

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ADRIANA ZAKIA COSTA

**IDOSOS NA EJA: CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DO
PERIÓDICO *PSICOLOGIA: REFLEXÃO E CRÍTICA* (DE 2000
A 2012)**

SÃO CARLOS/SP

2014

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ADRIANA ZAKIA COSTA

**IDOSOS NA EJA: CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DO
PERIÓDICO *PSICOLOGIA: REFLEXÃO E CRÍTICA* (DE 2000
A 2012)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) do Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Mestre em Educação.

ORIENTADORA: Prof.^a Dr.^a Fabiana Marini Braga

SÃO CARLOS/SP

2014

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

C837ie Costa, Adriana Zakia.
Idosos na EJA : contribuições a partir do periódico
Psicologia: reflexão e crítica (de 2000 a 2012) / Adriana
Zakia Costa. -- São Carlos : UFSCar, 2014.
148 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São
Carlos, 2014.

1. Educação de jovens e adultos. 2. Sujeitos da EJA. 3.
Idosos. I. Título.

CDD: 374 (20^a)



Programa de Pós-Graduação em Educação
Comissão Julgadora da Dissertação de Mestrado de

Adriana Zakia Costa

São Carlos 28/02/2014


BANCA EXAMINADORA

Profª. Drª. Fabiana Marini Braga

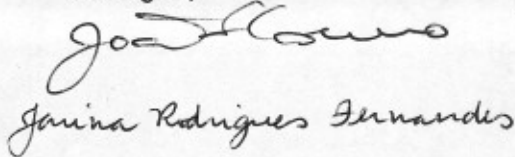
Prof. Dr. João dos Santos Carmo

Profª. Drª. Jarina Rodrigues Fernandes

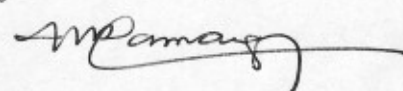
Profª. Drª. Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo



João dos Santos Carmo



Jarina Rodrigues Fernandes



M. R. Camargo

Dedico este trabalho a todos os idosos (e aos futuros idosos). E desejo que todos possam sonhar em continuar estudando, aprendendo e ensinando, dentro da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e para além dela. E que possam concretizar seus sonhos e direitos, com dignidade e alegria!

Sei que é preciso sonhar

*Campo sem orvalho, seca
A frente de quem não sonha.
Quem não sonha o azul do voo
perde seu poder de pássaro.*

*A realidade da relva
cresce em sonho no sereno
para não ser relva apenas,
mas a relva que se sonha.*

*Não vinga o sonho da folha
se não crescer incrustado
no sonho que se fez árvore.*

*Sonhar, mas sem deixar nunca
que o sol do sonho se arraste
pelas campinas do vento.*

*É sonhar, mas cavalgando
o sonho e inventando o chão
para o sonho florescer.*

“SONHO DOMADO” – THIAGO DE MELLO

AGRADECIMENTOS

[...]

*E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas*

*E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá
E é tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que pense estar*

*É tão bonito quando a gente pisa firme
Nessas linhas que estão nas palmas de nossas mãos
É tão bonito quando a gente vai à vida
Nos caminhos onde bate, bem mais forte o coração*

“CAMINHOS DO CORAÇÃO” - GONZAGUINHA

Agradeço primeiramente a Deus, por me manter firme e forte nessa caminhada, se manifestando diariamente, através de infinitos momentos, encontros e aprendizagens.

Agradeço a minha família, que amo imensamente. À minha mãe, por me inspirar com seu senso de justiça, garra, força, amorosidade e amizade. Mãe, você é a mulher mais bonita e inteira que conheço. Ao meu pai, por sempre ter “pegado no meu pé” para afirmar a importância dos estudos e por me mostrar que temos força para contornar as situações mais difíceis. Pai, você não imagina como é grande a minha admiração por você! Aos meus irmãos, Thomaz e Cesar, por existirem e por compartilharem a vida comigo, fazendo dela muito mais bonita, amorosa e alegre.

Agradeço a minha madrinha, Tia Doca, que esteve comigo nesse plano até os meus oito anos, mas que sempre permaneceu presente na minha vida, demonstrando o seu amor incondicional e a sua presença espiritual. Sem o seu amor eu não teria caminhado até aqui.

Agradeço à Prof.^a Dr.^a Fabiana Marini Braga, pela orientação dedicada, pelo apoio, pelas aprendizagens, pelos incentivos e pelo crescimento, que foram imprescindíveis ao longo desse trabalho. Sou muito grata a você!

Agradeço a todas as pessoas do Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE), que me possibilitaram vivenciar o diálogo dentro da academia e inúmeras aprendizagens, sempre com respeito, seriedade e amorosidade. Sem vocês, a construção e a consolidação desse trabalho não teria sido possível.

Agradeço ao Mestre Izael, meu amigo, meu Mestre! Através dos ensinamentos da capoeira, da sua humildade e sabedoria, me ensina a gingar, com fé, pelas rodas da vida. Sou imensamente e eternamente grata a você, Mestre! E agradeço a todas as pessoas da Associação Cultural e Desportiva Pena de Ouro.

Agradeço ao Fernando, por todo o amor, companheirismo e cumplicidade que estamos compartilhando, que tanto me apoia e me fortalece, e assim, me faz vivenciar o sentimento de gratidão, intensamente!

Agradeço à Ju, à Tha e à Pri, pela amizade e pela convivência alegre, que tanto me fortificou nesse ano que passou!

Agradeço à Cris, minha amiga-irmã, que amo muito, por estar presente na minha vida em todos os momentos!

Agradeço à Prof.^a Dr.^a Anita Liberalesso Neri e à Prof.^a Dr.^a Jarina Rodrigues Fernandes, pelas contribuições no exame de qualificação.

Agradeço novamente à Prof.^a Dr.^a Jarina Rodrigues Fernandes, ao Prof. Dr. João dos Santos Carmo e à Prof.^a Dr.^a Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo, pela participação e pelas contribuições na banca de defesa.

Por fim, agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo financiamento concedido a esta pesquisa.

RESUMO

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o envelhecimento populacional integra o nosso contexto atual e ocorre intensamente no Brasil, devendo ser considerado pelas políticas públicas sociais. A partir disso, é importante entender que o envelhecimento é um processo heterogêneo, marcado por perdas e ganhos, sendo que algumas funções cognitivas tendem a declinar e outras a se manter e a se aprimorar com o passar do tempo, principalmente aquelas que estão vinculadas a estímulos culturais. Nesse contexto, a educação voltada aos idosos possui grande importância e deve ser concebida a partir da educação permanente, vinculada ao conceito de *educação ao longo da vida*. Sendo a Educação de Jovens e Adultos (EJA) uma das ações impulsionadas pela *educação ao longo da vida* e um dos espaços educativos que possui a presença de idosos, é preciso compreender quem são os sujeitos idosos que integram essa modalidade da educação básica, a fim de fornecer-lhes atendimento adequado às suas especificidades e aos seus interesses, buscando garantir-lhes o direito à educação de qualidade, estabelecido pela legislação nacional. A presente pesquisa se pautou na análise de artigos do periódico brasileiro da Psicologia - *Psicologia: reflexão e crítica* - a fim de levantar elementos que podem colaborar com o atendimento de idosos enquanto sujeitos que compõem a EJA. Para tanto, realizamos uma pesquisa bibliográfica, selecionando 40 artigos do periódico em questão, entre os anos 2000 a 2012, utilizando como critério as palavras-chave: envelhecimento, velhice, idoso, idosos, idosa, idosas. Para realizar a análise dos artigos utilizamos a técnica de análise de conteúdo. A partir da análise dos artigos foi possível organizar nove elementos que colaboram com a reflexão e a ação voltada ao atendimento aos sujeitos idosos na EJA: 1) conhecer as especificidades, necessidades e interesses dos idosos que buscam a EJA, entendendo a heterogeneidade do envelhecimento; 2) entender que a cognição dos idosos envolve ganhos e perdas e um ambiente cultural propício pode compensar perdas e promover ganhos cognitivos; 3) estimular o alto senso de autoeficácia desses sujeitos idosos; 4) entender que os processos de ensino e de aprendizagem podem ser potencializados a partir do ambiente coletivo de convívio intergeracional da EJA; 5) buscar a superação de estereótipos, preconceitos e crenças negativas em torno da velhice; 6) entender que os instrumentos e conhecimentos fornecidos pela escolarização são relevantes para a autonomia, o exercício da cidadania e inserção social dos sujeitos idosos na sociedade atual; 7) valorizar os conhecimentos e as experiências de vida que os sujeitos idosos possuem; 8) fornecer materiais didáticos adequados às diminuições de algumas capacidades sensoriais, como por exemplo, a visão e a audição; 9) conceber a perspectiva de desenvolvimento ao longo da vida (*life-span*). Dessa forma, sugere-se a relevância social e acadêmica da temática dos idosos na EJA e o fomento de novos estudos e pesquisas, a fim de potencializar a produção científica na área da educação e fortalecer o conhecimento sobre a prática pedagógica voltada a essa população.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos, Sujeitos da EJA, Idosos.

ABSTRACT

According to the Brazilian Institute of Geography and Statistics (IBGE), population aging integrates our current context and occurs extensively in Brazil, which makes it worth considering by public social policies. On this account, it is important to understand that aging is a heterogeneous process marked by losses and gains as some of our cognitive functions tend to decline while others remain and are enhanced over time, especially those connected with cultural stimuli. In this sense, education towards the elderly is of great importance and it must be conceived from continuing education, linked to the concept of *lifelong education*. As the Youth and Adult Education (EJA) is one of the actions promoted by *lifelong education* as well as one of the educational spaces having the presence of the elderly, it is important to understand who they are, the ones integrating this type of basic education, in order to provide them with appropriate service regarding their specificities and interests so that their right to quality education is guaranteed as it is established by the national legislation. This research was based on the analysis of articles of the Brazilian journal of Psychology - *Psychology: Reflection and critique* - in order to identify elements that can collaborate with the service provided to the elderly while subjects composing the EJA. Therefore, a bibliographical research was carried out in which 40 articles of the journal in question were selected, between the years 2000-2012, having the following keywords as the criteria: aging, old age, the elderly, elderly men, elderly women. To perform the analysis of the articles the technique of content analysis was employed. From the analysis of the articles it was possible to organize nine elements that contribute to the reflection and action towards the service provided to the elderly in the EJA: 1) meet the specificities, needs and interests of the elderly seeking the EJA, thus understanding the heterogeneity of aging; 2) understand that the cognition of the elderly involves gains and losses and a favorable cultural environment can offset losses and promote cognitive gains; 3) stimulate the high sense of self-efficacy of these elderly subjects; 4) understand that the processes of teaching and learning can be enhanced with the collective environment of intergenerational interaction of the EJA; 5) seek to overcome stereotypes, prejudices and negative beliefs about old age; 6) understand that the tools and knowledge provided by schooling are relevant to the autonomy, citizenship and social inclusion of the elderly in the present society; 7) value the knowledge and life experience that the elderly carry; 8) provide educational materials which are adequate for the reductions of some sensory abilities, such as vision and hearing; 9) conceive the perspective of development throughout life (*life-span*). In this sense, we suggest the social and academic relevance of the theme of the elderly in the EJA and the furtherance of new studies and research in order to increase scientific production in education and consolidate the knowledge about the educational practice for this population.

KEY WORDS: Youth and Adult Education, EJA individuals, the elderly.

ÍNDICE DE TABELAS E QUADROS

Tabela I: Taxa de analfabetismo das pessoas com 15 anos ou mais de idade, segundo as Grandes Regiões e algumas características selecionadas – 2001/2011.....	40-41
Tabela II: Pessoas de 15 anos ou mais de idade que frequentam cursos de educação de jovens e adultos ou supletivo, total e respectiva distribuição percentual, por nível de ensino, grupos de idade, cor ou raça e sexo, segundo as Grandes Regiões – 2011 (IBGE, 2012).....	42
Quadro I – Quantidade de artigos selecionados por palavra-chave.....	64
Quadro II – Frequência de aparição dos artigos por categoria temática – Auxílio para a análise quantitativa.....	73

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET-ES – Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo
CREA - Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades da Universidade de Barcelona
CONFINTEA - Conferência Internacional de Educação de Adultos
DA – Doença de Alzheimer
EJA - Educação de Jovens e Adultos
EPJA - Educação de Pessoas Jovens e Adultas
FPA - Fundação Perseu Abramo
GT - Grupo de Trabalho
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
JCR - Journal Citation Reports
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
NAPRA - Núcleo de Apoio à População Ribeirinha da Amazônia
NIASE - UFSCar - Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa da Universidade Federal de São Carlos
ONU - Organização das Nações Unidas
PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação
SESC - Serviço Social do Comércio
TCC - Trabalho de Conclusão de Curso
UATI - Universidade Aberta da Terceira Idade
UEMA - Universidade Estadual do Maranhão
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSCar - Universidade Federal de São Carlos
UNEB - Universidade do Estado da Bahia
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
SEÇÃO 1 – A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAMPO DE ESTUDO	23
1.1 – A educação ao longo da vida e a Educação de Jovens e Adultos (EJA)	23
1.2 – O direito à Educação de Jovens e Adultos (EJA) na legislação nacional.....	29
1.3 – Os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA).....	38
SEÇÃO 2 – OS IDOSOS E A EDUCAÇÃO	46
2.1 – O direito dos idosos à educação.....	46
2.2 – Considerações sobre a educação voltada aos idosos.....	49
2.3 – Os idosos na Educação de Jovens e Adultos (EJA).....	55
SEÇÃO 3 – NOSSO PERCURSO METODOLÓGICO: A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA E A ANÁLISE DE CONTEÚDO.....	60
3.1 - A Pesquisa Bibliográfica	60
3.1.1 - <i>Encaminhamento de um projeto de pesquisa</i>	61
3.1.2 - <i>Investigação das soluções</i>	62
3.1.3 - <i>Análise explicativa das soluções</i>	66
3.1.4 - <i>Síntese Integradora</i>	66
3.2 - A Análise de Conteúdo.....	67
SEÇÃO 4 – A ANÁLISE DOS ARTIGOS DO PERIÓDICO: <i>PSICOLOGIA: REFLEXÃO E CRÍTICA</i>	72
4.1 – A análise quantitativa dos artigos selecionados no periódico: <i>Psicologia: reflexão e crítica</i>	72
4.2 – A análise da categoria temática <i>cognição e envelhecimento</i>	75
4.2.1 – <i>A análise da subcategoria atividades intelectuais e ganhos cognitivos</i>	75
4.2.2 – <i>A análise da subcategoria desempenho cognitivo de idosos</i>	86
4.2.3 – <i>A análise da subcategoria alterações cognitivas</i>	92
4.3 – A análise da categoria temática <i>qualidade de vida na velhice</i>	94
4.4 – A análise da categoria temática <i>representações sociais do envelhecimento</i>	101

4.5 – A análise da categoria temática <i>percepção e processamento visual de idosos</i>	103
4.6 – A análise da categoria temática <i>outros temas</i>	104
4.7 – Algumas considerações conclusivas da nossa análise dos artigos do periódico: <i>Psicologia: reflexão e crítica</i>	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	118
APÊNDICE A - EXEMPLO DE FICHA DESCRITIVA ELABORADA PARA CADA ARTIGO	127
APÊNDICE B - QUADRO DE ORGANIZAÇÃO DOS ARTIGOS PARA ANÁLISE	130

INTRODUÇÃO

Este texto apresenta a versão final da dissertação de mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), que possui como objeto de estudo o atendimento de idosos na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A presente pesquisa, intitulada “*Idosos na EJA: contribuições a partir do periódico Psicologia: reflexão e crítica (de 2000 a 2012)*”, envolve a análise de artigos de um periódico brasileiro da área da Psicologia - *Psicologia: reflexão e crítica* - visando elencar elementos que podem colaborar com o atendimento de idosos enquanto sujeitos que compõem a EJA.

Devemos ressaltar que, ao longo do texto, ao nos remetermos diretamente a esse atendimento na EJA, utilizaremos o termo “sujeitos idosos”, porque partimos da concepção freireana de que os seres humanos possuem vocação ontológica para serem sujeitos, que refletem e agem sobre a realidade, podendo participar do seu processo de transformação.

Nessa linha, é importante explicitar a definição de três termos: idosos, velhice e envelhecimento. Essa importância se dá porque os três termos irão aparecer recorrentemente no texto, possuem diferentes significados e, ao mesmo tempo, uma intrínseca relação.

Com base em Neri (2008, p.114), quando se fala em idosos, se faz referência a “populações ou indivíduos que podem ser assim categorizados em termos da duração de seu ciclo vital”. Nos países em desenvolvimento, os idosos são considerados os indivíduos com 60 anos ou mais, como é o caso do Brasil, e nos países desenvolvidos, aqueles com mais de 65 anos.

A velhice é a última fase do ciclo de vida do ser humano. Neri (2008, p.114) destaca que, conforme o ciclo de vida é prolongado e vão surgindo demandas de organização da ciência e da vida social, a velhice pode ser subdividida, normalmente em velhice inicial, velhice e velhice avançada.

Já o envelhecimento é considerado um processo e é heterogêneo. Nas palavras de Neri (2008, p.115):

[...] é o processo de mudanças universais pautado geneticamente para a espécie e para cada indivíduo, que se traduz em diminuição da plasticidade comportamental, em aumento da vulnerabilidade, em acumulação de perdas evolutivas e no aumento da probabilidade de morte. O ritmo, a duração e os efeitos desse processo

comportam diferenças individuais e de grupos etários, dependentes de eventos de natureza genético-biológica, sociohistórica e psicológica (NERI, 2008, p.115).

Dessa forma, a escolha pelo tema da pesquisa se justifica por causa da minha trajetória pessoal, na qual vivenciei aspectos que despertaram o meu interesse pela temática e por possuir relevância acadêmica e social.

O meu interesse pelo tema da pesquisa foi brotando ao longo da minha trajetória na graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia, realizada na UFSCar, de 2008 a 2011. No primeiro ano da graduação, durante a VII Semana da Educação, participei de um curso de curta duração denominado *EJA: entre teoria e prática*, que provocou meu interesse pelo campo da EJA e, por isso, comecei a buscar o estudo de obras do educador Paulo Freire. Mais tarde, no meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da graduação, aprofundei os estudos no campo da EJA e concluí a graduação apresentando o trabalho intitulado “*O ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita na Educação de Pessoas Jovens e Adultas: uma abordagem freireana*”, que foi dedicado ao estudo da concepção de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita na EJA, nas obras: “Educação Como Prática da Liberdade”, “Pedagogia do Oprimido”, “A Importância do Ato de Ler” e “Alfabetização - Leitura do mundo Leitura da palavra”, de Paulo Freire¹.

Junto a isso, devo destacar a experiência que tive na disciplina de “Problemas de Ensino e Aprendizagem nas Séries Iniciais”, oferecida no 7º semestre da graduação, que foi voltada às reflexões em torno das dificuldades existentes no processo de ensino e de aprendizagem nas séries iniciais. Nesse contexto, estudamos questões sobre a EJA e tivemos contato com o conceito de *educação ao longo da vida*, que concebe que a aprendizagem ocorre ao longo de toda a vida, em diversos contextos educativos, considerando também “as necessidades básicas de aprendizagem numa perspectiva de Desenvolvimento Comunitário e Desenvolvimento Humano” (MELLO, 2007, s/p).

Ainda no contexto da graduação, em 2011, ingressei como estagiária no Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE), vinculado à UFSCar. O NIASE é um grupo que desenvolve ensino, pesquisa e extensão, considerando diferentes práticas sociais e educativas, em cooperação com o Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA), da Universidade de Barcelona/Espanha. Nesse estágio, participei de atividades de formação em aprendizagem dialógica, pesquisas e

¹ O livro “Alfabetização - Leitura do mundo Leitura da palavra” foi escrito por Paulo Freire e Donaldo Macedo.

ações educativas em conjunto e comecei a atuar no projeto de Tertúlia Literária Dialógica². Nesse projeto, além de participar de grupos de estudo, comecei a participar da Tertúlia Literária Dialógica que ocorre na Universidade Aberta da Terceira Idade (UATI), na cidade de São Carlos/SP, num grupo onde participam mulheres adultas e idosas, tendo a rica experiência de trocar aprendizados com essas mulheres, compreendendo que a leitura de livros da literatura clássica universal pode ser realizada em todas as idades, assim como que o aprendizado se dá em todas as etapas da vida. Nesse sentido, comecei a fomentar um grande interesse pela questão do processo de envelhecimento relacionado aos contextos educativos.

Entre 2009 e 2012, realizei um trabalho voluntário junto ao Núcleo de Apoio à População Ribeirinha da Amazônia (NAPRA). Devido a esse trabalho, em julho de 2011 estive na Reserva Extrativista do Lago do Cuniã, comunidade ribeirinha localizada no baixo Rio Madeira, estado de Rondônia. Nesse contexto, ao realizar uma visita domiciliar, conheci uma senhora de 64 anos que me contou que estava realizando o seu sonho de estudar, e discorreu sobre muitas histórias daquela comunidade, ensinando-me muitas coisas sobre aquele lugar. Ela relatou as dificuldades que encontrou ao longo da vida para frequentar a escola, dificuldades que envolviam, por exemplo, a falta de escolas com fácil acesso. Essa experiência colaborou para que eu consolidasse o interesse por pesquisar os sujeitos idosos na EJA.

A fim de verificar o que vem sendo produzido academicamente no Brasil em torno desse tema, realizamos uma busca na base de dados da Scielo; em torno dos trabalhos completos e pôsteres apresentados nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), referentes ao Grupo de Trabalho “Educação de Jovens e Adultos” (GT-18), entre os anos 2000 a 2012; e no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sendo que nesse caso não foi possível fazer uma busca aprofundada, porque o ambiente virtual esteve indisponível por um tempo para manutenção, voltando ao ar recentemente, disponibilizando apenas as dissertações e teses defendidas em 2012³.

Na base de dados da Scielo, realizamos a busca articulando as palavras-chave: idoso, idosos, envelhecimento, velhice, terceira idade, idosa, idosas, utilizando o recurso do

² A Tertúlia Literária Dialógica é uma atividade cultural e educativa, onde diferentes pessoas se encontram para realizar a leitura de livros da literatura clássica universal através do diálogo, sendo pautada nos princípios do conceito de Aprendizagem Dialógica, que podem ser encontrados em Aubert et al. (2008), Flecha (1994) e Mello, Braga e Gabassa (2012).

³ Essa informação foi retirada do sítio da CAPES, sendo postada no dia 25/02/2014 (<http://capesdw.capes.gov.br/noticia/view/id/1>).

refinamento, com as palavras-chave: EJA e educação de jovens e adultos, buscando focar no nosso campo de estudo, que é a EJA. Encontramos apenas dois artigos⁴, sendo que um deles trata da formação docente vinculada ao trabalho com os idosos na EJA, e o outro aborda a questão do analfabetismo na velhice.

Em relação à busca realizada no GT-18 da ANPEd, foram localizados três trabalhos. O primeiro foi apresentado na reunião anual de 2005, por Ana Paula⁵, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), sendo intitulado: “O idoso e a criação teatral através do lúdico e da memória”. Esse trabalho tratava do contexto de uma Universidade Aberta da Terceira Idade. O segundo foi exposto em 2008, por Isamara Grazielle Martins, da Prefeitura Municipal de Contagem, e intitulado: “Entre medos e sonhos nunca é tarde para estudar: a terceira idade na educação de jovens e adultos”, abordando o contexto da EJA. O último foi publicado em 2012, de autoria de Aurea da Silva Pereira, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), intitulado: “Cenas de letramento – revelações de uma idosa na sala de aula: “quero andar na pisada de quem sabe mais...”, que tratou de uma pesquisa realizada no contexto de um programa de alfabetização de adultos.

Tratando ainda dessa busca, encontramos dois pôsteres. Um deles foi apresentado em 2008, por Deuzimar Costa, da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), intitulado: “Gerontagogia dialógica e intergeracional no processo de elevação da auto-estima e integração social dos idosos”. O outro, em 2011, por Monica Costa Arrevabeni, do Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo (CEFET-ES), intitulado “Idosos e informática: da alfabetização digital à inclusão social – estudo de um caso”.

Realizamos a busca no banco de teses e dissertações da CAPES procurando pelos trabalhos acadêmicos que possuíam como palavras-chave “EJA” e/ou “educação de jovens e adultos”, para focar no nosso campo de estudo, que é a EJA. Quando procuramos aqueles que possuíam a palavra-chave educação de jovens e adultos, apareceram 68 trabalhos e, quando procuramos os que tinham EJA enquanto palavra-chave, apareceram 50 trabalhos. Sete trabalhos apareceram nas duas buscas. Portanto, foram encontrados 111 trabalhos acadêmicos, sendo que dois deles, dissertações de mestrado, possuíam o foco na temática dos

⁴ MARQUES, D. T.; PACHANE, G. G. Formação de educadores: uma perspectiva de educação de idosos em programas de EJA. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 475-490, maio/ago. 2010.

PERES, M. A. C. Velhice e analfabetismo, uma relação paradoxal: a exclusão educacional em contextos rurais da região Nordeste. **Soc. estado**. vol. 26, n. 3, p. 631-662., 2010;

⁵ Esse trabalho apresentava apenas o nome da autora, ou seja, não indicava seu sobrenome.

idosos na EJA⁶. É importante reiterar os limites dessa busca, que foi feita brevemente, devido ao tempo que o ambiente virtual ficou em manutenção, fora do ar, e que essa busca se refere apenas aos trabalhos que foram publicados no ano de 2012, que continham como palavras-chave: EJA e/ou educação de jovens e adultos.

A partir dessa breve busca que realizamos, podemos concluir que a produção acadêmica sobre o tema dos idosos na EJA tem caminhado de forma frágil e tímida, o que nos leva a afirmar a importância da produção científica perante esse tema, no campo da educação.

No mais, a nossa sociedade encontra-se em processo de envelhecimento. O envelhecimento da população, de acordo com Neri (2004),

[...] é caracterizado pelo declínio da mortalidade infantil, pela diminuição de mortes de adultos por doenças infecciosas e pelo declínio das taxas de natalidade. Vem ocorrendo de forma relativamente rápida no Brasil. Nossa população de pessoas com mais de 65 anos cresceu de 2,8% em 1960 para 3,1% em 1970, em 4% em 1980, 4,8% em 1991 e 5,1% em 2000. Prevê-se uma taxa de 5,9% em 2010 e de 7,7% em 2020 (NERI, 2004, p.16).

Segundo dados presentes no “Perfil dos Idosos Responsáveis pelos Domicílios no Brasil” do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2002), que possui indicadores das informações dos questionários referentes ao Censo Demográfico de 2000, o aumento da longevidade é um fenômeno mundial e estima-se que em 2050 uma em cada cinco pessoas terá 60 anos ou mais.

A Síntese dos Indicadores Sociais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2012) aponta que esse fenômeno está acontecendo de forma intensa no contexto brasileiro, e que, por isso, merece atenção, devendo ser considerado no âmbito das políticas sociais.

O processo de envelhecimento, que é heterogêneo, é marcado por perdas e ganhos. Sobre essas questões, Neri (2008) destaca que:

[...] na velhice as capacidades cognitivas ligadas ao processamento da informação, à memória e à aprendizagem declinam por causa das alterações sensoriais e

⁶ ALMEIDA, CLAUDIA ELIZANGELA BARBOSA DOS SANTOS. **ALUNOS IDOSOS NA EJA: A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA E DOS GRUPOS DE CONVIVÊNCIA NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO.** ' 01/12/2012 99 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PETRÓPOLIS Biblioteca Depositária: UCP.

CORTES, ROBERTA PEREIRA RODRIGUES MARINI. **SENTIDOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PERSPECTIVA DO ALUNO IDOSO** ' 01/12/2012 101 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PETRÓPOLIS Biblioteca Depositária: UCP

neurológicas que acompanham o envelhecimento. Contudo, as capacidades cuja manutenção e aperfeiçoamento dependem de influências culturais podem conservar-se e especializar-se, manifestando-se nos domínios profissional, do lazer, das artes ou do manejo das questões existenciais (sabedoria) (NERI, 2008, p.69).

E qual o papel da educação frente a essa realidade? Both (2001) afirma que “se os educadores ainda não perceberam a longevidade humana como um fenômeno de substancial alteração no perfil humano, podem andar equivocados nas formas de relações, nos conteúdos e em suas abordagens com o educando” (BOTH, 2011, p.9).

De acordo com Cachioni e Neri (2005), a educação é um processo contínuo vivenciado pelos seres humanos ao longo de toda a vida, sendo que todos adquirem conhecimentos ao longo da vida. Nesse sentido, as autoras destacam que, conforme “amadurece, o leque de influências biológicas, psicológicas e culturais torna-se cada vez mais amplo e aumenta a possibilidade de auto-educação do ser humano” (p.29). E indicam que:

Lembrar esses princípios é reafirmar a fé na possibilidade de progresso dos indivíduos em todas as idades, dos grupos sociais e da sociedade por intermédio da educação. Associá-los a iniciativas de educar os adultos maduros e as pessoas idosas é lembrar que o potencial humano para o desenvolvimento e para influenciar os outros não se encerra na velhice (CACHIONI; NERI, 2005, p.29).

A EJA é um dos espaços educativos que atende os idosos. Marques e Pachane (2010) chamam a atenção para o fato de que existe a presença de idosos nas salas de aula da EJA, e que, por isso, é preciso atender às especificidades dessas pessoas nesse contexto, como “comprometimento com as questões sociais e com a dignidade humana” (MARQUES; PACHANE, 2010, p.477).

Nessa linha, Both (2001) assinala que as demandas apresentadas pelo contexto atual, como aquelas que existem em decorrência do envelhecimento da população, precisam permear a prática pedagógica, pois, caso isso não ocorra, “podem acontecer situações ameaçadoras à vida dos educandos e os educadores, sem saber por quê, limitam as relações de poder e o potencial do desenvolvimento humano” (BOTH, 2001, p.9).

A partir disso, podemos compreender que é de suma importância fornecer um atendimento adequado aos sujeitos idosos que integram a EJA, que abarque suas especificidades, necessidades e interesses. Esse atendimento envolve a organização do corpo docente, da prática pedagógica, dos currículos, das metodologias e da própria estrutura da EJA.

Diante disso, a presente pesquisa busca responder a seguinte questão: **quais elementos podem ser localizados em artigos do periódico *Psicologia: reflexão e crítica*,**

entre os anos de 2000 a 2012, que colaboram para o atendimento de idosos na EJA como sujeitos que compõem esta modalidade de ensino? Para tanto, elaboramos os seguintes objetivos:

- Identificar nos artigos do periódico *Psicologia: reflexão e crítica*, nos anos de 2000 a 2012, os elementos trazidos sobre os idosos, a velhice e o envelhecimento;
- Identificar em artigos do periódico *Psicologia: reflexão e crítica*, nos anos de 2000 a 2012, os elementos que colaboram para o atendimento de idosos na EJA como sujeitos que compõem esta modalidade de ensino.

Assim sendo, devemos justificar o motivo da escolha por realizar a nossa pesquisa num periódico da área da psicologia. A psicologia possui influência histórica na área da educação, sobretudo na educação escolar. Durante (1998), em livro intitulado: “Alfabetização de adultos: leitura e produção de textos”, chama a atenção para a ocorrência da tendência frente ao uso da Psicologia para a compreensão dos processos de aprendizagem que envolvem as práticas pedagógicas, “uma vez que a educação escolar é compreendida como promotora do desenvolvimento cognitivo” (DURANTE, 1998, p.15).

Neri (2005), ao discorrer sobre as possibilidades do estudo e das intervenções da psicologia no campo do envelhecimento, ressalta o campo da psicologia do envelhecimento, que foi constituído principalmente a partir do paradigma *life-span*. Esse modelo entende que o desenvolvimento do ser humano ocorre ao longo de toda a vida, pressupondo que “envelhecimento e desenvolvimento são processos correlatos e que, mesmo na presença das limitações de origem biológica, os processos psicológicos já estabelecidos se mantêm e, se o ambiente cultural for propício, pode ocorrer desenvolvimento na velhice (Baltes 1987 e 1997⁷)” (NERI, 2005, p.17). Dessa forma, a autora faz o delineamento do campo da psicologia do envelhecimento:

A psicologia do envelhecimento focaliza as mudanças nos desempenhos cognitivos, afetivos e sociais, bem como as alterações em motivações, interesses, atitudes e valores que são característicos dos anos mais avançados da vida adulta e dos anos da velhice. Enfoca as diferenças intra-individuais e interindividuais que caracterizam os diferentes processos psicológicos na velhice, levando em conta os desempenhos de diferentes grupos de idade e sexo e de grupos portadores de diferentes bagagens educacionais e socioculturais. Estuda também os processos e as condições problemáticas que caracterizam e que afetam o funcionamento psicológico dos

⁷ BALTES, P. B. (1987). “Theoretical propositions of the life span developmental psychology: On the dynamics between growth and decline”. *Developmental Psychology*, nº 23, pp. 611-696.

BALTES, P. B. (1997). “On the incomplete architecture of human ontogeny. Selection, optimization, and compensation as foundation of developmental theory”. *American Psychologist*, vol. 58, nº 4, pp. 366-380.

indivíduos mais velhos. Nesse aspecto particular, o estudo da velhice se beneficia da contribuição concorrente de várias disciplinas [...] (NERI, 2005, p.17).

Diante disso, partimos da hipótese de que a área da psicologia poderia propiciar o levantamento de elementos que colaborassem para o atendimento aos sujeitos idosos na EJA.

Assim sendo, com a finalidade de responder a questão de pesquisa e de contemplar os objetivos delineados, organizamos a dissertação em quatro seções.

A primeira seção é intitulada *A educação de jovens e adultos (EJA): algumas considerações sobre o campo de estudo* e parte da compreensão da importância da *educação ao longo da vida* para se pensar na educação voltada aos sujeitos adultos e idosos, assim como do entendimento de que está presente na retórica educativa do campo da EJA. Dessa forma, iniciamos fazendo um breve resgate do histórico do conceito de *educação ao longo da vida* e relacionando-o especificamente com o campo da EJA. Depois, voltaremos o nosso olhar para os documentos legais do Brasil que tratam da EJA formal. Para finalizar a seção, vamos discorrer sobre os sujeitos que integram a EJA, pois entendemos que essa questão é fundamental para colaborar com o atendimento a esses sujeitos.

Na segunda seção, intitulada *Os idosos e a educação*, primeiramente vamos pontuar as políticas públicas nacionais que tratam desse aspecto, visando entender como o direito do idoso à educação está estabelecido legalmente. Depois, abordaremos as concepções que relacionam a educação e o envelhecimento, assim como as possibilidades de educação voltadas aos idosos. Por fim, trataremos especificamente sobre os sujeitos idosos que buscam e integram a EJA, a fim de compreender quais são seus interesses, demandas e necessidades.

A terceira seção é intitulada *Nosso percurso metodológico: a pesquisa bibliográfica e a análise de conteúdo* e aborda a apresentação do percurso metodológico que realizamos na nossa pesquisa. Iremos explicitar os passos que demos para realizar a pesquisa bibliográfica (a metodologia escolhida para estruturar a pesquisa) e a análise de conteúdo (a técnica que utilizamos para realizar a análise dos artigos selecionados).

A quarta seção é intitulada *A análise dos artigos do periódico: Psicologia: Reflexão e Crítica* e apresenta a nossa análise dos artigos do periódico brasileiro da área da Psicologia – *Psicologia: reflexão e crítica*, de 2000 a 2012. Num primeiro momento, vamos expor a análise quantitativa dos artigos. Num segundo momento, a análise qualitativa. E, por último, vamos relacionar os elementos que colaboraram para refletir sobre o atendimento aos sujeitos idosos na EJA, a partir da análise dos artigos.

Para concluir a dissertação, apresentaremos as *Considerações finais*, onde retomaremos o trajeto percorrido na nossa pesquisa, visando responder a questão proposta e, dentro dos limites da nossa pesquisa, buscaremos sintetizar as contribuições que podemos oferecer.

SEÇÃO 1 – A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAMPO DE ESTUDO

Nesta seção, buscaremos traçar o pano de fundo de alguns aspectos que perpassam o campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. Dentre o grande leque de questões que integram o campo de estudo, iremos, num primeiro momento, abordar a relação da EJA com o conceito de *educação ao longo da vida*, já que o mesmo está presente na retórica educativa que envolve essa modalidade da educação. Num segundo momento, iremos destacar os documentos legais do nosso país que se referem à EJA formal e algumas informações que apresentam. Por último, vamos discorrer sobre quem são os sujeitos que compõem a EJA.

1.1 – A educação ao longo da vida e a Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Na presente subseção, em primeiro lugar, abordaremos a trajetória do conceito de *educação ao longo da vida*, de forma sucinta, para depois relacioná-lo com a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Não pretendemos fazer uma análise dessa relação, apenas trazer alguns pontos que consideramos relevantes para a compreensão do cenário que envolve o vínculo da EJA com a *educação ao longo da vida*, no contexto atual.

O conceito de *educação ao longo da vida* encontra-se presente no debate realizado em torno das políticas educacionais mundiais e concebe a educação como um processo amplo e contínuo, que ocorre em todas as etapas da vida (infância, juventude, vida adulta e velhice), a partir de saberes trocados e de experiências adquiridas nos diversos espaços sociais e culturais em que as pessoas estão inseridas.

O conceito é difundido, principalmente, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), uma das agências da Organização das Nações Unidas (ONU). A ONU foi criada em 1945, após a Segunda Guerra Mundial, para promover mecanismos que evitassem novos conflitos armados, buscando assegurar a paz mundial e o respeito aos direitos humanos, além da elaboração de meios que garantissem a justiça e o direito, para que as nações membros pudessem progredir nos âmbitos sociais e econômicos⁸. A UNESCO foi criada para possibilitar a consolidação do diálogo entre as

⁸ <http://www.onu.org.br/conheca-a-onu/a-historia-da-organizacao/>

nações e dentro de cada uma delas, buscando se pautar em valores que possam ser compartilhados entre as diferentes civilizações, culturas e pessoas⁹.

É possível considerar que esse conceito começou a ser desenhado na década de 1970, através do Relatório da UNESCO, coordenado por Edgar Faure, elaborado para a Primeira Comissão Mundial de Educação e intitulado: “Aprender a Ser”.

Os conceitos de formação e de aprendizagem ao longo da vida remetem teoricamente para o ideal de educação permanente, um princípio considerado “pedra angular” da criação de uma “cidade educativa” e “ideia mestra” para as políticas educativas futuras, segundo o Relatório da UNESCO coordenado por Edgar Faure e publicado há mais de trinta anos com o título “Aprender a Ser” (LIMA, L., 2007, p.13).

Essa consideração também é destacada no ano de 2008, em Seminário realizado pelas Comissões de Educação e Cultura e de Legislação Participativa da Câmara dos Deputados no Brasil, que teve como eixo a *educação ao longo da vida* para realizar o debate de políticas educacionais como estratégia de desenvolvimento humano e econômico do país. Nesse seminário, Célio da Cunha, que era assessor da UNESCO no Brasil no campo da educação, menciona a importância do Relatório coordenado por Edgar Faure e da ideia de educação permanente trazida nesse relatório, para a constituição, mais a frente, do conceito de *educação ao longo da vida* (BRASIL, 2008a).

Na década de 1990, foi redigido novo Relatório para a UNESCO pela Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, coordenado por Jacques Delors e intitulado: “Educação – Um tesouro a descobrir”, que trouxe explicitamente o conceito de *educação ao longo da vida*, considerando-o como “uma das chaves de acesso ao século XXI” (DELORS, 2006, p.19).

Concebendo a *educação ao longo da vida* como o fio condutor da educação do século XXI, o Relatório Delors aponta que os processos educativos precisam compreender o contexto atual, da sociedade da informação, explicitando suas funções:

A Comissão fala ainda de uma outra utopia: a sociedade educativa baseada na aquisição, atualização e utilização dos conhecimentos. São estas as três funções relevantes no processo educativo. Com o desenvolvimento da sociedade da informação, em que se multiplicam as possibilidades de acesso a dados e a fatos, a educação deve permitir que todos possam recolher, selecionar, ordenar, gerir e utilizar as mesmas informações (DELORS, 2006, p.20-21).

⁹ <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001473/147330por.pdf>

Para que a *educação ao longo da vida* consiga dar conta desse contexto, cumprindo o seu papel, o Relatório Delors aponta os quatro pilares da educação, ou seja, as quatro aprendizagens fundamentais nas quais deve estar embasada:

- a) *Aprender a conhecer*, que diz respeito à aquisição de conhecimentos que forneçam instrumentos para que as pessoas possam desfrutar da vida social com dignidade. Engloba o trabalho em torno da relação de uma cultura ampla com determinadas matérias, visando o aprender a aprender, para que todas as pessoas possam gozar das oportunidades ofertadas pela *educação ao longo da vida* (DELORS, 2006, p.101);
- b) *Aprender a fazer*, que envolve a aquisição de qualificações profissionais e de aptidões que possibilitem às pessoas a se relacionarem com outras pessoas, com uma equipe e com situações variadas;
- c) *Aprender a viver juntos*, compreendendo o fomento de valores que apreciem a diversidade, a consideração e o respeito pela outra pessoa, a interdependência, visando a promoção da paz, a administração e a superação de conflitos;
- d) *Aprender a ser*, que entendendo as potencialidades de cada ser humano, se volta para a construção de sua autonomia, discernimento e responsabilidade para com os outros e com o contexto no qual está inserido.

O saber, o saber-fazer, o saber viver juntos e o saber-ser constituem quatro aspectos intimamente ligados, de uma mesma realidade. Experiência vivida no cotidiano, e assinalada por momentos de intenso esforço de compreensão de dados e de fatos complexos, a educação ao longo de toda a vida é o produto de uma dialética com várias dimensões. Se, por um lado, implica a repetição ou imitação de gestos e de práticas, por outro é, também, um processo de apropriação singular e de criação pessoal. Junta o conhecimento não-formal ao conhecimento formal, o desenvolvimento de aptidões inatas à aquisição de novas competências. Implica esforço, mas traz também a alegria da descoberta. Experiência singular de cada pessoa é, também, a mais complexa das relações sociais, dado que se inscreve, ao mesmo tempo, no campo cultural, no laboral e no da cidadania (DELORS, 2006, p.107).

