

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CAMPUS ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS SÓCIO-ECONÔMICAS E HUMANAS
MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,
LINGUAGEM E TECNOLOGIAS**

**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:
PROCESSOS EDUCATIVOS, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS**

**A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA AFETIVA E A RESSIGNIFICAÇÃO DA
IDENTIDADE DO IDOSO:
a experiência do LIM/LIFE – UEG**

Mylena Seabra Toschi

Anápolis – GO

2017

MYLENA SEABRA TOSCHI

**A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA AFETIVA E A RESSIGNIFICAÇÃO DA
IDENTIDADE DO IDOSO:
a experiência do LIM/LIFE – UEG**

**Dissertação apresentada ao Mestrado Interdisciplinar em
Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de
Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre
em Educação, Linguagem e Tecnologias.**

**Área de concentração: Processos Educativos, Linguagem e
Tecnologias.**

Linha de pesquisa: Educação, Escola e Tecnologias

Orientadora: Profa. Dra. Yara Fonseca de Oliveira e Silva

Anápolis – GO

2017

**A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA AFETIVA E A RESSIGNIFICAÇÃO DA
IDENTIDADE DO IDOSO:
a experiência do LIM/LIFE – UEG**

Esta dissertação foi considerada aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias pelo Programa de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás – UEG, em _____ de _____ de _____.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Yara Fonseca de Oliveira e Silva (Universidade Estadual de Goiás – UEG)
Orientadora/Presidente

Prof. Dr. Hélivio Frank de Oliveira (Universidade Estadual de Goiás – UEG)
Membro Interno

Profa. Dra. Priscilla Melo Ribeiro de Lima (Universidade Federal de Goiás – UFG)
Membro externo

Anápolis-GO, _____ de _____ de _____.

Dedico este trabalho aos amigos da noite, que colaboram na manutenção da minha sanidade e me ensinam, na prática, o respeito às diferenças.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à minha família pelo suporte e apoio recebido e pela tolerância com as minhas ausências.

Agradeço, também, à minha orientadora e aos demais professores do PPGE-IELT pelas contribuições à minha formação.

Agradeço, ainda, à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós Graduação da UEG pela concessão de bolsa de pós-graduação *stricto sensu* que possibilitou a execução deste trabalho.

Pensei entrar na velhice
por inteiro
como um barco ou um cavalo
Mas me surpreendo
jovem, velha e madura ao mesmo tempo.

Marina Colasanti

RESUMO

TOSCHI, Mylena Seabra. **A mediação pedagógica afetiva e a resignificação da identidade do idoso: a experiência do LIM/LIFE** – UEG, 2017. 136 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias) – Universidade Estadual de Goiás, Anápolis – GO, 2017.

Orientadora: Profa. Dra. Yara Fonseca de Oliveira e Silva

Defesa: 27 de março de 2017-03-08

Este estudo objetivou, de forma geral, investigar as influências da mediação pedagógica afetiva na resignificação da identidade do idoso participante de projetos de inclusão digital que integrem ensino, pesquisa e extensão. Este estudo foi realizado com idosos da cidade de Anápolis (GO) que participaram das oficinas de aprendizagem desenvolvidas pelos Projetos “Inclusão Digital e Social – Conhecimento e Cidadania” e “Ciranda Digital da Cidadania”, ligados ao Laboratório de Mídias Interativas/Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores (LIM/LIFE) da Universidade Estadual de Goiás, (UEG) no período de 2015 a 2016. A questão central que norteou esse estudo buscou esclarecer em que medida a mediação pedagógica afetiva interfere na resignificação da identidade do idoso. Assim, compreender se a relação pedagógica estabelecida entre idosos e professoras-bolsistas em formação inicial nas oficinas de inclusão digital se traduz em uma relação pedagógica dialógica e afetiva, e se essa relação interfere na identidade dos idosos. De forma específica, objetivou-se compreender em que medida a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão interfere na formação de professores, contextualizando as demandas que a era do conhecimento impõe. Além disso, buscou-se apreender a condição do idoso, seu lugar e papel no atual contexto capitalista e investigar de que forma a identidade do idoso podem ser influenciadas por uma mediação pedagógica afetiva. Para atingir os objetivos decorrentes dessa problemática, utiliza-se um referencial com base em estudiosos com uma perspectiva crítica como, Freire (1997), Ciampa (1987), Habermas (1983), Kachar (2003), Debert (1998) e Goldman (2000). Em relação à metodologia, a adoção é pela pesquisa de natureza qualitativa. Este estudo concluiu que a inclusão digital realizada com uma mediação pedagógica afetiva se conforma como um instrumento de inclusão social do idoso, promovendo a emancipação e a resignificação da sua identidade e apontou para a importância da formação de professores ser realizada a partir da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão.

Palavras-chave: Mediação Pedagógica Afetiva; Identidade; Idosos.

ABSTRACT

TOSCHI, Mylena Seabra. **The pedagogical mediation with affectivity and the resignification of the identity of the elderly: the experience of LIM / LIFE - UEG**, 2017. 136 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias) – Universidade Estadual de Goiás, Anápolis - GO, 2017.

Advisor: Profa. Dr. Yara Fonseca de Oliveira e Silva
Defense: March 27, 2017

This study aimed, in general, investigate the influences of affective pedagogical mediation in the re - signification of the identity of the elderly participant in digital inclusion projects that integrate teaching, research and extension. This study was carried out with elderly people from the city of Anápolis (GO) who participated in the learning workshops developed by the "Inclusão Digital e Social – Conhecimento e Cidadania" and "Ciranda Digital da Cidadania" Projects linked to the Laboratório de Mídias Interativas / Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores (LIM / LIFE) from the Universidade Estadual de Goiás (UEG) in the period from 2015 to 2016. The central question that guided this study sought to clarify the extent to which affective pedagogical mediation interferes with the resignification of the identity of the elderly. Thus, to understand if the pedagogical relationship established between elderly and female teachers in initial training in digital inclusion workshops translates into a dialogical and affective pedagogical relationship, and if this relationship interferes with the identity of the elderly. Specifically, the objective was to understand to what extent the indissociability teaching-research-extension interferes in the formation of teachers, contextualizing the demands that the era of knowledge imposes. In addition, we sought to understand the condition of the elderly, their place and function in the current capitalist context and investigate how the identity of the elderly can be influenced by an affective pedagogical mediation. In order to reach the objectives deriving from this problem, a reference is made based on scholars with a critical perspective as, Freire (1997), Ciampa (1987), Habermas (1983), Kachar (2003), Debert 2000). Regarding the methodology, the adoption is by the qualitative research. This study concluded that the digital inclusion carried out with an affective pedagogical mediation is an instrument of social inclusion of the elderly, promoting the emancipation and the resignification of their identity and pointed to the importance of the formation of teachers to be carried out from the indissociability teaching-Research-extension.

Keywords: Affective Pedagogical Mediation; Identity; Elderly

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO | 13 |
| CAPÍTULO 1 – O CONTEXTO DA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO: | |
| A UNIVERSIDADE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES | 16 |
| 1.1. A era do conhecimento e seus excluídos | 17 |
| 1.2. O conhecimento científico e a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão como eixo da ação e da reflexão universitária | 22 |
| 1.3. A indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão e a formação de professores | 26 |
| 1.4. A UEG: LIM/LIFE e os projetos de pesquisa | 27 |
| 1.4.1. A UEG | 28 |
| 1.4.2. O LIM/LIFE e os projetos de Pesquisa | 30 |
| CAPÍTULO 2 – OS IDOSOS | 34 |
| 2.1. Velho, idoso ou terceira idade? | 34 |
| 2.2. O impacto do envelhecimento demográfico | 37 |
| 2.3. O Idoso e as Políticas Públicas para o Idoso | 41 |
| 2.3.1. As Universidades Abertas à Terceira Idade e o direito fundamental à educação | 43 |
| 2.4. O idoso e o envelhecimento: o olhar da sociedade e o olhar de si mesmo | 46 |
| 2.5. O idoso e a tecnologia: a questão da exclusão/inclusão digital | 52 |
| CAPÍTULO 3 – IDENTIDADE, AUTOESTIMA E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA AFETIVA | 56 |
| 3.1. Sobre Identidade | 56 |
| 3.2. Autoestima | 64 |
| 3.3. Ensino-aprendizagem: as contribuições de Freire | 70 |
| 3.4. Mediação afetiva | 74 |
| 3.4.1. O pensamento cartesiano e o impacto na formação docente | 74 |
| 3.4.2. A recente valorização da dimensão afetiva nas práticas pedagógicas | 81 |
| CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA DA PESQUISA | 86 |
| 4.1. Por que essa pesquisa? | 86 |
| 4.2. Abordagem metodológica | 87 |
| 4.3. Etapas da pesquisa | 88 |
| 4.3.1. Estudos Preliminares | 88 |
| 4.3.2. Pesquisa Documental | 88 |
| 4.3.3. Pesquisa Bibliográfica | 89 |
| 4.3.4. Pesquisa de campo | 90 |
| 4.3.4.1. Sujeitos da Pesquisa | 90 |
| a) Caracterização dos idosos | 90 |

| | |
|---|----|
| 4.3.4.2. <i>Observações e entrevistas</i> | 91 |
| 4.4. Análise dos dados | 93 |

| | |
|---|------------|
| CAPÍTULO 5 – DO ESTIGMA À EMANCIPAÇÃO: UM CAMINHO TRAÇADO COM A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA AFETIVA | 94 |
| 5.1. A formação para uma mediação pedagógica afetiva | 94 |
| 5.2. O idoso participante do projeto | 95 |
| 5.3. A influência da representação social do idoso na identidade: aspectos da estigmatização do idoso e limitações reais | 98 |
| 5.4. Desafios: encarar a si mesmo | 102 |
| 5.5. As oficinas de inclusão digital | 104 |
| 5.5.1. <i>Motivação: os idosos e a busca pelas oficinas/ objetos de aprendizagem</i> | 104 |
| 5.5.2. <i>Durante as oficinas: relação dos idosos com as professoras-bolsistas</i> | 107 |
| 5.6. O Reinventar-se | 109 |
| | |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 114 |
| | |
| REFERÊNCIAS | 117 |
| | |
| APÊNDICES | 127 |
| | |
| ANEXOS | 149 |

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 – Estado Civil _____ | 91 |
| Quadro 2 – Escolaridade dos Idosos _____ | 92 |
| Quadro 3 - Questões norteadoras das entrevistas com os idosos _____ | 93 |
| Quadro 4 – Relatos idosos sobre temores iniciais no processo de inclusão digital ____ | 102 |
| Quadro 5 - Relatos dos idosos sobre desafios do processo de inclusão digital _____ | 104 |
| Quadro 6 - Motivo dos idosos buscarem as oficinas de inclusão digital _____ | 106 |
| Quadro 7 - Objeto da aprendizagem dos idosos _____ | 107 |
| Quadro 8 - Relatos dos idosos sobre a relação com as professoras-bolsistas _____ | 108 |
| Quadro 9 - As mudanças relatadas por idosos a partir da inclusão digital _____ | 110 |
| | |
| Gráfico 1 – Percentual de idosos por ano de estudo – Goiás _____ | 97 |
| | |
| Figura 1 – Percentual de idosos analfabetos por microrregiões – Goiás _____ | 98 |

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACOES

CCI – Centro de Convivência de Idosos

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FACEA – Faculdade de Ciências Econmicas de Anápolis

FAPEG – Fundação de Apoio  Pesquisa do Estado de Goiás

IES – Instituições de Ensino Superior

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIFE – Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores

LIM – Laboratório de Mdias Interativas

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNI – Política Nacional do Idoso

PNSI – Política Nacional de Saúde do Idoso

REPPID – Rede Goiana de Pesquisa em Políticas Públicas e Inclusão Digital

SESI – Serviço Social da Indústria

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

UEG – Universidade Estadual de Goiás

UNATI – Universidade Aberta  Terceira Idade

UNIANA – Universidade Estadual de Anápolis

UnU – Unidades Universitárias

INTRODUÇÃO

Com o aumento da longevidade entre os brasileiros cresce a preocupação e o interesse pela qualidade de vida dos idosos. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística indicava, em 2011, que no Brasil havia 24,85 milhões de pessoas com mais de 60 anos, o que representa 12,6% da população brasileira (IBGE, 2012). Diante dessa realidade tem-se o tema desse estudo, a inclusão digital e a identidade do idoso sendo, o objeto desse estudo a identidade dos idosos participantes das oficinas de inclusão digital.

Simultaneamente ao aumento de expectativa de vida, a sociedade na Era do Conhecimento¹ ou da Informação vem se tornando cada vez mais complexa e dependente/usuária das chamadas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), mais especificamente das mídias interativas. Em especial aquelas em que o uso da Internet vem se intensificando como forma de interação do sujeito com outros sujeitos, com as informações e serviços, inclusive os governamentais (FERNANDES, 2009).

Esse novo desenho social altera as demandas sociais, afeta as políticas públicas e traz novas situações para se ter qualidade de vida. O que justifica essa pesquisa é que as práticas antes mais simples e mecânicas, como receber a aposentadoria ou preencher formulários, que no atual contexto, em geral são digitais, acarretam mais exclusão para os que já eram excluídos pelo não atendimento aos seus direitos sociais e sua condição pessoal.

Tais variáveis, longevidade combinada com dependência das mídias interativas, vêm favorecendo um fenômeno que ficou conhecido como exclusão digital entre os idosos (BEZ *et al*, 2006), criando neles um provável sentimento de inadequação e desvalia que interfere na identidade dessa parcela populacional.

Este estudo objetivou, de forma geral, investigar as influências da mediação pedagógica afetiva na ressignificação da identidade do idoso participante de projetos de inclusão digital que integram ensino, pesquisa e extensão. De forma específica, objetivou-se, portanto, compreender em que medida a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão interfere na formação de professores contextualizando as demandas que a era do conhecimento impõe. Além disso, busca-se apreender a condição do idoso, seu lugar e papel no atual contexto

¹ De acordo com Baggio (2000), a Era do Conhecimento tem como principal característica a multidimensionalidade, porque a partir das Tecnologias de Informação e comunicação e da Internet surgiram novas dinâmicas sociais e modificações em diferentes esferas: tecnológica, econômica, política, educacional e cultural.

capitalista. Busca-se, ainda, investigar de que forma a identidade do idoso podem ser influenciadas por uma mediação pedagógica afetiva.

A questão central que norteou esse estudo buscou esclarecer em que medida a mediação pedagógica afetiva interfere na ressignificação da identidade do idoso. Assim compreender se a relação pedagógica estabelecida entre idosos e professoras² em formação inicial nas oficinas de inclusão digital se traduz em uma relação pedagógica dialógica e afetiva, e se essa relação interfere na identidade dos idosos?

Para atingir os objetivos decorrentes dessa problemática, adota-se uma lente construída na relação teoria-prática, relacionando essa temática às questões históricas e socioculturais para interpretar as contradições presentes na estrutura social capitalista. Para tanto, utiliza-se um referencial com base em estudiosos com uma perspectiva crítica como, Freire (1997), Ciampa (1987), Habermas (1983), Kachar (2003), Debert (1998) e Goldman (2000). Em relação à metodologia, a adoção é pela pesquisa de natureza qualitativa que se apresenta como processo dinâmico.

No primeiro momento tem-se a revisão bibliográfica com o intuito de selecionar estudos e pesquisas relacionados à temática. Em seguida, na pesquisa de campo, realizou-se a coleta de dados durante a execução do projeto de pesquisa e extensão do Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas da UEG “Ciranda Digital da Cidadania”, de agosto de 2015 a julho de 2016 sendo, o sujeito dessa pesquisa, o idoso. Considerando a realidade das oficinas de inclusão digital foram observadas reuniões da equipe do projeto e oficinas de inclusão e analisados o projeto de pesquisa, os relatórios parciais, diários de campo e protocolos de registro dos atendimentos individuais das professoras-bolsistas. Além disso, foram entrevistados quarenta idosos participantes das oficinas.

Este estudo foi realizado com idosos que participaram das oficinas de aprendizagem desenvolvidas pelos Projetos “Inclusão Digital e Social – Conhecimento e Cidadania”³ e “Ciranda Digital”⁴, ligados ao Laboratório de Mídias Interativas/Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores (LIM/LIFE) da Universidade Estadual de Goiás (UEG) no

² Essas professoras em processo de formação inicial em nível superior do curso de Pedagogia da UEG, sendo bolsistas dos projetos analisados, exercendo a função de educadoras e estando, portanto, em contato direto com os idosos nas oficinas de inclusão digital. Neste estudo, essas professoras em formação e bolsistas da pesquisa serão denominadas professoras-bolsistas.

³ Esse projeto objetiva, por meio de oficinas de inclusão digital, identificar e analisar o desempenho de idosos com diferentes níveis de letramento em relação ao acesso ao conhecimento mediado pelas tecnologias digitais.

⁴ Esse projeto objetiva, por meio de oficinas de inclusão digital, analisar o desempenho de idosos com diferentes níveis de letramento em relação ao acesso ao conhecimento mediado pelas tecnologias digitais, analisando a autonomia e capacidade dos idosos de serem multiplicadores da inclusão digital.

período de 2015 a 2016. Foram analisadas as possibilidades da mediação pedagógica afetiva contribuir para a resignificação da identidade do idoso.

Esse estudo está estruturado em cinco capítulos. O primeiro capítulo trata da contextualização do objeto de estudo, abordando as demandas que a Era do Conhecimento impõe, o papel da universidade tendo como base a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão e a importância desse aspecto para a formação de professores. Este capítulo é finalizado com apresentação do campo de estudo que é a UEG, especificamente o LIM/LIFE e o projeto Ciranda Digital da Cidadania – espaços em que a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão está presente.

O segundo capítulo trata da caracterização do sujeito principal da pesquisa: o idoso. Na primeira parte desse capítulo são feitas considerações acerca dos termos designativos para a velhice, o impacto do envelhecimento demográfico para a sociedade e as políticas públicas para o idoso. A segunda parte desse segundo capítulo aborda o processo de envelhecimento, a percepção deste como um processo estigmatizado e a questão da exclusão/inclusão digital do idoso.

No terceiro capítulo apresenta-se o referencial teórico sobre a identidade, a autoestima e a mediação pedagógica com afetividade, abordando a concepção de identidade como metamorfose orientada à emancipação, o conceito de autoestima e a sua importância para a qualidade de vida das pessoas, a valorização da dimensão afetiva nas práticas pedagógicas e a relação dialógica freireana.

O quarto capítulo apresenta a metodologia da pesquisa sendo: o problema e objetivos da pesquisa; a abordagem metodológica; as etapas da pesquisa; a caracterização dos sujeitos da pesquisa; o questionário e as entrevistas. O quinto capítulo apresenta os dados coletados e a análise dos dados.

Desta forma, este estudo busca contribuir com a reflexão sobre a importância da inclusão do idoso, envolvendo aspectos objetivos e subjetivos, ser efetivada a partir do direito fundamental da educação permanente. Assim, a inclusão digital realizada com uma mediação pedagógica afetiva se conforma como um instrumento de inclusão social do idoso, promovendo a emancipação e a resignificação da sua identidade. Espera-se que este estudo contribua com a reflexão sobre a importância que a inclusão digital exerce sobre a qualidade de vida de uma importante parcela da população de Goiás.

CAPÍTULO 1

O CONTEXTO DA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO: A UNIVERSIDADE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Nos diferentes tempos históricos, o modo de produção capitalista sempre teve a desigualdade em sua base. Na atualidade, o conhecimento, a sua criação e difusão tem sido a base para a manutenção da riqueza e do desenvolvimento de um determinado grupo social. No novo século XXI a falta de acesso ao conhecimento tem provocado a exclusão dos sujeitos não só pela falta de bens informacionais, mas também pela falta de interação com as inovações tecnológicas ou pela falta de conhecimento do uso da tecnologia disponível.

Embora existam várias contingências que provocam a exclusão, a escassez do conhecimento, dentre esses o elemento de interesse nesse estudo, é a falta de formação do sujeito, ou seja, o não conhecimento do uso da tecnologia disponível e necessária para conviver na nova configuração da sociedade informacional. Ainda que se considerem as outras contingências como parte do contexto gerador da exclusão social, o não acesso ao conhecimento mediado pela tecnologia afeta a vida prática, o cotidiano, como também a subjetividade⁵ dos indivíduos.

O objeto desse estudo é a identidade dos idosos participantes das oficinas de inclusão digital, em um contexto em que há a demanda por necessidade de formação, de acesso ao conhecimento. Diante disso, têm-se a universidade como uma das mais importantes instituições de formação do sujeito, seja pelo ensino, pela pesquisa ou extensão. É papel da universidade criar e difundir o conhecimento criado a partir de suas pesquisas, na tentativa de contribuir com seu grupo social diante das necessidades da Era do Conhecimento. Portanto, cumprir com a proposta de ensino, pesquisa e extensão é a tarefa maior da universidade.

Este capítulo apresenta-se em quatro seções e objetiva contextualizar as demandas que a Era do conhecimento impõe, o papel da universidade tendo como base a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão e a importância desse aspecto para a formação de professores.

A primeira seção aborda o contexto atual da era do Conhecimento, em que será discutido como a informação é o bem passível de ser transformado em capital, embora o

⁵ Neste trabalho a denominação de subjetividade e a sua abordagem é a defendida por Leite e Dimenstein (2002) que, a partir de autores do pensamento filosófico contemporâneo como Foucault, Deleuze e Guattari concebem a subjetividade como categoria processual, inscrita no plano de sua produção em função dos agenciamentos de instâncias de subjetivação dispostas no registro do social. Tal perspectiva leva a um rompimento com as posturas naturalizantes e individualizantes de abordagem da subjetividade destacando a inseparabilidade entre os processos subjetivos e o campo social. Esses autores enfatizam que a abordagem da subjetividade permite acessar as formas pelas quais os humanos se relacionam com os regimes de verdades de sua época e como podem não só reproduzir tais regimes, mas também reconstruí-los.

conhecimento produzido continue retido na sua origem. A segunda seção trata do reducionismo existente na obrigatoriedade de cumprimento pela universidade da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, que são suas funções básicas. A terceira seção aborda a formação de professores e sua relação com a indissociabilidade ensino, pesquisa e a extensão e a quarta e última seção apresenta a UEG e, especificamente, o projeto Ciranda Digital da Cidadania e o LIM/LIFE, campos da pesquisa aqui desenvolvida.

1.1. A era do conhecimento e seus excluídos

Esta seção realiza uma breve contextualização sobre o capitalismo contemporâneo abordando os conceitos de Sociedade de Consumo, Sociedade do Espetáculo e a Era do Conhecimento que, em conjunto, integram essa análise crítica. Essa versão atualizada do capitalismo é sustentada pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e pela globalização colocando o conhecimento como novo componente econômico, social e político. Nesse contexto, a informação é uma mercadoria imaterial que alimenta as relações de poder dentro da ótica capitalista. Dessa forma, o não acesso ao conhecimento é a forma mais moderna de exclusão e reafirmação das desigualdades que são base desse sistema.

Cabe aqui as reflexões de Baudrillard (2011) sobre a Sociedade de Consumo. Este autor salienta que a Sociedade de Consumo é um dos fenômenos mais característicos das sociedades desenvolvidas da segunda metade do século XX, em que as grandes corporações tecnocráticas suscitam desejos irreprimíveis, criando novas hierarquias sociais que substituíram as antigas diferenças de classes. O consumo, na qualidade de novo mito tribal, transformou-se, segundo o autor, na moral do mundo contemporâneo.

Retondar (2008) afirma que a Sociedade de Consumo caracteriza-se, antes de tudo, pelo desejo socialmente expandido da aquisição "do supérfluo", do excedente, do luxo. Do mesmo modo, se estrutura pela marca da insaciabilidade, da constante insatisfação, onde uma necessidade preliminarmente satisfeita gera quase automaticamente outra necessidade, num ciclo que não se esgota, num *continuum* onde o final do ato consumista é o próprio desejo de consumo. Dentro dessa perspectiva, o consumo deixa de ser uma variável dependente de estruturas e processos a ele externos e passa a se constituir enquanto campo autônomo. Consumir passa a ser percebido como processo de mediação de relações sociais, transfigurando através desta atividade conflitos políticos, de gênero, distinções étnico-raciais,

reprodução de valores entre um conjunto de outros elementos que são sustentados ou negados simbolicamente no interior deste campo.

De acordo ainda com Retondar (2008), a própria noção de classe como elemento constituinte de identidades torna-se problemática na medida em que, com a perda da centralidade da atividade produtiva em relação à atividade de serviços, os critérios objetivos na demarcação das posições de classe se diluíam. No interior desse contexto pode-se falar de um *deslocamento*, onde as identidades passariam a ser constituídas a partir de um conjunto de esferas localizadas fora do espaço do trabalho, em grande medida entrelaçadas à dinâmica do consumo.

Retondar (2008) reitera que as mudanças ocorridas na estrutura do modelo capitalista de acumulação geram uma mudança na própria lógica social do consumo, que passa de uma relação de massificação do consumidor para uma hipertrofia de sua individualidade. Sob este aspecto, esse autor acredita que o responsável por caracterizar uma das principais bases de reorganização do consumismo nas sociedades contemporâneas tenha sido a retomada do princípio da individualidade enquanto valor fundamental da modernidade. Tendo a esfera contemporânea do consumo como um sistema de comunicação social, em que os diversos produtos e bens são constantemente associados a distintos universos significativos e, ainda, que tal associação se dá de maneira cada vez mais flexível, o ato de consumo transforma-se num ato de adesão simbólica em que a escolha do objeto se torna uma escolha estratégica, por meio da qual o consumidor vai continuamente definindo e redefinindo sua identidade. (RETONDAR, 2008). Para melhor compreensão da transformação do ato de consumo em ato de adesão simbólica, se faz necessário outro importante conceito que é o de Sociedade do Espetáculo.

O conceito de “Sociedade do Espetáculo” faz parte de uma postura crítica com relação à sociedade capitalista. Não é um conceito pensado de maneira puramente acadêmica, como capaz apenas de descrever as características sociais, mas faz parte de uma construção teórica que procura apontar aquilo que se constitui em entraves para a emancipação humana.

A própria expressão “Sociedade do Espetáculo” pode dar margem a interpretações equivocadas, se for entendida como o poder que as imagens exercem na sociedade contemporânea. É certo que Debord (1998), o criador do conceito, definiu o espetáculo como o conjunto das relações sociais mediadas pelas imagens. Mas ele também deixou claro que é impossível a separação entre essas relações sociais e as relações de produção e consumo de mercadorias. A sociedade do espetáculo corresponde a uma fase específica da sociedade capitalista, quando há uma interdependência entre o processo de acúmulo de capital e o

processo de acúmulo de imagens. O papel desempenhado pelo *marketing*, sua onipresença, ilustra perfeitamente bem o que Debord (1998) quis dizer: das relações interpessoais à política, passando pelas manifestações religiosas, tudo está mercantilizado e envolvido por imagens.

Na concepção de Debord (1998) o espetáculo está presente em toda a sociedade: “Toda a vida das sociedades nas quais reinam as modernas condições de produção se apresenta como uma imensa acumulação de espetáculos. Tudo o que era vivido diretamente tornou-se representação” (DEBORD, 1998, p. 13). Na opinião do autor, a teatralidade e a representação tomaram totalmente a sociedade. Para ele, o natural e o autêntico se tornaram ilusão. O autor define o espetáculo não como “um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediada por imagens” (DEBORD, 1997:14). Ao definir o espetáculo, Debord demonstra que, na sua concepção, as relações entre as pessoas não são autênticas, elas são de aparência.

Debord (1998) expõe uma forte crítica ao espetáculo como sendo um resultado dos modos de produção existentes. Nesta passagem, o autor deixa claro que vê o espetáculo como um meio de dominação da sociedade e como uma forma de afirmação das escolhas já feitas na hora da produção. O espetáculo atua a favor do capitalismo e o consumo acaba sendo consequência. Fica claro no pensamento do autor a ideia de que o público é alienado e vulnerável frente às investidas do espetáculo e que só lhe resta consumir as imagens e os produtos que lhe são oferecidos.

Esta concepção, além de reafirmar a natureza excludente e alienada da vida sob essa sociedade revela ainda como essa formação social produz e acentua a sujeição dos homens pelas coisas, mercadorias e imagens, reduzindo os indivíduos à condição de expectadores vulneráveis, limitados a contemplação da sociedade, da história, da economia e do movimento geral do mundo por eles mesmos criados. São manifestações específicas de uma maneira de produzir, consumir e viver na qual a dominância pertence às coisas. Enfim: o espetáculo é a fase extrema do processo de alienação, presente na totalidade do mundo capitalista, na produção e no consumo, na política, na cultura e no lazer, nas relações sociais e na relação do indivíduo consigo mesmo e com sua vida. O espetáculo impõe uma falsa realidade, uma redução da vida humana e social à simples aparência, sendo mediada pelos meios de comunicação que conformam-se como indispensáveis à essa ordem social (DEBORD, 1998).

As características societárias abordadas pelos conceitos citados contribuem para a compreensão da contemporaneidade, que se caracteriza pela alta intensidade de mudanças de relevante importância e impactos econômicos, políticos e sociais. Em épocas de

transformações tão radicais e abrangentes como essa, caracterizada pela transição de uma era industrial para uma baseada no conhecimento, aumenta-se o grau de indefinições e incertezas (BAGGIO, 2000).

A partir dos anos 1970, conforme Aun (2001) vivencia-se uma nova ordem mundial regida principalmente pelo liberalismo econômico e pelo avanço tecnológico. Essa versão atualizada do capitalismo tem como pilares de sustentação as novas TIC e o processo de globalização econômica que provoca o surgimento de novas relações econômicas, sociais, políticas, educacionais e culturais, apresentando como principais características a escala planetária, o tempo real, o anonimato e a descentralização.

Segundo Aun (2001), a informação é um novo componente econômico, social, cultural, educacional e político. Uma mercadoria imaterial e incorpórea que passa a ser o novo alimento das relações de poder dentro da ótica capitalista.

Essa realidade citada acima é o que Baggio (2000) chamou de Era do Conhecimento ou Era da Informação. Para o autor, a principal característica dessa nova era é sua multidimensionalidade, pois estão envolvidas nas novas dinâmicas sociais modificações em diferentes esferas: tecnológica, econômica, política, educacional e cultural (BAGGIO, 2000).

As TIC revolucionaram a geração do conhecimento e a troca e difusão de informações dentro da estrutura da sociedade. Por outro lado, Castells (1999) afirma que o acesso às novas tecnologias é comprovadamente restrito a uma pequena parcela da população, o que torna limitada a capacidade das TIC de contribuir de forma significativa e igualitária no aprendizado, na educação e na qualidade de vida das pessoas.

Baggio (2000), reverberando o pensamento de Castells, argumenta que o ingresso da humanidade na era da informação é um fato, mas pouco acessível ao grande público. Segundo o autor, há uma infinidade de soluções digitais, cada dia mais surpreendentes e avançadas. Entretanto, se esse conhecimento acumulado não é compartilhado, será ampliado o abismo que separa os ricos dos pobres. Em um mundo com grandes desigualdades sociais é difícil imaginar que a informação possa ser amplamente difundida e que possa beneficiar a sociedade como um todo.

Na era da informação, algumas das características marcantes do capitalismo como a desigualdade, a pobreza, a miséria e a exclusão social se apresentam de forma evidenciada (CASTELLS, 1998). Pensar em exclusão digital não significa meramente pensar na falta de equipamentos ou sistemas computacionais de informação acessíveis à população, trata-se também de um processo de exclusão social, econômica e cultural. Conforme Schwartz (2000), a exclusão digital não significa somente deixar de ter acesso a bens eletrônicos como

computadores, internet, telefones celulares e televisores via satélite, mas, também, o fato dos indivíduos continuarem incapazes de pensar, de criar e de organizar novas formas, mais justas e dinâmicas, de produção e distribuição de riqueza simbólica e material. De acordo com esse autor, o maior risco da disseminação das redes de informação é o de se observar apenas a reprodução dos padrões de aceitação política e de passividade intelectual que predominam nas relações da sociedade.

Segundo Dosi (1998, *apud* CASTELLS, 1999), estudos vêm comprovar uma estrita relação entre a criação e difusão do conhecimento, a competitividade, a produtividade e a acumulação. A informação gera conhecimento e este sustenta as novas relações de poder no mundo atual. A inexistência de interação entre as inovações tecnológicas e sua consequente aplicação aos valores humanos e sociais leva a um aprofundamento ainda maior dos desníveis econômicos e sociais, gerando processos de exploração, exclusão e dominação.

Os chamados bens informacionais não são realmente de domínio público. Conforme Aun (2001) têm-se a impressão de que a informação está mais acessível ao grande público tornando os cidadãos mais independentes.

A função do acesso à informação no sentido de possibilitar a inserção do indivíduo em aspectos culturais, econômicos e sociais não se concretiza. A criação e a comercialização de informações encontram-se restritas a um número seleto de detentores, que as retêm ou as comercializam conforme seus interesses. Mantêm-se dessa forma as relações de poder já existentes. Porém, no contexto atual, a informação é o bem passível de ser transformado em capital. Por se tratar de um bem imaterial, o conhecimento produzido continua retido na sua origem. Aquele que gera a informação continua dominando todo o seu processo.

Castells (2005) explica:

um excluído digital tem três grandes formas de ser excluído. Primeiro, não tem acesso à rede de computadores. Segundo, tem acesso ao sistema de comunicação mas com uma capacidade técnica muito baixa. Terceiro, (para mim é a mais importante forma de ser excluído e da que menos se fala) é estar conectado à rede e não saber qual o acesso usar, qual a informação buscar, como combinar uma informação com outra e como a utilizar para a vida. Esta é a mais grave porque amplia, aprofunda a exclusão mais séria de toda História; é a exclusão da educação e da cultura por que o mundo digital se incrementa extraordinariamente (CASTELLS, 2005, p.3).

Castells (1998) analisa as relações de consumo e de produção para determinar as origens da exclusão digital. Nesse processo são igualmente identificadas as relações que levam a desigualdade, pobreza e miséria. As grandes desigualdades sociais, a má distribuição de renda e a falta de políticas de educação são consideradas pelo autor como as principais razões para a exclusão digital.

