecimentos à sociedade, de forma ética e dinâmica. Nesse sentido, Medeiros (2004) pontua que a mudança de mentalidade das Instituições de Ensino Superior, não só no Brasil mas em nível global, já vem apresentando transformações que podem ser percebidas por meio das “diferentes iniciativas, ações e investimentos em favor de uma educação consistente voltada a políticas ecologicamente corretas e iniciativas que contribuem, por exemplo, para a qualidade de vida de comunidades de baixa renda” (p. 3)¹²⁰. Essa conjuntura, caracterizada por uma mudança

¹¹⁹ Convém salientar, segundo Sofia Gracioli e Paulo Oliveira, que o conceito de responsabilidade social, no âmbito universitário, teve sua origem à partir das reivindicações do movimento estudantil, nos anos 60 do século passado, para que as Universidades assumissem uma postura de intervenção social.

¹²⁰ Nessa perspectiva, ressaltamos a reflexão de Pedro Cantú-Martinez (2013) quando escreve que, durante muito tempo, as instituições de ensino superior se constituíam de espaços encarregados unicamente da difusão do conhecimento científico, isoladas do cenário socioambiental existente em seu entorno. Contudo, os eventos ocorridos nos últimos anos nas esferas cultural e socioeconômica, os quais estabelecem uma preocupação de caráter global, impõem que as instituições de ensino superior se ajustem ao contexto da realidade. Situação que, atualmente, põe a prova as estruturas e instrumentos de controle interno dessas instituições no que concerne a relacionar sua missão e cumprimento de suas funções com as necessidades do coletivo social, no marco da responsabilidade social (cf. Pedro Cantú-Martinez, 2013, p. 52).

de postura das instituições de ensino superior quanto a uma atuação mais substancial no sentido de colaborar para a resolução dos problemas da sociedade, “desmistifica” a noção de que a universidade não contribui para o desenvolvimento e a inclusão social. Entretanto, Medeiros (2004), ao sublinhar que a atual sociedade globalizada apresenta-se como um desafio para as universidades que pretendem atuar, na perspectiva da responsabilidade social, declara: “para que haja universidades socialmente responsáveis, estas devem estar preparadas para contar com a flexibilidade para adaptarem-se às exigências de uma sociedade calcada em um mercado competitivo [e] globalizado” (p. 3).

Por sua vez, contextualizando a responsabilidade social enquanto uma função da universidade, Geraldo Medeiros (2004) assinala que essas entidades educativas devem proporcionar benefícios para a sociedade tendo como base os conhecimentos científicos, mas, igualmente, empenhando-se na “promoção humana e na contribuição para o desenvolvimento sustentável”. Nesse sentido, o autor complementa sua colocação assinalando que o ensino superior, diante dos obstáculos socioeconômicos que configuram as comunidades consideradas carentes, deve trabalhar na perspectiva de estimular a inovação e a criatividade por meio de projetos, programas sociais e parcerias com organizações públicas e privadas¹²¹.

Por conseguinte, ao discorrer sobre a responsabilidade social universitária, Cristina Garcia (2012) faz menção ao conceito de responsabilidade social corporativa (RSC) ou responsabilidade social empresarial (RSE), por entender que os diversos enfoques dessa questão, no âmbito empresarial, repercutiram na construção da concepção de responsabilidade social nas organizações como um todo, e, em especial, nas instituições de ensino superior. E afirma ainda que:

[...] nos últimos anos a RSC tem se convertido em uma área de investigação relevante com muitos enfoques e pontos de vista. O que é evidente é que as empresas e demais organizações pretendem assumir sua responsabilidade com a sociedade e com os grupos de interesse incorporando práticas em sua gestão mais harmônicas com o meio ambiente, o clima laboral, aspectos sociais e transparência em sua gestão. Tudo isso redundando positivamente em seus resultados e melhora a imagem corporativa destas organizações (Garcia, 2012, p. 92).

A esse propósito, não descartando o fato de que algumas organizações e governos já desenvolviam ações em alguns aspectos de responsabilidade social desde o

¹²¹ Convém destacar que, na compreensão de Geraldo, as parcerias firmadas por algumas universidades com empresas, trabalhos voluntários e prestação de serviços à comunidade na área da saúde, artes, esporte e lazer, constitui um verdadeiro resgate da dignidade humana (cf. Medeiros, 2004, p. 4).

final do século IX, Garcia realiza uma menção a uma das definições mais aceitas do conceito de responsabilidade social, nomeadamente a recentemente publicada Norma ISO 26000-10, cujo termo começou a ser utilizado de forma mais generalizada no começo da década de 1970¹²². Sobre esse conceito, a autora escreve:

A Norma ISO 26000-10 define a RSC como a vontade das organizações de incorporar considerações sociais e ambientais em sua tomada de decisões e de render contas pelos impactos de suas decisões e atividades na sociedade e no meio ambiente. Isto implica um comportamento transparente e ético que contribua para o desenvolvimento sustentável, cumpra com a legislação aplicada e seja coerente com a normativa internacional de comportamento¹²³ (Garcia, 2012, p. 93).

Nesse contexto, Garcia, em concordância com Françoise Vallaeys (2014), elucida que uma das primeiras contribuições para o conceito de responsabilidade social universitária (RSU) advém do projeto “Universidad Construye País”, realizado no Chile, no ano de 2001, o qual definiu essa questão como a capacidade que tem a universidade de difundir e pôr em prática um conjunto de princípios e valores gerais e específicos, por meio de quatro processos chaves, que são a gestão, a docência, a investigação e a extensão universitária, respondendo, assim, perante a própria comunidade e perante o país onde está inserida¹²⁴ (cf. Garcia, 2012, p. 93). Nesses termos, Vallaeys (2014) ainda ressalta o esforço teórico e prático da rede latino-americana de universidades, estimulada pela ‘Iniciativa Interamericana de Ética, Capital Social e Desenvolvimento’, a qual, promovida pelo governo norueguês, parou de funcionar no ano de 2009. Um outro conceito a ser evidenciado sobre a RSU refere-se ao desenvolvido pela própria Françoise Vallaeys, em seu livro ‘Breve Marco Teórico de Responsabilidade Social Universitária, no ano de 2006, o qual define a responsabilidade social universitária como sendo uma estratégia de gerência ética e inteligente dos

¹²² Nesse contexto, François Vallaeys (2014) ressalta que o conceito de responsabilidade social vem se fortalecendo desde a segunda metade do século XX, sobretudo em torno da questão relacionada aos efeitos colaterais das empresas sobre a sociedade, como também a maneira de gerir estes efeitos de maneira ética e sustentável, no contexto de uma “mundialização industrial, social e ambientalmente desafiadora” (cf. Vallaeys, 2014, p. 109).

¹²³ De forma congruente, porém mais suscinta, Vallaeys refere-se a responsabilidade social como sendo “a responsabilidade de cada organização pelos impactos sociais e ambientais que gera.” (François, 2014, p. 109).

¹²⁴ Sobre os princípios e valores que orientam e constituem o conteúdo da responsabilidade social universitária, os de caráter geral são aqueles que devem dar-se à sociedade para que possam desenvolver-se na universidade, onde citam-se questões relacionadas a dignidade da pessoa, a liberdade, ao desenvolvimento sustentável e ao meio ambiente; já os de caráter específico consideram-se os que são próprios da universidade, como por exemplo: o compromisso com a verdade, a excelência ou a integridade (cf. Garcia, 2012, p. 93).

impactos nomeadamente organizacional, educativo, cognitivo e social que geram a organização em seu entorno humano, social e natural¹²⁵.

Por sua vez, observamos que, além dos diversos aspectos da sociedade contemporânea que suscitaram uma postura das organizações de ensino superior no que diz respeito a atuar, de forma mais consistente, nos problemas sociais, ocorreram também algumas situações que antecederam e, decerto, corroboraram a assunção da responsabilidade social nas instituições de ensino superior. O primeiro movimento preocupado com a questão da RSU, segundo Cristina Garcia (2012), é reconhecidamente a Declaración Mundial sobre la Educación Superior para o século XXI, aprovada pela Conferência Mundial sobre a Educação Superior, organizada pela Unesco em Paris, no ano de 1998. Esse documento estabelece que, na perspectiva de um espaço aberto de formação ao longo da vida, a educação superior deve contemplar, dentre seus objetivos e valores, o de formar profissionais qualificados que tenham a capacidade de participar, ativa e responsavelmente, na sociedade. Igualmente, a referida Declaração, ao reconhecer na educação superior uma oportunidade de promoção e difusão de conhecimentos que contribui não só para o desenvolvimento cultural, social e econômico, como também para a proteção e consolidação de valores como os direitos humanos, o desenvolvimento sustentável, a democracia, a igualdade, e a cultura da paz, atende a uma série de aspectos que podem ser considerados como antecedentes de uma política de responsabilidade social universitária nas instituições de ensino superior¹²⁶. Outra situação importante é, designadamente, a Resolução nº 57/254, consolidada na Assembleia Geral das Nações Unidas, no ano de 2002. Essa deliberação proclamou o período situado entre os anos de 2005 a 2014 como o ‘Decênio da Educação para o Desenvolvimento Sustentável’, o qual tem como objetivo contemplar em todos os aspectos da educação e da aprendizagem os princípios, valores e práticas do desenvolvimento sustentável, com vistas a abordar os problemas sociais, econômicos,

¹²⁵ Convém destacar que o impacto organizacional diz respeito a influência da universidade sobre as pessoas que nela convivem e, conseqüentemente, sobre questões como o clima laboral, a participação, a gestão dos recursos humanos e, até mesmo, o meio ambiente; o impacto educativo refere-se a responsabilidade da universidade na formação e qualificação das pessoas, não só à nível de conhecimentos adquiridos, mas também no âmbito de valores desenvolvidos no decorrer do processo ensino-aprendizagem e de ética profissional; já o impacto cognitivo reporta-se à missão universitária de transferência do conhecimento à sociedade na qual atua; e, por fim, o impacto social está relacionado a contribuição da universidade para o desenvolvimento econômico, social e político da sociedade (cf. Garcia, 2012, p. 94).

¹²⁶ Convém salientar que estes aspectos elencados por Garcia, encontram-se mais especificamente discutidos na Declaración Mundial sobre la Educación Superior para o século XXI, na parte do texto que se referencia as “MISIONES Y FUNCIONES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR”, em seu Art. 1. “La misión de educar, formar y realizar investigaciones”. (Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI, 1998). Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-3283200000200024.

culturais e medioambientais do século XXI. De igual modo, a Conferência da Unesco de 2009, ao ratificar todos os objetivos expostos na Declaração de 1998, em sua análise acerca da contribuição da educação superior para o desenvolvimento sustentável, também é considerada, por Garcia, como importante movimento em prol da RSU (cf. Garcia, 2012, p. 95).

A esse propósito, entendemos, como significativo, na referida Conferência de 2009, a parte do texto designadamente *La Responsabilidad Social de la Educación Superior*, o qual coloca, em seu item 4, a seguinte reflexão:

A educação superior deve não só proporcionar competências sólidas para o mundo de hoje e amanhã, mas contribuir também para a formação de cidadãos e cidadãs dotados de princípios éticos, comprometidos com a construção da paz, a defesa dos direitos humanos e os valores da democracia (Conferência Mundial sobre la Educación Superior, 2009, p. 2).

Em nível especificamente europeu, Garcia menciona como passo importante em direção à responsabilidade social nas instituições de ensino superior, as conclusões decorrentes da Estratégia de Lisboa de 2000, que estabeleceu que a União Europeia designaria um novo objetivo estratégico para a próxima década. Dentre as ações necessárias para atingir esse objetivo, ou seja, para que a Europa ocupe um lugar na economia baseada no conhecimento, bem como para garantir que o surgimento dessa nova forma de economia não intensifique os problemas sociais relacionados ao desemprego, à exclusão social e à pobreza, observamos a necessidade tanto de investir em capital humano, como de promover um Estado de bem-estar ativo e dinâmico. A autora assinala que, nessa perspectiva, os sistemas de educação e formação europeus viram-se na obrigação não só de se adaptar às demandas da sociedade do conhecimento, como também de oferecer oportunidades de aprendizagem e formação, com qualidade, para grupos sociais que se encontrem em distintas faixas etárias, buscando, dessa forma, proporcionar melhores oportunidades de inserção no mercado de trabalho. O passo subsequente refere-se à estratégia da União Europeia para o desenvolvimento sustentável do ano 2001, assim como sua revisão no ano de 2006. Nessa perspectiva, Garcia acrescenta que as universidades, assim como outras instituições, possuem uma posição fundamental no que diz respeito ao apoio e estímulo a pesquisas que direcionem seu empenho na questão do desenvolvimento sustentável, bem como constituem-se de espaços que permitem formar e capacitar a “força de trabalho qualificada” nas competências necessárias para desenvolver e explorar as novas tecnologias sustentáveis.

Concluindo a discussão sobre os movimentos que antecederam e, reconhecidamente, estimularam a responsabilidade social universitária, a autora faz menção às declarações realizadas pelos ministros responsáveis pela educação superior, designadamente as Declarações de Sorbonne (1998), Bolonha (1999), Praga (2001), Berlim (2003), Bergen (2005) e Lovaina (2009), enquanto documentos que colaboraram para o processo de adaptação do Espaço Europeu da Educação Superior, no que diz respeito aos aspectos relacionados à dimensão social da reforma e à importância de preparar os egressos e egressas para uma cidadania ativa em uma sociedade democrática.

Ademais, outros aspectos concomitantemente contribuíram para o fortalecimento do conceito de responsabilidade social no âmbito das instituições de ensino superior. Dentre eles, François Vallaëys (2014) destaca a própria evolução do conceito geral de responsabilidade social, estabelecido pela já referida norma ISO 26000, acrescentando, também, o fato de que a ação universitária não se restringe a aplicar os processos de responsabilidade social empresarial no seu ambiente, visto que os impactos da universidade na sociedade, igualmente, são genuínos e configuram-se, de forma diferenciada, desde as competências acadêmicas dessa organização. Outra situação refere-se ao desenvolvimento de uma postura crítica *integradora* diante do paradigma latino-americano de extensão que tende a reduzir a responsabilidade social das universidades ao mero compromisso solidário com as populações carentes, sublimando, dessa forma, o fato de que a responsabilidade social contempla, também, outras questões da gestão relacionadas, sobretudo, aos processos educativos. E, por fim, a autora acresce a importante missão da responsabilidade social universitária, designadamente a de enfrentar uma nova tendência, a surgir, de mercantilização digital da educação superior, reduzida a conhecimentos padronizados para qualquer pessoa em qualquer lugar, sem possuir a preocupação de uma formação presencial personalizada, que se faz tão necessária para uma relação de ensino-aprendizado (cf. François, 2014, p. 108).

De igual forma, François Valleys desenvolve conjecturas a respeito dos “transtornos” que a responsabilidade social aplicada a universidade pode vir a suscitar. Dentre esses transtornos, destacaremos os que entendemos serem relevantes para o estudo. O primeiro refere-se a visão desvirtuada de que a responsabilidade social universitária compreende a extensão solidária, o que faz com que iniciativas de perspectiva social solidária confundam-se com iniciativas de responsabilidade social.

Nesses termos, se faz necessário levar em conta que a responsabilidade social vai muito além dessas ações, visto que, sendo uma política de gestão de toda a universidade que envolve tanto a administração central quanto suas três funções substantivas, nomeadamente o ensino, a pesquisa e a extensão, permite também introduzir novas problemáticas que induzam a reflexões sobre a relação da universidade com seu meio social. Essa situação, pois, abre um leque de opções no que diz respeito a:

[...] um conjunto de temas de muita importância epistemológica, ética e social, que permaneciam velados e vetados no modelo de extensão, modelo que servia sem querer ao duvidoso propósito de “imunizar” a formação, a investigação e a administração central contra a necessidade de responsabilizar-se pelos seus respectivos impactos sociais e ambientais negativos (François, 2014, p. 110).

Outro transtorno reside no fato de que a responsabilidade social não é um compromisso ético unilateral da universidade com a sociedade que emana da vontade genuína da instituição. Partindo do pressuposto de que a universidade também pode produzir impactos negativos na sociedade, essa instituição de ensino superior, no âmbito da responsabilidade social, possui o comprometimento de responder, com um tratamento adequado, aos possíveis problemas e danos sociais que ela pode ajudar a reproduzir, cumprindo, dessa forma, com seus deveres sociais e medioambientais na dívida permanente que ela possui com a sociedade. Além dessas circunstâncias, existe, também, o fato de que a universidade, no campo social, ético e político, por participar da formação universitária e por ser um ambiente de produção de conhecimentos frente a ciência do mundo atual, necessita refletir sobre uma postura que requer estratégias e identidades enquanto agente de políticas públicas no território onde está inserida.

À luz dessas reflexões, observamos que o exercício da responsabilidade social nas Instituições de Ensino Superior, ao buscar integrar as três funções primordiais dessas organizações, nomeadamente o ensino, a pesquisa e a extensão, pode ter uma relevante interferência social em áreas diversificadas, visto que, procurando atender demandas da sociedade, possibilita, tanto a curto como a longo prazo, respostas e ações que vão incidir em melhores condições ambientais, de saúde, de educação, de cidadania, de formação para o mercado de trabalho, etc.

De igual forma, ao discorrer sobre o papel das Instituições de Ensino Superior, verificamos, concomitantemente, o extenso campo de ação da responsabilidade social universitária no que concerne a sua atuação junto à população idosa diante das dificuldades decorrentes do processo de envelhecimento. No que diz respeito ao campo

da pesquisa, as Instituições de Ensino Superior podem ser consideradas significativos espaços, por excelência de suas instalações, equipamentos disponibilizados e pessoal qualificado, para a realização de investigações e estudos gerontológicos. Já quanto às atividades de ensino das Instituições de Ensino Superior, estas podem consolidar, como um de seus papéis, a função de trabalhar na perspectiva de preparar alunos, no âmbito da formação profissional, para também atuar nas diversas dimensões que englobam o adulto idoso, quer seja no campo da saúde, educação, psicologia, nutrição, educação física, lazer, etc., auxiliando de forma substancial para a resolução de problemas e dilemas peculiares ao cotidiano desse indivíduo na etapa da velhice. Por fim, no campo da extensão universitária, as Instituições de Ensino Superior podem contribuir oferecendo programas e atividades socioeducativas que busquem não somente desenvolver as potencialidades do adulto idoso, como também melhorar sua qualidade de vida e seu bem-estar, resgatar sua autoestima e sua autonomia e auxiliá-lo no exercício de sua cidadania. Nesse contexto, inserem-se as Universidades da Terceira Idade, como ações de responsabilidade social assumidas pela extensão universitária, cujo objetivo é o de empreender esforços, no âmbito educacional, para auxiliar no atendimento às necessidades e expectativas do adulto idoso.

II PARTE

O ESTUDO EMPÍRICO

Cap. 5. A educação de adultos idosos no IFRN: estudo de caso

Consideramos as instituições de ensino superior públicas e privadas como importantes espaços educacionais que possibilitam ao adulto idoso, por meio de programas sociais, a oportunidade de vivenciar experiências significativas, prazerosas, salutaras e gratificantes. Evidenciamos, nesse sentido, o relevante papel assumido por instituições públicas de ensino superior no que concerne à aquisição de uma postura voltada à responsabilidade social e, conseqüentemente a uma maior sensibilização no sentido de contribuir para o atendimento das demandas que se fazem presentes em certos grupos sociais. O IFRN, instituição pública de ensino que também engloba, em suas diretrizes educacionais, o ensino superior, ao contemplar em suas atividades de extensão diversos programas e projetos sociais de cunho educativo, também se empenha em assumir a responsabilidade de desenvolver ações educativas não formais direcionadas tanto à comunidade interna quanto à externa. No que diz respeito ao nosso objeto de estudo, pretendemos, nesta última parte da tese, apresentar o Projeto Saúde e Cidadania na Melhor Idade, programa social de cunho educacional direcionado à cidadania, qualidade de vida e desenvolvimento das potencialidades do adulto durante o envelhecimento, o qual é realizado no IFRN Campus Natal Central. Começaremos, num primeiro momento, por fazer uma caracterização do IFRN, bem como referir o percurso histórico institucional e sua reformulação enquanto Instituto, realizando também uma sucinta discussão sobre a questão da Extensão Universitária, e de como é traduzida essa função acadêmica na referida instituição de ensino. Trata-se, em síntese, de apresentar o desenvolvimento e os resultados de um *estudo de caso*, que será fundamentado no âmbito de uma breve reflexão metodológica.

5.1 Contextualização histórica do IFRN

A Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais, aliada ao Programa de Expansão da Rede iniciado em 2006, provocou significativas

transformações no então Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (Cefet/RN). A este propósito, para uma melhor compreensão acerca da identidade institucional e das mudanças em vigor no Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), se faz necessário remontar às raízes históricas, políticas e sociais que repercutiram no atual perfil desta instituição educacional.

A Instituição, atualmente denominada IFRN, criada em 23 de setembro de 1909, pelo Decreto nº 7.566, como Escola de Aprendizes Artífices, no transcorrer do tempo sofreu inúmeras alterações e recebeu várias denominações. Nesse sentido, ao discorrer sobre a conjuntura histórica que antecedeu a atual situação institucional, o Projeto Político-Pedagógico do IFRN (2012) refere que a Escola de Aprendizes Artífices situada, inicialmente, em janeiro de 1910 no prédio do antigo Hospital da Caridade em Natal, ofertava “curso primário de desenho e oficinas de trabalhos manuais” (p. 28). Aliás, em 1914, o estabelecimento mudou-se para outro edifício localizado na Avenida Rio Branco, nº 743, residindo nesse endereço por cinquenta e três anos. Após alguns anos de sua implantação, por meio da reforma instituída pela Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, do Ministério da Educação e Saúde, a Escola passou a chamar-se Liceu Industrial de Natal, oferecendo, na época, “oficinas de desenho, de sapataria, de funilaria, de marcenaria e de alfaiataria” (idem, p. 29). Já no ano de 1942, depois da promulgação da Lei Orgânica de Ensino Industrial, a Instituição recebeu a denominação de Escola Industrial de Natal (EIN), passando a transformar “as oficinas em cursos básicos de primeiro ciclo” (idem, *ibidem*). Mais tarde, as Escolas Industriais do Brasil, transformadas em autarquia pela Lei Federal nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, se constituíram em “instituições federais destinadas a ministrar cursos técnicos em nível médio”, sendo que, seus primeiros cursos, com um modelo equivalente ao ensino de 2º grau, só foram implantados em 1963. Por sua vez, em 1965, o Estabelecimento passou a ser nomeado Escola Industrial Federal do Rio Grande do Norte (EIFRN), mudando-se, nessa mesma década, especificamente no dia 11 de março de 1967, para as atuais instalações do prédio. Por outro lado, em 16 de junho de 1968, por meio da Portaria Ministerial nº 331, a instituição de ensino, na condição de Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFRN), extinguiu os “cursos industriais básicos [e passou a ministrar] o ensino profissional em nível técnico” (Projeto Político-Pedagógico do IFRN, 2012, p. 29). Essa situação, sob a orientação da Lei nº 5.692/71 “que definia a estrutura do ensino de 2º grau como ensino profissionalizante

obrigatório” propiciou, entre os anos de 1969 e 1973, a criação de cursos técnicos em nível médio, fato que incorreu na dedicação exclusiva da ETFRN ao ensino técnico profissionalizante de 2º grau.

Dando continuidade às mudanças pelas quais passou a Instituição, o Projeto Político-Pedagógico do IFRN (2012) ressalta que, no ano de 1995, surgiu uma inovadora proposta curricular “na perspectiva da formação omnilateral e da educação politécnica”, reconhecida como o primeiro projeto político-pedagógico institucional. Esse modelo pedagógico, ao apresentar “um novo desenho curricular e novos encaminhamentos de gestão pedagógica [nos quais enfatizava-se] a formação humana integral” (p. 30), desarticulou-se devido a dois motivos: a regulamentação da educação profissional brasileira (Decreto nº 2.208/97) e as reformas na educação nacional¹²⁷. O referido documento também evidencia que, nessa mesma década, a ETFRN assumiu a postura de “interiorização da educação profissional”, por meio da implantação, no dia 29 de dezembro de 1994, da Unidade de Ensino Descentralizada de Mossoró (UNED), reconhecidamente um símbolo da interiorização da rede federal de educação profissional e tecnológica no Rio Grande do Norte. Entretanto, esse processo de ampliação educacional em nível profissional foi impedido, no Estado brasileiro, por meio da Lei nº 9.649, de 27 de maio de 1998 (cf. Projeto Político-Pedagógico do IFRN, 2012, pp. 29-30) . Com efeito, no ano de 1994, as escolas técnicas federais passaram por outro processo de transição que só veio a se concretizar por meio de Decreto Presidencial, efetivado em 18 de janeiro de 1999, data em que a ETFRN passou a se chamar Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (Cefet/RN). Os Centros Federais de Educação Tecnológica, ao terem por finalidade

[...] formar e qualificar profissionais no âmbito da educação tecnológica, em diversos níveis e modalidades de ensino, para os diversos setores da economia. Também objetivavam realizar pesquisa aplicada e promover o desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação com os setores produtivos e com a sociedade. (PPP, 2012, p. 30).

Nesses termos, de acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (2009/2014), o estabelecimento de ensino nomeadamente Cefet/RN sofreu uma reestruturação no seu Projeto Político-Pedagógico, passando a assumir desafios que

¹²⁷ De acordo com o Projeto Político-Pedagógico do IFRN, a referida regulamentação, constituída dos artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394/96 (LDB), não só tratava da organização e do funcionamento da educação profissional, como também orientou uma série de reformas com implicações in loco, ao instituir a separação formal entre o ensino médio e o ensino técnico (cf. Projeto Político-Pedagógico do IFRN, 2012, p. 30).

incluíam “a oferta de educação profissional nos níveis básico, técnico e tecnológico, além do ensino médio” (p. 12), oferecido separadamente da formação técnica. O referido Plano também sublinha que a atuação dessa Instituição no ensino superior iniciou com “a oferta de cursos de graduação tecnológica, [sendo ampliada], posteriormente, para os cursos de formação de professores, [designadamente] as licenciaturas” (Plano de Desenvolvimento Institucional 2009/2014, p. 12). Nesse contexto institucional, o documento ainda destaca a atuação na educação profissional técnica de nível médio na modalidade de educação de jovens e adultos (EJA), e no ensino a distância, ocorrida algum tempo depois, mais especificamente no ano de 2006. Por conseguinte, doze anos após o estabelecimento da UNED Mossoró, no mesmo ano de 2006, o Governo Federal deu início à consolidação do “Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica” em todo o país, tendo sido implantadas mais três unidades de ensino vinculadas ao Cefet/RN, respectivamente: Zona Norte (Natal), Ipanguaçu e Currais Novos. Esse processo de implantação de Unidades de Ensino teve continuidade nos anos seguintes em diversos municípios localizados no Rio Grande do Norte, beneficiando, assim, a população que encontra no interior do estado. Por outro lado, por intermédio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, a Instituição, mais uma vez, assumiu uma nova configuração tornando-se o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Os institutos federais, vinculados ao Ministério da Educação, “são instituições pluricurriculares e multicampus de educação superior, básica e profissional, [especializados] na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino” (Projeto Político-Pedagógico do IFRN, 2012, p. 32), conciliando conhecimentos científicos, técnicos e tecnológicos a ideais pedagógicos de fundamentação histórico-crítica.

Efetivamente, o processo de criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica que deu origem ao IFRN, além de se constituir em um “elemento de redefinição do sistema de ensino brasileiro”, reforçou a autonomia dessas instituições educativas em diversos âmbitos, bem como possibilitou sua equivalência às universidades federais brasileiras¹²⁸. A propósito, a política de expansão e reestruturação da Rede concedeu, ao IFRN, um novo perfil que permite atuar em todo o estado do Rio Grande do Norte, “oferecendo educação profissional e tecnológica

¹²⁸ Nesses termos, destacamos que o IFRN possui natureza jurídica de autarquia e detém autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar (cf. Projeto Político Pedagógico, 2012, p. 24).

pública, laica e gratuita nos diversos cursos [...] e tendo, como foco desafiador, a atuação, sem dissociabilidade, no ensino, na pesquisa e na extensão” (Projeto Político-Pedagógico, 2012, p. 32). Nessa nova conjuntura institucional, no ano de 2009, iniciou-se a II fase do projeto de expansão do IFRN, quando a Instituição passou a contar com mais seis novos *campi* localizados nos municípios de Apodi, Caicó, João Câmara, Macau, Pau dos Ferros e Santa Cruz. Dando continuidade a esse processo de expansão da rede, foram construídos, no ano de 2010, mais quatro *campi*, designadamente: Cidade Alta (Natal), Nova Cruz, Parnamirim e São Gonçalo do Amarante; além desses, foi, também, criado o Campus de Educação a Distância, localizado no Campus Natal Central.

Dentre as atribuições que podem ser dadas ao processo de “interiorização da educação profissional e tecnológica do IFRN”, o Projeto Político-Pedagógico ressalta: “o combate às desigualdades estruturais de diversas ordens”; “o desenvolvimento social por meio da formação humana” e cidadã; e o desenvolvimento socioeconômico, a partir de medidas que buscam, por meio “da articulação das ofertas educacionais e das ações de pesquisa e extensão”, encontrar soluções científicas, técnicas e tecnológicas que venham beneficiar as comunidades com as quais interagem. Além disso, destacamos que essa situação permite à Instituição “vincular-se aos arranjos produtivos, sociais e culturais” das localidades onde atua, além de possibilitar a permanência e emancipação dos cidadãos por meio de um currículo organizado a partir de quatro eixos: a ciência, o trabalho, a cultura e a tecnologia (cf. Projeto Político-Pedagógico, 2012, p. 33).

Nesse contexto, insere-se, como função social do IFRN:

[...] ofertar educação profissional e tecnológica \rightarrow de qualidade referenciada socialmente e de arquitetura político-pedagógica capaz de articular ciência, cultura, trabalho e tecnologia \rightarrow comprometida com a formação humana integral, com o exercício da cidadania e com a produção e a socialização do conhecimento, visando, sobretudo, a transformação da realidade na perspectiva da igualdade e da justiça sociais. Desse modo, o IFRN contribui para uma formação omnilateral que favorece, nos mais variados âmbitos, o (re)dimensionamento qualitativo da práxis social (Projeto Político Pedagógico, 2012, p. 26).

Com base no contexto histórico configurado, observamos que a instituição pública de ensino, atualmente designada IFRN, sofreu inúmeras mutações no transcorrer dos anos que confluíram no seu recente modelo de atuação na sociedade. Sendo assim, em se tratando do IFRN, esse Instituto Federal de Ensino com sede na Reitoria localizada no bairro de Tirol, na cidade de Natal (RN), e composto por dezenove campi,

além de oferecer cursos articulados com a função social que desempenha e desenvolver a pesquisa e a extensão na perspectiva de produção, socialização e difusão de conhecimentos; assume também o atributo de estimular a produção cultural, assim como de realizar processos pedagógicos que conduzam à promoção de trabalho e renda aos cidadãos. Nesses parâmetros, tendo em vista um processo educacional fundamentado nas relações sociais, o Instituto busca, em uma conjuntura mais ampla, contribuir, positivamente, para as transformações vigentes na sociedade contemporânea.

5.1.1 O IFRN na perspectiva da Extensão Universitária

A extensão universitária é uma função social institucional articulada diretamente com os problemas e desafios enfrentados pela atual sociedade. Ao abordar a questão da extensão universitária, os documentos ‘Plano Nacional de Extensão Universitária’ (2000/2001) e ‘Política Nacional de Extensão Universitária’ (2012) assinalam que a prática dessa atividade deu-se, concomitantemente, com o surgimento da universidade brasileira iniciado, de forma tardia, na primeira metade do século XX, por meio da união de escolas superiores isoladas, criadas em decorrência de diversos fatores, dentre os quais, citam-se: as necessidades práticas do governo e as carências da própria sociedade. Nessa conjuntura, sobressai a realização de um evento que, também, contribuiu para uma maior proximidade das universidades brasileiras com a sociedade, designadamente as conferências “lições públicas”, empreendidas no início do século XX pela Universidade de São Paulo, em função de uma tomada de consciência, da referida instituição, no que diz respeito à necessidade de socialização dos conhecimentos acumulados.

De forma congruente, Rossana Serrano (2013) acrescenta que as Universidades Populares no Brasil, designadamente as Universidades Livres, surgiram em Manaus, especificamente no ano de 1909, no chamado “ciclo da borracha”, e, posteriormente, no Paraná e em São Paulo, no ano de 1911. Ao elucidar que, nas Universidades Populares, os estudantes praticavam metodologias e tecnologias, assim como difundiam concepções de educação e de vida em sociedade, as quais não tinham oportunidade de vivenciar nas universidades particulares onde estudavam, a referida autora observa a importância desse contexto acadêmico para a extensão universitária, visto que essa situação “passa a apresentar uma interface entre o saber produzido no interior das universidades com a cultura local e desta com a cultura universitária.” (Serrano, 2013,

p. 4). Dessa forma, a extensão inicia uma trajetória direcionada a mudanças na sociedade, em si mesma e em sua relação com as outras funções acadêmicas, ou seja, o ensino e a pesquisa.

Por sua vez, ao final da década de 1930 e início da posterior, ocorreu um período de grande efervescência no que diz respeito a experiências voltadas a práticas educativas de extensão de cunho cultural, desenvolvidas por meio de salas de leituras, experiências de rádio difusão, difusão cultural e, igualmente, cursos e conferências abertas, com a intenção de discutir e solucionar problemas sociais. Nesses termos, Serrano (2013) assinala que o “voluntarismo” expresso nessas ações de Extensão Universitária, além de ser considerado um objeto de críticas, possui também um lado positivo no sentido de dar início a um processo de conscientização quanto à necessidade de mudanças em torno da forma de atuação das Universidades em sua relação com a sociedade¹²⁹. Ademais, no início da década de 1930, deu-se início ao processo de reforma universitária no Brasil, quando os militantes do movimento Escola Nova passam a ocupar posições de destaque no governo sendo elaborado o Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, que regulamenta o Estatuto da Universidades Brasileiras, contemplando, normativamente, o campo da extensão. Nessa normatização, a autora sublinha que a institucionalização da extensão se coloca centrada, restritamente, sob a forma de cursos e de difusão de conhecimentos, ou seja, uma via de “mão única” de uma Universidade detentora de saberes para uma comunidade destituída desses saberes, em uma perspectiva extensionista “manipuladora”. Todavia, diante desse contexto, o movimento das Universidades Populares e o Movimento Estudantil iniciam um processo de estímulo aos estudantes visando à troca de experiências com a comunidade e, assim, poder participar e tentar compreender a vida social no Brasil.

A esse propósito, o Plano Nacional de Extensão Universitária (2000/2001) e a Política Nacional de Extensão Universitária (2012) complementam a colocação acima realizada sublinhando que uma situação relevante, mas que pouco contribuiu para a institucionalização da Extensão Universitária foi a reunião dos estudantes universitários brasileiros, no fim da década de 1950 e início dos anos de 1960, organizada pela União Nacional dos Estudantes (UNE), em torno de movimentos culturais e políticos que,

¹²⁹ Destacamos que, dentre os princípios que norteavam esse movimento de ação voluntária sócio-comunitária, uma das principais diretrizes era o diálogo. Nessa ótica, as Universidades Populares e o Movimento Estudantil se empenharam em dar início à construção do diálogo como princípio de trabalho da Extensão Universitária (cf. Serrano, 2013, p. 6).

além de demonstrarem um forte compromisso social, foram também considerados como de fundamental importância para a formação das lideranças intelectuais do país.

Nos anos de 1960 e 1970, Serrano (2013) evidencia que o Movimento Estudantil e a prática de uma Extensão Universitária emancipatória passam a ser consideradas ações de risco ao regime militar no Brasil; dessa forma, o governo militar instituiu programas de atuação esporádica e desvinculados das instituições universitárias. Nessa conjuntura, surge o movimento de ação sócio-comunitária institucional, o qual, não vinculado em sua natureza às universidades, possuía práticas assistemáticas em que os estudantes, conduzidos a conhecer, apenas, em parte a realidade trabalhada, não estabeleciam vínculos mais consistentes com o local. Esses movimentos, traduzidos pelo Projeto Rondon, instituído em 1968, e pelo Centro Rural de Treinamento e Ação Comunitária (Crutac), criado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em 1966, “promovem uma involução no movimento crescente iniciado pelo Movimento Estudantil [...] e retomam a Extensão Universitária numa prática conservadora e meramente assistencialista.” (Serrano, 2013, p. 9). Ressaltamos, ainda, nesse contexto, que, em 1961, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que restringiu a Extensão Universitária ao caráter de cursos, situação que pouco incorporou, no que diz respeito ao conceito e forma das práticas institucionais, do Projeto Rondon e do Crutac.

Tratando desse mesmo assunto, a Política Nacional de Extensão Universitária (2012) destaca que, após a instalação da ditadura militar, no país, foram promovidas reformas de base que alcançaram, também, o âmbito educacional. Dentre essas iniciativas, o documento considera importantes para a Extensão Universitária três em especial: a criação, em 1966, do Crutac e do Projeto Rondon, visto que esses programas permitiram aos estudantes universitários vivenciar experiências sociais que possibilitaram contribuir para a melhoria das condições de vida da população das comunidades rurais; e a promulgação da Lei Básica da Reforma Universitária (Lei n. 5.540/68), que instituiu a Extensão Universitária¹³⁰.

Salientamos, ainda, de acordo com a Política Nacional de Extensão Universitária (2012), que uma importante iniciativa em torno de medidas voltadas à institucionalização e ao fortalecimento da Extensão Universitária foi a criação, na

¹³⁰ O artigo 20 da Lei Básica da Reforma Universitária (Lei n. 5.540/68), estabelece que “as universidades e as instituições de ensino superior estenderão à comunidade, sob forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados da pesquisa que lhe são inerentes”. Nesta mesma perspectiva, o Artigo 40 coloca que as instituições de ensino superior proporcionarão aos seus corpos docentes, por meio de suas atividades de extensão, oportunidades de participação em programas de melhoria das condições de vida da comunidade e no processo geral de desenvolvimento. Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109783/lei-5540-68>. Acesso em: 15. Jun. 2014.

primeira década de 1970, da Comissão Mista Crutac/MEC, realizada por intermédio do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e do Ministério do Interior. Dentre as propostas dessa Comissão, encontra-se a criação da Coodenação das Atividades de Extensão (Codae), em 1974, a qual produziu o importante documento intitulado Plano de Trabalho de Extensão Universitária¹³¹. Os avanços do referido Plano, ao coincidirem com o início do processo de abertura do Regime Militar, indicaram uma revitalização da sociedade civil e da sociedade política brasileira, fato que incorreu no surgimento de inúmeros movimentos populares e de associações civis, sobretudo no início da década de 1980.

Nesse contexto histórico, o Plano Nacional de Extensão Universitária (2000/2001) sublinha que o fortalecimento da sociedade civil, sobretudo nos setores envolvidos com as classes populares, possibilitou um repensar em torno da “elaboração de uma nova concepção de Universidade, baseada na redefinição das práticas de ensino, pesquisa e extensão” (p. 1). Essa nova perspectiva da Extensão Universitária, ao questionar, à época acima referenciada, a visão assistencialista das atividades desenvolvidas pela extensão, incorreu em uma percepção da extensão enquanto função universitária que deve articular, de forma abrangente, tanto o ensino quanto a pesquisa em seu processo de ações direcionado à organização e ao auxílio dos movimentos sociais que estavam à emergir. A partir de então, embora restrita a uma dimensão processual, a busca pela institucionalização da Extensão tornou-se um desafio assumido pelas universidades públicas não mais no âmbito de programas realizados fora do espaço acadêmico, mas de um conjunto de ações que reúnam, em seus direcionamentos voltados à sociedade, a área do ensino e da pesquisa universitária. Nesse sentido, a Extensão Universitária, ao buscar assumir uma postura além da “disseminação de conhecimentos, prestação de serviços e difusão cultural”, possibilita, também, a produção de conhecimentos por meio de interações sociais em que ocorre uma troca de saberes acadêmicos sistematizados com o popular. Essa situação permite não só a democratização do conhecimento e a participação efetiva da comunidade na atuação universitária mas, igualmente, uma produção que resulta do confronto com a realidade (cf. Plano Nacional de Extensão Universitária, 2000/2001, pp 1-2)).

De forma congruente, Serrano (2013) assinala que, a partir dos anos de 1980, a Extensão Universitária, fundamentada nos conceitos e práticas de Paulo Freire, se

¹³¹ De acordo com a Política Nacional de Extensão Universitária (2012, p. 7), o Plano de Trabalho de Extensão Universitária, influenciado pelas idéias de Paulo Freire, definiu a Extensão como “ação institucional voltada para o atendimento das organizações e populações, com um sentido de retroalimentação e troca de saberes acadêmico e popular”.

institucionaliza, e “No [seu] caminhar institucional, inicia-se a discussão sobre indissociabilidade entre os fazeres acadêmicos e a desmistificação da Extensão Universitária como militância política; o conceito da troca, da extensão como via de mão dupla, e a Extensão como produção de conhecimento” (p. 10).

Ademais, o reconhecimento legal dessa função acadêmica, a sua inclusão na Constituição de 1988, por meio dos artigos respectivamente 207 e 213, § 2º¹³², e a organização do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (Forproex) no ano de 1987 são, reconhecidamente, marcos que propiciaram à comunidade acadêmica as condições necessárias para redefinir a Extensão Universitária que foi expressa no I Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão¹³³. A propósito, o Plano Nacional de Extensão Universitária (2000/2001) coloca que essa nova conceituação, ao expressar o compromisso social da universidade e tendo em vista uma relação social transformadora que possibilite acordos e ação coletiva entre universidade e sociedade, coloca a extensão como prática acadêmica que objetiva, por meio de uma intervenção na realidade na qual se encontra inserida, interligar as demais atividades universitárias, ou seja, o ensino e a pesquisa, às demandas da sociedade, contribuindo, assim, para o desenvolvimento social¹³⁴.

Serrano (2013) complementa essa colocação ao afirmar que a extensão é um processo educativo e científico, e, ao fazer extensão, estamos produzindo um conhecimento que viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. Uma extensão que é “uma práxis de um conhecimento acadêmico, mas que não se basta em si mesmo, pois está alicerçada numa troca de saberes, popular e acadêmico e que produzirá o conhecimento no confronto do acadêmico com a realidade” (p. 11).

¹³² Ressaltamos que o artigo 207 da Constituição de 1988 preceitua que as universidades obedecerão “ao princípio da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão”; e o Artigo 213 § 2º, estabelece que “as atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do poder público” (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988).

¹³³ Sobre essa nova concepção de Extensão Universitária, o I Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão apresenta: “A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e sociedade. A Extensão é uma via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Este fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como consequências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade. Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada social. Disponível em: <http://www.renex.org.br/documentos/Encontro-Nacional/1987-I-Encontro-Nacional-do-FORPROEX.pdf>. Acesso em 15 jul. 2014.

¹³⁴ Com relação a pesquisa nos parâmetros da extensão, ocorre um interesse na possibilidade de produzir conhecimentos que apresentem uma interface entre universidade e comunidade, priorizando metodologias participativas e construção de diálogos entre pesquisadores e pesquisados. Já com relação ao ensino, aprofundam-se discussões em torno de um novo conceito de sala de aula que não se restrinja somente ao espaço físico tradicional, mas que também englobe outros espaços, dentro e fora da universidade, que possam expressar um conteúdo multi/inter/disciplinar, decorrente do próprio processo histórico-social em que se realizam-se as práticas (Plano Nacional de Extensão Universitária, 2000/2001).

Nesses termos, acrescentamos, ainda, a significativa contribuição da Extensão Universitária para com a formação do profissional cidadão, visto que, ao constituir um princípio básico para uma interação efetiva entre o estudante universitário e a sociedade, quer seja para se situar historicamente, quer seja para se identificar culturalmente e/ou ainda para referenciar sua formação técnica com os problemas e desafios que irá, futuramente, enfrentar, a extensão, enquanto prática acadêmica de cunho educativo, cultural e científico, possibilita essa formação profissional voltada à cidadania. Essa situação fortalece, cada vez mais, um espaço privilegiado de acesso e de construção de conhecimentos contributivos para a superação das desigualdades existentes na sociedade (Plano Nacional de Extensão Universitária, 2000/2001).

De igual forma, a Política Nacional de Extensão Universitária (2012) evidencia que, além do significativo avanço da Extensão Universitária no que concerne ao seu reconhecimento constitucional, outras ações foram realizadas pelo MEC, sob forte estímulo e ampla colaboração do Forproex. Uma delas diz respeito à criação, em 1993, do Programa de Fomento à Extensão Universitária (Proexte), cuja contribuição deu-se no âmbito do financiamento e da elaboração teórico-conceitual das diretrizes, objetivos, ações e metodologias a serem desenvolvidas e adotadas pela extensão. Igualmente, outro aspecto a ser considerado diz respeito à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LEI nº 9.394) de 1996, a qual, em resposta à medida constitucional de indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão, estabelece, em seu artigo 43, a Extensão Universitária como uma das finalidades da Universidade e institui, em seus artigos, respectivamente, 44, 52, 53 e 77, a possibilidade de apoio financeiro do Poder Público, inclusive com relação a bolsas de estudo¹³⁵ (cf. Política Nacional de Extensão Universitária, 2012, p. 8). Sobre a referida LDB de 1996, Serrano (2013) faz uma crítica ao enfatizar que essa lei não contém avanços significativos no que concerne ao conceito e forma da Extensão Universitária, e apresenta essa função acadêmica como “mecanismo de acessibilidade ao conhecimento gerado nas instituições na forma de cursos, ou seja, uma via de mão única de disseminação do conhecimento” (p. 11).

Por outro lado, uma relevante iniciativa direcionada à institucionalização da Extensão Universitária é, reconhecidamente, o já mencionado ‘Plano Nacional de Extensão Universitária’, elaborado e aprovado, em 1998, pelo Forproex. Esse Plano, de

¹³⁵ Para um maior esclarecimento sobre os artigos 43, 44, 52, 53 e 77, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LEI n. 9394), citados pelo estudo, verificar o site Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 15 jul. 2014.

acordo com a Política Nacional de Extensão Universitária (2012), além de significativo para o desenvolvimento das instituições acadêmicas, possui objetivos e metas relacionados à organização e à articulação da extensão com a sociedade, considerados parâmetros a serem seguidos pela Universidade no que diz respeito à realização de transformações benéficas para a sociedade moderna em torno de uma perspectiva voltada à cidadania. Destacamos, ainda, nessa ótica, o Plano Nacional de Educação para o decênio 2001-2010 (PNE 2001-20100 (Lei nº 10.172), aprovado em 2001, que coloca, em sua meta 23, “Implantar o Programa de Desenvolvimento da Extensão Universitária em todas as Instituições Federais de Ensino Superior no quadriênio 2001-2004 e assegurar que, no mínimo, 10% do total de créditos exigidos para a graduação no ensino superior no país seja reservado para a atuação dos alunos em ações extensionistas” (PNE, 2001, p. 92).