A partir disso, consideramos relevante destacar o trecho do Relatório Delors, que discorre sobre como a educação permanente é vista a partir dessa concepção de *educação ao longo da vida*:

Nesta nova perspectiva, a educação permanente é concebida como indo muito mais além do que já se pratica, especialmente nos países desenvolvidos: atualização, reciclagem e conversão e promoção profissionais de adultos. Deve ampliar a todos as possibilidades de educação, com vários objetivos, quer se trate de oferecer uma segunda ou uma terceira oportunidade, de dar resposta à sede do conhecimento, de beleza ou de superação de si mesmo, ou ainda, ao desejo de aperfeiçoar e ampliar as

formações estritamente ligadas às exigências da vida profissional, incluindo as formações práticas (DELORS, 2006, p.117).

Podemos perceber que a *educação ao longo da vida* considera o ser humano em sua plenitude de potencialidades e as diferentes formas de aprendizagens, que ocorrem em contextos educativos diversos. É um conceito difundido globalmente, que traz contribuições riquíssimas para possibilitar a reflexão perante determinadas ações educativas, buscando impulsioná-las.

Dentre as ações educativas impulsionadas pela *educação ao longo da vida*, encontra-se a Educação de Jovens e Adultos (EJA), que possui um campo muito amplo, como assinala Di Pierro (2008b):

Quando tratamos nos dias atuais da educação de pessoas jovens e adultas, estamos nos referindo a um conjunto variado de processos formais e informais de aprendizagem pelos quais as pessoas enriquecem seus conhecimentos, cultura e qualificações profissionais para satisfazer a necessidades individuais ou coletivas. Compreendida como chave para a conquista e garantia de outros direitos, a educação ao longo da vida tem por objetivos desenvolver a autonomia e o sentido de responsabilidade das pessoas e comunidades para enfrentar as rápidas transformações socioeconômicas e culturais por que passam o mundo atual, estimulando o convívio tolerante e a participação criativa e consciente dos cidadãos na construção e manutenção de sociedades democráticas e pacíficas (DI PIERRO, 2008b, p.396).

Assim sendo, Di Pierro (2008b, p.396) destaca que essa concepção abrangente de *educação ao longo da vida*, num contexto global, foi assumida no campo da EJA na V Conferência Internacional de Educação de Adultos (V CONFINTEA), que ocorreu em Hamburgo, na Alemanha, em 1997, e na Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos, gerada a partir da V CONFINTEA. Contudo, Di Pierro (2005) pontua que no Brasil ainda não havia consenso sobre essa concepção quando o direito à educação continuada ao longo da vida, que deveria ser estendido a todas as pessoas, foi anunciado no contexto da V CONFINTEA. Mais a frente, essa visão foi sendo incorporada no debate que perpassa o campo da EJA no país. Nesse sentido, a autora ressalta que:

A psicologia do desenvolvimento humano já não sustenta a idéia de que exista uma *idade apropriada* para aprender: as pesquisas demonstram que a aprendizagem ocorre em qualquer idade, ainda que a pertinência a determinados grupos socioculturais ou etários possa estar relacionada à variância nas funções, características e estilos cognitivos (Oliveira, 1999)¹⁰. Também já não subsiste a suposta correspondência entre etapas do ciclo vital, processos de formação e

¹⁰ OLIVEIRA, M.K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 12, p. 59-73, 1999.

engajamento na produção, pois diante das rápidas mudanças no mundo do trabalho, da ciência e da técnica, os conhecimentos adquiridos na escolarização realizada na infância e juventude não são suficientes para ancorar toda uma vida profissional e de participação sociocultural na idade adulta, impondo-se a educação permanente. A necessidade da aprendizagem ao longo da vida se amplia em virtude também da elevação da expectativa de vida das populações e da velocidade das mudanças culturais, que aprofundam as distâncias entre as gerações, as quais a educação de jovens e adultos pode ajudar a reduzir (DI PIERRO, 2005, p.1119).

No entanto, a *educação ao longo da vida* não é impulsionada do mesmo modo em todos os contextos. De acordo com Lima (2007, p.7), o conceito de *educação ao longo da vida* é permeado pelo contexto histórico, político e social que se desenvolve em certas práticas educativas e culturais. A partir disso, devemos compreender que há desigualdades históricas, políticas e sociais entre os países. Por isso, a difusão da *educação ao longo da vida* e as práticas educacionais embasadas nesse conceito não acontecem da mesma forma em todos os países, ponderando ainda que alguns países são considerados desenvolvidos e outros em desenvolvimento, o que acarreta em diferenças políticas e estruturais. Assim sendo, é importante traçar alguns apontamentos sobre a EJA e sobre a sua relação com a *educação ao longo da vida*, no contexto brasileiro.

Di Pierro (2008b), destacando que a *educação ao longo da vida* considera a escolarização e vai além dela, abrangendo as aprendizagens que emergem das diferentes práticas sociais e culturais, como já viemos expondo, pontua que:

Em uma cultura letrada como a que vivemos, tais aprendizagens e práticas sociais são mediadas pela escrita e outras tecnologias e códigos culturais da modernidade que cumpre à escola básica difundir. Por essa razão, no contexto latino-americano, a educação de pessoas jovens e adultas com frequência se confunde com a reparação dos direitos à alfabetização e à escolarização elementar violados na infância e adolescência. (DI PIERRO, 2008b, p.396-397).

Em texto que discute a EJA na América Latina e no Caribe, que engloba o Brasil, Di Pierro (2008a, p.370) aponta quatro funções sociais que a EJA possui nesse contexto:

- a) Ser um espaço que tenha estrutura para acolher os migrantes rurais, considerando que alguns deles são indígenas e não possuem a língua materna dominante. Esse acolhimento deve promover a inserção e a inclusão desses migrantes no mundo urbano e letrado, possibilitando que desfrutem com dignidade dos espaços sociais, econômicos, políticos e culturais, além da superação de preconceitos contra esses migrantes;

- b) Elevar o nível educacional da população adulta que não teve as mesmas chances das novas gerações, proporcionando o desenvolvimento das “competências profissionais e atribuindo as credenciais escolares requeridas por um mercado de trabalho competitivo e seletivo” (DI PIERRO, 2008a, p.370).
- c) Ser um espaço que contemple as diversidades socioculturais e que busque dominar as problemáticas sociais, possibilitando que as pessoas jovens que foram excluídas do sistema educativo precocemente possam reinserir-se nele, e que as pessoas que tenham atraso escolar possam acelerar os estudos;
- d) Proporcionar com que as pessoas possam se atualizar, se qualificar, e desfrutar da cultura ao longo da vida, independente do nível de escolaridade.

Considerando esses apontamentos, destacamos que nosso contexto atual, chamado por alguns autores¹¹ de Sociedade da Informação, definição que, como mostramos, também aparece no Relatório Delors, é permeado por inovações tecnológicas que acontecem de maneira muito veloz. Braga, Gabassa e Mello (2010, p.40) apontam que o momento que estamos passando exige determinadas qualificações intelectuais que possibilitam que as pessoas desfrutem e participem dos diversos âmbitos da sociedade.

Braga, Gabassa e Mello (2010, p.42-43) alegam que foi publicado no Brasil, em 2000, o Livro Verde da Sociedade da Informação, que trouxe metas a serem alcançadas em vários campos, marcando a inclusão formal do Brasil neste contexto. Frente a essas circunstâncias, lutar pela escolaridade de máxima qualidade para todas as pessoas é fundamental.

Isso significa, também, reconhecer o muito que ainda se há a fazer no país para que toda sua população tenha garantido seu direito à escolarização com efetiva aprendizagem de leitura e escrita, de matemática, de idiomas, de informática, de conhecimentos sobre espaços, tempos e culturas, e sobre ciência e desenvolvimento com sustentabilidade (BRAGA; GABASSA; MELLO, 2010, p.43).

Em dezembro de 2009 ocorreu, em Belém do Pará, no Brasil, a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA). O documento preparado para a VI CONFINTEA e aprovado nesse contexto, denominado Marco de Ação de Belém, traz que o Brasil, “junto aos Fóruns Estaduais de Educação de Jovens e Adultos, mobilizou milhares de pessoas em encontros estaduais, regionais e nacional para discutir o estado da arte em

¹¹ Braga, Gabassa e Mello (2010) se apoiam em Manuel Castells e em obras do Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA) para trabalharem em torno da perspectiva da Sociedade da Informação.

educação de jovens e adultos no Brasil, incorporada no documento de base apresentado à UNESCO” (UNESCO, 2010, p.4).

O mesmo documento traz a importância da aprendizagem ao longo da vida, pois está embasada na educação que se edifica em princípios emancipatórios, democráticos e humanistas que buscam a inclusão. Ainda ressalta que a educação de jovens e adultos é compreendida a partir de uma dimensão intersetorial e integrada, que considera a relevância social de seus processos formais, não formais e informais.

É importante esclarecer as características dos processos educativos que permeiam a EJA, ou seja, os conceitos de educação formal, não formal e informal, chamados de trio conceitual por Flecha e Mello (2012): 1) Educação formal, que se refere à educação escolarizada, presumindo “sequência, hierarquia e controle de ensino e de aprendizagem, em tempos e espaços pré-estabelecidos e com diplomação” (FLECHA; MELLO, 2012, p.44); 2) Educação não formal, que se refere aos processos de ensino e de aprendizagem que ocorrem em espaços extraescolares, que se dão por meio de ações organizadas, podendo ou não existir a emissão de certificados; 3) Educação informal, que engloba todas as interações e aprendizagens que se dão nas relações que as pessoas vivenciam, tanto com outras pessoas quanto com o contexto do qual fazem parte, não demandando intencionalidade (FLECHA; MELLO, 2012, p.44).

Ainda no contexto da VI CONFINTEA, do Marco de Ação de Belém, a alfabetização, a aprendizagem e a educação de adultos são entendidas como peças fundamentais do direito à educação, devendo contemplar o atendimento das necessidades das pessoas adultas e idosas e as necessidades específicas de cada país (UNESCO, 2010). Podemos notar que a relação da *educação ao longo da vida* com a EJA vem sendo traçada e sua importância ressaltada.

Levando em conta o que foi apresentado até agora, iremos trazer na próxima subseção a EJA no âmbito do direito à educação, uma vez que nossa defesa é pelo acesso e pela permanência na escola enquanto direito fundamental de todas as pessoas, direito necessário de ser garantido para compor o quebra-cabeça que colabora para conquistar a *educação ao longo da vida* em sua plenitude.

1.2 – O direito à Educação de Jovens e Adultos (EJA) na legislação nacional

Para trazer um breve panorama da EJA formal no contexto brasileiro, enquanto um direito que deve ser garantido aos jovens, adultos e idosos, iremos discorrer sobre os

documentos da legislação brasileira que estão em vigor e que apresentam referências à EJA. Dessa forma, para caminhar ao encontro da finalidade de nossa pesquisa, destacaremos se esses documentos, ao abordarem a EJA, fazem alusão aos idosos.

Di Pierro (2008b) aponta que existem três instrumentos jurídicos no Brasil que visam tratar dos direitos à educação de jovens e adultos: a Constituição Federal de 1988; a Lei n.9.394, de 1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN); e a Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, estabelecidas pelo Parecer da Câmara da Educação Básica (CEB), do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 11/2000, que trouxe como assunto as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. A partir disso, ressaltamos alguns pontos trazidos por esses documentos.

A Constituição Federal de 1988 estabelece que a educação seja um direito de todas as pessoas, atribuindo ao Estado o dever de ofertar a educação básica obrigatória e gratuita a todos, estendendo esse direito aos jovens, adultos e idosos, sendo ainda considerada como um direito público subjetivo de todos. No mais, demonstra a preocupação pela erradicação do analfabetismo, que deve ser promovida pelo Plano Nacional de Educação, com duração decenal. Para explicitar, destacamos os seguintes excertos:

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

[...]

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (EC nº 14/96 e EC nº 53/2006 e EC nº 59/2009)

I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegura inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

II – progressiva universalização do ensino médio gratuito;

[...]

VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

[...]

§1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo

[...]

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação, para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas, que conduzam a (EC nº 59/2009):

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV – formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, 2013).

A partir do que foi estabelecido pela Constituição Federal de 1988, perante o direito à educação de jovens e adultos, Rabelo e Silva (2011) alegam que é possível compreender que “os adultos e idosos teriam acesso a uma sala de aula com profissionais que tinham o objetivo de prepará-los para o mercado de trabalho e, acima de tudo, para a cidadania plena” (RABELO; SILVA, 2011, p.64).

A Lei n.9.394/96, além de afirmar os elementos apresentados pela Constituição de 1988, inscreveu a EJA como modalidade da Educação Básica e apresentou a necessidade do atendimento perante as especificidades das pessoas que integram esse contexto. De acordo com Di Pierro (2008b), tal afirmação está presente nos seguintes artigos:

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

I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

[...]

VII – oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

[...]

Art. 5º – O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo.

§ 1º – Compete aos Estados e aos Municípios, em regime de colaboração, e com a assistência da União:

I – recensear a população em idade escolar para o ensino fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso;

II – fazer-lhes a chamada pública;

[...]

Art. 37 – A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º – Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º – O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Art. 38 – Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º – Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I – no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II – no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º – Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames (DI PIERRO, 2008b, p.400-401).

Podemos considerar que o fato da Lei n.9.394/96 ter apresentado uma seção dedicada à Educação de Jovens e Adultos foi um avanço para o campo da EJA. No entanto, é importante acentuar que, ao longo do texto apresentado nessa legislação, não há menções explícitas sobre os idosos que, junto aos jovens e adultos, integram o público da EJA. De toda forma, quando o ensino fundamental é considerado como direito de todos, inclusive dos que não tiveram acesso na idade própria, é possível subentender que os idosos estão incluídos.

A partir do que foi afirmado pela LDBEN n.9.394/96, o Parecer CEB nº 11/2000 vem trazer a necessidade de explicitar as peculiaridades do campo da EJA e trata especificamente da educação escolar, isto é, “se dirige aos sistemas de ensino e seus respectivos estabelecimentos que venham a se ocupar da educação de jovens e adultos sob a forma presencial e semi-presencial de cursos e tenham como objetivo o fornecimento de certificados de conclusão de etapas da educação básica” (CURY, 2000, p.4). Sendo assim, o Parecer CEB nº 11/2000 prescreve as funções da EJA, as quais iremos apresentar adiante.

A princípio, consideramos de suma importância indicar que, ao longo do texto apresentado pelo Parecer CEB nº 11/2000, são feitas menções aos idosos como integrantes da EJA. Nesse sentido, é ressaltado que, ao se tratar dos adultos, há a inclusão dos idosos, como podemos ver no seguinte excerto apresentado numa nota de rodapé: “Adulto é o ente humano já inteiramente crescido. O estado de adulto (adultícia) inclui o idoso. Este parecer compreende os idosos como uma faixa etária sob a noção de adulto” (CURY, 2000, p.8). No mais, a proposta da EJA apresentada por Cury (2000) exalta a importância de considerar os idosos nesse contexto:

Nesta linha, a educação de jovens e adultos representa uma promessa de efetivar um caminho de desenvolvimento de todas as pessoas, de todas as idades. Nela, adolescentes, jovens, adultos e idosos poderão atualizar conhecimentos, mostrar habilidades, trocar experiências e ter acesso a novas regiões do trabalho e da cultura. Talvez seja isto que Comenius chamava de *ensinar tudo a todos*. A EJA é uma promessa de qualificação de vida para todos, inclusive para os idosos, que muito têm a ensinar para as novas gerações. Por exemplo, o Brasil também vai conhecendo uma elevação maior da expectativa de vida por parte de segmentos de sua população. Os brasileiros estão vivendo mais. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o número de brasileiros com mais de 60 anos estará na faixa dos 30 milhões nas primeiras décadas do milênio. É verdade que são situações não generalizáveis devido a baixa renda percebida e o pequeno valor de muitas aposentadorias. A esta realidade promissora e problemática ao mesmo tempo, se acrescenta, por vezes, a falta de opções para as pessoas da terceira idade poderem desenvolver seu potencial e suas experiências vividas. A consciência da importância do idoso para a família e para a sociedade ainda está por se generalizar (CURY, 2000, p.10-11).

A partir dessas primeiras exposições referentes ao Parecer CEB nº 11/2000, acentuamos que muitos princípios assinalados por Cury (2000) vão ao encontro das contribuições produzidas pelo educador Paulo Freire no campo da educação e, mais diretamente, no campo da educação de adultos. Por isso, quando possível, buscaremos estabelecer relações com alguns dos inúmeros aportes teóricos lançados por Paulo Freire.

No Parecer CEB nº 11/2000, a EJA é concebida como uma dívida social para com os indivíduos que não tiveram possibilidades de usufruir da escolarização básica e, conseqüentemente, dos conhecimentos que a instituição escolar possui a função de difundir, como, por exemplo, a aprendizagem da leitura e da escrita, instrumentos que colaboram para estar e desfrutar de todos os âmbitos da sociedade letrada em que vivemos, de forma digna. No mais, essa concepção de EJA é colocada contra todos os tipos de estereótipos, discriminações e preconceitos que podem ser destinados aos indivíduos que tiveram o direito à escolarização negado em etapas anteriores da vida. Além disso, compreende que a ausência de escolarização não significa falta de conhecimento, na medida em que reconhece toda a diversidade cultural de nosso país e toda a riqueza de conhecimentos que a permeia.

A partir dessa visão, podemos nos remeter a Freire (1992), quando destaca que o saber de experiência feito, que se refere ao conhecimento de mundo, aos saberes que todos possuem, advindos das experiências de vida e dos contextos socioculturais que cada ser humano experimenta, é indispensável à prática pedagógica, devendo ser o ponto de partida para o aprofundamento da construção do conhecimento em torno da realidade. Nesse sentido, é considerável que a EJA precise ponderar e valorizar toda a riqueza cultural que cada pessoa possui, utilizando-a para intermediar os processos de ensino e de aprendizagem dos conhecimentos que cabe à instituição escolar propagar.

Demonstrando clareza sobre esses elementos, Cury (2000) ressalta que:

De todo modo, o não estar em pé de igualdade no interior de uma sociedade predominantemente grafocêntrica, onde o código escrito ocupa posição privilegiada revela-se como problemática a ser enfrentada. Sendo leitura e escrita bens relevantes, de valor prático e simbólico, o não acesso a graus elevados de letramento é particularmente danoso para a conquista de uma cidadania plena (CURY, 2000, p.6).

Assim sendo, de acordo com Cury (2000), cabe à EJA formal cumprir três funções, sendo elas: a *função reparadora*, a *função equalizadora* e a *função permanente* ou *qualificadora*.

A *função reparadora* da EJA diz respeito ao entendimento de que o seu ingresso no âmbito dos direitos civis deve ocorrer através do reconhecimento de que a escola de qualidade foi um direito negado aos sujeitos que compõem essa modalidade da educação, devendo ser reparado. Sob essa perspectiva, a luta que busca garantir esse direito deve considerar a necessidade de igualdade ontológica entre os seres humanos (CURY, 2000, p.7).

A garantia da igualdade ontológica entre os seres humanos integra a base da concepção de educação defendida por Freire (2005), que argumenta a favor de uma educação problematizadora, que se dá dialogicamente, visando superar as relações de opressão existentes na nossa sociedade. Na educação problematizadora, a relação entre educador e educando se pauta na horizontalidade, no diálogo, e, portanto, ao mesmo tempo em que o educador ensina, aprende com os educandos, que também aprendem ensinando. Assim, por meio dessa relação dialógica, de acordo com Freire (2005, p.79), os seres humanos “se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

A educação problematizadora, para Freire (2005), é libertadora e coerente com o que considera a vocação ontológica dos seres humanos, que é a busca pelo *Ser Mais*, ou seja, pelo próprio processo de humanização que as relações de opressão obstaculizam.

Nesse entender, a luta por reparar um direito negado através do fornecimento de uma EJA de qualidade apreende que todos os seres humanos devem ascender ao processo de humanização em pé de igualdade, a fim de vencer as relações de opressão que aparecem na nossa sociedade para os indivíduos que não possuem o domínio de determinados instrumentos que a escola oferece que, como já indicamos, são de extrema importância no contexto da sociedade da informação. Contudo, a educação escolar por si só não pode superar todas as relações de opressão, mas pode fornecer meios que colaborem com esse processo de superação. Cury (2000) aponta que:

A incorporação dos códigos relativos à leitura e à escrita por parte dos alfabetizados e letrados, tornando-os quase que "naturais", e o caráter comum da linguagem oral, obscurece o quanto o acesso a estes bens representa um meio e instrumento de poder. Quem se vê privado deles ou assume este ponto de vista pode aquilatar a perda que deles advém e as conseqüências materiais e simbólicas decorrentes da negação deste direito fundamental face, inclusive, a novas formas de estratificação social.

O término de uma tal discriminação não é uma tarefa exclusiva da educação escolar. Esta e outras formas de discriminação não têm o seu nascedouro na escola. A educação escolar, ainda que imprescindível, participa dos sistemas sociais, mas ela não é o todo destes sistemas. Daí que a busca de uma sociedade menos desigual e mais justa continue a ser um alvo a ser atingido em países como o Brasil (CURY, 2000, p.7).

A *função equalizadora* da EJA se vincula à busca pela igualdade de oportunidades para todas as pessoas, através da reinserção de jovens, adultos e idosos no sistema escolar, para que possam aprimorar o vínculo com o mundo do trabalho e com todos os âmbitos de participação da vida social. Cury (2000) assinala que esse conceito de EJA entende que essa modalidade de ensino não se esgota na alfabetização, ou seja, a alfabetização deve estar vinculada com o mundo do trabalho e com a cidadania.

Essa questão vai ao encontro da concepção de alfabetização abordada por Freire (1990). A questão central que perpassa o conceito de alfabetização para o autor, é que esta não se limita apenas ao importante aspecto instrumental de aprender a ler e a escrever a palavra, pois “ler a palavra e aprender como escrever a palavra, de modo que alguém possa lê-la depois, são precedidos do aprender como “escrever” o mundo, isto é, ter a experiência de mudar o mundo e de estar em contato com o mundo” (FREIRE, 1990, p.31).

Podemos notar a função transformadora e política da alfabetização para Freire (1990), pois, a partir da leitura de mundo e do saber de experiência feito, a palavra é aprendida e apreendida simultaneamente, de forma que as pessoas possam intervir na realidade em que estão inseridas. É por esse motivo que o autor argumenta que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, da mesma forma que se dá com profundidade a partir da leitura da palavra, isto é, aprendendo a ler a palavra, é possível fazer uma releitura do mundo. Nesse entender, a alfabetização é intrínseca ao processo de conscientização, pois está em diálogo com o mundo, com a realidade, a fim de promover a atuação e intervenção das pessoas nesses âmbitos.

Sendo assim, para que o processo de alfabetização dialogue com a realidade, é preciso considerar e trabalhar em torno de algumas dimensões que perpassam a sociedade (econômica, política, cultural, da saúde, pedagógica, ideológica) e a forma com que elas se relacionam. A dimensão ideológica permeia todas as outras dimensões e, por isso, considerar as ideologias que existem na sociedade relacionadas às discriminações de raça, gênero, classe social, idade, escolaridade, é fundamental para o processo de superação de tais discriminações, num constante processo de reflexão e ação, efetivando uma alfabetização emancipadora, que trabalhe o ato de denunciar as injustiças e anunciar as possibilidades de mudanças. Entender as desigualdades que nascem a partir de ideologias é muito importante para alcançar a igualdade de oportunidades, objetivo da *função equalizadora* da EJA.

Sob essa perspectiva, é importante destacar como Cury (2000) define a equidade, para argumentar sobre a importância da EJA na busca pela equalização.

A equidade é a forma pela qual se distribuem os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade, consideradas as situações específicas. Segundo Aristóteles, a *equidade é a retificação da lei onde esta se revela insuficiente pelo seu caráter universal*. (Ética a Nicômaco, V, 14, 1.137 b, 26). Neste sentido, os desfavorecidos frente ao acesso e permanência na escola devem receber proporcionalmente maiores oportunidades que os outros. Por esta função, o indivíduo que teve sustada sua formação, qualquer tenha sido a razão, busca restabelecer sua trajetória escolar de modo a readquirir a oportunidade de um ponto igualitário no jogo conflitual da sociedade (CURY, 2000, p.10).

A *função permanente* da EJA, também definida como *qualificadora*, é vinculada com a busca pela própria *educação ao longo da vida*, sobre a qual discorremos na subseção anterior. Cury (2000) ressalta que essa função é o que caracteriza o sentido da EJA, uma vez que compreende a incompletude dos seres humanos, que podem conhecer, aprender e se aperfeiçoar permanentemente, ao longo de toda a vida, nos espaços escolares e não escolares (CURY, 2000, p.11).

Para Freire (2007), o ser humano nunca interrompe o seu processo de educar-se. A educação permanente é intrínseca ao processo de estar no mundo de cada ser humano. Segundo o autor:

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas *saber que vivia* mas *saber que sabia* e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí (FREIRE, 2007, p.22-23).

No entanto, a partir desse recorte que fizemos ao apresentar os elementos que estão presentes no âmbito do direito à educação de jovens, adultos e idosos, por meio da legislação nacional, é possível entender que, nesses documentos, a oratória apresentada no campo da EJA caminha na busca pela garantia da *educação ao longo da vida*. Porém, na prática, ainda há muito que se trilhar para avançar nesse campo e garantir o que está exposto e instituído nos documentos legais.

Para concretizar esse discurso, é preciso progredir em diversos âmbitos da complexidade do campo da EJA. De acordo com Flecha e Mello (2012):

A oferta da EPJA, no Brasil, continua dispersa e insuficientemente financiada. A visão compensatória e de subalternidade é dominante na forma de financiamento, na sua organização no sistema escolar (em salas de aula em escolas para crianças e adolescentes) e em suas práticas de gestão e pedagógicas. A formação de profissionais ainda é bastante tímida, embora as diretrizes curriculares para a licenciatura em pedagogia tenham explicitado a necessidade de formação para essa modalidade e algumas universidades já o façam. A título de formação em

especialização, para profissionais já atuantes, o financiamento do MEC a cursos para esta modalidade é uma primeira iniciativa a ser mantida e ampliada (FLECHA; MELLO, 2012, p.43).

Di Pierro (2010) destaca alguns desafios que devem ser traçados pelas políticas públicas e pelos planos de educação, visando que os direitos dos jovens, adultos e idosos sejam garantidos no campo da EJA. Dentre eles, se encontram:

- a) Trazer novamente à tona o debate sobre o processo formativo e de alfabetização de jovens e adultos relacionados ao desenvolvimento socioeconômico e a atuação no âmbito da cidadania;
- b) Mobilizar a demanda social pela EJA, que requer com que os serviços educativos que já existam sejam disponíveis, acessíveis, divulgados, de qualidade, contemplando a abundância das solicitações de formação do público da EJA, requerimento que se encontra numa complexidade estrutural que ultrapassa a esfera educativa;
- c) Superar a visão que reduz a EJA ao processo de alfabetização e a concepção de alfabetização que não é concebida enquanto um *continuum*;
- d) Aumentar o financiamento voltado à EJA, valorizando os profissionais que nela atuam;
- e) Aprimorar a formação de educadores;
- f) Promover melhoria do regime de colaboração.

Como podemos ver, ainda precisam ser construídos e aprimorados muitos caminhos no campo da EJA formal, a fim de que seja um espaço que promova de fato a *educação ao longo da vida*. Nessa pesquisa, não nos cabe realizar uma análise em torno de todos esses caminhos. No entanto, nos cabe olhar mais a fundo para o que envolve as especificidades dos sujeitos que integram a EJA, questão fundamental para atendê-los de forma adequada.

Nesse sentido, o documento base nacional preparatório à VI CONFINTEA, indica que:

A EJA é espaço de tensão e aprendizado em diferentes ambientes de vivências que contribuem para a formação de jovens e de adultos como sujeitos da história. Negros, brancos, indígenas, amarelos, mestiços; mulheres, homens; jovens, adultos, idosos; quilombolas, pantaneiros, ribeirinhos, pescadores, agricultores; trabalhadores ou desempregados — de diferentes classes sociais; origem urbana ou rural; vivendo em metrópole, cidade pequena ou campo; livre ou privado de liberdade por estar em conflito com a lei; pessoas com necessidades educacionais especiais — todas elas instituem distintas formas de ser brasileiro, que precisam incidir no planejamento e

execução de diferentes propostas e encaminhamentos para a EJA (BRASILIA, 2008, p.13)¹².

Tendo isso em vista, na subseção seguinte, iremos discorrer sobre quem são os sujeitos que fazem parte da EJA no contexto brasileiro.

1.3 – Os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA)

A quem se destina a EJA e quem são os sujeitos que frequentam as salas de EJA no Brasil? Essas questões compõem o fio condutor desta subseção, na qual iremos trazer considerações sobre os sujeitos que integram a EJA no nosso país, pontuando alguns aspectos que os caracterizam. Compreender quem são esses sujeitos é muito importante para organizar o saber e o fazer pedagógico que abarca essa modalidade de ensino. Para tanto, num primeiro momento, iremos fazer breves considerações sobre concepções de sujeito humano e num segundo momento, tratar diretamente dos sujeitos da EJA.

Ao realizar uma análise sobre artigos apresentados na Associação Internacional dos Pesquisadores em Educação (ANPEd), entre 1998 e 2008, sobre sujeitos da EJA, Dias et al. (2011) assinalam algumas considerações em torno de concepções teóricas sobre sujeito humano, apontando que essas abordagens não são consensuais.

Buscando pincelar de forma resumida as visões apresentadas no estudo citado acima, destacamos que os/as autores/as mencionam primeiramente a concepção de sujeito cartesiano, ou seja, aquele que é adotado como obra social, cultural e histórica do ocidente, representando os valores do sujeito europeu branco e cristão e, assim, desconsiderando questões de gênero, raça e classe social, encobrindo relações de poder e as desigualdades entre países e nações. Em contraponto, os/as autores/as trazem o pensamento pós-cartesiano, que envolve estudos estruturalistas e pós-estruturalistas, que compreendem que o sujeito tem ação imobilizada devido às forças das estruturas, que estão fora de seu controle; os enfoques que concebem o sujeito como ativo e reflexivo, que possui capacidade de interpretar sua realidade, atribuindo grande importância para a ação humana e colaborando para possibilitar com que as vozes dos sujeitos sejam ouvidas; estudos sobre os sujeitos sociais, que consideram a grande diversidade humana, enfatizando a diversidade, a identidade e diferença cultural; e os estudos culturais que argumentam que a identidade deve ser entendida como

¹² Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/documento_final.pdf

produto das relações sociais de poder, que envolvem processos de diferenciação e normalização (DIAS et al., 2011, p.76-77).

A partir desses apontamentos, consideramos importante mencionar que concebemos o sujeito humano enquanto aquele que possui capacidade de intervir na realidade e a possibilidade de agir no mundo, a partir da compreensão da realidade objetiva na qual está inserido. Nesse sentido, nos pautamos na relação entre subjetividade e objetividade, destacada por Freire (2005), explicitada quando o autor discorre sobre as opressões existentes na sociedade.

Não se pode pensar em objetividade sem subjetividade. Não há uma sem a outra, que não podem ser dicotomizadas.

A objetividade dicotomizada da subjetividade, a negação desta na análise da realidade ou na ação sobre ela, é *objetivismo*. Da mesma forma, a negação da objetividade, na análise como na ação, conduzindo ao subjetivismo que se alonga em posições solipsistas, nega a ação da mesma, por negar a realidade objetiva, desde que esta passa a ser criação da consciência. Nem objetivismo, nem subjetivismo ou psicologismo, mas subjetividade e objetividade, em permanente dialeticidade.

[...]

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são produtores desta realidade e se esta, na “inversão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens (FREIRE, 2005, p.41).

Sob essa perspectiva, Freire (2000) destaca que obter a consciência do mundo objetivo “engendra a consciência de mim e dos outros no mundo e com o mundo. É atuando no mundo que nos fazemos. Por isso mesmo é na *inserção* no mundo e não na *adaptação* a ele que nos tornamos seres históricos e éticos, capazes de optar, de decidir, de romper” (FREIRE, 2000, p.90).

Para Freire (2005), todos os seres humanos, sendo seres, são inconclusos, históricos e, por isso, transformadores, possuem vocação de *Ser Mais*. Essa vocação está diretamente ligada ao processo de humanização dos seres humanos, que é a sua afirmação enquanto pessoas.

Sobre a participação dos sujeitos humanos em processos educativos, em processos de ensino e de aprendizagem, Freire (2006) menciona que é intrínseca ao ser humano a necessidade de aprender com as outras pessoas, portanto os educadores possuem essa necessidade de aprender com os educandos, assim como, os educandos demandam aprender com os educadores, porque todas as pessoas possuem conhecimento de mundo, devido às suas experiências e vivências culturais.

Discorrendo sobre os educandos em processo de alfabetização, Freire (2000) argumenta que devem estar nesse processo “como sujeitos, capazes de conhecer e não como puras incidências do trabalho docente dos alfabetizadores” (FREIRE, 2000, p.88).

Sendo assim, consideramos que a visão de sujeito humano defendida por Paulo Freire, que envolve a concepção do sujeito educando que também ensina ao aprender, deve ser levada em conta quando tratamos de sujeitos da EJA.

Voltando nosso olhar especificamente para os sujeitos da EJA, de acordo com Di Pierro (2008a), na América Latina e no Caribe, normalmente vinculou-se à EJA a modalidade da educação voltada principalmente às pessoas de 15 anos ou mais, analfabetas absolutas, o que se justifica pelo grande índice de analfabetismo nos países que compõem essas regiões e pelo histórico da EJA ter sido construída sobre uma concepção compensatória de educação, visando principalmente à recuperação dos estudos formais através da escolarização. Conforme o conceito de analfabetismo e as cobranças sociais de conhecimento foram se ampliando, passaram a ser considerados sujeitos da EJA os “jovens e adultos com escolaridade reduzida e de baixa qualidade que, em virtude da transição demográfica e dos insucessos dos sistemas de ensino, configuram um contingente extremamente numeroso” (DI PIERRO, 2008a, p.372).

Quando consultamos os indicadores fornecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) sobre o analfabetismo no Brasil¹³, que compara o Censo de 2001 com o Censo de 2011, podemos notar que houve uma queda do índice de analfabetismo no país nesses dez anos. Contudo, segundo o Censo de 2011, 8,6% da população permanecia analfabeta, ou seja, continuava sem saber ler e escrever. O maior índice de analfabetismo concentra-se nas regiões Nordeste (16,9 %) e Norte (10,2 %) do país, entre as pessoas que vivem na zona rural (21,2 %), entre os homens (8,8 %), as pessoas de cor ou raça preta ou parda (11,8 %) e entre as pessoas de 60 anos ou mais (24,8 %), como é possível observar na tabela abaixo.

Tabela I: Taxa de analfabetismo das pessoas com 15 anos ou mais de idade, segundo as Grandes Regiões e algumas características selecionadas – 2001/2011

Grandes Regiões e algumas características selecionadas	Taxa de analfabetismo das pessoas 15 anos ou mais de idade	
	2001	2011

¹³ O IBGE considera analfabeta a pessoa que “não sabe ler e escrever um bilhete simples no idioma que conhece”.

(<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/conceitos.shtml>)

	Brasil	12,4	8,6
Norte		11,2	10,2
Nordeste		24,3	16,9
Sudeste		7,5	4,8
Sul		7,1	4,9
Centro-Oeste		10,2	6,3
	Situação de domicílio		
Urbana		9,5	6,5
Rural		28,7	21,2
	Sexo		
Homem		12,5	8,8
Mulher		12,3	8,4
	Cor ou raça		
Branca		7,7	5,3
Preta ou parda		18,2	11,8
	Grupos de idade		
15 a 24 anos		4,2	1,5
25 a 59 anos		11,5	7,0
60 anos ou mais		34,0	24,8

Fonte: *Síntese dos Indicadores Sociais – uma análise das condições de vida da população brasileira (IBGE, 2012)*

De acordo com informações sobre a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2012, retiradas de uma notícia apresentada no sítio do IBGE¹⁴, o número de analfabetos de 15 anos ou mais de idade no país subiu no ano de 2012, chegando a 8,7%, ou seja, 13,2 milhões de pessoas analfabetas. As informações manifestam que na região do Nordeste do país, a taxa de analfabetismo em 2012 era de 17,4%, representando 7,1 milhões de analfabetos.

Esses números revelam uma desigualdade muito grande entre os brasileiros, referente ao acesso à escolarização, que deve proporcionar a alfabetização, além da aquisição de outros instrumentos do conhecimento. Desigualdades que afetam fortemente determinadas regiões do país, grupos etários, raças e etnias e que não podem ser aceitas de forma silenciosa se almejamos uma sociedade mais justa para todos/as.

De forma semelhante a essas observações e as informações fornecidas pelos dados do IBGE, Di Pierro (2008a) observa que:

A categoria que melhor define os sujeitos da EPJA, entretanto é a da exclusão, por que abarca o conjunto de processos socioeconômicos e culturais que permitem explicar a distribuição desigual do analfabetismo e do atraso escolar nas sociedades, incluindo as variáveis de gênero, geração, língua e etnia, considerando ainda a

¹⁴ <http://saladeimprensa.ibge.gov.br/noticias?view=noticia&id=1&busca=1&idnoticia=2476>

distribuição socioespacial da pobreza nas regiões geográficas, zonas rurais e urbanas e no interior das cidades (DI PIERRO, 2008a, p.373).

Podemos notar essas variáveis quando olhamos para os indicadores do IBGE sobre os sujeitos que frequentam os cursos de EJA no Brasil, que mostram essas desigualdades educativas. Segundo o Censo de 2011, o grupo etário que mais frequenta a EJA são as pessoas que possuem entre 25 a 59 anos, representando 60,5%. Segundo informações contidas na Síntese dos Indicadores Sociais do IBGE de 2012, do “total de analfabetos de 15 anos ou mais, 50,7% têm de 25 a 59 anos de idade, representando um montante superior a 6,5 milhões de pessoas” (IBGE, 2012, s/p). Através da tabela abaixo, observamos que as pessoas que tem entre 15 a 24 anos representam 35,8 % dos sujeitos que cursam a EJA e as que possuem 60 anos ou mais 3,7 %. Interessante notar que, de acordo com os grupos de idade, a maior taxa de analfabetismo está entre as pessoas de 60 anos ou mais. Entretanto, esse grupo integra a minoria que frequenta a EJA, nos levando a entender que a desigualdade educativa referente aos grupos etários permanece grande. Além disso, a maioria dos estudantes é mulher, de cor ou raça preta ou parda e reside na Região Nordeste e nas áreas urbanas (IBGE, 2012).

Tabela II: Pessoas de 15 anos ou mais de idade que frequentam cursos de educação de jovens e adultos ou supletivo, total e respectiva distribuição percentual, por nível de ensino, grupos de idade, cor ou raça e sexo, segundo as Grandes Regiões – 2011

Grandes Regiões	Pessoas de 15 anos ou mais de idade, que frequentam cursos de educação de jovens e adultos ou supletivo									
	Total (1000 Pessoas)	Distribuição percentual (%)								
		Nível de ensino		Grupos de idade			Cor ou raça		Sexo	
		Fundamental	Médio	15 a 24 anos	25 a 59 anos	60 ou mais	Branca	Preta ou parda	Homem	Mulher
Brasil	1241	57,2	42,8	35,8	60,5	3,7	37,2	61,8	42,9	57,1
Norte	119	65,0	35,0	41,2	56,7	2,1	17,4	78,2	47,9	52,1
Nordeste	239	65,4	34,6	37,9	58,2	3,9	24,3	75,2	42,7	57,3
Sudeste	235	51,7	48,3	30,9	64,4	4,6	45,2	54,8	40,5	59,5
Sul	81	47,0	53,0	41,0	56,6	2,4	67,0	32,5	46,1	53,9
Centro-Oeste	36	55,0	45,0	29,1	67,1	3,8	29,7	66,4	38,4	61,6

Fonte: *Síntese dos Indicadores Sociais – uma análise das condições de vida da população brasileira* (IBGE, 2012)

Assim sendo, os indicadores fornecidos pelo IBGE, além de apresentarem um importante panorama geral sobre quem são os sujeitos que buscam a EJA, revelam importantes características sobre as variáveis sociais que perpassam as desigualdades educativas que interferem no campo da EJA e na vida dos sujeitos a quem essa modalidade da educação se destina.

Tratando ainda do contexto da América Latina e do Caribe, Di Pierro (2008a, p.374) pontua que os sujeitos que compõem a EJA representam, por um lado, um grupo homogêneo, no sentido de que geralmente advém de camadas sociais populares e empobrecidas, que vivem num meio urbano caracterizado pela precariedade, que obtém a fonte de renda através de trabalhos pouco qualificados, em sua maioria, vinculados à economia informal. Entretanto, ressalta que esses sujeitos são plurais, representando diversidade relacionada à idade, gênero, origem, raças, etnias e culturas e, portanto, apresentam características heterogêneas. Como vimos, algumas variáveis predominam, mas é importante compreender que dentro de cada variável há uma pluralidade de sujeitos.

Dias et al. (2011) chamam a atenção para a importância da consideração dessa pluralidade, relevando o conhecimento de que existem diversas realidades que devem ser levadas em conta nos trabalhos da EJA, como, por exemplo, “a realidade das comunidades indígenas e quilombolas, bem como as especificidades da educação do campo e das periferias dos centros urbanos” (DIAS et al., 2011, p.78).