O perigo da exclusão digital ainda é mais alarmante em países como o Brasil. Baggio (2000) discute sobre o mundo da tecnologia, que também se configura, segundo o autor, como uma forma de exclusão social. Ele afirma que o Brasil tem milhões de pessoas incapazes de ler e escrever e mais assustador ainda deve ser o número de analfabetos e destituídos digitais.

A partir do exposto, esse estudo adota como certos esses conceitos por compreender que os mesmos se aproximam e se completam, identificando a condição do conhecimento no contexto capitalista sustentado pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Com isso, pode-se afirmar que a exclusão digital é a forma mais moderna de violência e modalidade sutil de manutenção e ampliação das desigualdades, pois o conhecimento, sua criação e difusão influenciam as relações de poder. Nesse estudo o interesse é mostrar como o conhecimento científico criado e difundido pela universidade pode influenciar as relações de poder. A universidade tem sido uma das possibilidades de acesso às tecnologias disponíveis, seja a partir do ensino, da participação em pesquisas ou em projetos de extensão.

1.2. O conhecimento científico e a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão como eixo da ação e da reflexão universitária

A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão promove a produção e a difusão do conhecimento de acordo com a perspectiva da universidade. O contrário disso reduz a prática universitária. A seção anterior mostrou a demanda do contexto atual que é a necessidade de acesso ao conhecimento. Sendo, nesse contexto a universidade como uma das mais importantes instituições de formação do sujeito, seja pelo ensino, ou pela pesquisa e extensão. Nessa seção apresenta-se o papel da universidade em seu tripé, que é desenvolver de forma articulada o ensino, a pesquisa e a extensão.

De acordo com a Constituição do Brasil, o tripé formado pelo ensino, pela pesquisa e pela extensão constitui o eixo fundamental da Universidade brasileira e não pode ser compartimentado. O artigo 207 da Constituição Brasileira de 1988 dispõe que “as universidades [...] obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Equiparadas, essas funções básicas merecem igualdade em tratamento por parte das instituições de ensino superior, que, do contrário, violarão o preceito legal.

Essa indissociabilidade é um princípio orientador da qualidade da produção universitária, porque afirma como necessária a tridimensionalidade do fazer universitário autônomo, competente e ético (MOITA; ANDRADE, 2009).

Como ressalta Silva (2000), as relações entre ensino, pesquisa e extensão decorrem dos conflitos em torno da definição da identidade e do papel da universidade ao longo da história. A autora indica que, nesses quase duzentos anos de ensino superior no Brasil, pouco a pouco a legislação educacional registrou o esforço por transformar o modelo de transmissão de conhecimento em um modelo de produção e transmissão do saber científico, aliando pesquisa e ensino, como decorrência das pressões por democratização do acesso às universidades. Mais recentemente ainda, a extensão surge como terceiro elemento do fazer acadêmico, resposta às críticas e pressões sofridas pela universidade, oriundas de setores e demandas sociais. Para Silva (2000), Ensino, pesquisa e extensão aparecem, então, ao final do século XX, unidos pelo princípio constitucional da indissociabilidade antes citado.

Moita e Andrade (2009) afirmam que a universidade tem sido palco de análises e debates que têm dado destaque seja ao ensino, seja à pesquisa, seja ainda à extensão. Entretanto, os autores afirmam que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão ainda não é uma orientação reconhecida sistematicamente por todos na educação superior, permanecendo como um ideal a ser perseguido: o modelo universitário muitas vezes praticado na educação superior ainda é aquele próprio do momento de afirmação e consolidação do saber científico, típico de uma estrutura ainda não eminentemente dialogal. Os autores afirmam que na prática universitária são mais frequentes articulações duais – ensino e pesquisa ou pesquisa e extensão. Esses autores apresentam que na graduação a ênfase recai sobre o ensino e na pós-graduação acentua-se a pesquisa.

Se considerados apenas em relações duais, a articulação entre o ensino e a extensão aponta para uma formação que se preocupa com os problemas da sociedade contemporânea, mas carece da pesquisa, responsável pela produção do conhecimento científico. Por sua vez, se associados o ensino e a pesquisa, ganha-se terreno em frentes como a tecnologia, por exemplo, mas se incorre no risco de perder a compreensão ético-político-social conferida quando se pensa no destinatário final desse saber científico (a sociedade). Enfim, quando a (com frequência esquecida) articulação entre extensão e pesquisa exclui o ensino, perde-se a dimensão formativa que dá sentido à universidade (MOITA; ANDRADE, 2009, p. 269).

Embora se reconheça a importância dessas articulações duais, o que Moita e Andrade (2009) defendem é um princípio que, se posto em ação, impede os reducionismos que se verificam na prática universitária: ou se enfatiza a produção do novo saber, ou a intervenção nos processos sociais, ou ainda a transmissão de conhecimentos na formação profissional.

Esses autores discutem que tratar de indissociabilidade na universidade é considerar necessariamente dois vetores de um debate: de um lado, as relações entre universidade,

ensino, pesquisa e extensão; e, de outro, confluindo para a formulação de uma tridimensionalidade ideal da educação superior, as relações entre o conhecimento científico e aquele produzido culturalmente pelos diferentes grupos que compõem a sociedade em geral. Cumpre, portanto, considerar brevemente esse debate para melhor entender por que, apesar de ideal, a pretendida indissociabilidade muitas vezes não se verifica na prática.

Moita e Andrade (2009) mostram que a história da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão tem como pano de fundo a história mesma das relações entre conhecimento científico e demandas sociais. Há uma tensão entre o modelo tradicional de ciência e a valorização crescente dos saberes práticos produzidos pelas diferentes populações. Diante disso, intensifica-se a preocupação com o papel social das universidades. Nas palavras de Mora-Osejo e Borda (2004, p. 720), “precisa-se de universidades participativas, comprometidas com o bem comum, em especial com as urgências das comunidades de base [...]”, de modo a favorecer a substituição de “definições discriminatórias entre o acadêmico e o popular”.

Para Moita e Andrade (2009) os padrões de qualidade e excelência nos trabalhos de pesquisa científica no Brasil foram definidos de modo descontextualizado. Como consequência, em sua grande maioria esses trabalhos não estão concatenados com esforços no sentido da promoção do desenvolvimento social. Ou seja, em grande parte ainda se produz um conhecimento desligado das necessidades populares cotidianas.

Direcionar as investigações para projetos que viabilizem o desenvolvimento aponta para a emergência de um novo modelo, que dá à competência científica e tecnológica um vetor pragmático. Segundo Santos (2004, p. 29), aconteceu “uma passagem do conhecimento universitário para o conhecimento pluriversitário⁶”. Esse conhecimento, nas palavras do autor, distingue-se do conhecimento produzido anteriormente por ser “contextual na medida em que o princípio organizador da sua produção é a aplicação que lhe pode ser dada” (SANTOS, 2004, p. 30). Como essa aplicação acontece além dos muros universitários, a formulação dos problemas, a determinação para resolvê-los e os critérios adotados para o trabalho resultam de “uma partilha entre pesquisadores e utilizadores” (SANTOS, 2004, p. 30). Ainda na opinião de Santos, o conhecimento característico do século XXI, “é um conhecimento transdisciplinar

⁶O conhecimento pluriversitário, segundo Santos (2004), é aquele que alia à competência científica e tecnológica um vetor pragmático, ao direcionar as investigações para projetos e parcerias que viabilizem o desenvolvimento social, concatenado com as necessidades populares cotidianas.

que, pela sua própria contextualização, obriga a um diálogo ou confronto com outros tipos de conhecimento” (SANTOS, 2004, p. 41).

Freire (1980) defende a extensão como uma situação educativa, em que educadores e educandos assumem o papel de sujeitos cognoscentes, mediatizados pelo objeto que desejam (ambos) conhecer. Para Freire, ou se dá um processo de extensão dialógico, ou então se corre o risco de trabalhar com uma interpretação ingênua da realidade, quando não fosse explicitamente um instrumento de dominação, de invasão cultural. O diálogo é igualmente enfatizado por Santos (2004) como princípio básico para que a universidade passe a cumprir o seu papel de agência formadora: é, portanto, uma inspiração fundamental da indissociabilidade.

A perspectiva de um conhecimento “pluriversitário” beneficia o desenvolvimento social - pela valorização dos saberes práticos produzidos pela sociedade - e a própria universidade se renova nesse processo. O ensino é, provavelmente, o melhor exemplo dessa renovação, à medida que, integrado ao conhecimento produzido através da pesquisa e aos anseios da sociedade considerados nas atividades de extensão, ganha em relevância e significado para a comunidade universitária (SANTOS, 2004). Desse modo, ensinar termina por ser uma atividade que, ao mediar a pesquisa e a extensão, enriquece-se e amadurece nesse processo: o professor universitário, ao integrar seu ensino à pesquisa e à extensão, mantém-se atualizado e conectado com as transformações mais recentes que o conhecimento científico provoca ou mesmo sofre na sua relação com a sociedade, além de formar novos pesquisadores, críticos e comprometidos com a intervenção social.

Considerando as particularidades que caracterizam cada uma das três funções universitárias, entende-se a indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão como um catalisador do conhecimento “pluriversitário”, que permite, conforme Santos (2004, p. 31), “a inserção da universidade na sociedade e a inserção desta na universidade”. De acordo com Moita e Andrade (2009), a indissociabilidade pode ser entendida como um princípio orientador da universidade nascido a partir dos debates que estabelecem o lugar da universidade no seio da sociedade em geral, em que o conhecimento científico está em diálogo permanente com as demandas sociais.

Compreende-se, portanto, que a extensão não é uma tarefa compulsória. À semelhança do que ocorre com a pesquisa, é uma atividade que decorre naturalmente do compromisso social de uma instituição orientada pela superação das distâncias entre os saberes científico e popular. Assim, enquadradas pelo princípio da indissociabilidade, a extensão e a pesquisa tornam-se consequências naturais da docência, referências para que o ensino não se torne

superficial nem desligado das realidades locais. Havendo um intercâmbio entre os conhecimentos universitários e os comunitários (as reais necessidades, anseios e aspirações sociais), a universidade é positivamente provocada, influenciada e fortalecida.

1.3. A indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão e a formação de professores

Nesta subseção será discutido como a universidade ao desempenhar seu papel de alcançar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão permite, conseqüentemente, a articulação entre teoria e prática em cursos de formação de professores. Essa articulação efetivada por meio do vínculo entre universidade e sociedade promove uma formação privilegiada.

Ducatti-Silva e Zanon (2014) afirmam que dentre os desafios contemporâneos na formação inicial e continuada de professores, evidencia-se o aspecto relativo à função da universidade: fomentar o diálogo entre ensino, pesquisa e extensão e, entre esses e o campo de atuação do professor. O ato de refletir sobre a ação docente exige o acompanhamento permanente da sociedade frente à sua transformação e, por conseguinte, da educação em sua amplitude.

Essas autoras defendem que há uma dinâmica de retroalimentação do ensino e da pesquisa por meio da extensão, ou seja, por meio da aproximação dos acontecimentos materializados na sociedade é que se faz ensino, que se faz pesquisa. Portanto, ensinar pela pesquisa e pela extensão significa buscar a aproximação entre os três componentes. Significa ainda, integrar os processos: de transmissão e apropriação do saber historicamente sistematizado; de construção dos saberes e os de objetivação desses conhecimentos. Sabendo-se da dimensão do papel da docência no ensino superior é possível depreender que não se faz ensino, depois pesquisa e depois extensão, ou vice-versa, mas os desenvolvimentos desses processos ocorrem concomitantemente.

Ducatti-Silva e Zanon (2014) afirmam ainda que a formação de professores amparada pela indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão instigam os acadêmicos a observar aspectos sobre a dimensão didática do trabalho docente, práticas pedagógicas bem sucedidas, como se caracterizam o saber e o aprender na docência e rompem com o hiato entre teoria e prática por meio da efetivação do vínculo entre universidade e sociedade.

Na integração ensino-pesquisa-extensão, o professor se reconhece como pesquisador, no sentido de compreender que quando o professor investiga o que ensina, este processo possibilita a descoberta, o reconhecimento da importância do saber científico, permite ainda investigar a prática pedagógica, gerando interrogações e novas descobertas. Ao descobrir-se

como pesquisador, o professor fundamenta a sua prática pedagógica tornando-a mais eficaz, à medida que reflete sobre ela. A pesquisa possibilita reflexão a partir dos resultados, que indicam ações a serem incorporadas. Desta forma, a formação torna-se espaço de produção de conhecimento. O professor se reconhece como “aluno” para ser sujeito da sua prática pedagógica.

A formação de professores apresenta-se como um fenômeno complexo e diverso sobre o qual

[...] o conceito formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta face a outras concepções eminentemente técnicas. Em terceiro lugar, o conceito formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como com a vontade de formação (GARCÍA, 1999, p. 21-22).

Essa dimensão pessoal abordada por Garcia (1999) é relevante para o contexto desta pesquisa. A dimensão pessoal no processo de formação, as possibilidades e proposições para a formação requerem um olhar atento dos formadores, no sentido de articular as diferentes dimensões que compõem os caminhos formativos dos futuros professores, um processo que perpassa a vida do profissional e não somente ações estanques e isoladas.

Para realçar que o ensino, pesquisa e extensão destinadas à prática educativa exigem disponibilidade para o diálogo, traz-se a compreensão de Freire:

testemunhar a abertura aos outros, disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa. Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto de reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente (FREIRE, 1996, p. 135).

Esse olhar de diálogo que coloca o acadêmico em contato com a docência e com as aspirações reais da comunidade propulsiona, como afirma Freire (1996), uma reflexão sobre a aventura docente. Entende-se que o futuro professor, deve compreender a prática educativa como processo de criação, envolvimento e conhecimento de diferentes saberes que interagem com o imaginário e o inusitado presente no fazer docente. Daí a importância de projetos que integram ensino-pesquisa-extensão comporem a formação inicial de professores e de serem investigados.

1.4. A UEG: LIM/LIFE e os projetos de pesquisa

Essa seção apresenta o campo de estudo dessa pesquisa que é a UEG, e dois projetos desenvolvidos a partir da estrutura do LIM/LIFE presente em um dos seus 42 campus. A

primeira parte dessa seção apresenta a UEG e a dificuldade dessa instituição produzir e difundir conhecimento, o que afeta diretamente a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão. A segunda parte dessa seção trata da criação do LIM/LIFE e dos projetos “Inclusão Digital e Social: Conhecimento e Cidadania” e “Ciranda Digital da Cidadania”. Esses projetos são exemplos da integração ensino-pesquisa-extensão e foram desenvolvidos com a estrutura do LIM/LIFE, um espaço privilegiado de formação docente.

1.4.1. A UEG

A criação da Universidade Estadual de Goiás (UEG) está atrelada ao contexto das mudanças institucionais⁷ ocorridas nas duas últimas décadas do século XX e à compreensão de como o ensino superior público tem se estruturado no Brasil. Em Goiás, simultaneamente às transformações ocorridas no setor econômico ocorrem mudanças significativas no campo do ensino superior. O estado vivenciou um desenvolvimento econômico e um incremento tecnológico que ocasionaram mudanças nas relações de produção e de trabalho, exigindo novos padrões de qualificação para atender o mercado de trabalho. Essa autora sustenta que, após a década de 1980, avolumam-se os atos de criação de faculdades estaduais, de fundações municipais e de outras Instituições de Ensino Superior (IES) no Estado. Essas políticas de expansão e interiorização de serviços eram justificadas pela “necessidade de qualificação para o trabalho em nível superior, vista como insígnia de modernização e progresso” (SILVA, 2014, p. 45).

A autora afirma ainda que no âmbito socioeconômico, a UEG com seu projeto de interiorização pretendeu promover condições para um maior desenvolvimento regional e local e, com isso, tentar diminuir a desigualdade entre as regiões no estado goiano. Além da necessidade socioeconômica do estado, a criação da UEG veio para atender as exigências que a LDBEN 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) trazia – a obrigatoriedade de formação em nível superior a todo professor da educação básica. Deste modo, ao Estado de Goiás interessava ampliar o crescimento de sua economia e, ao mesmo tempo, atender à legislação do ensino. Assim, redefiniu sua política para o ensino superior de modo a atender à demanda social por qualificação de mão de obra, como, por exemplo, a qualificação de docentes para a Educação Básica (SILVA, 2014).

⁷O contexto das décadas de 1980 e 1990 promove mudanças institucionais no ensino superior e o Estado de Goiás ao redefinir a sua política para a área de educação, interiorizou e ampliou o acesso ao ensino superior (SILVA, 2014).

Ao relatar o histórico de criação da UEG verifica-se que o campo de pesquisa atual já era um campus isolado.

Para dar sequência ao conjunto de leis que definem o direito à educação e à obrigatoriedade da formação para o exercício profissional do magistério, o governador do Estado, Marconi Ferreira Perillo Junior, do PSDB, foi responsável pela Lei 13.456, de 16 de abril de 1999, que consolidou a criação da UEG, reunindo em uma única instituição as faculdades estaduais isoladas então existentes. A primeira instituição estadual isolada de ensino superior foi Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis (FACEA), criada por meio da Lei Estadual n. 3.430, sancionada em 05 de julho de 1961, mas implantada oficialmente somente no dia 06 de maio de 1962. (...). Em 1990, a FACEA foi transformada na Universidade Estadual de Anápolis (UNIANA), por meio da Lei Estadual n. 3.355, de 9 de fevereiro de 1990, tendo aprovada sua autorização de funcionamento em 1994, com o Decreto Presidencial publicado no Diário Oficial, de 24 de janeiro de 1994. De acordo com as informações disponíveis no sítio da UEG, a UNIANA estava estruturada em três centros, a saber: Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas, Centro de Ciências Humanas e Letras e Centro de Ciências Socioeconômicas. (SILVA, 2014, p. 47).

Com a consolidação da UEG a Uniana se transformou no atual Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas (CCSEH). Se inicialmente a UEG caracterizou-se por uma fusão sem custos das instituições já existentes no estado, logo em seguida passou a expandir-se desbragadamente, sem que houvesse uma ação de planejamento, prejudicando a instalação de cursos com maior qualidade acadêmica (ABREU JUNIOR, 2015).

O que complementa a ideia de Silva (2014) ao definir que o foco da política da UEG foi a expansão periférica, aumentando, significativamente, o número de unidades e de atendimentos. A UEG, ao promover o incremento de vagas, participa do contexto das transformações socioeconômicas que ocorreram após a década de 1990 e, ainda, das políticas que se relacionam à expansão desse nível de ensino. Ressalta-se que as atividades acadêmicas são oferecidas, predominantemente, no turno noturno e com foco no ensino. Neste sentido, percebe-se que a UEG, criada para promover o desenvolvimento socioeconômico do Estado, se destacou mais por seu papel de formadora de recursos humanos e reprodutora de conhecimentos, por meio da atividade de ensino, do que pelo papel de produtora de conhecimento e inovação, por meio da pesquisa (SILVA, 2014).

Nesse sentido, Silva (2014) afirma que a UEG atua com maior intensidade nas atividades de ensino e com menor intensidade nas atividades de pesquisa e extensão, indicando que a UEG, no decorrer de sua evolução, assumiu mais o papel de difusora do conhecimento e menos o de criadora de conhecimento. Sendo, o caso da UEG não é diferente de tantas outras IES e reproduz as especificidades históricas dos países periféricos que, ao

criarem as universidades, não as conceberam como universidades de pesquisa, geradoras de conhecimento, mas apenas como difusoras deste conhecimento, por meio da qualificação de profissionais.

Diante dessa realidade de atuação da UEG nas atividades de ensino, evidencia-se que para a UEG ampliar sua contribuição na sociedade do conhecimento e no contexto de inovação, é preciso investir em sua infraestrutura física, tecnológica e de recursos humanos (SILVA, 2014). Portanto, importa investigar como os pesquisadores nessa universidade têm desenvolvido suas atividades buscando a integração ensino-pesquisa-extensão, como é o caso dos projetos de pesquisa que serão apresentados a seguir.

1.4.2. O LIM/LIFE e os projetos de Pesquisa

O LIM/LIFE (Laboratório de Informática e Mídias Interativas/Laboratório de Informática e de Formação de Educadores) da UEG foi formado a partir do projeto de pesquisa “Inclusão Digital e Social: conhecimento e cidadania” e, posteriormente o projeto “Ciranda Digital da Cidadania” que fazem parte da Rede Goiana de Pesquisa em Políticas Públicas e Inclusão Digital (REPPID) e que conquistaram fomento junto às agências financiadoras⁸. Este espaço é destinado à pesquisa em diversas áreas e à formação de professores.

O LIM/LIFE surgiu a partir de projetos de inclusão digital de idosos, pessoas com baixo letramento, dificuldades de locomoção e de deficiências. Este espaço nasceu com o compromisso de formar professores aptos a lidar com a complexidade da questão “inclusão digital e social”, no sentido de abarcar as necessidades dos aprendentes, considerando os novos ordenamentos estruturais do mundo contemporâneo que envolvem os aspectos econômicos, políticos, sociais, culturais, educacionais e das subjetividades pessoais e coletivas.

O LIM/LIFE é um espaço de ensino, pesquisa e extensão onde nota-se a presença da integração teórico-prática. Esse laboratório é concebido como um espaço de formação interdisciplinar de professores, com o desenvolvimento de pesquisas de diferentes áreas do conhecimento e atendimento da comunidade.

O projeto de pesquisa desenvolvido no LIM/LIFE “Inclusão Digital e Social: conhecimento e cidadania” objetivou identificar e analisar o desempenho de pessoas de várias

⁸ Ministério das Comunicações/FAPEG/CAPES

gerações e com diferentes níveis de letramento em relação ao acesso ao conhecimento mediado pelas tecnologias digitais. A liberação do recurso pelas agências financiadoras⁹ se deu em novembro de 2014 e a pesquisa encerrou-se em julho de 2015.

Assim, os sujeitos dessa pesquisa tiveram contato com diferentes mídias (*desktop, notebook, netbook, tablet, smartphone*) a fim de se identificar quais delas, em quais sistemas de uso, são mais adequadas e fáceis de usar, suas especificidades no modo de aprender a manejar essas tecnologias, principais barreiras e preferências encontradas segundo a percepção deles e as dos observadores do estudo. O interesse em estudar os idosos e pessoas com baixo letramento partiu do pressuposto de que este novo desenho societal, baseado no uso das tecnologias, altera as demandas sociais, afeta as políticas públicas e traz novas situações para se viver melhor e mais feliz (SILVEIRA, 2001).

Esse projeto propiciou, por meio dos recursos de fomento à pesquisa, a aquisição de equipamentos para a montagem do LIM/LIFE. Os sujeitos atendidos, idosos com diferentes níveis de letramento, participaram de oficinas de inclusão digital com atendimento individualizado por bolsistas de iniciação científica do curso de Pedagogia da UEG. A intenção dos pesquisadores¹⁰ desse projeto era produzir conhecimento novo sobre as formas que a inclusão digital pode tomar, e as interferências que poderiam ocorrer na vida pessoal dessas pessoas idosas, tanto na perspectiva de empoderamento e de participação social, quanto no uso dessas ferramentas.

O projeto de pesquisa “Ciranda Digital da Cidadania” aconteceu entre os meses de agosto de 2015 e julho de 2016, na cidade de Anápolis (GO). Foi financiado pela FAPEG/Ministério das Comunicações e, além de um caráter investigativo é também extensionista e visa a atender e capacitar idosos e pessoas de baixo letramento para uso da Internet na perspectiva de inclusão digital e promoção da cidadania; e, ainda, formar para atitudes de solidariedade, solicitando que aquele que aprender ensine mais um.

Os objetivos do projeto Ciranda Digital da Cidadania foram: Ensinar o uso de *tablets* e *smartphones* para acesso à Internet a pessoas idosas e de baixa escolaridade; alfabetizar, pelo computador, os que necessitarem de acessar a *Internet*, mesmo que não saibam ler; criar situações de uso do computador e da *Internet*, atendendo às necessidades de cada um dos atendidos analisando a autonomia e a capacidade dos idosos de serem multiplicadores da inclusão digital.

⁹ Fundação de Apoio a Pesquisa do Estado de Goiás - FAPEG/CAPES

¹⁰ Esses pesquisadores são professores mestres e doutores que atuam no curso de Pedagogia da UEG-CCSEH.

A forma de intervenção para os atendimentos foi em formato de oficinas, com atendimento individualizado feito por professoras discentes (bolsistas de iniciação científica) do curso de Pedagogia da UEG que estudam Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essas oficinas possuíam três fases. A primeira fase da oficina, denominada como fase do aprender, é básica. Nessa fase os monitores ensinaram os atendidos a ligar, desligar, conectar, ver vídeos, imagens, dentre outras atividades caracterizadas como básicas no processo de inclusão digital. A segunda fase da oficina, denominada fase do navegar, é de caráter intermediário. Os monitores ensinaram os atendidos a fazer uso de sites de busca, nos quais iriam entrar em sites de seu interesse e, após um desenvolvimento bom dessa fase passasse para a última fase da oficina. Na última fase, denominada como fase do cirandar, é de caráter mais avançado. Sendo que os atendidos faziam buscas e navegações sozinhos, porém as professoras-bolsistas estavam à disposição deles se necessário fosse.

Esses projetos de pesquisa são exemplos de integração ensino-pesquisa-extensão. Com eles, acredita-se que a UEG cumpre com o seu papel social de contribuir para transformação da sociedade a partir da prática dos acadêmicos envolvidos nesse projeto (o que também é uma atividade de formação de professores). Portanto, esses projetos pretenderam contribuir com um mínimo de três ordens: para a Universidade que cumpre sua missão (ensino-pesquisa-extensão), para os acadêmicos ao contribuir para a cidadania e exercitar sua prática pedagógica num espaço privilegiado de formação; e para as pessoas atendidas que iniciam sua inclusão no mundo digital. Esse espaço foi selecionado para desenvolver essa pesquisa pelo fato da autora dessa investigação ser participante desses projetos como psicóloga e ter como sujeito principal o idoso, que será caracterizado no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 2

OS IDOSOS

O segundo capítulo trata da caracterização do sujeito principal da pesquisa: o idoso. Na primeira parte desse capítulo são feitas considerações acerca dos termos designativos para a velhice, o impacto do envelhecimento demográfico para a sociedade e as políticas públicas para o idoso. A segunda parte deste capítulo aborda o processo de envelhecimento e a percepção deste como um processo estigmatizado e a questão da exclusão/inclusão digital do idoso.

2.1. Velho, idoso ou terceira idade?

Nesta seção será apresentada, a despeito das singularidades do processo de envelhecimento, a definição do aspecto cronológico para conceituar o sujeito idoso, como necessidade metodológica para execução deste estudo. Apresenta, também, considerações acerca dos termos designativos para a velhice, justificando a escolha utilizada nesse estudo.

Motta (2006) pontua que a velhice é um fenômeno biossocial que não existe singularmente e nem de modo tão evidente quanto se costuma enunciar. Isto é, não existe a velhice, existem velhices; o que também significa que não existe velho, existem velhos; velhos e velhas, em pluralidade de imagens socialmente construídas e referidas a um determinado tempo do ciclo de vida. Motta afirma que: “é, portanto, a heterogeneidade que caracteriza o envelhecimento, como todo fenômeno social” (MOTTA, 2006, p. 78).

Complementando o pensamento acerca da diversidade de velhices, Almeida e Lourenço (2009) afirmam que cada pessoa tem uma velhice singular. Isso significa que as formas de se vivenciar a velhice são incontáveis e relativas. Esses autores dizem que

a definição do próprio termo pode se tornar um impasse e acarretar mitos que se agregam em torno desse “conceito”. Afinal, uma pessoa é idosa a partir de algum referencial pautado no declínio orgânico, ou podemos caracterizar as maneiras pelas quais as outras pessoas passam a encará-la, que a confinariam num reduto chamado “terceira idade”? Então, quando uma pessoa envelhece? Há uma idade ou um intervalo específico nas dimensões espiritual, biológica, social e psicológica que situe uma pessoa no que se concebe como terceira idade? (ALMEIDA; LOURENÇO, 2009, p. 233)

Os autores acrescentam que das diversas formas de categorização – sociais, culturais, psicológicas – que tentam definir os limites entre as idades, nenhuma foi capaz de descrever o experienciar da velhice, “tornando-se vagas e arbitrárias generalizações”. Constata-se, então,

a impossibilidade de se estabelecer uma definição ampla e aceitável em relação ao envelhecimento e sua demarcação (ALMEIDA; LOURENÇO, 2009, p. 235).

A despeito das singularidades citadas, neste trabalho adota-se o uso da abordagem cronológica preconizada por documentos oficiais brasileiros. Dizem respeito à demarcação da faixa etária do idoso no Brasil:

- I) Lei 8.842/94, que dispõe sobre a Política Nacional do Idoso, e no seu artigo 2º, menciona "considera[r]-se idoso, para todos os efeitos desta lei, a pessoa maior de 60 anos de idade" (BRASIL, 1994).
- II) Política Nacional de Saúde do Idoso, sancionada pelo Ministério da Saúde (MS), publicada no Diário Oficial em 13 de dezembro de 1999, que define a faixa etária do idoso com idade igual ou superior aos 60 anos (BRASIL, 1999).
- III) Estatuto do Idoso, publicado em 2003, (BRASIL, 2003). Constitui-se idoso pessoas com 60 anos ou mais.

A definição cronológica de idoso não é precisa, mas é usada para determinar uma população e este estudo faz uso dela para apresentar dados sobre o envelhecimento. Lembrando que podem ser observadas "diferentes idades biológicas e subjetivas em indivíduos com a mesma idade cronológica" (PASCHOAL, 1996, p. 27).

Na França, no século XIX, a palavra velhice era designada para referir-se a pessoas com mais idade e sem bens ou condições econômicas para seu sustento e vida, os indigentes ou em situação de asilamento. Os trabalhadores da época caracterizavam a entrada para a velhice pela invalidez ou incapacidade para produzir (PEIXOTO, 1998).

Nesse contexto, o termo velho era associado a camada socioeconômica do indivíduo, tanto que os velhos que "possuíam um certo status social eram denominados de idosos" (KACHAR, 2003). A palavra velho era vinculada com incapacidade para o trabalho e para a produção: um indivíduo velho, pobre e inativo.

Na década de 1960 a França adota novas políticas sociais para a velhice, com a elevação dos valores das pensões. Kachar (2003) afirma que esse fato melhora o prestígio e a imagem dos aposentados provocando algumas mudanças na relação com esses indivíduos.

Peixoto (1998) afirma que a partir dessas novas políticas sociais para a velhice na França, observa-se uma transformação nos termos de tratamento, bem como outra percepção das pessoas envelhecidas. A autora analisa que a emergência da classe média como aposentados refletiu na forma como a velhice passou a ser pautada pelas demandas dessa classe. Peixoto (1998) diz que "tornados pejorativos, certos vocábulos são suprimidos dos

textos oficiais, principalmente dos títulos das comissões de estudos sobre a velhice” (PEIXOTO,1998, p. 73).

O termo idoso passa a ser utilizado visando a caracterizar um sujeito respeitado (a representação de indivíduo da classe média), procurando-se não mais separar as pessoas pela sua condição social ou econômica, não reforçando a exclusão que o termo “velho” pode carregar.

No Brasil, os termos designativos para a velhice, velho e idoso sofrem transformações por causas semelhantes às vividas pelos franceses, mas com algumas diferenças. Kachar (2003) afirma que a palavra velho sai dos documentos oficiais na década de 1960. É trocada pelo termo idoso “que não carregava a diferença social e os traços negativos do envelhecimento” (KACHAR, 2003, p. 26).

Influenciados pelas modificações na França, após esse período o termo terceira idade chega até o Brasil por absorção dessa nova designação, sem comprometimento com mudanças no sistema de condução política da questão da velhice. Segundo Kachar (2003), os esforços para a mudança na nomenclatura não reverteram na mesma intensidade em alterações políticas e sociais. Palacios (2007) argumenta que “a substituição do vocábulo velhice por expressões como Terceira Idade, melhor idade e maturidade constituem-se o que chama de estratégias de *positivação da velhice*” (PALACIOS, 2007, p.14). Essa afirmação da autora sinaliza questionamentos sobre essas estratégias refletindo que não se trata de mudanças favoráveis absolutas à condição do idoso, mas refere-se à evolução da qualidade de vida de uma parcela da população com maior acesso aos bens de consumo. Goldman (2000) confirma esse pensamento ao dizer que designações como “terceira idade”, “melhor idade” e outras apenas suavizam no discurso a estigmatização que os idosos vivem no cotidiano.

A partir dessas considerações, concorda-se nesse estudo que a ideia de envelhecimento ativo imbuída no termo “terceira idade” tem se tornado cada vez mais presente no imaginário social da velhice, mas com exclusão às formas mais comuns e numerosas de vivência da velhice. Não é possível se afirmar a igualdade de oportunidades e nem que esta fase da vida aconteça de maneira plena para todas as pessoas.

Palacios (2007) afirma que, na velhice, os reflexos das condições da vida que se teve, tanto podem repercutir positiva como negativamente. Se, durante a vida adulta houve possibilidade de acúmulo do capital social, cultural, familiar e pessoal, as chances de desfrute de uma velhice mais ativa e plena são maiores. O que significa dizer que algumas variáveis operantes no âmbito da sociedade - nível de instrução/escolaridade, natureza das atividades de trabalho e de lazer, características do ambiente físico e social e valores culturalmente

assimilados ao longo da vida - podem vir a ter uma influência e peso maiores que a própria idade.

Com isso, entende-se que os termos “terceira idade”, “melhor idade” ou “maturidade” parece representar o envelhecer como uma época de desfrute, de benesses. Ainda que isso reflita os aspectos positivos da longevidade e consequentes benefícios que o estar no mundo podem propiciar a quem dele possa desfrutar com plenitude - boas relações familiares, boas condições de saúde, boa mobilidade, exercício da cidadania e muitos outros -, a triste realidade sócio-político-econômica dos países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, marcada pela pobreza, pelo abandono e pela precariedade das relações sociais, intensifica-se na velhice. No Brasil, chegar à velhice não representa, para todos, melhoria de vida em seus diferentes domínios: material, físico, emocional, cultural, familiar. Nesse sentido, essa visão do envelhecimento ativo dá a falsa visão do envelhecimento como um processo social homogêneo, projetando uma imagem reducionista da realidade, na medida em que tende a universalizar uma situação vivenciada por um segmento de público particular, levando para a invisibilidade os que não podem vivenciá-la dessa forma.