Nesses termos, segundo a Política Nacional de Extensão Universitária (2012), no início da década de 2000 os fatos, designadamente a Constituição de 1988, a legislação federal e as regulamentações do Forproex, concederam à Extensão Universitária uma significativa “densidade institucional”, superando a antiga visão reducionista da extensão ligada à disseminação de conhecimentos acadêmicos, à prestação de serviços e à difusão de conhecimentos e de cultura. Contudo, em detrimento das melhorias já realizadas, a Extensão Universitária, considerando os objetivos que pretende alcançar, ainda irá se deparar com fortes desafios, tanto em nível nacional quanto internacional, como também no contexto das próprias Universidades Públicas.

Não obstante, não podemos deixar de mencionar, à luz das colocações da Política Nacional de Extensão Universitária (2012), que, com base em um debate desenvolvido nos XXVII e XXVIII Encontros Nacionais, realizados nos anos de 2009 e 2010, o Forproex apresentou às Universidades Públicas e à sociedade o conceito de Extensão Universitária, a seguir, expresso:

A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade (p. 15).

Essa concepção de Extensão Universitária indica, notadamente, uma postura da Universidade para com a sociedade na qual se encontra inserida. Aliás, em uma perspectiva transformadora que perpassa tanto o meio acadêmico quanto o social, o

processo de desenvolvimento da Extensão, aliado, de forma indissociável, às áreas de ensino e pesquisa universitária, possui a importante missão de promover e garantir os valores democráticos, assim como de possibilitar uma maior equidade e desenvolvimento da sociedade em termos humanos, éticos, econômicos, culturais e sociais.

Diante desse contexto que elucida a extensão como uma função acadêmica a ser praticada nas instituições de ensino superior brasileiras, destacamos o IFRN enquanto instituição pública de ensino que também engloba, em suas diretrizes, cursos superiores e que, desse modo, possui, em suas atribuições, a importante responsabilidade de fomentar e dar continuidade a atividades institucionais que envolvam práticas extensionistas voltadas não só à formação de um profissional cidadão consciente de seu papel na sociedade, mas também a ações que busquem dar conta, por meio da troca de ideias e conhecimentos, dos inúmeros desafios que emergem da sociedade contemporânea, dentre os quais encontra-se a questão do envelhecimento.

Nesse sentido, ao alertar para o fato de que a concepção de Extensão, no decorrer de sua história institucional no Estado brasileiro, passou por inúmeras dificuldades e conquistas que incorreram na sua consolidação no âmbito acadêmico, o Projeto Político-Pedagógico do IFRN (2012) sublinha que essa prática remete à noção de ultrapassar os limites territoriais de uma instituição de ensino, em busca de um processo de troca de saberes com a sociedade. Aliás, as atividades extensionistas podem ser classificadas em diferentes perfis, dentre os quais evidenciamos não só a extensão assistencialista, ou seja, a prática de atividades que sejam voltadas para os excluídos sociais, por meio da prestação de serviços; mas também a extensão emancipatória, por assim dizer “atividades de extensão voltadas para grupos e classes sociais, agregando o protagonismo da comunidade na construção das relações, o acesso aos novos saberes, a promoção social e a realização pessoal e profissional.” (Projeto Político-Pedagógico do IFRN, 2012, p. 201). Com efeito, não é de se pôr em dúvida a importância de projetos e programas assistencialistas que objetivem o atendimento às populações vulneráveis e carentes que se encontram nas comunidades, visto que essa é condição irrefutável para a construção adequada de uma proposta de atuação de quaisquer Instituto. No entanto, se faz necessário confluir outros perfis de extensão que possam desenvolver uma postura cidadã, solidificada na autonomia, na participação social e no respeito à diversidade e à diferença.

Dessa forma, a extensão, enquanto dinâmica que proporciona uma situação de interação com a sociedade, constitui-se em um elemento indispensável tanto para que haja um processo de conhecimento da realidade sociocultural, política e econômica do entorno comunitário da instituição, no caso em evidência o IFRN, quanto para que a própria comunidade possa usufruir do saber construído no ambiente acadêmico. Aliás, para que ocorra socialização de conhecimentos e trocas de saberes que conduzam a uma postura reflexiva e crítica em torno da prática profissional, se faz necessário que a extensão articule-se com as dimensões educacional, científica e tecnológica. Nessa conjuntura, também deve-se levar em conta a importante articulação da extensão com as áreas do ensino e da pesquisa, para que se possa criar condições que inter-relacionem o fazer acadêmico aos saberes construídos em outros contextos sociais. Para tanto, a Instituição deve assumir uma postura de compromisso e interação com a sociedade, viabilizando o desenvolvimento de propostas que favoreçam transformações na realidade social e que façam cumprir o relevante papel institucional de responsabilidade social (cf. Projeto Político-Pedagógico do IFRN, 2012, p. 202).

Até ao ano de 2004, o setor responsável pelo desenvolvimento de atividades de extensão na Instituição era a designada Coordenação de Relações Empresariais e Comunitárias. Mais tarde, em um contexto configurado por mudanças no mundo do trabalho e nas relações de parcerias com órgãos governamentais e não governamentais, foi imposto à Instituição a necessidade de uma reorganização de suas atividades de extensão, fato que incorreu na ampliação da Coordenação de Relações Empresariais e Comunitárias para o âmbito de uma Diretoria de Relações Empresariais e Comunitárias. A propósito, no ano de 2007, tendo em vista o atendimento das demandas das unidades de ensino criadas pelo, até então, Cefet-RN, essa Diretoria foi redimensionada, assumindo um caráter sistêmico. Outrossim, com a transformação do Cefet-RN em IFRN, no que diz respeito, especificamente, à extensão nos Institutos Federais, a Lei nº 11.892, em seu Art. 7º, Inciso IV, estabelece como um dos objetivos dessas instituições de ensino: “desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos”. Nessa ótica, o IFRN trabalha na perspectiva de articulação das ações extensionistas com as funções acadêmicas do ensino e da pesquisa, em uma relação concomitantemente vertical, no que diz respeito

ao ensino, e horizontal no que tange a uma postura interativa com as comunidades externa e interna.

Com relação às políticas extensionistas, no âmbito da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica da qual o IFRN faz parte, essas são definidas e articuladas pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão (Forproex). Já no que diz respeito ao Instituto (IFRN), o setor responsável pelo desenvolvimento das políticas e ações relacionadas aos programas e projetos de extensão é a Pró-Reitoria de Extensão (Proex), órgão executivo que responde pelo planejamento, coordenação, fomento e acompanhamento dessas dinâmicas. Em nível dos *campi*, ressaltamos que a Proex conta com a ajuda de setores ligados à extensão objetivando, dentre outras ações de desenvolvimento da extensão, não só a construção de relações de proximidade e integração com a comunidade local, como também o estabelecimento de parcerias junto à sociedade civil organizada (cf. Projeto Político-Pedagógico do IFRN, 2012, p. 199).

De igual forma, as práticas de extensão do IFRN, tendo como principal finalidade a busca pela interação entre a comunidade externa e o meio acadêmico, são compreendidas como atividades extracurriculares que, por não constituírem etapas de ensino, são caracterizadas, na maioria das vezes, pela não obrigatoriedade. Aliás, de acordo com o Projeto Político-Pedagógico do IFRN (2012), com exceção do estágio, são consideradas ações de extensão “toda atividade acadêmica, científica, cultural, esportiva, técnica ou tecnológica que não esteja inserida na matriz curricular dos cursos regulares da Instituição (p. 200)¹³⁶” Nesse sentido, dentre as principais ações de extensão desenvolvidas e firmadas no IFRN, citam-se: “cursos de extensão; estágio; visitas técnicas ou aulas de campo; eventos; acompanhamento de egressos; projetos acadêmicos, culturais, artísticos e esportivos; relações institucionais e parcerias; e projetos e serviços tecnológicos” (idem, *ibidem*).

Ademais, salientamos que a solidificação das atividades extensionistas da referida Instituição, tendo em vista efetivas intervenções na realidade social, assim como uma relação interativa entre o Instituto e a sociedade, necessitam de um processo que fomenta e conduza os educadores a um maior conhecimento da realidade das regiões nas quais encontram-se inseridos seus respectivos campi de atuação, para que, assim, possam identificar possíveis dificuldades, necessidades e potencialidades que contextualizam as comunidades locais. Contudo, para que haja um movimento de

¹³⁶ O Projeto Político-Pedagógico do IFRN (2012, p. 200) entende como cursos regulares da Instituição, designadamente: ensino técnico, graduação, especialização, pós-graduação e cursos de formação inicial e continuada.

interação e trocas de saberes que viabilize uma relação transformadora entre o Instituto e a sociedade, é, igualmente, relevante uma participação conjunta entre servidores, estudantes e comunidade externa, numa perspectiva extensionista de atuação junto ao ensino e à pesquisa. Essa conjuntura que envolve a tríade acadêmica do IFRN possibilita novas aprendizagens, incentiva a produção de conhecimentos e promove ações para o desenvolvimento pessoal, profissional, social, cultural e econômico local. Não obstante, devemos, também, levar em conta, além da concepção de extensão, os princípios que orientam essa prática, bem como as diretrizes que são necessárias para que ela seja desenvolvida com sucesso.

Nessa perspectiva e, partindo do pressuposto de que a extensão é um espaço “legítimo” que permite o acesso aos saberes produzidos pela sociedade, a socialização de experiências acadêmicas, o reconhecimento dos saberes populares e um processo de ensino-aprendizagem que transita entre a instituição e a comunidade, a extensão do IFRN pauta-se nos seguintes princípios: “indissociabilidade com o ensino e a pesquisa; interdisciplinaridade; relacionamento bidirecional com a sociedade; consolidação da educação, da ciência, da cultura e da tecnologia segundo as prioridades locais; e realização de práticas emancipatórias” (cf. Projeto Político-Pedagógico do IFRN, 2012, p. 203). Já no que concerne às diretrizes e indicadores metodológicos que configuram o desenvolvimento e o planejamento das políticas de extensão, sublinhamos que o Projeto Político-Pedagógico do IFRN (2012) busca atingir as seguintes finalidades: unidade e sistematização das ações, diálogo com o ensino e a pesquisa, e interação com a sociedade. De igual forma, ocorre, também, nesse âmbito, ações constantes que visam acompanhar e avaliar o processo de desenvolvimento sistêmico de programas, projetos, cursos, eventos e prestação de serviços no IFRN¹³⁷.

Nesse sentido, apresentamos, a seguir, as atividades de extensão realizadas pelo IFRN Campus Natal Central, conforme o quadro abaixo:

¹³⁷ Dentre as diretrizes que configuram as políticas extensionistas do IFRN, entendemos como relevante, para o estudo proposto, destacar as seguintes ações: sensibilização para com os problemas e as demandas da sociedade local, com vistas aos anseios dos grupos sociais do entorno da Instituição, agregando questões originárias das atividades de ensino, pesquisa e extensão; priorização de ações que colaborem para a superação das atuais condições de desigualdade e de exclusão existentes, com vistas ao desenvolvimento humano e à cidadania; prestação de serviço entendida como trabalho social, ou seja, como ação deliberada resultante de interesse acadêmico, científico, filosófico, tecnológico e cultural do ensino, da pesquisa e da extensão; garantia dos recursos financeiros para o desenvolvimento de programas e de projetos de extensão, com inclusão e financiamento de despesas; incentivo à participação de servidores e de alunos nos projetos e nos eventos artístico-culturais, científicos, esportivos, sociais e tecnológicos, tanto internos quanto externos; estabelecimento de critérios para a contemplação de carga horária dos servidores envolvidos em atividades de extensão; e incentivo para o desenvolvimento de projetos de extensão (cf. Projeto Político-Pedagógico, 2012, pp. 203-204).

QUADRO COM A DESCRIÇÃO DOS PROJETOS DE EXTENSÃO QUE ESTÃO SENDO EXECUTADOS PELA PROEX-IFRN
Nome do Projeto: Robótica para todos
Nome do Projeto: Formação de Banda de Metais do CNAT
Nome do Projeto: Inclusão digital para a Melhor Idade
Nome do Projeto: Desenvolvendo aulas laboratoriais de Ciência para estudantes da Rede Pública Municipal de Ensino de Natal/RN
Nome do Projeto: Atelier de Portas Abertas
Nome do Projeto: Atletismo: correr para a vida
Nome do Projeto: Basquete Integrador
Nome do Projeto: Segurança e saúde nas escolas: formando multiplicadores
Nome do Projeto: Projeto Fraldinha
Nome do Projeto: Hidroginástica funcional: atividades aquáticas para o atendimento da demanda social externa do IFRN
Nome do Projeto: Natação funcional: oferta da prática de atividades aquáticas para a comunidade externa do IFRN
Nome do Projeto: Projeto Aprendendo a Nadar
Nome do Projeto: NEPP - Núcleo de Extensão e Prática Profissional
Nome do Projeto: Projeto Saúde e Cidadania na Melhor Idade
Nome do Projeto: Alcateia Lobo do Mar

Fonte: construído pela própria autora.

Sendo assim, a prática extensionista, seguindo os princípios estabelecidos pelo atual Projeto Político-Pedagógico do IFRN, não só fortalece o processo educativo da Instituição por meio de sua integração com as atividades de ensino e pesquisa, mas também se constitui em uma significativa oportunidade para o IFRN reafirmar o seu papel social, contribuindo tanto para o desenvolvimento socioeconômico e para a produção e a disseminação de conhecimentos, quanto para o enfrentamento das condições de desigualdades e de exclusões sociais nas comunidades em que se faz atuante.

Desse modo, considerando a perspectiva adotada pelo IFRN de responsabilidade social para com a comunidade externa e, mais especificamente, para

com grupos sociais que se encontrem carentes de condições que possam satisfazer suas demandas e interesses em prol de uma vida com mais qualidade e cidadania, inserimos, no contexto de atividades extensionistas da referida instituição de ensino, o Projeto Saúde e Cidadania na Melhor Idade, programa social assumido pelo IFRN Campus Natal Central, que tem por intuito proporcionar lazer, educação e saúde para adultos idosos que buscam vivenciar um Envelhecimento Ativo que os conduza à sociabilização e ao desenvolvimento de suas potencialidades.

5.2 Caracterização e funcionamento do Projeto Saúde e Cidadania na Melhor Idade

De acordo com um levantamento de informações provenientes dos documentos, designadamente Relatórios do Projeto Saúde e Cidadania na Melhor Idade dos anos 2006, 2007, 2009, 2010 e 2011 e, conjuntamente, mediante uma série de entrevistas realizadas, respectivamente, com a Coordenação do Projeto Saúde e Cidadania na Melhor Idade que, aliás, se encontra nessa função desde a sua implantação, a Direção do IFRN Campus Natal Central, a Direção da Funcern e a Direção de Extensão do IFRN Campus Natal Central, foi possível adquirir elementos teóricos que auxiliaram na construção de um perfil histórico e social desse programa de atendimento ao idoso, reconhecidamente considerado, na atualidade, como uma responsabilidade social do IFRN Campus Natal Central vinculado, exclusivamente, à sua área de extensão. De igual forma, esse material proporcionou subsídios que nortearam uma discussão sobre a forma com a qual o Projeto Saúde e Cidadania na Melhor Idade tem-se desenvolvido na Instituição até o presente momento.

Em princípio, cabe-nos ressaltar que o Projeto Saúde e Cidadania na Melhor Idade teve como estímulo e base para sua constituição, fundamentação e consolidação, o respaldo legal e constitucional encontrado no Estatuto do Idoso (Paim, 2004) que, em seu capítulo V, artigo 20, refere-se ao direito à educação, diversão, cultura, esporte e lazer; e nos artigos 21 e 25 do mesmo capítulo declara que o Poder Público criará oportunidades de acesso à educação e apoiará a criação de universidade aberta para pessoas idosas bem como a publicação de livros e periódicos adequados ao idoso¹³⁸. A

¹³⁸ Capítulo V, Art. 20: “O idoso tem direito a educação, cultura, esporte, lazer, espetáculos, produtos e serviços que respeitem sua peculiar condição de idade”; Capítulo V, Art. 21: “O Poder Público criará oportunidades de acesso do idoso à educação, adequando currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais a ele destinados; Capítulo V, Art. 25: “O Poder Público

este propósito, quanto aos seus objetivos, o Projeto foi criado com o intuito de construir, junto ao idoso, um novo conhecimento sobre a terceira idade, estimulando-o e conscientizando-o, por meio de vivências educativas de lazer, em relação a suas potencialidades físicas, cognitivas e psicológicas, tornando, assim, sua participação social mais efetiva, bem como contribuindo para sua saúde, qualidade de vida, exercício da cidadania e retomada da autonomia em face dos desafios peculiares ao envelhecimento.

Já quanto a uma dimensão mais específica de seus objetivos, esse Projeto contempla:

- Contribuir para a melhoria das qualidades físicas do idoso nomeadamente força, equilíbrio, agilidade, resistência, flexibilidade, agilidade, dentre outras, por meio das vivências físicas realizadas no Projeto, tais como: hidroginástica, natação, ginástica, musculação, pilates e dança.
- Desenvolver a capacidade de lidar com as tecnologias digitais presentes no mundo moderno, designadamente por meio da disciplina Novas Tecnologias.
- Propiciar o acesso ao conhecimento de uma língua estrangeira, bem como a uma cultura diferenciada, mediante o estudo da língua francesa.
- Desenvolver dinâmicas comportamentais que contribuam para o enfrentamento das dificuldades psicossociais peculiares ao processo de envelhecimento.
- Disponibilizar situações que contemplem o envolvimento em atividades manuais que estimulem o imaginário do idoso, por meio da construção de objetos artísticos.
- Resgatar, por meio das atividades físicas e cognitivas, a independência e a autonomia do idoso frente aos desafios do cotidiano.

O surgimento do Projeto Saúde e Cidadania na Melhor Idade deu-se no mês de abril do ano de 2000, devido à iniciativa de duas professoras de educação física, tendo em vista a necessidade de trabalhar com a comunidade da terceira idade dentro da instituição educacional nomeadamente Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (Cefet-RN). Nessa perspectiva, a professora e atual coordenadora do Projeto, por já desenvolver programas direcionados a esse grupo etário em seu antigo local de trabalho, nomeadamente a Universidade do Pará, idealizou e concretizou, com o auxílio da colega de profissão, também professora do então Cefet-RN, um programa social destinado ao idoso que, por sua vez, foi apresentado e apoiado pelo Departamento

apoiará a criação de universidade aberta para pessoas idosas e incentivará a publicação de livros e periódicos, de conteúdo e padrão editorial adequados ao idoso, que facilitem a leitura, considerada a natural redução da capacidade visual” (Paim, 2004, pp. 27-28).

de Educação Física, na pessoa do coordenador professor Lerson Fernandes, o qual encaminhou o referido programa para a Diretoria de Relações Empresariais, órgão a que era atribuída, à época, a função de responsabilidade pelos projetos de extensão da Instituição e, atualmente, reconhecido como Departamento antecessor da Diretoria de Extensão do IFRN Campus Natal Central. Dessa forma, o programa foi aprovado pela referida Diretoria e implantado no Cefet-RN.

Posteriormente, no ano de 2004, devido a mudanças estruturais na Instituição relacionadas à criação das Gerências, o Projeto foi transferido para a Gerência de Serviços. Nessa conjuntura, houve a necessidade de firmar uma parceria do Projeto com a Funcern (Fundação de Apoio à Educação e ao Desenvolvimento Tecnológico do Rio Grande do Norte), visto a situação relacionada ao pagamento de uma taxa mensal, por parte dos alunos participantes, a qual possuía a função de contribuir para o desenvolvimento das atividades realizadas pelo programa. No entanto, aproximadamente, no ano de 2006, a Gerência de Serviços, à época, denominada de Departamento, foi transferida para o IFRN Campus Cidade Alta, fato que incorreu na desvinculação do Projeto desse Departamento devido a vários fatores como, por exemplo: a falta de instalações e de infraestrutura adequadas que comportassem as atividades desenvolvidas pelo Projeto no novo Campus. Nesses moldes, a partir dessa data até o ano de 2014, a Funcern permaneceu na sua função administrativa de gerenciar a parte financeira do Projeto e, igualmente, o Campus Natal Central continuou sua contribuição social para com o Projeto oferecendo seu quadro de professores e sua infraestrutura, com o objetivo de dar prosseguimento a esse trabalho comunitário, direcionado ao atendimento à pessoa idosa.

Quanto ao local de realização das atividades do Projeto, inicialmente, as vivências eram praticadas nas salas do Departamento de Educação Física. Por sua vez, devido a um aumento substancial no número de participantes e nas atividades desenvolvidas, tendo em vista o apoio e o reconhecimento institucional concernente à importância desse programa para a sociedade na etapa da velhice, a coordenação do Projeto solicitou sua mudança para um local mais apropriado que abarcasse suas demandas, designadamente um depósito de material da Instituição. Posteriormente, no ano de 2009¹³⁹, ocorreu outra mudança nas instalações do Programa em decorrência da utilização desse prédio para a Diac (Diretoria Acadêmica de Ciências). Nessa

¹³⁹ Esta situação pode ser comprovada no documento escrito por Ulisséia Pereira, disponível no site: <http://portal.ifrn.edu.br/campus/natalcentral/ensino/diretorias/diac>.

conjuntura, o Projeto Saúde e Cidadania na Melhor Idade foi, novamente, transferido para o prédio onde, atualmente, funciona e trabalha de forma conjunta com o Departamento de Arte e Vivência. Nesses termos, salientamos que o Projeto, além de ocupar algumas salas desse prédio para a realização de suas atividades tanto físicas, quanto intelectuais e artísticas, também utiliza salas de aula da Instituição para ministrar a disciplina de novas tecnologias e de línguas estrangeiras, assim como dispõe das piscinas e das quadras do referido Campus.

No que diz respeito às atividades e à clientela de adultos idosos participantes desse programa, o Projeto iniciou com sessenta pessoas, divididas em dois grupos, ofertando cinco atividades, designadamente: hidroginástica, natação, ginástica, psicologia e informática. Com o passar dos anos e com o andamento do Projeto, a cada relatório anual observava-se o surgimento de novas atividades que iam se incorporando no programa. Dessa forma, surgiram a dança, o karatê, o francês, o espanhol, o inglês, as aulas de alfabetização, as atividades de artesanato, a musculação e o pilates. Entretanto, devido à indisponibilidade de carga horária de alguns professores pertencentes ao quadro docente da Instituição, e pela impossibilidade financeira da Funcern de contratar professores que atendessem a essas demandas, visto que a taxa cobrada pela Fundação correspondia a um valor simbólico, algumas disciplinas foram extintas do Projeto como, por exemplo, o espanhol, o inglês e as aulas de alfabetização. Salientamos que, nos dias de hoje, o Projeto atende a uma clientela de, aproximadamente, cento e cinquenta alunos, oferecendo-lhes, assim, a oportunidade de vivenciar as seguintes atividades oferecidas por esse programa: natação, hidroginástica, ginástica localizada, musculação, pilates, alongamento, karatê, dança folclórica, arte e educação, francês, novas tecnologias e psicologia. Nesse contexto, a carga horária desse programa compreende vinte e cinco horas semanais, distribuídas de segunda a sexta-feira, no horário matutino das 7 h às 12 h, com um tempo específico de sessenta minutos para a realização de cada atividade, e contemplando uma periodicidade equivalente ao semestre letivo do IFRN Campus Natal Central.

Quanto ao público-alvo do Projeto, é formado de cidadãos de ambos os sexos, com idade igual ou superior a cinquenta anos, alfabetizados ou não, e pertencentes a qualquer raça, credo, profissão e situação econômica. Os adultos idosos, ao serem encaminhados ao programa, são submetidos a uma pequena entrevista contendo um “Cadastro ou Ficha de Inscrição” cujo objetivo é o de colher informações sobre o perfil dos prováveis participantes do Projeto, contextualizado com perguntas sobre sua rotina

de atividades físicas, formas de lazer e o seu histórico de saúde. Posteriormente, no ato da inscrição, são exigidos os seguintes documentos: Carteira de Identidade, CPF (Cadastro de Pessoa Física), duas fotos 3x4 e Atestado de Saúde, sendo este último documento um pré-requisito indispensável para a participação do adulto idoso nas atividades do programa.

Por sua vez, no que concerne ao funcionamento do Projeto, temos a clareza do importante papel desempenhado pela Funcern na trajetória institucional desse programa de atendimento ao idoso, até o ano de 2014. A Funcern, Fundação criada no IFRN com a função de apoiar e executar projetos e ações ligadas ao Instituto, apesar de ter sua sede no Campus Natal Central atende, igualmente, a todos os *campi* contemplados por essa instituição de ensino, no âmbito do estado do Rio Grande do Norte. Com relação ao Projeto Saúde e Cidadania na Melhor Idade, desenvolvido no IFRN Campus Natal Central, essa Fundação foi requisitada para formar uma parceria com a referida instituição de ensino, à época Cefet-RN, tendo em vista a inviabilidade institucional, enquanto órgão público federal, de administrar a arrecadação dos recursos do programa, em função do pagamento de uma taxa mensal cobrada aos alunos que ingressavam em suas atividades. Nessa perspectiva, a Funcern desempenhava o papel de órgão interveniente administrando, por meio dos recursos provenientes da mensalidade dos alunos participantes, a parte orçamentária, financeira e logística do referido programa social. Aliás, esses recursos eram gerenciados segundo as necessidades do Projeto, tais como: pagamento de professores contratados para ministrar atividades do Projeto; pagamento de estagiários que auxiliavam na execução das atividades; pagamento do assistente administrativo; investimento em cursos de capacitação dos professores; aquisição de equipamentos e material de consumo; e manutenção das piscinas.

Não obstante, no mês de julho do ano de 2014, o Projeto Saúde e Cidadania na Melhor Idade passou por uma significativa mudança, visto que foi incorporado pela área de extensão do IFRN Campus Natal Central e assumido como uma responsabilidade social do referido Campus, reconhecidamente uma instituição superior de ensino. A esse propósito, salientamos que essa transformação deu-se em decorrência de uma série de avaliações realizadas pela Diretoria de Extensão do Campus, tendo sido detectada uma descontinuidade na frequência e na participação de alguns adultos idosos, devido a dificuldades financeiras que os impedia de cumprir com o pagamento da taxa mensal. Diante dessa situação, a Direção do Campus resolveu beneficiar a comunidade idosa por meio de uma reconfiguração do programa, transformando-o em um projeto adotado

institucionalmente pelo IFRN. Nesses parâmetros, além da utilização de toda a infraestrutura da qual dispõe o Campus Natal Central para a realização de suas atividades, o Projeto foi desvinculado da Funcern, a taxa mensal dos alunos foi extinta, e os recursos para seu desenvolvimento advêm, especificamente, da Diretoria de Extensão do IFRN Campus Natal Central.

Ademais, outras mudanças iniciais se fizeram necessárias diante dessa nova situação, tais como: redução da oferta de atividades em função de aproveitar os professores que compõem, especificamente, o quadro docente da Instituição, objetivando, com essa medida, não causar custos financeiros à entidade; contratação de estagiários, por meio de Edital de Seleção, já que alguns professores do Projeto, por não fazerem parte do quadro docente do IFRN, se encontravam na condição de contratados da Funcern; daí a necessidade do desligamento do referido programa social; reestruturação do documento que representa institucionalmente o Projeto; e inserção do Projeto no planejamento anual da Instituição, tendo em vista o seu acompanhamento pedagógico e o estímulo à produção de conhecimentos, a partir das experiências vivenciadas em seu processo educativo. De igual maneira, outras mudanças também serão realizadas na medida em que se fizerem necessárias a adequação do Projeto à área de extensão do referido Campus do IFRN. Dentre elas, podemos citar a possível obtenção de Certificados de Conclusão, tanto para os alunos como para os professores do respectivo Projeto, ao término de cada período semestral, compreendido como um módulo de curso a ser efetivado e concluído. Outra perspectiva, em termos futuros, será a transformação do Projeto em um curso, pertencente à área da extensão, que contemple uma grade curricular, disciplinas e diários e que, concomitantemente, disponha para os alunos matriculados o documento da carteira de estudante e certificação.

Com efeito, ao discorrer sobre a importância da produção de conhecimentos científicos, com base nas experiências educativas advindas do Projeto, elucidamos que, no transcorrer dos anos, esse programa social estimulou e contribuiu para a construção de diversos trabalhos de pesquisa, dentre os quais, elencamos: a Dissertação de Mestrado “Histórias de Vida de Mulheres Idosas – Um estudo sobre o Bem-Estar Subjetivo na Velhice” (Natal-2005); a Dissertação de Mestrado “O Idoso e as Ações Sociais em Prol desse Grupo Etário: Um estudo sobre a qualidade de vida na Terceira Idade e o Projeto Saúde e Cidadania na Melhor Idade” (Natal-2008); o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) “Lazer, Saúde e Terceira Idade: Contribuições do projeto Saúde e Cidadania na Melhor Idade” (Natal-2009); e a Monografia de Especialização

“A Ginástica Laboral como Instrumento da Melhoria da Qualidade de Vida dos Alunos do Proeja do IFRN – Campus Zona Norte” (Natal-2011). Ademais, sobressaem a produção de diversos artigos, a apresentação de trabalhos em eventos nacionais e internacionais, a participação do grupo de dança folclórica em eventos internacionais, a publicação do livro “Vidas Contadas, Vidas Celebradas: relatos de experiências de vidas”, e a parceria entre Amil/Medmais_ Programa Viver Melhor_ e o Projeto Saúde e Cidadania na Melhor Idade.

Destacamos o estudo efetivado por Betânia Aires (2008) acerca do Projeto Saúde e Cidadania na Melhor Idade, no qual a autora afirma que esse programa de atendimento ao idoso atua no sentido de vivenciar situações de lazer, já que contempla, na prática de suas atividades, aspectos que elucidam a concepção desse fenômeno, ou seja; o descanso, o divertimento e o desenvolvimento pessoal e social. (cf. Aires, 2008, p. 111).

Dessa forma, observamos que o Projeto Saúde e Cidadania na Melhor Idade, além de promover experiências lúdicas e prazerosas que conduzem os adultos idosos a um processo educacional em prol de sua formação no âmbito do aprendizado e aquisição de conhecimentos significativos e relevantes para a etapa de vida prestes a vivenciar, igualmente, alcançou o patamar de ser reconhecido como uma responsabilidade social assumida pela área de extensão do IFRN Campus Natal Central. Nessa ótica, constatamos que o Projeto é considerado uma preocupação institucional do referido Campus, enquanto entidade educacional que atua não só na perspectiva da educação básica, técnica e tecnológica, mas também trabalha com o ensino superior e, assim, tenta cumprir com suas funções que englobam tanto o ensino, como a pesquisa e a extensão. Nesse sentido, o IFRN Campus Natal Central, ao buscar desenvolver, por meio de sua Diretoria de Extensão, uma postura de responsabilidade social voltada a uma dimensão educativa que suscite os componentes sociais e humanos do indivíduo, vislumbra, no Projeto, a oportunidade e o desafio de alcançar um público diferenciado que, devido às dificuldades inerentes à fase do envelhecimento, necessita de iniciativas sociais que proporcionem experiências em prol de uma vida com mais saúde, qualidade, dignidade e cidadania.

5.3 Metodologia do Estudo Empírico

O presente subcapítulo cujo objetivo é esclarecer os procedimentos metodológicos utilizados no estudo, apresenta, igualmente, uma discussão acerca de noções consideradas relevantes para uma melhor compreensão da pesquisa em questão. Nesses termos, entendemos como pertinente destacar que uma investigação qualitativa, pelo fato de contemplar a compreensão das complexas inter-relações existentes na experiência humana, requer do investigador um papel pessoal de sua própria interpretação, para que se torne viável a construção de um conhecimento significativo (Stake, 2007). Ademais, esse tipo de investigação, ao ter como principal característica a interpretação, igualmente, se preocupa em preservar as múltiplas realidades e as diferentes perspectivas dos acontecimentos investigados. Esse autor acrescenta, ainda, que uma investigação qualitativa enfatiza o tratamento holístico dos fenômenos, ou seja, os fenômenos estão relacionados de forma complexa e, para sua compreensão, se faz necessária uma visão subjetiva ampla dos contextos que o constituem, tais como: temporal e espacial, histórico, político, econômico, cultural, social e pessoal.

Sendo assim,

[...] o caso, a actividade, o acontecimento são vistos como únicos, mas também comuns. Compreender cada um deles requer uma compreensão de outros casos, outras actividades e outros acontecimentos, mas também uma compreensão da singularidade de cada um deles (Stake, 2007, p. 59).

Nessa perspectiva, para Stake (2007), o estudo de caso, visto se tratar de um processo intrincado, pessoal e situacional, se constitui de “uma oportunidade de ver o que os outros ainda não viram, de reflectir sobre a singularidade das nossas próprias vidas, de activar a melhor parte de nossos poderes interpretativos e de fazer, [...] a defesa das coisas que prezamos” (p. 150).

Dando prosseguimento às reflexões do texto, elucidamos que o estudo exposto, por trabalhar situações afetas a um contexto social de determinados indivíduos, nomeadamente os adultos idosos do Projeto Saúde e Cidadania na Melhor Idade, e com vistas a levantar subsídios que contribuam para discussões e melhorias na realidade social investigada, configura uma pesquisa social. A pesquisa social, segundo Ander-Egg (citado por Marina de Andrade Marconi e Eva Maria Lakatos, 1986), define-se como um processo que, por meio da utilização de métodos científicos, obtém conhecimentos e procura aplicá-los no campo da realidade social na qual está inserida.

De forma congruente, Antonio Carlos Gil (1995) escreve que a pesquisa social se constitui de um “processo que, utilizando a metodologia científica, permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social. Essa envolve todos os aspectos relativos ao homem em seus múltiplos relacionamentos com outros homens e instituições sociais” (p. 43).

Por sua vez, ao evidenciarmos a pesquisa social, em uma abordagem qualitativa, salientamos a definição de Mark Easterby-Smith, Richard Thorpe e Andy Lowe (1991), quando declaram que a pesquisa qualitativa constitui-se de uma série de técnicas interpretativas que buscam descrever, decodificar e traduzir em prol do significado de fenômenos que se apresentam no mundo social, e no qual o pesquisador procura obter o discernimento sobre pessoas e situações de forma mais aprofundada.

Robert Bogdan e Sari Biklen (1994), abordando a investigação qualitativa, escrevem que essa expressão se constitui de “um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características” (p. 16). Nesses termos, os dados recolhidos, interpretados como qualitativos, contemplam detalhes descritivos relacionados a pessoas, locais e conversas, enquanto as questões investigadas são elaboradas em função de averiguar os fenômenos em toda a sua complexidade e em seu contexto natural. Sendo assim, o pesquisador que se utiliza desse tipo de pesquisa busca compreender os fatos a partir da perspectiva dos sujeitos investigados, recolhendo os dados com a intenção de manter um contato aprofundado com os indivíduos, em seus contextos naturais. Os autores ainda ressaltam que as estratégias mais representativas de uma investigação qualitativa são a observação e a entrevista e, dentre as expressões referentes a essa forma de pesquisa, ambos mencionam o estudo de caso.

Elencando as características que contextualizam uma investigação qualitativa, Bogdan e Biklen (1994) destacam, primeiramente, que, em uma investigação qualitativa, a fonte direta dos dados é o ambiente natural, e o principal instrumento de investigação é o próprio investigador, ou seja, ao introduzir nos ambientes a serem investigados, tendo em vista elucidar, no caso do estudo proposto, questões educativas, o pesquisador, levando sempre em conta a questão de que o comportamento humano é influenciável pelo contexto no qual se encontra, registra as informações e efetua a revisão e a análise do material segundo o seu entendimento. Outra característica ilustrada deve-se ao fato de que uma investigação qualitativa é, essencialmente, descritiva, ou seja, os dados recolhidos, ao conterem citações escritas para melhor

ilustrar e substanciar a apresentação, são analisados em toda a sua riqueza respeitando, sempre que possível, a forma com a qual foram registrados ou transcritos. Nesse sentido, os autores acrescentam que, em uma pesquisa qualitativa, os dados são recolhidos sob a forma de transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registros oficiais. (cf. Bogdan & Biklen, 1994, p. 48). Por outro lado, nesse tipo de pesquisa, o investigador centra sua atenção no processo e não meramente nos resultados, analisando os resultados obtidos de forma, geralmente, indutiva, ou seja, “as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos vão se agrupando” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 50). Por fim, os autores acentuam a importância do significado para uma investigação qualitativa, visto que o pesquisador que se utiliza desse tipo de abordagem centra seu interesse no modo como as pessoas imprimem sentido às suas vidas e interpretam suas experiências, ou seja, nas “perspectivas participantes”.

Respaldado nos conceitos acima expostos, o estudo assume a forma de uma pesquisa social de natureza qualitativa por priorizar, no momento da investigação, aspectos qualitativos relacionados ao contexto social do Projeto Saúde e Cidadania na Melhor Idade. Esses aspectos dizem respeito a situações que buscam traduzir e compreender a realidade social desse programa no IFRN Campus Natal Central, bem como a elementos subjetivos relacionados à percepção conceitual dos adultos idosos no que tange às práticas e experiências vivenciadas em seu cotidiano social, quer seja dentro ou fora do Projeto. De igual modo, com as informações obtidas na investigação, a pesquisa pretende fomentar e levantar discussões a respeito de questões que possam contribuir para práticas educativas significativas no contexto social do adulto idoso em face do envelhecimento.

Por outro lado, tendo em vista que uma pesquisa social, no âmbito qualitativo, é, essencialmente descritiva, Best, citado por Marina de Andrade Marconi e Eva Maria Lakatos (1986), destaca que o processo descritivo desenvolvido, nesse tipo de pesquisa, “aborda quatro aspectos no seu delineamento que são a descrição, o registro, a análise e a interpretação dos fenômenos atuais, objetivando o seu funcionamento no presente” (p.19).

Nesse mesmo sentido, Amado Cervo e Pedro Bervian (1983), definindo uma pesquisa como sendo uma atividade voltada para a solução de problemas pelo emprego de processos científicos, ressaltam que uma pesquisa descritiva, “ao observar, registrar, analisar e correlacionar fatos ou fenômenos [...] do mundo físico e, [em especial], do

mundo humano [sem manipulá-los]” (p. 55) tem, como intuito, o conhecimento das “diversas situações e relações que ocorrem na vida social, política, econômica e demais aspectos do comportamento humano, tanto do indivíduo [...] como de grupos e comunidades” (Cervo & Bervian, 1983, p.57). Aliás, a pesquisa descritiva, realizada sobretudo no campo das Ciências Humanas e Sociais, possui variadas formas, dentre as quais, destacamos, nomeadamente o Estudo de Caso, compreendido como uma “pesquisa sobre um determinado indivíduo, família, grupo ou comunidade, [cujo objetivo é o de] examinar aspectos variados de sua vida” (idem, ibidem). Assim, ressaltamos, ainda, que uma pesquisa descritiva, ao trabalhar com dados e fatos colhidos da própria realidade, se utiliza de instrumentos, tais como: a observação, a entrevista, o questionário e o formulário.

Dessa forma, o presente estudo, ao se caracterizar, essencialmente, como uma pesquisa qualitativa descritiva utilizou, como método na estratégia da investigação, o estudo de caso já que tem como propósito reunir “informações tão numerosas e detalhadas quanto possível com vistas a apreender a totalidade de uma situação” (Paul de Bruyne, Jacques Herman & Marc de Schouteeth, 1977, p. 224). Sobre o estudo de caso, Robert Yin (2005) destaca que esse método é utilizado como estratégia de pesquisa em situações que visam contribuir para um maior conhecimento de fenômenos individuais, organizacionais, sociais, políticos e de grupo, permitindo, enquanto investigação empírica, preservar as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real. De igual forma, o autor ainda ressalta que o estudo de caso, ao investigar um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida, sobretudo quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente delineados, se trata de um método que compreende vários aspectos, dentre os quais, especificamente: “se depara com uma situação constituída mais de variáveis de interesse do que de pontos de dados, baseia-se em diversas fontes de evidências e, no momento de coleta e análise dos dados, beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas que o conduzirão à interpretação final dos resultados obtidos” (cf. Yin, 2005, pp. 32-33)¹⁴⁰.

¹⁴⁰ Nessa mesma perspectiva, José Carlos Morgado (2012) evidencia que o estudo de caso, ao ter uma significativa influência no campo das Ciências Sociais como estratégia de investigação, é um recurso bastante utilizado nas investigações de abordagens qualitativas e pode ser definido como “uma técnica apropriada para procurar explicar os aspectos pertinentes de um dado acontecimento ou situação, podendo proporcionar informação específica sobre um projeto, uma inovação ou um acontecimento” (p. 57). Aliás, enquanto uma forma particular de estudo, o estudo de caso gera um conhecimento mais concreto e contextualizado, resultante do estudo de uma situação/fenômeno específico no qual se enfatiza mais a profundidade de análise do que a sua abrangência. De igual forma, Menga Lüdke e Marli André (1986) salientam que o estudo de caso é o estudo de “um caso” bem delimitado que pode ser similar a outros mas, ao mesmo tempo, é distinto já que possui um interesse próprio e singular.

Nesse sentido, enfatizamos que a seleção do Projeto Saúde e Cidadania na Melhor Idade, como estudo de caso a ser pesquisado, deveu-se a vários motivos. Uma das razões pelas quais decidimos levar a efeito a pesquisa no Projeto foi o fato de a pesquisadora fazer parte do quadro docente do referido programa social, situação que estimulou seu interesse para efetivar um estudo mais aprofundado sobre os adultos idosos participantes do programa no que tange a aspectos relevantes contemplados na abordagem teórica escolhida pelo estudo, dentre os quais, chamamos a atenção para a relação entre lazer, retomada da autonomia e aprendizagem significativa no contexto do envelhecimento. Outro fator a ser considerado, na escolha do Projeto como estudo de caso a ser pesquisado, diz respeito à facilidade de comunicação e de relacionamento nas dinâmicas a serem utilizadas na fase de investigação do estudo, ou seja, as entrevistas semiestruturadas e as anotações sob a perspectiva de uma observação participante. E, por último, devido ao Projeto ser implementado nas instalações do IFRN Campus Natal Central, despertou-nos a curiosidade de saber até que ponto esse programa social é assumido, na dinâmica da referida instituição pública de ensino, como responsabilidade social pertencente às suas atividades de extensão. Contudo, o fato de a pesquisadora investigar um projeto socioeducativo de uma instituição de ensino da qual faz parte, por um lado apresenta a vantagem de permitir uma maior acessibilidade e facilidade na aquisição dos dados necessários para o andamento da pesquisa, mas, por outro lado, apresenta, como desvantagem, a dificuldade em assumir um distanciamento necessário ao processo de produção científica. Esse fato requereu um esforço enquanto pesquisadora iniciante no âmbito da pesquisa em educação.

A pesquisa contemplou uma população composta por dois grupos diferenciados: os adultos idosos participantes das atividades desenvolvidas no projeto “Saúde e Cidadania na Melhor Idade”, com o intuito de averiguar, com base na análise das experiências vivenciadas pelos referidos idosos, aspectos que serviram como indicadores para validar a hipótese do presente estudo; e um grupo pertencente a cargos de gestão do IFRN Campus Natal Central, composto, respectivamente, pela coordenação do Projeto, pela direção das atividades de extensão do Campus Natal Central, pela direção da Funcern e pela direção-geral do Campus Natal Central, visando obter, com base em informações propiciadas sobre aspectos do Projeto na referida Instituição, elementos que subsidiem um perfil desse programa social.

Os instrumentos utilizados na pesquisa para a coleta de dados constituíram-se de leitura de documentos relacionados ao Projeto Saúde e Cidadania na Melhor Idade e

ao IFRN; anotações a partir da observação de situações vivenciadas pelos idosos durante as atividades, em uma perspectiva voltada à observação participante; e entrevistas semiestruturadas. Assim, os instrumentos escolhidos atuaram no sentido de oferecer subsídios para a contemplação dos objetivos propostos pelo trabalho, intentando abranger todas as informações possíveis que auxiliem a conclusões satisfatórias no que diz respeito ao propósito da pesquisa. Nesse sentido, foram inseridas, em anexo, fotografias das atividades e espaços oferecidos pelo Projeto Saúde e Cidadania na Melhor Idade visando apresentar informações visuais sobre esse programa social. No entanto, partindo do pressuposto de que a utilização analítica das fotografias, segundo Bogdan e Biklen (1994), se constitui de um assunto de grande controvérsia já que é preocupante afirmar que uma imagem, por si só, já basta como elemento para uma afirmação abstrata ou uma representação objetiva de um meio ou um assunto, esse material não será utilizado como instrumento de análise dos dados tendo em vista que não convém, para o estudo em questão, configurar as fotografias como documentos que expressam, essencialmente, os objetivos propostos. Esclarecemos, ainda, que as imagens apresentadas pelo estudo, referentes às atividades desenvolvidas no Projeto Saúde e Cidadania na Melhor Idade, elencadamente: natação, hidroginástica, ginástica localizada, musculação, pilates, alongamento, karatê, dança folclórica, arte e educação, francês, novas tecnologias e psicologia; encontram-se inseridas no Anexo 3.

Com relação à leitura de documentos, enquanto fonte de informação que buscou contribuir, junto às entrevistas semiestruturadas, para a pesquisa referente ao Projeto Saúde e Cidadania na Melhor Idade, a pesquisa incluiu a leitura de documentos institucionais tendo em vista encontrar aspectos que fornecessem informações relevantes para atingir os objetivos traçados. Desse modo, dentre os documentos analisados relacionados ao Projeto, citamos os “Relatórios do Projeto” dos anos de 2006, 2007, 2009, 2010 e 2011, nos quais a pesquisadora observou e coletou dados referentes à caracterização do Projeto, envolvendo fatores, tais como: surgimento, desenvolvimento e funcionamento do referido programa social no Campus Natal Central; atividades oferecidas no transcorrer dos anos de sua existência; quadro de profissionais que o contextualizam; aspectos administrativos, etc; De igual forma, também foram utilizados os documentos designadamente “Projeto Político-Pedagógico do IFRN: uma construção coletiva” e “Plano de Desenvolvimento Institucional 2009-2014”, os quais, ao traçar um perfil da Instituição, concederam informações pertinentes à sua história e desenvolvimento.