Em relação aos motivos que levam os sujeitos a buscarem a EJA, Di Pierro (2008a) destaca alguns apontamentos sobre os sujeitos jovens e sobre os sujeitos mulheres que integram a EJA. Pontua o fato atual de grande procura pela EJA ser feita pela juventude, que não teve sucesso na escola regular e que busca na EJA a conciliação dos estudos com o trabalho e o encontro de acolhimento perante suas características socioculturais. Sobre as pessoas adultas e idosas, a autora ressalta a grande procura por parte das mulheres, que através da alfabetização e da inserção nas séries iniciais, visam superar as desigualdades educativas adquiridas historicamente, objetivando colaborar com a escolarização de seus filhos, adquirir melhores condições de trabalho, conhecimentos e habilidades solicitadas para aprimorar a participação na comunidade, a sociabilização e uma maior liberdade para estar nos âmbitos familiares, culturais, trabalhistas e sociais (DI PIERRO, 2008a, p.375).

De forma análoga a essas observações, Oliveira (1999) releva que o campo da EJA é composto por questões que envolvem determinada especificidade etária e cultural, sendo seus sujeitos caracterizados por serem “não-crianças”, excluídos da escola e por integrarem certos grupos culturais. Sobre os adultos que integram a EJA, a autora menciona que:

O adulto, no âmbito da educação de jovens e adultos, não é o estudante universitário, o profissional qualificado que frequenta cursos de formação continuada ou de especialização, ou a pessoa adulta interessada em aperfeiçoar seus conhecimentos em áreas como artes, línguas estrangeiras ou música, por exemplo. Ele é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito frequentemente analfabetos), ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo (OLIVEIRA, 1999, p.59).

Além disso, Oliveira (1999) menciona que os sujeitos da EJA possuem um acúmulo de experiências, conhecimentos e reflexões sobre o mundo, sobre eles próprios e sobre as outras pessoas, sendo que essas particularidades devem ser apreciadas no processo de ensino e de aprendizagem, pois originam diferentes habilidades e dificuldades, que são distintas daquelas que as crianças possuem, proporcionando que esses sujeitos tenham reflexões mais profundas em torno da aquisição do conhecimento e de seus próprios processos de aprendizagem.

Nessa mesma linha, Oliveira (2004) argumenta a favor de conceber o desenvolvimento do adulto através da concepção de ciclos de vida, que entende o desenvolvimento enquanto transformação que acontece ao longo de toda a vida. Dessa forma, existem fatores que influenciam o desenvolvimento do adulto, sendo eles de ordem biológica (influenciados pela etapa da vida de cada sujeito); relacionados a influência do contexto histórico, cultural e social que os seres humanos vivenciam; e advindos das experiências particulares de cada indivíduo, que concretizam a singularidade de cada ser humano. Por isso, os sujeitos da EJA são sujeitos que permanecem em processo de desenvolvimento ao longo da vida e esse conjunto de fatores precisa ser considerado no contexto da EJA.

Tendo apresentado essa breve caracterização dos sujeitos da EJA, na seção seguinte, trataremos diretamente sobre os sujeitos idosos que integram a EJA, buscando contemplar os objetivos da presente pesquisa. No mais, iremos abordar questões referentes ao

direito do idoso à educação, a partir de políticas públicas nacionais e sobre as concepções que permeiam a educação de idosos.

SEÇÃO 2 – OS IDOSOS E A EDUCAÇÃO

Na presente seção, iremos discorrer sobre algumas questões que envolvem a relação entre os idosos e a educação. Em primeiro lugar, trataremos de como o direito dos idosos à educação vem sendo abordado pelas políticas públicas do nosso país. Em segundo lugar, apresentaremos as concepções e as possibilidades que envolvem a educação voltada aos idosos. Por último, contemplaremos questões referentes aos idosos que integram a EJA, campo de nosso estudo.

2.1 – O direito dos idosos à educação

Nesta subseção, buscaremos apontar como o direito dos idosos à educação está estabelecido no âmbito das políticas públicas nacionais.

Primeiramente, ao retomar algumas considerações apresentadas na seção anterior, ressaltamos que a Constituição Federal de 1988 instituiu o acesso ao ensino obrigatório como um direito público subjetivo de todos e estendeu o direito à educação básica obrigatória e gratuita a todos os indivíduos que não tiveram o acesso na idade própria. Assim sendo, é possível afirmar que o direito dos idosos à educação básica está determinado desde então. Da mesma forma, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.9.394, de 1996, ao dedicar uma seção à educação de jovens e adultos, ressalta o que foi determinado pela Constituição Federal de 1988, reiterando que o ensino fundamental, obrigatório e gratuito, deveria ser destinado inclusive aos que não tiveram acesso na idade própria.

Contudo, Oliveira (2012) aponta que na LDBEN n.9.394/1996 não existe nenhuma indicação voltada diretamente à educação de idosos e à integração da temática do envelhecimento nos currículos.

No âmbito das políticas públicas que visam atender diretamente aos interesses e direitos dos idosos, em 1994, foi instituída a Política Nacional do Idoso, por meio da Lei n. 8.842. Essa legislação indica que o direito à cidadania do idoso deve ser garantido pela família, pela sociedade e pelo estado. Nesse sentido, a compreensão de que a sociedade como um todo é responsável pela garantia desse direito é de suma importância, porque, como argumenta Whitaker (2007, p.13) “a humanidade pode ser dividida em duas grandes categorias: a dos idosos atuais e a dos futuros idosos”. No mais, a Política Nacional do Idoso aponta as ações governamentais que devem ser concretizadas na área da educação, como podemos notar pelos artigos destacados a seguir:

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

I - 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;

II - o processo de envelhecimento diz respeito à sociedade em geral, devendo ser objeto de conhecimento e informação para todos;

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

IV - o idoso deve ser o principal agente e o destinatário das transformações a serem efetivadas através desta política;

V - as diferenças econômicas, sociais, regionais e, particularmente, as contradições entre o meio rural e o urbano do Brasil deverão ser observadas pelos poderes públicos e pela sociedade em geral, na aplicação desta lei. [...]

Art. 10. Na implementação da política nacional do idoso, são competências dos órgãos e entidades públicos: [...]

III - na área de educação:

a) adequar currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais destinados ao idoso;

b) inserir nos currículos mínimos, nos diversos níveis do ensino formal, conteúdos voltados para o processo de envelhecimento, de forma a eliminar preconceitos e a produzir conhecimentos sobre o assunto;

c) incluir a Gerontologia e a Geriatria como disciplinas curriculares nos cursos superiores;

d) 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 à distância, adequados às condições do idoso;

f) apoiar a criação de universidade aberta para a terceira idade, como meio de universalizar o acesso às diferentes formas do saber; [...] (BRASIL, 1994).

Em outubro de 2003, foi criado o Estatuto do Idoso no Brasil, que aprofundou os elementos apresentados pela Política Nacional do Idoso, trazendo a educação enquanto um direito do idoso, como mostra o capítulo V, referente ao Título II – Dos Direitos Fundamentais, que aborda o direito à Educação, Cultura, Esporte e Lazer. Reproduzimos aqui, os seguintes artigos do referido capítulo:

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

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

§ 1.º Os cursos especiais para idosos incluirão conteúdo relativo às técnicas de comunicação, computação e demais avanços tecnológicos, para sua integração à vida moderna.

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

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

Art. 25. O Poder Público apoiará a criação de universidade aberta para as pessoas idosas e incentivará a publicação de livros e periódicos, de conteúdo e

padrão editorial adequados ao idoso, que facilitem a leitura, considerada a natural redução da capacidade visual (BRASIL, 2008b, p.17-18).

Fica evidente que o Estatuto do Idoso exalta que o acesso à educação e a promoção de uma educação de qualidade, que busque trabalhar as especificidades dos idosos, é um direito que deve ser garantido.

Em 2006, foi criada a Política Nacional de Saúde da Pessoa Idosa, por meio da Portaria nº 2.528, que trouxe, por exemplo, o reconhecimento da importância da educação em saúde, de que a educação popular embasa ações na área de saúde, assim como, recomendações que envolvem a necessidade da articulação intersetorial, como, por exemplo, entre os setores da saúde e da educação, como observamos nos seguintes excertos:

3. DIRETRIZES [...]

3.6. Divulgação e Informação sobre a Política Nacional de Saúde da Pessoa Idosa para Profissionais de Saúde, Gestores e Usuários do SUS

As medidas a serem adotadas buscarão: [...]

e) identificar, articular e apoiar experiências de educação popular, informação e comunicação em atenção à saúde da pessoa idosa; e

f) prover apoio técnico e/ou financeiro a projetos de qualificação de profissionais que atuam na Estratégia Saúde da Família e no Programa de Agentes Comunitários de Saúde, para atuação na área de informação, comunicação e educação popular em atenção à saúde da pessoa idosa. [...]

5. ARTICULAÇÃO INTERSETORIAL

As diretrizes aqui definidas implicam o desenvolvimento de um amplo conjunto de ações, que requerem o compartilhamento de responsabilidades com outros setores. Nesse sentido, os gestores do SUS deverão estabelecer, em suas respectivas áreas de abrangência, processos de articulação permanente, visando ao estabelecimento de parcerias e a integração institucional que viabilizem a consolidação de compromissos multilaterais efetivos. Será buscada, igualmente, a participação de diferentes segmentos da sociedade, que estejam direta ou indiretamente relacionadas com a presente Política. No âmbito federal, o Ministério da Saúde articulará com os diversos setores do Poder Executivo em suas respectivas competências, de modo a alcançar os objetivos a seguir explicitados.

5.1. Educação

a) inclusão nos currículos escolares de disciplinas que abordem o processo do envelhecimento, a desmistificação da senescência, como sendo diferente de doença ou de incapacidade, valorizando a pessoa idosa e divulgando as medidas de promoção e prevenção de saúde em todas as faixas etárias;

b) adequação de currículos, metodologias e material didático de formação de profissionais na área da saúde, visando ao atendimento das diretrizes fixadas nesta Política;

c) incentivo à criação de Centros Colaboradores de Geriatria e Gerontologia nas instituições de ensino superior, que possam atuar de forma integrada com o SUS, mediante o estabelecimento de referência e contra-referência de ações e serviços para o atendimento integral dos indivíduos idosos e a capacitação de equipes multiprofissionais e interdisciplinares, visando à qualificação contínua do pessoal de saúde nas áreas de gerência, planejamento, pesquisa e assistência à pessoa idosa; e

d) discussão e readequação de currículos e programas de ensino nas instituições de ensino superior abertas para a terceira idade, consoante às diretrizes fixadas nesta Política [...] (BRASIL, 2006).

Ao relacionar essas políticas públicas voltadas aos idosos, podemos observar que todas fazem prescrições à educação. Como vimos, todas sugerem a necessidade da temática do envelhecimento estar presente nos currículos escolares, a fim de valorizar os idosos e romper preconceitos em torno da velhice, além de mencionarem o espaço das universidades abertas para a terceira idade. A Política Nacional do Idoso e o Estatuto do Idoso ressaltam que os programas educativos voltados aos idosos devem atender as especificidades desses sujeitos, através da adequação dos currículos, das metodologias e dos materiais didáticos. A Política Nacional de Saúde da Pessoa Idosa nos traz a reflexão da importância do diálogo entre áreas e temas no campo da educação voltada aos idosos, como, por exemplo, a relevância da educação em saúde estar presente nesse contexto. No entanto, apenas o Estatuto do Idoso menciona o direito à educação, diretamente.

A importância dessas legislações para o campo do direito dos idosos e, especificamente, para o campo do direito à educação desses sujeitos é indiscutível. Porém, como salienta Oliveira (2012), ainda não existe uma política nacional dedicada exclusivamente à educação de idosos. A partir disso, entendemos que a elaboração e implantação de uma política pública voltada especificamente à educação de idosos é algo que precisa ser conquistado no Brasil.

Sendo assim, é importante compreender como vem sendo trabalhado o campo da educação voltada aos idosos no nosso país. Por isso, a subseção seguinte será dedicada a essa questão.

2.2 – Considerações sobre a educação voltada aos idosos

Como apresentamos na subseção anterior, o direito dos idosos à educação está estabelecido pelas políticas públicas nacionais. Nesta subseção, iremos discorrer sobre as concepções e as possibilidades do campo da educação destinada aos idosos.

Atualmente, existem algumas concepções que visam articular a educação e o envelhecimento, como, por exemplo: *gerontologia educacional*, *educação gerontológica*, *gerontagogia*, *educação continuada* e *educação permanente*.

A *gerontologia educacional*, de acordo com Cachioni (2008), pode ser definida como “um campo interdisciplinar que se desenvolve no âmbito da evolução da educação de idosos, da formação de recursos humanos para lidar com a velhice, e na mudança das perspectivas das sociedades em relação aos idosos e ao envelhecimento” (CACHIONI, 2008,

p.92). Cachioni e Neri (2004, p.100) assinalam que esse campo é responsável pela discussão em torno dos conteúdos e dos modelos da educação destinada aos idosos e pelos meios de mobilização dos recursos humanos para concretizá-la.

Cachioni (2008) menciona que o termo *gerontologia educacional* foi empregado pela primeira vez em 1970, por David Peterson, na Universidade de Michigan, a fim de tratar dos aspectos que envolviam a relação entre a educação e os idosos, e assinala que, com o passar dos anos, esse teórico foi demarcando esse termo. Em 1976 concebeu a *gerontologia educacional* “como um campo de estudo e prática de métodos e técnicas de ensino, numa tentativa de integrar as instituições e processos de educação com o conhecimento de envelhecer e as necessidades do idoso” (CACHIONI, 2008, p.92). Em 1980, segundo Cachioni (2008), David Peterson indicou que esse campo visava ampliar e empregar o conhecimento existente em torno da educação e do envelhecimento, objetivando a melhoria da vida dos idosos, recomendando o trabalho perante três categorias:

1. Educação para os idosos: programas educacionais voltados a atender às necessidades da população idosa, considerando as características desse grupo etário;
2. Educação para a população em geral sobre a velhice e os idosos: programas educacionais que possibilitam à população mais jovem rever seus conceitos sobre a velhice e aos idosos rever o seu próprio processo de envelhecimento;
3. Formação de recursos humanos para o trabalho com os idosos: ocorre por meio da capacitação técnica de profissionais e da formação de pesquisadores (CACHIONI, 2008, p.92).

Cachioni (2008) assinala que essas categorias foram sendo trabalhadas na Inglaterra, nos Estados Unidos e no Canadá e que, em 1989, Frank Glendenning sugeriu o reagrupamento das categorias da *gerontologia educacional* em duas, sendo elas: a) *gerontologia educacional*, responsável pelos processos de aprendizagem dos adultos maduros e dos idosos; b) *educação gerontológica*, comprometida com o ensino sobre uma sociedade que está em envelhecimento e com a formação de recursos humanos em gerontologia (CACHIONI, 2008, p.93).

Dessa forma, a *educação gerontológica* está inserida no âmbito dos estudos, das pesquisas e do ensino em gerontologia, e é desenvolvida por programas de pós-graduação *lato e stricto senso* (CACHIONI, 2008; CACHIONI; NERI, 2004). Cachioni e Palma (2006) indicam que os objetivos da *educação gerontológica* se pautam em “preparar e atualizar para carreiras profissionais em gerontologia; preparar cuidadores informais; oferecer à sociedade informações sobre velhice, envelhecimento e necessidade dos idosos” (CACHIONI; PALMA, 2006, p.1463).

Ao indicarem como vem sendo trabalhada a *educação gerontológica* no Brasil, Cachioni e Neri (2004) mencionam que:

No Brasil, assistimos à construção do subcampo da educação gerontológica, de políticas acadêmico-científicas direcionadas à investigação das questões associadas ao processo de envelhecimento, à velhice e aos idosos, e de políticas acadêmicas voltadas para a formação do profissional que trabalha com o segmento idoso. O desafio técnico e científico da temática da velhice tornou-se mais evidente a partir da criação das universidades da terceira idade, que geram também a necessidade de formar professores para lidar com idosos (CACHIONI; NERI, 2004, p.112).

Fazendo referência às formas de concretização de programas vinculados ao campo da *gerontologia educacional* no Brasil, Cachioni (2008) destaca que:

No Brasil, existem várias possibilidades de realização de programas relacionados à *gerontologia educacional*, abrangendo educação não-formal, educação formal, atividades visando o lazer e à sociabilidade, reciclagem profissional, mudança de atitudes e apoio psicossocial, dentre outras. No entanto, esse campo expressa-se mais caracteristicamente em programas pertencentes à modalidade Universidade da Terceira Idade, normalmente funcionando como projetos de extensão universitária (CACHIONI, 2008, p.93-94).

Já o termo *gerontagogia* foi proposto por André Lemieux, em 1997, para tratar da educação voltada aos idosos, sendo compreendida enquanto “a ciência educacional interdisciplinar cujo objeto de estudo é o idoso em situação pedagógica” (CACHIONI, 2008, p.93). Cachioni e Palma (2006) acrescentam que outros estudiosos concebem que a *gerontagogia* deve vincular a gerontologia com especialidades diversas, como, por exemplo, a psicologia, a sociologia, a economia, entre outras, com objetivo de “fornecer subsídios no momento em que for necessário decidir sobre o quê, o como e o para quê da educação e as pessoas idosas” (CACHIONI; PALMA, 2006, p.1463). As autoras adicionam que essa concepção entende a necessidade de prover meios aos adultos maduros e idosos para que tenham autonomia para aprimorar “sua competência e sua liberdade para questionar as próprias vidas, eliminando os estereótipos da velhice e convertendo o envelhecimento em crescimento” (CACHIONI; PALMA, 2006, p.1463).

A *educação permanente* e a *educação continuada*, segundo Todaro (2008), integram o mesmo universo conceitual, mas possuem definições distintas.

Como pontuamos na seção 1 deste trabalho, a *educação permanente* está diretamente vinculada ao conceito de *educação ao longo da vida*. Sob essa perspectiva, ao fazerem menção à relação entre a *educação ao longo da vida* e a *educação permanente*, com base no Relatório Delors, Cachioni e Palma (2006), ressaltam que:

A educação permanente, nos dias atuais, não significa apenas uma necessidade de renovação cultural, mas também, e sobretudo, é uma exigência nova, de autonomia dinâmica dos indivíduos numa sociedade em rápida transformação. Tendo perdido muitas das referências que lhes fornecia a tradição, as pessoas adultas e idosas precisam recorrer, constantemente, aos seus conhecimentos e capacidades de discernimento para poderem orientar-se, pensar e agir. Todas as ocasiões e todos os campos da atividade humana devem contribuir para tal, a fim de fazer coincidir a realização pessoal com a participação na vida em sociedade” (CACHIONI; PALMA, 2006, p.1457).

Nesse olhar, a *educação permanente* é concebida a partir da compreensão de que os seres humanos estão em permanente processo educativo, ao longo da vida, e que podem e devem participar e desfrutar de todas as formas de conhecimentos oferecidos nos diversos espaços de socialização e de aprendizagens que existem na sociedade. Both (2001) pontua que a *educação permanente* fornece aos seres humanos a possibilidade de aprender continuamente, “atualizando seus potenciais internos de querer, pensar e amar, e seus vínculos para atender a sua necessidade de interação, participação e reconhecimento público” (BOTH, 2001, p.129).

Segundo Todaro (2008), a *educação permanente* é uma maneira de propiciar aos idosos “uma velhice bem-sucedida, isto é, com boa qualidade de vida biológica, psicológica e social. Intensifica os contatos sociais, a troca de vivências e de conhecimentos e promove o aperfeiçoamento pessoal e a flexibilidade intelectual de adultos maduros e idosos” (TODARO, 2008, p.65).

A *educação continuada* está vinculada com as atividades de ensino oferecidas após a conclusão do processo de educação formal e profissional, buscando fornecer o aperfeiçoamento de conhecimentos e habilidades, visando “a atualização e a aquisição de informações por meio de atividades de duração definida e por meio de métodos de ensino apropriados” (TODARO, 2008, p.66).

A fim de exemplificar as possibilidades de concretização da *educação permanente* e da *educação continuada* com os idosos, Todaro (2008) expõe que:

Na área gerontológica, a educação permanente encontra sua expressão mais clara no envolvimento dos idosos com iniciativas educacionais voltadas para a ampliação de informações (por exemplo: leitura e escrita, línguas estrangeiras, informática, saúde), a atualização e o aprimoramento cultural (por exemplo: turismo, artes, filosofia e psicologia), a valorização social (por exemplo: programas de convivência com as gerações mais jovens em que os idosos são convidados a oferecer seus conhecimentos especializados), o convívio com os iguais e os investimentos no desenvolvimento da cidadania. A educação continuada é exemplificada pelo investimento de profissionais de diferentes áreas do conhecimento no aprimoramento de informações e de habilidades para lidar com a velhice e com os idosos em diferentes contextos, tais como o educacional, o social, o legal e o da saúde (TODARO, 2008, p.67).

Tendo em vista as concepções que integram a educação e o envelhecimento, é notório que a educação voltada aos idosos precisa se pautar na concepção de *educação permanente*, compreendida a partir da *educação ao longo da vida*. Nesse entender, é necessário que edifique suas bases nos quatro pilares da educação, proposto no Relatório Delors (aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos; e aprender a ser), que foram apresentados na seção anterior.

Nessa linha, Doll (2007) salienta que a educação ao longo de toda a vida é um recurso indispensável para a velhice bem-sucedida. O autor entende que a educação possui a função de ensinar algo que possa ser usufruído posteriormente, promovendo às pessoas a atualização dos conhecimentos necessária para o acompanhamento das transformações e do desenvolvimento do mundo atual. Dessa forma, assinala que a escola tem o objetivo de ensinar saberes, valores, capacidades e habilidades, ou seja, conhecimentos que sejam práticos e funcionais. Nesse sentido, reitera que essas finalidades devem permear o trabalho educativo com os idosos, que podem aprender, por exemplo, como fazer uso das novas tecnologias, presentes no nosso atual contexto social. No entanto, a educação de idosos, segundo o autor, pode transcender esses aspectos, apresentando a possibilidade de trabalhar perante as faces “da inteligência que dependem da estimulação propiciada pela cultura, por exemplo, a inteligência prática, as especialidades, a criatividade e a sabedoria. Pode compensar perdas ou déficits, como ocorre com os treinos de memória ou de habilidades sociais” (DOLL, 2007, p.117).

Sendo assim, é importante ter em conta a perspectiva *life-span*, que entende que o desenvolvimento ocorre ao longo de toda a vida, sendo influenciado não só por aspectos genéticos e biológicos, mas também, por fatores socioculturais. Assim, as atividades educacionais voltadas aos idosos são relevantes para estimular as capacidades cognitivas desses sujeitos, “permitindo equilibrar os declínios inerentes ao envelhecimento e os benefícios proporcionados por essas atividades” (SCORALICK-LEMPKE; BARBOSA, 2012, p.650).

Nesse sentido, Cachioni e Palma (2006) sugerem que as propostas educativas dirigidas aos idosos se amparem em três princípios, sendo eles:

Princípio da atividade: a capacidade de manter-se ativo mediante um processo educativo de ampla cobertura social incrementa a autonomia e a auto-realização. O enfoque da atividade incide não sobre o que a pessoa é, mas sobre o que ela pode

ser. O tipo de atividade a ser realizada requer uma decisão livre, autônoma e criativa para que o idoso alcance satisfação pessoal e coletiva.

Princípio da independência: A educação deve preparar o idoso para manter sua independência e autonomia no mais alto grau possível em relação aos laços tradicionais, evitando-se que seja mero receptor passivo das políticas sociais existentes.

Princípio da participação: A pessoa humana é um ser social por definição, e assim deve ser respeitado seu direito à interação e à participação social. A condição ideal de participação é dada por uma sociedade que não discrimina por nenhum critério – nem por idade –, oferecendo a todos os cidadãos as mesmas oportunidades básicas (CACHIONI; PALMA, 2006, p.1464).

Dessa forma, a educação voltada aos idosos deve concebê-los como sujeitos que possuem ricas bagagens sociais e culturais, que possibilitaram a aquisição de aprendizagens diversas, adquiridas ao longo da existência, e como sujeitos que podem continuar aprendendo e se desenvolvendo por toda a vida. No mais, é fundamental entender que cada sujeito vive experiências diferenciadas ao longo da vida, portanto todo sujeito é único. Esse ponto nos remete à menção feita por Cachioni e Palma (2006), quando ressaltam que as propostas educativas precisam reconhecer a heterogeneidade do envelhecimento, “reconhecimento esse que deve conduzir a uma política educativa baseada no respeito pela vida e pela dignidade das pessoas, quaisquer que sejam sua classe social, sua profissão e seu nível de escolaridade” (CACHIONI; PALMA, 2006, p.1457). Dessa forma, essa educação precisa aproveitar ao máximo toda a riqueza de saberes que cada idoso possui, pautando-se nela, para potencializar os processos de ensino e de aprendizagem, possibilitando que haja compartilhamento de saberes e a participação ativa e efetiva de todos. Em suma, deve promover a inserção dos idosos na sociedade atual, de forma autônoma, para que possam reivindicar pelos seus direitos.

Além desses pontos, a educação destinada aos idosos precisa atender algumas questões, como, por exemplo: ser concebida com, para e pelos idosos; buscar a promoção do compartilhamento de conhecimentos e do desenvolvimento comunitário; considerar as especificidades dos idosos a partir dos aspectos cognitivos, afetivos e ambientais, criando e solidificando metodologias pautadas nessa consideração (CACHIONI; PALMA, 2006, p.1459).

Hoje em dia, existem espaços educacionais oferecidos aos idosos, como, por exemplo, as Universidades da Terceira Idade, localizadas no âmbito da educação não-formal que se consolidaram no Brasil na década de 1990. Em 2005, em torno de 200 programas em

18 estados estavam funcionando no país (CACHIONI, 2005¹⁵ apud CACHIONI; PALMA, 2006, p.1460). No âmbito da educação formal, encontra-se a EJA, que possui a presença de jovens, adultos e idosos, podendo ser um importante espaço de aprendizagens potencializadas pelo convívio intergeracional.

Para tratar da participação dos idosos nesses espaços, nos remetemos à Doll (2007), que discorre sobre os resultados de pesquisa realizada pelo Serviço Social do Comércio (SESC) e pela Fundação Perseu Abramo (FPA) sobre idosos brasileiros, referentes à participação dos idosos em atividades educativas. O autor indica que, no Brasil, 2% dos idosos estão envolvidos com essas atividades, sendo que aproximadamente metade desses idosos frequentam a educação não-formal. Além disso, traz que 44% dos idosos apresentam interesse em frequentar algum curso, e que 21% daqueles que nunca frequentaram a escola possuem interesse em se alfabetizar ou seguir os estudos no ensino formal.

A existência de ofertas educacionais voltadas aos idosos é positiva. No entanto, além de haver pouca participação dos idosos, essas ofertas nem sempre correspondem aos verdadeiros interesses desses sujeitos (DOLL, 2007). Por isso, “não se trata simplesmente de oferecer quaisquer atividades para idosos, mas que elas tenham relação com a sua identidade, com suas competências e suas necessidades” (DOLL, 2007, p.118). A partir disso, evidencia-se a necessidade de compreender quem são os idosos que buscam esses espaços educativos e quais são as suas demandas.

Diante desses apontamentos, passamos para a subseção seguinte, na qual voltaremos o nosso olhar especificamente aos idosos que participam da EJA.

2.3 – Os idosos na Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Sendo a EJA um dos espaços que trabalham com a educação de idosos, é preciso compreender quem são os idosos que integram esse espaço para se buscar o conhecimento necessário que possibilite fornecer um atendimento que considere as especificidades desses sujeitos, a fim de promover uma educação comprometida com a qualidade, como está estabelecida legalmente. Nesse entender, as questões que irão conduzir a presente subseção são: quem são os idosos que frequentam a EJA? O que buscam esses idosos

¹⁵ CACHIONI M. Programas de educação permanente voltados aos idosos em Instituições de Ensino Superior brasileiras: localizados em 1999-2005. Texto não publicado. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Gerontologia Unicamp, 2005.

ao ingressarem nesta modalidade do ensino? A partir disso, pontuaremos algumas características dos idosos que integram a EJA.

Se nos remetermos às tabelas apresentadas na subseção 1.3 da primeira seção deste trabalho, referentes aos dados do IBGE que indicam a taxa de analfabetismo no Brasil e as informações sobre as pessoas que frequentam a EJA, observamos que os idosos representam a faixa etária da população com maior índice de analfabetismo e o menor índice de frequência na EJA, indicando desigualdades educativas construídas historicamente. Retomando os dados apresentados, em 2011 a taxa de idosos analfabetos era de 24,8% e a taxa dos idosos que frequentavam a EJA 3,7%. Sendo assim, existe a presença dos idosos nas salas de EJA e, por consequência, a necessidade de compreender as origens e as demandas desses sujeitos.

De modo similar às informações apresentadas na subseção 1.3 da seção anterior, ressaltamos que as desigualdades educativas marcaram presença no histórico de vida desses idosos, como mostra o breve panorama cultural e social apresentado por Santos, Lopes e Neri (2007) em texto que discute a exclusão social dos idosos no Brasil, a partir da análise de dados sobre raça, etnia, escolaridade e renda, advindas da pesquisa SESC/Fundação Perseu Abramo (FPA) sobre idosos brasileiros. Destacamos as palavras das autoras:

A compreensão das relações entre cor/raça e escolaridade é facilitada pela consideração do acesso das atuais coortes de idosos à educação formal ao longo do seu curso de vida. À época em que eram crianças e adolescentes, o acesso à escola secundária e aos cursos superiores era mais restrito do que atualmente, já que o ensino era ainda mais elitista do que hoje. A população rural era maior e, ainda muito jovens, os indivíduos integravam a força de trabalho de suas famílias, dentro e fora de casa. Nesse meio, as escolas eram majoritariamente distantes e escassas. Nas zonas urbanas, a industrialização levou para as fábricas grande contingente de jovens já a partir dos 14 anos ou até antes, uma vez que não havia restrições legais ao trabalho de adolescentes como as de hoje. Não existia obrigatoriedade de as famílias manterem as crianças na escola e fora do trabalho infantil como atualmente. A escolarização não compunha necessariamente a lista de prioridades para a formação do trabalhador rural ou urbano, pois o mercado de trabalho apresentava menos exigências. As mulheres não eram estimuladas ao estudo, mas preparadas para o casamento e a vida doméstica. As pessoas constituíam família ainda muito jovens e muitas vezes interrompiam ou terminavam os estudos depois de casadas e com filhos. A tradição oral garantia, de geração a geração, a transmissão do conhecimento mínimo necessário para a manutenção das redes de suporte familiar, em sua grande maioria compostas por um maior número de membros do que hoje (SANTOS; LOPES; NERI, 2007, p.77-78).

Sobre essas questões, Dias et al. (2011, p.68), ao realizarem a discussão e a análise sobre trabalhos da ANPEd que tratavam dos sujeitos da EJA, pontuam que os indivíduos que procuram a escola depois dos 60 anos são aqueles que possuem suas origens

em famílias pobres e numerosas, e que desde jovens precisaram trabalhar para ajudar a compor a renda familiar. As questões referentes à necessidade de trabalhar desde a infância e de colaborar com a manutenção da família também são destacadas por Pereira (2012).

Não podemos deixar de indagar quais são os motivos que fazem os idosos representarem o público minoritário da EJA. É possível retomar, com base em Doll (2007), que as ofertas educacionais nem sempre atendem aos interesses dos idosos. Além disso, Pereira (2012) lança algumas barreiras que podem estar relacionadas com essa questão, como, por exemplo: as condições de saúde; a baixa aposentadoria, que faz com que muitos idosos precisem trabalhar para complementar renda, o que muitas vezes pode dificultar que participem da escola após uma jornada cansativa de trabalho; e restrições sociais, impostas muitas vezes por preconceitos, estereótipos e crenças negativas em torno da velhice.

A partir dessa breve exposição sobre os motivos históricos, sociais e culturais que distanciaram as possibilidades de acesso e/ou permanência dos idosos na escola em fases anteriores da vida, e sobre as suposições que podem distanciar a busca dos idosos pela EJA, também é importante entender os fatores que levam os idosos a ingressarem ou retornarem à escola, procurando a EJA na velhice.

Ao tratarem da busca pelo espaço da EJA por parte de idosos, Lopes e Burgardt (2013) ressaltam que “o idoso procura não só conhecimentos formais, mas também uma valorização pessoal, pois, apesar de sua idade avançada, ainda é um participante ativo da sociedade, com direitos e deveres, como todos os outros cidadãos” (LOPES; BURGARDT, 2013, p.319). Além do mais, também advertem que existem os idosos que procuram na EJA adquirir instrumentos para se incluir e se reinserir no mercado de trabalho, pontuando que:

[...] a EJA atende ao público que regressa aos estudos a fim de melhorar sua qualificação e capacitação para ser inserido no mercado. A aposentadoria que esses recebem não é suficiente para as suas necessidades básicas e é preciso uma complementação de renda. Portanto, o regresso aos estudos torna-se de suma importância (LOPES; BURGARDT, 2013, p.320).

Santos et al. (2011) assinalam que a presença dos idosos na EJA sugere que esses sujeitos buscam o “acesso a novas ocupações ou aperfeiçoar-se nas ocupações atuais. Demonstra também que a busca do conhecimento e de aquisição de novos valores podem ser almejados em qualquer momento da vida” (SANTOS et al., 2011, p.124).

Pereira (2012) realizou uma pesquisa com seis idosos (três homens e três mulheres), sendo que, desses sujeitos, dois já haviam concluído o Ensino Fundamental na EJA, dois estavam matriculados e frequentavam a EJA e dois tinham abandonado a escola

depois de ter frequentado a EJA. Alguns dos participantes de sua pesquisa tinham passado brevemente pela escola em etapas anteriores da vida e outros nunca haviam frequentado a escola. Ao buscar compreender as motivações que levaram esses idosos a procurarem a EJA, Pereira (2012) realiza registros significativos, apontando que os idosos notaram “desde cedo, que a escola era algo que poderia melhorar ou mudar as suas vidas” (PEREIRA, 2012, p.23). A partir de sua pesquisa, a autora elenca sete razões que permeiam essa busca pela EJA.

A primeira delas diz respeito à realização de um investimento pessoal, que permite a concretização do sonho de estudar. A segunda refere-se ao estímulo e ao apoio fornecido por parentes e amigos para que buscassem os estudos. A terceira se pauta na busca por melhores condições de trabalho, porque muitos idosos, mesmo depois de aposentados, continuam no mundo do trabalho. A quarta razão abrange o preenchimento de tempo livre, o que possibilita inúmeros benefícios para a vida desses sujeitos, como explica Pereira (2012):

As pessoas idosas procuram esta ou aquela atividade para ocupar seu tempo livre e, ao mesmo tempo, marcar seu lugar social de participação e de visibilidade. Portanto, voltar a estudar nessa fase da vida pode significar a oportunidade de ocupar o tempo livre em um projeto de escolaridade que foi postergado, mas que agora poderá significar a oportunidade de socialização, de participação, de viver novas experiências, de estímulo ao desenvolvimento mental, à criatividade, adaptação a situações de conflito e de perdas, a novas emoções, bem como à valorização pessoal e à ação coletiva (PEREIRA, 2012, p.29).

A quinta razão que Pereira (2012) destaca se pauta em indicações médicas e pela questão de que esses idosos possuem condições físicas que possibilitam a ida à escola, questões que envolvem a busca dos idosos por um processo de envelhecimento saudável. A sexta é o próprio desejo por aprender, que permite transformações na própria vida, incluindo a conquista de uma maior autonomia. E a sétima razão anunciada pela autora é o desejo de ser um exemplo para a família, buscando o reconhecimento social da mesma e a chance de deixar a importância da escolarização como herança para as gerações mais novas.

A participação dos idosos no cotidiano escolar da EJA é mais do que adquirir novos conhecimentos ou ter melhores condições de emprego nessa fase da vida. É a possibilidade de ter acesso a instrumentos que permitam vivenciar a velhice de forma ativa, digna e de participação efetiva. A melhoria da autoimagem por verem seus projetos de vida ampliados na possibilidade de continuar os estudos (PEREIRA, 2012, p.36).

Assim sendo, um dos desafios para a sociedade brasileira é fornecer “propostas variadas de alfabetização e escolarização para adultos e idosos que sejam adequadas aos diferentes contextos de vida” (DOLL, 2007, p.121).

Como vimos argumentando, o atendimento aos sujeitos idosos na EJA precisa considerar as especificidades da velhice e aproveitar todas as experiências, os conhecimentos, as culturas e as histórias dos idosos no processo de ensino e de aprendizagem, utilizando a riqueza existente no espaço de convivência intergeracional para promover máximas aprendizagens, trocas, diálogos e uma maior sociabilização, questões que são relevantes para esses sujeitos. Nesse ver, Cachioni e Palma (2006) trazem que:

Os adultos maduros e idosos têm uma situação privilegiada para aprender, dada sua experiência acumulada ao longo de suas vidas. No entanto, não se pode desconhecer que as oportunidades comunicativas vão se restringindo por limitações físicas, coerções externas e autocríticas. Esses problemas são contornáveis: 1) Se o educador for competente e, através de um programa interativo, conseguir aproveitar as possibilidades de experiências acumuladas pelos idosos; 2) Se promover processos e implementar estratégias que estimulem a qualidade da participação e da comunicação; 3) Se oferecer aos idosos oportunidades de conhecimento por meio da reflexão, do autodidatismo e da ampliação da sua própria capacidade de explicitar, elaborar, contextualizar e de atuar sobre seus princípios, crenças e perspectivas (CACHIONI; PALMA, 2006, p.1464).

É notório que, frente às demandas que existem com a presença de idosos na EJA, seja fundamental que esta modalidade da educação se encontre devidamente preparada para contemplá-las, proporcionando um processo de ensino e de aprendizagem de máxima qualidade para os idosos. Para tanto, é necessário que haja organização adequada da estrutura, do currículo, das metodologias, do material didático e do corpo docente, para que possa ser fornecido um atendimento apropriado aos sujeitos idosos na EJA. No mais, a EJA precisa abarcar as exigências educativas que se apresentam na sociedade atual, se pautando na concepção de *educação ao longo da vida*.

Diante disso, passamos para a seção seguinte, na qual apresentaremos o percurso metodológico trilhado na nossa pesquisa, para depois realizar a análise do periódico *Psicologia: reflexão e crítica*, a fim de buscar elementos que colaborem para o atendimento aos sujeitos idosos na EJA.

SEÇÃO 3 – NOSSO PERCURSO METODOLÓGICO: A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA E A ANÁLISE DE CONTEÚDO

Esta seção é proposta à apresentação do percurso metodológico que trilhamos nessa pesquisa. Na primeira subseção, trazemos a metodologia que utilizamos para estruturar o trabalho: a pesquisa bibliográfica. Na segunda subseção, a técnica empregada para realizar a análise do material selecionado: a análise de conteúdo.

A fim de justificar nossas escolhas metodológicas, discorreremos sobre a fundamentação teórica e sobre as etapas que envolvem a pesquisa bibliográfica e a análise de conteúdo, especificando os passos que demos para contemplá-las.

3.1 - A Pesquisa Bibliográfica

Salvador (1973, p.10), em obra intitulada “Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica”, menciona que a pesquisa bibliográfica é uma das formas de adquirir conhecimentos, pois entende que o saber está presente na realidade e nos livros que tratam da realidade.

De acordo com Lima e Miotto (2007, p.38), compreendemos que “a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório”. Assim como entendemos que essa metodologia “possibilita um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando também na construção, ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto” (GIL¹⁶ apud LIMA; MIOTTO, 2007, p.40).

Segundo Salvador (1973, p.15), existe uma série ordenada de procedimentos a ser seguida que, se contemplada, colabora para a organização e eficiência de uma pesquisa científica. Para tanto, sugere quatro fases que se constituem num processo contínuo, pois cada uma delas “pressupõe a que a precede e se completa na que a segue” (SALVADOR, 1973, p.15). São elas: 1) Encaminhamento de um projeto de pesquisa; 2) Investigações das soluções; 3) Análise das soluções; 4) Síntese integradora. Nos itens seguintes, iremos explicitar cada uma dessas fases.

¹⁶ GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1994.

3.1.1 - Encaminhamento de um projeto de pesquisa

A fase de encaminhamento de um projeto de pesquisa envolve três etapas: 1) Escolha de um assunto; 2) Formulação de problemas; 3) Elaboração de um plano (SALVADOR, 1973, p.17).

Para o autor, “assunto de pesquisa é qualquer tema, exposto ou não em forma de enunciado, que, em face dos aspectos obscuros nele contidos, necessita de melhor definição, distinções mais precisas, ulterior desenvolvimento e explanação, a fim de responder aos problemas que levanta” (SALVADOR, 1973, p.18). Sendo assim, para realizar a primeira etapa, Salvador (1973) sugere alguns passos. O primeiro deles diz respeito à seleção do assunto; o segundo envolve a delimitação do assunto, isto é, demarcar a extensão do assunto e definir os termos que o englobam; o terceiro é a localização do assunto na realidade; e o quarto passo é a explicitação dos objetivos.

Em vista disso, o assunto que selecionamos para realizar a nossa pesquisa foi *os idosos na Educação de Jovens e Adultos (EJA)*. Para demarcar a extensão do assunto, foi necessário definir os termos que o envolviam (envelhecimento, velhice, idosos; EJA; idosos na EJA), o que colaborou para localizar o assunto na realidade e para desenhar os objetivos da pesquisa, que foram sendo modelados a partir dos passos seguintes e que foram apresentados na introdução deste trabalho.

O passo referente à formulação de problemas diz respeito à transformação do tema em problemas. De acordo com Salvador (1973), esse momento proporciona vantagens ao pesquisador, porque o “assunto, por mais delimitado que seja, sempre dá margem a certa indefinição. Ao contrário, logo que formulamos uma pergunta, sabemos de imediato e com exatidão o tipo de resposta que se deve procurar” (SALVADOR, 1973, p.29). Sob essa perspectiva, os problemas podem ser descritivos e explicativos e devem ser elaborados com precisão.

Problema é uma questão que envolve intrinsecamente uma dificuldade teórica ou prática para a qual deve ser encontrada uma solução. O problema nasce, diz Bréhier, de uma necessidade, desejo ou amor do saber. Nasce quando o espírito está em situação de intermediária entre a ignorância e o saber. Não há problemas para o ignorante, nem os há para o sábio. Um problema supõe, ora o reconhecimento da insuficiência das soluções disponíveis, ora a perplexidade de escolha de soluções alternativas. Em qualquer hipótese, o problema só existe para quem tem interesse em resolvê-lo (SALVADOR, 1973, p.31).