Sabe-se a necessidade de desconstrução do termo “velho” como uma designação pejorativa e também do seu uso como provocação para que se evite eufemismos, construindo um discurso de resistência ante à massificação do termo e negação da existência de velhices diversas da imbuída na expressão “terceira idade”. Entretanto, neste estudo, a escolha será pelo uso do termo “idoso”.

A expressão “idoso” é usualmente utilizada entre pesquisadores interessados no estudo da velhice, sendo dedicada às pessoas de mais de sessenta anos em diferentes realidades, designando tanto a população das classes com baixo poder aquisitivo, quanto a pertencente às classes médias.

A preferência por esse termo baseia-se no fato de que na experiência desta pesquisa, no contato com idosos, notou-se que o termo “velho” é percebido como ofensivo pelos próprios. Os idosos participantes verbalizaram incômodo diante dessa designação, alegando o não reconhecimento de suas condições de envelhecimento no termo “velho”. Compreendiam esse termo como sinônimo de incapacidade e dependência, relacionando-o com o epílogo da vida e a necessidade de cuidados, gerando dificuldades a outrem. Embora se compreenda a necessidade de resgate do termo “velho”, nesse contexto, o seu uso seria impróprio. Portanto, o uso do termo “idoso” não é explicado pela referência a uma idade cronológica precisa, mas por ser essa uma forma de tratamento que não apresenta uma conotação depreciativa entre os próprios interessados.

2.2. O impacto do envelhecimento demográfico

Nesta seção será apresentada uma reflexão sobre como o envelhecimento demográfico levou a uma legitimação do envelhecer como um problema social. Acompanhando esse contexto, há um processo de revalorização da pessoa idosa por meio do estímulo à sua participação e produtividade, pois a participação econômica desses sujeitos é agora considerada vital para o crescimento econômico e para a sustentabilidade dos sistemas de previdência e saúde pública.

O envelhecimento é uma preocupação atual na nossa sociedade. Acredita-se que, em 2050, os idosos serão um quinto da população mundial (KACHAR, 2003). O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística indicava, em 2011, que no Brasil havia 24,85 milhões de pessoas com mais de 60 anos, o que representa 12,6% da população brasileira (IBGE, 2012). Com o aumento da longevidade cresce a preocupação e o interesse pela qualidade de vida dos idosos e pelo estudo do fenômeno envelhecimento.

O Brasil está deixando de ser caracterizado como um país de jovens, pois a população tem apresentado mudanças nas taxas médias de crescimento, alterando as estruturas etárias. Em 1900, 44% da população estavam na faixa etária entre 0-14 anos e 3,3% com mais de 60 anos. Já em 1991, 34,7% estavam entre 0-14 anos e 7,4% com mais de 60 anos. Essa progressão anuncia para 2025 uma duplicação dos números da população idosa para 15,1% (PASCHOAL, 1996). Fatores associados ao investimento na saúde, diminuição das taxas de mortalidade, e outros ligados a mudanças comportamentais e culturais, como a redução da fecundidade, contribuem para a alteração dos dados demográficos.

A ideia de que a sociedade está envelhecendo é um tema insistentemente presente nos meios de comunicação, tornando os idosos os personagens de uma ‘catástrofe demográfica’ que se anuncia. Desta forma, a população idosa é coletivizada como expressão de um futuro em perigo, em termos da diminuição dos recursos humanos da sociedade e da dificuldade da economia em manter soluções sustentadas e com o possível colapso das instituições públicas da saúde e da previdência social. As pessoas idosas deixam de produzir, mas continuam a ter, num estado de cidadania, direitos de saúde e o direito à aposentadoria (DANIEL, 2006).

Debert (1998) argumenta que o aumento da população idosa é vista como uma ameaça à vida social diante da problemática econômica-financeira envolvida nesse processo: o custo financeiro do envelhecimento, as estruturas necessárias para dar suporte a esses indivíduos, asilos, planos de aposentadoria e as responsabilidades do Estado e da esfera privada com esses

cidadãos. A partir dessa problemática que a velhice ganhou holofotes e é tratada como um problema social.

Fala-se no problema do envelhecimento como um fenômeno que preocupa cientistas e governantes e que se faz acompanhar de um espectro de dificuldades relacionadas com o encargo dos idosos sobre as gerações futuras: os vários custos que o seu grande número representa, a falência da previdência e, de forma mais pessimista, o conservadorismo e a falta de vitalidade e dinamismo que tal envelhecimento acarretará para as sociedades (FERNANDES, 1999).

Ao tornar-se um problema social, a velhice passou a mobilizar instituições, meios, esforços e atenções. A preocupação em encontrar soluções evidencia-se no aumento de estudos e de investigadores, que centram as suas atenções no envelhecimento.

Com o processo de legitimação do problema social de velhice, surge um campo de produção e gestão de bens especificamente orientados para os idosos. A evolução das relações entre gerações, bem como a produção e institucionalização de medidas especificamente orientadas para a velhice passou a designar-se por políticas para o idoso. Entendem-se estas como “o conjunto de intervenções públicas, ou ações coletivas, cujo objetivo consiste em estruturar de forma explícita ou implícita as relações entre a velhice e a sociedade” (FERNANDES, 1999).

Debert (2004) relata que a partir dos anos 1990, além do surgimento de políticas públicas de atenção ao idoso, houve um aumento gradativo da participação desses na mídia. A autora relaciona este fato ao fator econômico. Com o aumento da população idosa há um conseqüente aumento de consumidores dessa faixa etária. Para Palacios (2007) a percepção dos idosos como consumidores potenciais influencia no fato de os idosos começarem a ser representados de maneira mais positiva no espaço midiático.

Em contraposição às representações distópicas sobre a velhice como um declínio pessoal e um ‘problema social’, as novas retóricas e novos eufemismos desenvolvem uma visão utópica da velhice no quadro das políticas de alargamento do tempo da vida produtiva, como resposta ao próprio envelhecimento demográfico (DANIEL, 2006).

Neste sentido, está em curso uma ressignificação do lugar e dos papéis do idoso, como podendo e devendo participar no processo produtivo da sociedade. De igual modo, um novo discurso, baseado no conceito de envelhecimento ativo, constitui outra tentativa para quebrar o estereótipo tradicional sobre a velhice. Neste novo quadro simbólico, a ONU, objetivando desenvolver uma política internacional para o envelhecimento para o século XXI, adotou o Plano de Ação Internacional sobre o Envelhecimento em 2002, com o tema “Uma Sociedade

para Todas as Idades”¹¹. Um *slogan* coerente com as novas linhas de orientação política que perspectivam a revalorização da pessoa idosa, por meio do estímulo à sua participação e produtividade. O aumento da participação econômica das camadas mais velhas é agora considerado vital para o crescimento econômico e para a sustentabilidade dos sistemas de previdência e saúde pública.

Políticas e programas de envelhecimento ativo são desenhados para permitir que as pessoas continuem a participar na atividade econômica, de acordo com as suas capacidades e preferências. Também para prevenir e retardar incapacidades e doenças crônicas que representam custos financeiros elevados para os indivíduos, as famílias e os sistemas de saúde. Por outro lado, novas terminologias e novos eufemismos conhecem uma larga difusão.

Debert (1999, p. 39) afirma que essas novas terminologias e eufemismos indicam um novo tipo de sensibilidade em relação ao envelhecimento, resultado de uma interlocução intensa entre os discursos gerontológico, da mídia e dos movimentos sociais criados em torno dessa questão. A autora faz uma leitura crítica dessa nova forma de lidar com a velhice, no que chama de processo de “reprivatização da velhice”: a responsabilização do sujeito pelo seu próprio envelhecer, em que o idoso é culpado por não envelhecer ativamente. O envelhecimento é transformado em uma responsabilidade individual e consequência da falta de envolvimento em atividades motivadoras e da adoção de formas de consumo e estilos de vida inadequados.

Essa autora afirma que a Gerontologia, como abordagem multidisciplinar, contribuiu para a constituição do idoso em um problema social e se empenhou na sensibilização da sociedade brasileira para os dramas do envelhecimento. Contudo, essas mudanças não são acompanhadas de uma atitude mais tolerante em relação às idades. A característica marcante desse processo é a valorização da juventude, que é associada a valores e a estilos de vida e não propriamente a um grupo etário específico. A autora lembra que a promessa da eterna juventude é um mecanismo fundamental de constituição de mercados de consumo e essa busca marca a tendência do discurso gerontológico, que é hoje desconstruir seu objeto de estudo e intervenção, transformando os gerontólogos em agentes no combate à velhice.

Debert (2004) problematiza o construtivismo cultural característico da prática da gerontologia que tende

a transformar a velhice em uma questão de negligência corporal e se empenha em estimular os indivíduos a adotarem estratégias instrumentais pra combater as marcas do envelhecimento, negando constrangimentos dados pelos limites biológicos do corpo. Esses profissionais tendem a culpar os velhos pela perda

¹¹ Disponível em <https://nacoesunidas.org/acao/pessoas-idosas/> Acesso em 24/01/2016.

de habilidades e controles físicos e mentais que marcam o avanço da idade (DEBERT, 2004, p. 79)

Esse discurso gerontológico reflete a desvalorização do envelhecer e a valorização de tudo que se relaciona com o “novo” e impulsiona os idosos a fazerem escolhas de consumo que refletem o desejo de negação do envelhecimento. Matos (2014, p. 501) afirma que essas escolhas são legitimadoras da crença da “juvenilização: a de que os nossos corpos, se quisermos e se pudermos investir neles, não mais envelhecem”.

Concordando com o conceito de ‘reprivatização da velhice’ de Debert (1999), Daniel (2006) alerta que essa nova retórica sobre o envelhecer - que pretende ultrapassar os estereótipos tradicionais de incapacidade e de decrepitude associados à velhice - traz benefícios para aqueles que podem manter uma vida ativa. No entanto, para aqueles que não o conseguem, nomeadamente em consequência da grande variedade interpessoal das condições como cada um chega à velhice, pode criar um senso de ‘desresponsabilização’ pública e da comunidade, de forma mais geral, em relação aos problemas da velhice e considerar que a cada um, individualmente, cabe a obrigação de lidar com suas limitações. A autora reitera que essas representações gratificantes sobre o envelhecimento não oferecem instrumentos capazes de enfrentar os problemas da velhice avançada. A perda de habilidades cognitivas, de controles físicos e emocionais são inevitáveis¹² e estigmatizam o idoso. Na sociedade de consumo, essas habilidades são fundamentais para que um indivíduo seja reconhecido como um ser autônomo, capaz de um exercício pleno dos direitos de cidadania.

Esta situação atual constitui um eloquente testemunho de que as imagens e representações acerca da velhice são construções sociais em permanente processo de mudança. Essas mudanças são diretamente relacionadas com o lugar definido para o idoso na

¹² Dentre as mudanças morfológicas que interferem na cognição das pessoas idosas pode-se salientar a diminuição do peso e do volume do cérebro, a presença de placas senis e a degeneração neurofibrilar e granulovacuolar. Outra questão que também interfere na linguagem são os sistemas sensoriais relacionados à comunicação: audição e visão. Schuetz (1981, apud FRAQUELLI, 2008) afirma, sobre o declínio auditivo que há diminuição da audição com a idade em ambos os sexos e nas frequências agudas há maiores perdas. O zumbido é queixa frequente a partir dos 60 anos e as pessoas idosas, em local com ruído ambiental e conversas em grupo, necessitam dispor de recursos de atenção, havendo baixa tolerância para sons agudos e grande intensidade. Algumas alterações da fisiologia da visão são acentuadas no indivíduo idoso. Entre elas pode-se citar: dificuldades para discriminar detalhes de objetos próximos; dificuldades para a leitura; diminuição da sensação luminosa; dificuldades para enxergar a noite; dificuldade para acomodar a visão as mudanças rápidas e bruscas entre ambientes com diferentes luminosidades; presbiopia, onde as pessoas têm diminuição da qualidade da visão de perto; além da incidência de glaucoma, catarata entre outros processos degenerativos que podem afetar a retina (JOHN, 1988 apud FRAQUELLI, 2008). Entre as características do declínio cognitivo da memória pode-se salientar: a capacidade de estocar informações, se não solicitadas em curto prazo; a capacidade de armazenar informações apreendidas recentemente e a capacidade de lembrar-se de fatos distantes e lembranças remotas. Por causa deste declínio cognitivo, os idosos podem apresentar dificuldades no desempenho em atividades que exigem iniciativa, planejamento e avaliação de comportamentos complexos (JOHN, 1988 apud FRAQUELLI, 2008).

sociedade. Não refletindo, necessariamente, as transformações físicas ou a idade cronológica, mas as questões econômicas e políticas - impondo às pessoas idosas desafios em termos de comportamentos, atitudes e valores.

É notório e positivo que a velhice seja objeto de investimento tanto de políticas públicas quanto de discurso midiático, propondo a revalorização da pessoa idosa e a sua participação ativa na sociedade. No entanto, questiona-se aqui se esse investimento realmente tem se revertido numa mudança real sobre o tratamento que o idoso recebe. Acredita-se que as benesses que essa reconstrução da imagem do envelhecer traz não contemplam os idosos das classes populares (sem acesso à renda, à educação e às tecnologias). Dessa forma, o idoso que não pode (ou não deseja) fazer escolhas de consumo orientadas pelo discurso de ‘envelhecimento ativo’ são excluídos ou colocados na invisibilidade. Trata-se o ‘envelhecimento ativo’ como o único caminho possível de envelhecer, denominando como desviantes todas as outras formas de se vivenciar essa fase. Assim, o idoso é responsabilizado pelo próprio envelhecimento, sendo culpado por não envelhecer ativamente.

2.3.O Idoso e as Políticas Públicas para o Idoso

Essa seção analisa as atuais políticas públicas sobre o idoso, que, no Brasil, é marcada por um contexto histórico social mais amplo que se faz nas décadas de 1980 e 1990, com as reformas inspiradas no modelo neoliberal de abertura econômica e de privatização. Contempla também as imposições da ordem econômica mundial que, por sua vez, configuram a redefinição da condição do idoso, seus direitos e possibilidades de atuação no Estado.

Com o aumento da longevidade¹³ entre os brasileiros cresce a preocupação e o interesse pela qualidade de vida dos idosos. Essa atenção à problemática do idoso na sociedade se faz presente nas políticas públicas¹⁴, no desenvolvimento de programas de convivência de idosos por instituições da sociedade civil e de diversos programas de pesquisa e extensão de universidades públicas e privadas.

Na década de 1990 é criada a Política Nacional do Idoso (Lei nº 8.842, de 4/1/1994), que por meio de seu artigo 3º deixa claro o dever da família, da sociedade e do Estado em

¹³ O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística indicava, em 2011, que no Brasil havia 24,85 milhões de pessoas com mais de 60 anos, o que representa 12,6% da população brasileira (IBGE, 2012).

¹⁴ Política Nacional do Idoso (PNI - Lei n. 8.842, de 1994): deixa claro o dever da família, da sociedade e do Estado em assegurar os direitos de cidadania dos idosos, garantindo sua integração e participação efetiva na comunidade, do bem estar e da autonomia. Política Nacional de Saúde do Idoso (PNSI -Portaria n. 1395, de 1999): objetiva um envelhecimento saudável, enfatizando ações de promoção e reabilitação da saúde e a busca de qualidade de vida e autonomia. Estatuto do Idoso (Lei n. 10.741, de 2003): incorpora as diretrizes da PNI e PNSI e regula os direitos assegurados aos idosos.

assegurar os direitos de cidadania dos idosos, garantindo sua participação na comunidade, na defesa da dignidade, do bem-estar e do direito à vida dos idosos.

No ano de 1999 foi elaborada a Política Nacional de Saúde do Idoso (PNSI). Essa política é parte essencial da Política Nacional do Idoso (PNI) e objetiva um envelhecimento saudável, buscando preservar a capacidade funcional, a autonomia e qualidade de vida, a assistência às necessidades de saúde do idoso, a reabilitação da capacidade funcional comprometida, a capacitação de recursos humanos, o apoio ao desenvolvimento de cuidados informais e o apoio a estudos e pesquisas.

Em outubro de 2003 houve a aprovação do Estatuto do Idoso (Lei n. 10.741) que regula os direitos assegurados às pessoas com idade igual ou superior a 60 anos. Este texto incorporou grande parte das diretrizes da Política Nacional do Idoso.

A implementação da Política Nacional do Idoso possibilitou o financiamento pelo governo brasileiro de diversas ações inclusivas. A partir da Política Nacional de Saúde do Idoso e, posteriormente, da aprovação do Estatuto do Idoso, houve a ampliação dos financiamentos do Governo Federal - com o envolvimento de vários Ministérios¹⁵ - às ações que buscam garantir a promoção de saúde, autonomia e qualidade de vida dos idosos (LOBATO, 2004).

Essas políticas públicas possibilitaram o desenvolvimento de programas de convivência de idosos por instituições da sociedade civil e de diversos programas de pesquisa e extensão de universidades públicas e privadas. Inclui-se aqui os programas de inclusão digital de idosos¹⁶.

Embora o tema da integração e participação social do idoso esteja presente nos textos referentes às políticas públicas, ainda existe uma lacuna muito grande entre o texto e a concretização desses direitos sociais. Uma efetiva inclusão do idoso envolve um processo cultural de conscientização progressivo, além de condições sociais, políticas e conjunturais.

Mészáros (2005) relata que o capital é a totalidade reguladora sistêmica, sendo incontrolável e incorrigível. A partir da análise deste autor conclui-se que essas ações inclusivas não são capazes de fornecer uma alternativa emancipadora, pois ainda reproduzem

¹⁵ Ministério da Ciência e Tecnologia, Instituto Nacional de TI, Ministério do Planejamento, Ministério das Comunicações, Ministério da Cultura, Ministério da Educação, Ministério do Desenvolvimento. Fonte: <http://portal2.tecu.gov.br/portal/pls/portal/docs/2055288.PDF>

¹⁶ Programas do Governo Federal como: Programa Casa Brasil, Centros de Inclusão Digital, Computador para Todos, Programa Estação Digital. Além de fomento à projetos de pesquisa e extensão de Universidades Públicas e Privadas e às Instituições Cíveis de apoio aos idosos. Fonte: www.governoeletronico.gov.br/acoes-e-projetos/inclusao-digital

os valores que perpetuam uma concepção de mundo baseada na sociedade mercantil. Oliveira (2003) aponta que os espaços de convivência de idosos tem sua prática pautada no restrito reconhecimento dos idosos como sujeitos e agentes de direitos, apresentando caráter mais assistencial que sociopedagógico. Não apresenta um caráter emancipatório de buscar modificações sociais em relação às suas perspectivas de direitos.

Apesar das limitações dos programas de inclusão social do idoso descritas acima, percebe-se que esses projetos contribuem para a qualidade de vida dessa parcela populacional. Debert (1999) afirma que esses programas oferecem um espaço em que a reformulação de padrões tradicionais de envelhecimento possam ser uma experiência coletiva. Participar deles ativamente significa viver intensamente uma nova etapa da vida, um momento propício para a exploração de identidades e de novas formas de autoexpressão.

Esses programas educativos são potencializadores e instrumentalizadores de ações que contribuam para garantir a inclusão do idoso. Contribuem para a consolidação de uma representação mais positiva da velhice, tanto para o próprio idoso como para a sociedade (LOBATO, 2004).

Concordando com Mézaros (2005) e Oliveira (2003), conclui-se que embora esses espaços inclusivos consolidem um sistema opressivo, são também responsáveis por uma melhora na qualidade de vida dos idosos atendidos. Portanto, esses espaços podem promover a integração do idoso à sociedade, oferecendo-lhe a oportunidade de manter-se atualizado e relacionar-se com pessoas motivadas a prosseguir na busca de novos conhecimentos, o que favorece uma nova concepção sobre a velhice.

2.3.1. As Universidades Abertas à Terceira Idade e o direito fundamental à educação

O Estatuto do Idoso estabeleceu alguns direitos básicos que devem ser assegurados com absoluta prioridade pelo Estado, pela família, pela sociedade: a efetivação do direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, à cultura, ao esporte, ao lazer, ao trabalho, à cidadania, à liberdade, à dignidade, ao respeito e à convivência familiar e comunitária (art. 3º). Conforme se verifica, a legislação brasileira trouxe a obrigação ao Poder Público de criar e gerir políticas públicas que assegurem inúmeros direitos aos idosos, dentre eles a educação.

Especificamente em relação ao direito do idoso à educação, desde o advento da Lei n. 8.842/1994, foi estabelecido como competência dos órgãos e entidades públicos, nos termos do art. 10, III, alínea “F”, dar apoio “à criação de universidade aberta para a terceira idade, como meio de universalizar o acesso às diferentes formas do saber”. Nos mesmos termos,

estabelece o art. 25 do Estatuto do Idoso que é dever do Poder Público apoiar a criação de Universidades Abertas aos idosos e, ainda, que este deverá incentivar “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”. O art. 10, III, f, da 8.842/1994, em consonância com o art. 25 do Estatuto do Idoso, atribuíram ao Poder Público o dever da promoção do direito à educação do idoso mediante a instituição da Universidade Aberta da Terceira Idade (UNATI).

De acordo com Cagiano (2009, p. 22), não há dúvidas que o direito à educação é parte dos direitos humanos fundamentais por constituir “uma prerrogativa própria à qualidade humana”. A partir dessa afirmação da autora pode-se complementar que o direito à educação tem papel central nos direitos fundamentais por ser indispensável à realização destes, pois tem caráter emancipatório e fundamenta a luta pela garantia dos demais direitos.

A partir do exposto, percebe-se que as políticas já estão criadas. O que interessa é garantir acesso dos idosos às políticas públicas de educação deste segmento, visando a concretização da participação social na luta pela garantia de direitos sociais.

As Universidades Abertas à Terceira Idade têm se constituído, na prática, como um dos principais ambientes de concretização do direito fundamental à educação dos idosos. Esses ambientes fundamentam-se na concepção de educação permanente e autorealização do idoso. Estruturam-se numa abordagem multidisciplinar, priorizando o processo de valorização humana e social, analisando constantemente a problemática do idoso nos diversos aspectos; biopsicológicos, filosóficos, político, espiritual, religioso, econômico e sociocultural. Preocupam-se em proporcionar ao idoso uma melhor qualidade de vida, tornando-o mais ativo, participativo e integrado à sociedade.

De acordo com Guerreiro (1993), as UNATI oferecem a seus participantes a possibilidade de ampliação do círculo de amizades com um grupo específico de pessoas, assumindo uma nova posição frente às situações do seu cotidiano, desenvolvendo potencialidades – muitas vezes adormecidas – e novas habilidades, além de acionar a capacidade crítica, de organização e luta pela garantia de direitos em nossa sociedade. Esses programas são exemplos utilizados pela mídia e pelos especialistas em Gerontologia, para demonstrar que a experiência de envelhecimento pode ser vivida de maneira inovadora e gratificante.

Deste modo, as UNATI representam uma das principais formas de inclusão do idoso na sociedade. Contudo, há número reduzido de UNATI no Brasil e, de acordo com Cunha e Maioli (2012) deve-se ao fato de não haver obrigatoriedade na criação de UNATI para as

universidades, sendo a opcionalidade um dos fatores preponderantes para a ausência dessas na maioria dos municípios do país.

É importante salientar que as UNATI atendem a um público específico das classes média e alta e dá ênfase a aulas e conferências (DEBERT, 1996). Acredita-se que esse fato acaba dificultando o acesso de idosos com baixa escolaridade/letramento, pois o envolvimento nessas atividades é “relativamente pequeno e depende da proximidade da educação que as pessoas mantiveram durante sua vida toda” (DOLL, 2007, p. 117). A tendência é que os idosos com níveis mais baixos de escolaridade não busquem a educação na velhice.

Debert (1999) afirma que não se pode dizer que a participação em programas para idosos seja exclusiva de grupos com situação privilegiada do ponto de vista da renda. Outros programas desenvolvidos congregam indivíduos dos setores de classes populares – como os Centros de Convivências de Idosos e os programas do SESC. Esses diferentes programas envolvem trabalhos manuais, bailes, passeios e excursões, ginástica, diferenciando-se das UNATI por não incluir o aspecto educacional.

Apesar dos diferenciais relatados, a tônica geral dos programas para os idosos (incluindo as UNATI) é a tentativa de rever estereótipos e preconceitos por meio dos quais se supõe que a velhice seja tratada na sociedade.

Debert (1999) relata que esses programas apresentam grande sucesso na produção de uma nova sensibilidade, e na forma como ela é vivida pelo público mobilizado. Mattos (1990, *apud* DEBERT, 1999) usa o termo "faceirice" para caracterizar a forma pela qual mulheres, de classes populares de um Grupo de Convivência de Idosos, reconstruíam sua identidade feminina e participavam com entusiasmo e satisfação dos bailes, excursões e outras atividades propostas.

Esses programas oferecem um espaço em que a reformulação de padrões tradicionais de envelhecimento possa ser uma experiência coletiva, e participar deles ativamente significa viver intensamente uma nova etapa da vida, um momento propício para a exploração de identidades e de novas formas de auto-expressão.

Os programas de atendimento a idosos promovem ganhos indubitáveis à vida da parcela populacional atendida. No entanto, questiona-se que o atendimento dado nas UNATI parece promover ao idoso maior potencialização e instrumentalização para a luta por cidadania que os demais programas.

É premente a necessidade de se criar alternativas para que a educação permanente de idosos seja mais acessível aos indivíduos dessa faixa etária. Trata-se de propor ações que

beneficiem os mais fragilizados e privados tanto de direitos como de visibilidade. O envolvimento maciço das universidades públicas apresenta-se como possibilidade de que as UNATI se efetivem como política pública, visando garantir o direito fundamental de educação para esse segmento.

2.4.O idoso e o envelhecimento: o olhar da sociedade e o olhar de si mesmo

A abordagem sobre a temática do envelhecimento inclui, necessariamente, a análise dos aspectos socioculturais, políticos e econômicos relativos a valores, preconceitos e sistemas simbólicos que permeiam a história das sociedades. Os fatores socioculturais definem o olhar que a sociedade tem sobre os idosos e o tipo de relação que ela estabelece com esse segmento populacional. Essa seção ressalta esses fatores socioculturais, o olhar que o idoso tem de si próprio e, o tipo de relação que a sociedade estabelece com esse segmento populacional.

O envelhecimento é um fenômeno histórico, social, cultural, de alta complexidade, que perpassa as trajetórias de vida pessoal e social. Nessa perspectiva, a forma de cada sociedade encarar o processo de envelhecimento condiz com seus padrões de ver e sentir o mundo e com suas interpretações sobre o curso da existência. Assim, o conceito de envelhecimento é construído socialmente e inserido na dinâmica dos valores e das culturas das quais se originam.

Farinha (2013) afirma que existem ainda poucos estudos sobre o significado que os idosos atribuem ao envelhecimento e ao modo como estes vivenciam esta etapa da vida. Contudo, sabe-se que o “pensamento elaborado pelos idosos sobre como eles se sentem diante da velhice e da doença varia de acordo com o grupo cultural ao qual estão inseridos” (FARINHA, 2013, p. 44). Neste sentido, o significado do processo de envelhecimento varia de acordo com o contexto e a cultura onde o idoso está situado.

Isso se dá porque a sociedade condiciona ao idoso o seu lugar e seu papel, de forma ideológica e prática. Caldas (2004, p. 52) diz que o “cidadão não é velho só porque seu organismo está em processo de declínio biológico, mas, sobretudo, porque assim é decretado”. Deve-se considerar aqui as singularidades da vivência da velhice como processo subjetivo, pessoal. Desta maneira, Mercadante (1998, p. 61) pontua que “há uma surpresa para o sujeito, de ser classificado como um velho, e essa surpresa ocorre porque não há vivência interna da velhice”. Sobre a relação entre a vivência pessoal de envelhecer e a visão da sociedade sobre o processo de envelhecimento, Farinha (2013) diz:

cada indivíduo é o espelho da sociedade que o rodeia. Neste jogo de espelhos o idoso tem uma percepção em relação a si próprio através do seu reflexo, e ao mesmo tempo outra percepção através do seu reflexo no espelho de acordo com o que os outros pensam sobre si. Trata-se, portanto, de um jogo de espelhos por vezes côncavos ou convexos sobre a mesma imagem, consoante aos diferentes pontos de observação (FARINHA, 2013, p. 48).

Neste sentido, a forma como a sociedade percebe o envelhecer e os que vivenciam este processo interfere diretamente na forma que o idoso se vê. Diante disso, é imprescindível esclarecer a visão da sociedade sobre os sujeitos envelhecidos.

O mundo ocidental contemporâneo é caracterizado pela competitividade e agilidade (ZACHARIAS, 2009) e tende a valorizar as pessoas a partir de sua capacidade de produzir. Assim, o idoso é desvalorizado como uma peça descartável no próprio sistema produtivo (PIRES; SILVA, 2001). A velhice é, não raro, entendida como momento de perdas, decrepitude, inutilidade. Discorrendo a respeito das sociedades e as imagens construídas pela mídia em relação aos velhos, Beauvoir (1990) relata que nas sociedades ocidentais, a velhice foi e continua sendo ligada a uma imagem estereotipada. Em nossa sociedade, a velhice também tende a ser vista como um período dramático, associada à pobreza e invalidez (BEAUVOIR, 1990).

Estudos que retratam a temática do envelhecimento apontam que a velhice há tempos é vista como uma etapa marcada por perdas de papéis, status, e de surgimento de doenças (RABELO; CARDOSO, 2007; RABELO; NERI, 2005; SANTOS, 2002). A perpetuação desta visão advém do período industrial que valorizava o jovem por sua força de trabalho, em detrimento do idoso que já não contribuiria de forma produtiva.

Neste sentido, Souza, Matias e Brêtas (2010) destacam que o trabalho é tido como uma obrigação moral e a sociedade cobra que todos produzam por meio dele, assim aquele que não trabalha não está de acordo com a ética dessa sociedade.

No entanto, existem maneiras diversas de abordar tal questão. Buaes (2008) contribui destacando que, enquanto a sociedade industrial atribuía valor ao homem segundo sua capacidade de produção, a sociedade do consumo o valoriza por sua capacidade de consumir. Esta perspectiva, portanto, produziu transformações no modo como o sujeito percebe seus desejos e constrói suas relações.

A sociedade contemporânea, tida como sociedade de consumo, rege-se por valores materiais o que implica ter como principal objetivo a rentabilização da produção em que se privilegiam apenas os indivíduos ativos. O idoso sem autonomia é rapidamente excluído do trabalho, das funções de aquisição de produção, manutenção e transmissão de conhecimentos.

Sendo assim, não é difícil prever que, nestas circunstâncias, ele tenda ao isolamento e ao isolar-se assumindo cada vez mais uma situação de dependência.

Neste cenário, observa-se que tanto a velhice como o envelhecimento da população têm sido equacionados, nos últimos anos, como uma patologia. Este fenômeno encontra explicação no contexto da cultura ocidental, onde é dominante um modelo de desenvolvimento, assentado fundamentalmente sobre os mitos do crescimento econômico, do qual resulta uma visão redutora do homem e da sociedade, que se encontra dividida pelo mercado de trabalho entre membros ativos e membros inativos.

Duarte (2004) argumenta sobre essa desvalorização do idoso ao citar o conceito de *morte social*. O autor afirma que a idade é um *fato social*. Ela é socialmente discriminada refletindo ideias dominantes a respeito do que as idades permitem. A *existência social* do idoso está encerrada pois o idoso “já passou da idade de ter um papel social” (DUARTE, 2014, p. 207). A aposentadoria não é vivenciada como uma recompensa, mas como a confirmação da morte social, pois o indivíduo é valorizado pela importância que tiver para o sistema.

A noção de estigma defendida por Goffman (1998) colabora com a compreensão da crença negativa que a sociedade tem sobre o envelhecimento. Ele concebe estigma como um atributo que implica a desvalorização e inferioridade, que coloca a pessoa em uma situação de desvantagem em relação às outras.

Moreira e Nogueira (2008) defendem que o preconceito de idade caracteriza-se por um processo de marginalização em que as necessidades e os interesses dos idosos recebem menos atenção do que os das pessoas mais jovens. Reflete-se como uma tendência geral de marginalizar pontos relativos aos velhos e como tendência de associar indevidamente a velhice a algo negativo, pejorativo, e não como uma fase da vida que tem aspectos positivos e negativos. O tratamento preconceituoso e estigmatizante dado aos idosos e à velhice têm o efeito de marginalizar e de despotencializar um grupo de pessoas com atributos específicos, promovendo a ideia de que são menos do que outros em sua sociedade.

Essas autoras compreendem o envelhecer como uma experiência ambígua e também estigmatizada, na medida em que se traduz na identificação com um estereótipo negativo e com a recusa de ser portador de uma marca que inferioriza ou exclui: ser velho. A experiência de envelhecer constitui-se, então, em uma busca por evitar ou adiar o “inevitável”: a própria velhice. Apresenta-se como uma vivência estigmatizada, reveladora de sentidos diversos em um contexto onde ser velho é ser desvalorizado, diminuído e excluído (MOREIRA; NOGUEIRA, 2008). O envelhecer passa, portanto, a representar uma ameaça à autoestima,

numa batalha contínua quanto à aceitação de si mesmo e do curso natural da existência humana, um fluxo em que o “inevitável” é experienciado como “indesejável”.

Sibilia (2014) defende que os corpos humanos são desencantados de suas potências simbólicas para além dos códigos da “boa aparência”, instados a se converterem em imagens com certas características rigorosamente definidas. A autora aprofunda o conceito desenvolvido por Wolf (1992) de “beleza como um sistema monetário” e de Goldenberg (2007) do “corpo como capital”. Sibilia (2014) credita a “obscenização do envelhecer” ao que denomina de “dilapidação do capital corporal”, colocando o idoso no campo da invisibilidade – que na sociedade do espetáculo equivale à inexistência. Assim, “novos tabus e pudores converteram a velhice em um estado corporal vergonhoso, onde envelhecer é fracassar” (SIBILIA, 2014, p. 101).