Uma outra estratégia de pesquisa utilizada foi a observação direta, não só porque possibilita ao observador recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como aspectos auxiliares na compreensão e interpretação do fenômeno estudado, mas também permite que o observador aproxime-se da “perspectiva dos sujeitos”, acompanhando *in loco* suas experiências diárias. Esse fato viabiliza uma melhor apreensão da visão que os sujeitos investigados têm do mundo, ou seja, do significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações (cf. Lüdke & André, 1986, p. 26). Portanto, a observação participante, ao se constituir de uma estratégia que envolve a observação direta, pressupõe um grande envolvimento do pesquisador na situação estudada. Sob essa ótica, enfatizando a situação do “observador como participante”, as autoras assinalam que esse papel, ao requerer que a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo sejam revelados ao grupo desde o início, de igual forma, pode contribuir para o acesso do pesquisador a uma vasta gama de informações, até mesmo confidenciais, adquiridas com a permissão do grupo estudado. Já para Tim May (2004), a observação participante é, assim, compreendida: “O processo no qual um investigador estabelece um relacionamento multilateral e de prazo relativamente longo com uma associação humana na sua situação natural com o propósito de desenvolver um entendimento científico daquele grupo” (p. 177). Nesses termos, salientamos a reflexão de Wander Proença (2007) quando assinala que, na observação participante, o pesquisador vivencia, pessoalmente, o evento de sua análise para melhor entendê-lo, percebendo e agindo de acordo com as suas interpretações daquele mundo. Dessa forma, para o autor, na observação participante, o pesquisador participa nas relações sociais e procura entender as ações no contexto da situação observada em que, nessa conjuntura, as ações e sentidos de cada pessoa se dão em função dos significados que atribuem ao seu próprio ambiente.

Ao longo da nossa pesquisa procuramos ter em consideração as indicações desses autores, sendo que uma parte deste trabalho de observação estava facilitado pelo fato de a pesquisadora ser docente do Projeto. Todavia, quando esse envolvimento é grande também a objetividade dos dados deve ser problematizada. Nesse sentido, como pesquisadora que participava e interagia com os idosos observados, visto ministrar as aulas de ginástica nas quais ocorria o processo de observação, buscamos manter uma postura ‘imparcial’ quanto as situações observadas em função de não interferir nos dados recolhidos. Aliás, procurando aumentar a objetividade dos dados através do recurso a diferentes procedimentos, realizamos um conjunto de observações iniciadas

desde o primeiro dia de aulas do ano letivo de 2014 (20 de fevereiro de 2014). As observações ocorreram durante um período de 4 meses, tendo como justificativa, para o seu término, as alterações sofridas pelo Projeto em face da sua institucionalização na Extensão do IFRN Campus Natal Central, situação que incorreu em uma renovação do grupo de idosos que participavam das atividades do programa, devido as novas normas de ingresso e continuidade que foram conferidas ao mesmo. Por sua vez, foram utilizados intervalos irregulares para efetivar cada observação, visto que esse procedimento dependia de mudanças possíveis de serem identificadas nas situações vivenciadas pelos idosos durante as atividades ministradas. Desse modo, as observações ocorreram com os adultos idosos que participam das aulas de ginástica do Projeto, tendo, como critério de escolha, todos os alunos, já praticantes ou iniciantes, com o objetivo de analisar aspectos relacionados às suas habilidades motoras e à sua capacidade em realizar e dar consecução, de forma independente, a movimentos, exercícios e tarefas requisitadas no decorrer do andamento das referidas aulas. De igual forma, observamos a postura dos alunos quanto aos itens relacionados à frequência, continuidade, participação e motivação durante as aulas, bem com a sua sociabilização com os demais colegas de turma.

No que diz respeito à entrevista enquanto instrumento utilizado na pesquisa qualitativa para “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134), estes autores assinalam que ela pode compreender tópicos determinados ou ser norteadas por questões gerais.

A propósito, as entrevistas semiestruturadas utilizadas pelo presente estudo, enquanto importante instrumento de coletas dos dados, foram direcionadas a dois grupos diferenciados de entrevistados com vistas à aquisição de informações, em âmbitos diversificados. As entrevistas direcionadas ao grupo composto pela coordenação do Projeto, pela direção das atividades de extensão do Campus Natal Central, pela direção da Funcern e, ainda, pela direção-geral do Campus Natal Central, tiveram, como propósito obter informações sobre a situação do programa no contexto social do IFRN Campus Natal Central, desde a sua implantação até o momento atual; além disso, buscaram perceber a forma como está configurado o referido programa social na área de extensão dessa entidade educacional. Assim, esse recurso teve como objetivos: reunir elementos que auxiliassem na elaboração de uma caracterização do

Projeto; e observar o funcionamento desse programa social no IFRN enquanto responsabilidade social da instituição incorporada no campo da extensão. O critério de escolha desse grupo de entrevistados deu-se em função de sua participação no Projeto e de seu conhecimento acerca do contexto histórico vivenciado por esse programa no IFRN Campus Natal Central. Por sua vez, as entrevistas desse grupo foram desenvolvidas nos respectivos locais de trabalho dos entrevistados, e sempre com a preocupação de agendar o dia e o horário que não viesse comprometer o trabalho do entrevistado na Instituição. De igual forma, o outro grupo de entrevistados foi composto por adultos idosos do Projeto Saúde e Cidadania na Melhor Idade, que participam das atividades relacionadas aos interesses culturais de lazer físicos e intelectuais. Essa etapa da pesquisa, por meio das experiências vivenciadas pelos idosos, buscou compreender o lazer enquanto prática motivacional em prol de uma educação ao longo da vida; a importância do lazer físico para a melhoria da capacidade do adulto idoso em desempenhar funções e tarefas do seu cotidiano; e a contribuição do lazer intelectual para uma aprendizagem significativa que conduza à retomada da autonomia e que possibilite vivenciar novas experiências cognitivas. O critério de escolha dos adultos idosos do Projeto para participar nas entrevistas semiestruturadas foi relacionado ao envolvimento e à participação nas atividades, assim como à disponibilidade e disposição para a realização das referidas entrevistas. Igualmente, foram entrevistados em torno de 20 idosos, sem seletividade quanto ao sexo e à idade, com um período de inserção no Projeto superior a um semestre letivo.

Por fim, com relação ao local das entrevistas direcionadas aos idosos, essas ocorreram em uma das salas que compõem o espaço institucional cedido ao Projeto, assumindo, por sua vez, a forma de conversas informais devido à empatia e proximidade do pesquisador com os entrevistados, sendo respeitado um espaço de, no mínimo, vinte e quatro horas entre cada entrevista, em função do ritmo dos entrevistados e da dedicação e criteriosidade requeridas, pela pesquisadora, para cada entrevista. Dessa forma, ao mencionar a questão relacionada ao ritmo dos entrevistados, acrescentamos que alguns idosos, no processo de aplicação das entrevistas, demonstraram uma significativa timidez, lentidão e dispersão no momento de responder às perguntas indagadas, sendo necessário a pesquisadora não só respeitar essas características, mas também tentar criar um clima descontraído que proporcionasse, ao mesmo tempo, empatia e confiança para que se sentissem mais seguros e concentrados na elaboração de suas respostas; essa situação contribuiu para uma melhor qualidade

quanto ao resultado das informações adquiridas. Nesse contexto, outro aspecto relevante a ser evidenciado diz respeito à necessidade de os idosos, no momento de realização das entrevistas, exporem seus sentimentos, serem escutados e discorrerem acerca de sua vida pessoal e de seus problemas familiares, situação que, esporadicamente, desviava o direcionamento da entrevista, mas que, por outro lado, propiciou uma maior abrangência no que concerne aos problemas e dificuldades vivenciados na fase da velhice e, de certo modo, uma maior conscientização quanto à importância de uma postura de responsabilidade social que possa vir a auxiliar nas demandas e na concretização das expectativas desses indivíduos em face das suas peculiaridades

Ao discorrer sobre a análise e tratamento dos dados, convém esclarecer que o termo *dados*, em uma pesquisa qualitativa, refere-se “aos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 149) e, enquanto elementos que formam a base da análise e que, por sua vez, são considerados necessários para interpretar aspectos da vida que se pretende explorar, contemplam materiais registrados pelos investigadores, tais como: transcrições de entrevistas e notas de campo, oriundas das observações participantes. Por outro lado, tratando, especificamente, da fase da investigação correspondente à análise e ao tratamento dos dados, os referidos autores sublinham que esse processo sistemático de busca e organização de transcrições de entrevistas, notas de campo e outros materiais acumulados, ao ter como objetivo a interpretação e melhor compreensão dos materiais recolhidos, envolve um trabalho minucioso com os dados disponíveis. Por assim dizer, a análise compreende não só o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões e descoberta de aspectos importantes, mas também representa a decisão do que vale a pena ser aprendido e transmitido, enquanto conhecimento científico validado (cf. Bogdan & Biklen, 1994, p. 149).

Dessa forma, esclarecemos que a análise dos dados relacionados às entrevistas realizadas com os adultos idosos do Projeto Saúde e Cidadania na Melhor Idade e, igualmente, com a equipe gestora que o contextualiza, ao ter, como intuito, dar conta de alguns objetivos traçados pelo trabalho foi desenvolvida por meio de uma análise do conteúdo exposto nas entrevistas efetuadas, utilizando alguns procedimentos da técnica de Análise de Conteúdo.

A análise de conteúdo, segundo Laurence Bardin (2011), por ser um método muito empírico e dependente do tipo de interpretação que se pretende como objetivo,

possui apenas algumas regras de base. Essa técnica, devido à sua necessidade de adequação ao domínio e ao objetivo almejados, tem de ser constantemente reinventada, tratando-se, desse modo, de um conjunto de técnicas de análise das comunicações que contempla um vasto campo de aplicação. Sob essa ótica, acrescentamos que o analista, enquanto o responsável pela delimitação das unidades de codificação ou as de registro, ao perceber alguma ambiguidade no sentido da frase, palavra, etc., que define a unidade escolhida, deve também determinar, nesse caso, as unidades de contexto, as quais permitem uma melhor compreensão da significação dos dados obtidos, repondo-os no seu contexto. Essa forma de análise, reconhecida por Bardin como análise categorial, ao levar em consideração a totalidade de um texto, passando-o pelo “crivo” da classificação e do recenseamento, segundo a frequência da presença (ou ausência) de itens de sentido, se utiliza do método nomeadamente Método de Categorias, permitindo classificar os elementos de significação constitutivos das mensagens, segundo critérios escolhidos pelo próprio analista, à luz dos objetivos que se deseja alcançar. Não obstante, atentamos para o fato de que a categorização, enquanto procedimento de análise característico da análise quantitativa, não se constitui de uma etapa obrigatória em toda e qualquer análise de conteúdo. Por outro lado, a análise de conteúdo permite, ao analista, tomar partido do tratamento das mensagens que examina, para inferir conhecimentos, ou seja, para construir uma dedução lógica dos fatos¹⁴¹. Salientamos que esse processo inferencial ou dedutivo, enquanto procedimento intermediário realizado entre a etapa de descrição e a de interpretação, é desenvolvido a partir de índices ou indicadores selecionados na fase descritiva da análise de conteúdo¹⁴². Nessa perspectiva, o analista necessita não só compreender o sentido da comunicação, mas também perceber outros significados por meio de uma leitura do conteúdo, realçando um sentido que se encontra em um segundo plano, ou seja, se trata de “atingir através de significantes, ou de significados (manipulados), outros significados de natureza psicológica, sociológica, política, histórica, etc” (Bardin, 2011, p. 43).

Quanto à organização, a análise de conteúdo apresenta, segundo Bardin (2007), três polos que não necessitam, obrigatoriamente, de uma ordem cronológica. São eles: a

¹⁴¹ De acordo com Amado Cervo e Pedro Bervian (1983, p. 37), inferir é “tirar uma conclusão de uma ou várias proposições dadas nas quais [a conclusão] está implicitamente contida”. Sendo assim, a inferência pode ser compreendida como uma operação mental que leva a concluir algo a partir de certos dados ou antecedentes. Aliás, a inferência, enquanto uma extensão do conhecimento, implica uma passagem dos dados estabelecidos e verdades aceitas para novas verdades com elas relacionadas que, por sua vez, recebem sua justificação de validade (cf. Cervo e Bervian, 1983, pp. 37-38).

¹⁴² Bardin (2007) elucida que a etapa de descrição compreende a enumeração das características do texto, resumida após tratamento; já a etapa de interpretação se constitui da significação concedida a essas características.

pré-análise, ou seja, a escolha dos documentos a serem analisados (no caso em estudo as entrevistas realizadas), a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final; a exploração do material, que consiste em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas; e o tratamento dos resultados obtidos, a inferência e a interpretação, de forma que se tornem significativos e válidos¹⁴³.

No que diz respeito, especificamente, à codificação realizada em uma análise de conteúdo, ou seja, ao tratamento do material, o referido autor sublinha que essa fase compreende um exercício de transformação, executado de acordo com regras precisas, dos dados brutos do texto que, por meio de recorte (escolha das unidades), agregação (escolha das regras de contagem) e enumeração (escolha das categorias), possibilita alcançar uma representação ou expressão do conteúdo. Essa etapa tem, pois, como propósito, a construção de índices (indicadores) que permitam uma descrição exata das características pertinentes ao conteúdo. A esse propósito, Bogdan e Biklen (1994), ao discorrerem sobre o desenvolvimento de categorias de codificação, enquanto fase do processo de análise e tratamento dos dados em uma investigação de *natureza qualitativa*, elucidam que o pesquisador, à medida que vai realizando uma leitura em torno dos dados obtidos, percebe a existência de repetição em certas palavras, frases, padrões de comportamento, forma de pensamentos e acontecimentos, situação que, por sua vez, corrobora o desenvolvimento de um sistema de codificação. Sobre esse sistema, esclarecemos que as regularidades, padrões e presença de tópicos encontrados, ao percorrer os dados, são representados sob a forma de palavras e frases, definidas pelos autores como categorias de codificação, ou seja, “um meio de classificar os dados descritivos que recolheu [...], de forma a que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos outros dados” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 221). Sob essa ótica, destacamos uma nomenclatura abordada pelos autores, e que se amolda à percepção de análise desenvolvida pelo presente estudo, ou seja, os “Códigos de definição da situação”, os quais, ao ter como objetivo “organizar conjuntos de dados

¹⁴³ Nessa mesma perspectiva, Maria Custódia Rocha (2014) destaca que o processo de elaboração da análise de conteúdo contempla diversas fases, dentre as quais, a autora elenca: a pré-análise que consiste na construção de um plano das operações a serem executadas, e na qual são escolhidos os documentos, assim como se apresenta o tipo de técnica de análise de conteúdo a ser utilizada; a exploração dos documentos, a partir da análise e leitura desses elementos; o recorte em unidades de contexto e, posteriormente, em unidades de registro; a enumeração/classificação, ou seja, a aplicação de regras de contabilização a diferentes unidades de registro, seguindo alguns princípios; a categorização, na qual, a partir dos recortes do texto em unidades de contexto, elaboram-se as listagens de unidades de registro, sobre as quais serão desenvolvidas as Categorias; a comparação, ou seja, a forma de relacionar duas ou mais categorias por meio, por exemplo, da triangulação; as “relacionações”, tida como um processo de tratamento de dados ou conteúdos que inclui uma interpretação provisória; a inferência, compreendida como o desenvolvimento de uma dedução lógica que permite transformar os conteúdos explícitos em discursos passíveis de interpretação e reinterpretação de conceitos; e as conclusões, entendidas enquanto interpretações críticas finais, mas passíveis de reinterpretações no processo de construção do conhecimento científico.

que descrevam a forma como os sujeitos definem a situação ou tópicos particulares, [centram sua atenção] na visão que os sujeitos têm do mundo e na forma como se veem a si próprios em relação à situação ou ao tópico em causa” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 223), ou seja, na sua percepção acerca de si mesmo e das experiências vivenciadas a serem indagadas. Nessa perspectiva, as categorias de codificação, enquanto palavras e frases que podem indicar aspectos importantes a serem explorados, são expressas, de forma abreviada, e atribuídas às designadamente unidades de dados, ou seja, frases ou sequência de parágrafos oriundas de partes de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de documentos importantes que, por sua vez, constituem um tópico particular representado pela própria categoria de codificação (cf. Bogdan & Biklen, 1994, p. 232).

Nesses mesmos parâmetros, Bardin evidencia que a *análise qualitativa* dos dados, presente na técnica de algumas análises de conteúdo, por apresentar características particulares, válidas, sobretudo, na elaboração das deduções específicas sobre uma variável de inferência precisa, pode funcionar sobre *corpus* reduzidos e estabelecer categorias mais discriminantes, ou seja, categorias que não necessitem de frequências elevadas para que seja suscitada a possibilidade de cálculos precisos, como é o caso da análise quantitativa. Assim, a análise qualitativa, em se tratando de um procedimento mais intuitivo, maleável e adaptável, possibilita sugerir a existência de relações entre um índice da mensagem e uma ou diversas variáveis do locutor ou de uma situação de comunicação. Contudo, esse tipo de análise, por não selecionar os índices tratando de forma exaustiva o conteúdo, exige do analista a compreensão exata do sentido do conteúdo e uma preocupação crucial com o contexto da mensagem, levando, também, em consideração as condições de produção, ou seja, o contexto exterior. Dessa forma, partindo do pressuposto de que “o que caracteriza a análise qualitativa é o fato de a inferência, sempre que realizada, ser fundada na presença do índice (tema, palavra, personagem, etc.!), e não sobre a frequência da sua aparição, em cada comunicação individual” (Bardin, 2007, p. 142), o estudo proposto assume a postura de uma análise qualitativa.

Procedendo a uma abordagem sobre a unidade de registro, entendida como unidade de significação a codificar que corresponde ao segmento do conteúdo que se deve considerar como unidade de base, direcionamos nossa atenção para o termo designadamente tema. Bardin (2007) elucida que o tema, utilizado em uma análise temática e considerado uma característica da análise de conteúdo, pode ser compreendido como uma afirmação acerca de um assunto, ou seja, uma frase ou uma

frase composta que influencia e afeta um vasto conjunto de formulações singulares. Aliás, o tema, concebido como unidade de significação que se liberta de um texto analisado, respeita diversos critérios que, por sua vez, encontram-se relacionados com a teoria que guia e direciona o estudo, ou seja, o enquadramento teórico. Sob essa ótica, ressaltamos que o desenvolvimento de uma análise temática gira em torno da descoberta de ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência, pode ter significado para o objetivo analítico escolhido (cf. Bardin, 2007, p. 131). Seguindo essa mesma linha de raciocínio, Bardin (2007) acrescenta que o tema, enquanto unidade de registro geralmente utilizado para estudar motivações de opiniões, atitudes, valores, crenças, tendências, etc., “corresponde a uma regra de recorte (do sentido e não da forma) que não é fornecida uma vez por todas, visto que o recorte depende do nível de análise e não de manifestações formais reguladas” (p. 131).

Já com relação à unidade de contexto, destacamos, segundo Bardin (2007, p. 133), que essa escolha, podendo ser exemplificada como a frase para a palavra e o parágrafo para o tema, “serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registro) são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro” (p. 133).

Nessa perspectiva, utilizando como base a nomenclatura adotada por Bardin, e definindo a análise de conteúdo desenvolvida como análise temática, evidenciamos que, após a transcrição das entrevistas efetuadas com os adultos idosos do Projeto (realizada pela própria pesquisadora), foi realizado um recorte nos textos construídos pelos entrevistados, os quais esboçavam o ponto de vista e a percepção deles acerca das questões analisadas e exploradas pelo estudo. Esse recorte, representado por unidades selecionadas nos textos, ou seja, por temas que se constituíam de frases elaboradas pelos investigados no momento da entrevista, ao serem transformadas em unidades de contexto e, posteriormente, para uma melhor compreensão do sentido, em unidades de registro, serviram como indicadores para nortear e fundamentar a interpretação final do conteúdo¹⁴⁴. Por sua vez, as categorias temáticas construídas com base nesses indicadores, em virtude de estarem relacionadas com a hipótese e objetivos do trabalho, associam-se aos seguintes conceitos que se deseja validar no estudo: as atividades de

¹⁴⁴ Acrescentamos que as *unidades de contexto*, descritas nesta parte da análise e tratamento dos dados, nos remetem à nomenclatura utilizada por Bogdan e Biklen (1994), designadamente os *códigos de definição da situação*, tendo em vista que este modo de categorizar o material adquirido representa a forma como os sujeitos definem uma situação ou tópicos particulares, à partir do seu ponto de vista sobre o contexto à ser analisado.

lazer, enquanto práticas educativas motivacionais, estimulam uma educação ao longo da vida na etapa do envelhecimento; as atividades físicas de lazer contribuem para a melhoria da capacidade funcional do idoso frente à realização de suas tarefas diárias; as atividades intelectuais de lazer auxiliam na realização de um processo de aprendizagem significativa que conduza à retomada da autonomia do adulto idoso¹⁴⁵. Não obstante, acrescentamos que, devido a cada unidade de registro elencada configurar uma relevante fonte de informação que expressa declarações dos adultos idosos entrevistados acerca da importância de programas sociais voltados ao indivíduo na etapa do envelhecimento, optamos por colocar, em cada categoria e/ou subcategoria do processo de análise e tratamento dos dados, um significativo número de unidades de registro por considerarmos a pertinência dessas exposições para o estudo proposto. Ressaltamos, ainda, que as anotações sobre situações vivenciadas pelos idosos na atividade de ginástica do Projeto, seguindo alguns parâmetros da observação participante, foram inseridas na Categoria de Análise ‘C’, relacionada às entrevistas efetuadas com os adultos idosos do Projeto, já que as informações contidas, nas referidas anotações, se encontravam contextualizadas com os assuntos elucidados na respectiva categoria.

Ademais, as categorias expostas, enquanto conceitos construídos que significam a busca e o estudo sistemático da realidade permitiram, por meio de um processo de triangulação com o enquadramento teórico, relacionar os conhecimentos empíricos dos entrevistados com os conhecimentos científicos percorridos no texto do enquadramento teórico elaborado pelo estudo. Essa situação concedeu a pesquisadora elementos teóricos que subsidiaram a comprovação de que o lazer se constitui em uma possibilidade educacional não formal que pode contribuir para estimular uma educação ao longo da vida, voltada a uma aprendizagem significativa em prol da retomada da autonomia do adulto idoso em face do processo de envelhecimento.

De igual forma, o tratamento dos dados relacionado às entrevistas desenvolvidas com a equipe gestora que faz parte dos sujeitos inquiridos, ocorreu por meio de uma análise e interpretação do contexto exposto no discurso dos entrevistados, utilizando procedimentos da técnica de análise de conteúdo. Essa situação propiciou, não apenas, informações que auxiliaram na construção de uma caracterização do

¹⁴⁵ Essa colocação é fortalecida por Rocha (2014) quando, ao discorrer sobre a análise de conteúdo categorial assinala que, após o recorte das unidades de contexto delimitam-se as unidades de registro ou de significação, as quais possibilitam o desenvolvimento das categorias, tidas como aspectos de interpretação e conceitualização. Aliás, a autora ainda declara: “As categorias têm de estar sempre em relação com as hipóteses e/ou com as questões de partida para limitar a sua infinidade e para se concentrarem exclusivamente sobre o problema/problemática de investigação. (...) Em suma, as categorias, vistas como fundamentais num processo investigativo de índole qualitativa, são (pré)conceitos sustentados pelo conteúdo manifesto e simbólico das comunicações e pelos registros resultantes de processos de observação” (Rocha, 2014, p. 11).

referido Projeto, mas também permitiram observar a forma pela qual se deu o desenvolvimento desse programa social, até o presente momento, na respectiva instituição de ensino. Ademais, após a fase de transcrição das entrevistas (realizada pela própria pesquisadora), foi efetivado um recorte nos textos dos entrevistados visando organizar as unidades de contexto. Dessa forma, os temas, entendidos como frases significativas selecionadas sob a forma de unidades de contexto e, posteriormente, de unidades de registro, por expressarem melhor o conteúdo a ser investigado, transformaram-se em índices com o intuito de auxiliar na interpretação final dos dados. Por sua vez, esses índices propiciaram a elaboração das categorias temáticas a serem analisadas pelo investigador, fornecendo informações sobre as questões, designadamente: a caracterização do Projeto e o funcionamento do Projeto. Destacamos, ainda, que a interpretação dos dados referentes às entrevistas realizadas com esse grupo de gestores, ao ser confrontada com a fundamentação teórica do trabalho, forneceu subsídios para realizar, igualmente, uma análise acerca da perspectiva desse programa enquanto responsabilidade social assumida pela instituição.

5.4 Coleta e Análise dos Dados

5.4.1 Análise das Entrevistas realizadas com os Adultos Idosos do Projeto Saúde e Cidadania na Melhor Idade.

A análise e o tratamento dos dados referentes à entrevista semiestruturada, efetuada com vinte adultos idosos participantes das atividades oferecidas pelo Projeto Saúde e Cidadania na Melhor Idade, pertencente ao IFRN Campus Natal Central, ocorre com o intuito de validar a hipótese desenvolvida pelo estudo proposto, ou seja, o lazer se constitui em uma possibilidade educacional não formal que pode contribuir para estimular uma educação ao longo da vida, voltada a uma aprendizagem significativa em prol da retomada da autonomia do adulto idoso em face do processo de envelhecimento. Para alcançar esse fim, utilizamos como parâmetro procedimentos da técnica análise de conteúdo, os quais permitiram, com base nas informações adquiridas pela investigação, a elaboração de categorias e subcategorias com o propósito de contemplar alguns objetivos traçados pela tese. Dessa forma, esses objetivos se encontram expostos, no decorrer do texto, sob a forma de questionamentos contextualizados com suas respectivas categorias.

Caracterização da amostra

Segundo as informações obtidas concernentes às questões, respectivamente, de número um a quatro da entrevista semiestruturada realizada com os adultos idosos investigados, constatamos, no que diz respeito ao fator sexo, que 10% dos entrevistados pertencem ao sexo masculino e 80%, ao sexo feminino. Esses dados percentuais indicam que a grande maioria de idosos que procura e participa das atividades do Projeto é composto por mulheres idosas. Já no que concerne à idade dos adultos idosos que participaram da entrevista, observamos que a idade desses indivíduos varia entre 60 a 80 anos, embora o maior número de adultos idosos que frequenta o programa possui idade acima de 60 anos e abaixo de 70 anos. Quanto ao nível escolar dos adultos idosos entrevistados, os dados adquiridos apresentam que 10% possuem o Ensino Fundamental, sendo que 5% é completo e 5% é incompleto; 40% possuem o Ensino Médio completo; 45% possuem o Ensino Superior, sendo que 35% é completo e 5% é incompleto; e 5% possuem Pós-Graduação Completa. Mediante esses dados, podemos observar que o maior número de adultos idosos frequentadores do programa possui o Ensino Médio ou o Ensino Superior. Por fim, no que diz respeito à renda mensal dos idosos participantes do Projeto, verificamos que 15% dos entrevistados não possuem nenhuma renda mensal; 15% recebem um salário mínimo; 5% recebem de três a quatro salários mínimos; 10% recebem de quatro a cinco salários mínimos; e 55% desses indivíduos recebem acima de cinco salários mínimos. Essa situação denota que a metade dos idosos entrevistados do Projeto recebe uma renda mensal superior a cinco salários mínimos. De igual forma, verificamos que um número bastante reduzido desses idosos não apresenta renda mensal.

Tratamento e análise dos dados

Com relação à segunda parte do processo de análise das entrevistas desenvolvidas com os vinte adultos idosos participantes de atividades físicas e intelectuais do programa, o tratamento dos dados contemplou a elaboração de categorias e subcategorias, realizadas com base em informações significativas contidas nas respostas às questões enunciadas na entrevista. Os referidos objetivos, como já evidenciamos, estão colocados em suas respectivas categorias, sob a forma de questionamentos. Salientamos, ainda, nessa segunda fase, que a ‘Categoria C’ apresenta uma discussão acerca das anotações, realizadas pelo investigador, sobre situações

vivenciadas por adultos idosos nas práticas de ginástica do Projeto, na perspectiva da observação participante.

Ao evidenciar o questionamento referente ao reconhecimento das atividades de lazer como práticas educativas motivacionais que estimulam uma educação ao longo da vida no envelhecimento, relacionamos duas categorias, e suas respectivas subcategorias, às quais ofereceram subsídios que propiciaram a contemplação desta indagação.

- a) Com relação à ‘**Categoria A**’, nomeada de “Situações que contribuem para identificar o Projeto Saúde e Cidadania na Melhor Idade como um processo educativo”, os entrevistados, ao reconhecerem as atividades do Projeto enquanto práticas educacionais, proporcionaram a formação de seis subcategorias, representadas pelas unidades de registro abaixo selecionadas:

1) Subcategoria 1: Aprendizado

Entrevistado nº1

Sim, porque além da gente lidar com gente, a gente aprende a respeitar que eu acho que é uma forma de educar né.

Entrevistado nº2

Sim, pode ser, porque a partir do que o ser humano vem aprender, cada dia o ser humano tá disponível pra isso. Seja desde a criança até a terceira idade. Nós estamos em processo de aprendizado. Então tudo que a gente aprender aqui é importante pra nós. Certo.

Entrevistado nº8

Sim, com certeza, porque aqui nós aprendemos muita coisa sobre a vida, e tudo é lição.

Entrevistado nº9

Com certeza, (...). E a informática, é um projeto, e a gente melhora, está aprendendo. Imagina na nossa idade, a gente tem que ter projetos, e se não fosse esse Projeto pra nos dar essa oportunidade.

Entrevistado nº12

Sim, muito, pra mim é muito educativa porque a gente aqui aprende muito.

Entrevistado nº15:

Contribuem pelo convívio social né, (...).Então pra mim é um aprendizado realmente né, (...) pra gente conviver né, aprender a conviver com outras pessoas.

Entrevistado nº16

São, são práticas educativas em todos os setores. No corpo, tu tá educando teu corpo, movimentando teu corpo, tu tá vindo pra cá, tu tá socializando, tu tá conversando, tu tá trocando ideias, e isso aí faz a pessoa crescer.

Entrevistado nº17

E também assim, a gente vem pra cá, (...), conhece novas pessoas, aprende a conviver com outras pessoas e aprende também a ser do bem, a ajudar novas pessoas.

2) Subcategoria 2: Aquisição de conhecimentos

Entrevistado nº1

Sim, porque com elas eu aprendi informática, ainda aprendi um pouco de francês.

Entrevistado nº2

Sim, contribui porque na área da informática qualquer ser humano tem que saber né, hoje, por exemplo, nós precisamos.

Entrevistado nº10

As informações, que são muito boas, é uma qualificação, cada vez mais, pra essa idade onde estamos.

3) Subcategoria 3: Conscientização da importância do exercício físico e de uma vida salutar

Entrevistado nº6

Sim, práticas educativas porque com a continuidade a gente aprende os exercícios e a gente sabe que esses exercícios não são pra fins estéticos, são pra gente ficar bem de saúde.

Entrevistado nº8

E também pra nossa vida, estamos sempre aprendendo a movimentar o nosso corpo para o nosso bem-estar na nossa idade.

Entrevistado nº11

e a minha condição de vida, de saúde, tudo modificou por causa do Projeto. Eu to caminhando e correndo.

Entrevistado nº13

Cada atividade física que eu faço eu estou ciente que está fazendo o bem pra minha saúde. A ginástica eu aprendo, e eu me sinto muito bem, (...) me sinto mais disposta, como também na natação e também no karatê.

Entrevistado nº17

São práticas educativas sim. (...) a gente vê que os professores se dedicam de corpo e alma em ver que as pessoas têm que melhorar não só a qualidade de vida, mas a qualidade de vida como um todo, não só no exercício físico mas melhorar toda a sua performance. Melhorar na questão da alimentação, aí vem a questão de palestras educativas. (...). Então eu acho esse Projeto fantástico.

4) Subcategoria 4: Desenvolvimento social

Entrevistado nº5

Pode, porque (...), quando a gente vem pra cá se reeduca, se anima e cria grandes amizades.

Entrevistado nº7

Eu acho que sim, considero como práticas educativas porque elas ajudam em como a gente conviver em grupo, como a gente dominar a (pausa) ansiedade e o egoísmo.

Entrevistado nº13

Certo, é uma prática educativa, (...) porque em primeiro lugar eu tenho que respeitar minha amiga de lado, (...) e por isso eu acho que é uma prática educativa, todas elas.

Entrevistado nº19

Com toda certeza, é educativa para a convivência, pra conviver em sociedade, pra conviver em casa, porque envelhecer a gente precisa se educar.

5) Subcategoria 5: Preparação para a velhice

Entrevistado nº19

Envelhecer não é só ficar com o cabelo branco, quer dizer, você precisa se preparar para envelhecer e viver como um idoso, como uma pessoa que já avançou a idade não é, tem muitas coisas que a gente precisa aprender pra usar na velhice, aprende-se aqui. (...) a gente não tem ideia que pra conviver com a velhice a gente precisa aprender e aqui a gente aprende maneiras de viver, de conviver, situações... É aqui que se aprende.

6) **Subcategoria 6:** Desenvolvimento de aptidões físicas

Entrevistado nº7

Eu adquiro mais (pausa) flexibilidade, (...) E na prática de exercícios, como me movimentar, o equilíbrio.

Em se tratando, especificamente, da **Subcategoria 1**, da **Categoria A**, mediante as unidades de registro que expressam essa dimensão, confirmamos o reconhecimento dos entrevistados quanto a vislumbrar o Projeto como um programa contemplado por práticas educativas visto que, na percepção desses indivíduos, ocorre um processo de aprendizado no referido programa.

A propósito, ao constatar, mediante as colocações realizadas pelos idosos investigados, a possibilidade de um processo de aprendizado na etapa do envelhecimento, julgamos pertinente elucidar algumas reflexões sobre o potencial cognitivo do idoso na velhice.

De acordo com Mariúza Lima (2001), a “ciência cognitiva”, definida como o estudo da mente e do conhecimento, aborda o processo cognitivo como uma construção dinâmica resultante da interação entre o ser vivo e o mundo. Esse aspecto se caracteriza por ser um “processo dialógico”, pois, à medida que percebemos o mundo com uma postura ativa, nós o construímos e somos também por ele construídos. Nesse sentido, “a interação produz significados compartilhados [...]. A cognição define questões de interação com o mundo [e a] experiência é o *locus* de uma unidade cognitiva” (Lima M., 2001, p. 17). Nesses parâmetros, Lima (2001), fundamentada nas reformas paradigmáticas que configuraram a velhice no século XXI, assinala que “a longevidade humana traz uma nova conscientização de que não adianta um corpo vigoroso sem um cérebro trabalhado” (p. 17).

Aliás, a autora enfatiza que aumentar a capacidade mental do indivíduo procurando evitar o envelhecimento cerebral é uma meta que pretende ser alcançada com o novo conhecimento da “plasticidade cerebral”, ou seja, “processo contínuo de remodelagem a curto, médio e longo prazo do sistema nervoso” (Emílio Takase (2010, p. 56). Dessa forma, a nova realidade científica, ao afirmar que o cérebro é um órgão em crescimento e mudança, e sua capacidade e vitalidade dependem, em grande parte, de como o nutrimos e o tratamos, observa que o funcionamento do cérebro pode ser moldado por influências externas e internas (cf. Lima M., 2001, p. 18). Nesse sentido,

Lima (2001) acrescenta que “foi provado que os seres humanos idosos que se exercitam têm melhor desempenho nos testes de função cognitiva do que os que não se exercitam e que a prática de exercícios infunde nova vida ao cérebro” (p. 21). Ao considerar as contribuições da neurociência para os estudos sobre o processo de envelhecimento, com base na visão de plasticidade cerebral, a referida autora atenta para a possibilidade de transformações no idoso, por meio de um processo educacional.

Corroborando as colocações de Lima (2001), Juciclara Rinaldi e Maria Alice Parente (2007) escrevem que a plasticidade cerebral, enquanto uma mudança adaptativa na estrutura e nas funções do sistema nervoso em qualquer estágio da vida, inclui, também, a fase da velhice. E sobre o desenvolvimento cognitivo do idoso diante da possibilidade de plasticidade cerebral e da visão de que o desenvolvimento do ser humano é um processo contínuo, Emílio Takase (2010) assinala:

[...] deve-se tratar a velhice como uma fase envolta de mudanças e processos inerentes à sua chegada e que, apesar de ser considerada a última, é também uma fase de possibilidades, de novas aprendizagens, que não necessariamente carrega consigo o significado de declínio e prejuízo cognitivo” (Takase, 2010, p. 59).

Diante das colocações dos autores, acima efetudas, podemos averiguar, mediante a inovadora visão de plasticidade cerebral, a capacidade cerebral do idoso de desempenhar sua função cognitiva e, conseqüentemente, desenvolver situações de aprendizagem no período de envelhecimento, por meio de um processo educacional que estimule seu potencial de assimilação de informações e conhecimentos. Esse fato, por sua vez, vem confirmar a declaração dos idosos entrevistados acerca do entendimento da ocorrência de um processo de aprendizado nas práticas oferecidas pelo Projeto, como pode ser constatado nestes dois depoimentos: “eu tinha muito a aprender ainda, eu pensava que sabia alguma coisa, mas não sabia nada, então eu desenvolvi, além do artesanato, (...) eu parti pra pintura, desenho, e isso tem contribuído muito pra mim” (Ent. 15); “eu aprendi a (...) fazer uso de pen-drive, de abrir e entrar num site qualquer da internet, nos e-mails. E digitação, inserir tabelas, essas coisas” (Ent. 7).

Dando continuidade à análise de dados do estudo, constatamos, perante as unidades de registro concernentes às **Subcategorias 2, 3, 4, 5 e 6**, da **Categoria A**, que o Projeto, ao propiciar aprendizado, expresso por meio de indicadores, tais como: aquisição de conhecimentos, conscientização da importância do exercício físico e de um estilo de vida salutar, desenvolvimento social e de aptidões físicas, e preparação para o processo de envelhecimento, pode ser considerado um programa social direcionado ao

idoso que enfatiza, em sua conjuntura, a dimensão educacional. De igual forma, podemos também concluir que o referido Projeto, ao direcionar suas ações para um processo de aprendizado voltado ao desenvolvimento de potencialidades do adulto idoso face o envelhecimento, se trata de um programa educativo que enfoca a educação ao longo da vida, em uma perspectiva direcionada à educação permanente.

Nesse sentido, consideramos relevante apresentar algumas conjecturas acerca da temática ‘educação ao longo da vida’, iniciando com a perspectiva do Relatório da Unesco (Delors, 2001) quando, ao evidenciar a educação como ação pluridimensional, assinala que o conceito de educação ao longo da vida remete a noção de uma educação permanente que deve ser repensada e ampliada já que, além das adaptações que se fazem necessárias, relacionadas às mudanças ocorridas na vida profissional, a educação ao longo da vida deve ser vista como:

[...] uma construção contínua da pessoa humana, do seu saber e das suas aptidões, mas também da sua capacidade de discernir e agir. Deve leva-la a tomar consciência de si própria e do meio que a envolve e a desempenhar o papel social que lhe cabe no mundo do trabalho e na comunidade (Delors, 2001, p. 106).

O documento declara que a educação ao longo da vida “Ultrapassa a distinção tradicional entre educação inicial e educação permanente” (Delors, 2001, p. 19), reunindo ações que envolvem o conhecimento formal e o não formal, assim como o desenvolvimento de aptidões inatas e a aquisição de novas competências. Nesses parâmetros, é considerada um processo que vislumbra “a mais complexa das relações sociais”, visto que, ao perpassar os campos laboral, cultural e de cidadania do ser humano, é uma concepção que, igualmente, pode ser contextualizada no conceito de “sociedade educativa”, para o qual as situações podem ser vistas como oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento.

O referido Relatório ainda expõe que a educação ao longo da vida:

Deve fazer com que cada indivíduo saiba conduzir o seu destino, num mundo onde a rapidez das mudanças se conjuga com o fenômeno da globalização para modificar a relação que homens e mulheres mantêm com o espaço e o tempo. [Tornando-se assim] o meio de chegar a um equilíbrio mais perfeito entre trabalho e aprendizagem bem como ao exercício de uma cidadania ativa (Delors, 2001, p. 105).

Já Ivanilde Oliveira (2009), ao elucidar a educação de jovens e adultos (EJA) enquanto processo de aprendizagem que deve ser efetivado ao longo da vida e de forma permanente, considera esse ato educativo “um direito do ser humano de existir no

mundo com dignidade e de exercer sua cidadania” (p. 6). De igual forma, a autora ressalta que a educabilidade, enquanto ação humana que ocorre nas relações sociais, trata-se de “um processo inerente ao existir humano, ao seu projeto de formação como pessoa humana e [como] cidadão”. [Constituindo-se, nesse sentido], “como uma situação de conhecimento e de intervenção do ser humano no mundo e uma forma de comunicação humana” (Oliveira, 2009, p. 15). Nesse mesmo sentido, Ivanilde evidencia que o Parecer CEB 11/2000, citado por Leôncio Soares em seu livro “Diretrizes Curriculares Nacionais: Educação de Jovens e Adultos”, sublinha que “a *Educação Permanente* subtende uma educação que considere as necessidades e incentive as potencialidades dos educandos; promova a autonomia dos jovens e adultos para que sejam sujeitos da aprendizagem; esteja vinculada ao mundo do trabalho e às práticas sociais” (Oliveira, 2009, p. 10).

Moacir Gadotti, ao considerar a educação permanente um processo que envolve a formação total do ser humano, contempla todos os estágios da vida e pressupõe relações interativas, escreve: “Tomo a educação permanente como uma necessidade de continuar constantemente a formação” (Gadotti, 1990b, p. 114). [...] “não terminamos jamais de ser, de nos tornar juntos, a caminho, ao longo das relações com o outro” (Gadotti, 1990b, p. 117). E sobre a educação de adultos configurada um processo de educação permanente, o autor assinala: “deve ser também uma educação em direitos humanos [...] é o espaço da diversidade e de múltiplas vivências, de relações intergeracionais, de diálogo entre saberes e culturas” (Gadotti, 2009, p. 26).

Rui Canário (2013), conjecturando sobre a educação permanente, sublinha:

A educação de adultos, através do movimento de educação permanente, instituiu-se como uma visão do mundo, visando a sua transformação. A ideia de educação permanente permitia compatibilizar o crescimento econômico de natureza capitalista com a defesa da democratização cultural e da promoção social, num processo que abarcaria o ciclo vital (p. 557).

No entanto, segundo o autor, após o período entre 1943-1975, os ideais da educação permanente sucumbiram motivados pela aprendizagem ao longo da vida, concebida como uma visão educacional de adultos que “ênfatiza a subordinação instrumental da educação à racionalidade econômica dominante” (Canário, 2013, p. 557). Desse modo, com uma visão crítica acerca dessa nova abordagem educacional, Canário (2013) sublinha que a principal mudança consiste na “passagem do modelo de qualificação para o de competência, [ou seja, passamos] de uma visão social e

humanística da educação permanente para uma visão econômica e realista da produção de competências” (p. 563), com vistas não mais à promoção social, mas sim a empregabilidade e responsabilização individual, isentando o Estado desse papel social. Contudo, mediante esse quadro social que configura a atual educação de adultos, Canário (2013) enfatiza que “torna-se necessário definir novos referenciais que permitam voltar a pensar a educação de adultos como via de superação da questão social e da emancipação coletiva da humanidade” (p. 567).

Licínio C. Lima (2007), abordando as temáticas “formação e aprendizagem ao longo da vida”, compartilha que esses conceitos remetem, teoricamente, ao ideal de educação permanente, expresso pelo Relatório da Unesco (coordenado por Edgar Faure). Entretanto, o autor ressalva que o atual papel desempenhado pela aprendizagem ao longo da vida não mais possui consonância com sua matriz inicial, pois o profundo processo de mudanças ocorrido, nos últimos anos, repercutiu em uma desvalorização dessas nomenclaturas, em termos de sua genealogia conceitual e dos pressupostos político-educativos nos quais se fundaram, inicialmente, essas temáticas (cf. Lima L., 2007, p. 13).

Com efeito, Licínio Lima (2007), ao sublinhar que a educação ao longo da vida manifestou-se como “um dos pilares socioeducativos do Estado-providência” (p. 102), salienta que essa perspectiva educacional contemplando, na educação, um papel central enquanto objeto de políticas públicas, responsabilizava o Estado pela ação de se empenhar em garantir educabilidade e condições de igualdade de oportunidades a todos, em busca de um ideal que visava possibilitar “o esclarecimento e a autonomia dos indivíduos, bem como a transformação social através do exercício de uma cidadania activa e crítica” (Lima L., 2007, p. 14). No entanto, devido à necessidade de uma formação profissional e contínua, por meio da aquisição de saberes e competências que conduza a uma maior capacidade de modernização e adaptação funcional à economia frente à competitividade do mercado global, ocorre um significativo apelo a aprendizagem ao longo da vida. Lima (2007) ainda evidencia que essa visão educacional exime o papel mediador do Estado na Educação, configurado pelo Estado-providência, em favor de uma lógica voltada à “prestação de serviços segundo as regras do mercado” (p. 103)¹⁴⁶. Por outro lado, não desmerecendo a importância de uma

¹⁴⁶ Nesse sentido, Licínio Lima sublinha que a expressão aprendizagem ao longo da vida expressa, em sua origem, como ideia satélite dos conceitos-chave de educação permanente e educação ao longo da vida, ao surgir como “máxima político-educativa” que orienta para um contexto social no qual cabe ao indivíduo responsabilizar-se pela sua própria formação quanto à qualificação e

aprendizagem voltada à empregabilidade e adaptação às necessidades do mundo do trabalho, o referido autor alerta para o fato da necessidade de um retorno à matriz que originou essas temáticas para que se possa, igualmente, induzir a uma noção de aprendizagem voltada à criatividade e à humanização, em torno de ideais de democracia, cidadania, emancipação e responsabilidade social.

Com relação, especificamente, aos adultos idosos, Carmem Cavaco (2012) elucida que as políticas da União Europeia, no campo da aprendizagem ao longo da vida, ao postularem uma responsabilização individual na construção e evolução do saber não beneficiam o idoso, colocando-o em uma posição de desvantagem, independente do seu nível escolar ou socioeconômico. No caso do adulto idoso que não teve possibilidade para realizar uma boa formação de base, a exigência de responsabilização individual produz desigualdades de oportunidades, já que eles não possuem as condições necessárias para ter acesso à informação e ao saber que é disponibilizado, no âmbito da atual perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, presente nos documentos da União Europeia. De igual maneira, os idosos que possuem um nível de escolaridade mais elevado também não se sentem estimulados a participar de práticas educativas e de formação voltadas exclusivamente ao mundo do trabalho, uma vez que essa conotação de processo educacional não mais coincide com suas necessidades e aspirações individuais. Nesse sentido, Cavaco (2012) ressalta que “a lógica individualista” do acesso à educação e formação que estão embutidas numa concepção economicista de aprendizagem ao longo da vida não motiva, com facilidade, o interesse do idoso, pois estes preferem “integrar-se em dinâmicas coletivas que permitam reforçar a comunicação, o diálogo e o convívio” (p. 45). Parece ser este precisamente o que alguns depoimentos pretendem dizer quando um dos entrevistados da nossa pesquisa refere que do seu “ponto de vista, o ser humano não nasceu pra viver sozinho, ele nasceu pra viver em comunidade. (...) conhecendo pessoas, integrar-se com elas, ter a participação. Isso é muito importante pra gente que tá aqui. É até uma maneira de você viver melhor” (Ent. 2). No mesmo sentido, outro participante do Projeto também acentua que “Outra coisa muito importante que esse Projeto traz na minha vida é que aqui funciona como uma grande família. Nós temos professores que nos ouvem e atendem as nossas necessidades, inclusive emocionais e psicológicas. Então, vivendo como uma família a gente troca de ideias, (...), a gente troca informações” (Ent.3). A

capacitação para o mundo do trabalho, reforça e contribui para uma postura competitiva em face dos desafios inerentes à atual sociedade globalizada configurada sob a égide da informação e do conhecimento.