Sendo assim, podemos entender que a formulação de problemas colabora para a elaboração de perguntas de pesquisa. Sob essa ótica, buscamos elaborar alguns problemas a partir do assunto escolhido, como por exemplo: quem são os idosos no Brasil? Quem são os idosos que compõem a EJA? Quais são os elementos que perpassam o atendimento aos idosos na EJA? Quais campos do conhecimento, além da Pedagogia, podem nos ajudar a pensar neste atendimento?

Nesse momento, buscamos o campo do conhecimento que poderia nos auxiliar a entender as especificidades dos idosos e que pudesse contribuir para a reflexão perante o atendimento aos idosos na EJA. Por conseguinte, recorreremos ao campo da Psicologia para realizar a nossa pesquisa, porque além de produzir conhecimentos científicos referentes ao envelhecimento, possui influência na educação, principalmente na educação escolar, como já indicamos na introdução desse trabalho.

Por fim, a etapa de planejamento diz respeito a “prever e prover os recursos para atingir os objetivos” (SALVADOR, 1973, p.36). De acordo com o autor (ibid.), há o planejamento do assunto e o planejamento das atividades. Essa etapa não se encerra nela mesma, isto é, o planejamento pode ser repensado e modelado ao longo do processo da pesquisa. A princípio, organizamos um cronograma para a pesquisa e pensamos quais seriam os materiais necessários para realizá-la.

3.1.2 - *Investigação das soluções*

De acordo com Salvador (1973, p.47) é na etapa de investigação das soluções que ocorre a coleta da documentação. A coleta da documentação é um passo de extrema importância, já que “os resultados da pesquisa dependem da quantidade e, sobretudo, da qualidade dos dados coletados. É tarefa estafante, quase *braçal*, que exige muita paciência e persistência, como também certos conhecimentos e certas técnicas” (SALVADOR, 1973, p.47).

Esta coleta, segundo o autor, ocorre em duas fases contínuas: a coleta das fontes bibliográficas e a coleta das informações. Esta última fase engloba o “levantamento das soluções, dados, fatos e informações contidos na bibliografia” (SALVADOR, 1973, p.47). No mais, é importante ressaltar que, segundo o autor, é fundamental que ocorra a confecção de fichas ao longo dessa etapa.

De acordo com Lakatos e Marconi (1991, p.49-50), as fichas de leitura são instrumentos fundamentais para o trabalho do pesquisador e permitem identificar as obras, dominar seus conteúdos, realizar citações, analisar o material e elaborar críticas.

Assim sendo, o primeiro passo a ser dado é a coleta das fontes bibliográficas ou o levantamento bibliográfico. É necessário, a princípio, tomar conhecimento da documentação que se irá utilizar no estudo. Como indicamos no item anterior, escolhemos o campo da Psicologia e, à vista disso, optamos por realizar o levantamento bibliográfico num periódico brasileiro da Psicologia.

De acordo com Salvador (1973, p.57), as publicações periódicas representam a presença do que é recente e atual.

Publicações periódicas são aquelas editadas em fascículos, a intervalos regulares ou irregulares, por tempo ilimitado, com a colaboração de diversos escritores, sob a direção de uma só ou de várias pessoas, em conjunto ou sucessivamente, que tratam de assuntos diversos, porém dentro dos limites de um programa mais ou menos definido. Suas características principais são a continuidade, ao menos intencional; colaboração, em geral, de várias pessoas; e variedade de conteúdo (SALVADOR, 1973, p.57).

Salvador (1973, p.58) destaca que as principais publicações periódicas são os jornais e as revistas. Os jornais são permeados por notícias e as revistas por artigos.

Os artigos são estudos normalmente menos extensos do que aqueles que aparecem em forma de livros. O artigo é o meio mais indicado para descrever as investigações em curso e apresentar seus resultados, para propor uma teoria, provocar uma troca de impressões, etc... Os artigos de revistas abordam assuntos mais amplos, mais bem pensados e mais duráveis do que os de um jornal; mas menos amplos, menos pensados e menos duráveis do que os de um livro. Um artigo de revista pode transformar-se, com mais tempo e meditação, em base de um futuro livro (SALVADOR, 1973, p.61).

Levando em conta essas considerações, elegemos o periódico: *Psicologia: Reflexão e Crítica*. A escolha por este periódico se justifica pela sua relevância científica: é avaliado como A1 pelo Qualis da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)¹⁷, e está indexado pela Thomson-Reuters (ISI), sendo classificado em Journal Citation Reports (JCR)¹⁸. Este periódico é publicado trimestralmente, pelo Programa

¹⁷ Qualis é o conjunto de procedimentos que a CAPES utiliza para classificar a qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação no Brasil, sendo organizado em unidades de indicação de qualidade, onde A1 é a unidade mais elevada.

¹⁸ O JCR é um recurso que avalia e compara publicações científicas, fazendo uso de dados de citações advindas de revistas acadêmicas e técnicas e do impacto que possuem na comunidade científica. Sendo assim, possibilita

de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), possuindo artigos que englobam três áreas: psicologia do desenvolvimento, avaliação psicológica e processos psicológicos básicos.

Escolhemos selecionar os artigos que foram publicados entre os anos 2000 e 2012. Além de serem artigos mais recentes, foi apenas em 1994 que foi elaborada uma política pública voltada aos idosos (Política Nacional do Idoso). Nos anos 2000 as políticas públicas destinadas aos idosos foram sendo aprimoradas, sendo que em 2003 foi instituído o Estatuto do Idoso e em 2006 foi criada a Política Nacional de Saúde da Pessoa Idosa, como apresentamos na seção anterior. Dessa forma, é possível afirmar que a preocupação com as questões referentes aos idosos, no contexto brasileiro, veio à tona por volta dos anos 2000. Esses pontos justificam a nossa opção pelo período de seleção dos artigos.

Realizamos a seleção dos artigos no banco de dados da Scielo, onde estão indexados todos os artigos publicados pelo periódico escolhido no período delimitado para esta pesquisa. Utilizamos como critério de seleção dos artigos as palavras-chave: envelhecimento, velhice, idoso, idosos, idosa e idosas. A busca foi realizada com cada uma das palavras-chave e utilizamos o refinamento com o objetivo de eliminar os artigos que já tinham sido selecionados, isto é, que apareciam por meio de mais de uma palavra-chave. No total, selecionamos 40 artigos, como mostramos no quadro abaixo, em que as palavras-chave estão organizadas pela ordem em que realizamos a busca:

Quadro I – Quantidade de artigos selecionados por palavra-chave

	Palavra-chave	Número de artigos selecionados
1	Envelhecimento	28
2	Velhice	4
3	Idoso	3
4	Idosos	4
5	Idosa	0
6	Idosas	1
	TOTAL	40

Tendo realizado o levantamento bibliográfico, inicia-se a fase de coleta das informações, que ocorre através da leitura do material selecionado e da realização de anotações e apontamentos. Salvador (1973) denomina esta leitura de *leitura informativa*.

É leitura informativa a que é feita com o propósito de buscar uma informação para responder questões específicas. Em todas as fases da leitura informativa é condição indispensável de seu êxito ter bem presente diante dos olhos da mente uma pergunta a responder, uma questão para resolver ou uma informação a obter. Em caso contrário, a leitura informativa torna-se um passatempo dispersivo ou uma leitura distrativa (SALVADOR, 1973, p.71).

A partir desta constatação o autor (ibid.) discorre sobre cinco fases deste processo de leitura: 1) Leitura de reconhecimento ou prévia, que é um primeiro contato com o material a fim de constatar se existem informações que interessam para a pesquisa; 2) Leitura exploratória ou pré-leitura, que visa localizar as informações úteis e “obter delas uma visão global para constatar se correspondem ao que prometem” (SALVADOR, 1973, p.72); 3) Leitura seletiva, que envolve a seleção do material, buscando aqueles que realmente se relacionem com o problema enfocado.

A leitura seletiva pressupõe que se tenham presentes os propósitos do trabalho, pois não há seleção sem critérios de seleção. É possível que se volte mais vezes ao mesmo material, em cada ocasião com propósitos específicos distintos. São os propósitos distintos que determinam a importância e a significância dos materiais. Na leitura seletiva é necessário ter presente o propósito específico, evitando deter-se em itens que não contribuem para a finalidade proposta (SALVADOR, 1973, p.73);

4) Leitura reflexiva ou crítica, que envolve um estudo crítico da documentação selecionada, para buscar compreender a visão e as finalidades do autor do texto. Salvador (1973, p.74) destaca que uma das regras fundamentais desta leitura é realizar a análise e os julgamentos das opiniões do autor do texto a partir dos propósitos do próprio autor e não do pesquisador. Assim, o objetivo desta leitura é “de elaborar uma *síntese*, que integre em torno de uma ou várias ideias todos os dados e informações do autor do texto em análise” (SALVADOR, 1973, p.73); 5) Leitura interpretativa, que envolve o estabelecimento de relações das informações obtidas na leitura com os objetivos do pesquisador.

Tendo o material coletado em mãos, realizamos uma primeira leitura, de reconhecimento ou prévia, pelos resumos de cada artigo, buscando anotar uma primeira impressão sobre os temas que cada um deles parecia tratar. A partir disso, realizamos a leitura exploratória ou pré-leitura, onde examinamos a estrutura dos artigos, buscando compreender as ideias principais.

Em relação à leitura seletiva, optamos por não descartar nenhum dos 40 artigos selecionados, pois, até esse momento, não tivemos instrumentos para avaliar se os artigos poderiam ou não nos ajudar com a análise. Ou seja, mantivemos como critério de seleção as palavras-chave que utilizamos na busca.

Depois, realizamos a leitura reflexiva ou crítica de cada artigo e produzimos uma ficha descritiva para cada um deles de forma que nos ajudasse a realizar a leitura interpretativa. Para tanto, organizamos em cada ficha um quadro, com os seguintes elementos: referência do artigo, se o artigo apresentava relações entre envelhecimento e educação, os conceitos explícitos e os elementos teóricos. Nessa ficha, buscamos colocar as citações correspondentes para os elementos destacados, ou seja, aqueles que diziam respeito à relação entre envelhecimento e educação, aos conceitos e aos elementos teóricos. Já a leitura interpretativa foi feita junto com a análise de conteúdo.

3.1.3 - Análise explicativa das soluções

Após a realização do levantamento das informações contidas na documentação é concretizada a análise, que deve buscar chegar a respostas que sejam apropriadas para dialogar com a realidade. Para tanto, devem ser elaboradas explicações. De acordo com Salvador (1973):

O pesquisador prudente não aceita passivamente as soluções dos cientistas. Exige justificações. As proposições dos cientistas são tomadas como hipótese à espera de justificação. Dupla é, pois, a tarefa do pesquisador: descobrir as afirmações fundamentais dos cientistas e verificar a sua validade, exigindo justificação. Ora, justificar uma proposição equivale a formular um argumento demonstrativo, cuja conclusão é, precisamente, a proposição de que se busca fundamentação (SALVADOR, 1973, p.125).

Para realizar esta etapa da pesquisa bibliográfica, optamos por utilizar a técnica da análise de conteúdo, que será explicitada na subseção 3.2 desta seção.

3.1.4 - Síntese Integradora

A síntese integradora é o último passo do processo investigativo e, segundo Salvador (1973), é a tarefa mais relevante de todo o processo que envolve o trabalho científico. É esta síntese que irá integrar todas as reflexões, análises e ideias que emergiram ao

longo da pesquisa num só corpo, desencadeando propostas de soluções. Essa etapa da pesquisa será apresentada nas considerações finais deste trabalho.

3.2 - A Análise de Conteúdo

A análise de conteúdo, de acordo com Bardin (2004), se define como um “conjunto de técnicas de análise de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2004, p.33). Além da descrição das mensagens, a análise de conteúdo colabora com a interpretação das mesmas, de uma forma rigorosa. A partir disso, Bardin (2004) aponta três fases da análise de conteúdo: 1) A pré-análise; 2) A exploração do material; 3) O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A primeira fase, referente à pré-análise, tem a pretensão de organizar a análise que virá posteriormente, possuindo três missões (BARDIN, 2004). A primeira delas diz respeito à escolha dos documentos que serão analisados, que como já apontamos na subseção anterior, fizemos a escolha por analisar artigos do periódico brasileiro: *Psicologia: Reflexão e Crítica*. A autora destaca que a primeira medida a ser realizada nesta missão é a leitura flutuante, que “consiste em estabelecer contacto com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações” (BARDIN, 2004, p.90). Consideramos que ao realizar a leitura prévia (SALVADOR, 1973), a partir dos resumos dos artigos, também contemplamos as indicações de Bardin (2004) relativas à leitura flutuante.

Para realizar a escolha dos documentos, deve-se demarcar o universo desta escolha, isto é, o gênero de documentos que se realizará a análise. Bardin (2004, p.90) ressalta que anteriormente, é preciso constituir um *corpus* (o conjunto de documentos que serão submetidos à análise), por meio de escolhas, seleções e regras.

As regras destacadas pela autora são: 1) A regra da exaustividade, ou seja, a consideração de todos os elementos do *corpus* escolhido. “Por outras palavras, não se pode deixar de fora qualquer um dos elementos por esta ou aquela razão (dificuldade de acesso, por aparentemente não interessar) que não possa ser justificável no plano do rigor. Esta regra é completada pela de *não-selectividade*” (BARDIN, 2004, p.90-91); 2) A regra da representatividade, isto é, o material escolhido, deve representar o universo escolhido inicialmente; 3) Regra da homogeneidade, que demanda que os documentos escolhidos sejam homogêneos. Porém, a autora destaca que nem sempre esta regra é válida, pois algumas

pesquisas precisam utilizar alguns documentos diferentes. 4) Regra da pertinência, que exige com que os documentos escolhidos sejam coerentes com o objetivo da análise.

Ao optar pelo periódico *Psicologia: reflexão e crítica* e ao realizar a seleção dos artigos, buscamos contemplar essas regras. Os passos que percorremos para tanto foram mencionados anteriormente.

A segunda missão é a formulação das hipóteses e dos objetivos.

Uma hipótese é uma afirmação provisória que nos propomos verificar (confirmar ou infirmar), recorrendo aos procedimentos de análise. Trata-se de uma suposição cuja origem é a intuição e que permanece em suspenso enquanto não for submetida à prova de dados seguros. O *objetivo* é a finalidade geral a que nos propomos (ou que é fornecida por uma instância exterior), o quadro teórico e/ou pragmático, no qual os resultados obtidos serão utilizados. (BARDIN, 2004, p.92)

É importante ressaltar que a autora aponta que nem sempre é necessário ter uma hipótese, indicando que muitas vezes há outras formas de proceder à análise. Nossa hipótese de pesquisa foi a de que os artigos do periódico selecionado trariam elementos que colaborassem para o atendimento aos sujeitos idosos na EJA.

A última missão abordada por Bardin (2004) é a elaboração de indicadores para a fundamentação da interpretação final. A autora aponta que se entender “os textos como uma manifestação contendo índices que a análise vai fazer falar, o trabalho preparatório será o da escolha destes – em função das hipóteses, caso elas estejam determinadas – e sua organização sistemática em indicadores” (BARDIN, 2004, p.93).

Tendo elaborado os indicadores, Bardin (2004) aconselha que haja uma preparação do material que será analisado. Dessa forma, consideramos o material preparado a partir das fichas descritivas dos artigos, organizadas em quadro, para possibilitar uma melhor visualização (APÊNDICE A).

Tendo finalizado a pré-análise, chega o momento de fazer a exploração do material, de codificá-lo. Nas palavras de Bardin:

A *codificação* corresponde a uma transformação – efectuada segundo regras precisas – dos dados em bruto do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices [...] (BARDIN, 2004, p.97).

Tendo definido o que é o processo de codificação, Bardin (2004, p.97) recomenda que se a análise for quantitativa e categorial, é preciso fazer três escolhas: das unidades, das regras de contagem e das categorias.

As unidades são compostas pelas unidades de registro e unidade de contexto e colaboram para realizar o recorte do texto, onde os elementos importantes de serem considerados são destacados.

A unidade de registro, segundo Bardin (2004), pode ser definida como:

[...] unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial. A unidade de registro pode ser de natureza e de dimensões muito variáveis. Reina uma certa ambiguidade no concernente aos critérios de distinção das unidades de registro. Efectivamente, executam-se certos recortes a nível semântico, o “tema”, por exemplo, enquanto que outros se efectuam a um nível aparentemente linguístico, como por exemplo, a “palavra” ou a “frase” (BARDIN, 2004, p.98).

Nesta pesquisa, utilizamos o tema como unidade de registro, concretizando uma análise categorial temática. Nas palavras de Bardin (2004), a análise temática “consiste em descobrir os “núcleos de sentido” que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (BARDIN, 2004, p.99).

A unidade de contexto, de acordo com a autora, vai colaborar para o entendimento da unidade de registro.

A unidade de contexto serve para 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, Isto pode, por exemplo, ser a frase para a palavra e o parágrafo para o tema (BARDIN, 2004, p.100-101).

A categorização é utilizada com frequência na análise de conteúdo, embora não seja de uso obrigatório. Categorizar é agregar os elementos que possuem algo em comum num grupo, visando apresentar os dados brutos da pesquisa de uma forma simples. Nas palavras da autora:

Classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles. É possível, contudo, que outros critérios insistam noutros aspectos de analogia, talvez modificando consideravelmente a repartição anterior (BARDIN, 2004, p.112).

Segundo Bardin (2004, p.113-114), as boas categorias são aquelas que possuem os seguintes atributos: a) a exclusão mútua, ou seja, um elemento não pode ser classificado em duas ou mais categorias; b) a homogeneidade, que significa que cada categoria deve estar organizada a partir de um único princípio de categorização; c) a pertinência, isto é, a categoria deve estar relacionada com o material que está sendo analisado e com o intuito da investigação; d) a objetividade e a fidelidade, que significa que “as diferentes partes de um mesmo material, ao qual se aplica a mesma grelha categorial, devem ser codificadas da mesma maneira, mesmo quando submetidas a várias análises” (BARDIN, 2004, p.114); e) a produtividade, no sentido de que devem produzir inferências, novas hipóteses e dados exatos.

Para organizar as unidades de registros em categorias temáticas realizamos a leitura de cada artigo, buscando elencar o tema que cada um deles abordava. Nesse momento, a compreensão dos objetivos dos artigos foi fundamental, pois foi o que nos levou ao entendimento de como classificar as categorias temáticas. Sendo assim, ressaltamos que o trecho de cada artigo que se referia ao seu objetivo foi destacado como a unidade de contexto, sendo muitas vezes, o próprio resumo do artigo. Dessa forma, na organização das categorias temáticas, buscamos respeitar os elementos trazidos por Bardin (2004), tentando fazer com que cada categoria temática conseguisse agregar o núcleo de sentido de cada artigo que a integrasse. A organização desses elementos foi realizada a partir da elaboração de um quadro (APÊNDICE B).

Chegamos a cinco categorias temáticas: *cognição e envelhecimento*; *qualidade de vida na velhice*; *representações sociais do envelhecimento*; *percepção e processamento visual de idosos*; *outros temas*. Dentro da categoria temática *cognição e envelhecimento*, precisamos organizar três subcategorias: *atividades intelectuais e ganhos cognitivos*; *desempenho cognitivo de idosos*; e *alterações cognitivas*, devido a sua amplitude e aos diferentes enfoques dos artigos.

Assim sendo, a análise de conteúdo pode ser quantitativa e qualitativa. Sobre as regras de enumeração, que tornam possíveis a realização de uma análise quantitativa, Bardin (2004) destaca que existe um leque de opções para realizar a enumeração das unidades de registro: a presença ou ausência, a frequência, a frequência ponderada, a intensidade, a direção, a ordem, a co-ocorrência. Nesse entender, aponta que é importante buscar a opção mais pertinente para a análise em questão.

Para realizar a análise quantitativa, utilizamos como regra de enumeração a frequência. Bardin (2004) assinala que essa regra é, normalmente, a mais usada.

Uma medida frequencial em que todas as aparições possuem o mesmo peso postula que todos os elementos têm uma importância igual. A escolha da medida frequencial simples não deve ser automática. É preciso lembrarmos-nos de que ela assenta no pressuposto implícito seguinte: a aparição de um *item* de sentido ou de expressão será tanto mais significativa – em relação ao que procura atingir na descrição ou na interpretação da realidade visada – quanto mais esta frequência se repetir. A regularidade quantitativa de aparição é, portanto, aquilo que se considera significativo. Isto supõe que todos os *itens* tenham o mesmo valor, o que nem sempre acontece (BARDIN, 2004, p.102).

Nesse sentido, consideramos a quantidade de artigos das categorias temáticas. Quanto mais artigos uma categoria temática apresentava, maior era sua frequência de aparição no conjunto dos artigos selecionados.

A análise de conteúdo qualitativa é caracterizada pelo “fato de a “inferência – sempre que é realizada – ser fundada na presença do índice (tema, palavra, personagem, etc.!), e não sobre a frequência da sua aparição, em cada comunicação individual” (BARDIN, 2004, p.109).

Para finalizar a análise, se faz o tratamento dos resultados, a inferência e as interpretações. No processo de inferência, busca-se, a partir do tratamento dos conteúdos, compreender o que podem ensinar para outras coisas (BARDIN, 2004, p.33), colaborando com a interpretação.

Se a *descrição* (a enumeração das características do texto, resumida após o tratamento) é a primeira etapa necessária e se a *interpretação* (a significação concedida a estas características) é a última fase, a inferência é o procedimento intermediário, que vem permitir a passagem, explícita e controlada, de uma à outra (BARDIN, 2004, p.34).

Para realizar a inferência e as interpretações, buscamos focar na nossa questão de pesquisa, ou seja, compreender como os artigos poderiam contribuir para o atendimento aos sujeitos idosos na EJA.

Portanto, tendo apresentado o percurso metodológico que percorremos nesta pesquisa, na seção seguinte iremos apresentar a análise de conteúdo dos artigos selecionados.

SEÇÃO 4 – A ANÁLISE DOS ARTIGOS DO PERIÓDICO: *PSICOLOGIA: REFLEXÃO E CRÍTICA*

A presente seção é dedicada à exposição da análise de conteúdo realizada nos artigos selecionados no periódico: *Psicologia: reflexão e crítica* nos anos 2000 a 2012. Numa primeira subseção, iremos apresentar a análise quantitativa dos artigos. Depois, daremos início à análise qualitativa, elaborando uma subseção para cada categoria temática e uma última subseção para expor a relação dos elementos que contribuíram para a nossa reflexão perante o atendimento aos sujeitos idosos na EJA, a partir da análise de cada categoria temática, a fim de concluir a nossa análise.

Nas subseções referentes à análise qualitativa, iremos apresentar alguns elementos teóricos abordados ao longo dos artigos, que apareceram na introdução, nos resultados dos estudos e nas discussões realizadas pelos artigos. Da mesma forma, conforme for realizada a apresentação dos elementos presentes nos artigos, serão mencionados alguns conceitos. Contudo, os elementos teóricos e os conceitos que serão destacados são aqueles que nos fornecem meios para refletir sobre o objetivo de nossa pesquisa.

Assim sendo, é importante destacar que além dos artigos analisados, utilizamos outros textos para esclarecer os conceitos que apareceram nesses artigos. Por isso, para explicitar quando estamos nos referindo aos artigos analisados, iremos utilizar o termo *artigo* ou *artigos*. Nesse sentido, ressaltamos que alguns autores e autoras dos textos que utilizamos para esclarecimentos conceituais e para auxiliar na nossa análise, são os mesmos de determinados artigos analisados.

Dessa forma, num primeiro momento, iremos apresentar os artigos, os elementos e os conceitos que trazem. Num segundo, a nossa análise dos artigos. É importante pontuar que no momento da nossa análise também iremos utilizar o termo *artigo* ou *artigos* para nos referir aos artigos analisados, a fim de diferenciá-los das outras bibliografias utilizadas, para facilitar a compreensão do leitor. Tendo exposto essas considerações, passamos para a análise dos artigos.

4.1 – A análise quantitativa dos artigos selecionados no periódico: *Psicologia: reflexão e crítica*

Como expusemos na seção anterior, foram selecionados 40 artigos, organizados em cinco categorias temáticas, como apresentamos no quadro abaixo:

Quadro II – Frequência de aparição dos artigos por categoria temática – Auxílio para a análise quantitativa

Categorias temáticas	Subcategorias temáticas	Frequência - Quantidade de artigos	Frequência - %
Cognição e envelhecimento	Atividades intelectuais e ganhos cognitivos	8	20%
	Desempenho cognitivo de idosos	8	20%
	Alterações cognitivas	3	7,5%
Qualidade de vida na velhice		11	27,5%
Representações sociais do envelhecimento		4	10%
Percepção e processamento visual de idosos		2	5%
Outros temas		4	10%

Os resultados revelam que a categoria temática que aparece com maior frequência é aquela que trata do tema: *cognição e envelhecimento*, envolvendo quase a metade dos artigos selecionados, ou seja, 19 artigos (47,5%).

Esse dado vai ao encontro da observação feita por Neri (2005), em texto denominado: “O que a Psicologia tem a oferecer ao estudo e à intervenção no campo do envelhecimento no Brasil, hoje”. Ao investigar o que Psicologia vem produzindo sobre o envelhecimento, a velhice e os idosos, a autora faz um levantamento na base de dados *Psychoinfo*, apontando que, desde a década de 60 até o início dos anos 2000, houve crescimento nesta produção científica, e observa que:

A subárea mais desenvolvida foi e é a da cognição, totalizando mais de 60% dos trabalhos publicados na literatura internacional, em parte em virtude da importância dos processos intelectuais para o bem-estar e a autonomia dos idosos, em parte para atender a demandas sociais, visto que são altos os custos sociais da velhice disfuncional. Estudos longitudinais e de corte transversal trouxeram dados robustos sobre a importância da integridade dos processos intelectuais e da continuidade dos mecanismos de auto-regulação da personalidade na determinação da longevidade e da boa qualidade de vida na velhice. Atividade, envolvimento social e estilo de vida saudável (Rowe e Kahn 1998)¹⁹, além de ter metas na vida, acreditar na capacidade de controlar a própria vida, e ser capaz de investir no aperfeiçoamento da saúde, da capacidade cognitiva e das relações sociais (Baltes e Mayer 1999)²⁰ são importantes antecedentes de uma boa velhice (NERI, 2005, p.14).

¹⁹ ROWE, J. R. e KAHN, R. L. (1998). *Successful aging*. Nova York: Pantheon Books.

²⁰ BALTES, P. B. e MAYER, K. U. (orgs.) (1999). *The Berlin aging study: Aging from 70 to 105*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dentre os 19 artigos desta categoria, oito foram organizados na subcategoria *atividades intelectuais e ganhos cognitivos*, pois possuem como tema central a relação entre algumas atividades intelectuais com possíveis ganhos cognitivos. A subcategoria *desempenho cognitivo de idosos* englobou oito artigos que abordam a medição do desempenho cognitivo de idosos, concebendo uma porcentagem de 20% dos 40 artigos, assim como a subcategoria *atividades intelectuais e ganhos cognitivos*. Apenas três artigos foram contemplados pela subcategoria *alterações cognitivas*, possuindo como foco a relação entre fatores de ordem biológica, psicológica e social com alterações na cognição de idosos e correspondendo a porcentagem de 7,5% do total de artigos selecionados.

A categoria temática *qualidade de vida na velhice* apareceu com uma frequência de 27,5%, contemplando 11 artigos. Pela frequência de aparição desta categoria, compreendemos que também possui grande importância. Se nos remetermos à citação de Neri (2005) destacada acima, iremos notar que a autora menciona a importância da boa qualidade de vida na velhice, sendo uma preocupação recorrente na produção científica.

De acordo com Neri (2008), o tema da qualidade de vida ingressou para o meio científico e acadêmico na década de 1970. Cada área do conhecimento que trata deste tema, como por exemplo, a Medicina, a Economia, a Sociologia, a Política, a Psicologia Social, possui determinados enfoques, de acordo com o seu interesse (NERI, 2008, p.163).

A temática da qualidade de vida na velhice, segundo a autora (ibid.), ganhou relevância nas três últimas décadas, devido ao processo de envelhecimento da população, que resulta no aumento da longevidade e da quantidade de idosos em muitas sociedades do mundo. Sendo assim, cada vez mais, os assuntos que envolvem o “bem-estar físico, psicológico e social dos idosos interessam aos planejadores de políticas de saúde, educação, trabalho e seguridade social e aos cientistas” (NERI, 2008, p.163).

Sendo assim, é possível considerar que esses apontamentos justificam a aparição significativa desta categoria temática nos artigos selecionados.

A categoria temática *representações sociais do envelhecimento* apareceu com pouca frequência, representando 10% dos 40 artigos selecionados, englobando quatro dos artigos. Da mesma forma, quatro artigos foram organizados na categoria temática *outros temas*, representando também uma porcentagem de 10%. Esta categoria foi elaborada para contemplar artigos que não se encaixavam em nenhuma outra categoria temática, sendo que os temas abordados por eles não convergiam entre si, apresentando outros temas centrais, distintos das outras categorias temáticas.

A categoria temática que apareceu com menor frequência foi *Percepção e processamento visual de idosos*, abrangendo dois artigos e representando apenas uma porcentagem de 5% em relação a todos os artigos selecionados.

Tendo apresentado a análise perante a frequência de aparição das categorias temáticas elaboradas, passamos para a análise qualitativa dos artigos selecionados, organizada nas subseções seguintes.

4.2 – A análise da categoria temática *cognição e envelhecimento*

Esta subseção é destinada à análise de conteúdo da categoria temática *cognição e envelhecimento*. Como apresentamos na subseção anterior, 19 artigos foram contemplados por esta categoria temática e foram divididos em três subcategorias, para que fosse possível organizar os diferentes enfoques abordados pelos artigos, devido à amplitude do tema da cognição. Sendo assim, os artigos que se enquadram nesta categoria, de uma forma geral, são aqueles que possuem como tema central a cognição relacionada ao processo de envelhecimento. Para realizar a análise, organizamos um item para cada subcategoria.

Antes de passarmos para a análise de cada subcategoria, consideramos importante destacar o significado do termo cognição. Fizemos uma busca no dicionário²¹ e encontramos as seguintes definições: ato ou efeito de conhecer; processo ou faculdade de adquirir um conhecimento; percepção, conhecimento; conjunto de unidades de saber da consciência que se baseiam em experiências sensoriais, representações, pensamentos e lembranças; série de características funcionais e estruturais da representação ligadas a um saber referente a um dado objeto; um dos três tipos de função mental [As funções mentais se dividem em afeto, cognição e volição.].

Tendo apresentado esta definição, passamos para a análise das subcategorias elaboradas.

4.2.1 – A análise da subcategoria atividades intelectuais e ganhos cognitivos

Dentro da subcategoria *atividades intelectuais e ganhos cognitivos* foram organizados oito artigos (CARVALHO; NERI; YASSUDA, 2010; FREIRE et al., 2008;

²¹ A busca foi feita no Dicionário Houaiss da língua portuguesa, versão Monusuário 3.0, de Junho de 2009, produzido e distribuído por Editora Objetiva Ltda., possuindo conteúdo correspondente à edição integral do Dicionário Houaiss da língua portuguesa.

IRIGARAY; FILHO; SCHNEIDER, 2012; IRIGARAY; SCHNEIDER; GOMES, 2011; LIMA-SILVA; YASSUDA, 2012; SCORALICK-LEMPKE; BARBOSA; MOTA, 2012; TORQUATO; MASSI; SANTANA, 2011; YASSUDA et al., 2006), que relacionam diferentes atividades intelectuais com possíveis ganhos cognitivos. Nos artigos, as atividades intelectuais são trabalhadas com base no uso da informática, de processos de leitura e de escrita e de treinos cognitivos, tendo como foco a melhoria do desempenho cognitivo de idosos e de algumas funções cognitivas.

Em seis artigos (CARVALHO; NERI; YASSUDA, 2010; FREIRE et al., 2008; IRIGARAY; FILHO; SCHNEIDER, 2012; IRIGARAY; SCHNEIDER; GOMES, 2011; SCORALICK-LEMPKE; BARBOSA; MOTA, 2012; TORQUATO; YASSUDA et al., 2006), destaca-se que é natural que ocorra declínio na cognição dos idosos ao longo do processo de envelhecimento normal. Da mesma forma, é ressaltado que o declínio de algumas funções cognitivas pode ser amenizado ou até mesmo revertido, e um dos artigos aponta que determinadas funções cognitivas são preservadas. Nesse sentido, no artigo de Scoralick-Lempke, Barbosa e Mota (2012) é destacado que:

O envelhecimento humano envolve modificações substanciais na estrutura física e nas manifestações da cognição, além de alterar a percepção subjetiva dessas transformações. O declínio de algumas funções intelectuais tem sido considerado inevitável nesse processo (Engelhardt, Laks, Rozenthal, & Marinho, 1998)²². No entanto, as perdas delas comumente não afetam as capacidades de forma generalizada e nem ocorre de forma homogênea em todos os indivíduos (Salthouse, 1984)²³. Enquanto algumas tendem a declinar com a idade, outras podem se manter ou até mesmo melhorar em função da experiência de vida de cada indivíduo (Baltes, 1987²⁴; Parente & Wagner, 2006)²⁵ (SCORALICK-LEMPKE; BARBOSA; MOTA, 2012, p.774).

Relacionado às questões pontuadas acima, outro aspecto relevante que aparece nos artigos é a heterogeneidade do processo de envelhecimento, que faz com que os declínios cognitivos não ocorram da mesma forma para todos os idosos. De acordo com Argimon e

²² Engelhardt, E., Laks, J., Rozenthal M., & Marinho, V. M. (1998). Idosos institucionalizados: Rastreamento cognitivo. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 25(2), 74-79.

²³ Salthouse, T. A. (1984). Effects of age and skill in typing. *Journal of Experimental Psychology General*, 13, 345-371.

²⁴ Baltes, P. B. (1987). Theoretical propositions of life-span developmental psychology: On the dynamics between growth and decline. *Developmental Psychology*, 32(5), 611-626.

²⁵ Parente, M. A. M. P., & Wagner, G. P. (2006). Teorias abrangentes sobre o envelhecimento cognitivo. In M. A. M. P. Parente (Ed.), *Cognição e envelhecimento* (pp. 31-46). Porto Alegre, RS: Artmed.

Stein (2005)²⁶ e Pope, Shue e Beck (2003)²⁷ apud Scoralick-Lempke, Barbosa e Mota (2012, p. 774), os fatores que caracterizam esta heterogeneidade podem ser de ordem genética, ambiental, educacional, influenciados pela alimentação, pelas atividades diárias, pelo costume de se praticar atividades físicas e pelo estímulo cognitivo, por exemplo. Esses fatores também são destacados no artigo de Carvalho, Neri e Yassuda (2010).

Dentre as funções cognitivas que comumente se declinam com o envelhecimento, são mencionadas: a memória, principalmente a memória de trabalho, a memória explícita e as funções de atenção e execução (SCORALICK-LEMPKE; BARBOSA; MOTA, 2012). Os conceitos de *memória de trabalho* e de *memória explícita* são definidos no seguinte trecho do artigo:

De acordo com Baddeley (2000)²⁸, a memória de trabalho (ou operacional) é um sistema integrado que permite tanto o processamento ativo, quanto o armazenamento temporal de informação, ambos envolvidos na realização de tarefas cognitivas complexas, tais como o raciocínio, a compreensão e a linguagem. As memórias explícitas (ou declarativas), por sua vez, envolvem o pensamento consciente e consiste em um sistema que armazena eventos, fatos ou conhecimentos sobre os quais se pode falar (Lombroso, 2004)²⁹. Elas incluem as memórias episódica, relativa ao armazenamento de experiências pessoais, e semântica, composta por conhecimentos gerais e consolidada na ausência de referências de tempo e de contexto (Taussik & Wagner, 2006)³⁰ (SCORALICK-LEMPKE; BARBOSA; MOTA, 2012, p.774-775).

Os artigos de Irigaray, Filho e Schneider (2012) e Irigaray, Schneider e Gomes (2011) também destacam as funções que envolvem atenção e memória e as funções executivas. Além dessas funções já citadas, os artigos de Carvalho, Neri e Yassuda (2010) e Yassuda et al. (2006) mencionam a redução da velocidade de processamento da informação, que possui ligação direta com a memória e a atenção, e ainda destacam redução da memória operacional e da memória episódica.

²⁶ Argimon, I. I. A., & Stein, L. M. (2005). Habilidades cognitivas em indivíduos muito idosos: Um estudo longitudinal. *Caderno de Saúde Pública*, 21(1), 64-72.

²⁷ Pope, S. K., Shue, V. M., & Beck, C. (2003). Will a healthy lifestyle help prevent Alzheimer's disease? *Annual Review of Public Health*, 24, 111-132.

²⁸ Baddeley, A. D. (2000). The episodic buffer: A new component of working memory? *Trends in Cognitive Science*, 4(11), 417-423.

²⁹ Lombroso, P. (2004). Aprendizado e memória. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 26 (3), 207-2010.

³⁰ Taussik, I. & Wagner, G. P. (2006). Memória explícita e envelhecimento. In: M. A. M. P. Parente (Ed.) *Cognição e envelhecimento* (pp. 67-84). Porto Alegre, RS: Artmed.

Para compreender os conceitos de *memória operacional* e de *memória episódica*, recorreremos ao texto de Neri (2008). A memória operacional, segundo Neri (2008), é responsável por “reter e manipular cada unidade da informação que cai sob o enfoque da atenção durante o processamento da informação” (NERI, 2008, p.129) e a memória episódica diz respeito “à lembrança de coisas e eventos associados a um tempo ou lugar em particular” (NERI, 2008, p.129).

Já o artigo de Freire et al. (2008) ressalta a diminuição da memória contextual, que é responsável pela recordação sobre onde ou quando ocorreu um evento, de que forma obtiveram conhecimento sobre ele e quais as propriedades das situações de aprendizado (FREIRE et al., 2008, p.326).

As funções que possuem a tendência de se preservar com o envelhecimento são pontuadas apenas num dos artigos, sendo elas: a inteligência cristalizada, memória implícita, habilidades motoras e aprendizado não-associativo (SHACTER, 2003³¹ apud SCORALICK-LEMPKE; BARBOSA; MOTA, 2012).

Sendo assim, consideramos importante destacar a definição dos conceitos de *inteligência cristalizada* e de *memória implícita*. Neri (2008), a partir da teoria de Cattell e Horn, consultada por meio da obra de Cattell (1971)³², aborda a multidimensionalidade da inteligência, mencionando que a *inteligência cristalizada* “relaciona-se com o uso da informação; é afetada pela educação e pela aculturação; não declina com a idade e, sob condições ideais, pode exibir progresso em alguns domínios, na meia-idade e na velhice” (NERI, 2008, p. 116). Flecha (1994), também define a *inteligência cristalizada* enquanto uma experiência que se adquire no entorno sociocultural, e, portanto, que aumenta ao longo da vida.

Já a *memória implícita* se refere ao “armazenamento, o encadeamento e a codificação de informações de forma relativamente independente da consciência, da intencionalidade e da linguagem. Não envolve evocação intencional e revela-se pela facilitação do desempenho a partir de experiências anteriores” (NERI, 2008, p.130).

Um conceito importante que aparece nos artigos de Scoralick-Lempke, Barbosa e Mota (2012, p.775) e de Yassuda et al. (2006, p.470) é o de *plasticidade cognitiva*, que aponta que o idoso saudável é capaz de aproximar seu desempenho cognitivo atual com o desempenho máximo possível.

³¹ Shacter, D. L. (2003). Os sete pecados da memória: Como a mente esquece e lembra. Rio de Janeiro, RJ: Rocco.

³² Cattell, R. B. (1971). Abilities: their structure, growth and action. Boston: Houghton Mifflin.

Em relação a esses seis artigos mencionados, cinco abordam diretamente as atividades intelectuais mediante intervenções cognitivas que são concretizadas por meio de treinos cognitivos (CARVALHO; NERI; YASSUDA, 2010; FREIRE et al., 2008; IRIGARAY; FILHO; SCHNEIDER, 2012; IRIGARAY; SCHNEIDER; GOMES, 2011; TORQUATO; YASSUDA et al., 2006). Nos artigos, é destacado o fato de que os treinos cognitivos podem colaborar com o aumento do desempenho cognitivo e a manutenção de capacidade cognitiva de idosos saudáveis, trazendo benefícios para esses sujeitos.

Como exemplo, destacamos o estudo presente no artigo de Irigaray, Filho e Schneider (2012) que, objetivando analisar as implicações de um treino de atenção, memória e funções executivas na cognição de idosos saudáveis, observaram que esse treino se estendeu para outras funções cognitivas que não haviam sido treinadas, beneficiando-as. Para esclarecer este resultado, os autores e a autora sugerem algumas hipóteses:

[...] Uma possível explicação para esse resultado talvez seja o fato de que o engajamento nas sessões de treino levou a ativação da função cognitiva como um todo devido à prática de exercícios constantes e estimulação para o desenvolvimento de atividades em casa, que provavelmente não abrangiam somente as funções de memória episódica, atenção e funções executivas. Outra hipótese seria a de que o simples engajamento em um ambiente estimulador e exigente ocasionou melhora cognitiva em vários domínios.

[...] Uma outra hipótese de explicação para a melhora apresentada pelo GE seria a de que o treino levou os idosos a um maior senso de autoeficácia cognitiva, uma vez que perceberam que o declínio em algumas funções era reversível, o que os levou a maior segurança e aumento do desempenho, favorecendo o aumento da autoeficácia. Com as melhoras percebidas, os idosos passaram a acreditar que os resultados eram consequências de seu comportamento ou habilidades, de seu empenho pessoal, como a frequência e a realização de atividades de casa. Segundo Bandura (1997)³³, o declínio contínuo do senso de autoeficácia pode ocasionar declínio cognitivo e perdas no funcionamento do comportamento. A autoeficácia é definida como a crença que o indivíduo tem em sua própria capacidade para alcançar determinados resultados (IRIGARAY; FILHO; SCHNEIDER, 2012, p.197).