Esses fatores socioculturais interferem no olhar que a sociedade tem sobre os idosos e na relação que estabelecem com eles. Sobre essa interferência, cabem aqui as reflexões de Moscovici (2003) sobre as representações sociais.

Moscovici (2003) conceitua a teoria das representações sociais como uma psicossociologia do conhecimento - considerando tanto os comportamentos individuais, quanto os fatos sociais. A teoria das representações sociais propõe uma articulação entre o psicológico e o social, fundamentando como inseparáveis o sujeito, o objeto e a sociedade. Nesta teoria, não importa apenas a influência dos contextos sociais sobre os comportamentos individuais, mas a participação destes na construção das próprias realidades sociais.

A teoria das representações sociais foi elaborada por Moscovici (2003) com o intuito de explicar e compreender a realidade social. Considera as representações como um processo público de criação, elaboração, difusão e mudança do conhecimento compartilhado no discurso cotidiano dos grupos sociais. Dessa forma, a “representação social é compreendida como a elaboração de um objeto social pela comunidade com o propósito de conduzir-se e comunicar-se” (MOSCOVICI, 2003, p. 251).

Moscovici (2003) afirma que tanto o pensamento primitivo, como o senso comum e a ciência são formas de representação. Não são realidades, mas representações dela. Portanto, segundo este autor, é em função das representações e não necessariamente das realidades que se movem indivíduos e coletividades. Assim, os grupos produzem representações, também como uma forma de filtragem da informação que provém do ambiente, com a finalidade de ajustar o comportamento individual.

Desta forma, o conhecimento é adquirido por meio da compreensão alcançada por indivíduos que pensam, porém, não sozinhos. Para Moscovici (2003), as representações sociais são entidades quase tangíveis. Elas circulam, cruzam-se e cristalizam-se incessantemente, por intermédio da fala, dos gestos, do encontro no universo cotidiano, constituindo, assim, uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre os indivíduos. Assim, a representação social é algo que vai além de formulações de conceitos acerca de determinado fato, mas produções de comportamentos embasados em experiências sociais, de forma individual e coletiva.

Coutinho (2001) explica as representações sociais afirmando que todos os fenômenos que emergem do contexto social são investidos simbolicamente, ou seja, recebem nomes e significados que os avaliam, explicam e lhes dão sentido. Assim, a representação social da velhice, que faz parte do cotidiano social, recebe significados desde os mais longínquos tempos, fazendo parte dos aspectos socioculturais e históricos. Essa diversidade de significados que circulam por meios formais e informais, assimilados e reelaborados socialmente, transformam-se e assumem formas diferentes de acordo com os modelos vigentes em uma determinada época e formação social. Para conviver com essas implicações, os indivíduos constroem representações individuais que lhes auxiliam na atribuição de sentido e para orientar seus comportamentos no decorrer da experiência com a referida problemática.

Assim, as representações sociais são construídas nas interações sociais, o que significa dizer que elas têm implicações na vida cotidiana e que a comunicação e os comportamentos adotados por um grupo de indivíduos acerca de um objeto, são resultantes do modo como os atores sociais representam socialmente esse objeto e do significado que este adquire em suas vidas. Fundamentando-se na teoria das representações sociais pode-se compreender que a representação social da velhice tem implicações na vida cotidiana na medida em que os comportamentos do indivíduo ou grupo são resultantes do modo como eles representam socialmente a velhice e do significado pessoal que esta adquire em suas vidas.

A partir da teoria das representações sociais pode-se entender como os fatores socioculturais que foram ressaltados nesta exposição definem o olhar que a sociedade tem sobre os idosos e, conseqüentemente, no tipo de relação que o meio estabelece com essa população. Esses fatores, parodiando Farinha (2013), afetam o olhar que o idoso tem de si próprio diante do seu reflexo no espelho, já que o envelhecer é vivenciado de acordo com o contexto e a cultura onde o idoso está inserido.

A pesquisa desenvolvida por Dos Santos, Moreira e Cerverny (2016), que buscou compreender como idosos percebem a si mesmo no processo de envelhecimento, aponta que os idosos, assim como os adolescentes, não têm controle sobre as transformações do próprio corpo com a passagem do tempo – a perda das características juvenis que são valorizadas socialmente. O idoso encontra-se com as escritas do tempo sobre si e não reconhece a pessoa que o olha no espelho. Ver-se diante do espelho é se confrontar com um eu visível, que envelhece, e um eu invisível que se mantém jovem com planos e desejos.

As autoras afirmam que o envelhecimento traz uma reavaliação do que foi vivido, diante do reconhecimento de que não há muito tempo e que se é impotente diante disso. A percepção de que não há tempo suficiente para desfazer e refazer o que foi feito provoca um novo olhar diante do viver, mais direcionado para tudo aquilo que justifica canalizar energias no tempo que resta. Além disso, Dos Santos, Moreira e Cerverny (2016) relatam o temor e insegurança dos idosos diante do porvir, perante a possibilidade de perda de autonomia e independência e a necessidade crescente de cuidados.

Desse modo, a imagem que o idoso faz de si vai sendo reajustada gradualmente durante o processo de envelhecimento. De acordo com Dos Santos, Moreira e Cerverny (2016), o processo de envelhecimento é vivenciado e se manifesta a partir das experiências individuais, dos costumes da época vivida e das conseqüentes adaptações implementadas ao tempo e à cultura. Isso significa reconhecer a pluralidade de experiências de envelhecimento.

A partir de todo o exposto nesta seção, conclui-se com a reflexão de que a imagem que o idoso faz de si mesmo também sofre interferências da relação entre as limitações individuais e a estrutura social pouco sensível à necessidade de cuidado. Essa estrutura social ignora que a dependência gradativa é condição natural do envelhecimento e, por consequência, desestimula a solidariedade entre as gerações. Além disso, é uma estrutura que desvaloriza os idosos dependentes de cuidados, os que não têm recursos ou que não desejam praticar padrões de consumo condizentes com o ‘envelhecer ativo’ socialmente valorizado, transformando os problemas da velhice em responsabilidade individual.

A busca por formas de se promover um envelhecimento bem-sucedido e inovador não pode fechar o espaço para a velhice pobre e/ou abandonada e/ou dependente, tampouco transformá-la em consequência do descuido pessoal. A ideia do idoso como uma fonte de recursos não pode levar a sociedade a responsabilizar os indivíduos pela perda de habilidades, controles físicos e emocionais que o processo de envelhecimento desencadeia.

2.5.O idoso e a tecnologia: a questão da exclusão/inclusão digital

Esta seção apresenta a tecnologia e o uso de suas ferramentas como um instrumento importante do mundo atual. A sua utilização pelo idoso é uma estratégia que promove a ampliação de sua comunicação e, portanto, de maior socialização em seu cotidiano. A inclusão digital é uma proposta que tem sido apresentada ou disseminada por diferentes instituições, como as de ensino e extensão, na tentativa de reintegrar socialmente o idoso.

A Internet tem sido o tecido social de nossas vidas. Castells (2003) diz que a Internet se trata de uma super-rede de redes de computadores capazes de se comunicar entre si. Daí ele dizer que a *Internet* é mais do que uma tecnologia; trata-se, isso sim, de um meio de comunicação, de interação e de organização social.

A utilização das TIC e da Internet causou alterações perceptíveis na sociedade em geral. Foi incorporado tanto nas atividades de ensino e pesquisa, quanto naquelas voltadas para o mundo dos negócios. Difundiu-se, com isso, uma nova forma de relacionamento social, a sociedade em rede. Basta ver o crescimento exponencial das redes sociais para lazer, trabalho, criação e manutenção de relações, na vida social, com amigos próximos e distantes, inclusive nas empresas e entre as empresas.

Embora os índices de acesso à Internet estejam aumentando, o crescimento não se faz de maneira igualitária, nem entre os estados, nem entre as camadas sociais e nem em relação às pessoas isoladamente. Como e por que deixar tantas pessoas sem acesso a este mundo - o ciberespaço - que é simultâneo à realidade concreta na qual convivemos?

A apropriação de conhecimentos referentes às TIC faz-se necessária na sociedade globalizada, visto que a inserção digital permite a cada sujeito potencializar o exercício de sua cidadania e, conseqüentemente, a inclusão.

Cidadania é compreendida como reconhecimento dos direitos dos sujeitos, mas também como participação social (GOHN, 1999), como capacidade de saber buscar informações que permitam aos indivíduos atuarem com mais capacidade em sua vida produtiva e social. Se as informações circulam nos fluxos da sociedade em rede (CASTELLS, 2003), compreender esse movimento e saber apropriar-se dele é uma forma de exercício de cidadania.

Falar de inclusão ou de exclusão já evidencia a existência de desigualdades. A promoção de políticas de inclusão é o reconhecimento de que o país convive com a ampla exclusão, resultante das “relações de produção capitalistas que, por sua estrutura excludente,

gera um modelo de desenvolvimento que exacerba as diferenças econômicas, políticas e culturais entre os grupos sociais” (GRACINDO, 2007, p. 11).

A compreensão de cidadania, conforme Gohn (1999), antes do século XVIII, esteve relacionada à noção de propriedade. Com o Iluminismo, a compreensão de cidadania se altera para a noção de direitos. Direito à liberdade, à igualdade perante a lei e direito à propriedade compõem a noção de cidadania, entendendo o povo como sujeito político. O século XX traz novas mudanças, deslocando cidadania como direitos para a noção de dever e de poder. No final do mesmo século surge o conceito de cidadania coletiva e conquistada devido aos movimentos sociais por moradia, transporte, etc. Mais recentemente, mobilizados pelas redes sociais, milhares de brasileiros saem às ruas reivindicando melhores serviços públicos, maior responsabilidade dos políticos. No entanto, outros milhares de brasileiros estão excluídos desses movimentos, ou por questões de geração, ou por questões de exclusão social, como os pobres, os analfabetos, os doentes, os idosos e os de baixa escolaridade.

Para Silveira (2001), a inclusão social passa pela inclusão digital, uma vez que é pela rede mundial de computadores, a Internet, que circula a informação e ter acesso a ela é também ter poder. Frias (2011) afirma que:

frente à evolução tecnológica de maneira vertiginosa, na atualidade, os idosos devem se apoderar dos meios tecnológicos para usá-los de modo consciente em prol da construção de uma nova imagem da velhice, tornando-se cidadãos participantes e ativos da sociedade do conhecimento e não somente um espectador passivo que utiliza os recursos gerados por outrem (FRIAS, 2011, p. 1607).

A exclusão digital, neste caso, diz respeito às desigualdades no uso e no acesso às TIC, como os telefones celulares, o computador ou a Internet. Por esta razão, a exclusão digital representa apenas uma fatia do conjunto das desigualdades econômicas e sociais. A partir disso, pode-se afirmar que a capacidade dos países de industrialização recente deve se adaptar, produzir e difundir as novas tecnologias informacionais como fator determinante de seu desenvolvimento.

Assim, a existência e a evolução da exclusão digital no seio de uma determinada população podem ser avaliadas a partir de indicadores tais como o número de usuários e o número de computadores conectados à Internet. No entanto, estes indicadores não permitem por si mesmos determinar o tipo de uso das TIC pelas parcelas da população que deveriam acessar a sociedade informacional.

Portanto, partindo dessa discussão entre TIC e desenvolvimento da economia, pode-se afirmar ainda que a inclusão social passa pela inclusão digital, pois é por este caminho que

a informação e o conhecimento fluem. Estes dois elementos, informação e conhecimento, são também fontes de poder, em especial na chamada Sociedade da Informação, na qual o processo de trabalho se intelectualizou e requer domínio de muitas ferramentas de acesso a estas informações. No entanto, considera-se a possibilidade de que a inclusão digital pode promover o acesso à informação e à educação e, desta forma, contribuir para o desenvolvimento de uma cidadania crítica.

Segundo Medeiros (2012), as ferramentas são muitas, tais como computadores pessoais, caixas eletrônicos, telefones celulares e Internet o que emerge como revolucionário meio de integração social, no processo de Inclusão Digital. Ferramentas que enriquecem a comunicação e proporcionam acesso a informações e serviços diversos, e em tempo real, representam um processo de ganho sociocultural e de empoderamento, do qual se faz necessária outra alfabetização, a digital.

Para Kachar (2003), a socialização do indivíduo incorpora as relações produzidas pela interconexão de pessoas mediadas pelas TIC. A população nascida em tempos de relativa estabilidade, anterior à chamada Era Digital, convive de forma conflituosa com as rápidas e complexas mudanças tecnológicas produzindo exclusões daqueles que não estiverem em condições de adaptação. Esse fenômeno é conhecido como exclusão digital entre os idosos e favorece um provável sentimento de inadequação e desvalia (BEZ *et al*, 2006).

Para Lempke (2009) é necessário desconstruir a imagem de decadência e exclusão geralmente associada aos idosos que querem e precisam aprender a manusear essas tecnologias para estarem incluídos digitalmente e participar efetivamente da sociedade atual. Martini (2005) ressalta que entre os objetivos da inclusão digital está a ampliação da cidadania e o combate à pobreza.

Sales (2007) afirma que o uso da tecnologia é um instrumento importante para a inclusão social do idoso. A autora sustenta que

a comunicação é fator imprescindível para manter e aumentar o círculo social e, portanto, para elevar a autoestima. Esses fatores justificam a importância da criação de alternativas de interação para inserir o idoso em atividades como o uso do computador e suas ferramentas de comunicação e informação, que o estimulem, integrem e permitam ampliar seus objetivos de vida, além de aproximá-lo de tecnologias similares, como telefone celular e caixas eletrônicos, facilitando seu uso (SALES, 2007, p. 34).

Conforme Nunes (2006), a inclusão digital de idosos diminui a dependência e aumenta a possibilidade de integração ao gerar novas maneiras de relações sociais e familiares, aproximando as gerações. Neste contexto, a inclusão digital pode se revelar como um

instrumento de reintegração social, enfraquecendo o fenômeno que Duarte (2004) denomina de *sepultamento social* – “o isolamento dos idosos em quartos, varandas, quintais”, ou a segregação de idosos à “convivência restrita a seus iguais, em instituições de amparo à velhice ou em grupos de convivência de idosos” (DUARTE, 2004, p. 206).

Arantes (2000) afirma que a aprendizagem do uso das tecnologias é uma “ferramenta que possibilita a reconstrução da identidade do velho, de sua inclusão e de sua projeção para o futuro”. Esse novo instrumento “gera novas maneiras de relações sociais, de lazer, de enriquecimento pessoal, de ensino e de aprendizagem rompendo com a ideia de que velho não aprende” (ARANTES, 2000, p. 78).

A utilização das TIC e da internet provocou novas formas de comunicação, relacionamento e organização social. Saber apropriar-se dos conhecimentos que circulam na rede é uma forma de exercício de cidadania e de participar efetivamente da sociedade atual. A exclusão digital de idosos provoca a perda do poder de participação social e favorece um provável sentimento de inadequação ou desvalor. A inclusão digital de idosos se aponta como um instrumento de reconstrução da identidade do idoso e de reintegração social.

Este Capítulo abordou de forma breve a condição do idoso, seu lugar e papel no atual contexto capitalista. A partir do exposto, fica evidente a importância da reflexão sobre o idoso no contexto das tecnologias e possibilita visualizar os desafios do novo cenário do século XXI, em que a inclusão social somente se faz possível com o uso das ferramentas tecnológicas. No próximo Capítulo será apresentado um referencial teórico com o objetivo de compreender e analisar, dentro deste contexto já descrito, a identidade, a autoestima e a mediação pedagógica afetiva.

CAPÍTULO 3

IDENTIDADE, AUTOESTIMA E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA AFETIVA

Neste Capítulo será apresentado o referencial teórico sobre a identidade, a autoestima e a mediação pedagógica com afetividade que fundamentará a análise dos dados coletados por este estudo. Esse Capítulo está organizado em três seções. A primeira discutindo sobre a Teoria da Identidade de Ciampa (1987, 2002) que está fundamentada na orientação para a emancipação, sobretudo a partir das contribuições habermasianas (HABERMAS, 1983). A segunda seção aborda o conceito, as características da autoestima e a sua importância para a qualidade de vida das pessoas a partir de estudiosos como Goñi e Fernández (2009), Mosquera e Stobäus (2008), Franco (2009) e Voli (1998). Esses autores, embora em diferentes concepções, compreendem a autoestima como uma manifestação valorativa e afetiva em relação ao autoconceito sendo afetado pelo meio social.

A terceira seção primeiramente apresenta o processo de aprendizagem com base em Freire (1996), evidenciando a importância da relação dialógica. Em um segundo momento, aborda a necessidade de superação de uma formação de professores que reverbera o pensamento cartesiano, reducionista e fragmentário. Reflete sobre a importância da integração teoria-prática, a superação da fragmentação do conhecimento e a respeito da valorização da subjetividade na formação docente. Esta seção se encerra apresentando a relevância da dimensão afetiva nas práticas pedagógicas.

3.1. Sobre Identidade

As reflexões sobre a identidade variam temporalmente, mas continuam sendo ponto de discussões considerando a necessidade de análises sobre a caracterização e a compreensão do indivíduo como ser social e como agente de sua própria construção identitária. Parte-se da necessidade de compreender a identificação humana perante a realidade social, suas relações com a sociedade, com o trabalho e com as formas de conexão com o mundo, além do modo como visualiza suas ações no processo de inter-relação com o ambiente.

Pensar nos aspectos da produção identitária no contexto contemporâneo significa uma infatigável busca pela compreensão de significados assumidos e adjudicados pelos indivíduos às transformações experienciadas ao longo de suas vidas (MIRANDA, 2011) e, ainda, um dos

maiores desafios teóricos da atualidade para as diferentes áreas das ciências humanas (ALMEIDA, 2005, *apud* MIRANDA, 2014).

No contexto da Psicologia Social Crítica, este debate toma especial relevância, pois pressupõe a realização de análises das relações estabelecidas entre o indivíduo e seu contexto social, demarcando tanto os determinantes que atuam na manutenção da ordem vigente, quanto as diferentes possibilidades de superação destas limitações.

Os rumos das discussões conceituais sobre identidade na Psicologia Social Latino-Americana modificam-se decisivamente a partir da Teoria da Identidade de Antônio da Costa Ciampa (1987). Esta teoria está fundamentada na orientação para a emancipação, sobretudo a partir das contribuições habermasianas.

Ciampa (1987) sustenta o fenômeno identitário como um processo inescapável de transformações. Entende identidade como metamorfose, ou seja, em constante transformação, sendo ela o resultado provisório da intersecção entre a história do indivíduo, seu contexto histórico e social e seus projetos. Compreende o sujeito por meio do crivo materialista histórico “subvertendo uma tradição substancialista do conceito”, que mantinha até então a ideia de “permanência e unicidade do ser” (ALMEIDA, 2005, *apud* MIRANDA, 2014, p.125).

A partir das discussões de Ciampa (1987), o conceito de identidade amplia-se ao incluir a concepção de processo, que tem como pressuposto ontológico a ideia do “ser como devir” (CIAMPA, 1987, p.98). A leitura sobre o sujeito deixa de ser fundamentada em algo imutável – abandonando as predicções definitivas – e passa a ser concebida por meio das mudanças edificadas pelos sentidos dados ao próprio projeto de vida.

Nestes termos, “o indivíduo não é mais algo: ele é o que faz” (CIAMPA, 1987, p. 135) e, portanto, é considerado produto e produtor, autor e personagem que se constrói na atividade social em um determinado momento histórico. Assim, pensar a identidade como metamorfose é um trabalho de nível compreensivo, que busca “captar os significados implícitos, considerar o jogo das aparências” (CIAMPA, 1987, p. 139). Tentar compreender os sujeitos por meio desta teoria implica em acompanhar as constantes mudanças e as diferentes representações que podem conformar tanto a expressão quanto a impressão do movimento de alterização.

Por meio destas mudanças, a identidade se conforma em “uma totalidade contraditória, múltipla e mutável, no entanto, una” (CIAMPA, 1987, p. 61). Nesta linha de raciocínio, tem-se o caráter dialético do processo, que se apresenta como uma unidade de contrários e, ao mesmo tempo, reflete a totalidade do contexto vigente no pequeno universo das relações

sociais: o sujeito é uno e se constrói por meio da multiplicidade e da mudança, de acordo com seus posicionamentos como ator e autor do próprio processo identitário.

Ciampa (1987) emprega o pensamento de Habermas (1983) para afirmar que a produção da identidade ocorre por meio dos processos de socialização e individuação, nos quais os indivíduos interiorizam atribuições sociais predicadas pelos papéis e modificam-nas de acordo com seus interesses particulares na articulação de diferentes personagens.

Assim, o processo identitário é resultado da socialização e da individuação e acontece pela mediação da linguagem, mediante abstrações, expectativas múltiplas e contraditórias, dando uma diferenciação ao indivíduo, ou seja, uma individualidade que “forma-se em condições de reconhecimento intersubjetivo e de auto-entendimento mediado intersubjetivamente” (HABERMAS, 1983, p. 187). Assim, ao aprender a seguir normas de ação e ao adotar cada vez mais papéis sociais, o indivíduo adquire a capacidade generalizada de participar em interações normativamente reguladas. Tal concepção possibilita entender a identidade humana como resultado da simultaneidade entre a socialização e a individuação, as quais se desenvolvem por meio do entendimento linguístico com outros e pelo entendimento “intrasubjetivo-histórico-vital” consigo mesmo, possibilitando uma reconstrução constante do Eu a partir das diferenças (HABERMAS, 1983, p. 186). Esta reflexão aponta o caráter relacional das identidades em que a produção identitária não pode ser pensada sem o alicerce dos códigos de conduta socialmente atribuídos.

Habermas (1983) elucida a produção identitária abordada por Ciampa (1987) a partir do princípio de internalização das normas sociais, que dá origem à constituição de “Identidades de Papel”, posteriormente superadas pelas “Identidades do Eu” – construções que operam reflexivamente, transpondo os limites e exigências impostos pelas normas socializadoras¹⁷. Isto significa que o “fundamento para a afirmação da própria identidade não

¹⁷ Habermas assinala que na medida em que a criança é socializada e incorpora o universo simbólico intersubjetivo, de papéis fundamentais de seu ambiente natural (filho, irmão, neto etc.), e mais tarde de grupos mais amplos (vizinho, amigo, aluno), superpõe-se a sua Identidade Natural, a Identidade de Papel. Embora esse nível já aponte uma diferenciação frente aos outros indivíduos, “os atores revelam-se como pessoas de referência dependentes de papéis e, mais tarde, também como anônimos portadores de papéis” (HABERMAS, 1983, p. 64). Ao buscar a independência da Identidade de Papel, o sujeito desenvolve a Identidade do Eu, que se expressa paradoxalmente na medida em que “o Eu, como pessoa em geral, é igual a todas as pessoas, ao passo que – enquanto indivíduo – é diverso de todos os demais indivíduos” (HABERMAS, 1983, p. 63). Desse modo, em sua expressão concreta, a Identidade do Eu se manifestaria na “capacidade de construir novas identidades, integrando nelas as identidades superadas e organizando a si mesmo e as próprias interações numa biografia inconfundível” (HABERMAS, 1983, p.80). A ideia de uma Identidade do Eu serviria para evidenciar a possibilidade do sujeito representar-se além da linha constituída por todas as normas e papéis sociais; tendo de estabilizar-se na capacidade de representar a si mesmo, em qualquer situação, inclusive diante de expectativas de papel contraditórias. Assim, para Habermas, uma identidade bem-sucedida do “Eu” seria aquela que conseguisse manter sua autenticidade perante as mudanças sociais (1983, p. 79).

é a auto-identificação *tout court*, mas a auto-identificação intersubjetivamente reconhecida” (HABERMAS, 1983, p. 22).

Essa afirmação de Habermas (1983) abre precedente para compreender a essencialidade do Outro na formação do Eu. Os indivíduos buscam os referenciais para definirem-se não só na auto-interpretação de si, mas também no reconhecimento intersubjetivo¹⁸. Levando em consideração que a subjetividade é gerida no âmbito das significações produzidas por outros indivíduos e grupos, a identidade não se esgota na ideia de ipseidade como realidade absoluta (MIRANDA, 2014), mas como fruto complexo de relações que o indivíduo estabelece com os outros e consigo mesmo em um contexto histórico determinado.

De acordo com Ciampa (1987), a constituição das identidades é um fenômeno simultaneamente grupal e individual, de maneira que essa construção também ocorre pela articulação entre diferenças e igualdades. Ou seja, a multiplicidade das determinações sociais se reflete nas representações individuais do sujeito, ao mesmo tempo em que ele transforma o meio e luta para se alterar, modificando o seu entorno. Diz Ciampa (1987):

Este jogo de reflexões múltiplas que estrutura as relações sociais é mantido pela atividade dos indivíduos, de tal forma que é lícito dizer que as identidades, no seu conjunto, refletem a estrutura social ao mesmo tempo que reagem sobre ela conservando-a ou a transformando (CIAMPA, 1987, p. 67).

Ciampa (1987) afirma que a característica histórica da noção de identidade se confirma no contexto das transformações sociais, por meio dos quais se resultam diferentes formas de vida. É a metamorfose como possibilidade de transformação significativa e qualitativa, na qual é possível a conscientização e os questionamentos acerca das condições e limites de sua existência histórica.

Abandonar ou extinguir antigas representações e assumir um novo projeto de vida faz parte desse processo de transformação. O que significa “aprender a ser outro, não como reatualização de uma imagem pressuposta, mas ser o ‘outro de si mesmo’, em um movimento que confronta desejos e limites” em relação às aspirações pessoais e possibilidades de reconhecimento social, de maneira que a mudança se converta em transformação, na realização de um projeto (MIRANDA, 2014, p. 128).

Miranda (2014), discorrendo sobre a Teoria de Identidade de Ciampa, afirma que o indivíduo pode refazer representações de si pela repetição de uma identidade pressuposta,

¹⁸ Mead (1973, apud MIRANDA, 2014) desenvolve esta ideia quando afirma que a autoconsciência possibilita a reflexão sobre si mesmo, a partir da compreensão dos códigos sociais compartilhados, dos próprios atos e sobre a visão de si mesmo a partir da perspectiva dos Outros.

apresentando um personagem que se cristalizou como imagem atemporal. A autora afirma que, para essa repetição ocorrer, também existe um movimento, que é a “constante re-apresentação da imagem supostamente ‘dada’ ou vista pelo Outro como algo ‘permanente’, pois se o sujeito é histórico, ele está constringido a se modificar” (MIRANDA, 2014, p. 129). O movimento sempre se faz presente, mesmo que seja no esforço de paralisar o processo identificatório em re-produções prescritas.

Essa repetição de uma identidade pressuposta caracteriza a ideia de “mesmice” em Ciampa (1987). Ou seja, a obstrução da metamorfose - no sentido de não superação de uma identidade pressuposta – em um processo que “fixa e cristaliza as identidades em representações normatizadas” (MIRANDA, 2014, p. 129). Seria “um fetiche controlando o ator” (CIAMPA, 1987, p.158), direcionando as vivências a um universo presidido pelo jogo das convenções sociais e se apoiando na negação da metamorfose como possibilidade.

A *mesmice* promove a tipificação dos indivíduos e estes passam a definir suas existências em função dos parâmetros convencionais da identidade (HABERMAS, 1983). A identidade convencional se configura na re-apresentação de personagens que “refletem acriticamente tradições, conservam-se em imagens do mundo e administram valores e significados pré-estabelecidos normativamente em uma adesão ritualizada que pode ser de caráter voluntário ou não” (HABERMAS, 1983, p. 96).

Segundo Ciampa (1987), os sujeitos podem tanto aderir a este movimento de re-apresentação de personagens por interesses específicos, quanto terem seus projetos impedidos involuntariamente, barrados pela falta de condições objetivas, presos a uma espécie de “*mesmice imposta*” (p.165). Nesse caso, a imutabilidade deixa de ser uma possibilidade e torna-se única opção visualizada, implicando na aceitação resignada dos ditames hegemônicos. Assim, a condição de *mesmice* como fetiche remete à formação de identidades convencionais e, por consequência, a negação das identidades-metamorfose como possibilidades emancipatórias, ou seja, identidades que revelam um potencial crítico de transformação da realidade.

Ao descrever as formas assumidas pela *mesmice* e a condição de metamorfose/transformação no processo identitário, Ciampa (1987) sinaliza para a leitura das diferentes condições de existência, dadas a partir das expectativas sociais, das aspirações individuais e dos projetos assumidos (ou não) pelos sujeitos perante a realidade histórica vivida. A preocupação em sinalizar essas diferentes condições de existência levou Ciampa (2002) a integrar o sintagma identidade-metamorfose-emancipação à Teoria da Identidade.

O sintagma traz os conceitos identidade-metamorfose-emancipação indissociavelmente articulados e denota uma ampliação conceitual elaborada a partir da centralidade da linguagem no projeto habermasiano. A identidade continua a ser concebida como um processo de transformações qualitativas constantes, mas inclui a leitura dos sentidos dados a essa construção, em que a produção identitária pressupõe um sentido ético - demarcado por um horizonte emancipatório desejável (MIRANDA, 2014).

No sintagma, a emancipação apresenta-se como horizonte desejável, entendida como uma:

Mudança dotada de poder inovador, de construção de novos sentidos para a existência, de superação de condições pessoais e sociais restritivas que impedem as pessoas de participarem na determinação de suas próprias ações ou na definição das condições nas quais elas acontecem, e que são geradoras de sofrimentos e inquietações, de subordinação e inferiorização do indivíduo (ALMEIDA, 2005, *apud* MIRANDA, 2014, p.130).

Falar em emancipação é ir além de pensar as possibilidades de autonomização das ações a partir da construção de novos sentidos de existência - em oposição às práticas sociais restritivas e inferiorizantes. Implica a negação de identidades previamente constituídas em relação ao conteúdo e a superação de uma identidade convencional pela assunção de uma identidade pós-convencional (HABERMAS, 1983).

De acordo com Habermas (1983), a identidade pós-convencional se expressa por meio de uma “biografia inconfundível” e orienta-se não pelo conteúdo prévio, mas pela apropriação crítica das tradições (HABERMAS, 1983, p. 80). Um intercâmbio entre sistemas de referência que são criticamente examinados pelo sujeito, capaz de relativizá-los e dissolver as identificações com conteúdos previamente constituídos, orientado por princípios éticos autonomamente escolhidos (CIAMPA, 2002).

Nesse contexto, a identidade pós-convencional se apoia na intersubjetividade sendo

gerada pela socialização, ou seja, vai-se processando à medida que o sujeito – apropriando-se dos universos simbólicos – integra-se, antes de mais nada, num certo sistema social, ao passo que, mais tarde, ela é garantida e desenvolvida pela individualização, ou seja, precisamente por uma crescente independência com relação aos sistemas sociais (HABERMAS, 1983, p. 54).

Nessa fala de Habermas (1983) está implícita a presença de uma atitude essencialmente reflexiva diante da própria existência que, por meio de um entrelaçamento dos desejos, pretensões e normas estabelecidas, constituem um projeto de vida único. Este processo de formação é descontínuo, marcado por crises e são os enfrentamentos a elas que desencadeiam a superação dos modelos pré-concebidos de existência (ALMEIDA, 2005, *apud* MIRANDA, 2014).

Miranda (2014) afirma que a oposição ou resistência aos modos de vida potencialmente desumanizantes são os principais indicadores desse processo de busca emancipatória. A autora reitera que o processo de emancipação é também compreendido como um processo de comunicação, pois “só se realiza mediante relações simétricas de reconhecimento recíproco” (MIRANDA, 2014, p.131).

Em Habermas, a noção de emancipação está fundamentalmente atrelada ao conceito de “razão comunicativa”, pois, segundo Freitag (1985), somente a partir do entendimento sem coerção podemos ter a chave para um contexto de vida emancipada. Neste cenário, não existem modelos previamente inscritos de ação, mas uma construção de condições objetivas para a efetivação da ação comunicativa.

Segundo Miranda (2014), a ação comunicativa constitui um mecanismo de produção da ação gerido pelos processos de entendimento e integração social mobilizados pela linguagem. O consenso nas relações que visam ao entendimento só ocorre na condição do “reconhecimento intersubjetivo, quando se admite que os indivíduos falantes sejam aceitos em seus proferimentos”. O ato de fala concretiza-se numa reivindicação de pretensão de validade, que deve ter efeitos de tomada de posição por parte do ouvinte. Assim, “indivíduos se tornam sujeitos quando reconhecidos em suas pretensões” (MIRANDA, 2014, p. 132).

O conceito de razão comunicativa em Habermas (1990) diz respeito à razão orientada ao entendimento e aponta para a questão da emancipação, pois o autor defende que existe um potencial emancipatório em todo proferimento. A teoria da ação comunicativa de Habermas (1990), além de apontar possibilidades emancipatórias, identifica um tipo de inter-relação que serve aos propósitos do sistema¹⁹. Miranda (2014) afirma ainda que, em contraste à ação comunicativa, as “ações heterônomas se desenvolvem por meio do agir estratégico: uma forma de interação orientada a um fim (e não a um consenso), de maneira que aqui o ato de fala é utilizado apenas como meio para transmissão de informações”, independentemente das expectativas e pretensões dos atores aos quais se dirigem (MIRANDA, 2014, p. 132).

Essa distorção da ação comunicativa ocorre quando as relações de poder se infiltram no processo argumentativo, evidenciando as “invasões sistêmicas do mundo da vida” (HABERMAS, 1990, p. 258). A partir desse conceito de Habermas, Ciampa (2002) aponta o

¹⁹ A proposta habermasiana de ação comunicativa é constituída pelos conceitos chave de ação comunicativa e sociedade, abrangendo dois aspectos: o do mundo vivido e o de sistema. O mundo vivido e o sistema constituíam uma unidade na passagem das sociedades primitivas para a modernidade. Esta unidade foi se desmembrando e houve o desenvolvimento de mecanismos autônomos de integração: a social (verificada na ação comunicativa) e a sistêmica (que dispensa o consenso). Deste modo, houve a colonização do mundo vivido por mecanismos de integração sistêmicas, onde atuam os mecanismos do dinheiro e do poder, dentro dos sistemas econômicos e político. Enquanto isso, a estrutura do mundo vivido é formada por três subsistemas: o cultural, o social e o da personalidade. A colonização do mundo vivido pelo sistema levou a patologias e à comunicação distorcida.

perigo da inversão da metamorfose. Para o autor, a inversão do processo identitário ocorre quando o projeto de uma busca emancipatória se converte num processo desumanizante, em que indivíduos e grupos são impedidos (de forma objetiva e/ou subjetiva) da realização de suas ações políticas, constrangidos pelas imposições e ameaças presentes no contexto hegemônico.