ênfase nos aspectos relacionais está igualmente presente nesta fala: “Eu não penso na minha vida atual sem o Projeto. (...) porque o Projeto me fez eu me sociabilizar bem, eu converso com todo mundo, eu sou amiga de todo mundo, eu sou outra pessoa porque antigamente eu não queria nem conversar com outras pessoas (Ent. 11).

Diante do exposto, podemos confirmar que as vivências de lazer do Projeto Saúde e Cidadania na Melhor Idade, enquanto práticas educativas não-formais, atendem aos parâmetros da concepção de educação ao longo da vida, já que não direcionam seu processo de aprendizagem a aspectos de inclusão do adulto idoso ao mercado de trabalho mas a práticas preocupadas com a retomada da qualidade de vida do adulto idoso perante as necessidades, interesses e desafios individuais e sociais que perpassam o envelhecimento.

Por conseguinte, ao conceber as vivências do Projeto enquanto práticas educativas não-formais, visto constituírem-se de “forma de ensino-aprendizagem adquirida ao longo da vida dos cidadãos; pela leitura, interpretação e assimilação dos fatos, eventos e acontecimentos que os indivíduos fazem, de forma isolada ou em contato com grupos e organizações” (Gohn, 2011, p. 106), entendemos como relevante enfatizar a relação dessa forma de aprendizado com a questão do envelhecimento ativo, visto que esse último assunto, ao ter como enfoque, no caso específico do estudo proposto, o desenvolvimento das potencialidades do idoso e a retomada da autonomia face o envelhecimento, requer práticas educativas divergentes da forma tradicional de ensino, com atividades significativas que estimulem os idosos e atendam às demandas peculiares a essa fase da vida.

Nessa perspectiva, o Projeto, ao se tratar de uma proposta voltada a atividades de lazer que buscam proporcionar não só o desenvolvimento pessoal e social do idoso, mas também o divertimento e o descanso por meio de momentos prazerosos e um clima descontraído, pode ser entendido como um programa educativo que difere das práticas tradicionais de ensino associadas a educação formal. Aliás, essa colocação pode ser sustentada na fala de Garcia (2008), quando assinala que a educação não-formal

[...] surge a partir de mudanças que fazem com que a sociedade se re-estruture [...] ou por considerar propostas diferentes daquelas oferecidas pelo sistema formal, ou por se propor a atender aqueles que a escola formal tem dificuldades de integrar no seu cotidiano, [como, por exemplo] idosos (p. 13).

Ademais, contextualizando o lazer como prática educativa não formal, Jossett Campagna (2009), ao considerar “os atributos de natureza lúdica, satisfação pessoal e

prazer, favorecidos nas vivências da educação não-formal” (p. 146), configura o lazer enquanto campo não formal de educação visto que possibilita a realização de experiências voltadas, igualmente, a perspectiva do prazer, divertimento e satisfação pessoal do indivíduo. De igual forma, Cristina Galante e Luiz Gonçalves Junior (2006), ao evidenciarem o lazer enquanto tempo e espaço de vivências lúdicas que permite o desenvolvimento das potencialidades do indivíduo e, igualmente, enfatizarem as atividades lúdicas como estratégia de atuação da educação não formal, atestam a possibilidade da realização de um processo educativo não formal por intermédio de práticas de lazer.

Cabe ainda ressaltar que as práticas educativas do Projeto não seguem os “conteúdos programáticos e curriculares atribuídos e desenvolvidos pela educação formal” (Garcia, 2008, p. 4).

Por outro lado, Manuel Villaverde Cabral (2013), ao elucidar a dimensão do envelhecimento ativo, sob a ótica da Organização Mundial da Saúde, assinala que o envelhecimento ativo diz respeito a um envelhecimento saudável que também contemple uma participação na vida ativa em seus diversos aspectos. Dessa forma, o envelhecimento ativo, ao ter como objetivo o aumento de uma expectativa de vida saudável que mantenha a autonomia e a independência, bem como a qualidade de vida, é uma expressão que também remete à noção “biomédica” de manutenção da atividade motora e cognitiva das pessoas idosas, quando passam da vida ativa para a aposentação, ou seja, quando entram na “zona de risco” da inatividade. Observamos que a maneira, acima ressaltada, de representar o envelhecimento ativo pode ser traduzida nos depoimentos, à seguir, que discorrem acerca da contribuição das atividades do Projeto, no aspecto motor: “facilitou, assim, de eu me agachar, subir escada, pular, carregar peso, ser elétrica, não parar, não paro, só vivo na rua, ando, caminho muito. Adoro, adoro esporte, adoro tudo, caminhada, essas coisas eu adoro e aqui foi onde eu encontrei tudo” (Ent. 12); igualmente no fator independência: “Com certeza que me auxiliou nas tarefas cotidianas. Eu fico, por exemplo, quatro horas, cinco horas em pé, me movimentando, fazendo minhas tarefa e vou ao mercado, pego ônibus, vou e venho e não tenho problema, me sinto bem” (Ent. 9); e ainda no aspecto cognitivo: “eu não sou da era da informática, (...) nós não temos essa facilidade de tá lidando com o computador, com o telefone celular, mas através das informações nós estamos aprendendo com certeza” (Ent. 8).

Pelas considerações acima expostas, podemos constatar que o envelhecimento ativo, sob a égide de um envelhecimento voltado à realização de atividades que conduzam o adulto idoso a uma melhor qualidade de vida nas diversas esferas de sua existência, demanda vivências não formais de ensino-aprendizagem visto que, na etapa da velhice, as necessidades do adulto idoso não mais se inserem em um espaço tradicional de ensino. Nesse sentido, ressaltamos a educação não formal como uma maneira de desenvolver práticas educativas voltadas ao envelhecimento, já que constitui uma forma de aprendizado que atende às necessidades de formação educacional nessa etapa da vida do ser humano, que são os saberes dotados de significado para o cotidiano e contemplados por práticas prazerosas que estimulem o adulto idoso a dar continuidade ao enfrentamento dos obstáculos e as dificuldades, inerentes a essa fase da existência.

Sob essa ótica, Mariúza Lima (2001), ressaltando a importância das práticas educativas não formais enquanto vivências que estimulam um processo educacional no período do envelhecimento, destaca que a pessoa idosa, ao participar de vivências educacionais, desenvolve, dentre outros aspectos, o seu potencial.

Por outro lado, ao discorrer sobre a diversidade de valores sociais e econômicos que contemplam as experiências de vida do adulto idoso e que, de certa forma, limitam uma educabilidade “padronizada” nessa fase da vida, Godoi e Godoi (2012) assinalam que um processo educacional no envelhecimento:

[...] viria como uma variante no desenvolvimento de seus saberes, já que seus projetos de vida foram pré-determinados ao longo da vida, e, a partir deles passaríamos a desenvolver sua formação permanente e individual. Nenhuma instância acadêmica está em condições de perceber, do exterior, essas formas de saber, que seriam utilizadas como modelos ao desenvolvimento intelectual dos mesmos (p. 2).

Miranda, Schall e Modena (2012), ao considerarem a educação não formal enquanto perspectiva educativa fora dos padrões tradicionais de ensino que possibilita vivências em torno de uma visão que objetiva o desenvolvimento do adulto idoso, realizam uma importante consideração pontuando que essa forma de aprendizado vislumbra os grupos de terceira idade como alternativas para melhorar a qualidade de vida, autonomia e independência dos idosos. Essa situação, por sua vez, contribui para minimizar os efeitos do envelhecimento, por meio da sociabilidade, do apoio social, das interações e oportunidades de vivências coletivas. (Miranda, Schall & Modena, 2012). Aliás, a contribuição do aspecto social para o processo de aprendizagem pode ser percebido nessa colocação: “aqui a gente aprende a conviver em grupo, aqui a gente se

relaciona muito bem com as pessoas, aqui é uma troca entre as pessoas (...), é um ensinamento, a gente vai ensinando e aprendendo ao mesmo tempo” (Ent. 18).

Nessa mesma perspectiva, José Armando Valente (2001) observa que o idoso, para que possa exercer um papel atuante na chamada “sociedade do conhecimento”, alcançando patamares de transformações sociais e o exercício da cidadania, necessita não somente de um processo educacional que se perpetue ao longo da vida, mas também que essa formação individual ultrapasse o âmbito escolar, compreendido, neste caso, enquanto campo de ação não formal. Sendo assim, destacamos que, ao constatar o crescente número de programas desenvolvidos por instituições educacionais direcionados à população idosa – categoria social designada pelo autor com a expressão “terceira idade” – Valente (2001) declara:

[...] o desejo de aprender vai além das necessidades impostas pelo mercado. As atividades educacionais com a terceira idade indicam que aprender está deixando de ser simplesmente condição para manter posições atuais ou conseguir melhores salários e tornando-se uma maneira de se divertir, de “ocupar a mente”, de preencher o tempo e de estar em sintonia com a atualidade (p. 27).

Nesse sentido, para Valente, são extremamente importantes as práticas pedagógicas que elucidem uma aprendizagem contextualizada com vivências prazerosas e, por assim dizer, estimulantes para a vida educacional do indivíduo que se encontra configurada pelo processo de envelhecimento.

Ainda sobre experiências não formais direcionadas ao adulto idoso, Aline Souza, Kelly de Lima, Luane Mourão, Rafaela de Siqueira e Rosilene Silva (2014) declaram:

Por meio de processos educativos não formais [...] os idosos adquirem novas possibilidades de atividades, atualização de conhecimentos, [...], desenvolvimento pessoal, autonomia em suas atividades cotidianas (p. 2).

Alguns aspectos, acima evidenciados, podem ser observados no seguinte depoimento, de um entrevistado, acerca da utilidade das informações adquiridas no Projeto: “São, são muito úteis não é, porque a internet nos traz tudo o que nós precisamos saber, inclusive através do google até o dicionário, (...) o google informa tudo (...) Além dos e-mails que se recebe sobre saúde, educação alimentar, então tudo isso é importante, (...) e vou utilizando no meu dia-a-dia” (Ent.15).

Dessa forma, podemos observar que as práticas educativas não formais, entendidas como experiências nas quais pode ocorrer o desenvolvimento de uma série de processos, tais como: consciência e organização de como agir em grupos coletivos; construção e reconstrução de concepções de mundo e sobre o mundo; contribuição para um sentimento de identidade com uma dada comunidade; formação do indivíduo para a vida e suas adversidades; resgate do sentimento de valorização de si próprio; e aquisição de conhecimentos de sua própria prática que o auxiliam a ler e interpretar o mundo que o cerca (cf. Gohn, 2006, pp. 30-31); devido às novas demandas que surgem na etapa da velhice, são consideradas vivências adequadas para o enfrentamento das situações peculiares ao processo de envelhecimento em defesa de uma vida com mais qualidade, prazer e sentido.

Nessa mesma perspectiva, observando a existência de uma relação entre as atividades desenvolvidas no Projeto e o fenômeno do lazer, salientamos que Betânia Aires (2008), ao considerar as vivências não formais desse programa social como práticas de lazer, visto que contemplam as funções características desse fenômeno – o descanso, o divertimento e o desenvolvimento pessoal e social – confirma esse fato, declarando:

[...] as atividades desenvolvidas no Projeto apresentam, [...] condições que permitem aos seus participantes usufruírem do descanso, pois propiciam a restauração do ânimo e das energias e a promoção de um relaxamento para enfrentar as obrigações diárias; do divertimento, pois permitem a vivência de momentos prazerosos, alegres e descontraídos que favorecem uma mudança de rotina; e do desenvolvimento pessoal e social, já que ocorre a possibilidade, nas atividades vivenciadas, de utilizar no dia-a-dia os conhecimentos adquiridos, favorecendo um aprendizado e um crescimento pessoal, assim como a criação de novas amizades e relacionamentos (Aires, 2008, p. 111).

Em face dessas considerações, podemos concluir que esse programa de atendimento ao idoso, além de ser vislumbrado como um projeto educativo e social que vivencia, em suas práticas, o fenômeno do lazer, é também um espaço de formação do idoso que, ao contribuir para a questão do envelhecimento ativo, devido ao desenvolvimento de atividades que favorecem a aquisição de uma vida com mais qualidade e independência no envelhecimento, igualmente pode ser contextualizado na perspectiva da educação ao longo da vida já que o referido programa contempla, na etapa do indivíduo caracterizada pela velhice, a continuidade de um processo educacional não formal que promove, por meio de suas atividades de lazer intelectuais e

físicas, não somente a aquisição de novos conhecimentos e informações, uma maior capacidade de convivência e de sociabilização e o desenvolvimento físico; mas também possibilita ao adulto idoso uma maior conscientização quanto à importância de preservar sua saúde e de se preparar para as novas experiências que contextualizam o período do envelhecimento na atual sociedade.

b) No que diz respeito à ‘**Categoria B**’, “Razões que estimulam a permanência dos alunos no Projeto”, a partir dos motivos elencados pelos entrevistados, elaboramos cinco subcategorias, expostas nas unidades de registro, abaixo elencadas:

1) **Subcategoria 1: Sociabilização**

Entrevistado nº 1

A amizade, o carinho das pessoas. (...). (pausa) Quando chego aqui pela manhã, aqui todo mundo, assim, me recebe muito bem. Eu abraço todo mundo, gosto de todo mundo, sinto assim uma felicidade intensa.

Entrevistado nº4

Porque eu me sinto muito bem aqui. Aqui pra mim é uma segunda família, (...). É a integração, a interação entre os colegas é enorme.

Entrevistado nº7

Olhe, aqui eu adquiri, formei uma nova família. Então isso aqui me faz uma falta danada (risos) quando eu saio, quando eu não venho para aqui (pausa e emoção). É muito difícil eu passar um dia sem vir aqui.

Entrevistado nº14

eu me sinto aqui dentro como se fosse a minha segunda casa, eu me sinto muito bem com as pessoas, me relaciono, o relacionamento com outras pessoas fazer novas amizades.

2) **Subcategoria 2: Prazer, diversão, satisfação**

Entrevistado nº3

Esse prazer consiste em a gente ter confiança nas pessoas, se sentir bem e ter o prazer de saber que está servindo, (...). Com isso a gente se sente bem (...). Então, socialmente, é muito prazeroso e divertido estas atividades desse Projeto.

Entrevistado nº12

Sim o que me faz eu frequentar o Projeto são as amizades, as alegrias, os passeis, tudo, tudo, eu sou uma pessoa feliz, realizada aqui (risos).

Entrevistado N°13

Eu continuo porque eu sinto essa Escola a minha segunda casa. Segundo, o grupo de amizades que eu tenho aqui dentro com todo mundo, (...) , e os professores são muito bons, todos preparados pra cuidar da terceira idade. E então eu sou uma outra pessoa, me sinto muito feliz.

Entrevistado n°14

Eu só tenho a dizer que é uma satisfação muito grande estar aqui.

3) Subcategoria 3: Necessidade de se exercitar fisicamente

Entrevistado n°6

Ah, porque o Projeto já faz parte da minha vida. (...). Então meu corpo já exige, já pede os exercícios, então é fundamental eu fazer os exercícios porque o corpo já ta condicionado a essas atividades. Além disso, os exercícios, as atividades físicas desenvolvidas no Projeto são específicas para quem está na terceira idade.

Entrevistado n°17

E outra coisa, aquele interesse de fazer exercício físico porque eu só caminhava,(...), aí eu passei a sentir mais interesse assim, venho fazer hidro ginástica, venho faço musculação, venho faço aeróbica,(...). Então, o dia que eu não venho pra cá, o dia que não tem atividade, eu me sinto assim, parece que o mundo desabou, então é uma coisa que me faz muito bem o exercício daqui.

4) Subcategoria 4: Saúde

Entrevistado n°15

É, primeiro porque pela minha idade o médico falou que eu não posso parar mais, continuar né. Como o ambiente é muito agradável né, faz com que a gente venha sempre e até sinta falta quando não tem essas atividades.

Entrevistado n°19

Bem, fazem treze anos que eu estou aqui, (...), eu preciso disso aqui pra continuar bem porque se eu paro em época de férias já pesa o corpo, já sinto algumas dores que não estava sentindo, então preciso estar sempre aqui, é o meu remédio.

5) Subcategoria 5: Aquisição de informações

Entrevistado n°3

[...] as nossas ideias estão agradando a outras pessoas, tá sendo útil, e a gente tem aquela troca de conhecimentos, troca de ideias.

Entrevistado Nº15

Ah, são vários motivos aqui. (...) é uma troca de ideias, uma troca de experiências, bate papo, discute assunto de toda natureza, da atualidade, da política, da educação dos filhos.

De acordo com as unidades de registro concernentes às **Subcategorias 1, 2, 3, 4 e 5**, da **Categoria B**, observamos que, além da motivação relacionada à melhoria em problemas de saúde, outros indicadores continuam estimulando os idosos a frequentar o Projeto, como, por exemplo: sociabilização, ou seja, convivência e formação de novos relacionamentos; prazer, diversão (felicidade) e satisfação; necessidade de se exercitar fisicamente; e aquisição de informações.

De igual forma, verificamos que, em detrimento dos motivos relacionados à saúde que induzem os adultos idosos a continuar frequentando o Projeto, os outros fatores elencados, que, igualmente, expressam o estímulo desses indivíduos em dar continuidade às ações desse programa social, podem configurar a dimensão relacionada aos ‘aspectos que caracterizam a concepção de uma situação de lazer’. Desse modo, o indicativo ‘sociabilização’, que diz respeito à convivência e à formação de novas amizades, pode ser observado como um dos elementos que compõem a definição de lazer, respectivamente relacionado ao *desenvolvimento social*. Podemos comprovar essa observação na reflexão de Nelson Marcellino (2000), quando elucida que o fenômeno do lazer permite ao indivíduo, por meio da prática de seus interesses culturais, o desenvolvimento social oferecendo oportunidades privilegiadas de uma retomada de percepção e reflexão sobre as pessoas e as realidades nas quais estão inseridas. Nessa mesma visão, o autor, ao conceituar o lazer, ressalta-o como “uma atividade de escolha individual, praticada no tempo disponível e que proporcione determinados efeitos, como [...] o desenvolvimento da personalidade e da sociabilidade” (Marcellino, 2002, p. 31); e, de igual forma, enfatiza que o lazer propicia ao indivíduo o reconhecimento das responsabilidades sociais, assim como a oportunidade de contatos primários e de desenvolvimento de sentimento de solidariedade. De forma congruente, no que diz respeito ao desenvolvimento social, Dumazedier (1976) evidencia que o lazer permite uma participação social mais efetiva e mais livre; novas possibilidades de integração voluntária à vida de agrupamentos recreativos, culturais e sociais; e o desenvolvimento livre de atitudes. Nesse sentido, alguns aspectos, elencados pelos autores, como, por

exemplo, o desenvolvimento da sociabilidade, a oportunidade de contatos primários, uma participação social mais efetiva e mais livre, e novas possibilidades de integração voluntária à vida de agrupamentos recreativos, culturais e sociais, podem ser percebidos nos depoimentos que se seguem: “O social, porque a gente tá integrado no social e faz muito bem para mim. (...), a gente se sente bem ao tá aqui juntas, conversando, batendo papo, aprendendo” (Ent. 8); “Olha, as razões é que tu sai de casa, tu conhece pessoas, tu troca experiências, tu forma um grupo de amigos. De repente tu faz uma excursão, faz um passeio, o Projeto é muito lazer. Então eu vejo assim, tu tá desopilando, (pausa) eu acho que esse é um dos motivos principais” (Ent. 16).

Já no que diz respeito ao indicativo ‘prazer, diversão e satisfação’, podemos constatá-lo como um outro fator que constitui a definição de lazer, respectivamente referente ao *divertimento*. Essa situação encontra-se evidenciada na fala de Nelson Marcellino (2000), no momento em que, ao elucidar a perspectiva prazerosa e satisfatória concedida pelas atividades de lazer, assinala que descansar, recuperar as energias, distrair-se, recrear-se, enfim, o descanso e o divertimento são contextualizados como possibilidades de lazer. De igual forma, ao abordar as funções do lazer, Marcellino (1995) defende que esse fenômeno propicia “o divertimento, como superação da monotonia cotidiana verificada nas tarefas obrigatórias” (p. 25). Nessa mesma perspectiva, Dumazedier (1976) define o lazer como “um conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode entregar-se de livre e espontânea vontade, seja para repousar, seja para divertir-se, recrear-se e entreter-se” (p. 34). A esse propósito, ao se referir à terceira idade, elucidando a importância do lazer, Iwanowick (2000) declara que esse fenômeno ocupa um espaço significativo na área de Gerontologia relacionado, principalmente, ao bem-estar e à satisfação. Sobre os elementos, respectivamente diversão, felicidade, prazer e satisfação, que configuram o aspecto divertimento proporcionado pelas atividades de lazer, as falas, a seguir expostas, parecem expressar essa questão elucidada pelos autores acima citados: “Ah, é porque eu me divirto, porque eu me sinto feliz, (...), porque tudo de bom aqui a gente recebe... carinho das pessoas” (Ent. 4); “Isso aqui é muito bom pra gente, muito, muito bom. Dá prazer, dá sustentação” (Ent. 7); “Olha, porque o Projeto me oferece, além de todo esse lazer, satisfação de estar junto, de não estar só, de fazer junto com pessoas” (Ent. 9).

Por fim, quanto aos indicativos, designadamente ‘necessidade de exercitar-se fisicamente’ e ‘aquisição de informações’, observamos que esses aspectos podem ser

contextualizados na definição de lazer concernente ao *desenvolvimento pessoal*. Nesses parâmetros, salientamos o pensamento de Dumazedier (1979) sobre o conceito de lazer:

É um tempo que a redução da duração do trabalho e a das obrigações familiares, a regressão das obrigações sócio espirituais e a liberação das obrigações sócio-políticas tornam disponível; o indivíduo se libera a seu gosto [...] da especialização funcional desenvolvendo de maneira interessada as capacidades do seu corpo ou de seu espírito (p. 91).

Nesse mesmo contexto, Marcellino (2002), ao admitir que “a importância do lazer na vida moderna significa considerá-lo como um tempo privilegiado para a vivência de valores que contribuam para mudanças de ordem moral e cultural” (p. 40), enfatiza, igualmente, a necessidade de se evidenciar as potencialidades do lazer relacionadas ao desenvolvimento pessoal dos indivíduos elucidando, nesse sentido, o fato de esse fenômeno contribuir para a compreensão da realidade por meio do aguçamento da sensibilidade pessoal e pelo incentivo ao autoaperfeiçoamento. Aliás, percebemos o aspecto referente ao estímulo ao autoaperfeiçoamento, no depoimento deste entrevistado: “eu adquiri novas informações e uma informação é muito boa pra gente porque a gente fica com mais segurança nas atividades que vai realizar, em usar os aparelhos, a gente fica com mais confiança” (Ent. 3).

Já Dumazedier (1976) destaca que o desenvolvimento pessoal, atrelado ao desenvolvimento da personalidade do indivíduo, permite a prática de uma cultura desinteressada do corpo, da sensibilidade e da razão; o desenvolvimento livre de atitudes; e, sobretudo, incita o indivíduo a adotar atividades ativas, utilizando as diversas fontes de informação existentes. O autor ainda acrescenta que essa função pode criar e propiciar novas formas de aprendizagem voluntária a serem praticadas durante toda a vida, contribuindo, assim, para o surgimento de condutas inovadoras e criadoras, suscitando “comportamentos livremente escolhidos e que visem ao completo desenvolvimento da personalidade, dentro de um estilo de vida pessoal e social.” (Dumazedier, 1976, p. 34). A questão relacionada pelo autor concernente ao desenvolvimento de atitudes e à adoção de atividades ativas, por meio das informações existentes, pode ser elucidada neste depoimento: “hoje é tudo moderno, a gente tem que se atualizar com as coisas que acontece, tem que saber pelo menos o básico. A gente tem que ter conhecimento pra saber usar é (pausa) um face, pra saber usar um celular” (Ent. 14). Já quanto ao desenvolvimento das capacidades do corpo e de um estilo de vida pessoal, esses aspectos podem ser observado nessa declaração: “antes de eu entrar no Projeto eu fazia exercícios físicos esporadicamente, mas depois que eu estou aqui,

nesse Projeto, eu vejo como uma necessidade diária. (...) Então eu reafirmo que é realmente educativo porque a gente sente a necessidade, faz os exercícios por sentir necessidade, por tornar aquilo uma prática diária” (Ent. 13).

Ademais, abordando a questão do desenvolvimento pessoal associado ao lazer, Dumazedier (1976) concebe esse fenômeno como “um conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode entregar-se de livre e espontânea vontade [...] para desenvolver sua informação ou formação desinteressada, [...] ou sua capacidade criadora” (p. 34). Assim, associando a temática do lazer ao grupo social, por ele designado como “terceira idade”, Dumazedier (1979) destaca:

[...] o lazer constitui o conjunto de atividades mais extenso e significativo desta idade [...]. É através da prática destas atividades, através dos valores correspondentes, que as probabilidades de realização pessoal da terceira idade são mais fortes (p. 114).

Aliás, o aspecto elucidado pelo autor referente ao desenvolvimento da informação e da formação do indivíduo, pode ser contemplado nesse depoimento do entrevistado: “Sem dúvida, eu acho que tudo que eu tenho agora e faço, e penso diferente, é por causa do Projeto. Parte educativa, desenho, jamais assim eu tinha pensado em fazer desenho. E informática, eu não entendia nada. (Ent. 11).

Com efeito, à luz dessas reflexões, verificamos que os aspectos que caracterizam e identificam uma vivência de lazer podem ser, igualmente, considerados elementos motivadores para estimular os adultos idosos a dar continuidade à sua participação nas atividades do Projeto, já que estão relacionados ao prazer, ao divertimento, a felicidade, ao descanso, e a possibilidades de realização pessoal e social. De outra forma, podemos afirmar que o lazer, por meio de suas propriedades peculiares, ou seja, o divertimento e o desenvolvimento pessoal e social, é considerado, por si só, um significativo fator motivacional para que os adultos idosos continuem a frequentar esse programa social, já que o lazer, entendido, no âmbito de valores, como oposto ao trabalho e às outras esferas de obrigações, busca, em suas atividades, “um estado de satisfação que engloba toda a personalidade do indivíduo.” (Marcellino, 1995, p. 26).

De igual modo, ao comprovar, no presente estudo, o aspecto educativo contemplado nas práticas de lazer vivenciadas no Projeto Saúde e Cidadania na Melhor Idade, e realizando uma transposição para a temática nomeadamente educação ao longo da vida, podemos concluir que o lazer, enquanto fenômeno que propicia desenvolvimento pessoal e social, pode ser considerado, devido às perspectivas já

referenciadas que contemplam sua concepção, um elemento educacional motivador para um processo de educação ao longo da vida direcionado aos adultos idosos, uma vez que, segundo o Relatório da Unesco, o aumento da longevidade, após a aposentadoria, fazem crescer a disposição do tempo livre para outras atividades. Nesse caso, insere-se a educação permanente enquanto processo educacional que, ao buscar atender às demandas da atual sociedade, não pode ser restrito a uma etapa distinta da vida. Dito de outra forma, a educação de jovens não deve se opor à de adultos (cf. Delors, 2001. p. 103).

Sendo assim, podemos concluir que, além de o Projeto Saúde e Cidadania na Melhor Idade ser considerado um programa de atendimento ao idoso que trabalha na dimensão educacional designadamente educação ao longo da vida, as práticas de lazer vivenciadas nas atividades oferecidas pelo programa são, igualmente, experiências que estimulam, por meio de situações motivadoras contempladas pelo prazer, divertimento e satisfação pessoal e social do indivíduo, o desenvolvimento de uma formação de adultos idosos voltada a uma educação ao longo da vida, ou seja, um processo educacional direcionado a um envelhecimento ativo em prol de uma qualidade de vida que contribua para a criatividade, a humanização, a cidadania e a emancipação em torno de um resgate da autonomia.

Já quanto à questão referente à contribuição das atividades físicas de lazer no que concerne à melhoria da capacidade funcional dos adultos idosos em realizar tarefas e atividades do seu cotidiano, desenvolvemos uma categoria e, respectivamente, três subcategorias, com vistas à aquisição de respostas que possam dar conta deste questionamento.

- c) No que tange à ‘**Categoria C**’, “Repercussão das atividades físicas de lazer na capacidade funcional dos adultos idosos”, os entrevistados, ao emitirem um parecer favorável a essa situação, forneceram o desenvolvimento de três subcategorias, a seguir, especificadas, por meio de unidades de registro:

1) Subcategoria 1: Desenvolvimento de habilidades físicas

Entrevistado nº1

Sim, em aspectos como minha força, meu equilíbrio, minha agilidade e minha resistência. Eu não tinha tanto equilíbrio, e hoje, nas aulas de karatê, isso me deu muito equilíbrio, na aula de karatê. E força, muita força também, porque não conseguia pressionar as mãos e hoje

consigo fazer tudo isso. Na natação, eu consigo respirar com mais facilidade.

Entrevistado nº7

Olhe, possibilitaram. Tanto no aspecto de força que eu adquiri mais força porque antes eu não podia nem levantar quatro quilos, hoje eu já levanto vinte quilos, não constante né. E o equilíbrio, melhorei muito o equilíbrio, eu tenho osteoporose e o médico disse que (...) eu tinha que me exercitar. Hoje eu me exercito, me faz bem, muito. E também eu fiquei mais ágil e (pausa), (...), até mais, como é que eu digo, disposta.

Entrevistado nº10

Sim, a força, o equilíbrio, que a pessoas fica assim, as vezes, meio desequilibrada, e aqui com as atividade física a gente aprende mais né, e bota em prática o equilíbrio. Agilidade, é... a pessoa fica mais ágil, e a resistência e o vigor. Tudo isso faz a gente, é (pausa) ficar mais segura de si mesmo.

Entrevistado nº16

Olha, senti muitas melhorias, eu senti no aspecto de agilidade, de resistência, principalmente de resistência, isso aí é o que eu enfatizo mais.

Entrevistado nº17

Eu melhorei muito na questão da força, do equilíbrio, principalmente, o equilíbrio foi assim nota dez. eu sou uma pessoa que tinha no passado problema de labirintite e hoje posso dizer que não tenho mais. E a resistência também, então melhorei bastante mesmo, e o vigor eu me sinto, assim, bem melhor.

Entrevistado nº20

Olhe, eu acho que em todos os aspectos, posso dizer assim. Porque eu me senti mais (pausa), mais disposto, mais equilibrado certo, até minha coordenação motora passou a ter um melhoramento (...). Eu passei a render mais, a produzir mais e me sentir mais disposto.

2) Subcategoria 2: Melhoria na execução de movimentos diários

Entrevistado nº1

Sim, como subir escadas por exemplo.(...) eu consigo fazer isso com mais facilidade.

Entrevistado nº3

Sim, (...) Eu já posso caminhar melhor, na hora de subir ou descer uma escada, as vezes eu posso botar um pé num degrau o outro no outro, sem colocar dois pezinhos no mesmo degrau. (...). Agora agachar eu não consigo totalmente, mas deu uma melhorada também.

Entrevistado nº4

É, facilitou, eu acho que subir e descer escadas, não só você subir de um andar para o outro, mas você subir escada mesmo pra você mexer lá em cima dos armários e coisas assim. É dá mais confiança, (...).

Entrevistado nº5

Sim, muito, muito, muito. Eu subo cadeira, hoje em dia eu subo as escadas sem dificuldade, desço sem dificuldade, ando sem dificuldade. Não me trava mais nada.

Entrevistado nº6

Sim, principalmente ao sentar né, saber sentar. Quando você está deitado, você saber levantar pra não forçar a coluna, você não acumula dores.

Entrevistado nº8

É, justo, porque a gente sobe uma escada com mais agilidade, até de se agachar, antigamente eu era mais difícil se agachar, não tinha costume, fazia tudo em pé. E hoje eu já tenho mais essa facilidade de subir escada, de fazer tudo.

Entrevistado nº9

Com certeza, eu não sinto dificuldade de movimento, eu subo escada normalmente, eu faço caminhada, se precisar de dar uma corridinha eu dou. Eu faço o que tiver que fazer sem dificuldade.

Entrevistado nº14

Sim,(...) na parte de movimento, de movimentação de sair de casa, de andar mais rápido, de levantar da cama porque eu sentia muitas dores.

Entrevistado nº15

antes do exercício eu tinha dificuldade em abaixar, (...) e desde então eu venho melhorando e eu já não sinto mais dificuldade em abaixar, (...) e com esses exercícios facilitou bastante.

Entrevistado Nº18

Ah, com certeza, não tenha dúvida disso. Às vezes eu inventava de caminhar, com cinco minutos eu tinha que voltar porque não aguentava, hoje não, eu caminhou uma hora, não tem problema nenhum. Lá em casa, que são dois pavimentos, eu subo escada todo dia, era uma dificuldade, o joelho doía, perna doía, hoje não eu subo, desço (...), não sinto nada, com relação a isso melhorou cem por cento meu estado físico.

3) Subcategoria 3: Melhor desempenho na realização das tarefas cotidianas

Entrevistado nº3

Sim, de trabalho pesado que eu faço mais importante é o supermercado (...) Por exemplo, a gente vai pegar laranja e se espicha todo, e esse espicha pra lá, espicha pra cá, eu sinto que não fico tão cansada como eu ficava anteriormente.

Entrevistado nº8

É, justamente, elas é (pausa) auxiliaram no varrer, no subir e limpar as coisa. Eu tenho mais facilidade, me sinto bem, com muito mais facilidade depois dos movimento aqui no Projeto. E fazer todos os meus afazeres, cuidar do jardim.

Entrevistado nº10

Ajudou, (...) depois que eu chego daqui eu tenho disposição de fazer as tarefa de limpeza de casa, de lavar roupa, de fazer uma compra, vou e volto à pé, as vezes, e faço questão desse pedaço de ir até o supermercado.

Entrevistado nº12

Sim, (...). As tarefas de ir ao supermercado, de varrer uma casa, de limpar um banheiro, entendeu, eu tô pronta pra isso, (...), talvez até mais porque com os exercícios a gente tem mais saúde, força e vontade (risos).

Entrevistado nº15

Melhorou bastante porque em casa eu sou sozinho, então eu lavo, passo, cozinho, eu limpo a casa. Só que a casa (...), eu limpava uma vez por semana né, agora eu já limpo todo dia, sujou eu tô limpando (risos).

Entrevistado nº17

Muito, muito mesmo, (...). Se a gente faz a atividade física daqui quando chega em casa tem outra força pras atividades domésticas de casa, pra fazer as feiras, pra varrer a casa, cozinhar.

Entrevistado nº18

Ah, melhorou bastante, as vezes eu viajava, uma hora de viagem eu já estava cansado, (...). depois das atividade física, hoje eu dirijo tranquilamente. Eu ia fazer supermercado, eu dava uma volta me sentava um pouco, hoje não, eu faço supermercado duma virada só, sem problema nenhum.

Entrevistado nº19

E muito, (...) por exemplo, é, (pausa) (...) pra apanhar o lixo. Outra coisa é estender roupa, porque aquilo dói a coluna, dói os ombros, mas eu desenvolvi toda uma técnica, coloco a roupa numa parte alta e os braços eu fico subindo e levantando, entendeu. O jardim, na hora do jardim, de aguar as plantas, eu procuro sempre procurar uma posição adequada, passar aquele ciscador pra pegar as folhas, não é, eu passo sempre com a coluna reta, (...) na hora de suspender folhas e lixo.

Entrevistado nº20

Sim, mudou muito,(...) É... compras no supermercado faço com todo prazer, (...) Me sinto mais disposto, vou a mercado mais de uma vez, tem dia que eu vou mais de uma vez, compras na Cidade, no Alecrim.

Pertinente aos aspectos elucidados pelas **Subcategorias 1, 2 e 3, da Categoria C**, constatamos, por meio de observações informais sobre situações vivenciadas nas atividades de ginástica do Projeto Saúde e Cidadania na Melhor Idade, que os adultos idosos novatos que conseguiram vencer o desafio inicial relacionado à dificuldade de executar alguns movimentos, posicionamentos, posturas e exercícios físicos requisitados durante as vivências; e que, conjuntamente, receberam estímulo e motivação, dos alunos mais antigos, continuaram a frequentar as atividades oferecidas pelo programa. Esses referidos alunos, em um espaço de tempo correspondente a um ou dois meses, aproximadamente, começaram a apresentar resultados positivos visíveis no que diz respeito à melhoria de suas habilidades físicas relacionadas à força, equilíbrio, agilidade, resistência, flexibilidade, coordenação, etc., no momento da prática dos exercícios físicos e de algumas posturas e posicionamentos efetuados no decorrer das aulas como, por exemplo: equilibrar-se na barra, executar passos coordenados de dança por um certo período de tempo, realizar um maior número de repetições nos exercícios efetuados, etc¹⁴⁷. De igual forma, verificamos que os mesmos alunos apresentaram uma maior facilidade em realizar certos movimentos requisitados para o desempenho de algumas atividades desenvolvidas na aula como, por exemplo: manipular o material a ser utilizado na aula (pesos, bastões, colchonetes, etc.); deitar-se ou levantar-se dos colchonetes para a realização de exercícios, agachar-se para realizar algum tipo de exercício ou atividade, etc. As situações expostas contribuem para comprovar o fato de que ocorreram melhorias em habilidades físicas e em certos movimentos executados pelos adultos idosos que deram continuidade na participação das aulas de ginástica ofertadas pelo Projeto.

¹⁴⁷ Convém salientarmos que os termos designadamente habilidades físicas, qualidades físicas e aptidões físicas são utilizados, no presente estudo, para nomear aspectos relacionados à força, resistência, agilidade, vigor, equilíbrio e coordenação motora.

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, por meio das entrevistas realizadas com os adultos idosos, observamos, mediante as unidades de registro que expressam a **Subcategoria 1**, da **Categoria C**, que as respostas dos entrevistados nos permitem concluir que a continuidade da prática dos exercícios físicos, oferecidos nas vivências físicas de lazer do Projeto, favoreceram o desenvolvimento de certas qualidades físicas nesses indivíduos, relacionadas, respectivamente: à força, à resistência, à agilidade, ao vigor, ao equilíbrio e à coordenação motora. Esse fato, por sua vez, nos leva a afirmar que, por meio da realização de atividades físicas, é possível, na etapa do ser humano correspondente ao envelhecimento, a ocorrência de um desenvolvimento físico que permita melhorias em certas habilidades ou aptidões físicas do ser humano.

Essa observação pode ser constatada na fala de Meirelles (1997), quando assinala que a ausência da prática de atividades físicas, na fase da velhice, pode acarretar várias modificações de ordem fisiológica, repercutindo em limitações, tais como, a redução: da capacidade aeróbica e anaeróbica, da força muscular, da resistência muscular, da flexibilidade e das habilidades motoras. A autora acrescenta que esses fatores, associados a uma postura de sedentarismo, ao incorrerem em estados de fraqueza e fadiga, perda da vitalidade e diminuição das atividades de rotina, colaboram, igualmente, para uma baixa capacidade funcional no adulto idoso (cf. Meirelles, 1997, pp. 68-69). A situação evidenciada pela autora nos parece estar expressa nos depoimento dos entrevistados, quando elucidam as contribuições dos exercícios físicos em suas vidas “Eu, antes de vir pra aqui, como eu falei, levava uma vida muito sedentária, então a minha capacidade física era péssima. Depois que eu tô aqui não, eu sinto que eu criei, como é que eu posso dizer, a minha parte muscular desenvolveu bastante. Hoje, por exemplo, eu criei resistência com os exercício daqui, a natação me ajudou muito” (Ent. 18); “Meu condicionamento físico melhorou de maneira total, eu não sinto cansaço, eu faço caminhada, eu não sinto cansaço, não tenho fadiga” (Ent. 9).

Corroborando as reflexões de Meirelles, Linda Ueno (1999), ao aludir sobre a influência da atividade física na capacidade funcional do indivíduo que se encontra no período do envelhecimento, declara que os componentes da aptidão física, nomeadamente a força muscular, a flexibilidade e o equilíbrio estático e dinâmico, declinam-se com o avançar da idade e, parte desse declínio, encontra-se relacionado à redução da atividade física. Nesse sentido, a autora acrescenta que diversos estudos têm auxiliado na comprovação de que um programa de exercícios físicos, ao corroborar a melhoria da aptidão física do adulto idoso, contribui, igualmente, para uma melhora na

capacidade funcional e para um estilo de vida ativo, retardando, neste caso, a dependência física na velhice. A fala da autora pode ser observada na declaração dos entrevistados no momento em que discorrem sobre os benefícios dos exercícios físicos efetuados no Projeto: “principalmente no aspecto físico, me deram mais equilíbrio físico, me ajudam a caminhar melhor que eu tinha dificuldade. (pausa). (...). Dá mais força nas pernas, mais equilíbrio” (Ent. 3); “Sim, possibilita muita melhoria, por exemplo, na questão da força, quando a gente trabalha a musculatura dos braços naturalmente a gente desenvolve a força né, deixa de sentir a dor pra carregar uma sacola, (...). O equilíbrio evita de cair porque os exercício que a gente faz evita, é, ensina você a se equilibrar rapidamente, (...). A resistência para o trabalho no dia-a-dia e o vigor” (Ent. 19).

Também Sandra Matsudo, Victor Matsudo e Rosangela Marin (2008) assinalam que a atividade física regular relacionada à prática de atividades aeróbicas, de fortalecimento muscular e de equilíbrio, ao exercerem um papel fundamental na melhor mobilidade, capacidade funcional e qualidade de vida do indivíduo durante o envelhecimento concorrem, de igual forma, para a adoção de um estilo de vida ativo (cf. Matsudo S., Matsudo V. & Marin, 2008, p. 146).

Diante dessas reflexões, podemos concluir que a prática de atividades físicas, ao desenvolverem certas aptidões físicas nos adultos idosos concernentes a força, agilidade, equilíbrio, resistência, etc., contribuem, igualmente, para a melhoria de diversos aspectos associados a um envelhecimento ativo que possa ser vivenciado com qualidade e no qual o indivíduo ainda exerça a capacidade de realizar suas funções cotidianas

Por outro lado, pelas falas expressas nas unidades de registro elencadas, indicando a **Subcategoria 2**, da **Categoria C**, constatamos que as atividades físicas do Projeto, ao desenvolverem certas aptidões físicas nos adultos idosos participantes, promoveram, de igual forma, benefícios concernentes à aquisição de uma maior facilidade na execução de alguns movimentos diários, anteriormente não executados ou realizados de forma mais lenta e/ou até mesmo dolorosa, por esses indivíduos, tais como: subir e descer escadas, caminhar, agachar, sentar, correr, dançar, levantar da cama, abaixar, e locomover-se ou subir e descer em transportes públicos. Essa reflexão nos leva a concluir que o desenvolvimento das qualidades físicas possibilita uma melhoria na realização de movimentos que o ser humano, no caso em questão o adulto idoso, executa no seu dia-a-dia.

Esse fato pode ser comprovado na fala de Fátima Paula (2010), quando assinala que, para a realização de atividades como cuidados pessoais, compras, tarefas domésticas, jardinagem, esportes e viagens, o indivíduo necessita ser capaz de realizar funções como, por exemplo, andar, subir degraus, levantar-se da cadeira, inclinar-se, abaixar-se, etc. Essa condição física do indivíduo, por sua vez, requer uma certa aptidão funcional relacionada a habilidades, tais como: força e resistência muscular, resistência aeróbica, flexibilidade, equilíbrio. Essa colocação da autora pode ser reforçada na declaração deste entrevistado sobre o efeito dos exercícios físicos nos seus movimentos diários: “Facilitaram sim, eu adquiri mais flexibilidade no movimento de perna, de subir e descer escada, correr, que eu corro muito bem (risos). E no movimento até de dança, de flexibilidade no corpo que eu era durinha, sabe, (risos) hoje eu já sinto mais um molejo no corpo devido a movimentação dos exercícios” (Ent. 7).

Nesse sentido, Okuma (1998) coloca em evidência a importância da prática de atividades físicas na vida do idoso, tendo em vista que, ao melhorar sua aptidão física, o idoso pode obter uma maior capacidade de desempenhar suas tarefas cotidianas como subir escadas, carregar suas compras, abaixar-se, etc. Essa constatação também fica evidenciada na fala deste entrevistado quando destaca melhorias promovidas pela atividade física: “Na questão de subir, me locomover dentro de um ônibus, subir e descer de um transporte, de uma escada, tudo isso melhorou” (Ent. 20). De igual forma, este depoimento também demonstra alguns benefícios das atividades físicas relacionadas aos movimentos diários deste indivíduo “Sim, eu tenho mais facilidade de andar, de fazer compras, de me deslocar facilmente. Não tenho mais medo de nada, tudo eu faço com facilidade” (Ent. 5).

Dessa forma, podemos verificar que os exercícios físicos executados nas atividades físicas de lazer do Projeto, contribuem não somente para a melhoria de certas qualidades físicas relacionadas a força, agilidade, resistência, etc., como também favorecem uma maior desenvoltura na realização de *movimentos* requisitados nas vivências diárias do adulto idoso.

Ademais, perante as unidades de registro expressas, as quais pertencem à **Subcategoria 3**, da **Categoria C**, observamos que a prática das atividades físicas do Projeto contribuiu, igualmente, para uma maior facilidade e/ou capacidade dos adultos idosos de realizar as atividades diárias, ou seja, para um melhor desempenho dos entrevistados quanto à realização de suas atividades do dia-a-dia como, por exemplo: as atividades domésticas correspondentes à limpeza do lar, cuidar do jardim, pintar a casa;

e as atividades rotineiras relacionadas à ida ao supermercado, fazer a feira, efetuar compras diversificadas, pegar o transporte público.

Kristiane Franchi e Renan Montenegro Junior (2005) constata a reflexão acima exposta quando sublinham que, dentre os inúmeros benefícios que a prática de exercícios físicos pode promover aos adultos idosos, encontram-se a melhora da aptidão física e da capacidade funcional, ou seja, do desempenho para a realização das atividades do cotidiano. A esse propósito, salientamos que os autores, ao mencionarem as atividades da vida diária, determinam duas classificações para essa expressão: uma refere-se às atividades de cuidados pessoais básicos como tomar banho, vestir-se, levantar-se e sentar-se, caminhar a uma pequena distância, etc.; enquanto a outra diz respeito às atividades instrumentais mais complexas da vida diária, tais como: cozinhar, limpar a casa, fazer compras, jardinagem, etc. (cf. Franchi & Junior, 2005, p. 153). Nesse sentido, o estudo, ao centrar sua atenção na segunda classificação, busca expressar os benefícios assinalados pelos autores, referentes a melhoria nas funções diárias, nas seguintes declarações: “Contribuiu porque, (...) eu executo algumas atividades em casa, assim, fazer uma comida, ir no supermercado, lavar louça, passar uma roupa. Então você já tem aquele condicionamento, tá melhor” (Ent. 6). “Só melhorou porque, por exemplo, (...) eu me agacho, vou tirar as plantinhas, os matinhos que nascem sabe. Passar um pano na casa, entendeu?” (Ent. 4).