Além disso, destacam que o treino diminuiu os sintomas de ansiedade e depressão dos idosos, apontando que o espaço de convivência no grupo em que foi desenvolvido o treino foi muito importante para os idosos (IRIGARAY; FILHO; SCHNEIDER, 2012, p.197).

Já o artigo de Scoralick-Lempke, Barbosa e Mota (2012), a partir da realização de uma revisão de literatura que apontou que o uso da informática promove melhorias intelectuais, sendo um fator protetor contra o declínio cognitivo de idosos, buscou averiguar a hipótese de que uma Oficina de Inclusão Digital poderia trazer benefícios para as capacidades

³³ Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: W.H. Freeman.

cognitivas de idosos. Apesar do estudo realizado não ter apresentado resultados significativos, as autoras e o autor chamam a atenção para os dados trazidos pela revisão de literatura, que indicam o potencial do uso da informática para a cognição dos idosos e, além disso, para estarem a par das demandas da sociedade atual, sendo uma forma de inclusão social.

Outros elementos importantes trazidos neste artigo é a observação de que as atividades intelectuais, assim como as atividades de envolvimento social e cultural, ajudam a preservar a cognição dos idosos, sendo a educação continuada um caminho importante para manter a saúde cognitiva dos idosos (SCORALICK-LEMPKE; BARBOSA; MOTA, 2012, p.775). De forma análoga ao artigo de Irigaray, Filho e Schneider (2012), há destaque para o conceito de autoeficácia, mais especificamente, de autoeficácia em memória.

Assim sendo, consideramos importante esclarecer a definição do conceito de autoeficácia. Para tanto, nos embasamos em Rabelo (2008):

O conceito de auto-eficácia foi introduzido por Bandura em 1977 no contexto da teoria social cognitiva do desenvolvimento, com o significado de crenças que as pessoas têm em sua própria capacidade de organizar e executar os cursos de ação requeridos para alcançar determinados resultados. Em essência, autoeficácia é o senso combinado de competência e confiança nas próprias habilidades para uma dada tarefa em um dado domínio (Berry & West, 1993)³⁴. O cerne desse conceito diz respeito às maneiras pelas quais as autocrenças das pessoas em suas capacidades permitem que elas exerçam controle sobre os eventos que afetam suas vidas e a como essas crenças se traduzem em realização e motivação (RABELO, 2008, p.19).

O artigo de Lima-Silva e Yassuda (2012) tem como foco compreender como o treino cognitivo junto à intervenção psicoeducativa pode colaborar com a cognição de idosos hipertensos, tomando como base a relação entre a hipertensão arterial com declínio de habilidades cognitivas no envelhecimento, que causa, principalmente, disfunção executiva e problemas de atenção. Entendendo a necessidade de colaborar com a prevenção do declínio cognitivo, destacam intervenções cognitivas, a colaboração da psicoeducação e a relevância do trabalho que integre a psicoeducação e os treinos cognitivos.

Por último, destacamos o artigo de Torquato, Massi e Santana (2011), que trabalha perante a importância das práticas de letramento e das atividades de leitura e de escrita como potencialidades para a cognição dos idosos. As práticas de letramento e as atividades de leitura e de escrita com sujeitos idosos são os elementos que conduzem o artigo em questão, trazidos como promotores de diversos benefícios para os sujeitos idosos na

³⁴ Berry, J. M. & West, R. L. (1993). Cognitive self-efficacy in relation to personal mastery and goal setting across the life-span. *International Journal of Behavioral Development*, 16, 351-379.

sociedade atual, como por exemplo, a inserção social, a melhoria na cognição, nas habilidades motoras e o impacto positivo no processo de envelhecimento saudável (TORQUATO; MASSI; SANTANA, 2011).

Considerando que a realidade é permeada pelo analfabetismo funcional de idosos, as autoras chamam a atenção para o fato de que “uma parcela significativa da população idosa permanece à margem da sociedade grafocêntrica atual, confirmando a necessidade de implantação de políticas públicas que contemplem atividades de letramento junto a tal população” (TORQUATO; MASSI; SANTANA, 2011, p.89).

Em convergência com outros artigos, é destacado o aspecto heterogêneo do processo de envelhecimento. Destacamos as palavras das autoras do artigo referentes a este ponto:

Envelhecer configura-se como uma experiência única e pessoal para cada pessoa. Por isso, diversifica-se entre os sujeitos que compõem o mesmo grupo social, apresenta-se de maneira heterogênea entre esses sujeitos e, também, entre diferentes grupos sociais, implicando individualidade, diversidade e variabilidade (Bassit, 2004)³⁵. Assim, tendo em vista que a definição de velhice é perpassada, por questões sociais e culturais, as pesquisas sobre o envelhecer necessitam ir além da preocupação com doenças relacionadas à idade. Isso porque o envelhecimento humano envolve mais que evitar doenças (TORQUATO; MASSI; SANTANA, 2011, p.90).

Sob essa perspectiva, as autoras argumentam que os aspectos biológicos, históricos, sociais e culturais integram o processo de envelhecimento e devem ser levados em conta no trabalho com os idosos:

São relatos que apontam para a necessidade de um olhar sobre o sujeito que envelhece capaz de ir além do seu substrato físico, vislumbrando eventos que compuseram sua história de vida e estão marcando sua existência. São narrativas que indicam claramente que, para além do orgânico, é preciso considerar que cada sujeito se constitui historicamente de forma singular a partir de experiências vivenciadas em diferentes situações sociais: na escola, na família, no ambiente de trabalho, entre várias outras.

A oportunidade de reelaborar e registrar histórias pessoais por meio da linguagem oral e escrita pode conceder aos idosos melhoria na qualidade de vida. [...] (TORQUATO; MASSI; SANTANA, 2011, p.91).

Além disso, destacam que “a possibilidade de fazer uso da leitura e da escrita pode conceder ao idoso um lugar de sujeito e autor de sua história, expandindo sua qualidade

³⁵ Bassit, A. Z. (2004). Na condição de mulher: A maturidade feminina. In L. Py, J. L. Pacheco, J. L. M. de Sá & S. N. Goldman (Eds.), *Tempo de envelhecer: percurso e dimensões psicossociais*. (pp. 137-157). Rio de Janeiro, RJ: Nau.

de vida e garantindo-lhe autonomia” (TORQUATO; MASSI; SANTANA, 2011, p.91). E a autonomia é considerada peça importante para garantir a inserção social e o desenvolvimento da cidadania plena dos idosos.

Ao realizar a discussão dos resultados do estudo, Torquato, Massi e Santana (2011) apontam algumas dificuldades que os idosos levantaram no processo de leitura e de escrita. Uma delas é a dificuldade de enxergar, relacionada ao processo de leitura. As outras dificuldades, segundo as autoras, “se vinculam ao desconhecimento de vocabulário, problemas com a ortografia, dificuldade de compreender e de se concentrar, dificuldade para ler em público e problemas na aprendizagem” (TORQUATO; MASSI; SANTANA, 2011, p.96). E, ainda, ressaltam:

Provavelmente, os idosos apresentam essas dificuldades ao longo de toda a vida, não tendo relação apenas com o processo de envelhecimento biológico. Portanto, as dificuldades de leitura e de escrita relatadas por esses sujeitos parecem estar, em grande parte, relacionadas às suas (im)possibilidades de fazer uso da leitura e da escrita de acordo com as demandas sociais vigentes.

Conforme afirmado anteriormente, as sociedades modernas são fundamentalmente grafocêntricas. O acesso à leitura e à escrita é responsável por garantir direitos sociais, civis e políticos, bem como por viabilizar a participação do sujeito que envelhece nas instâncias culturais do poder, do lazer e do prazer, inserindo-o, como cidadão, na luta pela transformação social. Por isso, na sociedade contemporânea, o uso eficaz da escrita e da leitura em diferentes contextos sociais por parte dos idosos torna-se necessário para sua efetiva integração sociocultural. Dessa forma, é preciso considerar as dificuldades que eles relatam perceber com relação à leitura e à escrita para trabalhá-las e ressignificá-las, garantindo ao idoso a possibilidade de assumir-se como sujeito da sua história e de inserir-se na cultura letrada (TORQUATO; MASSI; SANTANA, 2011, p.96).

Com base nos elementos destacados por meio dos artigos, podemos concluir que a compreensão sobre as especificidades da cognição dos idosos é importante para o atendimento aos sujeitos idosos na EJA, principalmente, entender que é natural que haja declínio e que podem ser mantidos ou revertidos. E, ainda, ter o conhecimento de que algumas funções cognitivas são preservadas com o envelhecimento. Nesse sentido, Flecha (1994) aponta que a EJA deve considerar e trabalhar em torno da inteligência cristalizada dos idosos que integram esse contexto, por ser esta fundamentação um ponto de partida para a racionalização de suas aprendizagens.

Nessa linha, Scoralick-Lempke e Barbosa (2012) mencionam a importância da educação para a velhice saudável, mostrando a relevância das questões acima pontuadas:

Em consonância, o pressuposto de que, em todo o desenvolvimento, existe a possibilidade de crescimento e de declínio das capacidades adaptativas contribuiu para reverter a concepção de que a velhice estaria associada somente a perdas.

Estudos sobre a inteligência na idade adulta vêm confirmando esses achados ao demonstrar que, a partir de treino cognitivo, indivíduos idosos podem melhorar seu desempenho (Aramaki & Yassuda, 2011; Brum, Forlenza & Yassuda, 2009; Fillit et al., 2002; Lima-Silva et al., 2010; Schaie, 1979)³⁶. A participação em ambientes estimulantes e a presença de oportunidades de desenvolvimento têm-se demonstrado fundamentais para um melhor desempenho intelectual ao longo da vida (Schaie, 1979; Yassuda & Silva, 2010)³⁷ (SCORALICK-LEMPKE; BARBOSA, 2012, p.650).

Além disso, a partir das informações destacadas nos artigos dessa subcategoria, podemos afirmar que o atendimento aos sujeitos idosos na EJA deve ser pautado na busca pelo estímulo das capacidades cognitivas desses sujeitos, da autoeficácia e de aprendizagens que possam ser compartilhadas com o coletivo. E por quais motivos o estímulo a esses aspectos deve permear o atendimento aos sujeitos idosos na EJA?

O compromisso do educador da EJA perante o processo de ensino e de aprendizagem é fundamental para proporcionar um atendimento que respeite os idosos que frequentam esse espaço, potencializando suas aprendizagens e viabilizando um alto senso de autoeficácia. Sendo assim, deve assumir uma postura que vise romper preconceitos, estereótipos e crenças negativas em relação à velhice. Neri (2007) destaca que “a exclusão produzida por atitudes, preconceitos e estereótipos limita o acesso dos idosos aos recursos sociais e lhes acarreta isolamento, senso de inferioridade, baixo senso de auto-eficácia e incompetência comportamental” (NERI, 2007, p.44).

Pereira (2012), em seu estudo com idosos que integram a EJA, já mencionado na Seção 2, destaca que uma das barreiras que os idosos encontram para frequentar a escola “está ligada à imagem de incapacidade atribuída aos idosos, podendo gerar situações de preconceito vividas mesmo dentro da escola” (PEREIRA, 2012, p.26).

³⁶ Aramaki, F. O., & Yassuda, M. S. (2011). Cognitive training based on metamemory and mental images: follow-up evaluation and booster training effects. *Dementia & Neuropsychologia*, 5 (1), 48-53.

Brum, P. S., Forlenza, O. V., & Yassuda, M. S. (2009). Cognitive training in older adults with mild cognitive impairment: impact on cognitive and functional performance. *Dementia & Neuropsychologia*, 3 (2), 124-131.

Fillit, H. M., Butler, R. N., O'Connell, A. W., Albert, M. S., Birren, J. E., Cotman, C. W., et al. (2002). Achieving and maintaining cognitive vitality with aging. *Mayo Clinic Proceedings*, 77 (7) 681-696.

Lima-Silva, T. B., Ordonez, T. N., Santos, G. D. Fabrício, A. T., Aramaki, F. O., Almeida, E. B., et al. (2010). Effects of cognitive training based on metamemory and mental images. *Dementia & Neuropsychologia*, 4 (2), 114-119.

Schaie, K. W. (1979). *Cognitive development in aging*. Retrieved on January 20, 2008, from <<http://www.geron.psu.edu/>>.

³⁷ Yassuda, M. S., & Silva, H. S. (2010). Participação em programas para a terceira idade: impacto sobre a cognição, humor e satisfação com a vida. *Estudos de Psicologia* (Campinas), 27 (2), 207-214. doi: 10.1590/S0103-166X201000020008.

Por isso, o compromisso do educador no atendimento aos sujeitos idosos na EJA deve ser permeado por uma postura dialógica, entendendo que a relação com os educandos, pautada no diálogo crítico e libertador, desencadeia em ações e na educação que visa a libertação e a transformação (FREIRE, 2005). De acordo com o autor, o diálogo é um ato de amor e de esperança, pois é assumir um compromisso com os seres humanos e com o mundo. “Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a *confiança* de um pólo no outro é consequência óbvia.” (FREIRE, 2005, p.94)

Para Freire (2005), o amor é o fundamento do diálogo, pois se dá perante o mundo e os seres humanos, simultaneamente. Por isso, é um ato de comprometimento com a busca pela libertação dos sujeitos. A humildade também constitui o diálogo, pois faz cada ser humano se sentir tão ser humano quanto o outro, fomentando a alteridade, essencial para os processos de ensino e de aprendizagem. E a fé nas pessoas é necessária para que seja estabelecida uma confiança na verdadeira vocação dos sujeitos, que como já foi mencionado na seção 1, é a vocação por *ser mais*, que permite que os seres humanos transformem a realidade. Nesse sentido, por meio da relação de confiança que é estabelecida por meio deste diálogo, ocorre a pronúncia do mundo, possibilitando a transformação do mesmo.

A importância de estar num espaço de convivência em grupo para os idosos, apontada no artigo de Irigaray, Filho e Schneider (2012), e do envolvimento em atividades intelectuais, sociais e culturais, destacadas no artigo de Scoralick-Lempke, Barbosa e Mota (2012) se confirma pela observação de Pereira (2012) ao ressaltar a importância da escola, como espaço de socialização para os idosos:

Os idosos que vão pela primeira vez ou que retornam à escola têm uma preocupação em estabelecer novos relacionamentos com diferentes faixas etárias, conhecer outras culturas, vencer a solidão. Suas estratégias de relacionamento buscam na solidariedade, na troca, na simpatia, no afeto, no bom humor, formas de marcar suas presenças na escola como estudantes. Reconhecer a importância desses mecanismos de sociabilidades é, de fato, perceber uma nova distribuição de papéis sociais que permitem a compreensão de uma nova representação da velhice. A escola promove essa convivência intergeracional na qual se apresentam as novas gerações à nova velhice, na qual elas também poderão se reconhecer (PEREIRA, 2012, p.32-33).

Sob essa perspectiva, é possível afirmar que o atendimento aos idosos na EJA deve ser pautado na valorização e no máximo aproveitamento do espaço coletivo da sala de aula e da escola, de forma a proporcionar o diálogo, a troca de aprendizagens e saberes, estimulando ao máximo suas capacidades cognitivas, que podem ser aprimoradas pelas trocas e pelo aprender por meio da intersubjetividade.

Ao recorrer a Freire (2010), o autor faz saltar aos nossos olhos a importância da intersubjetividade, destacando que se constituiu como pessoa a partir da relação com as outras pessoas: “foi com esses diferentes não-eus que me constitui como *eu*.” (FREIRE, 2010, p.25) Além do mais, para Freire (2010), a existência humana é possível pelo fato de que os seres humanos encontram-se no mundo, com o mundo e com outros seres humanos, ou seja, a existência humana é intersubjetiva, pois se dá pela comunicação, o que possibilita a intervenção e a transformação da realidade. É possível concluir, sucintamente, que a intersubjetividade faz parte do processo dialógico existente na relação entre os seres humanos, devendo ser aproveitada nos processos de ensino e de aprendizagem.

O artigo de Torquato, Massi e Santana (2011), ao ressaltar que a reelaboração e o registro de histórias pessoais por meio da linguagem oral e escrita pode fornecer benefícios aos idosos e a sua qualidade de vida, nos indica que esses aspectos devem ser fomentados nas práticas pedagógicas em relação ao atendimento de idosos na EJA. Além disso, chamam a atenção para a dificuldade dos idosos de enxergar, no processo de leitura. A compreensão de que o envelhecimento pode causar danos à visão envolve proporcionar materiais didáticos e de leituras adequados, que atendam a essa especificidade dos idosos.

Por fim, mencionamos o destaque feito no artigo de Torquato, Massi e Santana (2011), que indica que a leitura e a escrita são instrumentos que podem proporcionar a autonomia aos idosos. O atendimento aos sujeitos idosos na EJA, entendido a partir de uma perspectiva de educação transformadora, como a defendida por Paulo Freire, deve estar comprometido com a busca pela autonomia dos educandos. Esse ponto vai de encontro com a nota destacada por Pereira (2012), ao fazer as indicações dos motivos que fazem os idosos buscarem a EJA:

Foi com essa perspectiva de buscar novas aprendizagens e atualizar os conhecimentos para melhor acompanhar as mudanças do mundo atual (como, por exemplo, o aprendizado da informática) que esses sujeitos da pesquisa procuraram a EJA. Os novos conhecimentos que chegam pela porta da escola logo são colocados em prática no dia a dia dessas pessoas, tornando-lhes a vida mais fácil, superando barreiras e trazendo mais independência, muito valorizada, principalmente nessa etapa da vida (PEREIRA, 2012, p.31)

Tendo apresentado nossa análise desta subcategoria, passamos para a análise da subcategoria *desempenho cognitivo de idosos*.

4.2.2 – A análise da subcategoria desempenho cognitivo de idosos

A subcategoria *desempenho cognitivo de idosos* abarcou oito artigos (BANHATO et al., 2012; HAASE et al., 2001; FERREIRA et al., 2011; MENEZES; NASCIMENTO, 2011; SCHNEIDER, D. G; PARENTE, M. A. M. P., 2006; RIBEIRO et al., 2010; SILVA et al., 2011; YASSUDA; LASCA; NERI, 2005), que possuem como foco a medição do desempenho cognitivo de idosos, em sua maioria, por meio de testes psicométricos.

Os artigos de Ribeiro et al. (2010) e Silva et al. (2011) possuem como tema central a relação da influência de variáveis sociodemográficas (sexo, idade, escolaridade e renda) no desempenho cognitivo de idosos.

O estudo apresentado no artigo de Ribeiro et al. (2010) se refere a avaliação do desempenho cognitivo de idosos em testes cognitivos da bateria CERAD e a relação dos resultados com variáveis sociodemográficas e saúde percebida, ou seja, o “estudo verificou se o desempenho em testes de fluência verbal, nomeação, memória e praxia estaria relacionado a variáveis como idade, escolaridade, gênero, status conjugal e autoavaliação da saúde em idosos” (RIBEIRO et al., 2010 p.104).

Destacamos dois elementos trazidos pelo artigo. Um deles se refere ao apontamento de que fatores de ordem sociodemográficas, genéticas, de estilo de vida e de saúde física influenciam no declínio e na estabilidade das várias funções cognitivas. O outro é relacionado a um dos resultados alcançados pelo estudo, que indica que os sujeitos que possuíam escolaridade mais alta obtiveram melhor desempenho na maioria dos testes aplicados. Nesse sentido, as autoras desse artigo ressaltam que:

A relação entre escolaridade e desempenho cognitivo pode ser explicada pela hipótese de que a escolaridade é um fator protetor contra o envelhecimento cognitivo patológico. Um maior convívio com atividades que solicitam diferentes funções cognitivas –tais como leitura, aritmética, raciocínio, abstração e planejamento pode acarretar um efeito positivo na preservação das funções cognitivas na velhice, mediado pela presença de maior conectividade entre diferentes áreas do cérebro (Abraham, 2006; Kramer, Colcombe, McAuley, Scalf, & Erickson, 2005)³⁸ (RIBEIRO et al., 2010, p.106).

³⁸ Abraham, W. C. (2006). Memory maintenance. The changing nature of neural mechanisms. *Association for Psychological Science*, 15, 5-8.

Kramer, A. F., Colcombe, S. J., McAuley, E., Scalf, P. E., & Erickson, K. I. (2005). Fitness, aging and neurocognitive function. *Neurobiology of Aging*, 26(Suppl.), S124-S127.

O artigo de Silva et al. (2011) apresenta um estudo que avaliou a relação do desempenho de idosos no teste de fluência verbal com as variáveis sociodemográficas de idade, escolaridade, sexo e renda. A partir disso, destacamos o trecho do artigo que define as funções executivas e a fluência verbal:

O termo funções executivas indica uma série de habilidades cognitivas e princípios de organização necessários para o enfrentamento das situações ambíguas do relacionamento social, e para uma conduta apropriada, responsável e efetiva (Lezak, Howieson, & Loring 2004)³⁹. As funções executivas (FE) referem-se a um conjunto de habilidades complexas que incluem a capacidade de planejar, monitorar, ordenar, assim como inibir ações e processamentos indesejados (Neri, 2006; West, 1996)⁴⁰. As funções executivas também estão associadas ao raciocínio abstrato, às características de personalidade, e à teoria da mente (Kristensen, 2006)⁴¹. São de extrema importância para o controle das habilidades mentais, funcionando como um maestro que ordena quando outras funções iniciarão ou cessarão suas atividades. A fluência verbal de um indivíduo, tema de interesse do presente estudo, pode ser considerada um indicador das funções executivas, visto que envolve a capacidade de busca e recuperação de dados armazenados na memória de longo prazo. A tarefa de fluência verbal (FV) exige habilidades de organização, auto-regulação e memória operacional (Magila & Caramelli, 2001)⁴² (SILVA et al., 2011, p.739).

As autoras e o autor pontuam que o envelhecimento cognitivo é permeado por permanência e mudança, sendo as funções executivas e determinados subsistemas da memória, fazem parte das “habilidades que sofrem alterações normativas, associadas às mudanças fisiológicas que ocorrem no cérebro” (SILVA et al., 2011, p.739).

Em consonância com o resultado do estudo apresentado no artigo de Ribeiro et al. (2010), que trata da escolaridade, o resultado do estudo trazido no artigo de Silva et al. (2011) indica que os sujeitos idosos que participaram da pesquisa, que pertenciam ao grupo mais escolarizado, obtiveram melhor desempenho em algumas variáveis do teste aplicado.

³⁹ Lezak, M. D., Howieson, D. B., & Loring, D. W. (2004). *Neuropsychological assessment* (4th ed.). New York: Oxford University Press.

⁴⁰ Neri, A. L. (2006). Envelhecimento cognitivo. In E. V. Freitas, L. Py, F. A. X. Cançado, J. Doll, M. L. Gorzoni, & S. M. Rocha (Eds.), *Tratado de Geriatria e Gerontologia* (pp. 1236-1244). Rio de Janeiro, RJ: Guanabara Koogan.

West, R. (1996). An application of prefrontal cortex function theory to cognitive aging. *Psychological Bulletin*, 120(2), 272-292.

⁴¹ Kristensen, C. H. (2006). Funções executivas e envelhecimento. In M. A. A. P. Parente (Ed.), *Cognição e envelhecimento* (pp. 96-111). Porto Alegre, RS: Artmed.

⁴² Magila, C., & Caramelli, P. (2001). Funções executivas no idoso. In O. V. Forlenza & P. Caramelli (Eds.), *Neurosiquiatria Geriátrica* (pp. 517-525). São Paulo, SP: Atheneu.

O artigo de Menezes e Nascimento (2011) apresenta a realização de um estudo longitudinal que objetivou investigar o desenvolvimento da inteligência de idosos em diferentes comandos intelectuais, pela aplicação da *Escala Wechsler de Inteligência para Adultos – Terceira Edição* (WAIS-III) e de um questionário de variáveis sociodemográficas, para que fossem feitas indicações referentes ao impacto dessas variáveis nos resultados obtidos da aplicação da WAIS-III.

No artigo em questão, as autoras assinalam que existe um declínio normal no desempenho intelectual com o processo de envelhecimento, sendo que algumas funções intelectuais sofrem maiores mudanças, enquanto outras permanecem estabilizadas (MENEZES; NASCIMENTO, 2011, p.419), indicando que as mudanças cognitivas que ocorrem no envelhecimento variam de pessoa para pessoa, o que sugere que o envelhecimento é um processo heterogêneo. Menezes e Nascimento (2011) discorrem sobre o estudo brasileiro de Argimon e Stein (2005)⁴³ que trouxe a influência positiva dos anos de escolaridade no desempenho que os idosos tiveram nos instrumentos que foram utilizados para a avaliação cognitiva.

Como conclusões do estudo apresentado no artigo, Menezes e Nascimento (2011) chamam a atenção para o fato de que as variáveis sociodemográficas não impactaram nas habilidades intelectuais avaliadas, sendo que essas habilidades permaneceram isentas de declínio em idosos com até 74 anos e que os declínios não afetam todas as habilidades, mudando de acordo com a idade do sujeito idoso.

Em analogia com algumas informações apontadas no artigo que trouxemos acima, o artigo de Banhato et al. (2012), apresenta um estudo que buscou medir a cognição de idosos utilizando como instrumento a forma abreviada (FA-8) da WAIS-III e comparar os resultados com variáveis sociodemográficas, indicando a heterogeneidade do processo de envelhecimento e a existência da preservação da cognição no envelhecimento. Sobre a influência de variáveis sociodemográficas, o artigo de Banhato et al. (2012) aponta que os anos de escolaridade influenciam no desempenho cognitivo de idosos, dado que se aproxima das informações apresentadas por Menezes e Nascimento (2011) sobre o estudo de Argimon e Stein (2005).

Além do mais, as autoras e o autor indicam que as pesquisas sobre o envelhecimento no Brasil são importantes, porque além da baixa situação socioeconômica da população idosa, existem problemas a serem solucionados em diversas áreas, inclusive na

⁴³ Argimon, I. I. L., & Stein, L. M. (2005). Habilidades cognitivas em indivíduos muito idosos: Um estudo longitudinal. *Cadernos de Saúde Pública*, 21, 64-72.

área da educação. Destacam que algumas questões históricas, que envolvem o acesso à escolaridade, devem ser levadas em conta em programas educativos, que devem ser implantados e potencializados.

O estudo apresentado no artigo de Yassuda, Lasca e Neri (2005) apresenta a validação de testes psicométricos de caráter internacional, ao serem traduzidos, adaptados à cultura brasileira e aplicados em jovens e idosos brasileiros. Os testes trabalhavam diretamente com a metamemória, a autoeficácia e a memória episódica, pois apontam que uma hipótese que visa explicar a queda do desempenho de idosos em tarefas de memória é “a idéia que o desempenho dos idosos em tarefas de memória pode também ser negativamente influenciado por suas atitudes e crenças a respeito de sua capacidade de memorizar” (YASSUDA; LASCA; NERI, 2005, p.79).

O conceito de *memória episódica* é tido como a memória para fatos e o conceito de *metamemória* é definido como um agrupamento de múltiplos aspectos que abrangem as crenças e os sentimentos que os indivíduos possuem sobre a própria memória, como a autoeficácia em memória. Esses aspectos são exemplificados pelas autoras:

[...] tais como: a) o conhecimento sobre os processos da memória (Ex.: quais tarefas de memória são fáceis e quais são difíceis); b) o monitoramento da memória (Ex.: a capacidade de uma pessoa avaliar se já estudou o suficiente para uma prova); c) sentimentos e emoções sobre a memória; e d) a auto-eficácia para memória, que poderia ser definida como o grau de certeza de um indivíduo sobre sua capacidade de realizar uma tarefa envolvendo memória. Atualmente, é bem aceita entre os pesquisadores a visão que a auto-eficácia seria uma das dimensões do conceito mais amplo da meta-memória” (YASSUDA; LASCA; NERI, 2005, p.79).

O artigo de Haase et al. (2001) utiliza como instrumento o *Teste de Discriminação de Listas*, que avalia a “memória de recenticidade e de reconhecimento” (HAASE et al., 2001, p.294), para investigar se existe diferença “no desempenho de pacientes com lesões ou disfunções dos lobos frontais e, ao mesmo tempo, verificar se a tarefa pode também ser de utilidade na avaliação dos efeitos do processo normal de envelhecimento sobre as funções mnemônicas” (HAASE et al., 2001, p.293). O estudo indica que efeitos do envelhecimento na cognição podem ser mediados por mudanças estruturais nos lobos pré-frontais.

O artigo de Schneider e Parente (2006) buscou realizar um debate sobre a tomada de decisão em jovens e idosos e usou como instrumento no estudo a versão do *Iowa Gambling Task* adaptada para o Português do Brasil. Como resultado do estudo, as autoras apontam que os desempenhos entre os grupos de faixas etárias distintas foram parecidos e por

isso ressaltam “a hipótese de que o envelhecimento cognitivo, apesar de ocorrer principalmente na região pré-frontal (West, 1996), apresenta um declínio dissociado através das distintas estruturas associadas ao córtex pré-frontal (Denburg, Tranel & Bechara, 2005; Lamar & Resnick, 2004; MacPherson et al., 2002).” (SCHNEIDER; PARENTE, 2006, p.448)

Além disso, o artigo menciona que os idosos com idade mais elevada podem apresentar maiores comprometimentos cognitivos, indo ao encontro das observações realizadas no estudo de Menezes e Nascimento (2011).

O artigo de Ferreira et al. (2011) apresenta algumas considerações sobre a cognição de idosos, como por exemplo: as alterações na substância branca hemisférica cerebral podem causar déficits cognitivos, tanto no envelhecimento normal, quanto no envelhecimento patológico; a interação entre substância branca, lentidão do processamento de informação e sintomas depressivos podem impactar a funcionalidade cognitiva de idosos; grande parte da variância no envelhecimento cognitivo normal pode ser explicada pela lentidão do processamento de informação; que existe relação entre humor e desempenho cognitivo; e que existe relação entre o funcionamento cognitivo e emocional com variáveis sociais, psicológicas e neurológicas.

Tendo discorrido sobre os elementos apresentados pelos artigos, consideramos importante ressaltar que Neri (2008, p.115) destaca que a tradição psicométrica é uma das perspectivas teóricas que possui maior influência na área que toca o desenvolvimento intelectual na vida adulta e na velhice. Sendo assim, transcrevemos algumas palavras de Neri (2008) referentes às contribuições desta tradição:

A tradição psicométrica deve muito a estudos longitudinais e de corte transversal com controle do efeito coorte, como os desenvolvidos por Schaie (1996)⁴⁴. Deu origem à maior parte do conhecimento disponível sobre o envelhecimento intelectual normal, sobre as diferenças entre idosos e adultos mais jovens, sobre o funcionamento intelectual na velhice avançada o treinamento cognitivo de idosos (NERI, 2008, p.116).

Neri (2008) menciona que as principais conclusões que a tradição psicométrica apresentou a respeito da inteligência no envelhecimento envolvem os seguintes pontos: a inteligência é multidimensional; o desenvolvimento intelectual é um processo multidirecional; há variabilidade interindividual, que impacta no funcionamento intelectual; e há plasticidade intraindividual, que indica que a inteligência geral e as capacidades específicas permanecem

⁴⁴ Schaie, K. Warner. (1996). *Intellectual development in adulthood. The Seattle Longitudinal Study*. Cambridge: Cambridge University Press.

estáveis com o decorrer dos anos e que é possível recuperar declínios que ocorrem com o envelhecimento normal (NERI, 2008, p.116-117).

Em relação aos subsídios que os artigos dessa subcategoria nos forneceram para refletir sobre o atendimento aos sujeitos idosos na EJA, destacamos o apontamento feito pelo artigo de Banhato et al. (2012) em relação à necessidade de compreender as questões históricas referentes ao acesso à escolaridade que perpassaram a vida dos idosos, para a implantação e potencialização de programas educativos. Sobre isso, podemos entender que para potencializar o atendimento aos idosos na EJA é necessário conhecer o histórico desses sujeitos em relação à escolarização. Nesse sentido, Pereira (2012) menciona alguns pontos sobre os sujeitos idosos que integraram o seu estudo:

Nas memórias desses alunos da EJAI com mais de 60 anos, percebemos que estudar e permanecer estudando eram um privilégio do qual eles não podiam desfrutar. A escola não era, naquele momento, o lugar deles. A escola, na realidade, era o seu *não-lugar*, diferentemente do que é para nós, que frequentamos esse espaço desde cedo e estamos, por meio de nossas memórias, voltando sempre a esses lugares, como alunos e alunas que fomos ou por intermédio de nossa prática pedagógica como professores e professoras que somos. [...]

Os depoimentos colhidos revelam que os motivos apontados pelos entrevistados para não frequentar a escola, ou por não permanecer nela por muito tempo, estão relacionados ao trabalho ainda na infância, para ajudar na manutenção da família, sendo que a maioria deles foi entregue por seus pais a outras famílias, que não lhes deram oportunidades de estudo (PEREIRA, 2012, p.21).

Nesse entender, é possível afirmar que é preciso trazer para dentro das salas de aula da EJA os saberes que esses sujeitos possuem e que foram adquiridos nos espaços que viveram e se experimentaram, fora da escola. Freire (1996) afirma que

[...] pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes dos educandos, sobretudo os das classes populares, chegar a ela saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino de conteúdos (FREIRE, 1996, p.30).

O artigo de Yassuda, Lasca e Neri (2005), ao apontar que a autoeficácia em memória tem impacto no desempenho cognitivo dos idosos, nos leva novamente à conclusão de que o atendimento aos idosos na EJA deve ser pautado no estímulo da autoeficácia, e reforçamos os argumentos apresentados na análise da subcategoria *atividades intelectuais e ganhos cognitivos*, referentes a esta questão.

Os resultados apresentados nos artigos Banhato et al. (2012), Ribeiro et al. (2010), Silva et al. (2011) e o estudo de Argimon e Stein (2005⁴⁵ apud MENEZES; NASCIMENTO, 2011), que se referem ao impacto da escolaridade no desempenho cognitivo de idosos, nos dão elementos para afirmar que a escolaridade é importante e pode colaborar de forma positiva para a cognição dos idosos.

Sendo assim, foram nessas conclusões que chegamos por meio da análise desta subcategoria. No item seguinte, apresentamos a análise da última subcategoria que compõe a categoria temática *cognição e envelhecimento*, denominada *alterações cognitivas*.

4.2.3 – A análise da subcategoria *alterações cognitivas*

Dentro da subcategoria *alterações cognitivas*, destacamos três artigos (BARBOSA; MARTIN, 2012; CHARCHAT et al., 2011; TRENTINI et. al., 2009) que possuem como tema central alterações na cognição de idosos relacionadas a determinados fatores, como, por exemplo, doenças, luto e condicionantes de ordem biológica, psicológica e social.

O artigo de Charchat et al. (2011) apresenta um estudo que buscou marcar os estágios iniciais da Doença de Alzheimer (DA), por meio de testes neuropsicológicos computadorizados. Nesse artigo, a DA é mencionada como uma das maiores causas de demência e se caracteriza por gerar progressivo declínio da memória concomitante com alterações de outras funções cognitivas.

O artigo de Trentini et al. (2009) trata de um estudo que busca investigar as habilidades cognitivas de idosos viúvos, a fim de averiguar a existência de disfunções cognitivas em idosos que perderam o cônjuge recentemente. No estudo apresentado no artigo em questão não houve relação entre a viuvez e alterações na cognição dos idosos. No entanto, destacaram o vínculo desse fator com a depressão de idosos, como mostra o excerto a seguir:

Além da ausência de associação entre viuvez e alteração na cognição, outros achados do presente estudo foram: (a) enlutados tiveram maior intensidade de depressão ($p= 0,04$); (b) a intensidade da depressão era proporcional a intensidade do luto; (c) a percepção subjetiva do idoso de disfunção cognitiva era tanto mais intensa quanto a maior a intensidade do luto e quanto maior a intensidade da sintomatologia depressiva (TRENTINI et al., 2009, p.241).

⁴⁵ Argimon, I. I. L., & Stein, L. M. (2005). Habilidades cognitivas em indivíduos muito idosos: Um estudo longitudinal. *Cadernos de Saúde Pública*, 21, 64-72.

O artigo de Barbosa e Martin (2012) traz estudo que investigou em artigos científicos “a eficácia e as condicionantes bio-psico-sociais inerentes à utilização das ajudas externas, por pessoas idosas com comprometimento mnésico” (BARBOSA; MARTIN, 2012, p.320). As autoras dão destaque para as ajudas externas, principalmente, para aquelas que fazem uso de computadores e das demais tecnologias. Além disso, destacam o conceito de demência, caracterizado “por perdas na capacidade de memória e por outros sintomas como afasia, agnosia, apraxia e, perturbação na capacidade de execução (American Psychiatric Association, 2000)” (BARBOSA; MARTIN, 2012, p.320).

Um dos resultados do estudo apresentado no artigo de Barbosa e Martin (2012) envolve a constatação de que é fundamental conhecer as especificidades e as necessidades dos indivíduos idosos, com ou sem comprometimentos cognitivos, para realizar intervenções cognitivas. Essa constatação nos indica sobre a necessidade de conhecer as especificidades do sujeito idoso que integra a EJA, para potencializar o seu atendimento. Tanto as especificidades de ordem cognitiva, quanto de ordem social e cultural. Esse apontamento é convergente com elementos abrangidos na nossa análise das subcategorias anteriores.

Já os estudos trazidos nos artigos de Charchat et al. (2011) e Trentini et al. (2009), além de nos levar a reafirmar a importância de que o atendimento aos sujeitos idosos na EJA seja pautado no conhecimento das especificidades do processo de envelhecimento, nos fazem refletir sobre a importância do educador da EJA estar sensível a algumas questões que perpassam a velhice, como, por exemplo, a DA e o luto. Nesse sentido, mais uma vez, é fundamental reiterar a importância do compromisso do educador frente à consideração de questões específicas da velhice. No mais, enfatizamos a importância do ambiente coletivo da EJA, de convivência e socialização, que pode colaborar para a superação e amenização de dificuldades advindas da depressão, por exemplo.

Sobre isso, Scoralick-Lempke e Barbosa (2012) mencionam um estudo transversal com idosos integrantes de uma Universidade Aberta à Terceira Idade, realizado por Batistoni et al. (2011)⁴⁶, que indicou que a participação dos idosos nessas atividades educativas esteve relacionado com menor índice de sintomas depressivos. “Assim, a participação em atividades educacionais, sociais e físicas serviu como um possível fator protetor para a depressão entre os idosos que estiveram incluídos no programa por mais de um semestre (Batistoni et al., 2011)” (SCORALICK-LEMPKE; BARBOSA, 2012, p.650).

⁴⁶ Batistoni, S. S. T., Ordonez, T. O., Silva, T. B. L., Nascimento, P. P. P., Kissaki, P. T., & Cachioni, M. (2011). Depressive symptoms in elderly participants of an open university for elderly. *Dementia & Neuropsychologia*, 5 (2), 85-92.

Sendo assim, passamos para a subseção seguinte, no qual iremos realizar a análise da categoria temática: *qualidade de vida na velhice*.

4.3 – A análise da categoria temática *qualidade de vida na velhice*

Esta subseção é dedicada à apresentação da análise da categoria temática *qualidade de vida na velhice*, que abrangeu 11 artigos (CARNEIRO et al., 2007; CUPERTINO et al., 2006; CUPERTINO; ROSA; RIBEIRO, 2007; FORTES-BURGOS; NERI; CUPERTINO, 2008; GUEDEA et al., 2006; INOUE et al., 2010; KANASHIRO; YASSUDA, 2011; LINHARES et al., 2003; QUEROZ; NERI, 2005; SILVA; SALDANHA; AZEVEDO, 2010; SOMMERHALDER, 2010). Iremos, em primeiro lugar, apresentar algumas definições a fim de esclarecer certos conceitos que apareceram nos artigos, e, depois, algumas informações trazidas pelos artigos englobados por esta categoria temática que nos fornecem instrumentos para a realização da análise.

A princípio, é importante destacar que a preocupação com a qualidade de vida, nos artigos, é contemplada a partir de vários olhares, coincidindo com a amplitude deste tema, exemplificada pela definição feita por Neri (2008), que nos ajudou a realizar o enquadramento dos artigos na presente categoria:

Qualidade de vida é um evento que tem múltiplas dimensões, é multideterminado, diz respeito à adaptação de indivíduos e grupos humanos, em diferentes épocas e sociedades, e, assim, sua avaliação tem como referência diversos critérios. Avaliar qualidade de vida consiste em comparar as condições disponíveis com as desejáveis. Os resultados são expressos justamente por índices de desenvolvimento, bem-estar, desejabilidade, prazer ou satisfação. Certas dimensões são passíveis de comparação com critérios mais verificáveis do que outras, mas a certeza de que a avaliação de todas elas é afetada por valores e expectativas individuais e coletivas deu origem a investigações em torno de indicadores subjetivos, tais como saúde percebida, satisfação com a vida e perspectiva de futuro (NERI, 2008, p.163).

Neri (2008) destaca que os critérios mais utilizados e investigados na realização da avaliação da qualidade de vida na velhice, no campo da Psicologia, “são autocrenças de controle, auto-eficácia e significado, bem como competência social e cognitiva e bem-estar subjetivo”. (NERI, 2008, p.164). Tendo feito essas exposições, passamos para a apresentação e análise dos artigos.

Os artigos de Cupertino et al. (2006), Cupertino, Rosa e Ribeiro (2007), Guedea et al. (2006), Inouye et al. (2010), Kanashiro e Yassuda (2011), Linhares et al.

(2003), Silva, Saldanha e Azevedo (2010) e Sommerhalder (2010) fazem menções que indicam o caráter heterogêneo do processo de envelhecimento.