Miranda (2014) parte do pressuposto que o processo identitário se correlaciona a um conflito entre autonomia e heteronomia, entre a pretensão de uma vida que faça sentido, concretizada pela efetivação de uma ação política (que pode ocorrer de forma explícita ou não) e a coisificação dos indivíduos. Aqui o processo de metamorfose é invertido no seu sentido ético, no qual indivíduos e coletividades são impelidos por forças coercitivas (de ordem subjetiva e/ou objetiva) que impedem a realização de projetos políticos emancipatórios.

A ação política e, por consequência, a produção de identidades pós-convencionais pode ser impedida por uma interiorização a-crítica de normas ou por ações externas que dificultem a realização de projetos emancipatórios. Baseando-se nesse pressuposto, pode-se afirmar que a condição para a produção de ações emancipatórias consiste na assunção de uma perspectiva que modifique os parâmetros estabelecidos pelo contexto societário – em que o agir estratégico em Habermas também ocorre no mundo da vida.

A partir do exposto, conclui-se que a busca por assinalar os fenômenos patológicos e as possibilidades emancipatórias realizada por Ciampa (2003), a partir da edificação do sintagma em sua Teoria da Identidade, constitui uma estratégia de análise societária, de forma que os conceitos elaborados pelo autor buscam iluminar a produção de “um diagnóstico capaz de oferecer uma compreensão complexa e acurada do momento histórico e das possibilidades emancipatórias” (MIRANDA, 2014, p. 136). Desse modo, compreende-se que esta teoria contribui ao apontar alternativas emancipatórias perante o quadro de individualismos, coerções e construção de interações sistematicamente distorcidas que levam a um contexto de desumanização presentes nas sociedades contemporâneas. Esse contexto de desumanização está presente na realidade do idoso, sujeito dessa pesquisa. Acredita-se que a Teoria da Identidade de Ciampa (1987), baseada nas considerações de Habermas (1983), contemplam a reflexão sobre a influência de um ambiente hostil às necessidades do idoso na identidade desses. Escolhe-se este referencial para basear a leitura de identidade (Ciampa e Habermas) por convergir com a concepção de educação dialógica freireana, que será abordada ainda neste capítulo.

3.2.Autoestima

Esta seção aborda o conceito, as características da autoestima e a sua importância para a qualidade de vida das pessoas a partir de estudiosos de diferentes abordagens. Ainda que alguns dos autores apresentados não fundamentem seus estudos a partir da teoria crítica, eles são aqui colocados pois contribuem para o desenvolvimento da discussão sobre a autoestima e complementam a enumeração de suas características.

Esses autores elencados nesta seção (Goñi e Fernández, Mosquera e Stobäus, Franco e Voli) convergem entre si ao compreender a autoestima como uma manifestação valorativa e afetiva em relação ao autoconceito, sendo afetado pelo meio social. Esses elementos presentes nos discursos dos estudiosos citados abarca o interesse desse estudo.

O conceito de autoestima transita entre o senso comum e os fundamentados pela ciência da psicologia. Tal característica de ambiguidade conceitual exige uma revisão bibliográfica acerca do tema, sua evolução histórica e referenciais teóricos. Para a compreensão do tema, inicialmente será apresentada a noção sobre autoconceito.

De acordo com Emídio *et al* (2008), o autoconceito pode ser definido como a imagem que o sujeito tem de si próprio e aquilo que acredita ser. Uma descrição mais precisa considera a natureza complexa deste construto, enquanto estrutura cognitiva contextualizada e multidimensional, englobando um sistema de representações descritivas acerca do desempenho do indivíduo nos diferentes contextos e tarefas que se envolve. Este sistema de representações tende a influenciar os sentimentos do sujeito em relação a si próprio e a orientar as suas ações.

Esses autores afirmam que o autoconceito ganhou progressivamente força ao longo do século XX, tendo sido objeto de estudo de diferentes linhas de pensamento que combinaram uma já existente Psicologia do Desenvolvimento com a Psicologia Social emergente. Emídio *et al* (2008) destaca, neste contexto, os trabalhos de William James (1918), primeiro autor a oferecer uma sistematização deste conceito no âmbito da Psicologia, relacionando-o com a autoestima. No entanto, para James (1918, *apud* EMIDIO *et al*, 2008) o autoconceito é ainda uma construção de natureza essencialmente cognitiva que se aproxima da ideia de consciência e de uma representação de si. Uma visão mais dinâmica teve posteriormente, os interacionistas simbólicos, dentre os quais a autora salienta Cooley e Mead (1991), ao perspectivarem o autoconceito como predominantemente um produto social, que só ganha sentido na relação com os outros. Estes autores defendem que o autoconceito se constrói na

interação social, com base nas experiências vividas com os outros, resultando da interiorização das avaliações destes outros.

Mosquera *et al* (2012, p. 12) apontam que, no início do século XX, Charles Cooley e George Mead, principais representantes do interacionismo simbólico (corrente da Psicologia Social), postularam a ideia de que o conceito que uma pessoa tem de si mesmo “surge das interações com os outros e reflete as características, expectativas e avaliações dos demais”. Ou seja, o autoconceito de uma pessoa configura-se constantemente nas interações sociais com os demais. Assim, a percepção que o sujeito tem sobre si mesmo está determinada pela percepção das reações que os outros (no social) têm para com ele.

Goñi e Fernández (2009) destacam que, nos anos de 1940 e 1950, a perspectiva fenomenológica-humanista impulsionou as investigações acerca do autoconceito, considerando que a autopercepção do indivíduo é uma construção que se dá a partir da forma como cada um percebe-se, como vê as situações em que está imerso e como estas duas percepções se inter-relacionam. Para a teoria fenomenológica, a conduta do sujeito é influenciada pelo seu passado, pelas suas experiências presentes e pelos significados pessoais que este atribui à sua percepção dessas vivências. Assim, esses autores colocam que “as percepções procedentes do mundo exterior são os ingredientes básicos a partir dos quais se desenvolve e se mantém o autoconceito” (GOÑI; FERNÁNDEZ, 2009, p. 26).

Na abordagem humanista, todas as pessoas desenvolvem um autoconceito, que serve para manter o ajuste do sujeito com o mundo exterior, ou seja, por meio da interação social o indivíduo repele imagens de si mesmo que lhe causam dúvidas/sofrimento com relação à sua própria competência e seu próprio valor. Desse modo, esta teoria considera que o sujeito capaz de aceitar-se como realmente é desenvolve uma maturidade emocional.

Shavelson *et al.* (1985, *apud* GOÑI; FERNÁNDEZ, 2009, p. 32) definem o autoconceito como “a percepção que uma pessoa tem de si mesma, que se forma a partir das experiências e relações com o meio, em que desempenham um importante papel tanto os reforços ambientais como os outros significativos”. Mas Goñi e Fernández (2009) consideram que o autoconceito tem um aspecto descritivo, ou seja, a pessoa faz descrições de si mesma, por exemplo, sobre seus atributos físicos, suas características de comportamento, suas qualidades emocionais, com um aspecto avaliativo, ou seja, ela realiza uma (auto) avaliação sobre suas condutas e qualidades/defeitos. Portanto, é uma (auto) percepção, uma ideia mais real que a pessoa tem de si mesma. Essas autoras colocam ainda que o autoconceito apresenta os seguintes postulados: está organizado e estruturado, pois o sujeito categoriza a informação sobre si mesmo, relacionando estas categorias entre si; tem um caráter evolutivo, ou seja, é

estável, mas não imutável, pois vai desenvolvendo-se ao longo da vida, com base nas situações experienciadas pelo sujeito; e é multidimensional, ou seja, assume vários domínios, como o autoconceito acadêmico, o social, o pessoal e o físico.

Neste sentido, Mosquera e Stobäus (2008), afirmam que o autoconceito serve como base para a autoestima, visto que “reside no conhecimento individual de si mesmo e no desenvolvimento das próprias potencialidades, na percepção dos sentimentos, atitudes e ideias que se referem à dinâmica pessoal” (MOSQUERA; STOBÄUS, 2008, p. 116).

Mosquera e Stobäus (2008) dizem que a autoestima é um dos principais construtos da personalidade, que está alicerçada na imagem (o mais real possível) que a pessoa tem de si mesma, que é construída em base ao que os outros comentam de como a veem, como a pessoa se sente e percebe (como realmente é), aceitando ou rejeitando estas informações (quanto mais real, mais seria positivo, quanto mais irreal, mais distorcido).

Mosquera *et al* (2006), baseados nas ideias de García del Cura, apresentam traços do que poderia se considerar como uma autoestima mais real e positiva: ser seguro e confiar em si mesmo, buscar momentos de felicidade, reconhecer suas qualidades/defeitos, não considerar-se superior (nem inferior) aos demais, ser flexível, aberto e compreensivo, ter capacidade de superar seus fracassos, saber estabelecer relações saudáveis com os demais, ser crítico, construtivo e coerente consigo e com os outros.

Janeiro (2008) reflete sobre a autoestima citando Coopersmith (1981). Para Coopersmith (1981), a autoestima refere-se à avaliação que a pessoa faz em relação a si própria e “reflete uma atitude de aprovação ou desaprovação, indicando a extensão em que o indivíduo acredita em si próprio como capaz, significativo e com valor” (JANEIRO, 2008, p. 6).

O foco das discussões teóricas sobre a autoestima têm se fixado na questão da sua dimensionalidade. Autores como Harter (1999) e Coopersmith (1989) sustentam o seu caráter multidimensional. Isso porque, além de uma possível decomposição do construto em fatores, os autores consideram importante avaliar esta característica em diferentes domínios (social, escolar, familiar, etc.), já que os sujeitos podem ter percepções positivas de si em algumas áreas e não em outras (JANEIRO, 2008).

O estudo desses autores esclarece que a autoestima tem relação com o valor que o adulto percebe, desde a infância, dos outros em direção a si, que é expresso em afeto, elogios e atenção; a experiência com sucessos ou fracassos; a definição individual de sucesso e fracasso, as aspirações e exigências que a pessoa coloca a si mesma para determinar o que

constitui sucesso e a forma de reagir às críticas ou comentários negativos (GOBITA; GUZZO, 2002).

As características fundamentais da autoestima são a autoavaliação e os julgamentos de valorização pessoal, colocando em evidência a dinâmica cognitivo-afetiva na base da autoestima. Leary *et al* (1995) relatam que “as pessoas não *pensam* simplesmente bem ou mal acerca de si próprias, as pessoas *sentem-se* bem ou mal consigo próprias”. A autoestima é, assim, essencialmente afetiva (LEARY *et al*, 1995, p. 89).

Concordando com Leary (1995), Mosquera e Stobäus (2008) destacam que o autoconceito relaciona-se com a percepção que a pessoa tem de si, sendo esta proveniente de interações entre o sujeito e o seu meio social. Ademais, o autoconceito contém um caráter descritivo, relacionado à autoimagem, e um avaliativo, que diz respeito à autoestima. Portanto, a autoimagem é uma descrição que a pessoa faz de si, a forma como ela se vê, estando esta percepção também relacionada ao modo como os outros a percebem. Por seu turno, a autoestima é a valorização afetiva que o sujeito faz a partir de sua autoimagem.

Mosquera *et al* (2012, p.7) relatam que possuir uma autoimagem e uma autoestima mais positivas/reais, favorece as relações interpessoais, pois “nos conhecemos melhor e gostamos mais de nós mesmos e conseguimos entender e gostar dos outros, tornando-nos pessoas mais afetuosas e respeitadoras das individualidades e diferenças”. Neste sentido, o desenvolvimento de uma autoestima positiva é fundamental para relacionar-se com os demais na sociedade.

Mendes (2008, *apud* MOSQUERA *et al*, 2012) salienta que a qualidade das relações interpessoais que se estabelecem no contexto educacional é de fundamental importância, pois neste ambiente os discentes estão constantemente (re)construindo conceitos sobre si mesmos e sobre os demais, e quando esta construção for desenvolvida de forma positiva, possibilita aos educandos melhorarem seu autoconceito e, conseqüentemente, sua autoestima. O autor reitera que se a autoestima influencia a aprendizagem, esta também incide sobre a autoestima e ambas são construídas na relação com o outro.

Franco (2009), autora que fundamenta suas pesquisas na teoria crítica e representa a visão sobre autoestima adotada por esse estudo, afirma que a constituição do sujeito – de sua consciência – passa pela avaliação que ele faz de si mesmo. De acordo com a autora, a autoestima é uma valoração que o sujeito faz do que ele é, sendo construída nas relações que mantém com o mundo. Esta avaliação afetiva acaba por influenciar a forma como esse sujeito irá agir, sentir, pensar o mundo e vice-versa.

Franco (2009) afirma que se trata de uma relação dialética, ou seja, ao mesmo tempo em que, na interação com os outros, se avalia e se objetiva no mundo, se é avaliado. Com isso, há necessariamente uma valoração, cujo significado é internalizado. Nesse sentido, a autoestima além de importante para as relações interpessoais, é fator imprescindível para a tomada de consciência e para a ação do sujeito em seu mundo social.

Desta forma, a autoestima não é natural, dada ou inata ao homem. Ela é algo tênue, que surge das diferentes formas pelas quais se significam as situações vividas ao longo da vida, ou seja, se prevalecentemente de modo positivo ou negativo, ainda que as significações, em muitos casos, sejam contraditórias e nem sempre claras. De qualquer maneira, a tendência positiva ou negativa, se recorrente, tende a se estabilizar. Se, por outro lado, a vida oferece novas circunstâncias, nas quais tais significações podem ser modificadas, a consciência de si pode sofrer alterações de vulto, imprimindo novas marcas. Isto ocorre também no que se refere à apreensão que fazemos acerca de nossa capacidade de aprender (FRANCO, 2009).

Um ponto constante nos estudos acerca da autoestima e do autoconceito, mesmo em momentos em que o social é apontado, é a visão de que ambos são traços do sujeito. Franco (2009) afirma que esses estudos podem, na melhor das hipóteses, descrever, de forma “congelada”, características acerca da autoestima, mas não dão conta de todo o processo inerente a sua construção no conjunto das relações sociais em que está inserido. Ao analisar alguns estudos²⁰, a autora considera que o método utilizado e os resultados apontam para a avaliação de um homem em contexto abstrato, no qual estratégias visando a produzir e/ou transformar a autoestima dos sujeitos participantes são apresentadas, sem que haja, como objetivo, analisar a constituição do sujeito. Busca-se, antes, medir, testar, comparar e descrever as respostas apresentadas nos questionários. Ainda que o social seja citado nesses estudos como fator relevante, a interpretação que se faz dele não é adequada, pois a análise é permeada por dicotomias: interno/externo, dentro/fora e social/individual. A autora considera que estas dicotomias são falsas e, portanto, não devem ser apresentadas mecanicamente, de forma separada. Na realidade, estes aspectos constituem uma unidade pois o humano não deve ser nem compartimentado nem tomado com um ser que possui, intrinsecamente, uma essência que lhe determina certas características básicas, inelutáveis. Antes, o ser humano é constituído – e constituinte – do processo histórico e social.

A análise da construção da autoestima deve, necessariamente, incluir as relações reais e o contexto histórico e social do sujeito. Estudos mais recentes caminharam nesta direção e

²⁰ Barroso e Barreto (1976), L. M. M. Moysés (1982), Silva e Alencar (1986).

passaram a discutir questões que envolvem o papel do outro na constituição do sujeito. Para Santos (2003, *apud* FRANCO, 2009), a autoestima constrói-se na relação com os demais membros da cultura, uma vez que contextos socioeconômicos, culturais, familiares e escolares exercem variadas influências na trama de interações que são constitutivas do indivíduo. Sendo assim, a autoestima é um fenômeno mais social e sua construção e transformação parecem estar diretamente vinculadas à qualidade das relações estabelecidas pelo sujeito ao longo da vida em todos esses contextos citados.

Ao escrever sobre o tema “constituição da imagem de si”, Amaral (2001) aponta que, uma situação de fracasso é vivenciada pelo indivíduo como traço da imagem que apresenta ao interlocutor, ocupando maior destaque do que uma possível situação de sucesso vivida no presente. A marca do fracasso parece, pois, ser dominante. Daí reflete-se sobre a possibilidade de promoção da autoestima. Sabe-se que a autoestima não pode ser produzida, fabricada ou mudada. Ela depende, em sua maior parte, das condições de vida dos sujeitos e das suas relações. Neste sentido, a transformação da realidade dos indivíduos, de forma prática ou por um ambiente que perceba as potencialidades do indivíduo a despeito da sua autoestima negativa, pode proporcionar uma melhor valorização de si mesmo.

Voli (1998), em estudo sobre professores, define quatro componentes da autoestima que podem sinalizar os níveis deste construto em idosos, contribuindo para a análise dos dados desse estudo. O primeiro componente é o autoconceito - que refere-se a forma como a pessoa percebe a si mesma. Um autoconceito negativo é expresso em relatos em que as limitações do indivíduo são percebidas como impedimento de ação no mundo, que incidem em sentimentos de fracasso. Transpondo esse componente para o contexto deste estudo, um autoconceito negativo seria expresso em relatos em que idosos percebam os limites físicos do avançar da idade como impedimento de sua ação no mundo, incidindo em sentimentos de fracasso. Sentir-se vítima e/ou inadequado às circunstâncias e contextos também são indícios de um autoconceito limitado. Produzir ativamente responsabilizando-se mediante as diversas situações seria característica de um autoconceito positivo. O segundo componente é a finalidade ou motivação, sendo seu principal elemento o prazer e a crença da própria capacidade de realizar as ações a que se propõe. A percepção que o indivíduo traz sobre si mesmo reflete nas decisões sobre sua própria vida e na abertura de espaço para agir a favor de seus interesses e motivações. Esta crença sobre as próprias capacidades é uma característica da autoestima elevada e resulta no agir ativamente. O terceiro componente é a competência que é a consciência que cada pessoa tem de seu potencial de aprendizado, o qual motiva as decisões a respeito do que se quer aprender no futuro, bem como os recursos e estratégias para

consegui-lo. Dentre suas características estão a consciência de suas capacidades, virtudes e fraquezas encarando as últimas como dificultadores e não obstáculos para sua ação; aceitação e compartilhamento de ideias e opiniões com os demais, confiante de que os mesmos sejam interessantes e reconhecimento de seus êxitos e valorização dos mesmos. A segurança é o quarto componente da autoestima, sendo derivada do “reconhecimento, do êxito, da apreciação, da oportunidade, do autoconceito, da aceitação” (VOLI, 1998, p.70). Esses componentes citados por Voli (1998) podem contribuir na avaliação da autoestima de idosos no processo de inclusão digital.

A autoestima é um aspecto fundamental na vida do idoso e representa uma das dimensões da personalidade que influencia o bem-estar do indivíduo e a sua adaptação no mundo que o circunda, sendo importante para o sucesso e a satisfação com a vida. É um atributo profundamente individual, construído nas relações cotidianas e decisivo na relação do indivíduo consigo mesmo e com os outros, influenciando na percepção dos acontecimentos e das pessoas e na sua ação no mundo.

Como foi apresentado nessa seção, a qualidade das relações interpessoais estabelecidas entre professor-aluno é de grande relevância, pois neste ambiente os discentes estão constantemente reconstruindo conceitos sobre si mesmos e sobre os demais. Daí a importância do tema abordado na próxima seção, que também fundamenta a análise do objeto de estudo: o ensino e aprendizagem na concepção freireana e a mediação pedagógica com afetividade.

3.3. Ensino-aprendizagem: as contribuições de Freire

Em todo processo de aprendizagem humana, a interação social e a mediação do outro têm fundamental importância. Na escola pode-se dizer que a relação professor-aluno é imprescindível para que ocorra o sucesso no processo de ensino-aprendizagem. Essa seção trata de discutir a importância do diálogo e da afetividade para o processo de aprendizagem e para a interação professor-aluno.

De acordo com as abordagens de Paulo Freire (1996), percebe-se uma forte valorização do diálogo com importante instrumento na constituição dos sujeitos. No entanto, esse mesmo autor defende a ideia de que só é possível uma prática educativa dialógica por parte dos educadores, se estes acreditarem no diálogo com um fenômeno humano capaz de mobilizar e refletir o agir dos homens e mulheres. Para compreender melhor essa prática pedagógica, Freire acrescenta que

[...], o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 1996, p. 91)

Assim, quanto mais o professor compreender a dimensão do diálogo como postura necessária em suas aulas, maiores avanços estarão conquistando em relação aos alunos, pois desse modo, esses se sentirão mais curiosos e mobilizados para transformarem a realidade. Quando o professor atua nessa perspectiva, ele não é visto com um mero transmissor de conhecimentos, mas como um mediador. Alguém capaz de articular as experiências dos alunos com o mundo, levando-os a refletir sobre seu entorno, assumindo um papel mais humanizador em sua prática docente.

Segundo Paulo Freire (1999, p. 66), "[...] o diálogo é uma relação horizontal. Nutre-se de amor, humildade, esperança, fé e confiança". Na fala de Freire, percebe-se o vínculo entre o diálogo e o fator afetivo que norteará a virtude primordial do diálogo, os respeitos aos educandos não somente como receptores, mas enquanto indivíduos, ou seja, é na relação entre professor-aluno que juntos vão aprendendo a ser uma relação horizontal, afetiva, dialógica, problematizadora, reflexiva e transformadora, no qual o saber do educador vai se interligando ao saber dos educandos nos processos de trocas que vão sendo estabelecidas no decorrer da práxis educativa, através de uma relação mediadora estabelecida com diálogo e afetividade.

Entretanto, dialogar não requer apenas o encontro de duas pessoas que conversam sobre determinado assunto sem haver um maior engajamento e um objetivo comum entre os que dialogam, nem um momento onde as pessoas envolvidas apenas fazem comunicados umas as outras ao invés de se comunicarem. Antes disso, "[...] o diálogo é o encontro no qual a reflexão e a ação, inseparáveis daqueles que dialogam, orientam-se para o mundo que é preciso transformar e humanizar, este diálogo não pode reduzir-se a depositar ideias em outro" (FREIRE, 1980, p. 83).

O diálogo e a afetividade são dimensões humanas inseparáveis do processo educativo, isto porque, na convivência amorosa, que é necessariamente dialógica, estabelece-se entre educador e educando uma relação de respeito à dignidade de cada um dos sujeitos. Conforme Freire (1996), uma relação pedagógica impositiva, autoritária que castra a curiosidade e nega o saber do educando, impondo um saber absoluto e indiscutível, que não abre espaço para o diálogo e para o debate, é antagônica a uma educação afetiva e dialógica que se compromete com a humanização dos sujeitos. Afetividade e dialogicidade só são significativas se

estiverem entrelaçadas no processo de ensino-aprendizagem e envolverem todos os sujeitos, numa relação de reciprocidade.

Nessa perspectiva freireana, o fator afetivo serve de referência para que o professor trabalhe não só elementos da construção do real, mas também a constituição do próprio sujeito, como seus valores. O aluno que se sente aceito, valorizado e respeitado, adquire autonomia e confiança, desenvolvendo um sistema de autovalorização e importância. Nesse ponto, o papel do educador é fundamental, sendo sua prática um bloco de construção da afetividade do aluno. Logo, a afetividade e o diálogo têm um sentido pleno: estão relacionados às vivências dos envolvidos, motivação de professores e alunos e é determinante da prática educativa. O professor melhora suas intervenções por meio do diálogo, ou seja, valorizando a afetividade no espaço pedagógico e fora dele, para que, se relacionando com seus sentimentos, o professor possa dar um salto qualitativo no processo ensino-aprendizagem.

A adoção dos escritos de Freire nessa pesquisa se dá por entender que o mesmo tem muito a contribuir para a educação dos idosos. Lima (2000) considera que as propostas de Paulo Freire se encaixam muito bem na formulação de uma educação para idosos, pois seus fundamentos estão assentados no aprofundamento do homem dentro de seu ser social por meio de uma autorreflexão sobre suas condições reais, não mais como mero espectador, mas como elemento ativo de transformação.

Freire deixa claro que ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação. Essa frase se insere em um dos capítulos de *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa* (1996), no qual o autor descreve os passos para o processo de aprendizagem.

Dessa forma, o ensinar exige do professor riscos, os quais se associam à capacidade de perceber o valor do novo, mas, sobretudo, a observar a importância do velho como elemento de constituição desse novo. Esse entendimento contribui para uma nova análise da velhice e, com ele, se abandona a ideia de problema social a que essa fase da vida está associada. Percebe-se, então, o papel desses idosos no meio social e seus direitos enquanto cidadãos participantes da atual construção social.

Mencionando-se a ética e a própria autonomia do educando, pressupõe-se que uma forma de ensinar é a contextualização os saberes. Neste sentido, o adulto e idoso têm muito a somar no que seja ensinar e aprender. Freire (1996) faz referência à ética universal - que corresponde à natureza humana - como necessária à convivência. A presença do ser humano no mundo é algo original e singular.

Quer dizer, mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma Presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença como um “não eu” se reconhece como “si própria”. Presença que se pensa em si mesma, que se sabe presença, que intervém que transforma, que fala do que faz, mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe. E é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade. A ética se torna inevitável e sua transgressão possível é de um valor, jamais uma virtude (FREIRE, 1996, p. 59).

A posição de Freire reflete sobre a convivência e sobre as práticas educacionais, já que estas, além de serem relações humanas, possuem ainda uma intenção. Pensando nesse aspecto é que se reforça a condição de sujeitos humanizados, ou seja, com atitudes éticas.

Nesse sentido, a proposta freireana explica que a vida e a educação permanente potencializam a formação do homem de forma continuada. Freire ainda traz a concepção de homem em constante transformação, ou seja, de homem inacabado.

Este é um saber fundante da nossa prática educativa, da nossa formação docente, o da nossa inconclusão assumida. O ideal é que, na experiência educativa, educando, educadoras e educadores, juntos, “convivam” de tal maneira com este como com os outros saberes de que falarei que eles vão virando sabedoria. Algo que não é estranho a educadoras e educadores. Quando saio de casa para trabalhar com os alunos, não tenho dúvida nenhuma de que, inacabados são conscientes de inacabamento, abertos à procura, curiosos, “programados, mas para aprender”, exercitaremos tanto mais e melhor a nossa capacidade de aprender e ensinar quanto mais sujeitos, e não puros objetos nos fazamos (FREIRE, 1996, p. 24).

Ainda em Freire (1996), essa incompletude do ser que anima em sua busca por transformação, faz a educação ser um caminho para a compreensão do ser inacabado. Esse sentimento traduz a tomada de consciência de suas limitações impostas por ele próprio e pela sociedade. Para Freire,

A inconclusão faz parte da experiência vital – o ser humano se tornou, contudo, capaz de reconhecer como tal. A consciência do inacabamento o insere num permanente movimento de busca a que se junta, necessariamente, a capacidade de intervenção no mundo (FREIRE, 1996, p. 119).

Entende-se que o homem, quando alerta sua consciência de sua incompletude, busca conhecer esse esforço na construção do seu saber, possibilita a produção de uma nova realidade. Por isso, é necessário dar voz ao idoso, pois é por meio de seus anseios e expectativas que o processo do conhecimento se constrói e elucida. Com isso, sua percepção de sua própria incompletude. O aprender é uma atividade coletiva, mas surge da vontade do

próprio educando. Por isso, o educador deve manter uma atitude receptiva ao sujeito, permitindo o diálogo e a expressão de seus anseios.

Havendo a valorização do espaço legítimo de manifestação do idoso, do controle de seu próprio tempo para a aprendizagem e apropriação das tecnologias, o idoso passa a ser visto, e não mais subestimado.

Nessa perspectiva freireana, a educação é vista com um potencial formador que provoca a transformação humana individual e/ou coletivamente. Esse potencial revigora no idoso o espírito de agente social e histórico, realçando a sua presença no mundo e como o mundo atua sobre ele.

3.4. Mediação afetiva

Esta seção trata de mostrar o modelo de racionalidade técnica herdado do pensamento cartesiano - que reduz o ser e o saber e que adota a dimensão racional e cognitiva em detrimento da dimensão afetiva - e a necessidade de superação de uma formação de professores que reverbera esse paradigma. Reflete sobre a premência da integração teoria-prática, a superação da fragmentação do conhecimento e a respeito da valorização da subjetividade na formação docente. Esta seção se encerra apresentando a relevância da dimensão afetiva nas práticas pedagógicas.

3.4.1. O pensamento cartesiano e o impacto na formação docente

A contemporaneidade é palco de profundas reflexões, modificando a forma de pensar e conceber o homem, o mundo, as coisas. As intensas discussões sobre os limites do rigor científico coloca em xeque a hegemonia do paradigma clássico, modelo de racionalidade herdado a partir do século XVI e consolidado no século XIX, mas ainda impregnado no século XX e XXI (MORAES, 1997; SANTOS, 1988).

O pensamento cartesiano supervaloriza os procedimentos metodológicos simplificadoros, promovendo uma visão reducionista do ser e do saber. Para Ferreira (2014),

O século XX manteve a tendência do XIX, fortemente influenciado pelo método cartesiano – a separação entre mente e matéria e a divisão do conhecimento em campos especializados em busca de uma maior eficácia. Essa forma de organizar o pensamento levou a comunidade científica a uma mentalidade reducionista na qual o homem adquire uma visão fragmentada

não somente da verdade, mas de si mesmo, dos seus valores e dos seus sentimentos (FERREIRA, 2014, p. 34).

Esse autor relata que essa fragmentação afeta todas as áreas do conhecimento, limitando a percepção da totalidade, e com a educação não seria diferente. Para Leite (2012), os efeitos dessa visão dualista do homem, ao afirmar que esta impede uma compreensão do homem em sua totalidade e, conseqüentemente, desconsidera a importância da dimensão afetiva no processo de ensino e aprendizagem. Portanto, para o autor é inegável a influência secular da concepção dualista nas práticas das instituições educacionais: herdamos uma concepção segundo a qual o trabalho educacional envolve e deve ser dirigido, essencialmente, para o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, centrados na razão, sendo que a afetividade não deve estar envolvida nesse processo.

Neste sentido, a formação de professores centrou-se no desenvolvimento da dimensão racional cognitiva em detrimento da dimensão afetiva. O legado dessa concepção dualista promove uma formação de professores que reproduz uma visão reducionista de mundo, sociedade e educação. Nisso resulta um ensino conservador, descontextualizado e fragmentado.

Divergindo dessa visão reducionista de mundo, surge a Teoria crítica que é uma abordagem teórica que, contrapondo-se à teoria tradicional, de matriz cartesiana, busca unir teoria e prática. Ela faz uma severa crítica à fragmentação do conhecimento na tentativa de explicar a sociedade. Assim, propõem a dialética como método para entender a sociedade, buscando uma investigação analítica dos fenômenos estudados, relacionando estes fenômenos com as forças sociais que os provocam (BARROS, 2010).

A teoria crítica traz relevantes contribuições sobre a importância da emancipação humana como caminho para alcançar a transformação social. O empoderamento social,

possibilita a aquisição da emancipação individual e também da consciência coletiva necessária para a superação da dependência social e dominação política. O empoderamento devolve poder e dignidade a quem desejar o estatuto de cidadania, e principalmente a liberdade de decidir e controlar seu próprio destino com responsabilidade e respeito ao outro (PEREIRA, 2006, p. 1).

Para Bhaskar (2004, *apud* BARROS, 2010, p. 20), a emancipação é autoemancipação, ou seja, a emancipação envolveria a transformação do próprio indivíduo, “do ‘eu’ individualista, unificado, centrado na própria pessoa, em um eu exterior, voltado para a solidariedade e fraternidade”.

A importância de trazer à tona reflexões sobre a teoria crítica da sociedade moderna é fazer com que os formadores de educadores reflitam sobre os caminhos a trilhar sobre a

formação do educador, numa sociedade em que ainda impera a violência em todos os sentidos. Essas questões são necessárias, uma vez que os educadores precisam repensar o seu papel de agente crítico que almeja uma sociedade mais humanista.

O trabalho docente tem uma dimensão de totalidade - pois é composto de múltiplos saberes que devem ser compreendidos em suas várias relações (SOUZA, 2012). Tal perspectiva tem como consequência repercussões pedagógicas e didáticas. A autora reitera que o ato educativo tem como base a multidimensionalidade e a contextualização e deve superar a fragmentação e os “reducionismos dos saberes” questionando estereótipos cognitivos. Além disso, afirma que essa atitude integradora é fruto de uma mudança paradigmática, de uma visão monista. Esse novo paradigma resgata o ser humano com a valorização da sua subjetividade numa concepção sistêmica e interativa.

Nesse contexto, Souza (2012) defende ser necessário refletir a formação docente para se romper com a fragmentação dos saberes e o diálogo como instrumento para emancipação. Para a autora é preciso aceitar

a dialogicidade como essencial ao processo educativo, portanto, pensar a formação docente articula-se às inovações pedagógicas. Expressa em decorrência aceitar que o processo se constrói na busca de respostas parciais, provisórias, incluindo a ludicidade, o prazer, a paixão e a alegria desta construção. Significa ainda enfrentar os desafios de construir um equilíbrio no âmbito educativo-cultural, entre o singular e o universal; o interpessoal e o intrapessoal; no âmbito epistemológico, entre o disciplinar e o transdisciplinar e, no âmbito pedagógico, entre quantidade e qualidade (SOUZA, 2012, p. 163).