Meirelles (1997), ao corroborar a afirmação dos autores supracitados, adiciona que a atividade física direcionada à terceira idade contribui para que o idoso seja uma pessoa ativa e possa realizar sozinho tarefas presentes em sua vida diária, como: subir escadas, vestir-se, tomar banho. Contudo, segundo a autora, para que essas experiências possam ser vivenciadas no cotidiano do idoso, se faz necessário criar ambientes e situações que despertem e motivem o interesse desse indivíduo à prática de atividades físicas.

Diante das reflexões acima expostas, consideramos pertinente acrescentar que a prática das atividades físicas de lazer do Projeto, ao contribuírem para a aquisição de uma maior facilidade na execução de movimentos do cotidiano e na realização de atividades e tarefas requisitadas no dia-a-dia dos adultos idosos entrevistados, colaboraram, igualmente, para uma situação de maior independência nas ações que envolvem a capacidade funcional desses indivíduos frente suas experiências diárias. Dito de outra forma, o fator independência se encontra associado à questão da capacidade funcional do adulto idoso.

Fátima Paula (2010) confirma a reflexão acima desenvolvida quando enuncia que a capacidade funcional do indivíduo constitui-se da sua capacidade de manter as habilidades físicas e mentais necessárias para uma vida independente. De igual modo, Paulo Amorim et al. (2002) conceitua a capacidade funcional como uma autonomia física, traduzida pela independência em realizar as atividades da vida diária, tais como: atividades de deslocamento, atividades de autocuidado, atividades ocupacionais e recreativas. Nesses mesmos parâmetros, Paula (2010), ao aludir sobre a forma pela qual a capacidade funcional do indivíduo pode ser avaliada, acrescenta que esse procedimento se faz “por meio da declaração do indivíduo da presença de limitação ou incapacidade de realizar tarefas do cotidiano, que interfiram na sua independência e autonomia” (p. 127).

Diante dessas colocações, podemos também averiguar que a prática de atividades físicas de lazer, ao incorrerem em uma melhoria da capacidade do adulto idoso em realizar suas funções diárias e, conseqüentemente, colaborarem para sua independência, igualmente concorrem para que esse indivíduo possa retomar e exercer sua autonomia, ou seja, sua capacidade de decisão e ação diante dos desafios diários que contemplam o seu cotidiano face o processo de envelhecimento.

Nesse contexto, Mayara Costa, Leonardo Rocha e Suenny Oliveira (2012) colocam que “Com [o aumento da expectativa de vida], a capacidade de desfrutar um estilo de vida ativo e independente na velhice dependerá, em grande parte, da manutenção do nível pessoal de aptidão física das pessoas” (p. 124), ou seja, características físicas como força, resistência, flexibilidade, mobilidade, etc., concorrem para que o idoso permaneça ativo, independente e apto para a realização de tarefas que satisfaçam suas necessidades pessoais e domésticas, assim como para a vivência de experiências que façam parte de suas aspirações e projetos de vida. Costa, Rocha e Oliveira (2012) ainda ressaltam que uma forma de reconhecer uma velhice ativa e saudável é concedida “através do grau de autonomia com que o [indivíduo] desempenha suas funções, [situação que o torna] independente dentro do seu contexto socioeconômico e cultural” (p. 124). Essa situação, expressa pela autora, referente a capacidade de executar alguma função de forma independente e autônoma, encontra-se contemplada nesta declaração: “ Sim, hoje eu subo numa cadeira pra pegar coisas lá em cima né, subo com a maior facilidade a cadeira e desço. E passar o pano, passar o pano eu sentia muita dor nas costas e nos ombros e hoje eu consigo, varro, passo, lavo a roupa e faço tudo numa boa” (Ent. 1).

Ademais, relacionando o lazer com as temáticas acima elucidadas, Amorim et al. (2002) constatam que as atividades esportivas e de lazer contribuem para uma melhor capacidade funcional e para um estilo de vida mais ativo do idoso, refletindo positivamente na manutenção da autonomia e na tomada de consciência de que a adoção de um estilo de vida ativo pode prover um envelhecimento mais rico em oportunidades de relações sociais e de bem-estar. Os autores ainda destacam que a autonomia do idoso é influenciada pela perda gradual de componentes relacionados à aptidão física e às capacidades funcionais, e acrescentam que a prática de atividades físicas contribui para um processo de desenvolvimento desses aspectos.

Pelas considerações realizadas e mediante as falas dos adultos idosos entrevistados, constatamos a importância concedida à prática de atividades físicas de lazer no período do envelhecimento, visto que essas vivências significativas contribuem para o desenvolvimento de aptidões físicas requeridas nos movimentos e situações cotidianas experienciadas pelos adultos idosos. De igual forma, constatamos que a melhoria na capacidade funcional dos adultos idosos, advinda de um estilo de vida salutar contemplado pelo exercício físico, está igualmente atrelada a uma maior independência e a aquisição de uma atitude mais autônoma diante dos obstáculos que podem ser vislumbrados na etapa da velhice.

Por fim, ao suscitar a questão que indaga sobre o sentido das atividades intelectuais de lazer no que concerne a uma aprendizagem significativa que contribua para uma retomada da autonomia do adulto idoso, elaboramos uma categoria, com duas respectivas subcategorias, visando contemplar essa problemática.

d) Com relação à '**Categoria D**', ou seja, "Situações que contribuem para reconhecer a atividade intelectual de lazer, designadamente Novas Tecnologias, como uma aprendizagem significativa", os adultos idosos investigados, por meio de unidades de registro, a seguir, sublinhadas, expressaram circunstâncias que colaboraram para a formação de duas subcategorias:

1) Subcategoria 1: Importância das informações adquiridas na disciplina
Novas Tecnologias

Entrevistado N°2

Sim, é importante porque nós vemos que o mundo, o mundo global, a tecnologia tá crescendo. E se a gente não nos desenvolvermos no processo de informática, não lutarmos para isso, porque a gente vê, as vezes nós que já estamos com essa idade avançada, tem uma maior

dificuldade, mas não é impossível. (...). E se nós queremos a gente tem a capacidade. Eu acho muito importante porque a gente também tem, a cada dia, o conhecimento. (...) vai se globalizando, entendeu?

Entrevistado nº4

Muito importantes. A gente pode se comunicar mais rápido, (...) com pessoas, parentes mais distantes. Pra mim está sendo muito importante.

Entrevistado nº6

Sim. (...). É importante porque vivemos num mundo da internet, da digitalização, da globalização. Então nós podemos nos comunicar, nos inteirar dos fatos, e é um fenômeno mundial. Se você não se inteirar você tá fora do contexto.

Entrevistado nº7

Olhe são, para mim são muito importantes porque a tecnologia hoje tá no sangue das pessoas né, e a gente tem que caminhar junto.

Entrevistado nº15

É importante porque eu fico atualizado diariamente e a todo instante, eu não espero mais o noticiário na televisão tal hora, tal hora, a internet me dá a informação imediatamente do acontecido.

Entrevistado nº16

Olha, são muito importantes porque hoje em dia, (...) vivemos numa aldeia global né, (...), temos que nos comunicar. Então, quem não se comunicar tá fora, tá descartado, então tu tem que aprender.

Entrevistado Nº18

Ah, e como são, principalmente a informática não é. Hoje quem não souber informática, ele tá meio perdido. O mundo hoje (pausa), quem não tiver na frente de um computador não tá atualizado.

Mediante as unidades de registro que configuram a **Subcategoria 1**, da **Categoria D**, podemos constatar que os adultos idosos entrevistados consideram as informações adquiridas nas aulas da disciplina Novas Tecnologias importantes para o seu dia-a dia, já que reconhecem uma diversidade de aspectos que comprovam essa situação. Assim, dentre os motivos que traduzem a relevância da referida disciplina para o cotidiano dos adultos idosos investigados, podemos elencar: capacidade de saber utilizar um computador, aquisição de conhecimentos na área da informática e das novas tecnologias, inserção no mundo globalizado, aquisição de segurança e confiança perante

o manuseio de alguns aparelhos tecnológicos, facilidade de comunicação e de obtenção de notícias e informações, desmistificação do tabu da impossibilidade de aprendizagem no envelhecimento, atualização diante da modernidade e aplicação dos conhecimentos tecnológicos no dia-a-dia.

Diante do exposto, considerando a relevância que essa prática educativa representa para os idosos, podemos averiguar que as atividades intelectuais de lazer, notadamente a disciplina Novas tecnologias realizada no Projeto Saúde e Cidadania Idade, representam uma oportunidade significativa de aprendizado, visto que possibilita, aos alunos idosos, a vivência de novas experiências que levam em conta suas necessidades e interesses e que, por sua vez, preenchem a existência desses indivíduos de novos sentidos diante das inovações tecnológicas presentes na sociedade. Sob essa ótica, atentamos para a reflexão de Gadotti quando expressa que [...], é necessário possibilitar situações em que o educando possa reelaborar e reordenar seus próprios conhecimentos, como também apropriar-se de outros que sejam significativos para a sua realidade social (cf. Gadotti, 1990b, pp. 28-31).

Nesses parâmetros, podemos constatar que a referida atividade intelectual do Projeto pode ser perspectivada no âmbito de uma aprendizagem significativa, visto que se trata de um processo de formação educacional que trabalha em torno de situações que contemplam as problemáticas cotidianas vivenciadas pelos adultos idosos, notadamente as novas tecnologias presentes na sociedade moderna. De igual forma, essa conjuntura educacional, no âmbito intelectual, conduz a um processo motivador já que, ao buscar atender demandas e expectativas suscitadas pelo adulto idoso frente ao período de envelhecimento, estimula esse indivíduo a procurar, cada vez mais, suprir seus anseios e pretensões de inclusão no mundo moderno.

As colocações acima podem ser fortalecidas nas reflexões de Cachioni et al. (2015) quando, ao escreverem que uma aprendizagem voltada ao idoso deve ser significativa, ou seja, “os conhecimentos adquiridos precisam ter um valor prático e relevante para a vida [desse indivíduo]” (p. 85), assinalam que uma das razões pelas quais os adultos, no caso em estudo, os adultos idosos, continuam a aprender com êxito dá-se pelo fato de que “concentram sua aprendizagem nas áreas de experiência de seu interesse” (p. 85). Nesse sentido, os autores observam que a motivação se constitui no principal elemento auxiliar da aprendizagem significativa já que a “vontade de aprender” está relacionada ao interesse pelo conhecimento à ser adquirido. (cf. Cachioni et al., 2015, p.85). Podemos perceber a situação exposta pelos autores na declaração

deste entrevistado quando manifesta sua opinião sobre a atividade intelectual de lazer referente a disciplina Novas Tecnologias “Olha, muito importante porque (...) hoje tudo está informatizado, até mesmo o celular (...) Porque eu, por exemplo, quando eu comecei a fazer, busquei a informática, eu estava me sentindo analfabeta, totalmente analfabeta, porque tantas coisa que você depende de informação, que você precisa da informática, então isso aqui foi maravilhoso (...) foi uma porta tremenda pra informação na nossa idade” (Ent. 9).

Denise Antunes e Bettina Santos (2012), ao relacionarem o processo motivacional com a questão educativa, destacam que a motivação, enquanto “um fenômeno pessoal, internalizado, constituído de motivos e metas pessoais que se edificam nas inter-relações” (p. 96), igualmente, é considerado um processo cognitivo, muitas vezes, desenvolvido de forma inconsciente. Nessa perspectiva, as autoras acrescentam que “o desejo de aprender dos alunos adultos deve estar relacionado com suas motivações intrínsecas estabelecidas [...] em seus contextos familiar e social, bem como com suas necessidades e perspectivas de futuro” (Antunes & Santos, 2012, p. 97).

Sob essa ótica, Antunes e Santos (2012) ressaltam:

A cada [adulto idoso] deve ser proporcionada uma aprendizagem significativa, no sentido de atender seu potencial e suas necessidades, levando em conta o processo cognitivo e o desenvolvimento psicológico e biológico [no qual se encontram estes indivíduos] (p. 97).

Também as autoras destacam que o processo de desenvolvimento humano engloba a configuração de novas aprendizagens, necessariamente distintas e diversificadas, que são internalizadas pelo indivíduo em função de suas motivações e intenções. Sob esse prisma, Antunes e Santos (2012) elucidam: “O indivíduo adulto, a cada nova aprendizagem, também desenvolve novas capacidades pessoais [...] Alunos adultos são protagonistas de histórias reais e com ricas experiências” (p. 98). As autoras ainda observam que o papel social desempenhado pelo indivíduo adulto, por estar intimamente relacionado aos motivos e metas sociais presente na cultura no qual se encontra inserido, necessita de contributos no que concerne a uma aprendizagem ligada às suas motivações intrínsecas. A visão de Antunes e Santos sobre a questão motivacional enquanto um fator intimamente associado a um processo de aprendizagem significativa que atenda as necessidades do indivíduo pode ser percebida no depoimento deste entrevistado, no momento em que discorre sobre as informações adquiridas na disciplina Novas Tecnologias: “São importantes demais. Gente, se comunicar é preciso

né, (...) e agilizar a rapidez da comunicação né. (...) a gente precisa resolver problemas. (...) Se você tem um computador e souber usar, adequadamente, algumas coisas para as suas necessidades, agiliza, e muito, a comunicação” (Ent. 19).

Antunes e Santos (2012) complementam suas observações acerca da importância de uma aprendizagem significativa voltada ao atendimento das demandas, presentes no contexto social e individual do adulto, enfatizando que “A própria educação institucional pode revelar um verdadeiro sentido à existencialidade, através de aprendizagens e interações efetivas que representem significados oportunos e concretos à vida pessoal” (p. 98). Pelo exposto, Antunes e Santos (2012) salientam que “pensar em aprendizagem na adultez pressupõe que o desenvolvimento humano continue a se estabelecer em qualquer etapa da vida” (p. 99). Pressupõe, também, que o aprendizado é decorrente das interações sociais estabelecidas pelo homem ao longo de sua existência. Ademais, os autores alertam para o fato de que:

A verdadeira educação deve [...] proporcionar a construção de valores. [...] Contudo, se a educação não tratar com os alunos a significação de valores na vida e da vida de cada um, não irá representar uma aprendizagem significativa e determinante de novos e possíveis instrumentos para uma diferenciada vida social (Antunes e Santos (2012, p. 105).

Verificamos uma possível relação entre as colocações, acima efetuadas, de Antunes e o depoimento deste entrevistado acerca da atividade intelectual de lazer Novas Tecnologias: “São, são muito importante. Primeiro porque eu já me comunico (...), estou bem antenadzinha com a comunicação na informática. Tô aprendendo, tô evoluindo e tô achando ótimo porque muita gente diz assim: “Ah, velho aprende mais nada”, e velho aprende, talvez aprenda mais do que o novo, e eu tô aprendendo” (Ent. 12).

A esse propósito, ainda nos parâmetros de uma aprendizagem significativa voltada ao adulto idoso, Mariúza Lima (2001) escreve que um processo de formação educacional na etapa do envelhecimento deve permitir que os novos conhecimentos adquiridos favoreçam uma melhor compreensão da realidade, em todas as suas dimensões, o que fomentará uma visão mais crítica, permitindo que o adulto idoso possa se apropriar, de forma mais consciente, do mundo que o cerca. A autora ainda orienta que a aprendizagem direcionada ao idoso deve atender às suas necessidades e interesses, possibilitando a esse ser humano a construção do seu conhecimento, sendo sujeito de

sua própria história. “Ensinar é favorecer a recriação da informação.” (Lima M., 2001, p. 24).

À luz dessas reflexões, podemos confirmar a contribuição da atividade intelectual de lazer do Projeto, nomeadamente a disciplina Novas Tecnologias, para um processo motivacional de formação do indivíduo configurado na perspectiva da aprendizagem significativa, visto que essa prática educacional, ao ter como propósito inserir o adulto idoso no mundo das inovações tecnológicas existentes na atualidade, não só preenche o seu desejo de atualizar-se e sentir-se um cidadão da sociedade contemporânea, mas também contribui para valorizar o sentido de vida desse indivíduo em face das mudanças ocorridas nesse período da existência, nomeadamente os aspectos condicionantes biológicos, psicológicos e socioeconômicos, os quais imputam certas restrições e, muitas vezes, sentimentos de incapacidade e insegurança diante das novas situações a serem vivenciadas.

2) Subcategoria 2: Utilidade dos conhecimentos da disciplina Novas Tecnologias

Entrevistado nº2

Sim, porque eu tenho Facebook. Eu tenho agora um telefone que agora tem internet e todos os meios pra gente se comunicar. (...) porque meu filho mora pra Austrália e eu preciso me comunicar com ele. Então é necessário, tá entendendo.

Entrevistado nº3

Sim, são úteis porque existiam coisas elementares que eu ficava com vergonha de não saber fazer direito. (...) Então agora eu já tô conseguindo fazer mais satisfatoriamente, (...) Mexer no celular, mexer na agenda, modificar a agenda do celular e também usar o controle remoto dos aparelhos, televisão. (...) Também passar fotos.

Entrevistado nº4

São muito. É... de repente você quer se comunicar mais rápido com filho, passa um whatsapp, (...) Brincar também com as colegas, de repente a gente passa umas mensagens engraçadas, só pra rir.

Entrevistado nº6

Muito, são muito úteis. Por exemplo (...) Recebo mensagens, devolvo, (...) também propostas pra fazer algumas compras pela internet.

Entrevistado nº7

São muito úteis porque eu pelo menos aprendi a (...) fazer uso de pen-drive, de abrir, entrar num site qualquer da internet, nos e-mails. E digitação, inserir tabelas, essas coisas.

Entrevistado nº16

Sim, são úteis porque (...) (pausa), facilita a comunicação né, das pessoas, de parentes que moram longe e até mesmo a informação do mundo, do que tá acontecendo ao teu redor, notícias. Então é muito importante né, a gente aplica no dia-a-dia praticamente.

Entrevistado nº18

Ah, e como são úteis, hoje eu tenho que me corresponder, tenho filhos que moram fora né, todos os dias a gente se fala no facebook. Eu tenho outras redes sociais, twitter, facebook, o badoo, é uma rede social de conhecer as pessoas, (...) (risos). (...) o scape, eu me comunico com minhas filhas através de scape.

De acordo com as unidades de registro evidenciadas na **Subcategoria 2**, da **Categoria D**, podemos constatar que as pessoas idosas entrevistadas utilizam os conhecimentos adquiridos na disciplina Novas Tecnologias em circunstâncias que fazem parte do seu cotidiano. Essas experiências podem ser traduzidas por situações, nas quais se aplicam essas informações, tais como: comunicar-se com pessoas pelo computador via scape, facebook e e-mail; relacionar-se com pessoas utilizando aplicativos de redes sociais do celular, como, por exemplo: whatsapp, twitter, badoo e facebook; manusear as funções do celular e do controle remoto da televisão; fazer compras pela internet; pesquisar informações e adquirir notícias por meio de sites; e realizar ações no computador relacionadas à digitação, utilização de pen-drive, inserção de tabelas e scanear documentos.

Pela observação acima, e, igualmente, desenvolvendo uma relação entre a questão da utilização dos conhecimentos adquiridos no cotidiano e a temática ‘aprendizagem significativa’, podemos acrescentar, às conclusões já realizadas na ‘Subcategoria C’ sobre o tema, que uma situação de aplicação de conhecimentos intelectuais, no âmbito tecnológico, em vivências diárias dos adultos idosos configuram essas experiências em situações significativas, tendo em vista a importância prática que adquirem para o contexto de vida desses indivíduos. Dito de outro modo, as informações adquiridas na disciplina Novas tecnologias, ao promoveram relevantes mudanças na vida dos adultos idosos, haja vista a realização de atividades cognitivas, antes não executadas, de forma independente, colaboram para um processo de aprendizagem significativa uma vez que preenchem a vida desses indivíduos de novos

sentidos e significados, considerados importantes para o enfrentamento dos desafios do envelhecimento em face do mundo moderno.

Por outro lado, verificamos que os indivíduos investigados, por meio da formação educacional contemplada pela disciplina Novas Tecnologias do Projeto Saúde e Cidadania na Melhor Idade, ao possuírem condições de executar ações e atividades intelectuais, sem a necessidade do auxílio de outras pessoas, iniciam, de igual maneira, um processo de resgate do exercício de sua autonomia, visto que a eles é propiciada a oportunidade de assumir uma postura mais confiante e independente no que diz respeito a sua capacidade cognitiva para vivenciar experiências que conduzam a uma situação mais autônoma diante das tecnologias emergentes na sociedade moderna.

Vicente Faleiros (2013) presta uma significativa contribuição à reflexão exposta quando, ao declarar que a condição ideal para a trajetória de vida de qualquer ser humano se dá por meio da apropriação da autonomia e da independência funcional, compreende o termo autonomia como “consciência, capacidade e possibilidade relacional para tomar decisões a respeito de si e da sua relação com o mundo, de forma independente, num contexto sociopolítico-cultural e como sujeito social e político” (Faleiros, 2013, p. 36). Aliás, nessa conjuntura, o autor ainda acrescenta que a autonomia encontra-se, simultaneamente, relacionada à vida em sociedade. Essa concepção do autor sobre a questão da autonomia parece estar expressa no depoimento deste entrevistado quando enfatiza as diversas opções de uso da informática no seu dia-a-dia: “São muito úteis, as vezes eu quero encontrar uma receita, no caso, eu vou lá e pesquiso e acho (...) Eu procuro um curso, eu acho no google, eu vou lá no site e encontro. (...) olhe eu me comunico, assim, com as pessoas, clínica, loja de compras, essas coisas. Até medicamento, as vezes quando eu quero, eu vou lá e faço uma pesquisa e acho. Viagem de avião, que eu gosto muito de viajar, e eu sempre tô catando na internet promoção (Ent. 12).

Relativamente a esse mesmo tema, Raanan Gillon (1995) escreve que a autonomia, ou seja, literalmente o exercício do autogoverno é, em síntese, a capacidade para pensar, decidir e agir com bases em pensamentos e decisões livres, realizados de forma independente. A propósito, para o autor, a autonomia pode ser avaliada à luz destes três critérios: autonomia de ação, autonomia de vontade e autonomia de pensamento. Nesses termos, no que se refere à autonomia de pensamento, esse aspecto, ao abranger uma vasta gama de atividades intelectuais, é compreendido como o uso da capacidade intelectual do homem, enquanto um ser que pode realizar tomadas de

decisões com base nas suas crenças, preferências e valores (cf. Gillon, 1985, p. 1806). A reflexão de Gillon sobre autonomia enquanto capacidade para pensar, decidir e agir, em termos intelectuais e de forma independente, pode estar contemplada nesta declaração acerca das contribuições da atividade intelectual de lazer, designadamente disciplina Novas Tecnologias, para o cotidiano: “Demais, pro dia-a-dia são úteis, por exemplo, (...) eu uso o facebook quando há uma necessidade de comunicação com a minha filha que mora num outro país. Agora estou usando um tal dum aplicativo que tem, o viber certo, faço ligação no celular,(...) rapidamente. Consigo usar o scape, consigo mandar e-mails, receber e-mails, scanear documentação para mandar para alguém, isso já agiliza o processo” (Ent. 19).

Por sua vez, em uma concepção mais ampla no que concerne à complexidade do termo autonomia, Elisandra Sé (2013), ao declarar que o exercício da autonomia constitui-se de uma situação presente durante todo o percurso de vida do ser humano, elucida que essa temática significa “o exercício do autogoverno, auto-regulação, livre-escolha, privacidade, liberdade individual e independência moral. [A autonomia] Refere-se à liberdade de *experienciar* os eventos de vida com harmonia com os próprios sentimentos e necessidades” (p. 3). Os aspectos relacionados aos sentimentos e necessidades do indivíduo, elucidados pela autora, parecem estar representados neste depoimento que contextualiza a informática no cotidiano deste entrevistado: “Mas com certeza que é útil pro meu cotidiano porque eu tinha medo até de pegar no aparelho [computador] e hoje eu já consigo ligar, já consigo entrar no google pra pesquisar algumas coisinhas. (...) por exemplo, eu quero uma música, (...) E pesquiso e escuto a música” (Ent. 9).

De igual forma, Sé (2013), ao assinalar que, na fase adulta, as exigências sociais e as metas sociais são consideradas fatores que afetam, primordialmente, nossa autonomia e independência, conclui sua reflexão afirmando que “A autonomia é uma necessidade básica do ser humano e essencial ao bem-estar subjetivo dos indivíduos. [Desta forma] torna-se muito importante selecionar os eventos na vida que podemos exercer de forma plena e satisfatória nossa autonomia e neles investir” (p. 4). Sob essa ótica, a referida autora acrescenta que a independência, entendida enquanto condição frequentemente presente em pessoas que possuem a capacidade de decisão própria, está associada à autonomia e, conseqüentemente, contribui para o exercício dessa característica no período do envelhecimento. Igualmente, Sé (2013, p. 3) ainda assinala que autonomia e independência “são condições que se entrelaçam [e que estão]

presentes em nosso curso de vida com diferentes formas e manifestações pelas pessoas e por uma sociedade” (p. 3).

Com efeito, mediante as colocações dos idosos entrevistados, e à luz das explanações realizadas pelos autores supracitados, podemos constatar que a oferta de atividades intelectuais de lazer na etapa do envelhecimento se constitui em uma oportunidade para que os adultos idosos vivenciem experiências significativas, haja vista a compreensão da utilidade e da importância que essas informações adquirem para o dia-a-dia desses indivíduos. De igual forma, essas experiências, dotadas de sentido, capacitam os idosos à aquisição de uma maior independência cognitiva, fato que, por sua vez, corrobora o exercício de retomada da autonomia desses indivíduos diante das transformações sociais e tecnológicas que permeiam a sua existência.

Diante das reflexões alusivas à oportunidade de uma retomada da autonomia dos adultos idosos perante a etapa do envelhecimento, entendemos como relevante suscitar uma questão acerca do entendimento dos adultos idosos entrevistados sobre o conceito de autonomia na fase da velhice. Dessa forma, elaboramos uma categoria com o intuito de responder a essa indagação.

- e) Com relação à ‘**Categoria E**’, notadamente “Percepção dos entrevistados sobre a autonomia no envelhecimento”, observamos uma diversidade de opiniões elencadas nas unidades de registro, abaixo expostas:

Entrevistado nº3

[...] autonomia eu não considero só como sendo independência não, que não deixa ser uma certa independência, (...). Mas eu acho que a autonomia mais importante (...), eu cito, como exemplo, você administrar seus bens, você administrar sua família.

Entrevistado nº4

Sim, é você ter a possibilidade de ainda tomar seu banho, fazer sua higiene, é, se alimentar sozinho. É, poder andar ainda (...).Pra mim autonomia é ter minha vontade própria, fazer as minhas coisas, ir pra onde eu quero sem ninguém dizer não, não vai porque não pode, (...). Eu posso, entendeu, e pra mim autonomia é isso.

Entrevistado nº5

[...] o idoso deve ter o seu direito de falar, de trabalhar, de sair, o respeito.

Entrevistado nº6

A autonomia num adulto idoso é fundamental, (...), ele tem que ter sua liberdade financeira. Se ele tiver sua liberdade financeira, (...), ele tem condição de envelhecer com dignidade, (...). (...), enquanto eu tiver condições de gerir as minhas finanças, assinar um cheque, pode considerar que eu to muito boa, à medida que eu perder essa noção eu já considero que o povo é que tá tomando conta de mim.

Entrevistado nº8

É você não tá precisando dos outros pra se movimentar, você ser livre. (...), você ainda ter o entendimento de fazer as coisas certas sozinha. Eu faço a minhas coisas só, eu vou pra supermercado, eu vendo, (...), recebo meu dinheiro, faço tudo sozinha, sem precisar de ajuda de ninguém.

Entrevistado nº9

Olhe, autonomia pra mim, num adulto idoso como eu, aos setenta anos, eu acho que é se manter ativa, ter acesso a minha conta bancária, resolver todos esses meus problemas. É ir ao médico é me cuidar, (...). Eu não dependo dos meus filhos, eu não quero depender, (...), escolho minha roupa e viajo. E eu acho que isso é que é viver, e ter autonomia é bom demais.

Entrevistado nº11

Bem, autonomia é tu mandar na tua cabeça, fazer o que tua cabeça precisa, (...).Autonomia pra mim é cada indivíduo tomar conta de si, seja ele de idade que for, seja da onde for, isso, pra mim, é autonomia.

Entrevistado nº12

O meu exemplo é o seguinte, é eu poder fazer o que eu quero, ir ao banco, ir a feira, ir ao supermercado, poder comprar, fazer uma compra e dizer: “É eu que estou fazendo, eu vou assumir, eu vou fazer, e a responsabilidade é minha”, (...). É isso que é autonomia.

Entrevistado nº14

Eu acho que é muito importante, o idoso, ele não pode viver só em função dos outros, ele tem que ter a sua vida, a sua independência. A não ser que ele tenha algum problema sério de saúde (...),mas se você é um idoso consciente, um idoso que pode se movimentar só, eu acho muito importante que ele resolva sua vida sem precisar de outras pessoas que interfira.

Entrevistado nº16

Olha, autonomia num adulto idoso é a pessoa ser dona do próprio corpo, da própria vida, conseguir comandar seus atos, poder ir no bando sacar seu dinheiro, como exemplo. (pausa) É a pessoa ter condição de organizar sua vida sem tá dependendo de filho, de parentes, é a pessoa conseguir fazer o que tem vontade. (...),ter

condições de organizar suas contas, seus afazeres. É a pessoa ser independente e a pessoa ser dona da sua vida.

Entrevistado nº17

[...] olhe autonomia num idoso é ele gerar a sua vida, não deixar que outras pessoas se apossam de sua vida e que ele não tenha capacidade de fazer o que ele pode fazer. Por exemplo, é o idoso que, (...) tem condição de tomar seu banho, de tomar seu remédio, (...). É isso aí, autonomia é gerar a sua capacidade de viver.

Entrevistado nº18

Olhe, autonomia pro idoso hoje é ter a liberdade de ir e vir, a liberdade de não depender de filhos, a liberdade dele externar o que ele sente e, principalmente, ele não ficar dependente de irmão, de filho. Isso é que é liberdade, isso é que é independência do Idoso.

Entrevistado nº19

Autonomia (pausa), autonomia é você poder decidir pra onde você vai, decidir que roupa você quer vestir, decidir se você vai fazer uma determinada atividade ou não, se você vai sair com alguns amigos, pra que lugar você vai, se você vai sozinha, que horas você vai chegar, definir a hora que você vai e que você volta.

Entrevistado nº20

Sim, eu acho que o adulto (...), ele tem que continuar fazendo força pra continuar sendo independente, andar só, ler, subir num ônibus, descer de um ônibus, entrar numa loja, saber comprar, saber passar troco, utilizar sempre a mente, fazer seus cálculos, nunca deixar de fazer seus cálculos, nunca deixar de escrever.

Com efeito, partindo das unidades de registro referentes à **Categoria E**, averiguamos que os adultos idosos investigados, ao discorrerem sobre a concepção de autonomia no envelhecimento, enfatizam que essa questão é relacionada a vários tipos de situações, dentre as quais, podemos mencionar: independência familiar e de outras pessoas, capacidade de administrar a própria vida, vontade própria, condição de se movimentar e de realizar seus hábitos de higiene pessoal, capacidade de desempenhar tarefas e atividades sem o auxílio de outras pessoas, aquisição de direitos, habilidade para gerir as próprias finanças, liberdade de ações e de expressar sentimentos, e capacidade de tomar decisões.

Diante da colocação acima exposta, podemos observar que as declarações realizadas pelos adultos idosos entrevistados acerca de suas perspectivas sobre uma situação de autonomia no período do envelhecimento, apresentam congruência com as

considerações desenvolvidas pelo estudo sobre as dimensões que permeiam uma condição de autonomia na vida de um indivíduo. Nesses parâmetros, dentre alguns aspectos elucidados pelos autores, já referenciados no estudo, e que podem ser contextualizados no âmbito da autonomia voltada à fase da velhice, podemos citar: independência, liberdade individual e social e exercício do autogoverno.

CONCLUSÕES FINAIS SOBRE A ENTREVISTA REALIZADA COM OS ADULTOS IDOSOS DO PROJETO

Ao desenvolver uma análise conclusiva referente às categorias e subcategorias de análise elaboradas que, por sua vez, estão relacionadas aos conceitos elucidados nos objetivos propostos pelo estudo, realizamos algumas considerações sobre esses assuntos.

Primeiramente, pelas falas dos entrevistados, e perante a nova visão de ‘plasticidade cerebral’, enfatizada por alguns autores, constatamos a capacidade de os adultos idosos ainda desenvolverem um processo de aprendizado na etapa da velhice. De igual forma, nesse período da vida, ressaltamos a necessidade de uma educação pautada no diálogo e na troca de experiências para que ocorram transformações em prol, não somente, de uma atitude mais consciente diante da realidade, mas também de um envelhecimento ativo que conduza a satisfação dos interesses e necessidades perante as dificuldades peculiares ao período de envelhecimento. Nessa conjuntura, a educação não formal, na perspectiva de uma aprendizagem significativa voltada às demandas cotidianas do adulto idoso, se constitui em uma oportunidade de favorecer uma educação ao longo da vida perspectivada em vivências prazerosas e motivacionais que estimulem o idoso a dar continuidade a sua formação. Nesse sentido, podemos afirmar que as atividades de lazer do Projeto, por meio de suas próprias características conceituais, notadamente o divertimento, o descanso e o desenvolvimento pessoal e social, se constituem em práticas educativas motivacionais que estimulam uma formação educacional, nos parâmetros da educação ao longo da vida, no processo de envelhecimento.

De igual forma, verificamos que a autonomia relacionada ao aspecto físico do ser humano, no caso o adulto idoso, ou seja, a capacidade desse indivíduo em realizar suas funções e tarefas cotidianas, designadamente sua capacidade funcional, pode ser retomada por meio da prática de atividades físicas que desenvolvam suas habilidades físicas referentes a aspectos, tais como: equilíbrio, agilidade, força, resistência, etc.

Aliás, essa condição de melhoria da aptidão física do adulto idoso não contribui somente para uma maior facilidade na execução de movimentos diários mas, igualmente, auxilia para uma maior desenvoltura, de forma independente, na realização de tarefas domésticas e ocupações que fazem parte do dia-a-dia desse indivíduo. Nesse sentido, podemos afirmar que as atividades físicas de lazer do Projeto contribuem para uma melhoria na capacidade funcional dos adultos idosos e, conseqüentemente, para a aquisição de uma maior independência e de uma retomada da autonomia funcional em ações cotidianas que sofreram restrições com o decorrer do processo de dificuldades socioeconômicas, físicas e psicológicas que surgem com o avançar do envelhecimento. Nesse sentido, averiguamos que um processo educativo que conduza a uma maior autonomia, no âmbito funcional, na etapa do envelhecimento, pode ser interpretado como uma aprendizagem significativa, visto que oportuniza o desenvolvimento de um aspecto considerado importante nesse período da vida, notadamente a autonomia em face dos obstáculos peculiares à etapa da velhice.

Outrossim, constatamos que as atividades intelectuais de lazer, no caso específico da disciplina Novas Tecnologias do Projeto Saúde e Cidadania na Melhor Idade, devido à importância que adquiriram para o dia-a-dia dos idosos do Projeto, em função do aprendizado de novos conhecimentos relacionados às tecnologias que se fazem presentes na atual sociedade globalizada, traduzem um significativo sentido para o cotidiano desses indivíduos, já que propiciam a possibilidade de utilizar essas informações adquiridas em funções e tarefas ligadas a essa área, antes não executadas devido ao desconhecimento do manuseio de tecnologias tais como tablets, computadores, internet, controle remoto, etc. Aliás, essa situação contribuiu não só para uma formação educacional dotada de sentido e, por assim dizer, voltada a uma aprendizagem significativa na vida do idoso, mas também permitiu, a esses indivíduos, assumir uma atitude mais independente e autônoma diante dos desafios e das novas experiências que contextualizam a era da informática e da tecnologia da atual sociedade. Dessa forma, podemos perceber a existência de uma relação entre as atividades de lazer físicas e intelectuais do Projeto com uma situação de resgate e maior autonomia do adulto idoso e, igualmente, com um processo educativo que conduza a aprendizagem significativa no envelhecimento.

5.4.2 Análise das Entrevistas realizadas com a Equipe Gestora do Projeto Saúde e Cidadania na Melhor Idade

De igual forma, no presente estudo, realizamos uma série de entrevistas com a equipe gestora relacionada ao Projeto Saúde e Cidadania na Melhor Idade, designadamente a Coordenação do Projeto, a Direção do IFRN Campus Natal Central, a Direção da Funcern e a Direção da Extensão do IFRN Campus Natal Central, por possuírem uma atuação significativa no que concerne ao andamento e desenvolvimento das atividades do Projeto pertencente à instituição educacional, nomeadamente IFRN Campus Natal Central. Assim, a análise e o tratamento dos dados referentes a essa investigação, tendo como parâmetro, a utilização de procedimentos da técnica análise de conteúdo, objetivaram, por meio de informações relevantes advindas dos entrevistados, a formação de categorias e, quando necessário, subcategorias que permitissem dar conta do objetivo concernente à compreensão do desenvolvimento de um programa direcionado ao adulto idoso dentro da área de extensão de uma instituição pública de ensino superior, no caso em questão, o IFRN Campus Natal Central. Nessa mesma perspectiva, as dimensões elaboradas também tiveram como intuito fornecer subsídios que auxiliassem na elaboração do Subcapítulo 6.2, pertencente ao Capítulo 6 do estudo, relacionado à caracterização e ao funcionamento do Projeto Saúde e Cidadania na Melhor Idade.

1) COORDENAÇÃO DO PROJETO SAÚDE E CIDADANIA NA MELHOR IDADE

Com vistas à aquisição de elementos que auxiliem na construção da caracterização do Projeto Saúde e Cidadania na Melhor Idade, realizamos uma entrevista com a Coordenação do referido Projeto, à qual possibilitou o desenvolvimento de três categorias e, posteriormente, subcategorias, que elencaram aspectos relevantes para contextualizar esse programa social na instituição de ensino do qual faz parte, nomeadamente o IFRN Campus Natal Central.

- a) Com relação à ‘**Categoria A**’, “Aspectos que contextualizam a trajetória do Projeto Saúde e Cidadania na Melhor Idade, no IFRN Campus Natal Central”, discriminamos sete subcategorias, a seguir, elucidadas e representadas pela sua respectiva unidade de registro:

1) **Subcategoria 1:** Razão pela qual surgiu o Projeto Saúde e Cidadania na Melhor Idade

Entrevistado 1:

O início do programa Saúde e Cidadania na Melhor Idade se deu (...) no ano de 2000, dia 22 de abril de 2000. (...). Esse programa surgiu com a necessidade de trabalhar com a comunidade de terceira idade dentro do antigo CEFET. Esse trabalho eu já desenvolvia na Universidade Federal do Pará, (...) e, ao chegar na Instituição, deparei com a falta de um trabalho comunitário.

2) **Subcategoria 2:** Caminhos percorridos pelo Projeto dentro da Instituição

Entrevistado 1:

Dentro da Instituição já existia um trabalho de comunidade, um departamento que trabalhava com assuntos comunitários, (...) eu, como professora de educação física, dentro do Departamento de Educação Física, elaborei um Projeto pra criar esse programa, (...) junto com a professora também de educação física, (...) Leonor Moura, (...) esse programa foi apresentado para o coordenador de educação física, que na época era o professor Lerson Maia, onde ele aprovou e encaminhou para o departamento da comunidade, (...) e, à partir de lá o trabalho começou a ser, (...) implantado. Esse período, até 2004, ele pertencia ao Departamento de educação Física. Em 2004 houve uma mudança, dentro do próprio Instituto foram criados, (...) a Gerência de Serviços, (...) eu e a professora Leonor, nós passamos para a Gerência de Serviços.

3) **Subcategoria 3:** Papel desempenhado pela Funcern no Projeto

Entrevistado 1:

Dentro da Gerência de Serviços, a professora Nina e o professor Luís, é, e professor (pausa) Otávio Tavares viram, né, a necessidade de que esse programa fosse vinculado à Fundação. Porque (...) existia um pagamento, as pessoas pagavam uma taxa mensal, e com isso ele teve que ser vinculado à Fundação (...) a partir daí a Fundação fazia parceria com o Projeto Saúde e Cidadania na Melhor Idade.

Fundamentada nas informações adquiridas por meio da entrevista realizada com a coordenação do programa que, inclusive, se encontra em exercício desde a sua implantação, observamos, por meio das **Subcategorias 1, 2 e 3**, relacionadas à **Categoria A**, que o surgimento do Projeto Saúde e Cidadania na Melhor Idade deu-se pela iniciativa da professora de educação física Edna Evaristo, com a contribuição da professora de educação física Maria Leonor. E, concomitantemente, pela necessidade da existência de um programa, por parte da Instituição, que viesse atender às demandas da comunidade idosa externa, especificamente ligado à Diretoria de Relações Empresariais

e Comunitárias¹⁴⁸, visto ser o órgão, à época, responsável pelos projetos de extensão e antecessor da atual Diretoria de Extensão.

Constatamos, igualmente, que a trajetória percorrida pelo Projeto dentro da Instituição passou por vários setores onde, no início, enquanto Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (Cefet-RN), pertencia ao Departamento de Educação Física e, posteriormente, com as mudanças ocorridas dentro da Instituição, esse programa social foi inserido na Gerência de Serviços vinculado, por sua vez, à Diretoria de Relações Empresariais e Comunitárias e à Fundação de Apoio ao IFRN (Funcern). A esse propósito, o ingresso da referida Fundação no programa deu-se pela necessidade da existência de um órgão que administrasse a taxa mensal dada pelos alunos ao Projeto.

4) Subcategoria 4: Quantidade de pessoas que, inicialmente, participavam do Projeto

Entrevistado 1:

Nós começamos esse programa com sessenta pessoas, dividido em dois grupos, dois grupos de trinta.

5) Subcategoria 5: Atividades desenvolvidas no Projeto

Entrevistado 1:

as atividades de hidroginástica, natação, ginástica, psicologia e informática, eram cinco atividades. Mas (...) no Projeto geral, (...) foi elaborada outras atividades. Então, essas atividades, conforme o andamento do Projeto, elas iam sendo incluídas né, (...) Então, (...) a cada relatório, a cada desenvolvimento do programa, iam surgindo, né, outras atividades, como surgiu, com a necessidade de ter um grupo de dança né, depois da informática, surgiu um grupo de dança. Essas atividades duraram até 2000 e, (pausa) nove pra dez, houve uma nova reestruturação desse Projeto, junto à Gerência de Serviços (...) onde, (...) se pensou num trabalho de musculação pra esse grupo, (...) 2011 já entrou o pilates, (...) tínhamos a parte de artesanato, (...) Então hoje nós já temos a hidro, a natação, a ginástica, a dança, a informática, a musculação, o pilates, o karatê, que a gente já desenvolve desde 2009, (...) e as atividades de artesanato. (...) as aulas de psicologia começaram em 2000 (...) nós tivemos também aula de inglês, (...) de espanhol e francês. Então (...) até hoje a gente mantém o francês, já as aulas de espanhol e as aulas de inglês, em 2006, elas saíram do programa por aposentadoria das duas professoras que trabalhavam no

¹⁴⁸ De acordo com o Projeto Político-Pedagógico do IFRN 2012, a Coordenação de Relações Empresariais e Comunitárias, posteriormente nomeada "Diretoria de Relações Empresariais e Comunitárias", tinha por objetivo o desenvolvimento de atividades de extensão como a captação e o acompanhamento de estágios, a captação de empregos para egressos, a oferta de cursos básicos de qualificação para a comunidade, o estabelecimento de parcerias com instituições para ofertas de cursos e desenvolvimento de projetos técnicos, as assessorias técnicas e algumas ações ligadas ao ensino e à pesquisa. (cf. Projeto Político-Pedagógico do IFRN, 2012, p. 262).

programa. E em 2011, 2012, nós tivemos um programa de alfabetização, (...) com uma aluna nossa do programa que terminou o curso de pedagogia, ela entrou no programa de alfabetização de adultos e ela fez, aqui (...) esse trabalho de alfabetização de adultos.

Respeitante ao número de alunos adultos idosos que iniciaram o Projeto e, igualmente, quanto às vivências desenvolvidas no decorrer desse Programa, verificamos, mediante as **Subcategorias 4 e 5**, concernentes à **Categoria A**, que o Projeto contemplava, inicialmente, dois grupos de trinta idosos que, com o decorrer do tempo, foi aumentando o seu número em consequência do bom andamento desse programa social dentro da Instituição. Já quanto às atividades realizadas no Projeto, averiguamos que essas vivências, no decorrer dos anos, também ampliaram o seu número, de acordo com o crescimento e ampliação do Projeto; no início, elas constavam de cinco atividades, ou seja, hidroginástica, natação, ginástica, psicologia e informática. Contudo, com o tempo, foram sendo inseridas outras vivências, dentre as quais, algumas não existem mais no programa em função de dificuldades como a não substituição dos professores que ficaram impossibilitados de ministrá-las, como foi o caso do inglês e do espanhol. Na atualidade, o Programa oferece diversas atividades, dentre as quais, elencamos: a hidroginástica, a natação, a ginástica localizada, a dança, a disciplina Novas Tecnologias, o francês, a musculação, o pilates, o karatê, as atividades de artesanato e as aulas de psicologia.

6) Subcategoria 6: Institucionalização do Projeto no IFRN Campus Natal Central

Entrevistado 1:

No período de 2005 né, 2005, 2006, a Gerência de Serviços, ela foi extinta certo, foram criados departamentos, (...) e a Gerência de Serviços, ela foi levada para fora do Campus Central, (...) transferida pra (...) o Campus Cidade Alta (...) o programa não foi levado junto (...) Então, nesse período de 2006, por aí, até 2012, 2013, esse programa (...) ficou ligado à Instituição porque era um grupo de professores que trabalhavam no Programa vinculados à Fundação (...) a responsabilidade da Fundação era, somente, recolhimento do pagamento que essas alunas faziam mensalmente. Quanto a atividade, ela ficou flutuando esse período todinho, num tava vinculado a nenhum departamento. (...) hoje, 2014, de julho, a Instituição tomou a iniciativa de assumir o Programa dentro do programa de extensão, até porque, dentro da Instituição, não existia essa modalidade *extensão* tá, existia um departamento de atividades para a comunidade (...) hoje (...) o professor tem que ter ensino, (...) extensão e (...) pesquisa. Então, hoje (...) com essa nova mudança, já existe a extensão. Então a partir dessa data de julho ele foi passado para a extensão, então hoje a gente pode já dizer que o Programa é do Instituto Federal, um

programa de extensão de atendimento a comunidade externa e interna do IFRN, desvinculado da FUNCERN. Ele passou a ser, é, gratuito.