Nesse sentido, o artigo de Linhares et al. (2003, p.319) relata que fatores de ordem biológica, psicológica, social e cultural integram a teia que caracteriza o envelhecimento como uma experiência particular para cada indivíduo. De forma análoga, o artigo de Sommerhalder (2010) pontua que o processo de envelhecimento é uma experiência particular para cada pessoa, que vive este processo a partir de sua trajetória de vida, localizada num contexto cultural e social. No artigo de Cupertino et al. (2006) são feitas indicações de que questões como a multidirecionalidade, multidimensionalidade, plasticidade e capacidade de resiliência integram o processo de envelhecimento, que pode ser definido como normal, saudável ou patológico.

Sendo assim, é importante mencionar a definição do conceito de resiliência, no campo da Psicologia. De acordo com Lopes (2008, p.178), o conceito em questão diz respeito à habilidade do indivíduo de amoldar-se positivamente frente a circunstâncias adversas, mantendo seu desenvolvimento normal e, simultaneamente, conseguindo se recuperar de eventos que causaram estresses.

Dessa forma, é relevante destacar que a heterogeneidade do envelhecimento está estreitamente relacionada com a qualidade de vida, questão acentuada no artigo de Inouye et al. (2010), em estudo que objetivou investigar o vínculo entre a percepção de qualidade de vida e de suporte familiar entre idosos, considerando nível de vulnerabilidade social e características sociais e demográficas. Ao definirem o conceito de qualidade de vida, as autoras enumeram alguns princípios que permeiam a sua definição:

[...] (a) multidimensionalidade, relacionando-se ao fato de que a vida compreende múltiplas dimensões, tais como social, mental, material, física, cultural, econômica, dentre outras; (b) dinâmica, dada a sua característica inconstante no tempo e em diferentes espaços, como o trabalho, a família e a sociedade; (c) subjetividade, determinada pelo significado individual atribuído às experiências inter e intra-pessoais (INOUYE et al., 2010, p.582-583).

É interessante notar que esses apontamentos trazidos pelo artigo de Inouye et al. (2010) vão ao encontro dos elementos que destacamos a partir dos estudos apresentados nos artigos de Linhares et al. (2003), Sommerhalder (2010) e Cupertino et al. (2006).

O artigo de Inouye et al. (2010) adverte que a qualidade de vida é fundamental para manter a integridade física e mental das pessoas em todas as etapas da vida. Em relação ao resultado do estudo apresentado no artigo em questão, Inouye et al. (2010) assinalam que

houve influência do nível socioeconômico “nos escores de qualidade de vida e de percepção de suporte familiar total, bem como nos fatores de percepção afetivo consistente, de adaptação e de autonomia familiar [...]”(INOUYE et al., 2010, p.586) e que os idosos que tinham o domínio da leitura e da escrita possuíam escores mais elevados em comparação com aqueles que não possuíam esses domínios, sendo que “as correlações do grau de escolaridade com os escores foram moderadas ou fracas, mas significativas e positivas” (INOUYE et al., 2010, p.586). A partir desses e de outros dados, destacamos um dos aspectos das conclusões das autoras:

A qualidade de vida dos idosos está potencialmente sob risco não apenas porque existem perdas fisiológicas com o passar do tempo, mas em virtude da maior condição de vulnerabilidade decorrente de baixa escolaridade e condições adversas do meio físico, social ou de questões afetivas. Os vínculos emocionais e as relações familiares não são neutras e este estudo mostra que uma percepção de suporte familiar elevada fomenta a qualidade de vida. Ao planejar serviços públicos e ações de prevenção e controle de agravos ao bem-estar do idoso é necessário contemplar este dado (INOUYE et al., 2010, p.590).

O estudo trazido pelo artigo de Kanashiro e Yassuda (2011), de corte transversal, objetivou “adaptar e analisar a aplicabilidade do questionário Perfil de Atividades de Adelaide (PAA), no Brasil e caracterizar a frequência e perfil de atividades de idosos pertencentes à cultura Japonesa” (KANASHIRO; YASSUDA, 2011, p.245). Os sujeitos que participaram desta pesquisa estavam inseridos em jogos que envolviam o trabalho físico e/ou mental e possuíam grau de escolaridade. As autoras chegaram a resultados que são semelhantes às indicações feitas pelo artigo de Inouye et al. (2010), quando se referem que “maior idade, menor escolaridade e menor renda podem aumentar dificuldades na realização de atividades e dependência funcional” (KANASHIRO; YASSUDA, 2011, p.250), dados que relacionam algumas variáveis sociodemográficas com âmbitos da qualidade de vida. Além disso, no artigo de Kanashiro e Yassuda (2011, p.246-247) é pontuado que o estudo longitudinal de Newson e Kemps (2005)⁴⁷ sugeriu que a participação em atividades promove melhorias na cognição. A partir disso, é possível afirmar que existe uma relação entre cognição e qualidade de vida.

Em relação à afinidade entre cognição e qualidade de vida, o artigo de Silva, Saldanha e Azevedo (2011), ao trazer estudo que investigou “a influência de variáveis biodemográficas e clínicas na qualidade de vida de pessoas acima de 50 anos soropositivas

⁴⁷ Newson, R. S., & Kemps, E. B. (2005). General lifestyle activities as a predictor of current cognition and cognitive change in older adults: A cross-sectional and longitudinal examination. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*, 60(3), P113-P120.

para o HIV/AIDS” (SILVA; SALDANHA; AZEVEDO, 2011, p. 58), cita a vinculação entre saúde mental e qualidade de vida, além da importância da escolaridade para a saúde e para o acesso às informações.

O estudo apresentado no artigo de Carneiro et al. (2007) teve a finalidade de investigar as habilidades sociais, o apoio social, a qualidade de vida e a depressão de idosos de uma Universidade Aberta da Terceira Idade, de contextos familiares e de asilos. A partir disso, indicam que existe vínculo entre as relações sociais, as capacidades cognitivas e qualidade de vida, ressaltando o valor das redes sociais de apoio para a saúde mental.

Segundo o artigo de Cupertino, Rosa e Ribeiro (2007), que traz estudo que examinou a definição de envelhecimento saudável a partir da perspectiva de um grupo de idosos, há a indicação de que vários fatores foram mencionados, trazendo um leque de definições, o que indica a heterogeneidade do processo de envelhecimento. A partir disso, indicam algumas dimensões que foram enfatizadas, tais como: física, emocional, cognitiva, econômica e social.

A investigação apresentada no artigo de Fortes-Burgos, Neri e Cupertino (2008) teve o propósito de analisar a relação de eventos de vida estressantes com sintomas depressivos em idosos, entendendo que esta relação é intercedida por “estratégias de enfrentamento e pela avaliação da auto-eficácia no uso dessas estratégias” (FORTES-BURGOS; NERI; CUPERTINO, 2008, p.75). As autoras apontam a existência da relação entre autoeficácia e estresses e que um dos fatores que pode gerar a depressão em idosos, está vinculado às perdas escolares.

No artigo de Queroz e Neri (2005), há a apresentação da investigação de relações entre bem-estar psicológico e inteligência emocional em sujeitos adultos e idosos, trazem estudos que estabelecem vínculos entre o bem-estar subjetivo e psicológico e a qualidade de vida com o nível de escolaridade, pontuando que:

Adultos e idosos com elevado bem-estar subjetivo e elevado bem-estar psicológico tendem a ter um nível mais alto de escolaridade do que adultos com a combinação de baixo bem-estar subjetivo e baixo bem estar psicológico. Os autores concluíram que as variáveis idade e nível de escolaridade exercem influência nas combinações de bem-estar, no qual se torna nítido que a idade que o indivíduo possui e o nível de escolaridade estão relacionados de acordo com valores de cada grupo social. Neste estudo, um elevado bem-estar é claramente vinculado à escolaridade e à idade: pessoas de meia idade e idosos que possuem alto nível de escolaridade são provavelmente mais prósperas na vida e têm melhor percepção da qualidade de sua vida (QUEROZ; NERI, 2005, p. 293).

Tratando do bem-estar subjetivo, o artigo de Guedea et al. (2006) apresenta estudo que se propôs realizar a descrição e a análise das dimensões do bem-estar subjetivo e pesquisar as estratégias de enfrentamento e o suporte social sobre o bem-estar subjetivo num grupo de idosos, indicam que receber e fornecer apoio social são fundamentais para o bem-estar subjetivo.

A partir disso, consideramos importante definir o conceito de bem-estar subjetivo. Neri (2008) ressalta que “*o (senso de) bem-estar subjetivo* resulta da avaliação que o indivíduo realiza sobre as suas capacidades, as condições ambientais e a sua qualidade de vida, a partir de critérios pessoais combinados com os valores e as expectativas de vida que vigoram na sociedade” (NERI, 2008, p.26).

A partir dos elementos expostos pelos artigos, podemos inferir, inicialmente, que o atendimento aos idosos na EJA deve buscar conhecer quem são os sujeitos que integram esse contexto, a fim de proporcionar uma prática pedagógica baseada em propostas que considerem a heterogeneidade do processo de envelhecimento. Nesse sentido, Peres (2011, p.641) assinala que a metodologia utilizada na EJA deve ser pautada na heterogeneidade de seu público, valorizando o contexto social e cultural, os conhecimentos e as experiências de vida de cada indivíduo.

Lopes e Burgardt (2013) demonstram a preocupação de que o atendimento aos idosos na EJA envolva a diversidade de características e interesses desses sujeitos.

[...] temos a particular preocupação voltada ao atendimento dos idosos quanto ao currículo, às metodologias, à experiência profissional do educador, ao material didático adequado para esse público e à utilização das tecnologias. Também o respeito às condições intelectuais, psicológicas e físicas desses sujeitos, levando em conta o interesse de voltar para a escola e participar da educação formal na EJA, de modo a proporcionar o regresso ao mercado de trabalho (LOPES; BURGARDT, 2013, p.314).

A menção sobre a importância da qualidade de vida para a saúde física e mental dos idosos, feita no artigo de Inouye et al. (2011), se relaciona com o destaque feito por Pereira (2012) sobre a importância de frequentar a escola para os idosos.

Portanto, para esses idosos, frequentar a escola significa a oportunidade de aprimorar seus conhecimentos, aprender coisas novas, alargar seus relacionamentos, melhorar a qualidade de vida, a autonomia e a autoestima. Outros estudos com interesse na escolarização de idosos a que tive acesso mostram que estar na escola melhorou muito a memória e a capacidade de resolver problemas dessas pessoas (PEREIRA, 2012, p.30).

Além disso, Pereira (2012) sugere que uma das principais funções da escola é ensinar conhecimentos que colaborem com a melhoria de vida dos idosos que frequentam a EJA. “A escola ensina saberes, valores, competências e habilidades que trarão a quem aprende novas possibilidades de aprender cada vez mais e melhor sobre o mundo em que vive e dominar novas tecnologias” (PEREIRA, 2012, p.31). O artigo de Santos et al. (2011, p.136) também destaca que a inserção de idosos em programas educacionais possibilita o acesso à novos conhecimentos e o alcance de uma melhor qualidade de vida.

Esses apontamentos se relacionam com a indicação feita no artigo de Inouye et al. (2011) sobre a importância da leitura e da escrita para uma melhor qualidade de vida, com apontamento realizado pelo artigo de Kanashiro e Yassuda (2011) sobre a influência da escolaridade e da inserção em atividades para a qualidade de vida e para a cognição de idosos, e com o destaque do artigo de Silva, Saldanha e Azevedo (2011) sobre a importância da escolaridade como meio de acesso às informações, relevante para a prevenção de doenças e para a promoção de uma melhor qualidade de vida.

Nesse sentido, Peres (2011), ao trazer a questão do analfabetismo na velhice, ressalta a importância da escolaridade nesse contexto.

Tomemos o analfabetismo como um dos exemplos mais graves de exclusão educacional e social. Se considerarmos o acesso à educação formal como a possibilidade de ter contato com o conhecimento científico, a literatura, a filosofia, a arte, enfim, com a linguagem escrita como forma de expressão e comunicação, então constatamos que não saber ler e escrever significa não dispor dos recursos de interação com o “mundo civilizado” da sociedade ocidental capitalista (PERES, 2011, p.632).

A partir desses apontamentos, entendemos que o atendimento aos idosos na EJA deve buscar garantir a propagação e o diálogo em torno de informações que permeiam as diversas esferas que integram a sociedade atual, como, por exemplo, a do direito, da saúde, da educação, da cidadania etc. Sob essa perspectiva, esse atendimento deve ser concebido como responsável pelo fornecimento de instrumentos que visem garantir a autonomia dos idosos na sociedade atual, questão que está estreitamente relacionada com a busca pela qualidade de vida.

A afirmação feita no artigo de Carneiro et al. (2007), referente à importância do fomento das redes sociais de apoio para a saúde mental e para a qualidade de vida dos idosos, questões que estão vinculadas, nos leva a constatar que esse fator deve ser levado em conta no atendimento aos idosos na EJA. Sobre esse ponto, Pereira (2012) ressalta que:

Portanto, voltar a estudar nessa fase da vida pode significar a oportunidade de ocupar o tempo livre em um projeto de escolaridade que foi postergado, mas que agora poderá significar a oportunidade de socialização, de participação, de viver novas experiências, de estímulo ao desenvolvimento mental, à criatividade, adaptação a situações de conflito e de perdas, a novas emoções, bem como à valorização pessoal e à ação coletiva (PEREIRA, 2012, p.29).

De forma análoga, Scoralick-Lempke e Barbosa (2012), observam que os programas educacionais para idosos são possibilidades de fomentar a socialização.

Os programas educacionais para idosos também funcionam como instrumento para prolongar o processo de socialização que se inicia na infância e vai até a velhice. De acordo com Cachioni (1998)⁴⁸, se na infância e adolescência a atualização dos valores e normas ocorre especialmente na escola, na velhice a educação é concebida como oportunidade de atualização, aquisição de conhecimentos e participação em atividades culturais, sociais, políticas e de lazer. Além de desenvolver e manter as habilidades cognitivas, a aprendizagem nessa fase da vida pode ser um grande facilitador da socialização (Duay & Bryan, 2008)⁴⁹ (SCORALICK-LEMPKE; BARBOSA, 2012, p.651).

O último ponto que lançamos, a partir do estudo apresentado no artigo de Fortes-Burgos, Neri e Cupertino (2008), que indica a relação da autoeficácia com estresses, diz respeito, novamente, a importância do fomento do alto senso de autoeficácia no atendimento aos idosos na EJA, como discorreremos na análise da categoria temática *cognição e envelhecimento*. No mais, esse fomento pode ser uma forma de proteger os idosos de algumas questões vinculadas ao baixo senso de autoeficácia, como, por exemplo, a depressão. Como destaca Pereira (2012):

A velhice nem sempre é satisfatória e indolor e só reconhecem o drama do envelhecimento os que vivem tal realidade. Por conta disso, muitas vezes, o idoso cria mecanismos para driblar a solidão ou a depressão, procurando novos espaços onde possa conviver com pessoas da mesma ou de diferentes faixas de idade, como centros de convivência, universidades abertas à terceira idade e a EJA (PEREIRA, 2012, p.30).

A partir dessas relações, podemos concluir nossa análise da categoria temática *qualidade de vida na velhice*. Na subseção seguinte, iremos analisar a categoria temática *representações sociais do envelhecimento*.

⁴⁸ Cachioni, M. (1998). *Envelhecimento bem-sucedido e participação numa Universidade para a Terceira Idade: a experiência dos alunos da Universidade São Francisco*. Dissertação de mestrado não publicada, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

⁴⁹ Duay, D. L., & Bryan, V. C. (2008). Learning in later life: what seniors want in a learning experience. *Educational Gerontology*, 34 (12), 1070-1086.

4.4 – A análise da categoria temática *representações sociais do envelhecimento*

Esta subseção é dedicada à exposição da análise da categoria temática *representações sociais do envelhecimento*, que abarcou quatro artigos (ALMEIDA; CUNHA, 2003; ARAUJO; LOBO FILHO, 2009; WACHELKE, 2009; WACHELKE; CONTARELLO, 2011). O tema central dos artigos diz respeito às representações sociais das diversas etapas do desenvolvimento humano, do envelhecimento e de eventos relacionados aos indivíduos que participam do processo de envelhecimento.

O estudo apresentado no artigo de Wachelke e Contarello (2011) objetivou caracterizar as relações das representações sociais do envelhecimento com outras representações sociais. Para tanto, participaram da pesquisa 151 universitários italianos. O estudo aponta que existe vínculo entre os estereótipos que crianças e adolescentes possuem sobre o envelhecimento com os estereótipos que essas pessoas terão de si mesmas ao envelhecer e entre crenças sociais e processos cognitivos e físicos. Além disso, enfatizam que as crenças, concepções e estereótipos sobre o processo de envelhecimento e a velhice são construções sociais e podem ser transformadas. Como resultado, apresentam que as representações sociais associam envelhecimento com ganhos e perdas.

O artigo de Wachelke (2009) expõe pesquisa sobre representações sociais do envelhecimento, realizada com estudantes universitários, que utilizou como instrumento “o INCEV, um índice que avalia a centralidade de elementos representacionais levando em consideração sua frequência, incondicionalidade e importância” (WACHELKE, 2009, p.102). Em convergência com dados apresentados no estudo trazido no artigo de Wachelke e Contarello (2011), indica que as representações sociais do envelhecimento, normalmente, estão associadas a perdas e ganhos, como podemos ver no trecho do artigo destacado a seguir.

[...] os elementos centrais da representação social do envelhecimento seriam *experiência e sabedoria, família e saúde*; ou seja, para os estudantes investigados, envelhecimento é um processo em que fundamentalmente a pessoa possui conhecimentos acumulados ao longo da vida, que se traduzem em maior sabedoria, e que é marcado pelo convívio familiar e cuidados e busca pela saúde. De todo modo, os elementos periféricos sobreativados condicionam o pensamento acerca desse objeto social, apontando para aspectos de conotação negativa que podem vir a marcar o envelhecimento, como o surgimento de doenças e a realidade da morte. Há ênfase também na necessidade de cuidados especiais decorrentes do processo, e de sua dimensão cronológica, bem como de ele marcar o fim da vida de trabalho, por meio da aposentadoria (WACHELKE, 2009, p.107).

O artigo de Araújo e Lobo Filho (2009) exhibe estudo realizado a fim de entender as representações sociais de idosos sobre a violência na velhice. Indicaram que normalmente, a violência na velhice tem caráter psicossocial, intrafamiliar e que é advinda de pessoas de confiança dos idosos, que possuem relações íntimas com as vítimas. Além disso, destacam que os idosos pontuaram a necessidade de medidas preventivas contra a violência na velhice e a importância da denúncia.

No artigo de Almeida e Cunha (2003) é feita uma investigação sobre as representações sociais do desenvolvimento humano a partir de pesquisa realizada com professores que trabalhavam com diferentes faixas etárias. Em relação ao grupo de professores que trabalhava diretamente com idosos, as representações não foram positivas, como podemos notar no seguinte trecho:

Quando resgatamos, por exemplo, o grafo referente à representação social de desenvolvimento pelo Grupo Velhice (Figura 4), compreendemos porque esses educadores, em sua grande maioria idosos, tendem a negar essa fase da vida, como se ela não correspondesse a uma fase do desenvolvimento humano. Associado à idéia de decadência e dependência., o idoso procura salvaguardar sua identidade, negando tais atributos e, para tanto, recorre à ocultação de sua própria fase. Esse mecanismo psicológico parece funcionar para o idoso, em última instância, como estratégia para manter-se vivo, visto que a ele foram tributadas características que denotam estagnação, fixismo, morte (ALMEIDA; CUNHA, 2003, p.154).

Dessa forma, as informações apresentadas pelos artigos suscitam que o atendimento aos sujeitos idosos na EJA deve buscar romper com preconceitos, estereótipos e crenças negativas perante a velhice, como recomendamos na análise da categoria temática *cognição e envelhecimento*.

Outro aspecto que vai ao encontro de elementos destacados na análise da categoria temática *cognição e envelhecimento* envolve entender que o processo de envelhecimento é permeado por perdas e ganhos, buscando criar um ambiente que trabalhe de forma positiva com essas características, como nos sugere Scoralick-Lempke e Barbosa (2012), ao compreenderem, a partir de Baltes (1987), “que pode haver mudanças qualitativas na vida adulta e na velhice que irão depender muito mais das oportunidades oferecidas pela cultura do que dos mecanismos genético-biológicos” (BALTES, 1987⁵⁰ apud SCORALICK-LEMPKE; BARBOSA, 2012, p.649). A EJA, entendida como um espaço de socialização, onde se aprende e se compartilha conhecimentos, informações, saberes, culturas, experiências,

⁵⁰ Baltes, P. B. (1987). Theoretical propositions of life-span developmental psychology: on the dynamics between growth and decline. *Developmental Psychology*, 32 (5), 611-626.

onde se respeita a diversidade presente nesses aspectos, pode proporcionar mudanças qualitativas na velhice.

4.5 – A análise da categoria temática *percepção e processamento visual de idosos*

Esta subseção é proposta à realização da análise da categoria temática *percepção e processamento visual de idosos*, que englobou dois artigos (SANTOS et al., 2006; SANTOS; SIMAS; NOGUEIRA, 2003) que tratam da percepção e do processamento visual de idosos.

O artigo de Santos, Simas e Nogueira (2003) teve como finalidade “mensurar a curva de limiar de contraste para frequências angulares e a curva de limiar de contraste para frequências espaciais para duas faixas etárias diferentes (adultos jovens de 20-26 anos e idosos de 60-67 anos) utilizando o método psicofísico da escolha forçada” (SANTOS; SIMAS; NOGUEIRA, 2003, p.273). Nesse artigo, as autoras e o autor apontam que a sensibilidade ao contraste calcula a visão de qualquer objeto em função da sua frequência espacial. A frequência espacial é definida como “o número de ciclos (listras claras e escuras) por unidade de espaço, que em percepção visual da forma foi convencionalmente denominado de ciclo por grau de ângulo visual (cpg)” enquanto o contraste é determinado “pela relação entre a luminância máxima (listra clara) e mínima (listra escura) dividida pela soma da luminância máxima e mínima” (SANTOS; SIMAS; NOGUEIRA, 2003, p.271-272).

Tendo apresentado a temática do artigo, consideramos importante ressaltar que é mencionado que existem alterações nas características neurais e ópticas do sistema visual com a idade e que é possível que exista declínio na sensibilidade ao contraste com o envelhecimento.

O artigo de Santos et al. (2006), que também trabalha a sensibilidade ao contraste de idosos, aponta que “o aumento da idade leva o sistema visual a precisar de mais contraste para detectar frequências espaciais” (SANTOS et al., 2006, p.419), dado que vai ao encontro das informações que destacamos do artigo de Santos, Simas e Nogueira (2003).

Em analogia com apontamento que fizemos na análise da categoria *cognição e envelhecimento*, concluímos que esses dois artigos indicam que o atendimento aos idosos na EJA deve relevar a probabilidade de ocorrer um declínio na visão destes indivíduos. Nesse sentido, Lopes e Burgardt (2013) ressaltam alguns elementos a serem considerados no contexto da EJA:

Em alguns casos, os idosos possuem dificuldades na visão e na audição, acarretando um prejuízo no seu aprendizado, pois não têm a mesma capacidade e disposição de um jovem. Dessa forma, suas dificuldades devem ser individualmente atendidas, apoiando-se, assim, na utilização de tecnologias que supram essas distorções/deficiências. Muitos ainda têm um processo mínimo de leitura e escrita sem conexão com a realidade e ficam na condição de analfabetos funcionais. O computador é uma das ferramentas tecnológicas que pode ser utilizada como referencial, pois documentos e textos podem ser trabalhados nele ou impressos, atendendo ao tamanho de letra adequada aos idosos e conduzindo a novos métodos de alfabetização (LOPES; BURGARDT, 2013, p.321).

Portanto, é preciso elaborar e fornecer materiais didáticos que possam atender essas especificidades e dificuldades dos idosos.

4.6 – A análise da categoria temática *outros temas*

Nesta subseção será realizada a análise da categoria temática *outros temas*, que foi elaborada para contemplar os artigos que não se encaixaram em nenhuma outra categoria, sendo que o tema abordado por eles não convergiam entre si, ou seja, apresentavam outros temas centrais, diferentes das outras categorias temáticas. Foram abrangidos quatro artigos (BRANDÃO et al., 2006; FONSECA, 2007; MORI; COELHO, 2004; SILVA; FERREIRA-ALVES, 2012). Como cada artigo apresenta um tema, iremos discorrer sobre um artigo de cada vez, assim como, realizaremos a nossa análise.

O estudo apresentado pelo artigo de Brandão et al. (2006) tem como foco tratar das contribuições da narrativa intergeracional na Psicologia. Dentre os importantes apontamentos trazidos neste artigo, as autoras pontuam que os programas educacionais devem buscar potencializar as narrativas intergeracionais, entre idosos e crianças, com o objetivo de beneficiar o desenvolvimento dessas faixas etárias, além de que os programas educacionais voltados para a terceira idade devem considerar que o desenvolvimento ocorre ao longo da vida.

A interação entre crianças e idosos é muitas vezes extremamente prazerosa e enriquecedora para ambos, e a compreensão do que está envolvido nesse processo é ainda pouco explorada na Psicologia. Em algumas sociedades tradicionais, os idosos têm um papel fundamental em contar a história da comunidade, da família, servindo de referência às novas gerações. Nossa sociedade, fortemente individualista e voltada para o novo, tem desprezado o passado e a “voz da experiência” dos idosos (Beauvoir, 1976/1990)⁵¹. Compreender melhor as características das narrativas de

⁵¹ Beauvoir, S. (1990). *A velhice*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. (Original publicado em 1976)

crianças e idosos pode contribuir para a discussão sobre o desenvolvimento cognitivo num contexto cultural, fundamentando propostas educacionais que utilizem a interação entre idosos e crianças, não apenas numa concepção “filantrópica” de doação de paciência e atenção de um lado ou do outro da díade, mas numa perspectiva de amplos benefícios recíprocos que envolvam o desenvolvimento de possibilidades específicas dessas faixas etárias (BRANDÃO et al., 2006, p.99).

Tratando especificamente da narrativa dos idosos, o artigo de Brandão et al. (2006) indica a presença da sabedoria dos idosos, que é vinculada à personalidade, às experiências de vida e ao apoio social percebido. A partir disso, ressaltam que:

Esse achado confirma a idéia de que o aumento de redes de apoio social para aqueles idosos que se encontram isolados, como no caso de muitos idosos institucionalizados, pode concorrer para a emergência de uma maior expressão de sabedoria pelos mesmos, beneficiando não somente a eles próprios, como também às pessoas com quem entram em contato (BRANDÃO et al., 2006, p.100).

Na nossa análise, essas questões são fundamentais para potencializar o atendimento aos idosos na EJA e devem ser levadas em consideração. Pereira (2012) indica a importância da convivência intergeracional para os idosos na EJA, já que é um espaço em que convivem jovens, adultos e idosos.

Percebi nos relatos que essa convivência geracional não constitui um empecilho à permanência desses alunos nas escolas. Há uma postura de querer passar para as gerações mais novas algo que eles guardam com tanto valor: a experiência, traduzida nos diálogos intergeracionais, por meio de conselhos sobre as situações que ocorrem no cotidiano escolar, construindo novas redes de trocas de conhecimento (PEREIRA, 2012, p.33).

Portanto, proporcionar momentos de diálogo, de interação, de trocas, de narrativas na sala de aula da EJA, ou até mesmo, entre as salas de aula da EJA de uma mesma escola ou de um mesmo espaço, são alternativas para trabalhar perante esses aspectos. Nesse sentido, Park (2008) afirma que:

Num contexto de ampliação da longevidade e do número de idosos, os trabalhos com memória envolvendo relações intergeracionais oferecem grandes possibilidades à área educacional, já que a promoção do contato entre idosos, crianças, jovens e adultos enriquece a vida dos mais velhos, permite-lhes realizar a função de elo entre o passado e o presente e, além disso, ajuda a combater o preconceito em relação aos idosos (Park, 2000, 2003)⁵². Uhlenberg (2000)⁵³ aponta os efeitos positivos dos

⁵² PARK, M. B. (Org.). (2000). *Memória em movimento na formação de professores*. Campinas: Mercado de Letras.

PARK, M. B. (Org.). (2003). *Formação de educadores, memória, patrimônio e meio ambiente*. Campinas: Mercado de Letras.

trabalhos pautados pelas relações entre gerações, priorizando três pontos: o cuidado, o treinamento, a supervisão e os recursos materiais que os velhos podem oferecer aos jovens; a energia e as informações tecnológicas que os jovens podem oferecer aos velhos e a quebra de preconceitos e tabus que poderão ocorrer com a convivência de ambos (PARK, 2008, p.135).

A partir desses apontamentos, fica evidente que o atendimento aos sujeitos idosos na EJA pode buscar potencializar esse convívio entre gerações. Além das possibilidades que trouxemos acima, é possível trabalhar trocas de estudantes da EJA com crianças, caso a sala de aula da EJA se encontre numa escola que também atenda crianças em outros períodos, buscando fomentar, por exemplo, momentos de trocas dentro da escola, por meio da criação de eventos escolares que busquem trabalhar o convívio intergeracional. No mais, é possível trazer a comunidade do entorno das salas de aula de EJA para dentro do espaço escolar, como alternativa para buscar concretizar ainda mais esse convívio intergeracional.

O artigo de Fonseca (2007) apresenta um estudo que engloba uma gama de perspectivas teóricas sobre o desenvolvimento humano, estabelecendo comparações em torno de questões trazidas por quatro perspectivas: abordagem ecológica, contextualismo desenvolvimental, teoria da ação e do controle, e perspectiva desenvolvimental do ciclo de vida. A partir disso, busca indicar elementos para o estudo do processo de envelhecimento. Como resultados, aponta que os seres humanos são produtos e produtores do próprio desenvolvimento e que possuem um papel ativo; que existe um desenvolvimento intencional, que considera o controle intencional do indivíduo sobre o seu próprio desenvolvimento, que ocorre por meio da plasticidade humana; e que existe ligação entre ação pessoal e desenvolvimento humano, que embasa o entendimento de que o desenvolvimento intencional é sujeito a modificações ao longo do ciclo de vida, influenciadas por diversos fatores, como exemplifica o trecho a seguir.

Assim, por exemplo, o desenvolvimento psicológico reveste-se de novos significados em resposta às tarefas de desenvolvimento com que os indivíduos se confrontam e aos papéis sociais que desempenham à medida que se movem na vida, sofrendo as ambições pessoais ajustamentos constantes face às alterações que ocorrem nos recursos disponíveis. A transição da idade adulta para a velhice constitui, de um ponto de vista desenvolvimental, um caso paradigmático da necessidade de serem efectuados ajustamentos desta natureza. O fenómeno de encurtamento de recursos (biológicos, materiais, sociais) que, tipicamente, acompanha o envelhecimento, pressiona o indivíduo a seleccionar objectivos e a rentabilizar os recursos funcionais ainda disponíveis no sentido da escolha e da criação de ambientes onde as suas capacidades e competências individuais possam

⁵³ Uhlenberg, P. (2000). Integration of old and Young. *The Gerontologist*, 40 (3), pp. 276-279.

ser utilizadas e expressas nos níveis mais elevados e diferenciados que for possível (FONSECA, 2007, p.288).

Sob essa perspectiva, podemos concluir que a EJA deve ser um ambiente que instigue as capacidades e competências de cada indivíduo que participe desse contexto. Com base em Baltes (1987) e Marsiske & Baltes (1993), Scoralick-Lempke e Barbosa (2012), trazendo o conceito de plasticidade, indicam que:

Outro conceito central da perspectiva *Life-Span* é o de plasticidade, que se refere ao potencial de mudança de um indivíduo e à sua flexibilidade para lidar com novas situações (Baltes, 1987)⁵⁴. O grau de plasticidade é consoante à capacidade de reserva da pessoa, constituída por recursos internos e externos que mudam de acordo com o tempo e com a situação (Staudinger, Marsiske & Baltes, 1993)⁵⁵. Assim, as limitações decorrentes do envelhecimento podem ser minimizadas pela ativação dessas capacidades, dependendo do grau de plasticidade individual (Baltes, 1987) (SCORALICK-LEMPKE; BARBOSA, 2012, p.650).

A partir disso, destacamos que a perspectiva *life-span* possui, atualmente, impacto relevante no campo da psicologia do envelhecimento contemporânea, concebendo o desenvolvimento como um processo que ocorre ao longo de toda a vida (NERI, 2008, p.151). Sendo assim, na nossa análise, consideramos que o conhecimento da perspectiva *life-span* deve compor o atendimento de idosos na EJA, podendo ser apreendido no próprio processo de formação docente, por exemplo.

O estudo presente no artigo de Mori e Coelho (2004) apresenta uma pesquisa realizada na literatura científica, a fim de compreender os aspectos de ordem biológica, psicológica e sociocultural que impactam a vida de mulheres que estão na etapa da meia-idade feminina. Nesse sentido, pensamos que o espaço da EJA pode proporcionar o diálogo em torno das questões que envolvem o processo de envelhecimento das mulheres, o que nos leva a retomar o fato de que o atendimento aos sujeitos idosos na EJA precisa abranger as especificidades da velhice.

Já o estudo trazido pelo artigo de Silva e Ferreira-Alves (2012) buscou compreender o luto conjugal numa população de idosos e indica que é permeado por fatores individuais e contextuais. Como indicamos na análise da subcategoria temática *alterações cognitivas* da categoria temática *cognição e envelhecimento*, o luto pode se vincular à

⁵⁴ Baltes, P. B. (1987). Theoretical propositions of life-span developmental psychology: on the dynamics between growth and decline. *Developmental Psychology*, 32 (5), 611-626.

⁵⁵ Staudinger, U. S., Marsiske, M., & Baltes, P. B. (1993). Resilience and levels of reserve capacity in later adulthood: perspectives from life-span theory. *Development and Psychology*, 5 (4), 541-566.

depressão, e o espaço da EJA pode proporcionar aprendizagens através do diálogo, da coletividade, da sociabilização, gerando a diminuição de sintomas depressivos.

Assim sendo, na subseção seguinte, iremos fazer um breve balanço da análise realizada nas categorias temáticas.

4.7 – Algumas considerações conclusivas da nossa análise dos artigos do periódico: *Psicologia: reflexão e crítica*

Nesta subseção final, apresentaremos a realização do balanço da nossa análise de todos os artigos selecionados. Todas as categorias temáticas contribuíram para a nossa análise e trouxeram subsídios para o levantamento de elementos que devem ser considerados no atendimento aos sujeitos idosos na EJA. Para tanto, iremos buscar agrupá-los e apresentá-los, com o intuito de concluir esta seção.

Em primeiro lugar, ressaltamos que o atendimento aos sujeitos idosos na EJA envolve a organização do currículo, das metodologias, do material didático, da formação docente, abrangendo a postura e o compromisso do educador.

Sendo assim, a partir do que foi exposto ao longo desta seção, podemos elencar os seguintes itens, que devem embasar o atendimento aos sujeitos idosos na EJA:

- a) Buscar o conhecimento sobre quem são os idosos que integram a EJA, isto é, conhecer a cultura, a história e a diversidade de experiências de cada sujeito. Esse aspecto demanda entender o envelhecimento como um processo heterogêneo, que se manifesta de maneira particular para cada indivíduo;
- b) Considerar as especificidades da cognição dos idosos, que é permeada por ganhos e perdas. É preciso buscar o estímulo das capacidades cognitivas dos idosos, através do fornecimento de um ambiente cultural propício, visando aproveitar ao máximo as capacidades que tendem a se manter ao longo da vida;
- c) Estimular a autoeficácia dos idosos;
- d) Fomentar e valorizar o espaço de convivência coletiva, pautado nas aprendizagens e nas trocas intersubjetivas, incentivadas pelo diálogo, compreendendo a importância do convívio intergeracional e das redes sociais de apoio para os processos de ensino e de aprendizagem dos idosos;

- e) Buscar constantemente a superação de estereótipos, preconceitos e crenças negativas em torno da velhice;
- f) Compreender a importância do acesso às informações e dos instrumentos fornecidos pelo processo de escolarização, inclusive os meios digitais, para a autonomia, exercício da cidadania e inserção social dos idosos;
- g) Valorizar os saberes, as experiências e a cultura dos idosos que integram a EJA;
- h) Entender as dificuldades dos idosos referentes a diminuição de algumas capacidades sensoriais, como por exemplo, a visão e a audição, buscando adequar materiais didáticos que respeitem e trabalhem perante essas dificuldades;
- i) Considerar o paradigma de desenvolvimento ao longo da vida (*life-span*).

Frente aos elementos levantados e expostos, podemos alegar que os artigos selecionados no periódico *Psicologia: reflexão e crítica*, trouxeram algumas contribuições para a reflexão que nos propomos realizar com a nossa pesquisa, principalmente no que tange a atuação pedagógica com os sujeitos idosos na EJA, que por ser politicamente comprometida, deve pautar-se, segundo Freire (1996), num processo permanente de busca, em que homens e mulheres inconclusos/as, epistemologicamente curiosos, se coloquem frente à realidade e ao conhecimento a fim de irem mutuamente revendo suas certezas, conscientizando-se, humanizando-se e se construindo autônomos. Desse modo, ser professor/a de sujeitos idosos na EJA significa colocar-se aberta e inteiramente no processo de busca pelo conhecimento junto aos educandos, do qual é tanto receptor quanto preceptor.

Outro ponto importante a destacar é acerca do processo de desenvolvimento do ser humano, que segundo Oliveira (2004) está diretamente relacionado a três eixos: a etapa da vida biológica em que o sujeito se encontra, seu pertencimento histórico-cultural e sua individualidade enquanto ser único detentor de características específicas que diferem-no dos demais sujeitos de sua espécie. A partir dessa constatação, a autora faz uma forte crítica aos princípios psicológicos universalizantes, como, por exemplo, aquele que afirma haver etapas muito bem delimitadas de vida comuns a todas as pessoas, independentemente de seus pertencimentos históricos e culturais. Nesse caso, a transformação, enquanto princípio regedor de todo o processo de desenvolvimento, é silenciada e negada. Portanto, a defesa da autora se faz na direção de compreender os ciclos biológicos da vida humana sempre junto com os ciclos de vida regulados por contratos socioculturais, uma vez que é na atividade interativa com os outros e com o mundo que o ser humano se desenvolve plenamente, ou seja, como um corpo ao mesmo tempo individual e social.

Essa consideração da autora traz uma grande contribuição para a educação de sujeitos idosos na EJA, pois se distancia da ideia comum e generalizante que afirma ser a vida adulta e a velhice, etapas da vida humana de estabilização cognitiva, afirmando a ideia de que a vida, em todos os seus ciclos de desenvolvimento, incluindo os sujeitos idosos, configura-se como um campo de muitas possibilidades de atuação transformadora e de desenvolvimento cognitivo. Dessa forma, a aprendizagem que se dá ao longo da vida tem de ser o princípio gestor de toda prática educativa, em todos seus contextos. E aqui novamente se reafirma o papel do docente no compromisso pela EJA. Por conseguinte, iremos apresentar as considerações finais deste trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas nossas considerações finais, retomaremos o trajeto que realizamos nessa pesquisa, a questão que colocamos e os objetivos que nos propomos a alcançar, a fim de contemplar esses elementos e sintetizar os subsídios que podemos oferecer a partir da pesquisa realizada.

Na introdução desse trabalho, apresentamos a minha motivação pessoal para realizar tal pesquisa, assim como a justificativa acadêmica e social para pesquisar o tema “os idosos na EJA”.

Na primeira seção, trouxemos algumas questões referentes ao campo de nosso estudo (EJA): tratamos brevemente do histórico do conceito de *educação ao longo da vida* e de sua relação com a EJA, já que a EJA é uma das ações impulsionadas pela *educação ao longo da vida*; da legislação brasileira que se refere à EJA formal; e sobre os sujeitos que integram essa modalidade de ensino.

Na segunda seção, dedicamo-nos a abordar a relação entre os idosos e a educação. Dessa forma, começamos por retratar como o direito do idoso à educação está estabelecido pelas políticas públicas nacionais. Depois, buscamos trazer as concepções que vem abordando a relação entre educação e envelhecimento e as possibilidades de concretização da educação destinada aos idosos. A fim de compreender quem são os sujeitos idosos que integram a EJA, recorreremos a algumas informações sobre esses sujeitos, referentes aos motivos históricos que os afastaram da possibilidade de escolarização em momentos anteriores da vida e sobre as motivações que permeiam a busca pela EJA na velhice. Concluímos essa seção refletindo sobre elementos que devem permear o atendimento aos sujeitos idosos na EJA.

Na terceira seção, apresentamos o percurso metodológico que traçamos para realizar a nossa pesquisa. Explicitamos todas as etapas que integram a pesquisa bibliográfica e a análise de conteúdo, buscando justificá-las teoricamente.

Na quarta seção, realizamos a análise quantitativa e qualitativa dos 40 artigos que foram selecionados no periódico *Psicologia: reflexão e crítica*. Para sintetizar a nossa análise, terminamos a seção elencando os elementos que, a partir dos artigos, colaboraram para refletir perante o atendimento aos sujeitos idosos na EJA.

A partir disso, buscamos responder a seguinte questão de pesquisa: **quais elementos podem ser localizados em artigos do periódico *Psicologia: reflexão e crítica*, entre os anos de 2000 a 2012, que colaboram para o atendimento de idosos na EJA como**

sujeitos que compõem esta modalidade de ensino? Diante disso, nossos objetivos foram: *identificar em artigos do periódico Psicologia: reflexão e crítica, nos anos de 2000 a 2012, os elementos que colaboram para o atendimento de idosos na EJA como sujeitos que compõem esta modalidade de ensino; e identificar nos artigos do periódico Psicologia: reflexão e crítica, nos anos de 2000 a 2012, os elementos trazidos sobre os idosos, a velhice e o envelhecimento.* Constatamos que os artigos analisados trouxeram informações sobre os idosos, a velhice e o envelhecimento que foram importantes e que nos forneceram subsídios para a indicação de elementos que colaboram para o atendimento aos sujeitos idosos na EJA. Sendo assim, foi possível responder a nossa questão de pesquisa e alcançar os objetivos almejados.