Para Freire (2005) os elementos constitutivos do diálogo são ação e reflexão. "Não há palavra verdadeira que não seja práxis". Por isso o diálogo implica na transformação do mundo. “A pronúncia do mundo é um ato de criação e recriação, é um ato de amor” (FREIRE, 2005, p. 91-94). Nas relações de dominação, diálogo e amor estão ausentes. Diálogo é o encontro dos homens para construir sua autonomia. Para que a educação promova no educando a autonomia, é essencial que ela seja dialógica, pois assim há espaço para que o educando seja sujeito, para que ele mesmo assuma responsavelmente sua liberdade e, com a ajuda do educador, possa fazer-se em seu processo de formação.

Para Freire (2005), este diálogo é um instrumento para emancipação humana que deve ser desenvolvido com afetividade em sua essência. O diálogo não pode existir sem um compromisso afetivo pelo mundo e pelos homens. “Designar o mundo, que é ato de criação e de recriação, não é possível sem estar impregnado de amor. O amor é ao mesmo tempo o fundamento do diálogo e o próprio diálogo” (FREIRE, 2005, p. 83).

Assim, uma atuação pedagógica embasada nessa perspectiva exige que os processos formativos reflitam essa mudança paradigmática. Além disso, os instrumentos pedagógicos devem incentivar a criação, a análise, o fluxo de ideias e a oportunidade de aprimoramento das relações interpessoais. Sendo a dialogicidade essencial ao processo educativo, é imprescindível que a formação de professores também seja construída com essa característica. Um projeto formativo assim concebido supõe mudanças pedagógicas e didáticas profundas no processo de formação de professores onde:

o processo formativo deve-se voltar à construção democrática, à criatividade; à participação, à abertura da universidade ao diálogo com outros saberes, culturas e tradições, para poder superar as limitações dos paradigmas científicos tradicionais. Seus estudos também inspiram programas que respeitam mais a diversidade e a igualdade, construindo novas subjetividades na teoria e na prática (SOUZA, 2012, p. 165).

Importa ressaltar que toda mudança paradigmática não é feita de forma repentina, pois envolve a ruptura com ideias, conceitos e antigos valores enraizados. A formação de professores presente na universidade ainda se encontra em processo inicial para trilhar o caminho traçado por essa mudança paradigmática, por isso a necessidade de repensar a formação de professores para superar a fragmentação do conhecimento ainda presente no processo formativo. Isso implica numa nova atitude ao formar compreendendo que a complexidade não é somente um ato intelectual, mas também a presença de novas ações individuais e coletivas.

A prática educativa exige uma formação específica, o pleno domínio do conhecimento teórico e da realidade prática da profissão. Conforme Ferreira,

a sobreposição entre teoria e prática pedagógica na formação de professores precisa estar relacionada a perspectivas que possam formar um professor que tenha conhecimento teórico sobre as epistemologias educacionais, a fim de estabelecer uma ponte entre teoria e prática diante da realidade profissional, fomentar conexões que possam incrementar o aporte teórico e prático, favorecer a pesquisa como forma de busca a novas dimensões da teoria e da prática e estar em constante formação, aprender ao longo de sua profissionalidade como docente (FERREIRA, 2014, p. 39).

Assim, o autor defende a necessidade de valorização da prática profissional como ponto de partida e de chegada no processo de formação docente, pois é a partir da prática que o professor ressignifica o saber teórico. Ferreira (2014) esclarece a relação entre teoria e prática na formação docente:

A formação de professores é uma ação contínua e progressiva que envolve várias instâncias, e atribui uma valorização significativa para a prática pedagógica, para a experiência, como componente constitutivo da formação. Ao valorizar a prática como componente formador, em nenhum momento

assume-se a visão de dicotomia da relação teoria-prática. A prática profissional da docência exige uma fundamentação teórica explícita. A teoria também é ação e a prática não é receptáculo da teoria. Esta não é um conjunto de regras. É formulada e trabalhada com base no conhecimento da realidade concreta. A prática é o ponto de partida e de chegada ao processo de formação (FERREIRA, 2014, p. 39).

Corroborando esse pensamento integrador defendido por Ferreira, Behrens (2003) propõe para a formação de professores a interconexão entre a tendência progressista, a visão holística e o ensino com pesquisa. Essa aliança tem como pressuposto central a “transformação social. Para tanto, instiga o diálogo e a discussão coletiva como forças propulsoras de uma aprendizagem significativa” que contemple a cooperação e a participação crítica e reflexiva dos alunos e professores. Busca-se também a “superação da fragmentação do conhecimento, o resgate do ser humano em sua totalidade [...] levando à formação de um profissional, humano, ético e sensível”. Completando as bases dessa interconexão, a autora defende o ensino com pesquisa para superar a tendência à reprodução do conhecimento. Behrens (2003, p. 151) considera a pesquisa “princípio educativo e, portanto, o aluno e professor tornam-se pesquisadores e produtores dos seus próprios conhecimentos”.

As vivências dos cursos de formação precisam conferir aos discentes a busca constante pela teoria acadêmica, a capacidade crítica e a reflexão sobre a sua prática. O conhecimento não chega pronto aos professores, está em constante construção. Ele é ressignificado de acordo com a realidade vivenciada na sua atividade docente.

De acordo com Moura Filho (2011), os princípios da formação reflexiva de professores desenvolvidos por Donald Schön configuram-se como uma alternativa significativa para que a formação de professores integre a dinâmica teoria/prática. A reflexão crítica promove a conscientização do professor sobre si mesmo, sua práxis, motivações, limitações e de como reproduz na sua ação pedagógica o contexto social, político, histórico e cultural que também é parte.

Freire (1980, p. 60) também aborda a questão teoria/prática ao afirmar que a construção da autonomia passa pela conscientização. Ele propõe a conscientização como um esforço de "conhecimento crítico dos obstáculos" que impedem a transformação do mundo. Para Freire (1980), a conscientização é construída no contexto da ação-reflexão, ou seja, não pode existir fora da práxis. Já que conscientização envolve ação, e isto implica em tomar posse da realidade por diversos ângulos.

Para Freire (1980), é a partir da reflexão sobre seu contexto, do comprometimento, das decisões, que os homens e mulheres se constroem a si mesmos e chegam a ser sujeitos,

chegam a ser autônomos. O ser humano percebe sua temporalidade, reconhece que não vive num eterno presente, e por isso é histórico. Também se reconhece em relação com outros seres e com a própria realidade. A realidade com o seu devir e as relações que estabelece impõe ao ser humano desafios. As respostas dadas a esses desafios não mudam apenas a realidade, mas mudam o próprio homem. "No ato mesmo de responder aos desafios que lhe apresenta seu contexto de vida, o homem se cria, se realiza como sujeito, porque esta resposta exige dele reflexão, crítica, invenção, eleição, decisão, organização, ação [...]" (FREIRE, 1980, p. 37). Assim o homem não se adapta apenas à realidade, ele a configura, e na práxis configuradora se constrói como homem. A partir das concepções de Freire, afirmamos que esse é o processo pelo qual os seres humanos conquistam sua autonomia, processo pelo qual são construtores de si próprios.

A reflexão sobre a prática deve abarcar todos os aspectos envolvidos na atividade docente, não se limitando à dimensão técnica e teórica. Mas envolvendo além da sua dimensão histórica-cultural-social; seus valores e ética; o aspecto pessoal do professor - como as relações interpessoais, sua afetividade e sua subjetividade.

A dimensão da subjetividade precisa ser abordada nos cursos de formação de professores. Para Souza (2012) nos cursos de formação ainda prevalece a ideia de dicotomia entre o cognitivo, o afetivo e o social e enfatiza:

é premente que se deixe de ignorar a indissociabilidade dos aspectos afetivos, dos sentimentos, da cognição. Será necessário colocar em destaque no processo formativo as tramas da intersubjetividade, dos valores inerentes à relação docente, de maneira a preservar na sua integridade o lado humano de seus sujeitos (SOUZA, 2012, p. 169).

Para que a subjetividade seja abordada no processo formativo, visando à formação do professor em sua totalidade, é imprescindível que todo o processo esteja baseado na dialogicidade, na cooperação, por meio de conhecimentos compartilhados. O processo formativo deve ser construído num espaço de debates constantes, de negociações e de representações da realidade que incluam a subjetividade dos seus agentes. Souza (2012, p. 170) defende que somente num espaço assim construído os futuros professores encontram condições de "reinterpretar a cultura acadêmica e incorporá-la, de modo que possam superar sua visão inicial sincrética, caótica, reconstruir seus esquemas, elaborar novas sínteses". Assim, vivenciam um processo de reconstrução do conhecimento integrando todas as suas dimensões - social, histórica, cultural e afetiva; que parte da realidade dos participantes – seus conhecimentos prévios, suas inquietações, suas atitudes, sentimentos e valores; não limitando-

se à justaposição de conhecimentos que resulta numa aprendizagem cindida que não fornece subsídios para alterar sua ação no mundo.

Essa reconstrução do conhecimento capaz de formar um professor com visão integrativa não é passível de ser desenvolvida unilateralmente. Reverberando o pensamento de Freire (2005), a dialogicidade é uma exigência epistemológica. Isso significa que é na relação pedagógica pautada pela valorização do ‘entre’ nos agentes dessa formação, que se estabelece uma reconstrução do conhecimento que vai além do conteúdo disciplinar, integrando-o à sua formação como um ser integral.

Souza (2009, p. 147) enfatiza a importância da relação pedagógica que valoriza o ‘entre’ e ressalta que “o espaço de diálogo e de ressonância ‘entre’ a outra cultura e o ‘eu’ é uma exigência do ser vivo”. O ‘entre’ “expressa o espaço aberto onde o ‘eu’ se encontra consigo mesmo, com o outro e com o mundo”. Esse espaço multidimensional deve ser construído a cada instante para que o diálogo possa acontecer no processo formativo. A autora complementa que:

nesse pensamento pedagógico julga-se que quando a situação de ‘ensinagem’ assume uma dimensão coletiva, ela se enriquece, pois possibilita emergir o ‘entre’: a realidade dos participantes. Permite assim serem elaborados novos conteúdos de grande riqueza e interesses. Estes se tornam pontos de partida, alicerçados na aceitação do princípio dialógico, para a estruturação dos sujeitos que aprendem com os outros, em cooperação com os outros, para si e para os outros (SOUZA, 2009, p. 147).

Fortalecendo o pensamento acima descrito, Masseto (1998, p. 14) afirma que o processo de formação de professores que assume uma dimensão coletiva promotora do diálogo e que valorize a manifestação de aspectos pessoais dos discentes, abre espaço para que sejam expressos e trabalhados aspectos afetivo-emocionais, promovendo o “crescente conhecimento de si mesmo, dos diferentes recursos que possui, dos limites existentes, das potencialidades a serem otimizadas”. Admitir a presença dessa dimensão na formação de professores significa compreender a possibilidade de se aperfeiçoar características pessoais como o respeito, a cooperação, a competitividade, a solidariedade, entre outros.

Uma formação de professores que admite e trabalhe a subjetividade dos discentes permite a estes a compreensão do homem como um ser integral. Superando a visão dicotômica de homem “assume-se que as dimensões afetiva e cognitiva são indissociáveis no processo de desenvolvimento humano” (GAZOLI; LEITE, 2011, p. 23). Essa nova concepção integra as dimensões afetiva e cognitiva explicitando a existência de uma relação íntima entre o ambiente social e os processos afetivos e cognitivos. Esse aspecto interfere na formação dos futuros professores. Estes passam a também considerar a dimensão subjetiva do ‘outro’ nas

suas relações - desenvolvendo a capacidade de observação e interpretação das intenções, desejos e dizeres dos seus alunos - valorizando a subjetividade e compreendendo importância da dimensão afetiva na relação pedagógica.

3.4.2. A recente valorização da dimensão afetiva nas práticas pedagógicas

O interesse pelo estudo da afetividade relacionada às práticas educacionais é um fenômeno relativamente recente. De acordo com Leite (2012), a Psicologia demorou a reconhecer o papel da afetividade no processo de aprendizagem. Ele afirma que atualmente vários estudos têm direcionado o olhar para a dimensão afetiva do comportamento humano. A partir de abordagens que dão ênfase nas interações sociais, destacando-se o papel determinante do outro no desenvolvimento e na constituição do indivíduo, tem se configurado uma tendência na consolidação de teorias que se baseiam numa visão mais integrada do ser humano.

Embora a importância da dimensão afetiva não tenha sido negada pelas tradicionais teorias psicológicas, este conceito permaneceu historicamente periférico nos estudos das relações de ensino e aprendizagem. Segundo Ferreira e Acioly-Regnier (2010, p. 25), “a herança positivista nessa área dificultava a inclusão dessa temática”.

A presença de concepções teóricas marcadas pela ênfase nos determinantes culturais, históricos e sociais da condição humana tem possibilitado uma nova leitura das dimensões afetiva e cognitiva do homem. Essa visão caminha na direção de uma concepção monista, em que pensamento e sentimento se fundem, não mais possibilitando análises isoladas dessas dimensões. Tais interpretações têm provocado profundas modificações na Psicologia enquanto área que subsidia práticas pedagógicas (LEITE; TASSONI, 2002).

Leite (2012, p. 19) ressalta que as bases teóricas dessas novas concepções de investigação científica encontram-se nas teorias de Vygotsky e Wallon. Elas são importantes por “reconceituar o papel da afetividade no processo de desenvolvimento humano e, por consequência, no processo educacional”.

A partir de sua visão sócio-interacionista, Vygotsky (1998) discute a relação entre afeto e cognição e defende que, além do âmbito biológico do desenvolvimento humano, o desenvolvimento social deve ser considerado de grande importância:

o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social. (VYGOTSKY, 1998, p. 12)

Para Wallon (2007), a afetividade é determinante tanto na construção da pessoa quanto na construção do conhecimento. Entende a afetividade de forma ampla, envolvendo uma gama de manifestações, que abarcam dimensões psicológicas e biológicas, englobando vivências e manifestações humanas mais complexas, desenvolvendo-se por meio da apropriação dos sistemas simbólicos culturais. A afetividade permeia a relação entre a criança e o outro, funcionando como uma amálgama entre o social e o orgânico, se constituindo elemento essencial na construção da identidade. O autor reitera que o conhecimento do mundo objetivo é feito de modo sensível e reflexivo, envolvendo o sentir, o pensar, o sonhar e o imaginar.

Nesse sentido, pelo fato de haver uma dimensão afetiva nas relações sociais, assume-se que a afetividade influencia o cognitivo e vice-versa. Com esse estreito entrelaçamento entre afetividade e cognição, é certo afirmar que a afetividade nunca está completamente ausente da atividade intelectual (DANTAS, 1992).

A partir das teorias de Vygotsky e Wallon pode-se inferir que existe uma relação íntima entre o ambiente social e os processos afetivos e cognitivos. Esses autores destacam o papel das interações sociais e defendem a relação entre o ambiente social e os processos afetivos e cognitivos, além de afirmarem que ambos se inter-relacionam e se influenciam mutuamente. Assumem o caráter social da afetividade e a indissociável relação entre afetividade e inteligência, uma relação intrínseca ao desenvolvimento humano.

A crença de que a aprendizagem é social, compreendendo a relação entre afetividade e inteligência e mediada por elementos culturais, produz um novo olhar para as práticas pedagógicas. Leite (2012) afirma que, na última década, a dimensão afetiva do comportamento humano passa a ser objeto de estudo da área educacional. Partindo do pressuposto de que a afetividade é intrínseca à atividade educacional, abrangendo a relação ensino e aprendizagem, centraliza-se a atenção na mediação pedagógica. A preocupação que se tinha com o "o que ensinar" - os conteúdos das disciplinas - começa a ser dividida com o "como ensinar" - a forma, as maneiras, os modos (LEITE; TASSONI, 2002).

Esses autores observam que a mediação pedagógica também é de natureza afetiva e produz interferências afetivas - positivas ou negativas - na relação que se estabelece entre os alunos e os objetos de estudo. Tais mudanças são caracterizadas por movimentos afetivos de aproximação ou de afastamento entre os sujeitos/aluno e os objetos/conteúdos escolares. Dessa forma, a mediação pedagógica constitui-se como um fator fundamental para determinar a natureza da relação do aluno com o objeto do conhecimento. Esses aspectos justificam a

necessidade de se identificar e prever condições afetivas favoráveis que facilitem a aprendizagem.

Cabe aqui dizer que a percepção da afetividade não se restringe apenas ao contato físico. Dantas (1992, p. 75) salienta que, com o desenvolvimento humano, as trocas afetivas vão ganhando complexidade. "As manifestações epidérmicas da 'afetividade da lambida' se fazem substituir por outras, de natureza cognitiva, tais como respeito e reciprocidade". Adequar a tarefa às possibilidades do aluno, fornecer meios para que realize a atividade confiando em sua capacidade, demonstrar atenção às suas dificuldades e problemas, são maneiras bastante refinadas de comunicação afetiva. A autora refere-se a essas formas de interação como "cognitivização" da afetividade.

Leite (2012) ressalta que a afetividade está presente em todas as principais decisões de ensino assumidas pelo professor. Com isto, não defende uma proposta pedagógica específica, mas assume a impossibilidade do planejamento das condições de ensino desconsiderar as possíveis alterações afetivas que, inevitavelmente, essas condições produzem nos alunos. Numa perspectiva educacional, isto aponta para um ambiente absolutamente comprometido com o sucesso do processo de aprendizagem do aluno.

Uma atitude de mediação pedagógica que reflete esse comprometimento com o desenvolvimento do aluno exige uma nova postura do professor. O professor - enquanto mediador entre o aluno e sua aprendizagem, o facilitador, incentivador e motivador dessa aprendizagem - age intencionalmente, com diálogo e respeito à individualidade do aprendiz, percebendo-o como ativo e capaz de assumir a responsabilidade pelo seu processo de aprendizagem e colaborando para que ele alcance seus objetivos. Dessa forma, "a mediação pedagógica coloca em evidência o papel do sujeito do aprendiz" (MASSETO, 2013, p. 152).

O autor reitera:

faz parte da mediação pedagógica confiar no aluno; acreditar que ele é capaz de assumir a responsabilidade pelo seu processo de aprendizagem; (...) é capaz de retribuir atitudes de respeito, de diálogo, de responsabilidade. (...) Todos esses comportamentos exigem, certamente, uma grande mudança de mentalidade, de valores e de atitude (MASSETO, 2013, p. 152).

Neste sentido, compreendendo o seu papel de mediador entre o aluno e sua aprendizagem - estando comprometido com o sucesso desse processo e entendendo que a mediação pedagógica também é de natureza afetiva - o professor pode mediar o aprender com condutas afetivas voltadas ao processo educativo. Ou seja, com condutas que envolvam o respeito, a promoção do diálogo, a escuta atenta, o se fazer disponível e a aceitação do outro.

Suanno (2010) defende que o mediador pedagógico deve estar comprometido em criar condições que possam promover a aprendizagem. Essas condições adequadas no ambiente da aprendizagem envolvem a qualidade das relações humanas estabelecidas entre os participantes desse processo. Para que as relações interpessoais sejam profícuas e interfiram positivamente na aprendizagem, o autor defende a necessidade de fazer acontecer as três condições estabelecidas por Carl Rogers:

A autenticidade, a empatia, e a aceitação incondicional. A autenticidade significa expressar o que sente e o que pensa na forma de agir. Empatia é a capacidade de estabelecer novas relações interpessoais e fazê-las dar certo, fazê-las funcionar adequada e positivamente. Atuar com empatia nas relações com as pessoas é perceber o mundo também com os olhos da outra pessoa com quem se interage. É colocar-se no lugar do outro e procurar sentir-se como esse outro sente. É perceber o outro como indivíduo que faz parte do processo de interação e corresponsável pela organização e manutenção de um espaço agradável de aprendizagem. (...) Não há censura, mas compreensão para daí atuar a terceira condição necessária para estabelecer boas relações interpessoais, a aceitação incondicional. Aceitar incondicionalmente um ao outro é não colocar condições para que a convivência se estabeleça (SUANNO, 2010, p. 222).

Complementando o pensamento de Rogers, Pavarino (2005) diz que ter empatia envolve não somente a habilidade de compreender sensivelmente o mundo afetivo do outro, mas também demonstrar esta compreensão por meio de comportamentos abertos, adicionando-se, portanto, o componente da comunicação.

Ainda sobre as relações interpessoais, Maturana (2009, p. 19) defende que a experiência de aceitação do “outro como legítimo outro” abre possibilidades de condutas, entre elas a confiança, a escuta, o respeito e a cooperação. Dentro desta concepção, a aceitação do “outro como legítimo outro” se funda na aceitação da diferença, e esta ética é refletida na preocupação com as consequências de nossas ações sobre os outros, a qual está no domínio das emoções e não da explicação racional da razão (REAL et al, 2007).

O processo de aprendizagem ocorre a partir das interações sociais, em um processo vincular, por isso está impregnado de afetividade. A mediação pedagógica que considera a influência da afetividade no processo de aprendizagem é permeada por respeito, empatia, compreensão, aceitação e valorização do outro; tais sentimentos não só marcam a relação do aluno com o objeto de conhecimento – facilitando a aprendizagem - como também afetam a autoestima do aluno, já que favorece a autonomia e a confiança em suas capacidades e decisões.

Neste capítulo foi apresentado o referencial teórico sobre a identidade, autoestima e a mediação pedagógica com afetividade que irá fundamentar a análise dos dados coletados por

este estudo. Na primeira parte desse capítulo foram apresentados a teoria da identidade de Ciampa (1987), fundamentada na orientação para a emancipação; o conceito e as características da autoestima e a sua importância para a qualidade de vida das pessoas. Como é interesse desse estudo analisar as interferências da mediação pedagógica na ressignificação da identidade do idoso, fez-se imprescindível a discussão sobre a importância da relação dialógica no processo de aprendizagem, sobre a necessidade de superação de uma formação de professores que reverbera o pensamento cartesiano, e também refletir sobre a importância da integração teoria-prática, a superação da fragmentação do conhecimento, a valorização da subjetividade na formação docente e a relevância da dimensão afetiva nas práticas pedagógicas. O próximo capítulo apresenta a metodologia desenvolvida nesse estudo.

CAPÍTULO 4

METODOLOGIA DA PESQUISA

O capítulo a seguir apresenta a metodologia utilizada nesta pesquisa. A proposta é mostrar como se deu a busca pela compreensão do objeto de estudo desta pesquisa. Portanto, tem-se a descrição sobre o caminho construído no decorrer desse processo de investigação. Assim, identificam-se os procedimentos metodológicos utilizados, a descrição dos instrumentos de coleta de dados e das técnicas de análise e interpretação dos resultados. Está organizado em tópicos que abordam os itens necessários para o desenvolvimento desse estudo sendo: as questões; os objetivos; a abordagem metodológica; as etapas da pesquisa e análise dos dados. As etapas da pesquisa compreendem os subtópicos: estudos preliminares; pesquisa documental; pesquisa bibliográfica; pesquisa de campo; sujeitos da pesquisa; dados de cadastro e entrevistas.

4.1. Por que essa pesquisa?

Este estudo trata de refletir sobre as possibilidades da mediação pedagógica afetiva contribuir para a ressignificação da identidade do idoso a partir de projetos de pesquisa que integram ensino, pesquisa e extensão, realizados com idosos que participaram das oficinas de inclusão digital. A problemática central busca analisar em que medida a mediação pedagógica afetiva interfere na ressignificação da identidade do idoso? Assim compreender se a relação estabelecida entre idosos e professoras-bolsistas interferem na identidade do idoso atendido nas oficinas de inclusão digital.

Para tanto, as questões específicas que se interessa investigar são:

1. Em que medida a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão interfere na formação de professores contextualizando as demandas que a era do conhecimento impõe?
2. Qual a condição do idoso, seu lugar e papel no atual contexto capitalista?
3. De que forma a identidade e a autoestima do idoso podem ser influenciadas por uma mediação pedagógica afetiva?

Esse estudo objetiva, de forma geral, investigar as influências da mediação pedagógica afetiva na ressignificação da identidade do idoso participante das oficinas de inclusão digital de projetos que integrem ensino, pesquisa e extensão desenvolvidos com a estrutura do LIM/LIFE – UEG.

De forma específica, objetiva-se compreender a contribuição da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão para a formação de professores aptos a promover uma mediação pedagógica afetiva. Além disso, busca-se compreender a percepção dos idosos sobre si mesmos durante o processo de inclusão digital, visando esclarecer as possíveis interferências desse processo na resignificação da identidade dos sujeitos. Busca-se, ainda, fornecer subsídios para as reflexões sobre a problemática da exclusão digital de idosos.

4.2. Abordagem metodológica

Para atingir os objetivos decorrentes dessa problemática apontada acima, utiliza-se uma metodologia que sistematize o estudo teórico e o empírico. A pesquisa de natureza qualitativa apresenta-se como um processo dinâmico, em que a coleta de dados sobre os sujeitos nas oficinas de inclusão digital, suas interpretações teóricas e a pesquisa bibliográfica ocorrem concomitantemente.

A pesquisa qualitativa parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo (GODOY, 1995).

A pesquisa qualitativa segue um plano pré-estabelecido, tanto que se pode falar de etapas de pesquisa. Yin (2010) afirma que

é preciso haver espaço adequado para a descoberta e consideração de eventos imprevistos. Entretanto, ser metódico significa seguir algum conjunto ordenado de procedimentos de pesquisa, quer um estudo seja baseado em um delineamento de pesquisa explicitamente definido ou em uma rotina de campo mais informal, mas, não obstante, rigorosa (YIN, 2010, p.17).

O foco de interesse da pesquisa qualitativa é amplo e parte da obtenção de dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação objeto de estudo. Procura entender os fenômenos segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada e, a partir daí, situa sua interpretação dos fenômenos estudados. Uma pesquisa qualitativa tem por objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos no mundo social, levando em conta os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas – compreendendo a dinâmica entre o mundo e o sujeito, levando em conta a subjetividade (NEVES, 1996).

Em função da natureza do problema que esse estudo aborda e das questões e objetivos que orientam a investigação, a opção pelo enfoque qualitativo é efetivamente a mais

apropriada. Não é possível compreender o comportamento humano sem a compreensão do quadro referencial (estrutura) dentro do qual os indivíduos interpretam seus pensamentos, sentimentos e ações. Isso implica abordar os fenômenos estudados a partir da perspectiva dos participantes. Considerando todos os pontos de vista como importantes, este tipo de pesquisa esclarece o dinamismo interno das situações, frequentemente invisível para observadores externos.

4.3. Etapas da pesquisa

4.3.1. Estudos Preliminares

Os estudos preliminares ocorreram de março a junho de 2015 durante o desenvolvimento do projeto de pesquisa “Inclusão Digital e Social: conhecimento e cidadania” que objetivava identificar e analisar o desempenho de pessoas idosas, com diferentes níveis de letramento em relação ao acesso ao conhecimento mediado pelas tecnologias digitais. A maioria dos idosos atendidos apresentava baixa escolaridade com dificuldade de leitura-escrita²¹. Os sujeitos atendidos participaram de oficinas de inclusão digital com atendimento individualizado por professoras-bolsistas de iniciação científica do curso de Pedagogia da UEG.

Durante o desenvolvimento do projeto “Inclusão Digital e Social: conhecimento e cidadania” observou-se a importância do atendimento individualizado e foi possível estabelecer as categorias de análise para o desenvolvimento dessa pesquisa. Também foi possível, com o acompanhamento das reuniões do grupo do projeto iniciar o estudo bibliográfico com relação à problemática da exclusão digital do idoso.

4.3.2. Pesquisa Documental

Nos estudos preliminares que ocorreram de março a junho de 2015 foram analisados os documentos do projeto “Inclusão Digital e Social: conhecimento e cidadania” como: projeto de pesquisa, relatórios parciais, relatório final, diários de campo e protocolos de registro dos atendimentos individuais das professoras-bolsistas.

²¹ Nesse projeto 64% dos idosos atendidos apresentavam baixa escolaridade com dificuldades de leitura-escrita (ensino fundamental incompleto), 21% tinham o ensino fundamental completo, 8% ensino médio incompleto, 5% ensino médio completo e 2% ensino superior.

Já na coleta de dados realizada durante a execução do projeto “Ciranda Digital da Cidadania”, que aconteceu de agosto de 2015 a julho de 2016, foram analisados: projeto de pesquisa, relatórios parciais, diários de campo e protocolos de registro dos atendimentos individuais das professoras-bolsistas.

Com a análise dos documentos objetivou-se perceber as características da relação pedagógica estabelecida entre as professoras-bolsistas e os idosos atendidos; a intencionalidade e objetivos das ações pedagógicas das professoras-bolsistas e da coordenação da pesquisa.

4.3.3. Pesquisa Bibliográfica

A pesquisa bibliográfica iniciou-se com uma revisão sistemática da literatura por meio de pesquisa eletrônica a partir do *Google Acadêmico*²². Este recurso possibilitou o acesso a diversos materiais de pesquisa.

A busca com as palavras chave que estão presentes no problema de pesquisa (idosos, autoestima, exclusão digital, inclusão digital, mediação pedagógica afetiva) foram usadas e permitiram a compilação de obras, artigos, e periódicos de diferentes origens e áreas do conhecimento. O material coletado possibilitou uma síntese das informações selecionadas e posterior análise para a concepção do referencial teórico da pesquisa.

Além de subsidiar o referencial teórico, essa pesquisa bibliográfica pode evidenciar a falta de pesquisas que integrem a exclusão/inclusão digital de idosos e o tema autoestima. Só foi encontrada uma produção científica com esse tema específico²³. Foram encontradas várias pesquisas realizadas que envolvessem as palavras chave “idosos” e “autoestima”, a maioria delas relacionada a área de Gerontologia e Educação Física.

A pesquisa bibliográfica realizada durante o projeto “Inclusão Digital e Social: conhecimento e cidadania” foi importante para, além de estruturar o referencial teórico, preparar para as observações e interferência relevante ao tema (por meio das categorias de análise) nas entrevistas semidirigidas.

Durante a coleta de dados realizada no projeto “Ciranda Digital da Cidadania” a pesquisa bibliográfica ajudou a refinar as categorias de análise dos dados. Já na fase de

²² Recurso que fornece *links* de livros, artigos, teses e resumos de forma bastante abrangente.

²³ “A relação entre autoestima, autoimagem e qualidade de vida em idosos participantes de uma oficina de inclusão digital”, de Angela Aita Fraquelli, 2008.

organização e análise dos dados a pesquisa bibliográfica é um suporte de aprofundamento da análise.

4.3.4. Pesquisa de campo

A pesquisa de campo foi realizada durante o projeto de pesquisa e extensão “Ciranda Digital da Cidadania” que se iniciou em agosto de 2015 e encerrou-se em junho de 2016.

4.3.4.1. Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos dessa pesquisa são 40 idosos selecionados entre os participantes das oficinas de inclusão do projeto citado. Os idosos foram selecionados por serem os alunos do projeto de inclusão digital nos dias da semana em que a pesquisadora estava presente nas oficinas²⁴ e por manifestar interesse em colaborar com a entrevista. Todos os sujeitos assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice 1).

a) Caracterização dos idosos:

Os idosos, ao iniciarem o processo de inclusão, faziam um cadastro (Anexo 1) com alguns dados pessoais como: sexo, idade, estado civil, profissão, escolaridade e atividade remunerada. A partir do cadastro dos 40 sujeitos da pesquisa foi possível fazer uma categorização dos idosos pesquisados. Diante da dificuldade de leitura e escrita presente entre esses sujeitos, vinte e oito dos questionários respondidos foram preenchidos como uma breve entrevista. Em relação à caracterização do idoso verificou-se que a maioria dos idosos participantes da pesquisa são do sexo feminino (90%) e todos são aposentados.

Quadro 1 – Estado civil

| I Idosos | Estado civil | | | |
|-------------|--------------|----------|------------|----------|
| | Casado | separado | Solteiro | Viúvo |
| Homens | 02 – 5% | - | - | 2 – 5% |
| Mulheres | 07 – 17,5% | 4- 10% | 07 – 17,5% | 18 – 45% |
| Total | 09 – 22,5% | 4 – 10% | 07 – 17,5% | 20 – 50% |

Fonte: pesquisa de campo

Percebe-se pelo Quadro 1 uma maior frequência de pessoas sem companheiros (77,5% - entre viúvos, solteiros e separados), já indicando que o interesse pelas oficinas é por ser as

²⁴ A pesquisadora atuou como voluntária nos dois projetos de pesquisa observados e acompanhava o processo três dias na semana.

mídias um instrumento de comunicação, companhia e objeto de entretenimento nas horas de solidão.

Quadro 2 - Escolaridade

| Idosos | Escolaridade | | | | |
|----------|---------------|-------------|---------------|-------------|-----------|
| | Fund. Incomp. | Fund. Comp. | Médio incomp. | Médio comp. | Superior |
| Homens | 04 – 10% | - | - | - | - |
| Mulheres | 22 – 55% | 08 – 20% | 03 – 7,5% | 02 – 5% | 01 – 2,5% |
| Total | 26 - 65% | 08 – 20% | 03 – 7,5% | 02 – 5% | 01 – 2,5% |

Fonte: pesquisa de campo

Em relação à escolaridade, 65% dos idosos sujeitos da pesquisa têm o ensino fundamental incompleto. Esse dado reflete a dificuldade de leitura e escrita de grande parte dos idosos que frequentaram as oficinas. Alguns idosos apresentavam baixo letramento, havendo casos onde foi realizada a alfabetização com o uso das mídias digitais (dois idosos). Não foi realizado atendimento com idosos que não haviam frequentado a escola.

4.3.4.2. Observações e entrevistas

Esse projeto iniciou-se com atendimentos individuais aos idosos nas praças digitais da cidade de Anápolis, nos telecentros da Prefeitura de Anápolis, no Centro de Convivência de Idosos e na unidade SESI-Jaiara (Serviço Social da Indústria – Unidade Jaiara, Anápolis, Goiás). Nas praças digitais e telecentros a procura pelo atendimento foi muito baixa e, em função disso, os atendimentos no CCI (Centro de Convivência de Idosos) e no SESI-Jaiara foram privilegiados.