Quanto à institucionalização do Projeto enquanto programa social pertencente à extensão do IFRN Campus Natal Central, observamos, por meio da **Subcategoria 6**, referente à **Categoria A**, que o Projeto sofreu diversas alterações, sendo transferido para vários setores, até ser assumido com responsabilidade social pela referida instituição superior de ensino. Nesse sentido, o Programa, inicialmente como já foi observado, pertencia à Gerência de Serviços, a qual foi transferida do atual IFRN Campus Natal Central, no ano de 2006, para o IFRN Campus Cidade Alta. Dessa forma, o Projeto, por ser realizado nas instalações do IFRN Campus Natal Central, foi desligado dessa Gerência, ficando vinculado, somente, à Funcern, que continuou desempenhando o seu papel de administradora do pagamento das taxas mensais dos alunos. Sendo assim, nessa época, o referido Programa não ficou pertencendo, institucional e formalmente, a nenhum departamento da Instituição. No entanto, em meados de julho de 2014, o IFRN Campus Natal Central tomou a iniciativa de assumir o Projeto dentro do seu programa de extensão. Essa situação incorreu na desvinculação do Projeto da Funcern visto que, desde então, o Programa passou a ser gratuito e assumido, em toda a sua estrutura, como uma responsabilidade da Diretoria de Extensão do referido Campus.

7) **Subcategoria 7:** Local de realização das vivências do Projeto

Entrevistado 1:

O local, o Programa iniciou numa sala dentro do Departamento de Educação Física, passamos uma base de 2002... 2001, 2002, 2003. Em 2004 nós passamos para um pavilhão, que era depósito de material da Instituição, aí nós solicitamos a passar, com um aumento né, de atividades, teve a necessidade de sair do Departamento de Educação Física pra esse pavilhão (...) nós éramos dois grupos de trinta, (...) quando esse grupo aumentou de trinta pra oitenta houve a necessidade da gente procurar um outro espaço para (...) andamento desse Programa. Já em 2009, houve também uma outra mudança, com a necessidade da Instituição de criar salas de aula para os novos departamentos, então, nós fomos retirados de lá, passamos para um novo prédio, que era o antigo prédio de Estradas (...) onde esse prédio se chama hoje Departamento de Arte e Vivência. (...) ele serve as disciplinas de arte do Ensino Médio, extensão que é o Programa Saúde e Cidadania e um trabalho também de comunidade, que é o trabalho dos escoteiros.

Quanto ao local de realização das atividades ofertadas pelo Projeto, perante a **Subcategoria 7**, relacionada à **Categoria A**, observamos que esse programa social

sofreu diversas mudanças no decorrer do tempo quando deverá ser desenvolvido no IFRN Campus Natal Central. Inicialmente, no momento de sua implantação, o Projeto instalou-se em uma sala do Departamento de Educação Física do antigo Cefet-RN, permanecendo, nesse espaço, até, aproximadamente, o ano de 2003. Já em 2004, devido ao aumento no número de participantes e, igualmente, à ampliação da oferta de atividades, houve a solicitação, por parte da coordenação do Projeto, para que ele fosse transferido para uma área maior, no caso, um pavilhão utilizado como depósito de material, mas que oferecia mais espaço para o andamento de suas atividades. Por fim, no ano de 2009, em decorrência da necessidade institucional de construir salas de aula para os novos Departamentos que surgiram no Instituto e, conseqüentemente, transformar o antigo pavilhão na atual Diretoria Acadêmica de Ciências (DIAC), o Projeto foi, novamente, transferido para o local onde funciona até os dias de hoje; conhecido pelo antigo prédio de Estradas, atualmente, como já mencionamos, o Departamento de Arte e Vivência, além de ser o espaço designado para a atuação do Projeto, também se presta para ministrar as disciplinas de Arte e é realizado um trabalho comunitário com um grupo de escoteiros.

b) Com relação à ‘**Categoria B**’ referente às “Dificuldades encontradas para dar andamento as atividades desenvolvidas no Projeto” podemos identificar, na unidade de registro abaixo elucidada, alguns aspectos que discorrem sobre essa dimensão:

Entrevistado 1:

Olhe, dificuldade em qualquer programa existe mas, aqui dentro do Instituto, eu encontrei poucas dificuldades. (...) a gente sempre teve o apoio da própria Instituição, da própria Direção, (...) Eu acho que nunca passamos por dificuldade de o Programa não andar né, a gente sabe que existe as dificuldade da própria Instituição, da gente não estar no Plano Diretor da Escola, na época, né, pra receber verba, (...) a participação de mais professores né, a gente sabe que tem professores que querem participar mas não tem carga horária disponível, principalmente na parte de línguas, que há uma necessidade desta atividade dentro deste programa de extensão. Mas dificuldade, (...) realmente não houve dificuldade que atrasasse o andamento desse programa. (...) sempre nós tivemos o apoio de todos o setor dentro do Campus Central e (...) a gente tem um apoio muito grande da Pró Reitoria de Extensão, de todos os pedidos que a gente faz de algum material (...) a gente é contemplado (...). Então, dificuldade dentro (...) de todo o Instituto não houve, poderia demorar mas sempre a gente conseguia as coisas que eram solicitadas, que são solicitadas.

Nessa perspectiva, conforme a **Categoria B**, verificamos que o Programa se deparou com algumas dificuldades no percurso desenvolvido dentro do IFRN Campus Natal Central; dentre elas, podemos citar: a não participação, à época, do Plano Diretor da Instituição, fato que impossibilitava a aquisição de verbas para ser utilizadas em aspectos diversos relacionados ao programa; a indisponibilidade de carga horária docente, por parte da Instituição, para que professores interessados em participar do Projeto pudessem ingressar em suas atividades, especificamente na área de línguas estrangeiras; e o atraso de alguns pedidos solicitados por parte do Projeto à Instituição. Entretanto, segundo as informações obtidas pelo entrevistado, essas dificuldades nunca impediram o Projeto de dar continuidade a consecução de seus objetivos e, de igual forma, a realização de suas vivências, visto que esse programa social sempre recebeu o apoio e a colaboração da Instituição e de sua respectiva Direção, assim como também recebeu, e, até hoje, recebe o apoio da Reitoria no seu setor, ou seja, na Pró-Reitoria de Extensão, no que concerne ao recebimento de materiais solicitados, sobretudo, nas modalidades que envolvem o campo da Educação Física.

- c) No que diz respeito à ‘**Categoria C**’ que aborda a “Concepção da Coordenação do Projeto no que tange à responsabilidade social das instituições de ensino superior”, a unidade de registro, abaixo exposta, esclarece essa questão:

Entrevistado 1:

Olhe, quanto a responsabilidade das instituições de ensino superior, eu venho de uma instituição de ensino superior no Pará, a Universidade Federal do Pará, e esse trabalho, lá, social, já vem se desenvolvendo há bastante tempo. Dentro de um contexto todo no Brasil a gente vê, (...) um trabalho social dentro das universidades, geralmente puxado pelos departamentos de Serviço Social das universidades onde são criados, da onde saem, os trabalhos sociais. (...) Hoje a gente vê todas as universidades... Hoje a gente vê mais outros departamentos se envolvendo dentro desse trabalho social do Departamento de Serviço Social das universidades. (...) hoje ele é muito forte dentro das universidades federais né, e hoje, os Institutos Federais, (...) alguns (...) já estão, né, voltado pra atender essa comunidade carente (...) A gente sabe que ainda tem muita dificuldade nas instituições federais por ser um ensino técnico, não é, mas hoje elas estão abrindo as portas pra esse trabalho social, mas ainda está muito lento. Enquanto as universidades, elas já estão muito avançadas tá, os Institutos Federais, dentro do Brasil, a gente conta poucos Institutos que realmente estão desenvolvendo algum trabalho (...) pra essa comunidade.

A respeito da concepção de responsabilidade social nas instituições de ensino superior direcionada, especificamente, para a comunidade idosa, verificamos, segundo

consta na declaração elucidada na **Categoria C**, um trabalho social já realizado há muito tempo, pela referida Coordenação do Projeto, na Universidade do Pará. Aliás, de acordo com o entrevistado, dentro do contexto brasileiro, existe um movimento nas Universidades Federais em torno do desenvolvimento de trabalhos sociais contemplados, em especial, pelos Departamentos de Serviço Social dessas instituições de ensino superior que, paulatinamente, estão envolvendo outros departamentos interessados em, igualmente, contribuir com essa questão tão relevante na atual sociedade contemporânea. Contudo, enquanto as universidades já se encontram em um patamar bem mais elevado no que concerne à questão da responsabilidade social voltada à comunidade idosa, os Institutos Federais, ou seja, instituições de ensino superior, mas que também englobam o ensino médio voltado para a dimensão técnica, apesar de já considerarem essa nova perspectiva de trabalho social, ainda estão caminhando a passos lentos com relação ao número de programas e projetos que vislumbrem essa questão social.

Nessa perspectiva, reforçando as colocações do entrevistado sobre o trabalho realizado pelas universidades brasileiras em torno da responsabilidade social para como os adultos idosos, Meire Cachioni (2003), ao discorrer sobre as primeiras ações educativas no campo gerontológico, no Brasil, destaca que as instituições de ensino voltadas à problemática do adulto idoso, no país, tiveram seu início na década de 80 do século passado, configuradas no âmbito da extensão universitária na área gerontológica. A propósito, a autora assinala que, em 1982 foi fundado o primeiro programa universitário brasileiro, nomeadamente Núcleo de Estudos da Terceira Idade (NETI), pertencente à Universidade Federal de Santa Catarina, que tinha como objetivo a realização de estudos, a divulgação de conhecimentos gerontológicos, a formação de recursos humanos e a promoção do cidadão idoso. A partir dessa experiência “muitos outros programas começaram a ser implantados, gerando novas experiências adaptadas às necessidades e aos recursos disponíveis nas diversas regiões do país, especialmente nas cidades de grande porte, que já contavam com uma rede universitária instalada” (Jaime Pacheco, 2006, p. 224).

Dessa forma, em 1984 foi desenvolvido o Projeto “Grupo de Atividades Físicas para a Terceira Idade” (GAFTI), pelo Centro de Educação Física, com o intuito de criar grupos de idosos para a prática de atividades físicas compatíveis com sua idade, e que proporcionassem uma melhoria na sua condição física e na autonomia dos

movimentos¹⁴⁹. E em 1988 surgiu a Universidade sem Fronteiras, organizada pela Universidade Estadual do Ceará e reconhecida como resultado de uma pesquisa que suscitou diversas atividades de extensão relacionadas ao idoso (cf. Cachioni e Neri, 2004, pp. 39-40). Igualmente, no final de década de 80, foi criado o Núcleo de Assistência ao Idoso (NAI), pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), composto por grupo interdisciplinar de profissionais interessados nas questões da terceira idade. Aliás, o NAI, posteriormente, contribuiu para fomentar a criação da Universidade Aberta da Terceira Idade (UnATI). Pacheco (2006) acrescenta que o professor Américo Piquet Carneiro, em 1988, na aula inaugural da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), discorreu sobre o envelhecimento populacional brasileiro e a importante contribuição da universidade em face dessa nova realidade. A partir do empenho desse professor, foi também criado o Núcleo de Atenção à Saúde do Idoso do Hospital Universitário Pedro Ernesto, da UERJ, que transformou-se, mais tarde, no programa Universidade Aberta da Terceira Idade (UnATI) (cf. Jaime Pacheco, 2006, p. 225).

Evidenciamos, ainda, em 1990, o Centro de Extensão em Atenção à Terceira Idade (CETRES), criado pela Universidade Católica de Pelotas (RS), e subordinado à Coordenadoria de Extensão dessa Universidade, o qual tinha como objetivo refletir sobre o comportamento dos idosos na sociedade; assim como orientar, elaborar e coordenar ações de promoção à terceira idade.

A propósito, ao abordar a questão referente ao crescimento significativo, no âmbito da extensão universitária, desses programas socioeducativos voltados ao atendimento do adulto idoso no Estado brasileiro, Cachioni (2003) enfatiza:

Foi [somente] na década de 1990 que a extensão universitária voltada para a terceira idade conheceu seu apogeu com a multiplicação dos programas voltadas para adultos maduros e idosos nas universidades brasileiras. Com denominações e formas de organização diversas, porém com propósitos comuns¹⁵⁰ (p. 53).

Cachioni e Neri (2004) complementam essa observação destacando que, atualmente, esses programas vêm se espalhando por todo o país, recebendo apoio e investimento, sobretudo, das universidades particulares de ensino superior, seguidas das

¹⁴⁹ Ressaltamos que o projeto GAFTI deu origem, em 1994, ao programa Núcleo Integrado de Estudos e Apoio à Terceira Idade (Nieati). (cf. Cachioni e Neri, 2004, p. 40).

¹⁵⁰ Dentre os propósitos comuns, no âmbito de programas educativos direcionados ao adulto idoso, destacam-se: rever estereótipos e preconceitos relacionados à velhice; incentivar a autonomia, resgatar a cidadania e promover a autoestima e a integração social desses indivíduos; e possibilitar uma velhice bem-sucedida. (cf. Cachioni e Neri, 2004, p. 40).

estaduais e, por fim, das federais. Nesse sentido, Neto (2001) assinala que, no ano de 2000, os cursos de extensão para a terceira idade, no Brasil, por possibilitarem a democratização do ensino e o acesso ao saber, representavam uma conquista educacional, expressa por um número de 140 programas. Giovana Eltz, Nathalie Artigas, Diane Pinz e Cleidilene Magalhães (2014), complementam essa colocação acrescentando que, na atualidade, os programas voltados aos adultos idosos nas universidades brasileiras se proliferam por todo o país, constituindo-se de, aproximadamente, 200 projetos distribuídos em instituições de ensino superiores públicas e privadas. Sobre esse assunto, José Armando Valente (2001) acresce que, nos dias atuais, uma boa parte das universidades brasileiras oferecem programas educacionais voltados para a terceira idade. Essa situação ocorre em função do crescimento no número de pessoas que estão se aposentando com pleno vigor físico e mental, possuem um certo poder econômico e ainda estão interessadas em se manter ativas mentalmente.

Por outro lado, Salvador Rebelo Junior (2007), ao destacar que, atualmente, diversas instituições universitárias brasileiras estão se envolvendo com programas direcionados à população idosa, desenvolvendo trabalhos que ultrapassam a mera transmissão de conhecimento, elucida:

Desta forma, se faz imprescindível o exercício da responsabilidade social, em especial nas Universidades, que têm estrutura tanto humana quanto física para conferir o merecido respeito aos idosos, reconhecendo-os como cidadãos conscientes de suas responsabilidades e direitos (p. 4).

Jaime Pacheco (2006) complementa essa colocação acrescentando que “Parece claro que uma universidade deva integrar os processos de ensino, pesquisa e extensão, quer se trate do seu macroprojeto institucional, quer se trate do projeto de uma “microuniversidade” temática, como poderiam ser denominados os programas Universidades Abertas à terceira Idade” (p. 227).

Outrossim, observamos que essa conjuntura exposta não só denota o significativo crescimento de ações sociais direcionadas aos adultos idosos, expressas por meio de programas educativos desenvolvidos, sobretudo, no campo da extensão das instituições de ensino superior no Brasil, como também atenta para o fato da importância de, cada vez mais, ocorrer um maior envolvimento dessas instituições no que diz respeito à responsabilidade social com as questões do envelhecimento.

d) No que concerne à ‘**Categoria D**’ relacionada à “Compreensão do papel de responsabilidade social do Projeto, na Instituição IFRN Campus Natal Central”, essa dimensão é elucidada na unidade de registro, a seguir, exposta:

Entrevistado 1:

Eu acho que o Projeto Saúde e Cidadania, um programa de extensão, ele é um trabalho sim de responsabilidade social porque ele atende a toda uma comunidade né, que está aí precisando, (...), buscando alternativa de atividades. Então, o Instituto Federal, ele tem sim um trabalho de responsabilidade tá, devolvendo a essa comunidade um trabalho (...) social sim, pelo Projeto (...) Então, esse programa Saúde e Cidadania na Melhor Idade, dentro de um Instituto Federal, ele é um trabalho sim de responsabilidade social atendendo esse grande público, né, que está aí no envelhecimento (...) hoje Natal, ela é a terceira capital do Nordeste onde tem o maior número de pessoas acima de sessenta anos, onde o Instituto Federal abriu essa porta pra receber essa comunidade que está aí precisando de atividades (...) que são ofertadas dentro desse programa. Então, é um trabalho de responsabilidade social sim, atendendo a comunidade (...) da chamada terceira idade. E o programa, ele também trabalha com a parte da educação, quando eu trabalho com atividade física eu estou educando, (...) eu estou informando, (...). O aluno vem pra cá, ele não vem só fazer uma atividade, ele vem buscar também conhecimento.

De acordo com a percepção da Coordenação do Projeto Saúde e Cidadania na Melhor Idade, expressa na unidade de contexto relacionada à **Categoria D**, esse programa social de atendimento ao idoso que faz parte, atualmente, da área de extensão do IFRN Campus Natal Central, cumpre a função de responsabilidade social a ele designada pela referida instituição de ensino superior. Esse fato é constatado tendo em vista a atuação do Projeto na sociedade, especificamente, na comunidade idosa da região no qual se encontra inserido, oferecendo alternativas de atividades para um grupo social carente de ações que contribuam para a melhoria de sua qualidade de vida. De igual forma, observamos que o Projeto, no seu papel de responsabilidade social relacionado ao atendimento das necessidades e interesses peculiares aos indivíduos que se encontram no processo de envelhecimento, também desempenha um importante trabalho, no âmbito educacional, proporcionando vivências de lazer que buscam o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos pertencentes à terceira idade, nas diversas dimensões que permeiam sua vida na etapa da velhice, quer seja no âmbito físico, fisiológico, cognitivo e psicossocial.

Ressaltamos que essa conjuntura, perspectivada na fala do entrevistado, é fortalecida nas colocações de Geraldo Medeiros (2004) quando, ao considerar as

universidades como organizações formadoras de novos conhecimentos e, concomitantemente, espaços de transmissão das experiências culturais e científicas, realça a importante atribuição dessas instituições de ensino no sentido de construir a cidadania do indivíduo, e adverte para o fato de que as políticas desenvolvidas devem se adequar as necessidades do homem moderno. Aliás, o autor pontua que, mediante uma postura de conscientização face as desigualdades sociais, as instituições de ensino superior devem atuar não só no âmbito de desenvolvimento de projetos assistenciais e filantrópicos, mas também no sentido de disponibilizar seus conhecimentos à sociedade, de forma ética e dinâmica. Geraldo Medeiros (2004) ainda pondera que, atualmente, o ensino superior, ao desenvolver funções que envolvem diversas dimensões e aspectos da sociedade, possui um papel preponderante e responsável no processo de transformação da realidade social. De igual forma, Medeiros assinala que o ensino superior, contemplando, como um de seus papéis, proporcionar benefícios para a sociedade tendo como base os conhecimentos científicos, deve empenhar-se na “promoção humana” e, sob essa ótica, trabalhar na perspectiva de estimular a inovação e a criatividade por meio de projetos, programas sociais e parcerias com organizações públicas e privadas. Nesse mesmo sentido, o autor ainda afirma que “a responsabilidade social e ética da universidade consiste numa ação consciente do seu papel enquanto agente de transformação social.” (Medeiros, 2004, p. 5).

Com efeito, constatamos que a reflexão acima elucidada corrobora a afirmação de que o Projeto Saúde e Cidadania na Melhor Idade, pertencente à área de extensão do IFRN Campus Natal Central, ao se empenhar em trabalhar com diversas dimensões que permeiam a vida do cidadão na etapa da velhice, igualmente, denota o significativo papel de responsabilidade social que essa instituição de ensino superior tem junto à comunidade idosa onde atua.

2) DIREÇÃO DO IFRN CAMPUS NATAL CENTRAL:

No que concerne à entrevista realizada com a Direção do IFRN Campus Natal Central, a partir das questões indagadas, formamos duas categorias, a seguir, delineadas, com a intenção de elencar elementos que forneçam subsídios para um melhor entendimento do desenvolvimento do Projeto Saúde e Cidadania na Melhor Idade, no referido Campus, sob a ótica da responsabilidade social.

- a) A respeito da ‘**Categoria A**’, denominada “Visão do Projeto Saúde e Cidadania na Melhor Idade como parte das atividades de extensão do IFRN Campus Natal

Central”, a unidade de registro, a seguir, apresentada, discorre sobre essa dimensão:

Entrevistado 2:

As atividades de extensão são as atividades que fazem a ligação do público interno com o público externo. Então, não só este Projeto como todos os projetos de extensão são importantes, primeiro, porque eles acabam mostrando a sociedade que não está vivenciando todo dia a nossa Instituição o que ela vem fazendo pelo público externo da Instituição. E aí, levando mais especificamente pra esse Projeto, a gente entende que ele tem uma relevância social enorme porque atua com um público que está distante, economicamente, do mercado de trabalho, são pessoas que são aposentadas e que nós sabemos que a sociedade, ela acaba excluindo.

De acordo com a explanação, acima realizada, referente à **Categoria A**, observamos que o entrevistado, ao partir do pressuposto de que as atividades de extensão são atividades que fazem a ligação entre o público interno e o público externo de uma instituição de ensino superior, inicialmente, coloca que todos os projetos realizados pelo campo da extensão institucional são entendidos como importantes visto que possuem o papel, sobretudo, de apresentar à comunidade as ações sociais que são efetivadas pela Instituição em seu benefício, possibilitando, dessa forma, que a sociedade obtenha um conhecimento mais aprofundado acerca dessa instituição de ensino, ou seja, do IFRN Campus Natal Central.

Nesse contexto, ressaltamos a reflexão desenvolvida pelo Projeto Político-Pedagógico do IFRN (2012), quando assinala que a extensão do IFRN,

Como via de interação com a sociedade, constitui-se em um elemento de mão dupla indispensável tanto para o Instituto conhecer a realidade sociocultural, econômica e política de seu entorno quanto para a comunidade ter acesso ao saber produzido no e pelo Instituto. [...] Para tanto, torna-se prioritário assumir, institucionalmente, o compromisso de interação com a sociedade, viabilizando propostas que promovam ações transformadoras da realidade social. [...] Somente assim, o IFRN, de forma mais incisiva, pode alcançar a comunidade e estabelecer relações próximas com ela, a fim de cumprir com o papel e a responsabilidade social da Instituição (p. 202).

Ademais, em se tratando, especificamente, do Projeto Saúde e Cidadania na Melhor Idade, constatamos que ocorre a compreensão pelo entrevistado de que esse programa possui uma enorme relevância social para a Instituição, tendo em vista atuar com um público que se encontra fora do mercado de trabalho e, por esse motivo, muitas

vezes, é discriminado e excluído pela própria sociedade, ficando em uma situação de vulnerabilidade social.

Essa afirmação pode ser constatada na fala de Regina Simões (1994) quando, ao discorrer sobre a perspectiva do adulto idoso frente à atual sociedade moderna, evidencia que esse indivíduo passa, socialmente, da condição de um ser participativo para não participativo, tornando-se, assim, um elemento inativo e improdutivo no que diz respeito ao aspecto social da produtividade capitalista. Essa situação social e familiar, resultante de condicionamentos socioculturais caracterizados por uma forte tendência a marginalizar o idoso, provoca, nesse indivíduo:

[...] um estado de insegurança, de medo, de tensão e de inadaptação que, dependendo de sua intensidade ou continuidade, são expressos através da irritabilidade, acomodação ou indiferença, podendo afetar a própria personalidade, levando o idoso ao isolamento e ao sentimento de inutilidade (Simões R., 1994, p. 31).

Por sua vez, ao evidenciar a sociedade capitalista brasileira que preza pelo desenvolvimento da tecnologia e pelo aumento da produtividade, Regina Simões (1994) acrescenta que o “velho” é considerado uma figura inútil e improdutivo, pois, com a chegada da velhice, sua produção e consumo decrescem, vivendo assim um *status* marginalizado, dentro do próprio mundo que ele ajudou a construir: “a produtividade, como fator de eficiência, despreza uma política de amparo aos que já foram produtivos” (Simões R., 1994, p.36).

Nesse sentido e, de acordo com o entrevistado, essa condição social de demandas e preconceitos vivenciada por um grande número de idosos em nossa sociedade contribuiu, na atualidade, para a realização de mudanças que alteraram a estrutura administrativa do Projeto, permitindo que esse programa social fosse assumido como responsabilidade social e gerido, em sua totalidade, pela área de extensão do referido Campus. Esse fato possibilitou a aquisição de benefícios, sobretudo, no âmbito financeiro, já que os idosos participantes do Projeto, no presente momento, se encontram isentos do pagamento de qualquer espécie de taxa.

Nesses mesmos parâmetros, relacionada à **Categoria A**, foi criada uma subcategoria pertinente a essa dimensão:

1) Subcategoria 1: Aspectos positivos e negativos do Projeto

Entrevistado 2:

(...) ter um Projeto como esse dentro da Instituição, eu não vejo pontos negativos, só consigo enxergar pontos positivos. O primeiro ponto

positivo é mostrar à esse idoso (...) que ele, mesmo não estando mais no mercado de trabalho, (...) pode vivenciar e experimentar situações que muitos deles não tiveram oportunidade de vivenciar (...) numa Instituição como a nossa (...) O segundo elemento é (pausa) o que o esporte, o que as artes né, e o que as outras situações vivenciadas dentro de uma instituição de ensino, ela pode trabalhar com relação a “societação” desse público, porque muitos deles (...) sentem um vazio existencial, e essas atividades que são vivenciadas dentro do Projeto, elas fazem com que essa pessoa encontre um novo norte pra sua vida. (...) Então, projetos como esse que trabalham com a terceira idade, (...) que muitas vezes estão em situação de vulnerabilidade social, é importantíssimo pra uma instituição de ensino. Então, é por isso que nós, inclusive, repensamos o Projeto né, o Projeto hoje é um projeto completamente gerido pela Instituição, as pessoas (...) do Projeto hoje não pagam absolutamente nada pra participar do Projeto, porque a gente entende que isso é importante, é importante pra sociedade, é importante pra Instituição, porque as pessoas conhecem melhor a Instituição. Muitas vezes as pessoas nunca tinham tido sequer oportunidade de adentrar nos muros do IFRN, hoje elas conhecem o IFRN (...) através das mais diversas vivências que eles podem experimentar no Projeto. Então (...) eu vejo só pontos positivos, (...) no Projeto, (...), talvez a Instituição tenha que melhorar, (...) a questão de infraestrutura, melhorar as condições de uso dos espaços. Não é que o Projeto tenha problemas, e sim a Instituição se adequar a esse público (...) então talvez esse seja o grande desafio né, melhorar as condições do Projeto e não que o Projeto tenha elementos negativos, pelo contrário, eu só consigo enxergar elementos positivos como a integração, como a socialização, como o conhecimento (...) as pessoas na idade mais madura, mais experiente, elas também podem agregar novos conhecimentos. Então isso faz parte da construção do ser humano, e é nessa perspectiva que eu vejo o Projeto.

Diante das colocações alusivas à **Subcategoria 1**, pertencente à **Categoria A**, verificamos, quanto aos aspectos positivos e negativos que possam existir na relação entre o referido Projeto e a Instituição, que ocorrem, na percepção da Direção do já mencionado Campus, somente pontos positivos relacionados a fatores, tais como: possibilitar, ao adulto idoso que se encontra fora do mundo do trabalho, experiências e situações que ele não teve a possibilidade de vivenciar em outras fases de sua vida; propiciar um trabalho de sociabilização que busque preencher o vazio existencial provocado pela aposentadoria, oferecendo um novo norte para a vida da pessoa idosa; e promover a aquisição de novos conhecimentos que possam ser agregados ao processo de construção do ser humano na etapa da velhice.

Ao ressaltar os pontos positivos que contextualizam o Projeto dentro do IFRN Campus Natal Central, entendemos como pertinente evidenciar a colocação de Andrés de Haro e Silvia López (2012), quando assinalam que, em detrimento das circunstâncias

desafiadoras vivenciadas pelo idoso, como é o caso, por exemplo, da aposentadoria, se faz necessário, a esse indivíduo, construir, nessa fase da vida, uma postura de plena consciência de suas possibilidades e limitações, aceitando a chegada de alguns problemas e disfunções como algo normal e não como um castigo. Nesse período da existência, os adultos idosos podem buscar compensar as perdas por meio do desenvolvimento de novas relações, papéis e atividades que favoreçam um equilíbrio ante sua condição de vida anterior. Sendo assim, “quando chega a aposentadoria temos que estar constantemente aprendendo novos modos de enfrentarmos as diversas situações sociais que acaecem no dia a dia, os novos desafios que nos apresenta a vida” (Haro & López, 2012, pp. 252-253).

Sob essa ótica, enfatizamos, ainda, que o Projeto se apresenta como um desafio para o Instituto no que concerne à empenhar-se em melhorar a questão de sua infraestrutura, ou seja, aprimorar as condições de uso dos espaços desse programa social, e, igualmente, a se adaptar a esse novo público contemplado pela Instituição.

- b)** Em se tratando da ‘**Categoria B**’ que alude sobre a “Ótica da Direção acerca da responsabilidade social das instituições de ensino superior”, essa possui uma explanação que consta na unidade de registro abaixo apresentada:

Entrevistado 2:

Essa questão da responsabilidade social, a gente pode até fazer um recorte e observar como é que as empresas privadas, elas trabalham a responsabilidade social e como as empresas públicas, elas trabalham essa responsabilidade social. As empresas privadas, elas trabalham numa lógica do mercado, (...)...(pausa) o objetivo é vender sua marca, não é, nem sempre os dirigentes estão preocupados, verdadeiramente, com essa inclusão (...) muitas vezes as políticas afirmativas, elas vêm nessa perspectiva de mostrar a sua marca. Numa instituição pública né, isso tem uma outra conotação, é claro que você acaba fortalecendo a marca da instituição né, com os projetos (pausa) que são conduzidos, no caso aqui, pela Diretoria de Extensão, mas é diferente de uma empresa privada, (...) a gente visa mostrar a sociedade que ela deve brigar pelos seus direitos, (...) ela deve acreditar que ela deve ser inserida né, dentro das instituições de ensino, no caso de uma instituição como a nossa (...) que (...) trabalha com a educação básica, técnica e tecnológica, e também com o ensino superior. Então, fazer com que a comunidade conheça essas potencialidades e essas vivências que são experimentadas dentro do IFRN, (...) faz com que as pessoas tenham uma nova visão da Instituição, até porque nós éramos uma Instituição, até a década de noventa, eminentemente técnica, (...) e esses componentes né, mais sociais e humanos, eles são relativamente recentes à nossa Instituição. Então, é como se a extensão, ela viesse dentro dessa perspectiva de quebrar um pouco esse paradigma, essa imagem que as pessoas tinham da nossa

Instituição que era só a formação de técnicos para o mundo do trabalho. Então, essa é uma nova perspectiva de ver a nossa Instituição, de mostrar a nossa Instituição através de projetos como (...) o Projeto da Melhor Idade, como o Projeto Fraldinhas e como outros projetos que acabam trazendo o público que não é, necessariamente, os nossos alunos que passam por processos seletivos pra adentrar na Instituição, (...) pensar nessa responsabilidade social dentro de uma instituição de ensino pública (...) passa também por uma concepção de sociedade, (...) qual a sociedade que nós queremos. Então é diferente de se pensar na concepção de responsabilidade social dentro de uma empresa privada que, na verdade, o que ela quer é o lucro.

De acordo com a discussão acerca da **Categoria B**, ao discorrer sobre a questão da responsabilidade social das instituições de ensino superior, observamos que o entrevistado, iniciando sua fala, realiza uma conjectura acerca da diferença entre a responsabilidade social nas empresas privadas e nas empresas públicas, elucidando que as empresas privadas, que trabalham com a lógica do mercado, se preocupam em vender sua marca e visam somente ao lucro. Já as empresas públicas, especificamente o IFRN Campus Natal Central, instituição pública de ensino que trabalha com a educação básica, técnica, tecnológica e, também, com o ensino superior, apesar de, de certo modo, igualmente vender sua marca devido aos projetos desenvolvidos com a comunidade, tem como um de seus intuitos conscientizar a sociedade a lutar pelos seus direitos de cidadania e de inclusão.

Nesses parâmetros, realizando uma discussão sobre a contextualização da responsabilidade social nas empresas privadas, entendemos como pertinente ressaltar que uma empresa, para se manter competitiva no mercado, necessita desenvolver-se, fato que, por sua vez, deriva não somente de uma situação de maximização dos lucros, como também de sua capacidade de adaptação em face das modificações do ambiente no qual se encontra inserida. A esse respeito, ao discorrer sobre a relação entre o crescimento das organizações e a questão da responsabilidade social, Amanda Reis e Melissa Bandos (2012) destacam que, com o decorrer do tempo, a responsabilidade social, em meio a um cenário de pressões e exigências da sociedade para uma postura ética e social das empresas, tornou-se uma questão fundamental para o crescimento e desenvolvimento das organizações. Na atualidade, pois:

[...] a responsabilidade social tem ganhado amplo destaque e muitos adeptos, entre eles, empresas, governos, ONGs, entre outros. Isso decorre do fato da responsabilidade social ser compreendida como um meio para melhorar os problemas sociais tão frequentes na comunidade, decorrentes do abandono por parte da sociedade de

forma geral do comprometimento com o bem-estar social. (Reis e Bandos, 2012, p. 425).

As autoras ainda acrescentam que as organizações possuem um papel significativo no que concerne a uma postura de responsabilidade social quanto ao empenho em vislumbrar possíveis soluções para a resolução dos problemas enfrentados pela sociedade.

Ademais, ao elucidar a questão da competitividade existente nas empresas, Reis e Bandos (2012) atentam para o fato de que:

Cada vez mais os clientes destas empresas são mais exigentes e buscam por ações delas que evidenciem sua responsabilidade com as pessoas e não somente com o lucro. Desta forma, para continuarem competitivas, as organizações adotam práticas e programas de responsabilidade social. (p. 425).

Sobre esse mesmo assunto, Valdeni Silva e Antônio Silva (2011, p. 3) acrescentam que, na sociedade contemporânea, exige-se das organizações “capacidade de adaptação e criatividade para absorverem e se ajustarem de forma competitiva às mudanças que ocorrem cotidianamente em seus ambientes internos e externos” (p. 3). Essa situação de demandas tem concorrido para que as organizações trabalhem na perspectiva de dois objetivos de natureza distintas, ou seja, os fins materiais que visam ao lucro; e a representação de um espaço de convergência e de relacionamentos interativos. Essas particularidades representam um desafio no que concerne à capacidade de adaptabilidade das organizações em face das constantes modificações do ambiente onde se inserem. Portanto, reforçamos a afirmação de que esse contexto elucidado requer das organizações privadas a adoção de ações em uma perspectiva de responsabilidade social para que possam se manter atuantes no mercado.

Outrossim, realizando uma transposição da responsabilidade social das empresas privadas para as entidades de cunho educativo, consideramos pertinente destacar a fala de Cristina Garcia (2012) quando, ao discorrer sobre a origem da responsabilidade social universitária, faz uma retrospectiva ao conceito de responsabilidade social corporativa (RSC) ou responsabilidade social empresarial (RSE), por entender que os diversos enfoques dessa questão, no âmbito empresarial, contribuíram para a construção da concepção de responsabilidade social nas organizações como um todo, e, em especial, nas instituições de ensino superior. Assim, a autora afirma sua colocação assinalando que:

[...] nos últimos anos a RSC tem se convertido em uma área de investigação relevante com muitos enfoques e pontos de vista. O que é evidente é que as empresas e demais organizações pretendem assumir sua responsabilidade com a sociedade e com os grupos de interesse incorporando práticas em sua gestão mais harmônicas com o meio ambiente, o clima laboral, aspectos sociais e transparência em sua gestão. Tudo isso redundando positivamente em seus resultados e melhora a imagem corporativa destas organizações. (Garcia, 2012, p. 92).

Com base nessa declaração, observamos a influência da visão de responsabilidade social das empresas na concepção de responsabilidade social perspectivada pelas instituições de ensino superior, sobre a qual, mais adiante, serão realizadas algumas discussões.

Dando prosseguimento às considerações, pertinentes à **Categoria B**, constatamos, também, que a Instituição, desde a década de noventa, quando os “componentes” sociais e humanos começaram a ser mais bem trabalhados nos Institutos, de igual forma, possui como objetivo apresentar seu potencial e oferecer vivências que são relevantes para que essa comunidade possa vislumbrar o Instituto sob uma nova visão, que não seja somente tecnicista.

Partindo desse pressuposto, acrescentamos o fato de que os componentes sociais e humanos são evidenciados no Projeto Político-Pedagógico do IFRN (2012), no momento em que esse documento destaca que o seu processo de reestruturação institucional, vivenciado pela comunidade acadêmica desde o ano de 2009 até o ano de 2012, tratou-se de uma significativa experiência participativa que envolveu todos os *campi*, e cuja reconstrução está a se consolidar como instrumento que propõe inovações em torno de uma proposta educativa, com qualidade social, que expresse as finalidades e concretize os compromissos assumidos pela Instituição. Nesse sentido, é compreendido como uma cultura institucional indispensável à organização e ao desenvolvimento do IFRN. (cf. Projeto Político-Pedagógico do IFRN, 2012, p. 227).

Ao elucidar os compromissos subscritos na função social, o documento institucional reafirma que eles:

[...] são perspectivados, essencialmente, sob os princípios da formação humana integral, da educação profissional integrada e da formação cidadã. [...]. São fortalecidos, ainda, pela gestão democrática e pela possibilidade de poder contribuir com a transformação social dos sujeitos. (Projeto Político Pedagógico do IFRN, 2012, p. 227).

Nesse contexto, o Projeto Político-Pedagógico do IFRN (PPP) atenta para o fato de que os compromissos políticos da Instituição para com a sociedade estão a ser

ampliados, colocando em evidência uma educação, essencialmente, fundamentada em processos globais, democráticos e emancipatórios.

De forma congruente, essa atual conjuntura do IFRN voltada para a questão do compromisso social é fortalecida no pensamento de Silva e Silva (2011) quando, discorrendo sobre as *organizações voltadas para a produção e disseminação do conhecimento*, os autores advertem que, em um ambiente configurado pela competitividade e constantes mudanças e inovações, se faz necessária uma organização flexível, adaptativa e focada no desenvolvimento, tendo, como exemplo, nesse caso, as instituições de ensino superior enquanto organizações educacionais que vislumbram, como principal objetivo, a produção do conhecimento. Ademais, Silva e Silva, ao compreenderem a responsabilidade social como um conjunto de valores que são aceitos pela sociedade e que determinam o comportamento tanto de pessoas quanto de organizações, acrescentam que as instituições de ensino superior possuem um elevado patamar de responsabilidade social no que diz respeito tanto à formação de contingentes de profissionais em nível superior que atuam nos mais variados campos do conhecimento; quanto ao retorno, para a sociedade, de soluções nascidas de sua própria produção científica. Essa conjuntura, pois, favorece para que as instituições de ensino superior possuam uma atuação de ampla dimensão no âmbito social.

Partindo dessas considerações, podemos fortalecer a afirmação de que o IFRN, enquanto instituição de ensino superior, procura, cada vez mais, desenvolver uma visão educacional voltada não somente para o aspecto profissionalizante mas, igualmente, preocupada com a formação integral e cidadã do homem moderno. Nesse sentido, percebemos que essa situação pode vir a colaborar para um maior fortalecimento e amplitude de ações no que concerne ao compromisso social dessa entidade para com as comunidades nas quais se encontra inserida.

Ademais, continuando a análise referente à **Categoria B**, de acordo com a percepção do entrevistado, notadamente a direção do IFRN Campus Natal Central, observamos que a missão de responsabilidade social designada a Diretoria de Extensão do IFRN, ao trabalhar na perspectiva de quebrar o paradigma social de que os Institutos possuem somente a função de preparar profissionais para o mundo do trabalho possibilita, por meio dos projetos desenvolvidos, no caso específico o Projeto Saúde e Cidadania na Melhor Idade, a oportunidade de oferecer práticas educativas voltadas às demandas sociais que contemplem, na Instituição, outro público que não seja, especificamente, os alunos ingressos por meio de processo seletivo.

Nesses termos, discorrendo sobre a concepção de responsabilidade social assumida pela extensão do IFRN, acrescentamos a fala de François Vallaëys (2014). Essa autora, aludindo ao papel da extensão universitária, sublinha que, dentre os aspectos que contribuíram para o fortalecimento do conceito de responsabilidade social, no âmbito das instituições de ensino superior, destaca-se o desenvolvimento de uma postura crítica *integradora*, por parte dessas instituições, frente ao paradigma latino-americano de extensão, que tende a reduzir a responsabilidade social das universidades ao mero compromisso solidário com as populações carentes, sublimando, dessa forma, o fato de que a responsabilidade social contempla, também, outras questões da gestão relacionadas, sobretudo, aos processos educativos.

Sobre a temática extensionista, Rossana Serrano (2013) assinala que, a partir dos anos de 1980, a extensão universitária, fundamentada nos conceitos e práticas de Paulo Freire, se institucionaliza, e “No [seu] caminhar institucional, inicia-se a discussão sobre indissociabilidade entre os fazeres acadêmicos e a desmistificação da Extensão Universitária como militância política; o conceito da troca, da extensão como via de mão dupla, e a Extensão como produção de conhecimento (p. 10)”

A propósito, evidenciando as práticas extensionistas no IFRN, vale ressaltar que o Plano Nacional de Extensão Universitária (2000/2001) coloca que essa nova concepção das atividades extensionistas, ao expressar o compromisso social da universidade e tendo em vista uma relação social transformadora que possibilite acordos e ação coletiva entre universidade e sociedade, coloca a extensão como prática acadêmica que objetiva, por meio de uma intervenção na realidade na qual se encontra inserida, interligar as demais atividades universitárias, ou seja, o ensino e a pesquisa, às demandas da sociedade, contribuindo, dessa forma, para o desenvolvimento social.

Nesse sentido, partindo das colocações concernentes à **Categoria B**, podemos ainda concluir que o Instituto, notadamente o IFRN, por meio de sua extensão, trabalha na perspectiva da formação de uma concepção de responsabilidade social diferenciada da ótica que se apresenta em uma empresa privada, enfatizando, em seu documento institucional “Projeto Político-Pedagógico”, a dimensão educativa e social do cidadão.

Concepción Naval e Marta Ruiz-Corbella (2012) prestam uma significativa contribuição a essa observação quando, ao entenderem as universidades como uma organização que deve saber gerir-se, visto que se trata de empresas com um claro serviço público em formação e em investigação, acrescentam que as universidades, como instituições de ensino superior, além da difícil tarefa de avaliar e de se

responsabilizar pelos resultados de suas três missões, a docência, a investigação e o serviço público – possuem também o dever não só de cumprir com as leis e normas éticas gerais, como também de “integrar em seu governo as diversas preocupações sociais, laborais, medioambientais e de respeito aos direitos humanos.” (Naval e Ruiz-Corbella, 2012, p. 110). Ademais, na perspectiva da responsabilidade social universitária, as universidades devem também adaptar-se para responder às exigências da sociedade do século XXI, situação que demanda um novo sentido para as funções clássicas da universidade – docência, investigação e extensão – na medida em que devem estar conscientes do impacto social que suas ações e decisões exercem na sociedade.

As autoras ainda enfatizam que a responsabilidade social universitária, enquanto política institucional integral, possui uma ampla dimensão social relacionada à formação, à transferência de conhecimentos e à participação social, reconhecidamente aspectos que imprimem sentido ao papel da universidade no âmbito social (cf. Naval e Ruiz-Corbella, 2012, p. 11). E sobre o compromisso da universidade com a questão da responsabilidade social, Naval e Ruiz-Corbella (2012) escrevem

[...] se trata de formar todas as pessoas vinculadas com as universidades em uma cidadania activa e implicada com os desafios de nosso mundo e na busca de soluções. Os objetivos da responsabilidade social e desenvolvimento sustentável das universidades tem de intensificar-se em seus entornos locais. Devem envolver-se na promoção econômica, social e cultural das comunidades, reforçando seus pontos fortes e oferecendo soluções para minimizar seus problemas (p. 11).

Nesse mesmo contexto, Amanda Reis e Melissa Bandos (2012), abordando a questão da responsabilidade social universitária, acrescentam que as organizações educativas, enquanto instituições de formação dos seres humanos, possuem a importante função de preparar seus discentes não só no âmbito das competências, mas também em aspectos sociais e econômicos. As autoras ainda enfatizam que se faz necessária a realização de práticas sociais que vinculem a organização aos problemas e necessidades da população. No caso das instituições de ensino superior, “a interação e proximidade com a comunidade local agrega desenvolvimento quando da busca da construção do conhecimento, sendo este um grande propulsor da transformação social.” (Reis & Bandos, 2012, p. 424).

Nesses parâmetros, constatamos, ainda, a necessidade da realização de debates interativos que envolvam tanto a comunidade interna quanto a comunidade externa das

instituições de ensino superior, no caso específico do estudo, a instituição IFRN, visando à obtenção de um conhecimento mais aprofundado sobre os problemas que transitam em seu meio social. Essa situação, provavelmente, irá contribuir para um exercício mais efetivo da responsabilidade social institucional, no que diz respeito ao desenvolvimento de atividades integradas que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão em defesa de soluções viáveis e inovadoras, de cunho científico e social, visando atender às demandas da sociedade.

3) DIREÇÃO DA FUNCERN:

De igual forma, na entrevista realizada com a Direção da Funcern, atualmente denominada Gerência Administrativo-Financeira, construímos cinco categorias com o intuito de nortear as dimensões a serem trabalhadas na análise, concernentes à relação desenvolvida entre a referida Fundação e o Projeto Saúde e Cidadania na melhor Idade.

- a) Com relação à ‘**Categoria A**’ que trata do “Papel da Funcern no IFRN Campus Natal Central”, a unidade de contexto, a seguir exposta, explicita essa questão:

Entrevistado 3:

Olhe, bem, a Funcern, desde a sua criação, ela foi criada como uma Fundação de apoio ao Instituto Federal como um todo né. Então, ela tem a função de apoiar projetos, ações ligadas ao Instituto Federal e todos os seus campus. O Campus Natal Central é o de maior evidência porque é aonde a gente está baseado e onde tudo começou né. Então, a nossa atuação hoje atende a qualquer um dos campus existentes na atual direção, sempre no sentido de apoiar projetos, ações e executá-las também, conjuntamente ou separadamente do Instituto Federal.