Dessa forma, essa pesquisa aponta alguns caminhos que precisamos trilhar para garantir atendimento adequado aos sujeitos idosos que integram a EJA e fornece elementos que devem ser buscados constantemente para esse atendimento.

A partir da nossa análise dos artigos, organizamos nove elementos que devem ser considerados no atendimento aos sujeitos idosos na EJA, sendo eles: 1) conhecer as especificidades, necessidades e interesses dos idosos que buscam a EJA, a partir do entendimento do envelhecimento enquanto um processo heterogêneo; 2) entender que a cognição dos idosos é marcada por ganhos e perdas e que a partir do fornecimento de um ambiente cultural propício algumas perdas podem ser compensadas e os ganhos potencializados; 3) estimular o alto senso de autoeficácia desses sujeitos idosos; 4) entender que os processos de ensino e de aprendizagem podem ser potencializados a partir do ambiente coletivo da EJA, de convívio intergeracional; 5) promover a superação de estereótipos, preconceitos e crenças negativas em torno da velhice; 6) entender que os instrumentos e conhecimentos fornecidos pela escolarização são relevantes para a autonomia, o exercício da cidadania e inserção social dos sujeitos idosos na sociedade atual; 7) valorizar os conhecimentos e as experiências de vida que os sujeitos idosos possuem; 8) fornecer materiais didáticos adequados a diminuição de algumas capacidades sensoriais que ocorrem com o envelhecimento, como por exemplo, a visão e a audição; 9) buscar respaldo na perspectiva de desenvolvimento ao longo da vida (*life-span*).

É importante retomar que esse atendimento envolve a organização do corpo docente, da prática pedagógica, do currículo, das metodologias e do material didático, ou seja, da própria estrutura da EJA, assim como a postura e o compromisso do educador. Diante disso, a EJA, enquanto modalidade da educação básica, precisa estar devidamente preparada, em todos esses aspectos, para atender os sujeitos idosos que a integram. Sob essa perspectiva,

é fundamental lembrar que a Política Nacional do Idoso, o Estatuto do Idoso e a Política Nacional de Saúde da Pessoa Idosa reiteram a necessidade de que os programas educacionais voltados aos idosos adequem currículos, metodologias e materiais didáticos para o trabalho com esses sujeitos. Além disso, o direito à educação de qualidade está instituído na legislação nacional, devendo ser garantido a todas as pessoas.

Nessa pesquisa, verificamos a importância da educação destinada aos idosos e da EJA enquanto um espaço promissor de trabalho com essa questão. Cachioni e Neri (2005) assinalam que “na frequência aos bancos escolares, os idosos têm chance de encontrar alternativas dinâmicas de autodesenvolvimento e atualização” (CACHIONI; NERI, 2005, p.48).

No mais, averiguamos que a educação permanente, vinculada ao conceito de *educação ao longo da vida*, precisa permear a educação de idosos, incluindo a EJA, pois, concebendo que as possibilidades de aprendizagens permanecem vivas ao longo de toda a vida, trabalha como instrumento de “mediação social para a constituição humana na formação da qualidade de vida pelo desenvolvimento das funções biopsicossociais dos indivíduos com vistas a relações generosas consigo mesmos, com os outros, com o ambiente e a natureza durante toda a extensão da vida” (BOTH, 2001, p.129).

No entanto, vimos que o campo da EJA, no Brasil, precisa trilhar muitos caminhos para concretizar a *educação ao longo da vida*. Nesse sentido, podemos afirmar que a EJA precisa se transformar a fim de contemplar todas as demandas que lhes são colocadas para fornecer um atendimento adequado aos sujeitos que dela participam. Da mesma forma, o campo amplo da educação de idosos também precisa continuar avançando. Nesse sentido, é importante que as práticas educativas que já existem sejam potencializadas, concomitantemente com a consolidação de novas práticas e possibilidades educativas.

Voltando o nosso olhar para o campo da EJA, Flecha e Mello (2012) argumentam a favor de que a EJA seja organizada a partir de um modelo social que funciona para atender as demandas de seus participantes, para que possam desfrutar dessa educação de forma plena.

Dessa forma, o modelo social não nega o sistema escolar, mas vai além dele, atendendo as características da vida adulta, podendo contemplar as especificidades da velhice. Flecha e Mello (2012) apontam que, no Brasil, existem duas experiências de centros públicos de EJA que trabalham sob essa perspectiva (Escola de trabalhadores “Paulo Freire” - Porto Alegre e Escola de Educação de Pessoas Jovens e Adultas de Araraquara “Irmã Edith” - São Paulo). Trazem também uma experiência bem sucedida de Barcelona, Espanha, que existe

desde 1978, a Escola de Pessoas Adultas da Verneda de Saint-Martí. Devido ao êxito da última experiência, desde que foi criada, iremos explicitar brevemente como essa escola funciona.

A escola de Pessoas Adultas da Verneda de Saint-Martí nasceu depois do regime ditatorial franquista, num contexto de retomada da democracia. A escola é pública e gratuita, fica aberta das 9h às 22h, e oferece atividades que envolvem conteúdos básicos da educação e do ensino fundamental, como alfabetização, idiomas, matemática; cursos preparatórios para concursos e ingresso nas universidades ou em cursos técnicos; englobam atividades corporais; culinária; artesanato; tertúlia literária dialógica, entre outras. Tais atividades também são oferecidas para pessoas que não estejam matriculadas na escola. Há diversas pessoas voluntárias e alguns profissionais contratados, com diferentes níveis de formação que conduzem as atividades organizadas em quatro horários diferentes (09h30, 11h30, 17h30 e 19h45), visando abranger o maior número de pessoas possíveis. Devemos ressaltar que a escola funciona com base na democracia deliberativa⁵⁶, contando com a verdadeira participação dos educandos e da comunidade. Por exemplo, a gestão escolar envolve uma Comissão Mista, que é formada por familiares, estudantes, professores e outros membros do centro educativo e possui como finalidade trabalhar demandas e prioridades da escola, junto a Comissão Gestora, que conta com a participação de pelo menos um membro da Comissão Mista e é responsável pelo encaminhamento de ações (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012, p.115).

Sendo assim, existem possibilidades de transformação da EJA que visam o trabalho com a *educação ao longo da vida* em sua plenitude. No mais, essa transformação é uma demanda apresentada pelo nosso contexto atual, necessária de ser concretizada. Por isso, o debate e a prática educativa no campo da EJA precisam se articular com caminhos concretos que busquem e realizem essa transformação. Isso porque, como esperamos ter demonstrado nessa pesquisa, a *educação ao longo da vida* precisa transcender o espaço da retórica educativa e se concretizar no âmbito das ações.

Nesse processo de transformação é preciso atender as demandas e interesses dos sujeitos que integram a EJA, como buscamos demonstrar ao longo da trajetória da nossa pesquisa. Esse atendimento deve estar fundamentalmente preocupado em garantir a

⁵⁶ Braga (2008), com base em Elster (ELSTER, Jon. **La democracia deliberativa**. Barcelona: Gedisa, 1998), explica que a democracia deliberativa é um processo dialógico de tomada de decisões políticas onde ocorre a participação de todas as pessoas, através da argumentação, buscando alcançar um consenso.

participação efetiva dos sujeitos da EJA nos espaços destinados a essa modalidade da educação. Como mencionamos na seção 2 dessa dissertação, de acordo com Doll (2007), a participação de idosos em atividades educativas no Brasil ainda é tímida. No entanto, esses sujeitos possuem interesses em participarem dessas atividades, inclusive daquelas que se encontram no âmbito da educação formal. E como trouxemos no decorrer dessa pesquisa, a participação de idosos em atividades educativas pode trazer muitos benefícios para esses sujeitos, e por isso deve ser efetivada. Essa é uma das buscas que nós, educadoras e educadores, devemos fincar.

A partir disso, é de extrema relevância afirmar a importância da reflexão sobre o papel dos educadores nesse contexto. Enquanto pedagoga, reitero, novamente, a importância do compromisso do educador da EJA frente aos processos de ensino e de aprendizagem dos sujeitos que a integram. Nesse sentido, busco respaldo em Freire (1996; 2005; 2010) para afirmar a necessidade dos educadores buscarem concretizar o diálogo; o fornecimento de possibilidades de trocas intersubjetivas entre todos os participantes das salas de aula da EJA, a fim de potencializar o ensino de conteúdos e todo o processo de ensino e de aprendizagem; e a construção do conhecimento que promova a autonomia dos educandos. É fundamental que os educadores estejam em constante processo de formação, se atualizando frente às produções científicas que envolvem a educação, assim como aquelas que dizem respeito aos sujeitos que integram o espaço no qual o educador encontra-se inserido. Nós, educadores, precisamos nos envolver com a ciência e com as demandas educativas que existem no contexto da sociedade da informação.

Freire (1992), ao tratar do papel das lideranças no processo esperançoso de busca pela superação das relações de opressão, ressalta que a demanda “que se põe às lideranças é saber, através da leitura crítica a ser sempre feita da realidade, que ações e em que níveis, podem taticamente ser postas em prática. Em outras palavras, o que pode ser feito agora para que se faça amanhã o que hoje não pode ser feito” (FREIRE, 1992, p.125-126).

Nessa linha, pensamos que essa questão deve permear constantemente o trabalho pedagógico dos educadores no atendimento aos sujeitos idosos na EJA. Trabalho que é esperançoso e bonito, que pode ser transformador, que, coletivamente, pode permitir o alcance de uma educação verdadeiramente de qualidade.

A partir dessa pesquisa, podemos refletir sobre o que os educadores precisam fazer para caminhar em torno da concretização dos nove elementos que levantamos a partir da análise realizada: o que é possível de ser feito hoje para que amanhã seja possível ir além, avançar, fazer mais? Como já mencionamos em muitos trechos desse texto, os educadores

precisam estar comprometidos, buscar a formação continuada, o diálogo com a ciência, com seus companheiros e com os educandos; devem educar-se todos os dias a fim superar ideologias que fortificam preconceitos, estereótipos e crenças negativas em torno dos sujeitos idosos, assim como, promover a troca intergeracional dentro da sala de aula e para além dela. Para tanto, precisam buscar metodologias, ações que possibilitem essa troca e outras formas de potencializar os processos de ensino e de aprendizagem.

Todos esses pontos que foram levantados ao longo da nossa pesquisa não podem ser vistos e trabalhados de forma desarticulada. Eles estão interligados, fazem parte de um mesmo todo, de uma mesma busca e preocupação: a garantia de um atendimento de qualidade aos sujeitos idosos que compõe a EJA; a garantia de concretizar o direito de uma educação de qualidade a todas as pessoas. Por isso, devem ser trabalhados de forma articulada e dialogada.

Assim, no decorrer de nossa análise trouxemos algumas possibilidades que contribuem com essas reflexões em torno do atendimento aos sujeitos idosos na EJA. Essas possibilidades, ao mesmo tempo em que anunciam caminhos que contribuem com esse atendimento, colocam desafios. Isso porque, muitos aspectos que precisam se transformar para concretizar de fato todas essas contribuições, são estruturais. No entanto, a estrutura é formada por pessoas, que podem transformá-la. Essas mudanças, que são necessárias, não são fáceis de serem feitas, mas são possíveis. Aí se encontra um dos papéis da educação, que torna esses desafios possíveis de serem transformados em possibilidades.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não-eu”, ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade do meu *eu* (FREIRE, 1996, p.41).

Podemos concluir, com essa pesquisa, que há a necessidade de promover a produção científica em torno do tema “Idosos na EJA” na área da educação. Portanto, é de extrema importância que, ao tratar da educação dos sujeitos idosos, a área da educação busque dialogar com outras áreas do conhecimento. Esse tema demanda um enfoque interdisciplinar, como destaca Both (2001):

A educação para o desenvolvimento tardio, como todo processo educacional, não pode prescindir de construí-lo com outras ciências. O projeto educacional para o

envelhecimento e a velhice, ao interagir com outras ciências, ilumina-se e densifica-se na comunicação. A descoberta da velhice em toda a extensão do envelhecer e do ser velho, tem em outras ciências potenciais esclarecedores de seu desenvolvimento. As ciências políticas, a filosofia, a biologia, a enfermagem, a educação física, a antropologia, a engenharia, a arquitetura, a história, para indicar algumas, ao serem consultadas face à velhice, com seus clamores e os temas de aprendizagem, constituem-se em espaços desveladores do ser humano. Os horizontes existenciais e sociais sob o olhar desses saberes podem dizer de caminhos ainda não percorridos. A intersecção dialógica de várias ciências pode produzir novos parâmetros de desenvolvimento para o paradigma do ser velho (BOTH, 2001, p.13).

Dessa forma, é preciso que haja diálogo da educação com outras ciências em diversos âmbitos: na produção científica, na academia, nas escolas e nos diversos espaços educativos nos quais os sujeitos se encontram inseridos. Precisamos de parcerias para promover uma educação completa e transformadora, que vise à emancipação de todos em pé de igualdade. Nesse sentido, precisamos fortificar o que vem sendo feito e buscar novas parcerias e caminhos.

A partir da apresentação de tais sínteses, finalizamos indicando que, apesar dos limites desse trabalho, a importância do tema de estudo é grande e que trouxemos elementos que podem colaborar para a reflexão e ação voltada ao atendimento aos sujeitos idosos na EJA. Por fim, suscitamos a necessidade da realização de estudos e pesquisas em educação que busquem o aprofundamento dessa temática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, A. M. O.; CUNHA, G. G. Representações Sociais do Desenvolvimento Humano. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 16, n. 1, p.147-155, 2003. Disponível em: < <http://seer.ufrgs.br/PsicReflexaoCritica> >. Acesso em: abr. 2013.
- ARAUJO, L. F.; LOBO FILHO, J. G. Análise psicossocial da violência contra idosos, **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 22, n. 1, p. 153-160, 2009. Disponível em: < <http://seer.ufrgs.br/PsicReflexaoCritica> >. Acesso em: abr. 2013.
- BANHATO, E. F. C. et al. Cognition in Elderly People: Study of the Short Form 8 (SF8) of the Wechsler-III Scale. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 25, n. 1, p.96-104, 2012. Disponível em: < <http://seer.ufrgs.br/PsicReflexaoCritica> >. Acesso em: abr. 2013.
- BARBOSA, C. M. O.; MARTIN, J. I. G. Ajudas externas à memória na intervenção em pessoas idosas com comprometimento mnésico. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 25, n. 2, p. 320-329, 2012. Disponível em: < <http://seer.ufrgs.br/PsicReflexaoCritica> >. Acesso em: abr. 2013.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo** [L'analyse de contenu]. Luis Antero Reto (Trad.). 3 ed. Lisboa: Edicoes 70, 2004. 223 p. (Coleção Extra Coleção).
- BOTH, A. **Educação Gerontológica: posições e proposições**/Agostinho Both. - Erechim: São Cristóvão, 2001. 160 p.
- BRAGA, F. M.; GABASSA, V.; MELLO, R. R. **Aprendizagem dialógica: ações e reflexões de uma prática educativa de êxito para todos (as)**. São Carlos: EdUFSCar, 2010. 83 p. – (Coleção UAB-UFSCar).
- BRANDÃO, L. et al. Narrativas Intergeracionais. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 19, n. 1, p.98-105, 2006. Disponível em: < <http://seer.ufrgs.br/PsicReflexaoCritica> >. Acesso em: abr. 2013.
- BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. *Educação ao longo da vida*. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2008a.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil [texto (tipo reduzido)]: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas constitucionais nº 1/1992 a 73/2013, pelo Decreto legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas constitucionais de revisão nº 1 a 6/1994. – 38. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013. 111 p. – (Série textos básicos; n. 75).
- BRASIL. **Estatuto do Idoso**. 2 ed. rev. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2008b. 70 p. (Série E. Legislação de Saúde).
- BRASIL. Lei n. 8.842, de 4 de janeiro de 1994. Dispõe sobre a política nacional do idoso, cria o Conselho Nacional do Idoso e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18842.htm >. Acesso em: jan. 2014.

BRASIL. Portaria n. 2.528, de 19 de outubro de 2006. Aprova a Política Nacional de Saúde da Pessoa Idosa. Disponível em: < <http://dtr2001.saude.gov.br/sas/PORTARIAS/Port2006/GM/GM-2528.htm> >. Acesso em: jan. 2014.

CACHIONI, M. Gerontologia educacional/educação gerontológica. In: NERI, A. L. **Palavras-chave em gerontologia**. 3. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008. p. 92-95. (Coleção Velhice e Sociedade).

CACHIONI, M.; NERI, A. L. Educação e gerontologia: desafios e oportunidades. **RBCEH - Revista Brasileira de Ciências do Envelhecimento Humano**, Passo Fundo, p. 99-115 - jan./jun. 2004.

CACHIONI, M.; NERI, A. L. Educação e velhice bem-sucedida no contexto das universidades da terceira idade. In: NERI, A.L.; YASSUDA, M.S (orgs); CACHIONI, M. (colab.). **Velhice bem-sucedida: aspectos afetivos e cognitivos**. 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 2005. p. 29-49. (Coleção Vivacidade).

CACHIONI, M.; PALMA, L. S. Educação permanente: perspectiva para o trabalho educacional com o adulto maduro e idoso. In: FREITAS, E. V. et al. **Tratado de geriatria e gerontologia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006. p. 1456-1465.

CARNEIRO, R. S. et al. Qualidade de Vida, Apoio Social e Depressão em Idosos: Relação com Habilidades Sociais. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 20, n. 2, p.229-237, 2007. Disponível em: < <http://seer.ufrgs.br/PsicReflexaoCritica> >. Acesso em: abr. 2013.

CARVALHO, F. C. R.; NERI, A. L.; YASSUDA, M. S. Treino de Memória Episódica com Ênfase em Categorização para Idosos sem Demência e Depressão. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 23, n. 2, p.317-323, 2010. Disponível em: < <http://seer.ufrgs.br/PsicReflexaoCritica> >. Acesso em: abr. 2013.

CHARCHAT, H. et al. Investigação de Marcadores Clínicos dos Estágios Iniciais da Doença de Alzheimer com Testes Neuropsicológicos Computadorizados, **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 14, n. 2, p. 305-316, 2001. Disponível em: < <http://seer.ufrgs.br/PsicReflexaoCritica> >. Acesso em: abr. 2013.

CUPERTINO, A. P. F. B. et al. Estresse e suporte social na infância e adolescência relacionados com sintomas depressivos em idosos. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 19, n. 3, p. 371-378, 2006. Disponível em: < <http://seer.ufrgs.br/PsicReflexaoCritica> >. Acesso em: abr. 2013.

CUPERTINO, A. P. F. B.; ROSA, F. H. M.; RIBEIRO, P. C. C. Definição de Envelhecimento Saudável na Perspectiva de Indivíduos Idosos. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 20, n. 1, p. 81-86, 2007. Disponível em: < <http://seer.ufrgs.br/PsicReflexaoCritica> >. Acesso em: abr. 2013.

CURY, C. R. J. *Parecer CNE/CEB 11/2000 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: MEC, CNE, 2000. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf >. Acesso em: dez. 2013.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. 10ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF : MEC : UNESCO, 2006. 288 p.

DI PIERRO, M. C. A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul.-set. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: dez. 2013.

_____. Educação de Jovens e Adultos na América Latina e Caribe: trajetória recente. **Educação e Sociedade**, v. 38, n. 134, p. 367-391, maio/ago. 2008a.

_____. Luta social e reconhecimento jurídico do Direito Humano dos jovens e adultos à educação. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 33, n. 3, p. 395-410, set/dez. 2008b. Disponível em <<http://www.ufsm.br/revistaeducacao>>. Acesso em: dez. 2013.

_____. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: jul. 2013.

DIAS, F. V. et al. Sujeitos de mudanças e mudanças de sujeitos: as especificidades do público da Educação de Jovens e Adultos. In: SOARES, L. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 49-82. (Coleção Estudos em EJA, 11).

DOLL, J. Educação, cultura e lazer: perspectivas de velhice bem-sucedida. In: NERI, A. L. (Org.). **Idosos no Brasil: vivências, desafios e expectativas na terceira idade**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, Edições SESC SP, 2007. p. 109-123.

DURANTE, M. **Alfabetização de adultos: leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. 113 p.

FERREIRA, F. O. et al. Velocidade de processamento, sintomas depressivos e memória de trabalho: comparação entre idosos e portadores de esclerose múltipla. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 24, p. 367-380, 2011. Disponível em: < <http://seer.ufrgs.br/PsicReflexaoCritica> >. Acesso em: abr. 2013.

FLECHA, R. **Compartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas através del diálogo**. Barcelona: Paidós, 1997. 157 p.

FLECHA, R. **Educacion de las personas adultas: propuestas para los años noventa**. Barcelona: El Roure Editorial, S.A., 1994. 204 p.

FLECHA, R.; MELLO, R. R.. A formação de educadoras e educadores para um modelo social de Educação de Pessoas Jovens e Adultas: perspectiva dialógica. **Revista da FAEEBA: Educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 37, jan./jun. 2012.

FONSECA, A. M. Subsídios para uma Leitura Desenvolvimental do Processo de Envelhecimento. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 20, n. 2, p.277-289, 2007. Disponível em: < <http://seer.ufrgs.br/PsicReflexaoCritica> >. Acesso em: abr. 2013.

FORTES-BURGOS, A. C. G.; NERI, A. L.; CUPERTINO, A. P. F. B. Eventos Estressantes, Estratégias de Enfrentamento, Auto-Eficácia e Sintomas Depressivos entre Idosos Residentes na Comunidade. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.2, n. 1, p. 74-82, 2008. Disponível em: < <http://seer.ufrgs.br/PsicReflexaoCritica> >. Acesso em: abr. 2013.

FREIRE, P. ; MACEDO, D. ; tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. **Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. 167 p.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. – 47. ed. – São Paulo: Cortez, 2006. 87 p.

_____. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Editora Olho d'Água, 2010. 120 p.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 148 p. (Coleção Leitura).

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 245 p.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000. 134 p.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 47. ed. Rio de Janeiro, 2005. 213 p.

_____. **Política e Educação**. Indaiatuba, SP – Villa das Letras, 2007. 121 p.

FREIRE, R. P. et al. Efeito de Estratégias de Codificação sobre a Memória Contextual em Idosos. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 21, n. 2, p. 326-331, 2008. Disponível em: < <http://seer.ufrgs.br/PsicReflexaoCritica> >. Acesso em: abr. 2013.

GUEDEA, M. T. D. et al. Relação do bem-estar subjetivo, estratégias de enfrentamento e apoio social em idosos. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 19, n. 2, p. 301-308, 2006. Disponível em: < <http://seer.ufrgs.br/PsicReflexaoCritica> >. Acesso em: abr. 2013.

HAASE, V. G. et al. Estudos Clínicos Iniciais com o Teste de Discriminação de Listas (TDL-UFMG). **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 14, n. 2, p. 289-304, 2001. Disponível em: < <http://seer.ufrgs.br/PsicReflexaoCritica> >. Acesso em: abr. 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTÁTISTICA (IBGE). **Perfil dos idosos responsáveis pelos domicílios no Brasil 2000**. 2002.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTÁTISTICA (IBGE). **Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. 2012.

INOUE, K. et al. Percepções de suporte familiar e qualidade de vida entre idosos segundo a vulnerabilidade Social. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 23, n. 3, p. 582-592, 2010. Disponível em: < <http://seer.ufrgs.br/PsicReflexaoCritica> >. Acesso em: abr. 2013.

IRIGARAY, T. Q.; FILHO, I. G.; SCHNEIDER, R. H. Efeitos de um Treino de Atenção, Memória e Funções Executivas na Cognição de Idosos Saudáveis. **Psicologia: Reflexão e**

Crítica, v. 25, n. 1, p. 188-202, 2012. Disponível em: < <http://seer.ufrgs.br/PsicReflexaoCritica> >. Acesso em: abr. 2013.

IRIGARAY, T. Q.; SCHNEIDER, R. H.; GOMES, I. Efeitos de um Treino Cognitivo na Qualidade de Vida e no Bem-Estar Psicológico de Idosos. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 24, n. 4, p. 810-818, 2011. Disponível em: < <http://seer.ufrgs.br/PsicReflexaoCritica> >. Acesso em: abr. 2013.

KANASHIRO, M. M.; YASSUDA, M. S. Estudo da Adaptação e Aplicabilidade do Questionário Perfil de Atividades de Adelaide em Idosos de uma Comunidade Nipo-brasileira. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 24, n. 2, p. 245-253, 2011. Disponível em: < <http://seer.ufrgs.br/PsicReflexaoCritica> >. Acesso em: abr. 2013.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. ver. e ampl. São Paulo: Atlas, 1991.

LIMA, L. C. **Educação ao longo da vida**: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró. São Paulo: Cortez, 2007. 127 p.

LIMA-SILVA, T. B.; YASSUDA, M. S. Treino cognitivo e intervenção psicoeducativa para indivíduos hipertensos: efeitos na cognição. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 25, n. 1, p. 30-40, 2012. Disponível em: < <http://seer.ufrgs.br/PsicReflexaoCritica> >. Acesso em: abr. 2013.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál.**, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0410spe.pdf> > Acesso em: ago. 2013.

LINHARES, C. R. C. et al. Perfil da clientela de um ambulatório de geriatria do Distrito Federal. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 16, n. 2, p. 319-326, 2003. Disponível em: < <http://seer.ufrgs.br/PsicReflexaoCritica> >. Acesso em: abr. 2013.

LOPES, A. P. N.; BURGARDT, V. M. Idoso: um perfil de alunos na EJA e no mercado de trabalho. **Estud. interdiscipl. envelhec.**, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 311-330, 2013. Disponível em: < <http://seer.ufrgs.br/index.php/RevEnvelhecer> >. Acesso em: jan. 2014.

LOPES, E. S. L. Resiliência. In: NERI, A. L. **Palavras-chave em gerontologia**. 3. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008. p. 178-181. (Coleção Velhice e Sociedade).

MARQUES, D. T.; PACHANE, G. G. Formação de educadores: uma perspectiva de educação de idosos em programas de EJA. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 475-490, maio/ago. 2010. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n2/a04v36n2.pdf> > Acesso em: dez. 2013.

MELLO, R. R. **Educação ao longo da vida na América do Sul**. *Conferência mundial sobre educação ao longo da vida*: dando forma ao futuro da aprendizagem ao longo da vida. Changwon, Coréia do Sul: 2007.

MENEZES, A. C. Z.; NASCIMENTO, E. Estudo Longitudinal das Habilidades Intelectuais de Idosos Avaliados com a WAIS-III. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 24, n. 3, p. 419-428, 2011. Disponível em: < <http://seer.ufrgs.br/PsicReflexaoCritica> >. Acesso em: abr. 2013.

MORI, M. E.; COELHO, V. L. D. Mulheres de corpo e alma: aspectos biopsicossociais da meia-idade feminina. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 17, n. 2, p. 177-187, 2004. Disponível em: < <http://seer.ufrgs.br/PsicReflexaoCritica> >. Acesso em: abr. 2013.

NERI, A. L. Atitudes e preconceitos em relação à velhice. In: NERI, A. L. (Org.). **Idosos no Brasil: vivências, desafios e expectativas na terceira idade**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, Edições SESC SP, 2007. p. 33-46.

NERI, A. L. O que a psicologia tem a oferecer ao estudo e à intervenção no campo do envelhecimento no Brasil, hoje. In: NERI, A.L.; YASSUDA, M.S (orgs); CACHIONI, M. (colab.). **Velhice bem-sucedida: aspectos afetivos e cognitivos**. 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 2005. p. 13-27. (Coleção Vivacidade).

NERI, A. L. **Palavras-chave em gerontologia**. 3. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008. 214 p. (Coleção Velhice e Sociedade).

OLIVEIRA, M. K. Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v.30, n.2, p. 211-229, maio/ago., 2004. Disponível em: < <http://www.educacaoepesquisa.fe.usp.br/> >. Acesso em: dez. 2013.

OLIVEIRA, M. K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, n. 12, p. 59-73, Set/Out/Nov/Dez, 1999. Disponível em: < http://www.ekolhumana.com.br/upload-files/artigos/Jovens_adultos_aprendizagem.pdf >. Acesso em: dez. 2013.

OLIVEIRA, R. C. S. O. Políticas públicas, educação e a pesquisa sobre o idoso no Brasil: diferentes abordagens da temática nas teses e dissertações (de 2000 a 2009). In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL. 9., 2012. Disponível em: < <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1845/243> > Acesso em: jan. 2014.

PARK, M. B. Memória coletiva. In: NERI, A. L. **Palavras-chave em gerontologia**. 3. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008. p. 133-135. (Coleção Velhice e Sociedade).

PEREIRA, J. M. M. A escola do riso e do esquecimento: idosos na educação de jovens e adultos. **Educ. Foco.**, Juiz de Fora, v. 16, n. 2, p. 11-38, set. 2011/fev. 2012. Disponível em: < <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/> > Acesso em: dez. 2013.

PERES, M. A. C. Velhice e analfabetismo, uma relação paradoxal: a exclusão educacional em contextos rurais da região Nordeste. **Soc. estado**. vol. 26, n. 3, p. 631-662., 2010. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/se/v26n3/11.pdf> > Acesso em: dez. 2013.

QUEROZ, N. C.; NERI, A. L. Bem-estar Psicológico e Inteligência Emocional entre Homens e Mulheres na Meia-idade e na Velhice. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 18, n. 2, p.292-299, Mai./Ago. 2005. Disponível em: < <http://seer.ufrgs.br/PsicReflexaoCritica> >. Acesso em: abr. 2013

RABELO, D.; SILVA, S. C. R. A terceira idade no contexto das políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos (1988-2011). **Polyphonía**, v. 22, n. 2, jun./dez. 2011.

Disponível em: < <http://www.revistas.ufg.br/index.php/sv/article/view/26663> >. Acesso em: jan. 2014.

RABELO, D. F. Auto-eficácia. In: NERI, A. L. **Palavras-chave em gerontologia**. 3. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008. p. 19-23. (Coleção Velhice e Sociedade).

RIBEIRO, P. C. C. et al. Desempenho de Idosos na Bateria Cognitiva CERAD: Relações com Variáveis Sociodemográficas e Saúde Percebida. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 23, n. 1, p.102-109, Jan./Abr. 2010. Disponível em: < <http://seer.ufrgs.br/PsicReflexaoCritica> >. Acesso em: abr. 2013.

SALVADOR, A. D. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica**. Porto Alegre: Sulina, 3 ed., 1973. 237 p.

SANTOS, B. F. et al. Identificação das crenças em relação à velhice e ganhos percebidos de professores do CIEJA. **Revista Kairós Gerontologia**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 119-141, jun., 2011. Disponível em: < <http://revistas.pucsp.br/index.php/kairos> >. Acesso em: nov. 2013.

SANTOS, G. A.; LOPES, A.; NERI, A. L. Escolaridade, raça e etnia: elementos de exclusão social de idosos. In: NERI, A. L. (Org.). **Idosos no Brasil: vivências, desafios e expectativas na terceira idade**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, Edições SESC SP, 2007. p. 65-80.

SANTOS, N. A. et al. Os efeitos da idade na percepção visual de grades senoidais em luminância baixa. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 19, n. 3, p. 415-421, 2006. Disponível em: < <http://seer.ufrgs.br/PsicReflexaoCritica> >. Acesso em: abr. 2013.

SANTOS, N. A.; SIMAS, M. L. B.; NOGUEIRA, R. M. T. B. L. Processamento visual da forma em idosos: curvas de limiar de contraste para frequências angulares e senoidais. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 16, n. 2, p. 271-277, 2003. Disponível em: < <http://seer.ufrgs.br/PsicReflexaoCritica> >. Acesso em: abr. 2013.

SCHNEIDER, D. G; PARENTE, M. A. M. P. O Desempenho de Adultos Jovens e Idosos na *Iowa Gambling Task* (IGT): Um Estudo sobre a Tomada de Decisão. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 19, n. 3, p.442-450, 2006. Disponível em: < <http://seer.ufrgs.br/PsicReflexaoCritica> >. Acesso em: abr. 2013.

SCORALICK-LEMPKE, M. M.; BARBOSA, A. J. G. Educação e envelhecimento: contribuições da perspectiva *Life-Span*. Estudos de psicologia, Campinas, 29(Supl.), p. 647-655, out. – dez., 2012. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v29s1/01.pdf> >. Acesso em: nov. 2013.

SCORALICK-LEMPKE, N. N.; BARBOSA, A. J. G.; MOTA, M. M. P. E. Efeitos de um Processo de Alfabetização em Informática na Cognição de Idosos. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 25, n. 4, p. 774-782, 2012. Disponível em: < <http://seer.ufrgs.br/PsicReflexaoCritica> >. Acesso em: abr. 2013.

SILVA, J.; SALDANHA, A. A. W.; AZEVEDO, R. L. W. Variáveis de impacto na qualidade de vida de pessoas acima de 50 anos HIV+, **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 23, n. 1, p. 56-63, 2010. Disponível em: < <http://seer.ufrgs.br/PsicReflexaoCritica> >. Acesso em: abr. 2013.

SILVA, M. D. F.; FERREIRA-ALVES, J. O luto em adultos idosos: natureza do desafio individual e das variáveis contextuais em diferentes modelos. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 25, n. 3, p. 588-595, 2012. Disponível em: < <http://seer.ufrgs.br/PsicReflexaoCritica> >. Acesso em: abr. 2013.

SILVA, T. B. L. et al. Fluência Verbal e Variáveis Sociodemográficas no Processo de Envelhecimento: Um Estudo Epidemiológico. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 24, n. 4, p. 739-746, 2011. Disponível em: < <http://seer.ufrgs.br/PsicReflexaoCritica> >. Acesso em: abr. 2013.

SOMMERHALDER, C. Sentido de Vida na Fase Adulta e Velhice. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 23, n. 2, p. 270-277, 2010. Disponível em: < <http://seer.ufrgs.br/PsicReflexaoCritica> >. Acesso em: abr. 2013.

TODARO, M. A. Educação continuada/educação permanente. In: NERI, A. L. **Palavras-chave em gerontologia**. 3. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008. p. 63-67. (Coleção Velhice e Sociedade).

TORQUATO, R.; MASSI, G. SANTANA, A. P. Envelhecimento e Letramento: A Leitura e a Escrita na Perspectiva de Pessoas com Mais de 60 Anos de Idade. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 24, n. 1, p.89-98, 2011. Disponível em: < <http://seer.ufrgs.br/PsicReflexaoCritica> >. Acesso em: abr. 2013.

TRENTINI, C. M. et. al. A relação entre Variáveis de Saúde Mental e Cognição em Idosos Viúvos. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 22, n. 2, p.236-243, 2009. Disponível em: < <http://seer.ufrgs.br/PsicReflexaoCritica> >. Acesso em: abr. 2013.

UNESCO. **Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos: Marco de Ação de Belém**. Brasília : UNESCO, 2010.

WACHELKE, J. F. R. Índice de centralidade de representações sociais a partir de evocações (INCEV): exemplo de aplicação no estudo da representação social sobre envelhecimento. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 22, n. 1, p. 102-110, 2009. Disponível em: < <http://seer.ufrgs.br/PsicReflexaoCritica> >. Acesso em: abr. 2013.

WACHELKE, J.; CONTARELLO, A. Representações sociais de estudantes italianos sobre o envelhecimento: um estudo exploratório de um sistema representacional. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 24, n. 3, p. 551-560, 2011. Disponível em: < <http://seer.ufrgs.br/PsicReflexaoCritica> >. Acesso em: abr. 2013.

WHITAKER, D. C. A. **Envelhecimento e poder**: a posição do idoso na contemporaneidade. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007. 180 p.

YASSUDA, M. S. et al. Treino de Memória no Idoso Saudável: Benefícios e Mecanismos. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 19, n. 3, p. 470-481, 2006. Disponível em: < <http://seer.ufrgs.br/PsicReflexaoCritica> >. Acesso em: abr. 2013.

YASSUDA, M. S.; LASCA, V. B. NERI, A. L. Meta-memória e Auto-eficácia: Um Estudo de Validação de Instrumentos de Pesquisa sobre Memória e Envelhecimento. **Psicologia:**

Reflexão e Crítica, v. 18, n. 1, p.78-90, 2005. Disponível em: <
<http://seer.ufrgs.br/PsicReflexaoCritica>>. Acesso em: abr. 2013.