O momento inicial de coleta foi feito somente com observações das reuniões da equipe da pesquisa e das oficinas de inclusão digital. As observações foram realizadas durante todo o decorrer da pesquisa – de agosto de 2015 a julho de 2016. Foram observadas oito reuniões da equipe e 23 oficinas. As reuniões da equipe de pesquisa eram semanais e foram acompanhadas buscando-se compreender o tipo de relação que se estabelecia entre as professoras-bolsistas e a coordenação. Pretendia-se perceber se a abordagem da subjetividade fazia parte dos momentos de orientação das coordenadoras e da explanação sobre as oficinas pelas professoras-bolsistas. Durante a coleta de dados, 18 oficinas foram acompanhadas com a participação e entrosamento da pesquisadora com os idosos participantes, buscando dados

sobre o processo de inclusão digital dos sujeitos, sua identidade e autoestima, com naturalidade - sem a interferência de indagações por parte da pesquisadora.

As entrevistas com os 40 idosos foram realizadas durante todo o processo de coleta, conforme se fechava o ciclo de atendimento ao idoso do local das oficinas²⁵. As entrevistas semiestruturadas foram gravadas em áudio e buscou-se compreender as percepções do idoso sobre: sua situação de exclusão; o processo de envelhecimento; questões subjetivas sobre o início, o meio e o fim das oficinas de inclusão; o relacionamento com as professoras-bolsistas e as alterações que o desenvolvimento das habilidades com as mídias trouxe para a vida do idoso. As questões que nortearam a entrevista semiestruturada com os idosos estão relacionadas na tabela abaixo:

Quadro 3 – Questões norteadoras da entrevista com os idosos

| Questões norteadoras |
|---|
| - Por que você buscou as oficinas de inclusão digital? O que te motivou? |
| - O que você desejava aprender nas oficinas de inclusão digital? |
| - Relate como foi o início das oficinas. Como se sentiu? |
| - Como foi o processo de aprender a tecnologia? O que foi fácil? O que foi difícil? |
| - Como foi a relação com as professoras-bolsistas-professoras? |
| - Depois de já ter aprendido o que você aprendeu nas oficinas, mudou alguma coisa na sua relação com as pessoas? O que mudou? |
| - O fato de ter aprendido a lidar com a tecnologia mudou algo na sua vida, no seu dia-a-dia, na sua rotina? O que mudou? |

Fonte: Pesquisa de campo

Também foram coletados dados com quatro das professoras-bolsistas participantes das oficinas²⁶ por meio de duas etapas de entrevistas semiestruturadas. A primeira entrevista realizada no mês de agosto de 2015, buscando esclarecer a visão que tinham sobre o idoso na sociedade, as percepções sobre o contato com o idoso e questões individuais subjetivas com relação ao início do processo. A segunda etapa de entrevista com as professoras-bolsistas foi realizada após a conclusão das oficinas, em julho de 2016, buscando esclarecer em que medida o conhecimento sobre o idoso norteavam as suas práticas pedagógicas; a intencionalidade da prática pedagógica; a abordagem da subjetividade na relação com as

²⁵ Os ciclos de atendimento do projeto Ciranda Digital foram assim realizados: uma semana em cada praça digital e telecentro; três meses no CCI e no SESI-Jaiara.

²⁶ Essas quatro professoras-bolsistas foram as que realizaram os atendimentos aos 40 idosos sujeitos da pesquisa.

coordenadoras da pesquisa; a percepção sobre a autoestima e a sensação de exclusão dos idosos em todas as fases das oficinas e reflexões sobre o processo de formação docente que faziam parte. Os dados e análise referentes às professoras-bolsistas foram suprimidos desta pesquisa em função de sua extensão. Esse recorte foi utilizado na realização de outro trabalho²⁷.

4.4. Análise dos dados

Os resultados foram trabalhados por intermédio da análise de conteúdo, que é um dos procedimentos clássicos para analisar o material textual. Uma de suas características essenciais é a utilização de categorias, as quais são normalmente obtidas a partir da discussão teórica. O objetivo principal desse processo é reduzir o material (BAUER E GASKELL, 2002).

A categorização, por si mesma, não esgota a análise. Segundo Ludke (1986), o pesquisador deve ultrapassar a mera descrição e buscar realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto estudado. Para isso ele terá que fazer abstrações, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações com o referencial teórico possibilitando novas explicações e interpretações, sem perder de vista os objetivos e as questões de pesquisa (LUDKE, 1986).

²⁷ Esse recorte gerou o capítulo “A abordagem da subjetividade na formação docente: a experiência da Ciranda Digital da Cidadania do LIM/LIFE-UEG” do livro de divulgação de pesquisas do PPG-IELT, no prelo (2017).

CAPÍTULO 5

DO ESTIGMA À EMANCIPAÇÃO: UM CAMINHO TRAÇADO COM A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA AFETIVA

Neste capítulo serão apresentados os resultados e a análise da pesquisa. A proposta é apresentar os resultados dos dados coletados, que foram descritos e interpretados no intuito de revelar as possíveis interferências da mediação pedagógica com afetividade na identidade dos idosos atendidos.

Este capítulo está organizado em seis seções e a conclusão. A primeira discorre sobre como a formação das professoras-bolsistas, realizadas a partir do tripé ensino-pesquisa-extensão, propiciaram que as oficinas de inclusão digital fossem realizadas com uma mediação pedagógica afetiva. A segunda seção esclarece as características regionais dos idosos atendidos evidenciando as dificuldades de acesso à educação por eles enfrentada. A terceira analisa como a representação social do idoso é experienciada como um estigma e interfere na identidade dos sujeitos atendidos. A quarta seção traz reflexões sobre como o enfrentamento entre limitações e desejos dos idosos proporcionam a superação de modelos pré-concebidos de existência. A quinta analisa dados referentes à prática das oficinas, como a motivação e a relação dos idosos com as professoras-bolsistas. A sexta seção discorre sobre como os idosos atendidos reinventam suas identidades no processo de inclusão digital.

Para melhor compreensão sobre os dados das entrevistas com os idosos, é importante esclarecer que as falas de cada um podiam preencher mais de um item da mesma categoria de análise descrita nos quadros. Sendo assim, o total apresentado nos quadros corresponde ao número de relatos espontâneos, e não ao número de idosos entrevistados.

5.1. A formação para uma mediação pedagógica afetiva

Os dados coletados a partir da pesquisa documental e das observações das oito reuniões da equipe de pesquisa possibilitaram compreender o tipo de relação que se estabeleceu entre as professoras-bolsistas e a coordenação, assim como a intencionalidade e objetivos das ações pedagógicas das professoras-bolsistas e da coordenação da pesquisa.

Essas características, notadas a partir da pesquisa documental e das observações das reuniões da equipe, confirmaram-se nas entrevistas com as professoras-bolsistas (suprimidas

deste trabalho) que se encontram detalhadas no artigo “A abordagem da subjetividade na formação docente: a experiência da “Ciranda Digital da Cidadania do LIM/LIFE-UEG”²⁸.

As reflexões suscitadas a partir das entrevistas com as professoras-bolsistas possibilitaram perceber que a formação dessas discentes, realizada na UEG a partir do tripé ensino-pesquisa-extensão, caracterizou-se como um momento privilegiado de formação. Esse processo formativo superou a fragmentação do conhecimento ao valorizar a subjetividade e a prática pedagógica como componente formador, rompendo com a visão dicotômica teoria-prática. A integração teoria-prática se deu por meio da dialogicidade, da reflexão crítica e colaborativa que incluíam a subjetividade das professoras-bolsistas.

Essa formação presente na experiência do projeto desenvolvido a partir do LIM/LIFE/UEG promoveu uma (re)construção do conhecimento integrando todas as suas dimensões, fornecendo subsídios para alterar a ação das professoras-bolsistas. As reflexões incitadas por meio do diálogo e da discussão coletiva sobre as experiências objetivas e subjetivas das professoras-bolsistas possibilitaram a consciência, avaliação e questionamento de si mesmo, de sua prática, dos outros e de conhecimentos científicos. Disso resultou uma aprendizagem integradora, contribuindo para a formação de profissionais mais sensíveis à subjetividade do aluno. Essa característica das professoras-bolsistas, construída por uma formação privilegiada, possibilitou que as oficinas de inclusão digital fossem realizadas com uma mediação pedagógica afetiva.

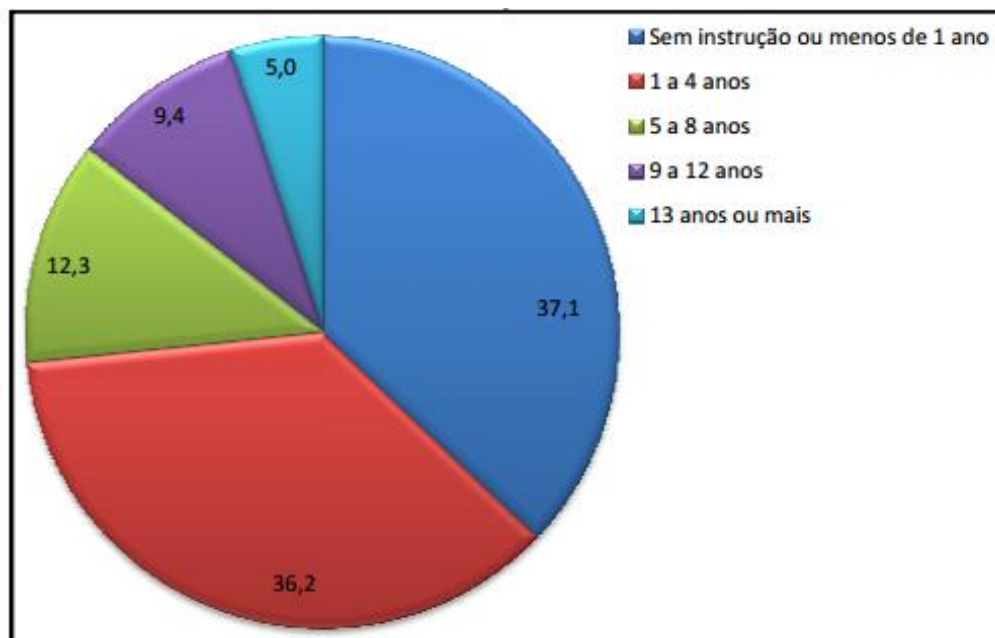
5.2. O idoso participante do projeto

Para que se compreenda quem são os sujeitos atendidos nas oficinas, buscou-se esclarecer as características regionais dessa parcela populacional a partir do Levantamento Socioespacial de Idosos Goianos (2014), realizado pelo Instituto Mauro Borges de Estatística e Estudos Socioeconômicos (IMB). De acordo com esse levantamento, um fator de discrepância entre os idosos de Goiás é o tempo de estudo. Percebe-se no Gráfico 1, o reduzido tempo de estudo desse grupo, em que mais de 70% frequentaram a escola por no máximo 4 anos. Desses, mais de 50% não possuem instrução alguma ou foram à escola por menos de um ano. Eles representam 37% de todos os idosos goianos, ou seja, 192 mil

²⁸ Este artigo encontra-se no Apêndice 3.

pessoas. Merece ser mencionado o fato de que apenas 5% dos idosos possuírem 13 anos ou mais de estudo²⁹.

Gráfico 1 - Percentual de idosos por ano de estudo - Goiás

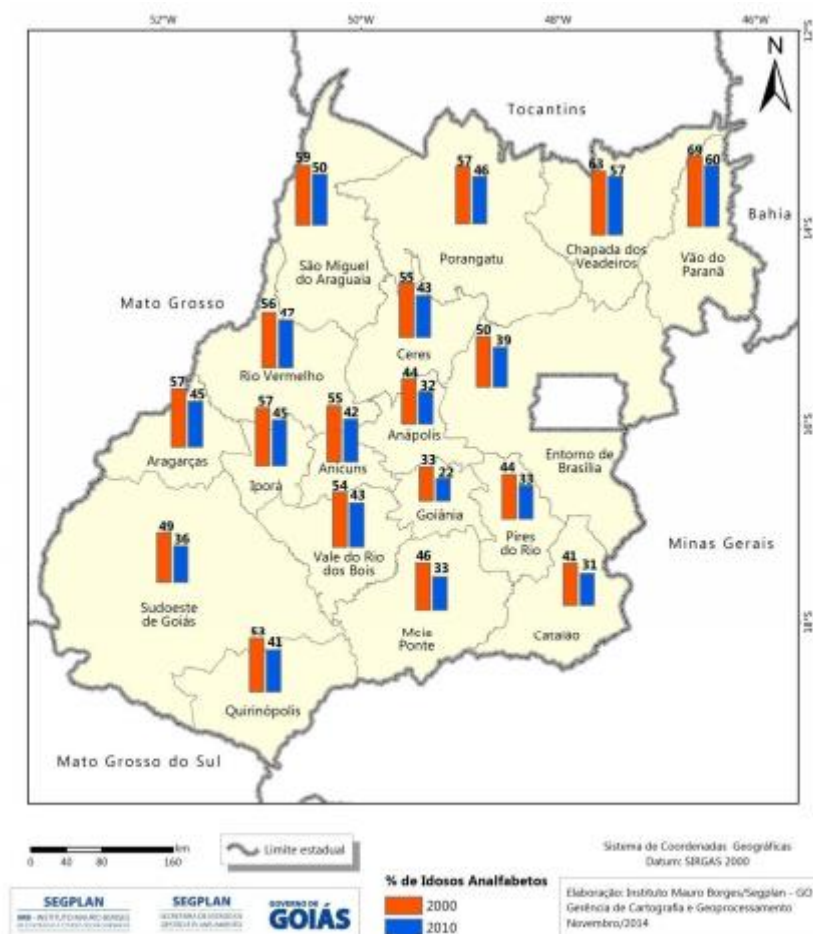


Fonte: IBGE, Pnad/2012.

Ao observar os dados nacionais (IBGE, 2013) sobre escolaridade de idosos, percebe-se que as discrepâncias regionais são chocantes. Os maiores índices de analfabetismo entre idosos estão presentes na região nordeste (Maranhão 55,7% e Alagoas 52,24%) e os menores índices estão em São Paulo (12,66%), no Rio de Janeiro (11,12%) e Santa Catarina (11,6%). Especificamente em Anápolis têm-se 32% dos idosos analfabetos, conforme a Figura 1. É importante salientar que trata-se de uma cidade de porte médio, em que, de acordo com a análise socioespacial do IMB (2014), encontra-se acima da média nacional de idosos analfabetos (24,36%).

²⁹ A baixa instrução dos idosos, medida pelo tempo dedicado à educação, acarreta em rendimentos diferenciados. Enquanto o rendimento mensal do idoso goiano é de R\$ 1322,43, o grupo sem instrução ou com menos de um ano de estudo, possui renda média mensal de R\$822,18. Esse valor se eleva com o aumento dos estudos: os que estudaram até quatro anos obtiveram um rendimento médio mensal de R\$1313,26; os de oito anos de estudo receberam R\$1429,51 mensais; os que frequentaram a escola por 12 anos obtiveram em média R\$2681,76 por mês; e por fim, aqueles com 15 anos de estudos tiveram um rendimento médio mensal no valor de R\$4883,59. (IBGE, 2012)

Figura 1 – Porcentagem de idosos analfabetos por microrregião – Goiás - 2010



Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

Elaboração: Instituto Mauro Borges/Segplan-GO/Gerência de Estudos Socioeconômicos e Especiais

Esse quadro apontado pelo IMB está de acordo com a caracterização do idoso atendido pelas oficinas de inclusão digital estudadas, apresentadas no capítulo 4, que revela que 65% dos sujeitos da pesquisa têm o ensino fundamental incompleto. Embora o levantamento do IMB mostre que o índice de idosos analfabetos em Anápolis seja de 32%, as oficinas de inclusão digital estudadas atenderam índice bem inferior de analfabetos (5%). Esse dado evidencia a limitação que o projeto de inclusão digital de idosos pesquisado teve em alcançar esse público tão carente de acesso a direitos e a políticas públicas. Esse segmento está excluído de uma série de oportunidades não podendo exercer de maneira completa e ativa sua cidadania.

A importância de se observar esses dados apresentados é evidenciar as características regionais do idoso atendido nas oficinas: pessoas com baixa escolaridade que enfrentaram

dificuldades de acesso à educação, diante da peculiaridade regional de tradição rural. Esse aspecto pode ser evidenciado no relato da idosa atendida e alfabetizada pelo projeto estudado:

Eu nasci e cresci na roça. Não tinha jeito de estudar, não tinha escola perto e era difícil demais ir e voltar de carroça. Meu pai que começou a me ensinar a ler e escrever, mas ele também sabia muito pouco e daí não dava. Eu me casei muito nova e só vim morar em Anápolis depois que tava na época dos meus filhos estudarem. A gente não queria que os meninos ficassem sem estudo igual nós. Eles estudaram direitinho. Quando meus meninos eram pequenos eu ainda tentei estudar. Fiquei um tempo na escola mas a vida era corrida e não dava. Daí o tempo vai passando sem a gente ver. Depois que enviuei e que fiquei sozinha, com os meninos todos casados, é que comecei a pensar em mim. Já estava deprimindo naquela vidinha tudo igual. Vir pra cá (CCI) foi a melhor coisa que fiz. Muda tudo quando a gente aprende a ler (D., 66 anos).

O relato acima exemplifica a dificuldade enfrentada pela maioria dos idosos atendidos, evidenciando a necessidade de se fugir da concepção de homogeneidade própria da apreciação de um grupo específico (que coloca muitos na invisibilidade). São de idosos excluídos do acesso a diversos direitos que se compõem os sujeitos dessa pesquisa.

5.3. A influência da representação social do idoso na identidade: aspectos da estigmatização do idoso e limitações reais.

Durante as entrevistas semi-estruturadas realizadas no decorrer das oficinas e no seu término, foi possível notar a influência da representação social do idoso na estigmatização que ele sofre e percebe. Segue abaixo alguns relatos de idosos que demonstram essa influência:

As pessoas não tem paciência com velho não. O povo agora tem pressa demais. Eu costumo dizer que velho é feio demais. Existe muito preconceito. Às vezes só de você puxar assunto os outros já acham que é o chato, assim: lá vem o velho com aquelas histórias enjoadas (C, 68 anos)

Eu acho que o velho não é valorizado não, tem discriminação. A gente escuta tanto: quem gosta de velho é reumatismo. Uma pessoa nova é tratada diferente. Eles pensam que a pessoa mais velha não tem capacidade para as coisas, de aprender, de trabalhar. (A, 66 anos)

Me faz lembrar as vezes que eu vou subir no ônibus e as pessoas ficam com cara ruim porque a gente já não tem mais a mesma força que tinha quando jovem. Parece que sempre a gente tá atrapalhando (M, 65 anos)

Esses relatos colaboram para a compreensão da crença negativa que a sociedade tem sobre o envelhecimento. Goffman (1998) concebe estigma como um atributo que implica em

desvalorização e inferioridade, que coloca a pessoa em desvantagem em relação às outras. Moreira e Nogueira (2008) falam dessa crença negativa como um processo de marginalização em que as necessidades e os interesses dos idosos recebem menos atenção do que os das pessoas mais jovens. Essa estigmatização, que promove a ideia de que são menos do que os outros na sociedade, fica evidente nas falas dos idosos acima.

Nesses relatos citados, fica clara a representação social do idoso como uma pessoa inútil, ultrapassada e incapaz. Moscovici (2003) afirma que é em função das representações e não necessariamente das realidades que se movem indivíduos e coletividades. Neste sentido, as representações sociais, conforme esse autor, circulam e cristalizam-se por intermédio da fala e dos gestos, constituindo assim, uma modalidade de conhecimento particular que vai além de formulação de conceitos acerca de algo, mas da produção de comportamentos embasados em experiências sociais, de forma individual e coletiva.

Fundamentando-se na teoria das representações sociais (MOSCOVICI, 2003), pode-se compreender que a representação social da velhice têm implicações na vida cotidiana do idoso, na medida em que os comportamentos do indivíduo ou grupo são resultantes do modo como eles representam socialmente a velhice e do significado pessoal que esta adquire em suas vidas. Estas representações definem o olhar que a sociedade tem sobre os idosos e, conseqüentemente, no tipo de relação que o meio estabelece com essa população. Esses fatores afetam o olhar que o idoso tem de si próprio, já que o envelhecer é vivenciado de acordo com o contexto e cultura onde o idoso está inserido (FARINHA, 2013).

Envelhecer apresenta-se como uma vivência estigmatizada, que significa a identificação com um estereótipo negativo - ser velho é ser desvalorizado, diminuído e excluído. O relato abaixo exemplifica:

A gente escuta a vida toda que velho é gente acabada, que não serve pra mais nada. Daí, quando a gente se dá conta, a gente ficou velho e ninguém quer ficar velho, né? É difícil porque mesmo que a gente não queira as pessoas acham que a gente já não tem serventia mais (D, 73 anos).

Este relato confirma o descrito por Moreira e Nogueira (2008), que afirmam que o envelhecer é uma vivência em que o “inevitável” é experienciado como “indesejável”, numa batalha contínua quanto à aceitação de si mesmo e do curso natural da existência humana.

Ciampa (1987) concebe identidade como metamorfose, ou seja, em constante transformação, sendo ela o resultado provisório da intersecção entre as vivências do indivíduo, sua história, seu contexto histórico e social e seus projetos. Habermas (1983)

afirma que o fundamento para a afirmação da identidade não é a auto-identificação simplesmente, mas a “auto-identificação intersubjetivamente reconhecida” (HABERMAS, 1983, p.22). Ou seja, o outro é essencial na formação da identidade, pois os indivíduos buscam os referenciais para definirem-se não só na auto-interpretação de si, mas também no reconhecimento intersubjetivo. Como esse processo identitário é resultado da socialização e da individuação, acontecendo pela mediação da linguagem, a representação social da velhice tem consequências diretas sobre a identidade de idosos. Ciampa (1987) evidencia o caráter relacional das identidades, em que a produção das identidades não pode ser pensada sem o alicerce dos valores socialmente atribuídos. Desse modo, a partir dos relatos já descritos, não há como ignorar a influência da representação social do idoso na formação da identidade dos idosos atendidos.

Nos relatos apresentados fica evidente a percepção da representação social do idoso como um estigma. Soma-se a esta estigmatização, a vivência das limitações reais que o avanço da idade traz. Segue alguns relatos sobre essas limitações:

A gente vai percebendo que está ficando velho porque a gente vai perdendo a agilidade em tudo. A gente fica lento, tem as dores. A saúde vai ficando mais fraca e a gente também não lembra mais de muita coisa. As vezes minha filha me explica onde é a loja que eu quero ir e eu esqueço e ela fica impaciente de ter que me lembrar. E não é falta de atenção, é que eu esqueço mesmo. (I, 73 anos)

Eu sempre achei que envelhecer é uma coisa ingrata. Porque eu tenho vontade de tanta coisa e parece que eu não consigo mais do mesmo jeito. Por exemplo, eu sempre gostei de viajar, mas agora eu sei que eu atrapalho na viagem com meus filhos e netos. Eu não tenho mais o mesmo pique que eles e quem manda em como vai ser são eles. (D, 66 anos)

Observando esses relatos dos idosos entrevistados surge uma reflexão de que as limitações reais que o avanço da idade traz talvez funcionem, diante da realidade vivida, como uma confirmação da estigmatização do idoso, tornando natural a assunção do papel que a representação social da velhice delega a eles. Considera-se que a identidade do idoso também sofre interferências da relação entre as limitações individuais e uma estrutura social pouco sensível às necessidades particulares dessa parcela populacional. Disso surge um sentimento de incapacidade e temor externado nas entrevistas que será demonstrado no quadro abaixo.

Quadro 4 – Relatos dos idosos sobre temores iniciais no processo de inclusão

| Categoria | Relatos espontâneos | Total |
|------------------|--|------------|
| Temores iniciais | Sentir-se incapaz de aprender | 34 - 85% |
| | Ter medo de danificar o dispositivo | 16 – 40% |
| | Sentir vergonha diante de uma limitação própria da idade | 07 – 17,5% |
| | Ter medo que as limitações físicas da idade atrapalhem | 06 – 15% |

Fonte: Pesquisa de campo

Acerca da percepção do idoso sobre o processo de inclusão digital, percebe-se que na categoria “temores iniciais” os relatos que fazem referência a “sentir-se incapaz de aprender” foi citado por 85% dos idosos entrevistados. O temor de danificar o dispositivo utilizado (celular, tablet, notebook, computador) foi citado por 40% dos entrevistados. O idoso sentir vergonha diante de uma limitação própria da velhice (baixa visão, tremores, baixa memória) foi citado por 17,5% do entrevistados. Ter medo que as limitações físicas próprias da velhice (baixa visão, tremores nas mãos, baixa audição) atrapalhem a aprendizagem foi citado por 15% dos entrevistados.

Na categoria “sentir-se incapaz de aprender”, descrita no Quadro 4, fica evidente como as determinações sociais se refletem nas representações individuais do sujeito (CIAMPA, 1987). Segue dois relatos:

Eu acho que eu nem consigo aprender não. Eu to muito velha. (L., 76 anos)

Eu achava que eu já tava velha demais pra aprender, que era coisa que só jovem consegue. (M., 68 anos)

Esses relatos possibilitam refletir sobre o que Ciampa (1987) denominou “obstrução da metamorfose”, em que as vivências são direcionadas a um universo presidido pelo jogo das convenções sociais se apoiando na negação da metamorfose como possibilidade. Significa, conforme Miranda (2014, p. 129), um processo que “fixa e cristaliza as identidades em representações normatizadas”. Para Habermas (1983), seria a “identidade convencional”, em que os indivíduos limitam as suas existências em função de parâmetros convencionais de identidade. Assim, “refletem acriticamente tradições, conservam-se em imagens do mundo e administram valores e significados pré-estabelecidos normativamente” (HABERMAS, 1983, p. 96). Segundo Ciampa (1987), os sujeitos podem ter os seus projetos impedidos

involuntariamente, barrados pela falta de condições objetivas, sendo a aceitação resignada dos ditames hegemônicos a única opção visualizada.

Além desses aspectos abordados acima, os relatos dos idosos quanto a sentirem-se incapazes de aprender indicam uma baixa autoestima. A autoestima é uma valoração afetiva que o sujeito faz de si mesmo e que influencia a forma como irá agir, sentir e pensar o mundo. Segundo o pensamento de Voli (1998), a crença sobre as próprias capacidades é o que deflagra ações a favor dos interesses e motivações pessoais. Assim, sentir-se incapaz de aprender coloca os idosos numa situação de imobilidade, em que as sensações de incapacidade são percebidas como impedimento de sua ação no mundo, incidindo em sentimentos de fracasso. A percepção sobre a baixa autoestima dos idosos se confirma em outras categorias do Quadro 4.

Os relatos das categorias “sentir vergonha diante de uma limitação própria da idade” e “temor que as limitações físicas próprias da idade atrapalhem” denotam, segundo Voli (1998), indícios de um autoconceito limitado, por sentirem-se inadequados às circunstâncias. Esse fato também evidencia como a sociedade leva o indivíduo a acreditar que envelhecer é um processo vergonhoso e isso pode afetar a autoestima (SBILIA, 2014). Segue relatos:

Eu ficava sem graça porque minha mão treme muito e tem que acertar direitinho onde vai colocar o dedo né? (S., 70 anos)

Eu tinha vergonha porque eu nem enxergo mais direito e porque minha memória não é boa não. (T., 68 anos)

Eu tenho medo de não dar conta porque eu esqueço as coisas e porque não enxergo direito. (O., 75 anos)

Esses dados apontam para uma autoestima negativa presente no momento inicial da inclusão digital. De acordo com Amaral (2001), embora a autoestima não possa ser produzida, pois depende das condições de vida dos sujeitos, ela pode ser alterada em função da transformação da realidade dos indivíduos. Neste sentido, um ambiente que perceba as potencialidades do indivíduo pode proporcionar uma melhor valorização de si mesmo.

5.4. Desafios: encarar a si mesmo

Nas entrevistas com os idosos participantes das oficinas de inclusão digital buscou-se esclarecer os desafios enfrentados pelos idosos durante o período de desenvolvimento das oficinas. O levantamento sobre essa categoria está discriminado no quadro abaixo.

Quadro 5– Relatos dos idosos sobre desafios enfrentados no processo de inclusão digital

| Categoria | Relatos espontâneos | Total |
|----------------------|------------------------|-------------|
| Desafios enfrentados | Limitações físicas | 14 – 35% |
| | Dificuldade de memória | 35 – 87,5% |
| | Lentidão | 23 – 57,51% |

Fonte: Pesquisa de campo

Sobre as dificuldades enfrentadas no processo de inclusão foram citadas: Dificuldades de memória (87,5%), lentidão (57,5%) e limitações físicas (35%). Esses relatos mostram as percepções dos idosos diante das limitações físicas do envelhecer. Foram relatadas queixas sobre a falta, em dispositivos mais simples (celulares) da questão da acessibilidade (tamanho de letra/teclado).

Os relatos dos idosos nessa categoria remetem ao enfrentamento da situação do envelhecer, ao deparar-se, durante as oficinas de inclusão digital, com as reais limitações provocadas por esse processo natural. Segue relatos:

A gente já é esquecido nessa idade. Acho que isso que faz ser mais difícil aprender. (J.,69 anos)

A gente é devagar mesmo, fazer o quê né? (S., 70 anos)

Eu estou achando difícil demais esse celular novo. Eu aperto uma letra e vai outra, esqueço como que faz. Tem hora que dá vontade de largar pra lá. (L., 72 anos).

No processo de enfrentamento presente nos relatos acima se pode notar um momento de conflito entre os anseios do indivíduo e suas limitações. Essa crise, marcada pelo enfrentamento entre as aspirações pessoais e os dificultadores da aprendizagem é o que, de acordo com Almeida (2005, *apud* MIRANDA, 2014), desencadeia a superação dos modelos pré-concebidos de existência. O que significa um processo de transformação do idoso, que envolve aprender a ser “outro de si mesmo” (MIRANDA, 2014), em um movimento que confronta desejos e limites em relação às aspirações pessoais e possibilidades de reconhecimento social.

De acordo com Miranda (2014), o processo de emancipação é também compreendido como um processo de comunicação e “só se realiza mediante relações simétricas de reconhecimento recíproco” (MIRANDA, 2014, p. 131). Isso significa que somente a partir do entendimento sem coerção, com o reconhecimento intersubjetivo que se constrói um ambiente

emancipatório. Pode-se afirmar que o ambiente desenvolvido nas oficinas de inclusão digital tinha característica emancipatória, baseada no reconhecimento intersubjetivo. Segue relato:

As vezes me dá uma raiva quando eu vejo que eu esqueci tudo que ela me ensinou na aula anterior. Daí ela (professora-bolsista) me dá força, me trata com carinho e eu vejo que eu não estou errada de continuar tentando. Ela fala que está aqui para isso e isso dá força pra gente. (L., 67 anos)

O excerto acima exemplifica como o movimento de construção de “outro de si mesmo” se realiza em um ambiente não-coercitivo, baseado na ação comunicativa (HABERMANS, 1990) em que a produção da ação é gerida pelos processos de entendimento e integração social, mobilizados pela linguagem.

As características da ação comunicativa são condizentes com o exposto no referencial teórico sobre a mediação pedagógica afetiva. A mediação pedagógica afetiva, baseada na dialogicidade (FREIRE, 2005), integra as dimensões afetiva e cognitiva explicitando a existência de uma relação íntima entre o ambiente social e os processos afetivos e cognitivos. Assim, os professores consideram a dimensão subjetiva do ‘outro’ nas suas relações – desenvolvendo a capacidade de observação e interpretação das intenções dos alunos – valorizando a subjetividade e compreendendo a importância da dimensão afetiva na relação pedagógica.

5.5. As oficinas de inclusão digital

5.5.1. *Motivação: Os idosos e a busca pelas oficinas/ objetos de aprendizagem*

Durante as entrevistas os sujeitos foram questionados sobre a motivação de buscar uma oficina de inclusão digital. Os motivos apresentados são relatados abaixo. O Quadro 6 expressa um ou mais motivo de cada idoso.

Quadro 6 – Motivo de buscar as oficinas de inclusão digital

| Idosos | Motivo de buscar as oficinas de inclusão digital | | | |
|----------|--|------------|-------------|-----------------------|
| | Depressão | Solidão | Necessidade | Para não ser excluído |
| Homens | 02 – 5% | 02 – 5% | 02 – 5% | 02- 5% |
| Mulheres | 21 – 52,5% | 19 – 47,5% | 24 – 60% | 19 – 47,5% |
| Total | 23 – 55% | 21 – 52,5% | 65% | 21 – 52,5% |

Fonte: Pesquisa de campo

Como motivação para buscar as oficinas nota-se a depressão/solidão que foram relatadas nas entrevistas associadas a “ter ficado sozinho” por morte do cônjuge ou saída dos filhos de casa. Esses idosos relatam ter encontrado nas oficinas uma forma de enfrentamento dessa situação. Segue relato abaixo:

Eu tava ruim depois que eu fiquei viúvo. Me deu depressão daí eu resolvi que eu tinha que fazer alguma coisa. Tava só naquela tristeza, sozinho, com a vida ruim. Daí eu resolvi vir pra cá e aprender né? (A., 72 anos)

A partir desse relato é possível também afirmar a importância dos grupos de idosos. Não somente o grupo que desenvolveu o projeto de inclusão digital, mas os grupos de convivência desses, que se configuram como importante apoio para o enfrentamento da solidão e depressão, além de melhorar a qualidade de vida de uma forma geral.

O fator necessidade (65%) envolve: necessidade de ocupação do tempo; necessidade de pesquisa na internet por lazer, *hobbie* ou complementação de renda; necessidade de comunicar com familiares; necessidade por cobrança familiar (de comunicação ou uso de dispositivo comprado por familiares); necessidade de ter autonomia. Como exemplo desse fator “necessidade”, segue relatos de idosos:

Meus meninos não gostam que eu saia sem celular porque eles ficam sempre ligando, ficam preocupados. Eles ficam querendo saber onde eu estou e quando eu volto. Eles querem que eu aprenda também o tal de zapzap para conversar com eles e com os outros lá de Brasília porque conversa de graça. (L., 76 anos)

Quando eu era mocinha minha mãe não sabia ler e escrever e daí ela falava assim: escreve uma carta aqui pra mim e daí eu falava: agora não, depois! Amanhã eu escrevo. E aquilo ia passando né? Daí esses dias eu parei pra pensar é igual a gente agora. Eu falo assim pro meu neto: Rafael, me ensina a tirar as fotos do celular e passar para o *pendrive* para que eu mande imprimir, daí ele fala: Não, vó! Amanhã... depois! Aí você insiste e daí você vê que ele faz numa má vontade, com uma pressa, a gente vê que tá atrapalhando. Esse foi um dos motivos, para que eu tenha independência, não depender de mais ninguém. (C., 67 anos)

Esses relatos acima auxiliam na compreensão de que a socialização dos indivíduos incorporam as relações produzidas pela interconexão de pessoas mediadas pelas TIC (KACHAR, 2003) e configuram-se num importante instrumento de inclusão social dos idosos.