De acordo com as colocações feitas pelo entrevistado, referentes à **Categoria A**, constatamos que a Funcern, enquanto Fundação criada com o intuito de apoiar o atual Instituto Federal, tem como função apoiar e executar ações e projetos ligados não só ao Campus Natal Central, reconhecidamente local de origem da Fundação, como também a todos os outros *campi* pertencentes ao IFRN, agindo de forma conjunta ou separada do referido Instituto.

- b) Já no que concerne à ‘**Categoria B**’ relacionada aos “Motivos que levaram o Projeto a ser inserido na Funcern”, esses se encontram elencados na unidade de contexto, abaixo elucidada:

Entrevistado 3:

Como a gente já disse antes, a Funcern é uma Fundação que dá apoio aos projetos executados pelo Instituto e pelo Campus Natal Central, conseqüentemente, o Projeto da Saúde e Cidadania na Melhor Idade foi inserido, na nossa ótica, em função dessa parceria e por necessidade da sua execução. E como sua execução diretamente pelo Instituto se tornaria mais complicada e, em alguns casos, meio inviável, então a Funcern foi convidada a participar do Projeto como executor, ou seja, a gente administraria a parte financeira, orçamentária e de pessoal com relação ao Projeto.

Conforme a declaração acima efetuada pelo entrevistado relacionada à **Categoria B**, observamos que a Funcern, ao desenvolver uma parceria com o Instituto, foi convidada por ele para desempenhar, no Projeto Saúde e Cidadania na Melhor Idade, a função de entidade executora, administrando a parte financeira, orçamentária e de pessoal do Projeto, tendo em vista descomplicar ações que poderiam ser, até mesmo, inviáveis, se sua execução fosse, a época, efetuada, diretamente, pelo Instituto.

c) Quanto à ‘**Categoria C**’, denominada “Período em que ocorreu a inserção do Projeto na Funcern”, essa se encontra enunciada na unidade de contexto, abaixo explicitada:

Entrevistado 3:

Bom, o início do Projeto propriamente dito na Funcern, ele é lá dos anos (grande pausa) 2008, 2009, por aí assim, o seu início em termos de execução aqui na Fundação. Essa foi mais ou menos a fase inicial, mesmo o Projeto já existia com outra conotação, diretamente, sem a Funcern participar. Quando a Funcern foi convidada, aí entrou na sua execução.

Segundo a afirmação exposta pelo entrevistado referente à **Categoria C**, observamos que a Funcern foi convidada a participar da execução do Projeto, aproximadamente, entre os anos 2008 a 2009, entretanto esse programa social, no entendimento do investigado, já existia no Instituto.

d) No que diz respeito à ‘**Categoria D**’ que trata da “Função desenvolvida pela Funcern no Projeto Saúde e Cidadania na Melhor Idade”, a unidade de contexto, abaixo apresentada, aborda essa questão:

Entrevistado 3:

Bom, a Funcern era encarregada da administração financeira, orçamentária e, logicamente, logística em alguns casos do próprio Projeto, ou seja, era encarregada de fazer a arrecadação dos recursos que os alunos pagavam e traduzir isso em atividades, ou seja, comprar material, pagar instrutores, pagar outras despesas existentes, despesas

com a manutenção da piscina e outras mais. Ou seja, a Fundação fazia a administração financeira, orçamentária do Projeto como um todo.

Pela colocação exposta pelo entrevistado concernente à **Categoria D**, verificamos que a Funcern era encarregada da administração financeira, orçamentária e logística do Projeto, transformando a taxa de pagamento dos alunos em recursos, tais como: a compra de material, o pagamento de professores e outras despesas como, por exemplo, a manutenção da piscina.

e) Por fim, quanto à '**Categoria E**' que elucida as "Dificuldades encontradas no percurso da Funcern pelo Projeto", elas constam na unidade de contexto, a seguir:

Entrevistado 3:

As dificuldades encontradas na execução do Projeto pela Fundação eram de, basicamente, relacionamento legal, ou seja, as atividades que seriam desenvolvidas, elas têm uma regra, tem umas normas, e nem sempre a gente conseguia atender isso aos coordenadores por falta até de um maior conhecimento deles mesmo em relação a administração propriamente dita né. Então, essa administração administrava, financeira, orçamentária... existe normas legais, regras legais que a Fundação teria que, também, compartilhar delas e nesse entrelaçamento a gente encontrou algumas dificuldades no percurso. Nunca elas foram dificuldades insuperáveis, eram dificuldades que eram sanáveis e elas foram sanadas durante o período.

Sob a ótica do entrevistado alusiva à **Categoria E**, existiram dificuldades, no âmbito do relacionamento legal, tendo em vista uma série de normas e regras administrativas que não conseguiam, muitas vezes, ser atendidas por falta de um maior conhecimento delas por parte da coordenação do Projeto. Entretanto, essas dificuldades sempre foram sanadas no percurso da Funcern pelo referido programa.

Com efeito, de acordo com a explanação realizada pelo entrevistado concernente às **Categorias** construídas, designadamente **A, B, C, D e E**, observamos que a Funcern surgiu no atual Instituto Federal com a função de apoiar e executar ações e projetos ligados não só ao Campus Natal Central, reconhecidamente local de origem da Fundação, como também a todos os outros *campi* pertencentes ao IFRN, agindo de forma conjunta ou separada do referido Instituto. Essa situação fica evidenciada no Projeto Político-Pedagógico do IFRN (PPP), ao sublinhar que a Funcern "desempenha funções administrativa, financeira e pedagógica em muitas atividades de extensão,

ensino e pesquisa, em conformidade com o Estatuto¹⁵¹.” (Projeto Político-Pedagógico, 2012, p. 262).

Outrossim, de acordo com o entrevistado, entre os anos de 2008 a 2009, a referida Fundação foi vinculada ao Projeto Saúde e Cidadania na melhor Idade devido à necessidade de um órgão que realizasse a administração do programa, tendo em vista, à época quando ocorreu essa parceria, essa função ser de difícil execução, sendo praticamente inviável pelo então Cefet-RN, em decorrência do pagamento de uma taxa, por parte dos alunos participantes do Projeto. De igual forma, no que tange ao papel desempenhado pela Funcern no Projeto até meados de 2014, quando o programa se desvinculou da Fundação e foi assumido como uma atividade contextualizada na extensão do IFRN Campus Natal Central, esse consistia, especificamente, em administrar a parte financeira, orçamentária, logística e de pessoal do Projeto, transformando a taxa de pagamento dos alunos em recursos para a compra de material, pagamento de professores e outras despesas como, por exemplo, a manutenção da piscina. Ademais, a Funcern, em sua trajetória no Projeto, encontrou algumas dificuldades relacionadas, especialmente, ao âmbito do relacionamento legal, haja vista uma série de normas e regras administrativas que não conseguiam, em muitos casos, ser seguidas por falta de um maior conhecimento, da parte da coordenação do Projeto, da existência dessas regras. Essa situação dificultava o andamento de algumas ações, por parte da Fundação, relacionadas ao Projeto, mas com o tempo, sempre foram resolvidas e sanadas.

4) DIREÇÃO DE EXTENSÃO DO IFRN CAMPUS NATAL CENTRAL

Quanto à entrevista com a Direção de Extensão do IFRN Campus Natal Central, formamos três categorias com o propósito de, igualmente, adquirir informações que possam fundamentar um dos questionamentos propostos pela investigação, com relação a uma melhor compreensão acerca da contextualização do Projeto na área de extensão do referido Campus.

- a) Com relação à ‘**Categoria A**’, “Período e razões pelas quais o Projeto foi inserido na área de Extensão do IFRN Campus Natal Central”, a partir da unidade de registro, abaixo elencada, foi possível traçarmos uma perspectiva que contemplasse essa dimensão:

¹⁵¹ Vale ressaltar que o Estatuto da Funcern se encontra disponível no site: www.funcern.br/estatuto.html.

Entrevistado 4:

É, o projeto de extensão “Maior Idade”, ele foi incorporado ao Campus Natal Central a partir de junho, julho de 2014. Então, a gente fez algumas avaliações e analisamos que o Projeto, ele é de responsabilidade social. Como ele é de responsabilidade social, a gente teve que reformatar esse Projeto para atender essa comunidade. (...) O Instituto não pode cobrar mensalidade, e a Fundação entrava como interveniente e, muitas vezes, a gente observava que a pessoa que estava frequentando o Projeto, ela não vinha, muitas vezes, por não ter as questões financeiras não é, não tinha os recursos para vir e ficava desestimulada a continuidade de frequentar o Projeto. Então, embora a mensalidade cobrada fosse uma mensalidade simbólica mas, muitas vezes, isso complica na... no dia-a-dia da pessoa, principalmente a pessoa idosa que tem uma despesa muito grande com medicação e tem dificuldade de deslocamento, tem que ter uma atenção maior, e o Projeto, ele é de grande importância para a sustentabilidade da pessoa idosa, para a pessoa ter uma qualidade de vida melhor. Então, nos reunimos e o professor Arnóbio foi quem deu a ideia da, da gente assumir isso como Instituição, a transformá-la em gratuito né, e institucionalizar, na área de extensão, como um Projeto em definitivo da Instituição. A gente observou nos relatórios financeiros né, a grande descontinuidade da frequência dos nossos alunos do Projeto, e foi isso que nos motivou a procurar saber até que ponto o Projeto estava realmente atingindo o seu objetivo que é atender, da melhor forma possível, com qualidade, os nossos jovens alunos da terceira idade (risos) ou da melhor idade. E o Projeto estava falhando na (...) a gente observou que poderia ser, em um primeiro momento, a questão da mensalidade, e essa mensalidade, ela foi abolida e estamos acompanhando essa frequência. (...) E a questão da Instituição, ela se preocupa com a questão da responsabilidade social, e dentro da responsabilidade social, esse programa é de responsabilidade social da Instituição e tem que ser encarada como responsabilidade do Instituto Federal do Rio Grande do Norte. (...) a nossa parcela de contribuição para a sociedade.

Pela explanação realizada pelo entrevistado, concernente à **Categoria A**, constatamos que o Projeto foi incorporado pela área de extensão do IFRN Campus Natal Central no mês de julho, do ano de 2014. A esse propósito, a principal razão pela qual o referido programa social foi inserido na Instituição, foi em função de uma postura institucional, tomada pela direção do Campus em vigência, em assumir a comunidade idosa local, por intermédio do Projeto Saúde e Cidadania na Melhor Idade, como responsabilidade social tendo em vista uma de suas funções, enquanto instituição superior de ensino, ser designadamente a extensão. Essa postura surgiu em consequência de uma série de avaliações e análises que observaram, inicialmente, por meio dos Relatórios Financeiros da Instituição, uma grande descontinuidade de frequência dos alunos do Projeto, fato que incorria em falhas desse programa social quanto a atingir seu objetivo de amplo atendimento à clientela da terceira idade. De

igual forma, foi colocado em pauta a problemática relacionada à dificuldade de alguns idosos em dar continuidade à participação no Projeto, em decorrência da dificuldade de pagar a taxa mensal, requerida pela Funcern, para que eles pudessem frequentá-lo. Não obstante a referida taxa ter um valor simbólico, a Instituição apurou que esses idosos, devido ao processo de envelhecimento, passavam por dificuldades financeiras no âmbito de despesas médicas, dificuldades de deslocamento, etc., e, tendo em vista a sustentabilidade e uma melhor qualidade de vida da pessoa idosa, o Projeto foi inserido e assumido, institucionalmente, como responsabilidade social do IFRN Campus Natal Central em uma perspectiva que abrange, igualmente, o Instituto Federal do Rio Grande do Norte.

b) Quanto à ‘**Categoria B**’ relacionada à “Configuração do Projeto na área de Extensão do IFRN Campus Natal Central até sua inserção institucional”, a unidade de contexto, abaixo representada, permite aludir a esse aspecto:

Entrevistado 4:

É... o Projeto da Maior Idade ou da Terceira Idade, ele configurava com a participação da, do Instituto e da Funcern. A Funcern era interveniente, via mensalidades, comprava os equipamentos necessários, e o Instituto entrava com a mão de obra, com a parte da mão de obra que eram os professores localizados para atender o Projeto, com a coordenadora, a parte da infraestrutura que eram salas e etc., e a Funcern contratava os professores que a gente não tinha no quadro né, e fazia o repasse financeiro para compra de coisas que eram necessárias, com os recursos né. Então, basicamente... E dentro da extensão a gente acompanhava a parte orçamentária, (...) acompanhava como é que estava o desenvolvimento e a frequência desses alunos dentro do Programa. Foi devido, evidentemente, a essas frequências que a gente começou a mapear nossas mudanças no processo.

Com base nas colocações efetuadas pelo entrevistado, pertinentes à **Categoria B**, observamos que o Projeto se desenvolvia no IFRN Campus Natal Central, em parceria com a Funcern. Nesses parâmetros, essa Fundação, enquanto órgão interveniente que administrava a mensalidade dos idosos, se responsabilizava pela compra do material necessário para o andamento do Projeto e a contratação de professores, fora do quadro docente do Instituto. Já quanto ao Campus Natal Central, via extensão, esse se responsabilizava pela locação de professores do Instituto para atender e ministrar as aulas do Projeto, incluindo, nessa perspectiva, a coordenadora do referido programa social; a parte da infraestrutura física, contemplada pelos locais onde eram vivenciadas as atividades do Programa; o repasse financeiro dos recursos para a

compra do material solicitado pelo Programa; bem como ainda assumia a função de acompanhamento da parte orçamentária, do desenvolvimento do Programa e da frequência dos alunos participantes. Essa situação permitiu um mapeamento da conjuntura do Projeto e, conseqüentemente, a sua adoção em um processo de mudanças que incorreu em sua inserção institucional via extensão.

- c) Em se tratando da ‘**Categoria C**’, atinente à “Perspectivas do Projeto Saúde e Cidadania na Melhor Idade frente as mudanças em torno de sua reformulação institucional, na área de Extensão do IFRN Campus Natal Central”, a unidade de registro, abaixo elucidada, visa contemplar essa dimensão categorial:

Entrevistado 4:

A nossa perspectiva é que com essa nova formatação a gente consiga atender, com mais qualidade, os nossos alunos do programa, e que eles frequentem continuamente né, que eles não abandonem o processo por uma questão financeira. É... dentro do programa, a gente também, é... tá previsto a nova reestruturação das salas, das reformas, é... encolhemos um pouco as ofertas de atividades pra ficar só com os professores que a gente tem condições de manter no programa, sem causar custos financeiros a Instituição né. É, (pausa) estamos alocando também recursos para atividades no planejamento, isso é só uma previsão, não sei se isso se concretiza, os lançamentos, eles vão para uma instância maior da reitoria e eles sofrem cortes, não é. E a parte do acompanhamento né, pedagógico, a formatação do Projeto que tá sendo realizado pela equipe né, então o Projeto fica mais, fica mais acadêmico né, passa a produzir mais conhecimento, a parte das experiências do Projeto, (...) Estamos tentando dar um apoio, dentro de nossa estrutura da Instituição, para os nossos alunos do programa dentro da parte de saúde, dentro das limitações também, e dos programas que a gente tem de assistência estudantil. Então, no futuro, a gente vai tentar criar um curso não é, pra botar dentro da grade do sistema do governo né, em que eles tenham uma certificação, tenham matrícula, não é, e que possam ser alunos, realmente de fato, do Instituto, com sua carteira de estudante, matrícula, com registro no SITEC, com a grade do planejamento (...) Quando a gente começar a criar um curso, realmente, da área da extensão, com grade curricular, com disciplinas, diário. Então, a ideia maior, no futuro, vai ser essa, transformar isso num grande programa, em que ele seja bastante bem acompanhado, não é, e que faça parte da grade curricular do Instituto não é, e como, também, um programa de responsabilidade social da Instituição que a gente tem que fazer na área social, na área de educação e na área ambiental.

Diante das elucidações realizadas pelo entrevistado, referentes à **Categoria C**, podemos perceber que o Instituto, partindo do parâmetro da responsabilidade institucional para com os idosos e em função de um atendimento com mais qualidade e com um menor índice de evasão do referido programa social, prevê a realização de

algumas reformas como, por exemplo, a reestruturação das salas de aula nas quais se desenvolvem as atividades do Projeto. No entanto, a Instituição pretende diminuir o número de atividades oferecidas pelo programa, com a intenção de utilizar somente o seu quadro docente, reduzindo, dessa forma, possíveis custos financeiros na contratação de novos profissionais. Por outro lado, fica evidenciado, na fala do entrevistado, que a extensão do IFRN, a partir da reformulação do Projeto como uma atividade exclusivamente institucional, objetiva inserir esse programa socioeducativo no seu planejamento anual, assim como acompanhar, pedagogicamente, seu desenvolvimento, estimulando a produção de conhecimentos à partir das experiências vivenciadas no Programa. Aliás, a Instituição também visa contribuir com um maior apoio aos adultos idosos participantes no que concerne a possibilitar o direito a assistência médica e a participação nos seus programas de assistência estudantil. Ademais, como perspectiva futura, o IFRN Campus Natal Central possui a meta de transformar o Projeto em um curso, pertencente a área da extensão, com grade curricular, disciplinas e diários, tendo em vista consolidá-lo como um programa institucional que permitirá, aos seus participantes, o usufruto de benefícios, tais como: a obtenção de matrícula, carteira de estudante e certificação.

Com efeito, ao discorrer sobre a atuação da extensão no que tange à responsabilidade social para com a comunidade idosa, colocamos em evidência a concepção de Extensão Universitária, segundo a Política Nacional de Extensão Universitária (2012), por percebermos uma relação entre este conceito e as perspectivas, acima apresentadas, pela atual Direção de Extensão do IFRN Campus Natal Central.

A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade. (Política Nacional de Extensão Universitária, 2012, p. 15).

A propósito, destacamos a importante meta do Plano Nacional de Educação para o decênio 2001-2010 (PNE 2001-20100 (Lei nº 10.172), aprovado em 2001, designadamente: “Implantar o Programa de Desenvolvimento da Extensão Universitária em todas as Instituições Federais de Ensino Superior no quadriênio 2001-2004” (PNE, 2001, p. 92).

Por outro lado, acrescentamos que Projeto Político-Pedagógico do IFRN (2012), ao ressaltar o perfil emancipatório da extensão, definindo-o como “atividades de extensão voltadas para grupos e classes sociais, agregando o protagonismo da

comunidade na construção das relações, o acesso aos novos saberes, a promoção social e a realização pessoal e profissional” (p. 201), adverte que, na busca de práticas que conduzam à emancipação dos sujeitos, se faz necessário desenvolver uma postura cidadã, solidificada na autonomia, na participação social e no respeito à diversidade e à diferença.

Salientamos, ainda, que as práticas de extensão do IFRN, tendo como principal finalidade a interação entre a comunidade externa e o meio acadêmico, são compreendidas pelo Projeto Político-Pedagógico do IFRN (2012) como: “toda atividade acadêmica, científica, cultural, esportiva, técnica ou tecnológica que não esteja inserida na matriz curricular dos cursos regulares da Instituição” (p. 200).

Sob essa ótica, partindo do pressuposto de que a extensão é um espaço institucional que possibilita o acesso aos saberes produzidos pela sociedade, a socialização de experiências acadêmicas, o reconhecimento dos saberes populares e de senso comum e um processo de ensino-aprendizagem que perpassa a instituição e a comunidade; as práticas extensionistas do IFRN não só fortalecem o processo educativo da Instituição, por meio de sua integração com as atividades de ensino e pesquisa, mas também constitui-se:

[...] em um caminho para o IFRN reafirmar o seu papel social, contribuindo, significativamente, tanto para o desenvolvimento socioeconômico e para a produção e a disseminação de conhecimentos quanto para o enfrentamento das condições de desigualdades e de exclusões sociais (Projeto Político-Pedagógico do IFRN, 2012, p. 203).

Pelas colocações acima, observamos que os parâmetros que configuram as práticas extensionistas do IFRN, fortalecem a identidade do Projeto Saúde e Cidadania na Melhor Idade enquanto atividade de extensão voltada para a comunidade idosa, e assumida, pelo IFRN Campus Natal Central, como responsabilidade social institucional.

CONCLUSÕES FINAIS DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM A EQUIPE GESTORA DO PROJETO

Pelas explanações realizadas, e a partir de um processo de categorização das informações adquiridas, desenvolvemos algumas reflexões sobre o Projeto Saúde e Cidadania na Melhor Idade, que permitiram não somente uma maior compreensão do desenvolvimento e funcionamento desse programa social pertencente, na atualidade, a uma instituição de ensino superior, nomeadamente o IFRN Campus Natal Central;

como também propiciaram elementos que auxiliaram na caracterização do referido Projeto .

O Projeto, ao surgir no ano de 2000, visando contemplar a Instituição com um programa social que atendesse à comunidade idosa, percorreu vários caminhos antes de ser incorporado à área de extensão do atual IFRN Campus Natal Central, iniciando sua trajetória na Coordenação de Educação Física e, posteriormente, passando para a Gerência de Serviços, onde foi vinculado à Diretoria de Relações Empresariais e Comunitárias, em parceria com a Funcern, Fundação que desempenhava a função de órgão interveniente na medida em que administrava a mensalidade dos idosos.

Quanto às suas atividades, o Projeto começou com a oferta das seguintes vivências: hidroginástica, natação, ginástica, psicologia e informática. No entanto, devido à crescente procura da clientela, houve a necessidade não só de ampliar o número de atividades, como também de deslocar o programa para um local onde pudesse atender a essa demanda; designadamente o espaço onde, atualmente, funciona a Diac. Posteriormente, o Projeto foi transferido para o prédio do Departamento de Arte e Vivência, permanecendo, nessas instalações, até os dias de hoje. Atualmente, as vivências realizadas nesse programa social constituem-se de: natação, hidroginástica, ginástica localizada, musculação, pilates, karatê, dança, psicologia, novas tecnologias, francês e arte e educação.

Quanto as dificuldades do Projeto em sua trajetória institucional, citamos: a carência de professores do quadro docente do referido Campus para ministrar atividades do Projeto e a ausência e atraso de verba para a execução de alguns pedidos solicitados pelo Programa, o que podemos perspectivar essas dificuldades como tensões a serem ministradas no âmbito do desenvolvimento do Projeto, uma vez que, por exemplo, a ausência de professores para ministrar certas atividades do Projeto repercutiu na extinção dessas atividades. Não obstante, constatamos que a Instituição, mesmo enquanto ETRN ou Cefet-RN, ou seja, entidade educacional que ainda não contemplava a perspectiva do ensino superior, já desenvolvia, por meio da Diretoria de Relações Empresariais e Comunitárias, ações que vislumbravam a perspectiva da responsabilidade social voltada ao atendimento de comunidades carentes, no caso específico do estudo, a pessoa idosa. Entretanto, reconhecemos que a instituição ETRN ou Cefet/RN, pela sua estrutura e história poderia atuar com maior amplitude nessa área de atendimento ao idoso, assim como nas demais áreas, atendendo às necessidades da comunidade externa.

Com relação ao funcionamento do Projeto, verificamos que, após o seu desligamento da Gerência de Serviços, devido à mudança dessa gerência para outro Campus do IFRN, a Funcern deu continuidade à sua atuação no Programa no sentido de administrar a parte financeira, orçamentária e de pessoal, transformando as taxas mensais cobradas dos alunos em recursos financeiros para subsidiar as ações desenvolvidas no Projeto, ou seja, compra de material permanente e de consumo, pagamento de professores contratados e manutenção de instalações do Projeto. Nessa conjuntura, a contribuição do IFRN Campus Natal Central para o desenvolvimento das ações do Projeto se dava por intermédio da infraestrutura física cedida para a consecução de suas atividades, assim como da disponibilização de professores do seu quadro docente para ministrar algumas vivências ofertadas pelo programa.

Contudo, no mês de julho do ano de 2014, constatamos mudanças na formatação do Projeto, oriundas de uma avaliação realizada pela área de extensão do referido Campus, onde foi detectada uma descontinuidade na frequência e na participação dos idosos participantes do Projeto, decorrente de dificuldades financeiras que os impossibilitava de cumprir com o pagamento da taxa mensal. Diante dessa situação e de outras demandas suscitadas pela condição social de alguns idosos, a Direção do Campus Natal Central adotou uma postura de responsabilidade social para com a comunidade idosa, por meio de sua extensão, visando propiciar mais qualidade de vida a esse grupo etário. Assim, em meados de julho de 2014, o Projeto foi desvinculado da Funcern, eximindo os alunos do pagamento da taxa mensal. Já a Instituição, via extensão, tomou medidas que incorreram em uma reformulação no Projeto, tais como: a redução da oferta de atividades em função da utilização de professores que compunham somente o quadro funcional da Instituição, objetivando não causar prejuízos financeiros à entidade; e a reestruturação do documento do Projeto, tendo em vista inseri-lo no planejamento anual da Instituição para, dessa forma, acompanhá-lo pedagogicamente, estimulando a produção de conhecimentos a partir das experiências vivenciadas em seu processo educativo. Nesses parâmetros, observamos que ao longo do processo, o Projeto sofreu algumas mudanças para atender as condições conjunturais da Instituição. Ademais, ao consolidar o Projeto como uma responsabilidade social institucional, a extensão também aspira, como perspectiva futura, transformar esse Programa em um curso institucional possibilitando, aos seus participantes, usufruir dos benefícios de um aluno regularmente matriculado.

Constatamos, ainda, que a Instituição se empenha no sentido de quebrar o paradigma tecnicista de que a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, ou seja, os atuais Institutos, trabalha somente na perspectiva de formação para o mundo do trabalho, apresentando, por meio de programas como o Projeto Saúde e Cidadania na Melhor Idade, uma nova concepção de responsabilidade social ao suscitar, na dimensão educativa institucional, componentes sociais e humanos contextualizados na perspectiva de educação ao longo da vida, ou seja, um processo de aprendizagem significativa que conduza ao exercício da cidadania e à busca de uma vida com mais dignidade e qualidade. Todavia, alertamos para o fato de que a continuidade e funcionamento do referido Projeto e de outros que, porventura, venham a se concretizar no IFRN, enquanto inseridos na situação de programas contemplados pelas atividades de extensão, ficam sujeitos a sensibilização e a empatia dos gestores que administram e determinam as prioridades da Instituição. Nesse sentido, ressaltamos a importância da consolidação do Projeto em estudo, fundamentado em ações políticas e didático-pedagógicas permanentes e consistentes no âmbito do currículo institucional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Elucidando a problemática do envelhecimento no Brasil, observamos que as primeiras iniciativas ocorridas voltadas à velhice remontam ao século XVIII. Entretanto, até a década de 1970, as ações sociais e políticas direcionadas ao atendimento à pessoa idosa, no país, apresentavam-se de forma fragmentada e assistemática, na dependência da boa vontade e preocupação de órgãos governamentais e da iniciativa privada. Somente em 1976, com a criação do Ministério da Previdência e Assistência Social (INPS), iniciou-se uma postura reflexiva sobre políticas voltadas ao adulto idoso, sobretudo no que concerne à questão da aposentadoria. De igual forma, a Constituição da República de 1988, tendo, em grande medida, como modelo subjacente o Estado de Bem-Estar Social, visto que postulava a intervenção estatal no sentido de garantir melhorias nos padrões de qualidade de vida dos cidadãos, representou um significativo avanço por meio das medidas constitucionais que vieram repercutir na condição social do adulto idoso, não só pela sua política de Seguridade Social, entendida como um conjunto de ações integradas cujo intuito é o de assegurar os direitos relativos à saúde, à previdência e à assistência social que envolvem, no caso, o idoso, mas também por explicitar, pela primeira vez na história do país, a proteção social aos idosos como dever do Estado e direito do cidadão. Por outro lado, evidenciamos que a Constituição de 1988, igualmente, abriu caminho para o desenvolvimento de importantes ações e medidas sociais direcionadas, especificamente, à questão do envelhecimento. Entre elas, destacamos: a Política Nacional do Idoso (PNI), cuja finalidade, expressa, em seu artigo 1º, é o de assegurar os direitos sociais aos idosos, criando condições de promover sua autonomia; e o Estatuto do Idoso, entendido como legislação criada para garantir e ampliar os direitos de cidadania aos brasileiros com mais de sessenta anos. Nesse sentido, ressaltamos, ainda, que tanto a PNI quanto, posteriormente, o Estatuto do Idoso, contém, em seus artigos, medidas que abordam as questões do lazer e da temática educacional, visando à efetivação de ações que buscam contribuir para o desenvolvimento pessoal e social desses indivíduos. No entanto, acrescentamos que alguns fatores, como, por exemplo, a dimensão territorial do Estado brasileiro e a ausência de uma maior divulgação da PNI e do Estatuto do Idoso, são, reconhecidamente, obstáculos que repercutem no desconhecimento, por uma boa parte de adultos idosos do país, das medidas e leis que os poderiam beneficiar.

Ao discorrer sobre a temática educativa, observamos que a Constituição de 1988 representou uma relevante conquista para a educação de adultos ao estabelecer, como dever do Estado, a garantia à educação a todos aqueles que, a ela, não tiveram acesso. No entanto, além da importante postura, por parte do governo, de ações que universalizem a educação de adultos, no caso em questão, do adulto idoso, atentamos para o fato de que o processo educativo necessita, também, contemplar uma formação de qualidade que, por meio do diálogo, da interatividade e da troca de experiências entre professor e alunos, conduza esses indivíduos não só à aquisição de informações, mas também a transformações, decorrentes de níveis de conscientização, que fomentem um maior conhecimento da realidade que os cerca e uma maior capacidade de enfrentar e superar os preconceitos e obstáculos oriundos do processo de envelhecimento.

Nessa perspectiva, assumir a educação permanente como um direito das pessoas, ou seja, uma educação pautada na autonomia, cidadania, qualidade de vida, humanização e responsabilidade social, pode implicar também a responsabilização do Estado pela democratização do acesso ao ensino e ao saber. Trata-se, portanto, de uma perspectiva diferente daquela que, muitas vezes, está implícita na chamada aprendizagem ao longo da vida, sobretudo quando se baseia na responsabilização individual quanto ao acesso ao ensino e ao saber, ou quando é uma prática educativa direcionada à formação profissional e à adaptação funcional ao mercado de trabalho.

Por outro lado, ao discorrer sobre algumas situações que, igualmente, contextualizam a problemática do envelhecimento, salientamos o fato de que o aumento significativo na população de idosos no Estado brasileiro, decorrente de uma maior longevidade, se constitui, atualmente, em um desafio para o governo desse país, levando em conta, sobretudo, a questão referente aos custos que esses indivíduos geram para a Previdência quando se inserem na condição de aposentados. Outro ponto a ser ressaltado refere-se a necessidade de um maior compromisso, por parte da sociedade e do poder público, mais especificamente dos estados e municípios, quanto a contribuir para o cumprimento das ações e medidas contidas no Estatuto do Idoso, tendo em vista que essa legislação direcionada a etapa da velhice, em muitos casos no nosso país, ainda não é respeitada em sua totalidade.

No âmbito educativo, ressaltamos que o lazer, enquanto direito adquirido pelo referido Estatuto, ao constituir-se de uma prática educativa não formal que enfatiza o aspecto prazeroso e relaxante em suas vivências, representa uma possibilidade de formação adequada para os adultos idosos que desejam vivenciar um envelhecimento

ativo nos parâmetros da satisfação, da melhoria da qualidade de vida e do desenvolvimento de suas potencialidades. De igual forma, enfatizamos a importância de ações educativas que trabalhem na concepção da aprendizagem significativa, visto que o adulto idoso, devido as alterações e aspectos condicionantes provenientes do processo de envelhecimento, necessita vivenciar experiências e adquirir conhecimentos que o auxiliem a vislumbrar novas perspectivas face as restrições físicas e cognitivas desta fase da vida. Sob essa ótica, a autonomia na velhice pode ser considerada um significativo aspecto a ser restituído por meio de um processo educativo, visto que o indivíduo, ao participar de atividades que estimulem o desenvolvimento do seu potencial, mais especificamente a autonomia, possui uma maior probabilidade de exercer sua capacidade de decidir e agir, de forma independente, frente os desafios que se fazem presentes no seu cotidiano.

De igual forma, evidenciamos o importante trabalho realizado pelas Universidades da Terceira Idade no Brasil, no que diz respeito ao empenho em efetivar ações educativas que procurem atender às atuais necessidades dos adultos idosos. Essas instituições de ensino, quer sejam do campo público ou privado, respaldadas pela PNI e pelo Estatuto do idoso, vêm ampliando sua atuação nos estados brasileiros, com métodos e estratégias peculiares a cada instituição, tendo em vista a diversidade de características que diferenciam os estados desse país. Contudo, atentamos para o fato de que as instituições de ensino superior que envolvem Universidades da Terceira Idade devem empenhar-se, cada vez mais, no sentido de adotar a problemática do adulto idoso como responsabilidade social a ser trabalhada, institucionalmente, em suas três áreas de atuação, nomeadamente o ensino, a pesquisa e a extensão, visando, assim, não só possibilitar ao cidadão idoso o usufruto de experiências educativas relacionadas às suas aspirações, mas também promover estudos que contribuam para o avanço no campo gerontológico, em suas diversas dimensões.

Nessa perspectiva, enquanto instituição de ensino superior, ressaltamos o compromisso social do IFRN para com a comunidade idosa, expresso pelo seu programa nomeadamente Projeto Saúde e Cidadania na Melhor Idade. Aliás, o IFRN, enquanto instituição federal de ensino que possui um amplo alcance territorial no estado do Rio Grande do Norte, pode expandir suas ações direcionadas ao idoso por meio de políticas que fomentem a realização de programas sociais que atinjam a população existente nos vários municípios contemplados por essa rede de ensino.

Diante das considerações realizadas e mediante os objetivos propostos pelo estudo, entendemos como relevante apresentar algumas reflexões desenvolvidas a respeito da pesquisa efetuada com adultos idosos participantes e com a equipe gestora do Projeto Saúde e Cidadania na Melhor Idade.

Inicialmente, partindo do pressuposto de que é possível, mediante a inovadora visão de plasticidade cerebral, a ocorrência de um processo de aprendizagem no período de envelhecimento do indivíduo, constatamos que o Projeto Saúde e Cidadania na Melhor Idade constitui-se de um programa social que trabalha a dimensão educativa da comunidade idosa onde está inserido, haja vista as atividades de lazer do referido Projeto desenvolverem, em seus participantes, elementos relacionados à aquisição de conhecimentos e ao desenvolvimento social e de aptidões físicas. De igual forma, verificamos que esse programa social também contribui para uma formação educativa voltada à aquisição de uma postura mais consciente no que concerne à necessidade de se preparar para o período do envelhecimento, e à importância do exercício físico e de um estilo de vida salutar para uma longevidade com mais qualidade. Nesses termos, o Projeto Saúde e Cidadania na Melhor Idade, enquanto programa educativo não-formal, inserido em um espaço formal de ensino nomeadamente o IFRN Campus Natal Central, trabalha na perspectiva da educação permanente já que busca, por meio das experiências vivenciadas em suas atividades, um processo educativo que possibilita ao idoso não só um maior nível de conscientização acerca da realidade social onde está inserido, mas também dos limites e possibilidades ainda existentes nessa fase da vida.

Verificamos, igualmente, que as atividades do Projeto, configuradas como práticas de lazer, promovem, por meio do descanso, do divertimento e do desenvolvimento pessoal e social, experiências motivadoras relacionadas à satisfação, ao prazer e à sociabilização, que estimulam os idosos a continuar frequentando o Projeto. Sendo assim, as vivências de lazer do Projeto, além de serem consideradas práticas educativas não-formais, contribuem, também, para um processo motivacional que estimula os adultos idosos a permanecer no Projeto, visto que elementos, tais como: prazer, satisfação e sociabilização, são considerados necessidades primordiais para o alcance de uma longevidade com qualidade.

Por outro lado, averiguamos que a prática das atividades físicas, proporcionada pelas vivências de lazer físico do Projeto, promove o desenvolvimento de habilidades relacionadas à força, equilíbrio, agilidade, resistência, flexibilidade, coordenação, etc. Essa condição de aprimoramento das habilidades físicas favorece uma melhor execução

de movimentos efetuados no dia-a-dia, antes feitos com certa dificuldade. De igual forma, como consequência da melhoria na aptidão física e na facilidade na execução de movimentos, constatamos, também, que os adultos idosos adquiriram uma maior capacidade em realizar tarefas e funções presentes no seu cotidiano. Outrossim, diante de uma melhoria de sua capacidade funcional, comprovamos, ainda, que esses indivíduos adquiriram uma maior independência em face dos desafios diários, assim como iniciaram um processo de resgate da autonomia funcional que estava sendo perdida. Dessa forma, ao concluirmos que as atividades de lazer físico do Projeto são importantes experiências educacionais que corroboram a independência e a retomada da autonomia dos adultos idosos, atentamos, igualmente, para o fato de que o processo formativo que envolve essas vivências é considerado uma aprendizagem significativa, já que auxilia no atendimento de demandas dos adultos idosos no que tange ao enfrentamento dos obstáculos que se interpõem entre suas atividades e tarefas cotidianas.

Nessa mesma perspectiva, observamos que o lazer intelectual, vivenciado na disciplina Novas Tecnologias oferecida pelo Projeto, é considerado uma relevante experiência educativa para os adultos idosos, visto que desenvolve aspectos significativos relacionados não só à aquisição de conhecimentos na área da informática e das novas tecnologias, mas também ao desenvolvimento de uma postura mais confiante e segura perante as inovações tecnológicas presentes no mundo moderno.

Diante da discussão exposta, podemos perceber a existência de uma relação entre o fenômeno do lazer, a temática aprendizagem significativa e a questão da retomada da autonomia do adulto idoso. A associação entre essas três questões parte do pressuposto de que as atividades físicas e intelectuais de lazer, ao possibilitarem uma situação de retomada da autonomia do adulto idoso, dotando-o da capacidade de realizar, de forma independente, certas atividades, funções e tarefas presentes no seu dia-a-dia, são consideradas práticas educativas que trabalham na perspectiva da aprendizagem significativa, visto que imprimem novos sentidos a existência dos indivíduos no momento em que possibilitam o atendimento de necessidades e o enfrentamento de obstáculos oriundos das limitações do envelhecimento.

Atualmente, o IFRN Campus Natal Central, por meio de sua extensão, assumiu o Projeto Saúde e Cidadania na Melhor Idade como uma responsabilidade social institucional. Ademais, considerando o IFRN Campus Natal Central enquanto instituição de ensino superior que busca confluir suas três funções, designadamente o

ensino, a pesquisa e a extensão, em defesa de uma formação integral e cidadã do homem moderno, colocamos o desafio, não só para essa instituição, como também para outras instituições de ensino superior, preocupadas com a problemática do envelhecimento, de se empenharem em efetivar, cada vez mais, o seu papel de responsabilidade social para com essa comunidade contemplada pela velhice, oferecendo, não somente projetos e programas extensionistas que envolvam seus espaços físicos e seu corpo docente em defesa de um processo educativo que busque atender demandas e desenvolver potencialidades no adulto idoso, mas também incentivando a realização de pesquisas acadêmicas, na área gerontológica, que possam contribuir para avanços na resolução dos problemas que perpassam o envelhecimento.

Esperamos, igualmente, que o presente trabalho possa vir a contribuir para estimular o desenvolvimento de estudos e pesquisas, no campo gerontológico, que busquem associar o fenômeno do lazer a outras temáticas significativas, no âmbito educacional, de modo a aprofundar e ampliar os conhecimentos científicos em torno das problemáticas que envolvem o cotidiano do adulto idoso.

BIBLIOGRAFIA

Aboim, S. (2013). Ser velho: percepções e dimensões do envelhecimento. In P. A. Silva, & F. C. Silva (Orgs.). *Ciências sociais: vocação e profissão: homenagem a Manuel Villaverde Cabral*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, pp. 589-613.

Afonso, A. J. (2003). A sociologia da educação e os contextos e processos educativos não-escolares. *Educação & Linguagem*, Brasil, ano 6, n. 8, pp. 35-44.

Afonso, A. J. (2008). Sociedade cognitiva e aprendizagem ao longo da vida-mudanças e Afonsoambivalências nos lugares, tempos e processos de ensinar a aprender. In I. Bonin et al (Orgs.). *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: políticas e tecnologias*. Porto Alegre: EDIPUCRS, pp. 17-32.

Aires, B. F. (2008). *O idoso e as ações sociais em prol desse grupo etário: um estudo sobre a qualidade de vida na “Terceira Idade” e o “Projeto Saúde e Cidadania na Melhor Idade”*. 165 f. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, Brasil.

Alcoforado, L., & Ferreira, S. M. (2011). Educação e formação de adultos: nótulas sobre a necessidade de descomprometer a cinderela depois do beijo do príncipe encantado. In L. Alcoforado et al. *Educação e formação de adultos: políticas, práticas e investigação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, pp. 7-20.

Alves, bM. G. (2010). Aprendizagem ao longo da vida: entre a novidade e a reprodução de velhas desigualdades. *Revista Portuguesa de Educação*, CIEd-Universidade do Minho, v. 23 (n. 1), pp. 7-28.

Amorim, P.R.S. et al (2002). Estilo de vida ativo ou sedentário: impacto sobre a capacidade funcional. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas: Autores Associados, v. 23 (n. 3), pp. 7-150, mai.

Ano europeu do envelhecimento ativo e da solidariedade entre gerações (2012). A contribuição da UE para um envelhecimento ativo e solidariedade entre as gerações. Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia.

Antunes, D. D., & Santos, B.S. dos (2012). Motivos e aprendizagem na adultez. In A. J. Ferreira et al. (Orgs.). *Educação & envelhecimento*. Porto Alegre: EDIPUCRS, pp. 95-105.

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo* (4ª ed.). Lisboa: Edições 70, LDA.

Barros, H. B. (1999). Políticas do Ministério da Justiça. *A terceira idade: Assembléia Nacional de Idosos*, SESC, São Paulo, ano X, n. 17, pp. 49-56, ago.

Barros, M. M. (2003). Testemunho de vida: um estudo antropológico de mulheres na velhice. In M. M. L. Barros. *Velhice ou terceira idade? Estudos antropológicos sobre identidade, memória e política* (3ª ed.). Rio de Janeiro: FGV, pp. 113-167.

Barroso, M. J. R. (1999). A iniciativa pública e privada nos serviços de saúde, educação, cultura e lazer. *A terceira idade: Assembléia Nacional de Idosos*, SESC, São Paulo, ano X, n. 17, pp. 28-38, ago.

Beisiegel, C. de R. (1997). Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos. Trabalho apresentado na *XIX Reunião Anual da Anped*, Caxambu, n. 4, pp. 26-34, jan/fev/mar/abr.

Beltrán-Llavedor, J., Iñigo-Bajo, E., & Mata-Segreda, A. (2014). La responsabilidad social universitaria, el reto de su construcción permanente. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, v. 5 (n. 14), pp. 3-18. Recuperado em 19 março, 2015, de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2007287214702975>.

Berquó, E. (1999). Considerações sobre o envelhecimento da população no Brasil. In A. N. Neri, & G. G. Debert (Orgs.). *Velhice e sociedade*. Campinas: Papirus.

Bertelli, T. R. (2006). *A instituição de ensino superior e a efetivação das políticas de atendimento ao idoso*. Dissertação de mestrado, Pontífica Universidade Católica do Paraná, Curitiba. Recuperado em 3 junho, 2012, de http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_arquivos/2008-07-28T150609Z_914/Publico/Tania%20Rober%20Bertelli.pdf.

Berto, A. B. F. (2013). Responsabilidade social universitária: princípios e valores em prol do desenvolvimento da comunidade. *Perspectivas online: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*, Campos dos Goytacazes, v. 6, n. 3, pp. 16-25. Recuperado em 27 agosto, 2015, de www.seer.perspectivasonline.com.br/index.php/humanas_sociais.../31

Bogdan, R. C., & Sari, K. B. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

Borges, M. C. M. (2006). O idoso e as políticas públicas e sociais no Brasil. In O. R. M. Simson, A. L. Neri, & M. Cachioni (Orgs.). *As múltiplas faces da velhice no Brasil*. (2ª ed.). Campinas: Alínea, pp. 79-104.

Boutique, N. C., & Santos, R. L. A. dos (2002). Aspectos socioeconômicos do envelhecimento. In M. P. Netto (Org.). *Gerontologia: a velhice e o envelhecimento em visão globalizada*. São Paulo: Atheneu, pp. 82- 97.

Brasil (1998). Ministério da Justiça, Secretaria Nacional dos Direitos Humanos. Programa Nacional de Direitos Humanos. Brasília. *Política Nacional do Idoso: declaração universal dos direitos humanos*.

Brasil (2012). Brasil. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos. *Conselho Nacional dos Direitos do Idoso*. Recuperado em 12 janeiro, 2013, de <http://www.sedh.gov.br/secretaria-de-promoção-e-defesa-dos-direitos-humanos/gabin>.

Brasil (2005). Presidência da República. Subsecretaria de Direitos Humanos. Brasília: Subsecretaria de Direitos Humanos. Direitos Humanos e Cidadania. *Plano de ação para*

o enfrentamento da violência contra a pessoa idosa (v. 1). Recuperado em 12 janeiro, 2013, de http://www.portal.mj.gov.br/sedh/ct/cndi/SEDH_Planos_2005.pdf.

Brasileiro, F. S., Gonçalves, E. F. & Targino, M. das G. (2014). Novas perspectivas para a responsabilidade social universitária: reflexão sobre o projeto de educação popular e apoio à saúde da família. Universidade Federal da Paraíba. *Revista FSA*, Teresina, v. 11, n. 3, art. 8, pp. 208-229, jul./set. Recuperado em 27 agosto, 2015, de <http://www4.fsanet.com.br/revista/index.php/fsa/article/viewFile/505/354>.

Brasileiro, M. D. S. (2013). O lazer e as transformações socioculturais contemporâneas. *Revista Lusófona de Estudos Culturais*, v. 1 (n. 2), pp. 91-109.

Bredemeier, S. M. L. (2009). Educar, aprender e viver com qualidade. In: S. H. Wolff (Org.). *Vivendo e envelhecendo: recortes de práticas sociais nos núcleos de vida saudável*. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, pp. 63-78.

Bredemeier, S. M. L., & Ruscheinsky, A. (2009). Revendo uma trajetória e procurando caminhos na busca da garantia dos direitos dos idosos. In S. H. Wolff (Org.). *Vivendo e envelhecendo: recortes de práticas sociais nos núcleos de vida saudável*. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, pp. 95-104.

Bruyne, P. de, Herman, J., & Schouteete, M. de (1977). *Dinâmica da pesquisa em ciências sociais*. Rio de Janeiro: F. Alves.

Cabeza, M. C., & Amigo, M. C. (2013). O encontro entre o ócio e a cultura: reflexões sobre o ócio criativo desde a investigação empírica. *Revista Lusófona de Estudos Culturais*, v. 1 (n. 2), pp. 3-26.