SÍTIOS CONSULTADOS

<http://www.onu.org.br/conheca-a-onu/a-historia-da-organizacao/>

http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/documento_final.pdf

<http://saladeimprensa.ibge.gov.br/noticias?view=noticia&id=1&busca=1&idnoticia=2476>

<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001473/147330por.pdf>

APÊNDICE A - EXEMPLO DE FICHA DESCRITIVA ELABORADA PARA CADA ARTIGO

Referência do artigo: SCORALICK-LEMPKE, N. N.; BARBOSA, A. J. G.; MOTA, M. M. P. E. Efeitos de um Processo de Alfabetização em Informática na Cognição de Idosos. <i>Psicologia: Reflexão e Crítica</i> , v. 25, n. 4, p. 774-782, 2012.					
Categoria temática (Unidade de Registro)	Relação envelhecimento e educação		Citação correspondente da relação envelhecimento e educação	Conceitos explícitos e citações correspondentes	Elementos teóricos sobre idosos, velhice e envelhecimento
	Sim	Não			
<p>Cognição e envelhecimento</p> <p>Unidade de Contexto: “De forma análoga, as atividades intelectuais parecem exercer papel essencial na manutenção da cognição no envelhecimento (Gage, 2003). Dessa forma, o número de anos estudados e a aprendizagem continuada seriam preditores da saúde cognitiva em idosos (Banhato, 2011; Duay & Bryan, 2008; Fillit et al., 2002; Lautenschlager, 2002; Pope et al., 2003). De acordo com Bahia e Caramelli (1998), a falta de atividades intelectuais e sociais pode causar prejuízos físicos e cognitivos, constituindo importantes indicadores de risco para declínio e para as síndromes</p>	X		<p>Fala-se sobre a relação entre as atividades intelectuais e a cognição no envelhecimento, mostrando a importância da aprendizagem continuada para pessoas idosas. Trata da alfabetização em informática, como potencial para preservar e melhorar processos cognitivos.</p> <p>“De forma análoga, as atividades intelectuais parecem exercer papel essencial na manutenção da cognição no envelhecimento (Gage, 2003). Dessa forma, o número de anos estudados e a aprendizagem continuada seriam preditores da saúde cognitiva em idosos (Banhato, 2011; Duay & Bryan, 2008; Fillit et al., 2002; Lautenschlager, 2002; Pope et al., 2003). De acordo com Bahia e Caramelli (1998), a falta de atividades intelectuais e sociais pode causar prejuízos físicos e cognitivos, constituindo importantes indicadores de risco para declínio e para as síndromes demenciais.” (p. 775)</p> <p>“O desenvolvimento e a capacidade de aprendizagem durante todas as fases da vida têm sido destacados em vários estudos, alguns deles já mencionados no presente</p>	<p>- Memória de Trabalho: “De acordo com Baddeley (2000), a memória de trabalho (ou operacional) é um sistema integrado que permite tanto o processamento ativo, quanto o armazenamento temporal de informação, ambos envolvidos na realização de tarefas cognitivas complexas, tais como o raciocínio, a compreensão e a linguagem.” (p. 774)</p> <p>- Memória explícita: “As memórias explícitas (ou declarativas), por sua vez, envolvem o pensamento consciente e consiste em um sistema que armazena eventos, fatos ou conhecimentos sobre os quais se pode falar (Lombroso, 2004). Elas incluem as memórias episódica, relativa ao armazenamento de experiências pessoais, e semântica, composta por conhecimentos gerais e consolidada na ausência de referências de tempo e de contexto (Taussik & Wagner, 2006).” (p. 774-775)</p> <p>- Metamemória: “As atitudes e crenças dos idosos em relação ao próprio desempenho cognitivo também</p>	<p>- Há mudanças físicas e cognitivas no envelhecimento humano: ganhos e perdas;</p> <p>- A memória é uma das funções mais atingidas pelo processo de envelhecimento;</p> <p>- A saúde cognitiva é fundamental para um processo de envelhecimento saudável.</p>

<p>demenciais.” (p. 775)</p>		<p>artigo (ver, por exemplo, Scoralick-Lempke, 2009; Souza & Chaves, 2005). Ao contrário da imagem de decadência e senilidade que o idoso possuía, verifica-se, atualmente, a possibilidade de envelhecimento ativo, participativo e saudável. Dentre as múltiplas ferramentas que podem promover o envelhecimento saudável, o uso do computador e de outras tecnologias de informação e comunicação tem se mostrado promissor.” (p. 776)</p> <p>“Dentre as múltiplas intervenções que podem preservar e/ou promover as cognições de idosos, o emprego de informática tem se mostrado promissor. A literatura científica (Slegers et al., 2009) destaca que o computador representa uma alternativa para prevenir o declínio cognitivo na velhice, sendo que essa tecnologia pode ser empregada tanto no treino cognitivo, quanto em processos educacionais mais amplos, os quais almejam que esse artefato passe a fazer parte do cotidiano dos idosos, inclusive para o exercício da cidadania. Há que se ressaltar que essa última modalidade de emprego da informática esbarra no imenso analfabetismo digital que assola a população de idosos no Brasil.” (p. 780)</p> <p>“Assim, os resultados desta pesquisa não devem ser interpretados como indicadores de que atividades educacionais não favorecem o desenvolvimento cognitivo na velhice e de</p>	<p>podem ter repercussões em atividades de memória, influenciando a maneira pela qual a tarefa é realizada, bem como seu desempenho final (Hertzog et al., 1998, citado por Yassuda, Lasca, & Neri, 2005). Dessa forma, a existência de uma crença em um déficit de memória pode afetar negativamente o desempenho em tarefas dessa natureza. Na literatura, esse conjunto de sentimentos e ideias sobre a memória é denominado metamemória.” (p. 775)</p> <p>- Autoeficácia / Autoeficácia em memória: “A autoeficácia em memória é outro aspecto que vem sendo estudado e é considerado por alguns autores como um componente da metamemória. De acordo com Bandura (1977), autoeficácia se refere à avaliação do indivíduo sobre sua capacidade de realizar uma determinada tarefa e envolve sempre um objeto específico. Na presente investigação, o objeto da autoeficácia é a memória. A autoeficácia em memória é um construto importante no estudo do envelhecimento, uma vez que, se ela estiver baixa, pode ajudar a explicar os problemas de memória em idosos (Yassuda et al., 2005).” (p. 775)</p> <p>- Mídias cognitivas:</p>	
------------------------------	--	--	---	--

		<p>que o uso de computadores não gera ganhos intelectuais nessa fase do curso de vida. Ao contrário, há uma literatura bastante farta que evidencia o fato de as atividades intelectuais serem fatores protetores de declínio cognitivo no envelhecimento (ver, por exemplo, Bahia & Caramelli, 1998; Banhato, 2011; Gage, 2003).” (p. 780)</p> <p>“Para futuras pesquisas, destaca-se, também, a necessidade de que o uso de informática com idosos seja baseado em sólidos princípios de Gerontologia Educacional.” (p. 781)</p>	<p>“Uma mídia cognitiva é aquela que propicia um ambiente para crescimento intelectual (Hokanson & Hooper, 2000).” (p. 781)</p> <p>- Plasticidade cognitiva: “Pesquisas demonstram a plasticidade cognitiva em idosos ao verificar que, através de treino, o indivíduo saudável é capaz de aproximar seu desempenho atual do seu desempenho máximo possível (Verhaeghen, 2000, citado por Yassuda et al., 2006).” (p. 775)</p>	
--	--	--	---	--

APÊNDICE B - QUADRO DE ORGANIZAÇÃO DOS ARTIGOS PARA ANÁLISE

Referência do Artigo	Unidade de Registro - Tema	Unidade de Registro - Categoria Temática	Unidade de Contexto
<p>SCORALICK-LEMPKE, N. N.; BARBOSA, A. J. G.; MOTA, M. M. P. E. Efeitos de um Processo de Alfabetização em Informática na Cognição de Idosos. Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 25, n. 4, p. 774-782, 2012.</p>	Cognição e envelhecimento	Atividades intelectuais e ganhos cognitivos	“A partir da revisão de literatura, a qual sugere que o uso de informática pode promover um melhor funcionamento intelectual, o presente estudo testou a hipótese de que uma Oficina de Inclusão Digital melhoraria capacidades cognitivas de idosos, especificamente as memórias episódica e de trabalho, a metamemória e a autoeficácia em memória.” (p. 776)
<p>IRIGARAY, T. Q.; FILHO, I. G.; SCHNEIDER, R. H. Efeitos de um Treino de Atenção, Memória e Funções Executivas na Cognição de Idosos Saudáveis. Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 25, n. 1, p. 188-202, 2012.</p>	Cognição e envelhecimento	Atividades intelectuais e ganhos cognitivos	<p><i>“Resumo</i> Introdução: Estudos mostram declínio significativo em funções cognitivas, como memória, atenção e funções executivas ao longo do processo de envelhecimento normal. Objetivo: Verificar os efeitos de um treino de atenção, memória e funções executivas na cognição de idosos saudáveis. Métodos: 76 idosos saudáveis, divididos em grupo experimental (GE) e grupo controle (GC), cada um com 38 indivíduos. O GE recebeu doze sessões de treino de atenção, memória e funções executivas. Resultados: O GE no pós-teste apresentou melhor desempenho em tarefas de atenção, memória de trabalho, linguagem (inferências e escrita espontânea), praxia construcional, resolução de problemas e funções executivas. Conclusão: O treino revelou resultados significativos para uma intervenção de doze sessões, indicando que idosos saudáveis podem melhorar seu desempenho cognitivo.” (p. 188)</p>
<p>IRIGARAY, T. Q.; SCHNEIDER, R. H.; GOMES, I. Efeitos de um Treino Cognitivo na Qualidade de Vida e no Bem-Estar Psicológico de Idosos. Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 24, n. 4, p. 810-</p>	Cognição e envelhecimento	Atividades intelectuais e ganhos cognitivos	<p><i>“Resumo</i> Introdução: A funcionalidade cognitiva de idosos está relacionada à sua saúde, à qualidade de vida e ao bem-estar psicológico, sendo considerada um indicador importante de envelhecimento ativo e longevidade. Objetivo: Verificar os efeitos de um treino cognitivo na qualidade</p>

818, 2011.			de vida e no bem-estar psicológico de idosos. Métodos: 76 idosos saudáveis, divididos em grupo experimental (GE) e grupo controle (GC). O GE recebeu doze sessões de treino cognitivo, que envolvia a instrução e prática de exercícios. Resultados: Após o treino, os idosos do GE apresentaram melhor desempenho cognitivo, melhor percepção de qualidade de vida e maiores índices de bem-estar psicológico. Conclusão: Conclui-se que intervenções cognitivas que incluem tarefas de atenção, memória e funções executivas podem contribuir para a melhora da qualidade de vida e do bem-estar psicológico de idosos.” (p. 810)
TORQUATO, R.; MASSI, G. SANTANA, A. P. Envelhecimento e Letramento: A Leitura e a Escrita na Perspectiva de Pessoas com Mais de 60 Anos de Idade. Psicologia: Reflexão e Crítica , v. 24, n. 1, p.89-98, 2011.	Cognição e envelhecimento	Atividades intelectuais e ganhos cognitivos	“Resumo Este artigo objetiva verificar os papéis que práticas de letramento assumem para pessoas com mais de 60 anos. A pesquisa foi realizada de um ponto de vista qualitativo/quantitativo, a partir da aplicação de um questionário junto a 40 sujeitos com idade superior a 60 anos. Foram coletadas informações sobre as práticas de leitura e de escrita, as suas dificuldades, bem como a relevância dessas práticas no próprio processo de envelhecimento. Verificou-se que os idosos referem dificuldades relacionadas a questões ortográficas, textuais e biológicas. As atividades de letramento são utilizadas, também, com o objetivo de melhorar a cognição. Além disso, eles reconhecem que essas atividades trazem benefícios para a promoção de um envelhecimento ativo e saudável.” (p.89)
CARVALHO, F. C. R.; NERI, A. L.; YASSUDA, M. S. Treino de Memória Episódica com Ênfase em Categorização para Idosos sem Demência	Cognição e envelhecimento	Atividades intelectuais e ganhos cognitivos	Resumo Com o envelhecimento, podem ocorrer alterações cognitivas, especialmente, na memória. Ao mesmo tempo, as pesquisas apontam a possibilidade de melhorar a capacidade da memória por meio

<p>e Depressão. Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 23, n. 2, p.317-323, 2010.</p>			<p>de treino cognitivo. O objetivo deste estudo foi verificar os efeitos do treino de memória episódica com idosos saudáveis brasileiros. Cinquenta e sete idosos recrutados foram divididos aleatoriamente em grupo controle (GCO= 26) e grupo experimental (GEX= 31). Os participantes do grupo GEX participaram do pré-teste, seguido de cinco sessões de treino de memória episódica, nas quais foram instruídos a categorizar listas de supermercado e figuras, e do pós-teste. Os resultados indicaram que o treino de memória episódica envolvendo a aprendizagem e a prática com a estratégia de categorização promoveu melhora significativa no desempenho em tarefa de memória episódica e um maior uso da estratégia treinada.” (p. 317)</p>
<p>FREIRE, R. P. et al. Efeito de Estratégias de Codificação sobre a Memória Contextual em Idosos. Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 21, n. 2, p. 326-331, 2008.</p>	<p>Cognição e envelhecimento</p>	<p>Atividades intelectuais e ganhos cognitivos</p>	<p>“O presente trabalho investiga o desempenho de idosos em uma tarefa de memória contextual incidental e busca verificar o efeito do uso de estratégias específicas na fase de aquisição da memória no desempenho desses sujeitos em relação a indivíduos jovens. Como hipótese, acredita-se que os déficits de memória contextual apresentados pelos idosos estejam relacionados à inabilidade de realizar espontaneamente o vínculo entre item e contexto, e que estratégias que visem induzir essa combinação podem reverter tais déficits. A importância da investigação e da constatação da reversão de possíveis déficits cognitivos associados ao envelhecimento, sustentada nas abordagens que priorizam os ganhos ocorridos nessa etapa do ciclo vital, reside principalmente na possibilidade de criar formas de intervenção e de adaptação das capacidades cognitivas dos idosos às demandas sociais e ambientais (Parente & Wagner, 2006).” (p. 327)</p>

<p>YASSUDA, M. S. et al. Treino de Memória no Idoso Saudável: Benefícios e Mecanismos. Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 19, n. 3, p. 470-481, 2006.</p>	<p>Cognição e envelhecimento</p>	<p>Atividades intelectuais e ganhos cognitivos</p>	<p>“Resumo Introdução: Pesquisas documentam declínio na memória ao longo do envelhecimento, entretanto, estudos apontam que o treino gera um aumento significativo no desempenho de idosos. Objetivo: Replicar resultados internacionais referentes a treino de memória com uma amostra brasileira de idosos saudáveis e investigar mecanismos, como o uso de estratégias, que possam explicar seus benefícios. Método: 69 idosos saudáveis, subdivididos em grupo experimental (GE) e grupo controle (GC), receberam quatro sessões de treino de memória (GC recebeu o treino após o pós-teste). O treino ofereceu informações sobre memória e envelhecimento, instrução e prática em organização de listas de supermercado e grifo de idéias principais em textos. Resultados: No pós-teste o GE apresentou melhor desempenho na recordação de texto e maior uso de estratégias (organização da lista e uso de grifo). Os dois grupos relataram menor número de queixas (medidas através do MAC-Q) e processamento de informações mais rápido (símbolos do WAIS-R) no pós-teste. Conclusões: Após o treino, os idosos fazem uso mais intenso de estratégias de memória, mas este fato não garante melhor desempenho (não houve aumento na memorização da lista). Os achados para a lista sugerem a presença da deficiência da utilização: os idosos usaram a estratégia, mas não se beneficiaram dela.” (p. 470)</p>
<p>LIMA-SILVA, T. B.; YASSUDA, M. S. Treino cognitivo e intervenção psicoeducativa para indivíduos hipertensos: efeitos</p>	<p>Cognição e envelhecimento</p>	<p>Atividades intelectuais e ganhos cognitivos</p>	<p>“Resumo Objetivos: Avaliar a possibilidade de aliar o treino cognitivo à intervenção psicoeducativa de oito sessões sobre hipertensão visando melhor manejo desta condição crônica</p>

<p>na cognição. Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 25, n. 1, p. 30-40, 2012.</p>			<p>em idosos. Métodos: Participaram 64 idosos que se declararam como hipertensos, divididos em grupo experimental (GE, $n=35$) e grupo controle (GC, $n=29$). O grupo controle recebeu treino após o pós-teste. O protocolo incluiu dados sócio- demográficos e clínicos, o Mini- Exame do Estado Mental (MEEM), Escala de Depressão Geriátrica (EDG), Teste Comportamental de Memória de Rivermead (RBMT), Fluência Verbal categoria animais (FV) e <i>Short Cognitive Test</i> (SKT). Resultados: Pôde-se observar que o GE apresentou melhor desempenho cognitivo, quando comparado ao GC, após a intervenção. Conclusões: Podem ocorrer ganhos cognitivos associados a uma intervenção psicoeducativa para idosos hipertensos.” (p. 30)</p>
<p>SILVA, T. B. L. et al. Fluência Verbal e Variáveis Sociodemográficas no Processo de Envelhecimento: Um Estudo Epidemiológico. Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 24, n. 4, p. 739-746, 2011.</p>	<p>Cognição e envelhecimento</p>	<p>Desempenho cognitivo de idosos</p>	<p>“Resumo A fluência verbal é um marcador das funções executivas, envolvendo a capacidade de busca e recuperação de dados, habilidades de organização, autorregulação e memória operacional. Objetivou-se identificar a existência de diferenças em fluência verbal (número de animais, categorias, grupos e alternância de categorias) entre sexo, faixas etárias, faixas de escolaridade e renda. Trezentos e oitenta e três idosos (60 anos ou mais) participaram de estudo epidemiológico de corte transversal. Foram aplicadas questões sociodemográficas e o teste de fluência verbal categoria animais. As variáveis do teste de fluência verbal foram influenciadas por sexo, idade e escolaridade, com melhor desempenho a favor dos homens, dos participantes mais jovens e mais escolarizados. Os resultados confirmam que o desempenho em fluência verbal deve ser interpretado à luz das informações sociodemográficas.” (p.739)</p>

<p>RIBEIRO, P. C. C. et al. Desempenho de Idosos na Bateria Cognitiva CERAD: Relações com Variáveis Sociodemográficas e Saúde Percebida. Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 23, n. 1, p.102-109, Jan./Abr. 2010.</p>	<p>Cognição e envelhecimento</p>	<p>Desempenho cognitivo de idosos</p>	<p>“Especificamente, este estudo verificou se o desempenho em testes de fluência verbal, nomeação, memória e praxia estaria relacionado a variáveis como idade, escolaridade, gênero, status conjugal e autoavaliação da saúde em idosos.” (p.104)</p>
<p>MENEZES, A. C. Z.; NASCIMENTO, E. Estudo Longitudinal das Habilidades Intelectuais de Idosos Avaliados com a WAIS-III. Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 24, n. 3, p. 419-428, 2011.</p>	<p>Cognição e envelhecimento</p>	<p>Desempenho cognitivo de idosos</p>	<p>“O presente estudo foi delineado com a finalidade de se investigar em uma amostra de idosos a variabilidade do desempenho intelectual, avaliado por meio da WAIS-III, em dois momentos do ciclo vital, considerando um intervalo de tempo de aproximadamente uma década entre as duas avaliações.” (p. 426)</p>
<p>BANHATO, E. F. C. et al. Cognition in Elderly People: Study of the Short Form 8 (SF8) of the Wechsler-III Scale. Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 25, n. 1, p.96-104, 2012.</p>	<p>Cognição e envelhecimento</p>	<p>Desempenho cognitivo de idosos</p>	<p>“We thus aimed to characterize the cognitive performance of elders using the SF8. We also compared the results of those with and without cognitive impairment, considering the differences of age ranges, sex and schooling.” (p. 97)</p>
<p>FERREIRA, F. O. et al. Velocidade de processamento, sintomas depressivos e memória de trabalho: comparação entre idosos e portadores de esclerose múltipla. Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 24, p. 367-380, 2011.</p>	<p>Cognição e envelhecimento</p>	<p>Desempenho cognitivo de idosos</p>	<p>Resumo A esclerose múltipla (EM) e o envelhecimento normal comprometem a substância branca hemisférica, causando déficits neuropsicológicos na função executiva, memória de trabalho (MT) e velocidade de processamento de informação (VPI). Foram investigadas as hipóteses: (a) a VPI pode constituir um fator determinante dos déficits de MT em pacientes com EM e idosos, e (b) sintomas depressivos autorrelatados podem agravar os déficits cognitivos de pacientes com EM. Participaram do estudo 31 pacientes com EM sem depressão, 36 portadores de EM deprimidos, 108 controles demograficamente comparáveis e 100 idosos da comunidade. Os grupos tiveram seus desempenhos comparados em uma escala de autorrelato para depressão e em uma bateria</p>

			de testes para MT. Os resultados mostraram que o desempenho em MT depende da VPI, dos sintomas depressivos, da idade e da escolaridade dos indivíduos, variáveis que interagem de formas complexas.” (p.367)
YASSUDA, M. S.; LASCA, V. B. NERI, A. L. Metamemória e Auto-eficácia: Um Estudo de Validação de Instrumentos de Pesquisa sobre Memória e Envelhecimento. Psicologia: Reflexão e Crítica , v. 18, n. 1, p.78-90, 2005.	Cognição e envelhecimento	Desempenho cognitivo de idosos	<p>“Resumo</p> <p>A literatura cognitiva documenta em inúmeros relatos a existência de diferenças significativas entre o desempenho de jovens e idosos em tarefas de memória episódica. Pesquisadores nas últimas décadas exploram possíveis explicações para esta discrepância. Uma das hipóteses em investigação é que talvez os idosos possuam percepções, atitudes e afetos diferentes relativos à memória, e que talvez seu desempenho seja afetado por estes fatores. Os conceitos de meta-memória e auto-eficácia têm sido empregados nas pesquisas sobre o envelhecimento da memória para a avaliação desta hipótese. Nesta pesquisa, 1 questionário de meta-memória (MIA), 1 questionário de auto-eficácia (MSEQ) e 4 versões de 2 tarefas de desempenho de memória episódica (4 listas de itens de supermercado e 4 histórias curtas) foram traduzidos para o português, adaptados à cultura brasileira e submetidos a testes de validação junto a 33 jovens e 27 idosos saudáveis brasileiros. Os resultados das análises realizadas sugerem que as versões em português destes instrumentos têm boas características psicométricas e são promissores para esta área de pesquisa no Brasil.” (p. 78)</p>
SCHNEIDER, D. G; PARENTE, M. A. M. P. O Desempenho de Adultos Jovens e Idosos na <i>Iowa Gambling Task</i> (IGT): Um Estudo sobre a Tomada de Decisão. Psicologia: Reflexão e Crítica ,	Cognição e envelhecimento	Desempenho cognitivo de idosos	<p>“O presente estudo pretendeu contribuir com o debate a respeito das diferenças entre idade na tomada de decisão, especificamente no que tange ao comportamento de busca ou aversão ao risco, a partir do seu desempenho na IGT (Bechara et al., 1994). Os objetivos específicos do presente</p>

v. 19, n. 3, p.442-450, 2006.			estudo incluíram: (a) investigar a influência dos baralhos no comportamento de decidir de ambos os grupos, tendo em vista as diferentes características dos quatro baralhos que compõem a IGT (Bechara et al., 1994) que se diferem quanto à possibilidade ou não de ganhos em longo prazo e quanto à frequência de perdas; (b) averiguar se houve diferença no aprendizado desenvolvido por ambos os grupos, ao longo da tarefa; e, (c) adaptar a IGT para o Português Brasileiro.” (p. 444)
HAASE, V. G. et al. Estudos Clínicos Iniciais com o Teste de Discriminação de Listas (TDL-UFMG). Psicologia: Reflexão e Crítica , v. 14, n. 2, p. 289-304, 2001.	Cognição e envelhecimento	Desempenho cognitivo de idosos	<p>“Resumo</p> <p>Circuitos ligados aos lobos pré-frontais participam em uma série de funções executivas, dentre elas a organização serial do comportamento. A memória para ordem temporal é um destes aspectos e foi investigada neste estudo por meio de um teste de discriminação de listas. Na fase de apresentação, duas listas com dez estímulos cada (dez palavras concretas ou dez desenhos de objetos) foram apresentadas antes e depois de uma tarefa distratora. Na fase de teste foi apresentada uma lista com 20 pares de estímulos, dos quais um era novo e o outro já aparecera previamente. Os participantes precisavam reconhecer os estímulos previamente apresentados, alocando-os a cada uma das listas (julgamento de ordem temporal). Nós relatamos estudos clínicos iniciais, indicando que o procedimento pode ser útil na discriminação de adultos jovens, idosos e pacientes com patologia frontal, esclerose múltipla e pacientes psiquiátricos. Todos os grupos de pacientes, bem como o grupo de idosos, mostram uma dissociação de desempenho, exibindo reconhecimento normal e déficits nos julgamentos de ordem temporal.” (p. 289)</p>

<p>CHARCHAT, H. et al. Investigação de Marcadores Clínicos dos Estágios Iniciais da Doença de Alzheimer com Testes Neuropsicológicos Computadorizados, Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 14, n. 2, p. 305-316, 2001.</p>	<p>Cognição e envelhecimento</p>	<p>Alterações cognitivas</p>	<p>“O presente estudo tem como objetivo descrever marcadores neuropsicológicos dos estágios iniciais da DA utilizando como instrumento de avaliação uma Bateria de Testes Neuropsicológicos Computadorizados (BTNC) (Charchat, 1999). As principais vantagens de se utilizar testes computadorizados está justamente na possibilidade de, com precisão, controlar o tempo e a ordem de apresentação dos estímulos, registrar as latências e tipo de resposta e desenvolver várias formas de um mesmo teste. A BTNC foi desenvolvida como instrumental para avaliar quantitativamente funções neuropsicológicas acometidas e preservadas nos estágios iniciais da DA.” (p.106)</p>
<p>TRENTINI, C. M. et al. A relação entre Variáveis de Saúde Mental e Cognição em Idosos Viúvos. Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 22, n. 2, p.236-243, 2009.</p>	<p>Cognição e envelhecimento</p>	<p>Alterações cognitivas</p>	<p>“O foco do presente estudo é verificar se há associação de algum tipo de disfunção cognitiva com a perda recente do cônjuge em uma amostra de idosos da comunidade. É um estudo que procura expandir e confirmar o achado prévio na mesma comunidade de Veranópolis (Xavier et al., 2002), estudo esse que evidenciou presença de disfunção cognitiva entre enlutados. É um estudo com desenho e metodologia parecido com outro estudo realizado na Austrália (Ward et al., 2007) que, contrariando o esperado, não evidenciou para idosos uma associação entre viuvez e disfunção cognitiva. Neste sentido, como o estudo prévio brasileiro tem resultados divergentes do estudo australiano objetiva-se também, com o presente estudo, esclarecer a discrepância entre tais achados.” (p. 237)</p>
<p>BARBOSA, C. M. O.; MARTIN, J. I. G. Ajudas externas à memória na intervenção em pessoas idosas com comprometimento mnésico. Psicologia:</p>	<p>Cognição e envelhecimento</p>	<p>Alterações cognitivas</p>	<p>“Este trabalho procura analisar estas variantes e perceber quais as condicionantes bio-psico-sociais adjacentes ao uso de ajudas externas à memória pela população idosa com incapacidades mnésicas, e desta forma elaborar uma análise</p>

<p>Reflexão e Crítica, v. 25, n. 2, p. 320-329, 2012.</p>			<p>crítica de trabalhos científicos, relativos à utilização de ajudas externas em indivíduos adultos ou idosos com problemas mnésicos.” (p. 321)</p>
<p>KANASHIRO, M. M.; YASSUDA, M. S. Estudo da Adaptação e Aplicabilidade do Questionário Perfil de Atividades de Adelaide em Idosos de uma Comunidade Nipo-brasileira. Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 24, n. 2, p. 245-253, 2011.</p>	<p>Qualidade de vida na velhice</p>		<p>“Resumo O envelhecimento ativo está associado ao bem-estar e qualidade de vida. Este estudo de corte transversal teve o propósito de adaptar e analisar a aplicabilidade do questionário Perfil de Atividades de Adelaide (PAA), no Brasil e caracterizar a frequência e perfil de atividades de idosos pertencentes à cultura Japonesa. O questionário PAA foi traduzido e adaptado para o português do Brasil. A amostra foi composta por dois grupos: 30 praticantes do jogo mahjong e 30 praticantes do esporte gateball, de ambos os sexos. Observou-se que as mulheres foram mais ativas nos domínios serviço doméstico, serviço para outros, e lazer intelectual, os homens, em atividades sociais. O PAA pode ser útil para analisar o perfil da prática de atividades entre idosos e orientar a indicação de intervenções gerontológicas.” (p. 245)</p>
<p>INOUE, K. et al. Percepções de suporte familiar e qualidade de vida entre idosos segundo a vulnerabilidade Social. Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 23, n. 3, p. 582-592, 2010.</p>	<p>Qualidade de vida na velhice</p>	<p>.</p>	<p>“Resumo No presente estudo, examinou-se a relação entre a percepção de qualidade de vida e de suporte familiar entre idosos, segundo seu nível de vulnerabilidade social e características sócio-demográficas. Foram entrevistados seis grupos de 25 idosos ($N = 150$), um grupo para cada nível de vulnerabilidade, em um município paulista de porte médio. Os instrumentos utilizados foram: Inventário de Percepção de Suporte Familiar, Escala de Avaliação da Qualidade de Vida - QdV-DA e o Critério de Classificação Econômica Brasil. Correlações estatisticamente significativas, indicaram que os níveis de vulnerabilidade social estavam diretamente relacionados a</p>

			indicadores de nível socioeconômico, às percepções de suporte familiar (total, afetivo-consistente, de adaptação e autonomia) e de qualidade de vida.” (p. 582)
<p>FORTES-BURGOS, A. C. G.; NERI, A. L.; CUPERTINO, A. P. F. B. Eventos Estressantes, Estratégias de Enfrentamento, Auto-Eficácia e Sintomas Depressivos entre Idosos Residentes na Comunidade. Psicologia: Reflexão e Crítica, v.2, n. 1, p. 74-82, 2008.</p>	Qualidade de vida na velhice		<p>“Resumo Foram investigadas relações entre eventos de vida estressantes, estratégias de enfrentamento, auto-eficácia no enfrentamento e depressão em 544 participantes de um estudo sobre envelhecimento bem-sucedido com idosos residentes na comunidade (74,6% mulheres; idade = 72,11, + 8.29; 42,1% de 60 a 69 anos; 39%, de 70 a 79 e 18,9%, 80 a 99). Os eventos estressantes foram classificados nas categorias finitude, problemas dos filhos, cuidado, crise e bem-estar psicológico. As estratégias de enfrentamento geraram cinco fatores: emoções negativas, controle ambiental, religiosidade, esquiva, inibição das emoções. Auto-eficácia no enfrentamento foi avaliada como adequada x inadequada. Na CES-D, o escore médio foi 10.24 (+8.66), para nota de corte >11, e a prevalência 32%. Maior risco para depressão foi associado a emoções negativas, eventos incontroláveis, ter de 60 a 69 anos e avaliar a auto-eficácia como inadequada. Os eventos estressantes foram menos preditivos de depressão do que a avaliação cognitiva e o enfrentamento.” (p.74)</p>
<p>CUPERTINO, A. P. F. B.; ROSA, F. H. M.; RIBEIRO, P. C. C. Definição de Envelhecimento Saudável na Perspectiva de Indivíduos Idosos. Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 20, n. 1, p. 81-86, 2007.</p>	Qualidade de vida na velhice		<p>“Resumo O envelhecimento é definido como um processo multidimensional (Baltes & Baltes, 1990). Rowe e Kahn (1998) apresentam três indicadores de envelhecimento saudável: baixo risco de doenças e de incapacidades funcionais; funcionamento mental e físico excelentes; e envolvimento ativo com a vida. Com base nesses pressupostos, o objetivo deste trabalho foi examinar a definição de envelhecimento saudável em</p>

			<p>uma amostra de idosos da comunidade buscando identificar as multidimensões percebidas pelos mesmos. A amostra foi de 501 idosos com idade entre 60 a 93 anos ($M= 72,65$; $DP= 8,08$). Foi realizada análise de conteúdo das respostas abertas sobre envelhecimento saudável. Identificou-se 29 categorias, sendo as mais citadas: saúde física; saúde social e saúde emocional e as menos citadas: envelhecimento como patológico e atividades específicas para idosos. Conclui-se que este estudo confirmou os pressupostos de heterogeneidade e multidimensionalidade do processo de envelhecimento, ao observar-se a variabilidade nas definições dos idosos.” (p. 81)</p>
<p>CUPERTINO, A. P. F. B. et al. Estresse e suporte social na infância e adolescência relacionados com sintomas depressivos em idosos. Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 19, n. 3, p. 371-378, 2006.</p>	<p>Qualidade de vida na velhice</p>		<p>“Sendo assim, o objetivo deste artigo é investigar a correlação entre variáveis presentes no início do curso da vida com a saúde emocional de idosos. Especificamente, serão examinadas características da correlação entre eventos estressantes e de suporte social na infância e adolescência com a variabilidade de sintomas depressivos na velhice.” (p. 372)</p>
<p>LINHARES, C. R. C. et al. Perfil da clientela de um ambulatório de geriatria do Distrito Federal. Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 16, n. 2, p. 319-326, 2003.</p>	<p>Qualidade de vida na velhice</p>		<p>“O presente estudo buscou identificar características sociodemográficas e a pontuação da clientela atendida no Ambulatório de Geriatria do Hospital Universitário de Brasília, Distrito Federal. Visou, ainda, contribuir para o aprimoramento da avaliação clínica de idosos assistidos em serviços ambulatoriais de saúde, tarefa que aproxima clínicos e pesquisadores. Finalmente, espera-se contribuir para ampliar o conhecimento sobre a população idosa que recorre ao sistema público de saúde brasileiro.” (p. 324)</p>

<p>SOMMERHALDER, C. Sentido de Vida na Fase Adulta e Velhice. Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 23, n. 2, p. 270-277, 2010.</p>	<p>Qualidade de vida na velhice</p>		<p>“Esta pesquisa teve como objetivo realizar um levantamento bibliográfico exploratório para buscar: as definições de sentido de vida, a evolução do conceito e as linhas de pesquisas, como as pesquisas estão sendo conduzidas e de que forma essas descobertas podem contribuir para a Psicologia do Desenvolvimento no que tange à compreensão dos mecanismos de ajustamento e adaptação na vida adulta e na velhice.” (p. 270)</p>
<p>SILVA, J.; SALDANHA, A. A. W.; AZEVEDO, R. L. W. Variáveis de impacto na qualidade de vida de pessoas acima de 50 anos HIV+, Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 23, n. 1, p. 56-63, 2010.</p>	<p>Qualidade de vida na velhice</p>		<p>“Assim, considerando-se os estados de instabilidade emocional, os episódios depressivos e o sofrimento psíquico vivenciados pelas pessoas soropositivas para o HIV/AIDS, bem como o impacto desses fatores na qualidade de vida, o presente estudo teve como objetivo analisar a influência de variáveis biodemográficas e clínicas na qualidade de vida de pessoas acima de 50 anos soropositivas para o HIV/AIDS.” (p. 58)</p>
<p>QUEROZ, N. C.; NERI, A. L. Bem-estar Psicológico e Inteligência Emocional entre Homens e Mulheres na Meia-idade e na Velhice. Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 18, n. 2, p.292-299, Mai./Ago. 2005.</p>	<p>Qualidade de vida na velhice</p>		<p>“Este estudo foi planejado para: a) identificar e descrever relações entre os construtos de inteligência emocional e de bem estar psicológico em pessoas que se encontram na meia idade e velhice; b) verificar as semelhanças e as diferenças entre os grupos etários e gênero quanto ao bem estar psicológico e inteligência emocional; e, c) descrever características e as relações psicométricas de dois instrumentos de avaliação psicológica frente à amostra estudada.” (p. 294)</p>
<p>CARNEIRO, R. S. et al. Qualidade de Vida, Apoio Social e Depressão em Idosos: Relação com Habilidades Sociais. Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 20, n. 2, p.229-237, 2007.</p>	<p>Qualidade de vida na velhice</p>		<p>Resumo Estudos atuais apontam que a capacidade de interagir socialmente é fundamental para o idoso, a fim de que este possa conquistar e manter apoio social e garantir melhor qualidade de vida. O presente estudo teve como objetivo investigar as habilidades sociais, o apoio social, a qualidade de vida e a depressão de idosos da</p>

			<p>Universidade Aberta da Terceira Idade da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UnATI/UERJ), de contextos familiares e de asilos. Como instrumentos de pesquisa foram utilizados: o Inventário de Habilidades Sociais; a Medida de Apoio Social; o WHOQOL-ABREVIADO e a Escala de Depressão em Geriatria-15. A partir dos dados obtidos, observou-se que os idosos do asilo apresentaram um menor repertório de habilidades sociais, uma menor rede de apoio social e uma pior qualidade de vida. Essa pesquisa fornece subsídios para a implantação de Programas de Treinamentos de Habilidades Sociais específicos para terceira idade, contribuindo assim para que os idosos obtenham apoio social e uma melhor qualidade de vida.” (p. 229)</p>
<p>GUEDEA, M. T. D. et al. Relação do bem-estar subjetivo, estratégias de enfrentamento e apoio social em idosos. Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 19, n. 2, p. 301-308, 2006.</p>	<p>Qualidade de vida na velhice</p>		<p>“Considerando, portanto, as possíveis relações entre as variáveis examinadas, são dois os objetivos principais deste estudo: (a) descrever e analisar as três dimensões do bem-estar subjetivo e (b) investigar o valor preditivo das estratégias de enfrentamento e do suporte social sobre o bem-estar subjetivo de uma amostra de idosos. Especificamente, espera-se um valor preditivo significativo das variáveis estratégias de enfrentamento dos problemas e apoio social percebido sobre cada uma das três dimensões, bem como diferenças Significativas entre estes três componentes do bem-estar subjetivo.” (p. 302)</p>
<p>WACHELKE, J.; CONTARELLO, A. Representações sociais de estudantes italianos sobre o envelhecimento: um estudo exploratório de um sistema representacional. Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 24, n. 3, p. 551-560, 2011.</p>	<p>Representações sociais do envelhecimento</p>		<p>Resumo Há pesquisas em diversos países sobre representações sociais sobre envelhecimento, mas pouco se sabe sobre suas relações com outras representações. O presente estudo visa caracterizar essas relações através da noção de sistema representacional. Um levantamento de dados exploratório foi conduzido com</p>

			<p>151 universitários italianos que completaram tarefas de evocações sobre sete objetos sociais ligados ao envelhecimento e avaliaram as distâncias entre eles. As avaliações de distância passaram por análise de similitude, enquanto que análises prototípicas foram realizadas para envelhecimento e três objetos: morte, saúde e família. Os resultados indicam possíveis conexões de conteúdos entre elementos das representações e sugerem uma relação de conjunção entre envelhecimento e família. A noção de sistemas representacionais abre possibilidades para o refinamento de caracterizações representacionais.” (p. 551)</p>
<p>WACHELKE, J. F. R. Índice de centralidade de representações sociais a partir de evocações (INCEV): exemplo de aplicação no estudo da representação social sobre envelhecimento. Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 22, n. 1, p. 102-110, 2009.</p>	<p>Representações sociais do envelhecimento</p>		<p>“O presente estudo apresenta uma técnica de caracterização estrutural de representações sociais alinhada com esses princípios. Seu objetivo é descrever os princípios e procedimentos associados a essa técnica e avaliá-la por meio de um exemplo de aplicação. Trata-se de um índice que pondera os critérios de frequência dos elementos por uma proporção do que chamaremos valor simbólico pessoal, uma característica que tem como pré-requisitos o entendimento por parte do ator social de que uma resposta de evocação livre seja simultaneamente essencial para a caracterização do objeto social e tenha alta importância. Assim, fundamentalmente substitui-se o critério de ordem de evocação por outros mais alinhados com a teoria do núcleo central. Enquanto contexto de investigação busca-se caracterizar a representação social de universitários sobre envelhecimento.” (p. 104)</p>

<p>ARAÚJO, L. F.; LOBO FILHO, J. G. Análise psicossocial da violência contra idosos, Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 22, n. 1, p. 153-160, 2009.</p>	<p>Representações sociais do envelhecimento</p>		<p>“Resumo O objetivo deste estudo foi apreender as representações sociais de idosos de Fernando de Noronha-PE acerca da violência na velhice. A amostra foi não-probabilística, intencional e acidental, constituída por 50 idosos, de ambos os sexos (60% feminino e 40% masculino), com média de idade de 64 anos, que responderam à Entrevista Semiestruturada e ao Teste de Associação Livre de Palavras (TALP). Os dados apreendidos pelo TALP foram analisados pelo <i>software</i> Tri-Deux-Mots, através da análise fatorial de correspondência, enquanto os dados da entrevista foram submetidos à Análise de Conteúdo Temático de Bardin (2002). Observou-se que a violência contra idosos foi objetivada em expressões como abandono, negligência, agressão física e desrespeito. As medidas preventivas contra a violência na velhice foram representadas pelas expressões denúncia, punição, políticas públicas e cuidados.” (p. 153)</p>
<p>ALMEIDA, A. M. O.; CUNHA, G. G. Representações Sociais do Desenvolvimento Humano. Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 16, n. 1, p.147-155, 2003.</p>	<p>Representações sociais do envelhecimento</p>		<p>“Dessa forma, partindo-se do pressuposto de que teorias implícitas têm implicações importantes no processo do desenvolvimento humano, objetivou-se investigar os elementos constituintes das representações sociais dos professores sobre o desenvolvimento do homem em seu ciclo vital. Supomos que existem tendências em subestimar o desenvolvimento da criança e do idoso e em compreender a vida adulta como o período ótimo do desenvolvimento humano, visto que esta última fase corresponde às expectativas socialmente valorizadas. Tais teorias estariam em consonância com a Psicologia do Desenvolvimento que tem, tradicionalmente, privilegiado a infância e a adolescência</p>

			<p>como seus objetos de investigação e considerado tais fases</p> <p>como o lugar do desenvolvimento, que se completa quando atingida a vida adulta.” (p.149)</p>
<p>SANTOS, N. A.; SIMAS, M. L. B.; NOGUEIRA, R. M. T. B. L. Processamento visual da forma em idosos: curvas de limiar de contraste para frequências angulares e senoidais. Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 16, n. 2, p. 271-277, 2003.</p>	<p>Percepção e processamento visual de idosos</p>		<p>“Neste sentido, o presente estudo teve como objetivo mensurar a curva de limiar de contraste para frequências angulares e a curva de limiar de contraste para frequências espaciais para duas faixas etárias diferentes (adultos jovens de 20-26 anos e idosos de 60-67 anos) utilizando o método psicofísico da escolha forçada.” (p. 273)</p>
<p>SANTOS, N. A. et al. Os efeitos da idade na percepção visual de grades senoidais em luminância baixa. Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 19, n. 3, p. 415-421, 2006.</p>	<p>Percepção e processamento visual de idosos</p>		<p>“Resumo</p> <p>O objetivo deste trabalho foi investigar a função de sensibilidade ao contraste (FSC) de adultos e idosos (20-23, 30-39, 40-49, 50-59, 60-69 anos) para grades senoidais de 0,25 a 2 cpg em luminância baixa. Todos os participantes apresentavam acuidade visual normal e se encontravam livres de doenças oculares identificáveis. Foram estimados limiares de contraste para 30 participantes (seis em cada faixa etária) utilizando o método psicofísico da escolha forçada. Neste método, os participantes tinham que escolher um estímulo contendo uma frequência de teste (grade senoidal) em baixo contraste ou um estímulo neutro com luminância média de 0,7 cd/m². Os resultados mostraram que os grupos de 50-59 e 60-69 anos apresentaram prejuízos significativos na FSC nas frequências espaciais de 1 e 2 cpg comparados ao grupo de 20-23 anos. Estes resultados sugerem alterações relacionadas à idade na FSC de frequências espaciais em níveis baixos de luminância.” (p.415)</p>

<p>FONSECA, A. M. Subsídios para uma Leitura Desenvolvimental do Processo de Envelhecimento. Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 20, n. 2, p.277-289, 2007.</p>	<p>Outros temas</p>		<p>“Resumo Apresenta-se um conjunto de perspectivas teóricas que encaram o desenvolvimento psicológico como uma sucessão coerente de mudanças sistemáticas e organizadas ao nível do funcionamento e do comportamento individuais, implicando uma adaptação constante dos indivíduos face a transformações ocorridas a nível interno e externo. Inspiradas por uma compreensão contextualista do desenvolvimento, comparam-se os principais aspectos de quatro teorias que procuram explicar o modo como o desenvolvimento se faz no decurso da vida humana: abordagem ecológica, contextualismo desenvolvimental, teoria da ação e do controle, perspectiva desenvolvimental do ciclo de vida. Algumas implicações dos aspectos comuns a estas teorias são finalmente concretizadas em termos do estudo do processo de envelhecimento, salientando a importância cada vez maior de que se reveste o estudo das diferenças interindividuais em tal processo a partir da análise de percursos individuais de desenvolvimento.” (p. 277)</p>
<p>BRANDÃO, L. et al. Narrativas Intergeracionais. Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 19, n. 1, p.98-105, 2006.</p>	<p>Outros temas</p>		<p>“O objetivo deste artigo é apresentar ao leitor uma perspectiva abrangente da narrativa na Psicologia, focalizando estudos sobre a narrativa intergeracional. Partindo de diferentes correntes de estudo sobre a narrativa na Psicologia, tanto do desenvolvimento como da psicolinguística, as autoras buscaram um ponto de diálogo entre essas áreas para abordar a importância da narrativa nessas duas fases do desenvolvimento humano. O artigo não pretende focar as inúmeras linhas teóricas que se debruçam sobre o fenómeno da narrativa, nem discutir dados específicos sobre a</p>

			narrativa da criança e do idoso, a partir dessas diferentes linhas teóricas e metodológicas. Consideram-se as funções do narrar no contexto social e as relações de interlocução de crianças e idosos na construção desse tipo de discurso. São analisadas algumas investigações sobre a interação entre esses dois grupos, promovendo a discussão sobre projetos intergeracionais que tomam a atividade de contar histórias como mediador fundamental.” (p. 98)
MORI, M. E.; COELHO, V. L. D. Mulheres de corpo e alma: aspectos biopsicossociais da meia-idade feminina. Psicologia: Reflexão e Crítica , v. 17, n. 2, p. 177-187, 2004.	Outros temas		“Resumo Este trabalho investigou na literatura científica os aspectos biológicos, psicológicos e socioculturais que se estão em jogo na etapa da meia-idade feminina a fim de melhor compreender a vivência dessa mulher. O evento da menopausa - caracterizada pela cessação da ovulação e por manifestações físicas e psíquicas - marca este momento vital e impõe questões que, se não forem bem trabalhadas, podem, no limite, ocasionar sintomas depressivos. As mudanças hormonais condicionam o processo de envelhecimento que aponta para a finitude. Um certo estranhamento em relação a si mesma faz com que muitas mulheres tenham dificuldades em lidar com as perdas inerentes a esta fase de vida.” (p. 177)
SILVA, M. D. F.; FERREIRA-ALVES, J. O luto em adultos idosos: natureza do desafio individual e das variáveis contextuais em diferentes modelos. Psicologia: Reflexão e Crítica , v. 25, n. 3, p. 588-595, 2012.	Outros temas		“Em termos gerais este estudo envolveu adultos idosos (homens e mulheres) com 65 e mais anos de idade e pretendia saber mais acerca do luto conjugal nesta população.” (p.591)