Cabral, M. V. (Coord.) (2013). *Processos de envelhecimento em Portugal: usos do tempo, redes sociais e condição de vida*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Cachioni, M. (2003). *Quem educa os idosos? Um estudo sobre professores de universidades da terceira idade*. Campinas: Alínea.

Cachioni, M., & Neri, A. L. (2004). Educação e velhice bem-sucedida no contexto das universidades da terceira idade. In A. L. Neri, & M. S. Yassuda (Orgs.), M. Cachioni (Colab.). *Velhice bem-sucedida: aspectos afetivos e cognitivos*. Campinas: Papirus, pp. 29-50.

Cachioni, M., Ordonez, T. N., Batistoni, S. S. T. & Lima-Silva, T. B. (2015). Metodologias e estratégias pedagógicas utilizadas por educadores de uma universidade aberta à terceira idade. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 1, pp. 81-103, jan./mar. Recuperado em 21 agosto, 2015, de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362015000100081&script=sci_arttext&tlng=es

Calha, A. (2014). Saúde, bem-estar e convivialidade dos idosos—Portugal e Espanha, diferenças e semelhanças, no contexto europeu. In A. Anica, A. Frago, C. Ribeiro, & C. Souza (Coords.). *Envelhecimento ativo e educação*. Universidade do Algarve, pp.

30-40, dez. Recuperado em 5 outubro, 2015, de <http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/8377/1/Sa%C3%BAde%20bem-estar%20e%20convivialidade%20dos%20idosos.pdf>

Camargo, L. O. de L. (1999). *O que é lazer* (3ª ed.). São Paulo: Brasiliense.

Campagna, J. (2009). *Lazer: significados e ressonâncias da educação não-formal do idoso*. 166 f. Tese de doutorado, Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro. Recuperado em 19 agosto, 2015, de <http://hdl.handle.net/11449/104674>.

Canário, R. (2013). Novos (des) caminhos da educação de adultos? *Perspectiva*, v. 31 (n. 2), pp. 555-570, mai/ago.

Cancian, R. (2007). Estado do bem estar-social. História e crise do welfare state. *Pedagogia & comunicação*, p. 3. Recuperado em 3 janeiro, 2014, de <http://educacao.uol.com.br/disciplinas/sociologia/estado-do-bem-estar-social-historia-e-crise-do-welfare-state.htm>.

Cantú-Martínez, P. C. (2013). Las instituciones de educación superior y la responsabilidad social en el marco de la sustentabilidad. *Revista Electrónica Educare*, v. 17 (n. 3), pp. 41-55, set./dic.

Capucha, L. (2014). Envelhecimento e políticas sociais em tempos de crise. *Sociologia, Problemas e Práticas*, n. 74, pp. 113-131.

Carvalho, M. I. de. (2013). Um percurso heurístico pelo envelhecimento. In M. I. De Carvalho (Coord.). *Serviço social no envelhecimento*. Lisboa: Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação, pp. 1-15.

Cavaco, C. (2012). O lugar dos idosos nas políticas públicas de educação e formação em Portugal. *Trabalho & Educação*, v.21 (n.1), pp. 39-51, jan./abr.

Cavaco, C. (2013). Formação de adultos pouco escolarizados: paradoxos da perspectiva da aprendizagem ao longo da vida. *Perspectiva*, v.31(n.2), pp. 449-447, mai./ago.

Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte. Departamento Acadêmico de Gestão, Comércio e Serviços (2006). *Relatório: Programa Saúde e Cidadania da Melhor Idade*. Natal/RN.

Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte. Departamento Acadêmico de Gestão, Comércio e Serviços (2007). *Relatório: Programa Saúde e Cidadania da Melhor Idade*. Natal/RN.

Cervo, A. L., & Bervian, P. A. (1983). *Metodologia científica* (3ª ed.). São Paulo: McGraw-Hill do Brasil.

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. (2010). Texto constitucional promulgado em 05 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 64/2010, pelo Decreto nº 186/2008 e pelas Emendas

Constitucionais da Revisão nº 1 a 6/94- Brasília: Senado Federal Subsecretaria de Edições Técnicas.

Conferência Mundial sobre la Educación Superior (2009). La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. Sede de la UNESCO, Paris. Recuperado em 19 junho, 2014 de http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf.

Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990). Declaração mundial sobre educação para todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien. Recuperado em 5 abril, 2014 de <http://www.slideshare.net/marcinhatinelli/5declarao-de-jomtien>.

Conselho Regional de Administração do Rio de Janeiro (CRA-RJ) (2011). *Desigualdade social e o welfare state brasileiro* Recuperado em 2 janeiro, 2014 de http://www.cra-rj.org.br/site/cra_rj/.../desigualdade-social-e-o-welfare-state-brasileiro.

Costa, M., Rocha, L., & Oliveira, S. (2012). Educação em saúde: estratégia de promoção da qualidade de vida na terceira idade. *Revista Lusófona de Educação*, v. 22, pp. 123-140.

Cruz, M. B. da, Seruya, J. M., Reis, L. B., & Schmidt, L. (1984). A condição social da juventude portuguesa. *Análise Social*, v. XX, pp. 81-82 e 285-308.

Debert, G. G. (1999). Velhice e o curso da vida pós-moderno. *Revista USP*, São Paulo, n. 42, pp. 70-83, jun./ago.

Declaração de Hamburgo sobre a educação de adultos (1997). V Conferência Internacional sobre educação de Adultos. Hamburgo. Recuperado em 5 abril, 2014 de <http://www.direitoshumanos.usp.br/acervo/direitoaeducacao>.

Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo xxi: Visión y acción (1998). Documento aprobado en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior, convocada por la UNESCO. París, 5-9 de octubre. *Revista de la Educación Superior*, anuies, México, n. 107, jul./sept. 1998. Recuperado em 19 junho, 2014 de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832000000200024.

Declaração mundial sobre educação para todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem (1990). Jomtien. Recuperado em 3 março, 2013 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>.

Declaração Universal dos Direitos Humanos. UNIC RIO. Recuperado em 5 maio, 2014 de http://unicrio.org.br/img/DeclU_D_HumanosVersoInternet.pdf.

Decreto 1948/96. Presidência da República. Recuperado em 7 junho, 2014 de <http://www.presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109143/decreto-1948-96>.

Delors, J. (2001). *Educação: um tesouro a descobrir* (5ª ed.). São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/ UNESCO.

De Masi, D. (2000). *O ócio criativo*. Rio de Janeiro: Sextante.

- Dezotti, D. F., & Marta, T. N. (2011). Marcos históricos da seguridade social. *Revista do Mestrado em Direito*, v. 5, (n. 2), pp. 430-459, jul./dez.
- Doll, J. (2004). O campo interdisciplinar da gerontologia. In L. Py *et al.* (Orgs.). *Tempo de envelhecer: percursos e dimensões psicossociais*. Rio de Janeiro: NAU Editora, pp. 83-107.
- Doll, J., Ramos, A. C., & Buaes, C. S. (2015). Educação e envelhecimento. *Educação e Realidade*, v. 40, (n. 1), pp. 9-15, jan./mar. 2015. Recuperado em 22 março, 2013 de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=2175-623620150001&lng=pt&nrm=iso.
- Dumazedier, J. (1976). *Lazer e cultura popular*. São Paulo: Perspectiva.
- Dumazedier, J. (1979). *Sociologia empírica do lazer*. São Paulo: Perspectiva.
- Dupas, G. (1999). *Economia global e exclusão social: pobreza, emprego, estado e o futuro do capitalismo*. São Paulo: Paz e Terra.
- Driabe, S. M. (1993). O welfare state no Brasil: características e perspectivas. *Caderno de Pesquisa*, NEPP-UNICAMP, n. 8.
- Easterby-Smith, M., Thorpe, R., Lowe, A. (1991). *Pesquisa gerencial em administração*. São Paulo: Pioneira.
- Eltz, G. D., Artigas, N. R., Pinz, D. M. & Magalhães, C. R. (2014). Panorama atual das universidades abertas à terceira idade no Brasil. *Revista Kairós Gerontologia*, v. 17, n. 4, pp. 83-94, dez. Recuperado em 20 agosto, 2015, de www.revistas.pucsp.br/index.php/kairos/article/download/23555/16900
- Estatuto da FUNCERN*. Portal FUNCERN. Recuperado em 9 janeiro, 2015 de <http://www.funcern.br/estatuto.html>.
- Estrella, A. M. C. (2012). El juego en las personas mayores: una vía de desarrollo personal. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, v. 46 (n.1), pp. 37-56.
- Faleiros, V. de P. (2013). Autonomia relacional e cidadania protegida: paradigma para envelhecer bem. In M. I. de Carvalho (Coord.). *Serviço social no envelhecimento*. Lisboa: Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação, pp. 35-48.
- Faria, M. de M. (2002). O idoso na legislação brasileira. In M. P. Netto (Org.). *Gerontologia: a velhice e o envelhecimento em visão globalizada*. São Paulo: Atheneu, pp. 77-81.
- Fernandes, A. A. (2001). Velhice, solidariedades familiares e política social: itinerário de pesquisa em torno do aumento da esperança de vida. *Sociologia, Problemas e Práticas*, Oeiras, CIES: Lisboa, n. 36, pp. 39-52, set.

Fernandes, A. S. (2007). Políticas públicas: definição, evolução e o caso brasileiro na política social. In H. Dantas, & J. P. Martins Jr. (Orgs.). *Introdução à política brasileira*. São Paulo: Papirus, pp. 203-225.

Fernandes, M. das G. M., & Fernandes, B. M. (2010). Unindo os fragmentos: construção de políticas públicas e garantia de direitos para idosos no Brasil. *A terceira idade: estudos sobre o envelhecimento*, SESC, São Paulo, v. 21, n. 49, pp. 39-52, nov.

Figueiredo, A. M. (1999). Políticas do Ministério da Saúde. *A terceira idade: Assembléia Nacional de Idosos*, SESC, São Paulo, n. 17, pp. 41-46, ago.

Fórum Permanente Nacional da Sociedade Civil de Defesa dos Direitos da Pessoa Idosa (2010). Núcleo de Pesquisa e Extensão sobre Políticas, Espaços Públicos e Serviço Social, Universidade Federal Fluminense, 25 nov. Recuperado em 14 fevereiro, 2014, de <http://www.nuppess.uff.br/index.php/conselhos-e-foruns/11-idoso/37-forum-permanente-nacional-da-sociedade-civil-de-defesa-dos-direitos-da-pessoa-idosa>.

Franchi, K. M. B., & Montenegro, R. M., Jr. (2005). Atividade física: uma necessidade para a boa saúde na terceira idade. *Revista Brasileira em Promoção da Saúde*, v. 18 (n. 3), pp. 152-156.

Freire, P. (1976). *Ação cultural para a liberdade: e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1979). *Educação e mudança*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1980). *Pedagogia do oprimido*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freitag, B. (1986). *Escola, estado e sociedade* (6ª ed.). São Paulo: Moraes.

Freitas, E. V. de (2004). Demografia e epidemiologia do envelhecimento. In L. Py *et al.* (Orgs.). *Tempo de envelhecer: percursos e dimensões psicossociais*. Rio de Janeiro: NAU Editora, pp. 19-38.

Frutuoso, Dina (1999). *A terceira idade na universidade: relacionamento entre gerações no 3º milênio*. Rio de Janeiro: Ágora da Ilha.

Gadotti, M. (1990a). *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório* (7ª ed.). São Paulo: Cortez: Autores Associados.

Gadotti, M. (1990b). *Pensamento pedagógico brasileiro* (3ª ed.). São Paulo: Ática S.A.

Gadotti, M. (2005). *A questão da educação formal/nãoformal*. Institut International des Droits de L'Enfant (IDE), Suisse. Recuperado em 3 dezembro, 2013 de http://www.virtual.ufc.br/.../Educação_Formal_Não.

Gadotti, M. (2009). *Educação de adultos como direito humano*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

Galante, C. & Gonçalves Junior, L. (2006). Educação pelo lazer: a perspectiva do programa curumim do SESC Araraquara. VI EDUCERE – Congresso Nacional de Educação – PUCPR- PRAXIS, Curitiba, 6 a 8 nov. Recuperado em 19 agosto, 2015, de <http://www.ufscar.br/~ defmh/spqmh/pdf/curumim.PDF>

Garcia, V. A. (2008). O papel do social e da educação não-formal nas discussões e ações educacionais. II Congresso Internacional de Pedagogia Social, Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 16 a 19 ab. Recuperado em 14 agosto, 2015, de http://unisal.br/wp-content/uploads/2013/09/mesa_8_texto_valeria.pdf

García, C. M. (2012). Es la universidad pública española socialmente responsable? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, v. 3 (n. 8), p. 90-93, fev. Recuperado em 23 junho, 2014 de <http://132.248.9.34/hevila/Revistaiberoamericanadeeducacionsuperior/2012/vol3/no8/5.pdf>.

Gil, A. C. (1995). *Métodos e técnicas da pesquisa social*. São Paulo: Atlas. Recuperado em 13 março, 2015 de <http://user.das.ufsc.br/~andrer/ref/bibliogr/pesq/pesq1.htm>.

Gillon, R. (1985). Autonomy and the principle of respect for autonomy. *British Medical Journal*, v. 290 (n. 12), p.1806-1080. Recuperado em 8 março, 2015 de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1415948/pdf/bmjcred00452-0044.pdf>.

Godoi, M. P., & Godoi, G. do P. (2012). *A educação do idoso como fator de conscientização de seus direitos e inclusão social*. UNESP/Bauru. Recuperado em 3 junho, 2012 de <http://www.faac.unesp.br/direitos-humanos/encontro/.../PDF/g10.pdf>.

Gohn, M. da G. (2006). Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.*, v. 14 (n. 50), p. 27-38, jan./mar. Recuperado em 13 fevereiro, 2013 de <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30405.pdf>.

Gohn, M. da G. (2011). *Educação não formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor* (5ª ed.). São Paulo: Cortez.

Goldman, S. N. (2004). As dimensões sociopolíticas do envelhecimento. In L. Py et al. (Orgs.). *Tempo de envelhecer: percursos e dimensões psicossociais*. Rio de Janeiro: NAU Editora, pp. 61-81.

Gomes, E. B. de O. (2012). A legislação do idoso: direitos cumpridos e descumpridos. *Revista Kairós Gerontologia*, v. 15 (n. 8), pp. 83-97, dez.

Gracioli, S. M. A., & Oliveira, P. de T. (2008). *O estudo de ações de responsabilidade social em uma instituição de ensino superior municipal do estado de São Paulo*. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), Uni-FACEX. Recuperado em 23 junho, 2014 de <http://legacy.unifacex.com.br/novo/publicacoes/IIforum/Textos%20IC/Sofia%20e%20Paulo%20de%20Tarso.pdf>.

Haddad, S. (2000). A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In I. Brzezinski (Org.). *LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam* (3ª ed.) revista. São Paulo: Cortez, pp. 111-127.

Haro, A. E. de, & López, S. M. de M. (2012). Jubilación, educación y calidad de vida. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, n. 20, pp. 245-272, jul./dez.

I Encontro de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (1987). Conceito de extensão, institucionalização e financiamento. Brasília. Recuperado em 15 julho, 2014 de <http://www.renex.org.br/documentos/Encontro-Nacional/1987-I-Encontro-Nacional-do-FORPROEX.pdf>.

Instituto do Envelhecimento (2014). Universidade de Lisboa. Portugal. Recuperado em 23 junho, 2014 de <http://www.i envelhecimento.ul.pt/>.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Pró-Reitoria e Coordenadoria de Extensão. Diretoria da Unidade Cidade Alta. Projeto Saúde e Cidadania na Melhor Idade (2009). *Relatório das atividades desenvolvidas pelo Projeto Saúde e Cidadania na Melhor Idade em 2009*. Natal/RN.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Pró-Reitoria e Coordenadoria de Extensão. Diretoria da Unidade Cidade Alta. Projeto Saúde e Cidadania na Melhor Idade (2010). *Relatório das atividades desenvolvidas pelo Projeto Saúde e Cidadania na Melhor Idade em 2010*. Natal/RN.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Pró-Reitoria e Departamento de Extensão. Programa de Extensão Saúde e Cidadania na Melhor Idade (2011). *Relatório das atividades desenvolvidas pelo Programa de Extensão Saúde e Cidadania na Melhor Idade em 2011*. Natal/RN.

Iwanowick, J. B. (2000). O lazer do idos e o desenvolvimento prossocial. In: H. T. Bruhns (Org.). *Temas sobre o lazer*. Campinas: Autores Associados.

José, S. J., Teixeira, A. R. (2014). Envelhecimento ativo: contributo para uma discussão crítica. *Análise Social*, v. 49 (n. 210), pp. 28-54.

Kleiber, D. A., Martín, F. B., & Amigo, J. C. (2012). La educación para el ocio como preparación para la jubilación en Estados Unidos e España. *Pedagogia Social. Revista Interuniversitaria*, n. 20, pp. 137-176. Recuperado em 19 março, 2015 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135029101005>.

Küchemann, B. A. (2012). Envelhecimento populacional, cuidado e cidadania: velhos dilemas e novos desafios. *Revista Sociedade e Estado*, v. 27 (n. 1), jan/abr.

Krug, J. G. (2005). A política, a educação social e a terceira idade. *Estudos Interdisciplinares sobre o Envelhecimento*, v. 8, pp. 51-56.

Lafargue, P. (1980). *O direito à preguiça* (2ª ed.). São Paulo: Kairós.

Lei Básica da Reforma Universitária (Lei n. 5.540/68). Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Recuperado em 15 julho, 2014 de <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109783/lei-5540-68>.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Recuperado em 15 julho, 2014 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.

Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS). Lei n. 8742, de 07 de dezembro de 1993. Recuperado em 12 fevereiro, 2015 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18742.htm.

Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Recuperado em 12 fevereiro, 2015 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm.

Leme, L. E. G. (2002). A gerontologia e o problema do envelhecimento. Visão histórica. In: M. P. Netto (Org.). *Gerontologia: a velhice e o envelhecimento em visão globalizada*. São Paulo: Atheneu, 2002. pp. 13-25.

Lima, L. C. (2000). *Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire.

Lima, L. C. (2004). Políticas de educação de adultos: da (não) reforma às decisões políticas pós-reformistas. In: L. C. Lima (Org.). *Educação de adultos. Fórum I*. Braga: Universidade do Minho. Unidade de Educação de Adultos, pp. 19-43.

Lima, L. C. (2007). *Educação ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró*. São Paulo: Cortez.

Lima, M. P. (2001). Reformas paradigmáticas na velhice no século XXI. In: V. Kachar (Org.). *Longevidade: um novo desafio para a educação*. São Paulo: Cortez, pp. 15-26.

Louvison, M. C. P. (2010). *Interesse público coletivo*. Recuperado em 11 janeiro, 2013 de <http://www.interessepublicocoletivodanielevalim1sen2011.wordpress.com/2011/03/19/pol>.

Lüdke, M.; & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.

Marcellino, N. C. (1995). *Lazer e humanização* (2ª ed.). Campinas: Papirus.

Marcellino, N. C. (2000). *Estudos do lazer: uma introdução* (2ª ed.). Campinas: Autores Associados.

Marcellino, N. C. (2001). Lazer e qualidade de vida. In: W. W. Moreira (Org.). *Qualidade de vida: complexidade e educação*. Campinas: Papirus.

Marcellino, N. C. (2002). *Lazer e educação* (9ª ed.). Campinas: Papirus.

Marconi, M. de A., Lakatos, E. M. (1986). *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados*. São Paulo: Atlas.

Marques, C. M. G., & Côrte, B. (2010). Quais são as tendências das pesquisas fisiogerontológicas? O caso da PUC/SP. *A Terceira Idade. Estudos sobre o Envelhecimento*, SESC, São Paulo, v. 21, n. 47, mar.

Martignoni, L., Corona, H. M. P. (2013). Lazer e a ruralidade contemporânea para além da racionalidade capitalista. *Revista Eletrônica do Programa de Mestrado em Desenvolvimento Regional da Universidade do Contestado*, ano 3, n. 1, mai. Recuperado em 15 março, 2015 de <http://www.periodicos.unc.br/index.php/drd/article/download/395/348>.

Martins, E. C. (2013). *Gerontologia & gerontagogia e animação sociocultural em idosos*. Lisboa: Editorial Cáritas.

Matais, A. (2013). Governo desiste de mudanças na previdência social. *O Estadão*. Recuperado em 01 janeiro, 2014 de http://www.facebook.com/l/hAQHibxCqAQGuEoacdsJqpN6OuBemfmOsj_ODJgaKzmpiMw/www.estadao.com.br/noticias/impresso,governo-desiste-de-mudancas-na-previdencia-social-,1091960,0.htm.

Matsudo, S. M., Matsudo, V. K. R., & Marin, R. V. (2008). Atividade física e envelhecimento saudável. *Diagn Tratamento*, v. 13 (n. 3), pp. 142-147. Recuperado em 16 janeiro, 2015 de <http://ciclofemini.files.wordpress.com/2011/11/atividade-fc3adsica-e-envelhecimento-saudc3a1vel.pdf>.

Mauritti, R. (2004). Padrões de vida na velhice. *Análise Social*, v. XXXIX (nº171), pp. 339-363.

May, T. (2004). *Pesquisa social: questões, métodos e processos* (3ª ed.). Porto Alegre: Artemed.

Medeiros, S. A. R. (2004). O lugar do velho no contexto familiar. In: L. Py *et al.* (Orgs.). *Tempo de envelhecer: percursos e dimensões psicossociais*. Rio de Janeiro: NAU Editora, pp. 185-200.

Medeiros, G. J., Jr. (2004). Universidade e responsabilidade social. *IV Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul*, Florianópolis, dez. Recuperado em 22 março, 2015 de https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/25880/browse?rpp=20&order=ASC&sort_by=1&etal=-1&type=title&starts_with=Q.

Meirelles, M. A. E. (1997). *Atividade física na terceira idade: uma abordagem sistêmica*. Rio de Janeiro: Sprint.

Meksenas, P. (1998). *Sociologia da educação: uma introdução ao estudo da escola no processo de transformação social*. São Paulo: Edições Loyola.

Mendonça, J. M. B. de (1999). Políticas do Ministério da Previdência e Assistência Social. *A terceira idade: Assembléia Nacional de Idosos*, SESC, São Paulo, n. 17, pp. 57-62, ago.

Miguel, D. (2012). A prática teatral no envelhecimento: um caminho para o autoconhecimento, para a autonomia e para a inclusão social. *A terceira idade: estudos sobre o envelhecimento*, São Paulo, v. 23 (n. 55), nov.

Miranda, É., Schall, V. S., & Modena, C. M. (2012). *Representações sociais sobre educação ambiental em grupos de terceira idade*. Recuperado em 3 junho, 2013 de <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v13n1a02.pdf>.

Miranda, J. dos R. & Costa, M. L. S. (2011). Práticas educativas em espaço não formal com idosos: uma possível atuação pedagógica. *V Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"*, Sergipe, 21 a 23 set. Recuperado em 14 agosto, 2015, de <http://educonse.com.br/2011/cdroom/eixo%209/PDF/PRACTICAS%20EDUCATIVAS%20EM%20ESPACO%20NAO%20FORMAL%20COM%20IDOSOS.pdf>

Monteagudo, M. J., Cuenca, J., Bayón, F., & Kleiber, D. A. (2013). Ócio ao longo da vida: as potencialidades dos itinerários de ócio para a promoção do desenvolvimento humano. *Revista Lusófona de Estudos Culturais*, v. 1 (n. 2), pp. 156-173.

Moraes, C. S. V. (2006). Educação permanente: direito de cidadania, responsabilidade do Estado. *Revista Trabalho, Educação e Saúde*, v. 4 (n. 2), pp. 395-416.

Moragas, R. (1997). *Gerontologia social: envelhecimento e qualidade de vida*. São Paulo: Paulinas.

Morais, P. S., Tavares, A. M. B. N., Azevedo, M. A. & Fernandes, P. M. C. (2012). Motivação e conhecimentos prévios: fatores condicionantes da aprendizagem do adulto na educação profissional. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 21, n. 37, pp. 189-204, jan./jun. Recuperado em 1 agosto, 2015, de <http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/viewFile/476/409>.

Morgado, J. C. (2012). *O estudo de caso na investigação em educação*. Santo Tirso (Portugal): De Facto Editores.

Naval, C., & Corbella, M. R. (2012). Aproximación a la responsabilidad social universitaria: la respuesta de la universidad a la sociedad. Bordón. *Revista de Pedagogia*, v. 64 (n. 3), pp. 103-113.

Neri, A. L. (1995). Psicologia do envelhecimento: uma área emergente. In A. L. Neri (Org.). *Psicologia do envelhecimento: temas selecionados na perspectiva de curso de vida*. Campinas: Papirus, pp. 13-40.

Netto, A. J. (2001). Universidade aberta para a maturidade: avaliação crítica de uma avançada proposta educacional e social. In V. Kachar (Org.). *Longevidade: um novo desafio para a educação*. São Paulo: Cortez, pp. 45-61.

Netto, M. P., & Borgonovi, N. (2002). Biologia e teorias do envelhecimento. In: M. P. Netto (Org.). *Gerontologia: a velhice e o envelhecimento em visão globalizada*. São Paulo: Atheneu, pp. 44-59.

Nóbrega, M. da (2005). *O futuro chegou. Instituições e desenvolvimento no Brasil*. São Paulo: Globo.

Oliveira, I. A. de (2009). Educação de jovens, adultos e idosos. *Série Salto para o Futuro: Educação ao longo da vida*. Secretaria de Educação à Distância; Ministério da Educação, ano XIX n. 11, pp. 5-13, set.

Oliveira, R. C. S. (2012). Políticas públicas, educação e a pesquisa sobre o idoso no Brasil: diferentes abordagens da temática nas teses e dissertações (de 2000 a 2009). *IX ANPED SUL Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*, Universidade de Caxias do Sul, 29 jul. a 1 ago. Recuperado em 20 agosto, 2015, de <http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1845/243>

Oliveira, R. de C., & Oliveira, F. da S. (s.d.). *Políticas públicas, educação e o protagonismo dos idosos na universidade*, pp. 10300-10312. Recuperado em 2 junho, 2014 de http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/786_362.pdf.

Organização Mundial da Saúde, Grupo Orgânico de Enfermidades Não Transmissíveis e Saúde Mental, Departamento de Prevenção das Enfermidades Não Transmissíveis e Promoção da Saúde, Envelhecimento e Ciclo Vital (2002). Envelhecimento ativo: um marco político. *Rev. Esp. Geriatr. Gerontol.*, v. 37 (S 2), pp. 74-105.

Organização Mundial da Saúde (2005). *Envelhecimento ativo: uma política de saúde*. Tradução de Suzana Gontijo, Brasília/DF: Organização Pan-Americana da Saúde, p. 62.

Organização das Nações Unidas (2002). *Comunicado de imprensa do Departamento de Informação Pública da ONU*, 12 abr. Recuperado em 2 junho, 2014 de <http://www.unric.org/html/portuguese/ecosoc/ageing/idosos-final.pdf>.

Okuma, S. S. (1998). *O idoso e a atividade física: fundamentos e pesquisa*. Campinas: Papirus.

Pacheco, J. L. (2006). As universidades abertas à terceira idade como espaço de convivência entre gerações. In O. R. de M. V. Simson Von, A. L. Neri, & M. Cachioni (Orgs.). *As múltiplas faces da velhice no Brasil* (2ª ed.). Campinas: Alínea, pp. 223-250.

Pacheco, J. L. (2004). Trabalho e aposentadoria. In L. Py *et al.* (Orgs.). *Tempo de envelhecer: percursos e dimensões psicossociais*. Rio de Janeiro: NAU Editora, pp. 201-227.

Paim, P. S. (2004). *Estatuto do Idoso*. Brasília: Senado Federal.

Paiva, V. P. (1973). *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola.

Palhares, J. A. (2005). Um olhar retrospectivo sobre a educação não-formal: a institucionalização, as dinâmicas e as reconfigurações actuais de um subcampo educativo. *Actas do XIV Colóquio da AFIRSE/ Para um Balanço da Investigação em Educação de 1960 a 2005. Teorias e Práticas*.

Paschoal, S. M. P. (2002). Epidemiologia do envelhecimento. In M. P. Netto (Org.). *Gerontologia: a velhice e o envelhecimento em visão globalizada*. São Paulo: Atheneu, pp. 26-43.

Paula, F. de L. (2010). *Envelhecimento e quedas de idosos*. Rio de Janeiro: Apicuri.

Peixoto, C. (1997). De volta as aulas ou de como ser estudante aos 60 anos. In R. P. Veras (Org.). *Terceira idade: desafios para o terceiro milênio*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará: UnATI/UERJ, pp: 41-74.

Peixoto, C. (2003). Entre o estigma e a compaixão e os termos classificatórios: velho, velhote, idoso, terceira idade. In M. M. L. de Barros. *Velhice ou Terceira Idade? Estudos antropológicos sobre identidade, memória e política* (3ª ed.). Rio de Janeiro: FGV, pp. 69-110.

Peppe, A. M. (1999). Políticas do Ministério do Trabalho e Emprego. *A terceira idade: Assembléia Nacional de Idosos*, SESC: São Paulo, ano X, n. 17, pp. 54-56, ago.

Peres, M. A. de C. (2007). *Velhice, trabalho e cidadania: as políticas da terceira idade e a resistência dos trabalhadores idosos à exclusão social*. Tese de Doutorado apresentada a Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação, São Paulo. Recuperado em 20 agosto, 2013 de <http://www.portaldoenvelhecimento.org.br/pa/pa11.pdf>.

Pereira, U. Á. *Breve histórico da Diretoria Acadêmica de Ciências (DIAC) do Campus Natal-Central do IFRN*. Recuperado em 11 fevereiro, 2015 de <http://portal.ifrn.edu.br/campus/natalcentral/ensino/diretorias/diac>.

Pinto, M. G. L. C. (2003). As universidades da terceira idade em Portugal: das origens aos novos desafios do futuro. *Revista da Faculdade de Letras «LÍNGUAS E LITERATURAS»* Porto, XX, II, p. 467/468. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/3977.pdf>. Acesso em 03 jun. 2012.

Pinto, M. M. (2012). *Responsabilidade social universitária: o caso da Universidade de Santa Cruz do Sul*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC. Recuperado em 27 agosto, 2015, de http://www.unisc.br/portal/upload/com_editora_livro/ebook_031.pdf

Plano de Desenvolvimento Institucional (2009/2014). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Natal/RN. Recuperado em 15 março, 2014 de

Plano Nacional de Educação (2001). Brasília: Senado Federal, UNESCO. Recuperado em 16 julho, 2014 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132452porb.pdf>.

Plano Nacional de Extensão Universitária (2000/2001). *Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e SESU/MEC*. Brasil. Recuperado em 17 julho, 2014, de <http://www.portal.ufpa.br/docsege/Planonacionaldeextensaouniversitaria.pdf>.

Política Nacional de Extensão Universitária (2012). *Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras*. Manaus. Recuperado em 17 julho, 2014, de <http://www.guiacultural.unicamp.br/sites/default/files/2012-07-13-politica-nacional-de-extensao.pdf>.

Proença, W. de L. (2007). O método da observação participante: contribuições e aplicabilidade para pesquisas no campo religioso brasileiro. *Revista Aulas, Dossiê Religião, n. 4*, pp. 1-24, abr./jul. Recuperado em 13 março, 2015 de http://www.unicamp.br/~aulas/Conjunto%20III/4_23.pdf.

Projeto Político-Pedagógico do IFRN: uma construção coletiva (2012).. Documento-base / Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Natal: IFRN Ed.

Queiroz, Z. P. V. de; & Prado, A. R. A. (2010). Mudanças adequadas aos usuários idosos: humanização do atendimento na instituição hospitalar. *A terceira idade. Estudos sobre o Envelhecimento*, SESC: São Paulo, v. 21, n. 49, nov.

Ramos, A. G. (1989). *A nova ciência das organizações* (2ª ed.). Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.

Rebello, S. L., Jr. (2007). Universidade aberta à terceira idade: o exercício da responsabilidade social. *Psicologia*. O Portal dos Psicólogos, mar. Recuperado em 25 maio, 2014 de http://www.psicologia.pt/artigos/ver_artigo.php?codigo=A0337.

Reis, A. L., Bandos, M. F. C. (2012). A responsabilidade social de instituições de ensino superior: uma reflexão sistêmica tendo em vista o desenvolvimento. *Revista Gestão & Conhecimento*, Edição dos Anais do 8º Congresso Brasileiro de Sistemas, Poços de Caldas, pp. 423-432, out. Recuperado em 23 junho, 2014 de <http://www.pucpcaldas.br/graduacao/administracao/revista/>.

Rinaldi, J. & Parente, M. A. M. P. (2007). Tratamento cognitivo para os problemas de memória. In: Oliveira Alcyr Alves (Org.). *Memória: cognição e comportamento*. São Paulo: Casa do Psicólogo, pp. 257-278. Recuperado em 21 agosto, 2015 de https://books.google.com.br/books?id=Q9mJ_uGTYpIC&pg=PA257&dq=plasticidade+cerebral+do+idoso&hl=pt-BR&sa=X&ved=0CFkQ6AEwCWoVChMInL24rYWzXwIVQouQCh0sYQHT#v=onepage&q=plasticidade%20cerebral%20do%20idoso&f=false

Rocha, M. C. J. (2014). Metodologia qualitativa – a produção de conhecimento a partir da análise de conteúdo – constrangimentos e possibilidades. *Texto didático apresentado e discutido nas jornadas doutorais do convênio IFRN/UMinho*. Natal: IFRN, 2014.

Rosa, M. J. V. (2012). *O envelhecimento da sociedade portuguesa*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Rosanvallon, P. (1988). *A nova questão social: repensando o Estado Providência*. Brasília: Instituto Teotônio Vilela.

Rosso, A. J., Santos, F. R. dos (2010). Terceira idade, natalidade e educação ambiental numa perspectiva intergeracional e arendtiana. *Revista Contrapontos – Eletrônica*, v. 10 (n. 2), pp. 166-176, mai/ago.

Santos, S. (2005). OMS elogia participação do ministério com o idoso. *Acessibilidade Brasil*. Recuperado em 12 janeiro, 2013 de http://portal.mec.gov.br/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=4118.

Santos, A. B., Silva, J. C., Baptista, M. F., Pereira, F. & Furtado, H. (2008). *Perfil da autonomia funcional de idosos institucionalizados do município de Três Rios/RJ/Brasil*. Núcleo de Estudo e Pesquisa do Envelhecimento-NEPE/UCB/TR. Universidade Castelo Branco-Brasil. Recuperado em 8 março, 2014 de <http://www.castelobranco.br/sistema/novoenfoque/files/07/09.pdf>.

Saviani, D. (1986). *Educação: do senso comum à consciência filosófica* (8ª ed.). São Paulo: Cortez.

Scharfstein, E. A. (2004). Intervenção psicossocial. In L. Py *et al.* (Orgs.). *Tempo de envelhecer: percursos e dimensões psicossociais*. Rio de Janeiro: NAU Editora, pp. 321-344.

Scocuglia, A. C. (1997). *A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas*. João Pessoa: Editora Universitária.

Sé, E. V. G., Queroz, N. C., & Yassuda, M. S. (2004). O envelhecimento do cérebro e a memória. In A. L. Neri, & M. S. Yassuda (Orgs.), M. Cachion (Colab.). *Velhice bem-sucedida: aspectos afetivos e cognitivos*. Campinas: Papyrus, pp. 141-162.

Sé, E. V. G. (2013). Autonomia, dependência e independência durante a vida. *Mente na terceira idade: informações sobre funcionamento da mente na terceira idade e gerontologia*.

Recuperado em 8 março, 2014 de http://www2.uol.com.br/vyaestelar/autonomia_funcional_velhice.htm.

Secretaria de Direitos Humanos. *Conselho Nacional dos Direitos do Idoso* (s.d.). Recuperado em 12 janeiro, 2013 de <http://www.sedh.gov.br/clientes/sedh/conselho/idoso>.

Serrano, R. M. S. M. (2013). Conceitos de extensão universitária: um diálogo com Paulo Freire. *EXTELAR/Grupo de Pesquisa em Educação Popular – PRAC*, nov. Recuperado em 17 julho, 2014 de http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/atividades/discussao/artigos/conceitos_de_extensao_universitaria.pdf.

Simões, A. (2006). *A nova velhice: um novo público a educar*. Porto: AMBAR.

Simões, R. (1994). *Corporeidade e terceira idade: a marginalização do corpo do idoso*. Piracicaba: Unimep.

Simões, R. (1995). Ciência e consciência: tatuagens no corpo do idoso. In W. W. Moreira (Org.). *Corpo presente*. Campinas: Papirus, pp. 111-136.

Silva, A. L. F. (2011). Orientações da UNESCO para a educação não formal: repercussões no contexto brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*, 11. indd, p. 103-123. Recuperado em 10 out. 2013 de <http://www.utp.br/Cadernos de Pesquisa/pdfs/cad.../7 orientações cp12.pdf>.

Silva, J. C. da (2006). Velhice e assistência social no Brasil. *A terceira idade*, SESC, São Paulo, vol. 17 (n. 35), p.54-64, fev.

Silva, V. A. da, & Silva, A. C. R. da (2011). Responsabilidade social das instituições de ensino superior-IES. *Cairu em Revista – Sociedade, Educação, Gestão e Sustentabilidade*, n. 0, ano 1, out/nov. Recuperado em 23 junho, 2014 de http://www.cairu.br/revista/arquivos/artigos/RESP_SOCIAL_INST_ENSINO_SUP.pdf.

Soares, L. J. G. (2001). As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. In V. M. Ribeiro (Org.). *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil (ALB). São Paulo: Ação Educativa, pp. 201-224.

Souza, A. M., Lima, K. C. C. de, Mourão, L. R., Siqueira, R. D. S. de, & Silva, R. F. G. (2014). Pedagogia e terceira idade: atuação e contribuições do pedagogo na educação não formal com idosos. VI FIPED: Fórum Internacional de Pedagogia, Santa Maria, 30 jul. a 1 ago. Recuperado em 14 agosto, 2015 de http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Modalidade_2datahora_25_05_2014_15_09_31_idinscrito_672_b667ed1fe6a431b5bdf0f64805f99a68.pdf

Stake, R. E. (2007). *A arte da investigação com estudos de casos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Stella, F. (2004). Funções cognitivas e envelhecimento. In L. Py *et al.* (Orgs.). *Tempo de envelhecer: percursos e dimensões psicossociais*. Rio de Janeiro: NAU Editora, pp. 283-320.

Stucchi, D. (2003). Apresentação. In M. M. L. de Barros. *Velhice ou terceira idade? Estudos antropológicos sobre identidade, memória e política* (3ª ed.). Rio de Janeiro: FGV, pp.7-10.

Takase, Emílio (org.) (2010). *Educação cerebral: desenvolvimento cognitivo do recém-nascido à terceira idade*. Florianópolis: Lagoa. Recuperado em 11 agosto, 2015 de <https://books.google.com.br/books?id=f37bAgAAQBAJ&pg=PA66&dq=plasticidade+cerebral+do+idoso&hl=pt-BR&sa=X&ved=0CCwQ6AEwAWoVChMIntq41MOhxwIVCQ6QCh2J2A4r#v=onepage&q=plasticidade%20cerebral%20do%20idoso&f=false>

- Tótorá, S. (2013). Genealogia da velhice. *Ecopolítica*, v. 6, p. 4-20, mai-ago.
- Tragtenberg, M. (2006). *Burocracia e ideologia* (2ª ed.). São Paulo: UNESP.
- Ueno, L. M. (1999). A influência da atividade física na capacidade funcional: envelhecimento. *Revista Brasileira Atividade Física & Saúde*, v. 4, n. 1.
- Valente, J. A. (2001). Aprendizagem continuada ao longo da vida: o exemplo da terceira idade. In V. Kachar (Org.). *Longevidade: um novo desafio para a educação*. São Paulo: Cortez, pp. 27-44.
- Vallaes, F. (2014). La responsabilidad universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, v. 5 (n. 12), pp. 105-117, jan. Recuperado em 23 junho, 2014 de http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/439/pdf_70.
- Vargas, H. S. (1983). *Psicologia do envelhecimento*. São Paulo: Fundo Editorial BYK-PROCIENX.
- Veloso, E. C. (2009). Terceira idade: uma construção social. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, ano 13, v. 17, (n. 1,2), ISSN: 1138- 1663, pp. 9-21.
- Veloso, E. C. (2011). *Vidas depois da reforma: políticas públicas no contexto português e práticas educativas numa universidade da terceira idade em Portugal*. Lisboa: Coisas de Ler Edições.
- Viana, A. L. d'A., & Machado, C. V. (2013). A doença holandesa da política social brasileira. Plataforma Política Social – Caderno Temático 4: entre o estado e o mercado, pp. 2-7.
- Werneck, C. (2000). *Lazer, trabalho e educação: relações históricas, questões contemporâneas*. Belo Horizonte: UFMG; CELAR-DEF/UFMG.
- Wolff, S. H. (2009.). Envelhecimento bem-sucedido e políticas públicas. In: S. H. Wolff (Org.). *Vivendo e envelhecendo: recortes de práticas sociais nos núcleos de vida saudável*. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, pp. 15-29.
- Ximenes, M. A., Côrte B., de Conti M. H. S., Almeida S. N. D., Carnaz L. & Ferreira L. (2012). Reflexão sobre o trabalho, ócio, lazer e o tempo livre de idosos na contemporaneidade. *Revista Kairós Gerontologia*, v. 15 (n. 8), pp. 67-81, dez.
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (3ª ed.). Porto Alegre: Bookman.

ANEXOS

ANEXO 1

GUIÃO DA ENTREVISTA COM OS ADULTOS IDOSOS DO PROJETO SAÚDE E CIDADANIA NA MELHOR IDADE

Variáveis de caracterização

1) Sexo:

() Feminino

() Masculino

2) Idade:

() Entre 60 a 70 anos

() Acima do 70 anos

3) Nível Escolar:

Ensino Fundamental: () Completo () Incompleto

Ensino Médio: () Completo () Incompleto

Ensino Superior: () Completo () Incompleto

Pós- Graduação: () Completo () Incompleto

4) Renda Mensal:

(SM) Salário Mínimo

() 1 SM () 2 a 3 SM () 3 a 4 SM

() 4 a 5 SM () Acima de 5 SM

Questões

5) Exerce ainda alguma atividade profissional? Qual?

6) Com relação ao Projeto, quais são as atividades que você realiza?

7) As atividades que você participa no Projeto contribuem para o seu aprendizado?

Porquê?

8) Na sua opinião, as atividades do Projeto podem ser consideradas práticas educativas?

- 9) Que interesses e necessidades o levaram a procurar o Projeto? Eles foram satisfeitos?
- 10) Para além destas razões, que outros motivos estimulam você a continuar frequentando o Projeto?
- 11) Os exercícios físicos que você vivencia nas aulas do Projeto possibilitaram melhorias em sua condição física? Se sim, em que aspectos?
- 12) As atividades físicas desenvolvidas nas aulas do Projeto facilitaram a execução de algum movimento que você realiza no dia a dia?
- 13) A participação nas atividades físicas do Projeto auxiliou na realização de suas tarefas cotidianas tais como varrer a casa, fazer compras, ir ao supermercado, cuidar do jardim, etc.?
- 14) A prática das atividades físicas do programa permitiu o desenvolvimento de novas tarefas e/ou atividades antes não executadas?
- 15) As informações adquiridas nas aulas da disciplina “Novas Tecnologias” são importantes para você? Porquê?
- 16) Os conhecimentos que você adquire nestas aulas são úteis para o seu cotidiano?
- 17) O que considera como sendo educação de adultos idosos?
- 18) Acha que este projeto tem alguma coisa de educativo? Porquê?
- 19) O que significa para você autonomia num adulto idoso? Pode dar exemplos?

OBJETIVOS DA ENTREVISTA:

- Reconhecer as atividades de lazer como práticas educativas motivacionais que estimulam a educação ao longo da vida no envelhecimento.
- Verificar a contribuição das atividades físicas de lazer, respeitante à melhoria da capacidade funcional do idoso diante da realização de suas tarefas diárias.

- Analisar o sentido das atividades intelectuais de lazer do Projeto, para um processo de aprendizagem significativa em prol da retomada da autonomia do adulto idoso.

ANEXO 2

GUIÃO DAS ENTREVISTAS COM A EQUIPE GESTORA DO PROJETO SAÚDE E CIDADANIA NA MELHOR IDADE

COORDENAÇÃO DO PROJETO SAÚDE E CIDADANIA NA MELHOR IDADE

- a) Como se desenvolveu a trajetória deste programa de atendimento ao idoso dentro da Instituição IFRN Campus Natal Central, desde a sua implantação até o presente momento?
- b) Enquanto coordenadora do Projeto desde sua implantação, quais as dificuldades que você identificou para dar andamento às atividades realizadas neste programa social?
- c) O que pensa da responsabilidade social das instituições de ensino superior?
- d) Este projeto pode inserir-se nesse objetivo de responsabilidade social ou ter essa função?

DIREÇÃO DO IFRN CAMPUS NATAL CENTRAL:

- a) Qual a sua visão a respeito do Projeto Saúde e Cidadania na Melhor Idade enquanto parte das atividades de extensão do IFRN Campus Natal Central? Quais os aspetos positivos? Quais os aspetos menos positivos?
- b) O que pensa da responsabilidade social das instituições de ensino superior?

DIREÇÃO DA FUNCERN:

- a) Que papel a FUNCERN exerce no IFRN Campus Natal Central?
- b) Quais foram os motivos que levaram o Projeto à ser inserido na FUNCERN?
- c) Em que período ocorreu esta situação?
- d) Qual a função desenvolvida pela FUNCERN no Projeto Saúde e Cidadania na Melhor Idade, até as presentes mudanças que estão a ocorrer no momento atual?

DIREÇÃO DE EXTENSÃO DO IFRN CAMPUS NATAL CENTRAL:

- a) À partir de que período o Projeto Saúde e Cidadania na Melhor Idade foi incorporado à extensão do IFRN Campus Natal Central? E porquê?
- b) Como se configurava o Projeto, no âmbito da extensão do IFRN Campus Natal Central, até o presente momento?
- c) Qual a perspectiva do Projeto Saúde e Cidadania na Melhor Idade, na área de extensão do referido Campus, mediante as alterações que estão a ocorrer em torno de sua reformulação institucional?

OBJETIVO DAS ENTREVISTAS:

Compreender o desenvolvimento de um programa direcionado ao adulto idoso dentro da área de extensão de uma instituição pública de ensino superior.

ANEXO 3

IMAGENS DAS ATIVIDADES E LOCAIS DO PROJETO SAÚDE E CIDADANIA NA MELHOR IDADE

Atividade de Natação:



Atividade de Hidroginástica:



Atividade de Ginástica Localizada:



Atividade de Musculação:



Atividade de Pilates:



Atividade de Alongamento:



Atividade de Karatê:



Atividade de Dança folclórica:



Atividade de Arte e educação:



Atividade de Francês:



Atividade de Novas tecnologias:



Atividade de Psicologia