Dos idosos entrevistados 52,5% alegaram buscar as oficinas de inclusão digital para não se sentirem mais excluídos, mostrando a percepção da situação de exclusão. Sobre essa percepção de exclusão, segue o relato:

As vezes estão todo mundo junto, assim, família e amigos da família e eles começam a falar coisa de internet e a gente fica sem entender nada, sem saber do que eles estão falando. Daí eu me sinto ultrapassada... eu quero participar. (C., 67 anos)

Nos relatos dos idosos ficou evidente que além da questão do sentimento de exclusão diante das tecnologias digitais, as tecnologias são percebidas como instrumentos de socialização e integração com a família.

O interesse de aprendizagem dos idosos participantes das oficinas de inclusão digital foi abordado nas entrevistas. Nesse tópico buscou-se esclarecer qual era o objeto de aprendizagem deles com relação às tecnologias. Essa categoria é relatada no quadro abaixo.

Quadro 7 – Objeto da aprendizagem

| Idosos | Objeto da aprendizagem | | | | |
|----------|------------------------|---------------|-----------|------------|---------|
| | Celular | Redes Sociais | Watsapp | Internet | Jogos |
| Homens | 01 – 2,5% | - | 03 – 7,5% | 01 – 2,5% | - |
| Mulheres | 03 – 7,5% | 21 – 52,5% | 30 – 75% | 15 – 37,5% | 02 – 5% |
| Total | 04 – 10% | 21 – 52,5% | 82,5% | 16 – 40% | 02 - 5% |

Fonte: Pesquisa de campo

Sobre o objeto de aprendizagem percebe-se que a minoria (10%) desejava somente manusear o celular sem acesso à internet, utilizando somente as funções de ligar/atender e armazenar contatos. Esses idosos, especificamente, apresentavam grande dificuldade de leitura e escrita ou limitações significativas decorrentes da idade.

Eu quero só aprender a gravar o nome e numero dos outros. Isso eu já acho difícil demais. Quero mexer com internet não. (I., 75 anos)

Eu não dou conta de aprender esses trem (sic). Eu estou velha e minha cabeça não é boa e não escrevo direito. Eu quero só aprender a mexer nesse celular simples mesmo. Nem quero do outro. (N., 76 anos)

Essas dificuldades de leitura e escrita e limitações significativas decorrentes da idade realmente mostraram-se empecilhos para os idosos e interferiram no interesse deles com relação às tecnologias.

Já a maioria dos idosos pesquisados teve interesse em utilizar aplicativo de mensagens de texto, áudio e vídeo (*Watsapp*) – 82,5%. As redes sociais foram objeto de aprendizagem de 52,5% e os sistemas de busca (*Google*) e acesso a vídeos (*Youtube*) foi interesse de 40% dos idosos. Os idosos que tiveram interesse em jogos online representam 5% dos entrevistados. Segue abaixo um relato que ilustra essa categoria:

Internet é bom demais. A gente acha tudo que quiser no *Google*. Eu comecei querendo só o *watsapp* e *facebook*. Mas depois vi o tanto que é bom o resto também. Até jogar na internet é bom demais pra divertir, passar o tempo. (R., 64 anos)

Observando os relatos e o desenvolvimento dos idosos nas oficinas, percebe-se que o interesse pela internet foi progressivo. Muitos chegavam com interesse em aplicativo de mensagens (*watsApp*) e depois, ao sentirem-se seguros da sua aprendizagem arriscavam-se em outros aplicativos como *Facebook*, *Google* e *Youtube*.

5.5.2. Durante as oficinas: Relação dos idosos com as professoras-bolsistas

Na entrevista com os idosos foi abordado sobre o decorrer das oficinas de inclusão digital buscando esclarecer pontos sobre a relação dos idosos com as professoras-bolsistas. As categorias abordadas estão no quadro a seguir.

Quadro 8 – Relação dos idosos com as professoras-bolsistas

| Categoria | Relatos espontâneos | Total |
|--------------------------------------|--|-----------|
| Relação com as professoras-bolsistas | Agradecimento às professoras-bolsistas | 40 – 100% |
| | Afeto pelas professoras-bolsistas | 36 – 90% |
| | Paciência das professoras-bolsistas | 40 – 100% |
| | Estratégias de memorização sugeridas pelas professoras-bolsistas | 16 – 40% |
| | Sentiu-se compreendido pelas professoras-bolsistas | 14 – 35% |

Fonte: Pesquisa de campo

Todos os idosos entrevistados relataram espontaneamente sentimentos de agradecimento às professoras-bolsistas e especificaram como maior qualidade a paciência da mesma. Dos idosos entrevistados, 90% relataram sentimentos de afetos pelas professoras-bolsistas. As estratégias de memorização que foram sugeridas pelas professoras-bolsistas foram citadas como fato que ajudou no processo de inclusão por 3% dos entrevistados.

A análise dos relatos dos idosos desta categoria permite compreender a importância da mediação pedagógica afetiva para o estabelecimento de um vínculo positivo com o objeto de aprendizagem. De acordo com Leite e Tassoni (2002), a mediação pedagógica constitui-se como um fator fundamental para determinar a natureza da relação do aluno com o objeto do conhecimento. Leite (2012) ressalta que a afetividade está presente em todas as principais decisões de ensino assumidas pelo professor. Assim, adequar a tarefa às possibilidades do aluno, fornecer meios para que realize a atividade confiando em sua capacidade, demonstrar atenção às suas dificuldades e problemas, são maneiras bastante refinadas de comunicação afetiva (DANTAS, 1992). Essas maneiras de comunicação afetiva estiveram presentes nas relações entre os idosos e as professoras-bolsistas. Segue relato:

Encontrei uma equipe de anjos. Elas têm paciência e são muito carinhosas. Me ajudaram muito me ensinando quantas vezes fosse preciso e me mostrando que eu ainda posso aprender. (D., 66 anos)

As maneiras de comunicação afetiva exemplificadas pelo relato acima apontam para um ambiente absolutamente comprometido como sucesso do processo de aprendizagem do aluno (LEITE, 2012). Uma atitude de mediação pedagógica que reflete esse comprometimento com o desenvolvimento do aluno é formada por uma ação intencional do professor, com diálogo e respeito à individualidade do aprendiz, percebendo-o como ativo e capaz de assumir a responsabilidade pelo seu processo de aprendizagem e colaborando para que ele alcance seus objetivos. A atividade desenvolvida nas oficinas de inclusão digital colocava em evidência o papel do sujeito do aprendiz. Essa atitude foi percebida pelos idosos, conforme relato:

Aprendi o que eu achava que não ia dar conta. Quando eu ficava com raiva de mim por esquecer ela sempre falava pra que eu tivesse calma, que a gente ia encontrar um caminho pra que eu conseguisse e explicava de novo e fazia a lista, me lembrava das cores. Daí hoje eu sei que não sou eu que não aprendo, é muito porque não é todo mundo que sabe ensinar. E ela sabe ensinar mesmo. (S., 71 anos)

O relato acima citado faz referência às estratégias de memorização desenvolvidas pelas professoras-bolsistas para auxiliar no processo de aprendizagem dos idosos e denota, além de uma manifestação afetiva, o comprometimento com a aprendizagem do aluno e a confiança na sua capacidade. Essas características só são possíveis quando se estabelece uma relação de horizontalidade, que de acordo com Freire (1999) é a base de uma relação dialógica, em que professor e aluno vão juntos aprendendo numa relação horizontal, afetiva,

dialógica, problematizadora, reflexiva e transformadora. Nesta relação, o saber das professoras-bolsistas vai se interligando ao saber dos idosos, em processos de troca, por meio de uma mediação pedagógica estabelecida com diálogo e afetividade. O relato abaixo exemplifica a percepção do idoso sobre este processo:

A gente sabe muita coisa que elas não sabem (professoras-bolsistas) e elas sabem muitas coisas que a gente não sabe. Elas ensinam com carinho e paciência. Sou muito grata a elas. (J., 69 anos)

De acordo com Freire (1999), a educação afetiva e dialógica se compromete com a humanização dos sujeitos, possibilitando que sejam trabalhados não só elementos da realidade concreta do indivíduo, mas também a construção do próprio sujeito, como seus valores. Assim, o processo educativo tem um potencial formador e transformador do indivíduo, com caráter emancipatório, revigorando nos idosos atendidos a percepção de que são autores da sua história, alterando a sua ação no mundo.

A concepção de educação dialógica freireana e a teoria da ação comunicativa de habermasiana convergem ao conceber a intercomunicação não autoritária como alicerce para a emancipação e a transformação da realidade social. Essa reflexão colabora para se compreender como uma mediação pedagógica com afetividade pode transformar indivíduos e, conseqüentemente, a realidade social.

A habilidade das professoras-bolsistas desenvolverem uma mediação pedagógica afetiva denota a importância da formação de professores ter sido realizada a partir do tripé ensino-pesquisa-extensão na UEG. Esse momento privilegiado de formação tornou explícito ser possível uma formação de professores que supere a dissociação teoria-prática, a tendência de reprodução do conhecimento e a fragmentação de saberes que impedem a compreensão do homem em sua totalidade.

5.6. O Reinventar-se

Nas entrevistas realizadas com os sujeitos, foram abordadas categorias que podem revelar a interferência do processo de inclusão digital na qualidade de vida dos idosos. As categorias estão descritas no quadro a seguir.

Quadro 9 – As mudanças relatadas por idosos a partir do processo de inclusão digital

| | | |
|-------------------------|---|------------|
| Relação com a família | Melhora na comunicação | 35 – 87,5% |
| | Compreensão dos membros mais novos | 16 – 40% |
| | Sentir-se incluído | 21 – 52,5% |
| Interferência na rotina | Melhora na comunicação | 36 – 90% |
| | Pesquisa interesses na internet | 16 – 40% |
| | Novos amigos | 23 – 57,5% |
| | Entretenimento | 36 – 90% |
| | Melhora humor/disposição | 21 – 52,5% |
| | Diminuição do temor em lidar com outras tecnologias | 13 – 32,5% |
| | Sentiu-se poderoso/ capaz | 34 – 85% |
| | Autonomia | 21 – 52,5% |

Fonte: Pesquisa de campo

Após o processo de inclusão, 87,5% dos idosos relataram melhora na comunicação com a família, 52,5% sentiram-se mais incluídos na família por participar de conversas sobre fatos, vídeos e fotos que circulam no mundo digital e 40% relatam compreender melhor os membros mais novos da família por ter acesso às mídias digitais.

Sobre a interferência da inclusão digital na rotina do idoso entrevistado, 90% relataram melhora no entretenimento; 57,5% disseram ter feito novos amigos, 52,5% relatam melhora no humor e disposição; 40% dizem fazer pesquisas de interesses na internet frequentemente; 32,5% relatam ter menos medo em lidar com outras tecnologias (como caixa eletrônico); 85% dizem sentir-se poderoso/capaz e 52,5% relatam terem conquistado autonomia. Outros dados apontam para um aumento da autoestima, como: sentir-se mais incluídos na família, melhora do humor e disposição, sentir-se poderoso e capaz, e ter autonomia. Esse aumento na autoestima é ilustrado com o relato abaixo:

Eu me sinto mais capaz depois que eu aprendi a mexer no celular direito, com internet e essas coisas. Eu senti que eu subi mais um degrau no meu conhecimento e isso nessa altura da vida faz bem demais. A gente se sente mais capaz mesmo. Eu que achava que velho não aprende mais nada... é mentira isso. (S., 68 anos)

Esse relato possibilita perceber que o processo de inclusão digital trouxe benefícios na vida do idoso. Os dados apontados pelo quadro mostram que os ganhos com a inclusão digital vão desde a desmitificação da tecnologia até o redescobrir das suas potencialidades.

Amaral (2001) afirma que a autoestima não pode ser produzida, fabricada ou mudada. Ela depende, em sua maior parte, das condições de vida dos sujeitos. Neste sentido, a transformação da realidade dos indivíduos, de forma prática ou por um ambiente que perceba as potencialidades dos sujeitos - como a ocorrida com as oficinas e com os ganhos da aprendizagem das tecnologias - pode proporcionar uma melhor valorização de si mesmo.

Os dados coletados permitem afirmar que a inclusão digital diminuiu a dependência dos idosos e aumentou a possibilidade de integração. Como afirma Nunes (2006), a inclusão digital gera novas maneiras de relações sociais e familiares e aproxima as gerações.

Eu já não tenho mais aquela inveja no bom sentido de ver as pessoas na internet. E com os netos também, né? A gente conversa, eles mandam vídeo, foto. Eles vêm um vídeo engraçado e manda pra mim. Aproximou a gente. (M., 65 anos)

A gente se sente novo de novo. Aprender é igual mágica na vida da gente. Fiquei mais moço (risos). Porque envelhecer a gente nem percebe, os outros que falam pra gente: ó você já ta velho pra isso. (A., 70 anos)

Assim, confirma-se, com a análise dos dados coletados, o afirmado por Arantes (2000): a inclusão digital de idosos renova as relações sociais, cria novas maneiras de lazer, de enriquecimento pessoal, de ensino e de aprendizagem, “rompendo com a ideia de que velho não aprende” (ARANTES, 2000, p.78).

Diante o exposto, afirma-se que a aprendizagem do uso das tecnologias com uma mediação pedagógica afetiva é uma ferramenta que possibilita a reconstrução de si mesmo, o reinventar-se.

Por meio da experiência dos idosos participantes da pesquisa percebe-se que o enfrentamento das limitações próprias da velhice, durante o processo de inclusão digital, foi realizado em um ambiente com caráter emancipatório. As oficinas eram permeadas por atitudes não-coercitivas (HABERMANS, 1990), baseadas na educação dialógica (FREIRE, 1999). À medida que o idoso vivenciou o conflito entre seus desejos e os dificultadores da aprendizagem em um ambiente afetivo e dialógico, desencadeou-se a superação de um modelo de existência que refletia a representação social da velhice. O que significa a transformação identitária, que envolve aprender a ser “outro de si mesmo” (MIRANDA,

2014), representando-se além da linha constituída pelos códigos de conduta socialmente atribuídos. Esse processo fica evidente na fala abaixo:

Envelhecer é difícil sim. A cabeça fica pedindo as coisas e o corpo não ajuda. Mas percebi que dá pra ir vivendo bem vivido. É só ir indo do jeito e na velocidade que a gente consegue. Não tá errado ser lento. Errado tá é esse mundo que não respeita a gente. (C, 67 anos)

Miranda (2014) afirma que a oposição ou resistência aos modos de vida potencialmente desumanizantes são os principais indicadores do processo emancipatório. Este relato deixa evidente o movimento de emancipação, em que novos sentidos da sua existência foram construídos, com a superação de condições pessoais e sociais restritivas que impediam o sujeito de determinar suas próprias ações e que, segundo Almeida (2005, *apud* MIRANDA, 2014, p. 130), “são geradoras de sofrimentos e inquietações, de subordinação e inferiorização do indivíduo”.

Dessa forma, percebe-se uma ressignificação da identidade do idoso. De acordo com Ciampa (2002), nesse movimento emancipatório, há a superação de identidades previamente constituídas, representadas pela aceitação resignada dos ditames sociais, e a assunção de uma identidade que se apropria criticamente do socialmente determinado. As determinações sociais passam a ser criticamente examinadas pelo sujeito, sendo este capaz de relativizá-las e dissolver as identificações previamente constituídas.

Essa ressignificação da identidade do idoso possibilita a consciência das limitações físicas como dificultadores da aprendizagem, mas não impeditivos. Esse processo tem um papel libertador para o idoso, gerando a percepção de que o estigma que ele sofre tem origem social e que não deve limitar a sua ação no mundo.

5.7. Conclusão do capítulo

A partir da análise dos dados percebeu-se que o processo de aprendizagem realizado nas oficinas de inclusão digital, caracterizada por uma mediação pedagógica com afetividade, levou o idoso a um processo de ressignificação da sua identidade.

No processo de inclusão digital os idosos enfrentaram as suas limitações próprias do envelhecimento. Esse enfrentamento, realizado em um ambiente sensível às suas necessidades e particularidades, possibilitou a superação de uma identidade prévia caracterizada pela sujeição à representação social da velhice – em que o idoso é visto como ultrapassado, incapaz e inútil.

Esta ressignificação da identidade do idoso é marcada pela emancipação, em que os indivíduos percebem-se como atores da sua história, superando condições pessoais e sociais restritivas que geram sofrimento, subordinação e inferiorização.

Em todo este processo, o idoso mostrou-se com suas próprias palavras, desconstruiu preconceitos, encarou as suas potencialidades e dificuldades para aprender e produzir. Disso resultou um perceptível aumento da autoestima, resultado da melhoria das condições de vida desses sujeitos – fruto da emancipação e dos ganhos que a aprendizagem da tecnologia agregou.

A utilização das TIC e da internet provocou novas formas de comunicação, de relacionamento e de organização social. Saber apropriar-se dos conhecimentos que circulam na rede é uma forma de exercício de cidadania e de participar ativamente da sociedade atual. A exclusão digital de idosos provoca a perda do poder de participação social, configurando-se como uma forma moderna de violência e modalidade sutil de manutenção e ampliação das desigualdades. A inclusão digital de idosos se aponta como um instrumento de ressignificação da identidade do idoso e de reintegração social.

Cabe aqui salientar a importância da universidade e do seu compromisso com a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão para a formação de professores. A formação das professoras-bolsistas que participaram do projeto estudado caracterizou-se como um momento privilegiado de formação. Essa experiência bem sucedida, realizada com a estrutura do LIM/LIFE, torna explícito que é possível uma formação de professores que propicie a construção do conhecimento integrando todas as suas dimensões – social, histórica, cultural, afetiva; que parta da realidade dos envolvidos – seus conhecimentos prévios, inquietações, atitudes, sentimentos, valores; promovendo uma aprendizagem significativa que resulta em novas ações individuais e coletivas.

Com a análise realizada neste trabalho, nota-se como a mediação pedagógica com afetividade pode contribuir para a emancipação e para a transformação social diante do quadro de individualismos, coerções e construção de interações sistematicamente distorcidas, que levam a um contexto de desumanização presentes na sociedade. Assim, a mediação pedagógica surge como uma alternativa emancipatória no desafio de construir uma nova sociedade com bases mais democráticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa confirma que a mediação pedagógica afetiva contribui para a ressignificação da identidade do idoso, pois tem caráter emancipatório, promovendo a ruptura com identificações e identidades prévias que são caracterizadas pela sujeição à representação social da velhice – em que o idoso é visto como ultrapassado, incapaz e inútil.

Nesse sentido, responde sua problemática por apontar que a relação estabelecida entre idosos e professoras-bolsistas se deu por meio da dialogicidade e afetividade - em um ambiente sensível às necessidades e particularidades do idoso. Assim, permitiu a superação de representações de si normatizadas, uma vez que a identidade se conforma na atividade social, pelo reconhecimento intersubjetivo.

Essa problemática pode ser respondida a partir das questões específicas a seguir:

1. Em que medida a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão interfere na formação de professores contextualizando as demandas que a era do conhecimento impõe?

A universidade se faz importante na medida em que cumpre seu compromisso com a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão para a formação de professores. A formação das professoras-bolsistas que participaram do projeto estudado caracterizou-se como um momento privilegiado de formação. Essa experiência bem sucedida, realizada com a estrutura do LIM/LIFE, torna explícito que é possível uma formação de professores que propicie a construção do conhecimento integrando todas as suas dimensões – social, histórica, cultural, afetiva; que parta da realidade dos envolvidos – seus conhecimentos prévios, inquietações, atitudes, sentimentos, valores; promovendo uma aprendizagem significativa que resulta em novas ações individuais e coletivas. A valorização da subjetividade e a prática pedagógica como componente formador promoveram uma aprendizagem integradora, contribuindo para a formação de profissionais mais sensíveis à subjetividade do aluno.

2. Qual a condição do idoso, seu lugar e papel no atual contexto capitalista?

As imagens e representações acerca da velhice são construções sociais em permanente processo de mudança e refletem o atual contexto capitalista. Há a desvalorização do envelhecer e a juvenilização como ideal a ser perseguido. Desse modo, o envelhecer é experienciado como um estigma que reflete a representação social do idoso como ultrapassado, incapaz e inútil. Essa representação social interfere na identidade do idoso.

3. De que forma a identidade e a autoestima do idoso podem ser influenciadas por uma mediação pedagógica afetiva?

Com a análise realizada neste trabalho, a resposta é que a mediação pedagógica com afetividade contribui para a emancipação e para a transformação social diante do quadro de individualismos, coerções e construção de interações sistematicamente distorcidas, que levam a um contexto de desumanização presentes na sociedade. Assim, a mediação pedagógica surge como uma alternativa emancipatória no desafio de construir uma nova sociedade com bases mais democráticas.

O estudo apresentado objetivou, de forma central, refletir sobre as possibilidades da mediação pedagógica afetiva contribuir para a ressignificação da identidade do idoso a partir de projetos de inclusão digital que integrem ensino, pesquisa e extensão desenvolvidos com a estrutura do LIM/LIFE – UEG.

Para o alcance desse objetivo central buscou-se, de forma específica, compreender: a contribuição da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão para a formação de professores aptos a promover uma mediação pedagógica afetiva; a percepção dos idosos sobre si mesmos durante o processo de inclusão digital, visando esclarecer as possíveis interferências desse processo na ressignificação da identidade dos sujeitos. Buscou-se, ainda, fornecer subsídios para as reflexões sobre a problemática da exclusão digital de idosos. Portanto, a investigação realizada permite afirmar que os objetivos, tanto central quanto específicos, foram alcançados.

A análise realizada indica que a exclusão digital de idosos provoca a perda do poder de participação social, configurando-se como uma forma moderna de violência e modalidade sutil de manutenção e ampliação das desigualdades. A inclusão digital de idosos se aponta como um instrumento de ressignificação da identidade do idoso e de reintegração social.

Por meio do enfrentamento do desafio de apropriar-se da tecnologia, alfabetizando-se na nova linguagem em um ambiente emancipatório, o idoso redescobre suas potencialidades e amplia o seu universo de possibilidades.

Para o idoso, o processo de inclusão digital caracterizou-se como um desafio em que a tecnologia é vista como uma incógnita a ser desvendada. Alia-se a este desafio o enfrentamento das limitações características do envelhecimento. Encarar a tecnologia denuncia as suas dificuldades e expõe o aluno idoso às suas limitações. Nesse confronto, a apropriação do recurso tecnológico por meio de uma mediação afetiva, faz renascer um indivíduo mais forte e confiante em si mesmo. A mistificação da tecnologia vai sendo desconstruída na superação das dificuldades e no desvelamento do indivíduo. Assim, novas possibilidades de ação no mundo são criadas.

A análise realizada também indica que a formação das professoras-bolsistas, realizada a partir do tripé ensino-pesquisa-extensão, promoveu a habilidade de uma mediação

pedagógica com afetividade. Esse ambiente adaptado à realidade do aluno - afetivo, dialógico, acolhedor e orientador - possibilitou ao idoso, em um processo autorreflexivo, reorganizar seus esforços para atingir seus objetivos e a integrar limites e capacidades, ressignificando sua identidade.

Essa experiência de formação dialógica propulsora de reflexões mostra a importância de repensar a formação de professores destacando a necessidade de abordar a subjetividade no processo formativo. É premente que o processo formativo desvinculado das atividades de pesquisa e extensão – que são a maioria nos cursos de formação – encontre alternativas para superar a dissociação teoria-prática, a tendência de reprodução do conhecimento e a fragmentação de saberes que impedem a compreensão do homem em sua totalidade.

A universidade tem um papel social comprometido com o bem comum, em especial com as urgências das comunidades de base, visando o desenvolvimento social. A partir deste compromisso, é fundamental a necessidade de se criar alternativas para que a educação permanente de idosos seja mais acessível aos indivíduos dessa faixa etária. Não se trata somente de criações de UNATI, trata-se de propor ações que beneficiem os mais fragilizados e privados tanto de direitos como de visibilidade (idosos com pouca escolaridade e renda). O envolvimento das universidades públicas – e o seu compromisso com a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão - apresenta-se como possibilidade da efetivação do direito fundamental de educação para esse segmento.

Essa pesquisa apresentou lacunas, como o fato dos idosos mais vulneráveis em seus direitos (analfabetos) não terem sido alcançados pelo projeto de inclusão digital. A maior parte dos idosos atendidos fazia parte de programas de inclusão social do idoso (CCI e SESC), o que significa que esses programas apresentam pouco alcance a esse público sem escolaridade e excluído de direitos fundamentais. Essas lacunas observadas indicam possibilidades de investigações futuras.

Apesar das lacunas apresentadas, a emancipação percebida no processo de ressignificação da identidade do idoso atendido indica caminhos que podem ser traçados nessa busca emancipatória, possibilitando maior participação dos sujeitos na sociedade e, conseqüentemente, uma transformação social.

REFERÊNCIAS

- ABREU JÚNIOR, N. de. Do patrimonialismo ao “neopatrimonialismo” gerencial: o caso da Universidade Estadual de Goiás. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. Anais eletrônicos... Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt11-3669.pdf>>. Acessado em: 15 jun. 2016.
- ALMEIDA, T. de; LOURENÇO, M. L. Reflexões: conceitos, estereótipos e mitos acerca da velhice. Revista Brasileira de Ciências do Envelhecimento Humano, Passo Fundo, v. 6, n. 2, p. 233-244, maio/ago. 2009. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/314405589/ALMEIDA-Thiago-de-Reflexoes-Conceitos-Estereotipos-e-Mitos-Acerca-Da-Velhice>>. Acesso em: 16 fev. 2016.
- AMARAL, S. A. A imagem de si em crianças com histórico de fracasso escolar à luz da teoria de Henri Wallon. 2001. 168 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.
- ARANTES, R. P. G. Velho com novo olhar: a informática redimensionando as relações. 2000. 130 f. Dissertação (Mestrado em Gerontologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.
- AUN, M. P. Antigas nações, novas redes: as transformações do processo de construção de políticas de informação. 2001. 209 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) IBICT/ECO, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001, p. 42-68. Disponível em: <<http://repositorios.questoesemrede.uff.br/repositorios/handle/123456789/1544>>. Acesso em: 18 mar. 2016.
- BAGGIO, R. A sociedade da informação e a infoexclusão. Ciência da Informação, Brasília, v. 29, n. 2, p. 16-21, maio/ago. 2000.
- BARROS, S. M. Formação crítica do educador de línguas: por uma política emancipatória e de transformação social. In: BARROS, S. M.; ASSIS-PETERSON, A. A. (Orgs.). Formação crítica de professores de línguas: desejos e possibilidades. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p.17-26.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. Pesquisa qualitativa com texto imagem e som: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BEAUVOIR, S. A velhice. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- BEHRENS, M. A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: BEHRENS, M. A.; MORAN, J. M.; MASETTO, M. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 5. ed. Campinas: Papirus, 2003.
- BEZ, M. R.; PASQUALOTTI, P. R.; PASSERINO L. M. Inclusão digital da terceira idade no Centro Universitário Feevale. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA

EDUCAÇÃO, 17., 2006, Brasília. Anais... Brasília: Workshop em Informática na Educação. 2006. v. 6, p. 61-70.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Lei n. 10.741, de 1º de outubro de 2003. Dispões sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 out. 2003. Seção 1, p. 1.

_____. Portaria n. 1395, de 9 de dezembro de 1999. Aprova a Política Nacional de Saúde do Idoso. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 dez. 1999. n. 237-E, seção 1.

_____. Lei n. 8842, de 4 de janeiro de 1994. Dispõe sobre a política nacional do idoso, cria o Conselho Nacional do Idoso e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília DF, 5 jan. 1994. Seção 1, p. 77.

BAUDRILLARD, J. A sociedade de consumo. Portugal: Edições 70, 2011.

BUAES, C. S. Velhos consumidores, novos (super) endividados? Impacto do crédito consignado. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Envelhecimento e Subjetividade: desafios para uma cultura de compromisso social. Brasília: Conselho Federal de Psicologia. 2008. p. 163-174.

CAGIANO, M. H. S. A educação. Direito fundamental. In: RANIERI, Nina (coord.). RIGHETTI, Silvia (org.). Direito à educação. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

CALDAS, C. P. A valorização do conhecimento da pessoa idosa e a manutenção do espírito crítico. In: LEMOS, M. T. T. B; ZABAGLIA, R. A. (Orgs.). A arte de envelhecer: saúde, trabalho, afetividade e Estatuto do Idoso. Rio de Janeiro: Idéias & Letras, 2004. p. 51-60.

CASTELLS, M. O Caos e o Progresso. 2005. Entrevista a Keli Lynn Boop. Portal do Projeto Software Livre do Brasil. Revista Extra Classe n. 89, a. 10, mar. 2005. Disponível em: <<http://www.softwarelivre.org/news/3751>> Acesso em: 5 nov. 2015.

_____. Information technology, globalization and social development. In: CONFERENCE ON INFORMATION TECHNOLOGIES AND SOCIAL DEVELOPMENT, UNRISD. Discussion Paper. n. 114, Geneva, 1999. Disponível em: <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.130.5730&rep=rep1&type=pdf>>. Acesso em: 22 ago. 2016.

_____. Internet e sociedade em rede. In: MORAES, D. de (org.). Por uma outra comunicação: mídia, mundialização cultural e poder. Rio de Janeiro: Record, 2003. p. 255-288.

CIAMPA, A. C. A estória do Severino e a história da Severina. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

_____. Políticas de identidades e identidades políticas. In: DUNKER, C.L.I. PASSOS, M.C. (orgs). Uma Psicologia que se interroga: ensaios. São Paulo: Edicon.

COUTINHO, M. P.L. Depressão Infantil: uma Abordagem Psicossocial. João Pessoa-PB, EdUEPB, 2001.

CUNHA, H. D. O. C.; MAIOLI, P.L. Universidade Aberta à Terceira Idade (UNATI): política pública de promoção e defesa do direito fundamental à educação do idoso. Revista Publica Direito. São Paulo-PUCSP. 2012 . Disponível em:
<http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=ebae5f81d1c4563a>

DANIEL, F. O Conceito de Velhice em Transformação. Revista Interações, n. 10, p. 113-121, 2006. Disponível em:
<https://www.academia.edu/3723320/Daniel_F._2006._O_Conceito_de_Velhice_em_Transforma%C3%A7%C3%A3o._Revista_Interc%C3%A7%C3%B5es_10_113-121>. Acesso em: maio 2016.

DANTAS, H. Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon, In: LA TAILLE, Y., DANTAS, H., OLIVEIRA, M. K. Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus Editorial Ltda. 1992.

DEBERT, G. G. A invenção da Terceira Idade e a rearticulação de formas de consumo e demandas políticas. XX Encontro Anual da ANPOCS, 22 a 26 de outubro de 1996. Caxambu, Minas Gerais. (GT: Cultura e Política). Disponível em:
http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_34/rbcs34_03.htm

_____. A antropologia e o estudo dos grupos e das categorias de idade. In: BARROS, M. M. L. de. (Org.). Velhice ou terceira idade? Estudos antropológicos sobre identidade, memória e política. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1998.

_____. A reinvenção da velhice. São Paulo: Fapesp/Edusp, 1999. 266 p.

_____. A reinvenção da velhice: socialização e processos de reprivatização do envelhecimento. São Paulo: Edusp/Fapesb, 2004.

DEBORD, G. A Sociedade do Espetáculo: Comentários sobre a sociedade do espetáculo. Rio de Janeiro: Contraponto, 1998.

DOLL, J. Educação, cultura e lazer: perspectivas de velhice bem-sucedida. In: NERI, Anita Liberalesso (org.). Idosos no Brasil: vivência, desafios e expectativa na terceira idade. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, Edições SESC SP, 2007, p. 109-123.

DOS SANTOS, D. F.; MOREIRA, M. A.; CERVENY, C. Velhice-considerações sobre o envelhecimento: imagens no espelho. Nova Perspectiva Sistêmica, v. 23, n. 48, p. 80-94, 2016. Disponível em: www.revistanps.com.br/index.php/nps/article/view/53

DUARTE, V. Morte social. In: LEMOS, M. T. T. B; ZABAGLIA, R. A. (Orgs.). A arte de envelhecer: saúde, trabalho, afetividade e Estatuto do Idoso. Rio de Janeiro: Ideias & Letras, 2004. p. 199-212.

DUCATTI-SILVA, K. C.; ZANON, D. P. As contribuições dos projetos de ensino, pesquisa e extensão para formação inicial e continuada de professores. In: GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM POLÍTICA EDUCACIONAL E AVALIAÇÃO, Ponta Grossa, 2014. Disponível em: <<http://www3.uepg.br/geppea/wp-content/uploads/sites/10/2014/06/Denise-L1-As-contribui%C3%A7%C3%B5es-dos-projetos-de-ensino-pesquisa-e-extens%C3%A3o-para-a-forma%C3%A7%C3%A3o-inicial-e-continuada-de-professores.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2016.

EMIDIO, R. et al. Auto-conceito e aceitação pelos pares no final do período pré-escolar. *Análise Psicológica*, Lisboa, v. 26, n. 3, p. 491-499, jul. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312008000300010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 8 nov. 2016.

FARINHA, V. A. M. Identidade na velhice: um jogo de espelhos. 2013. 98 f. Dissertação (Mestrado em Gerontologia Social) - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2013. Disponível em: <<http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/5014/TESE%20IDENTIDADE%20NA%20VELHICE%20-%20UM%20JOGO%20DE%20ESPELHOS.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 21 nov. 2015.

FERNANDES, A. A. Velhice e sociedade: alterações nos calendários demográficos e políticas sociais. In: CURSOS INTERNACIONAIS DE VERÃO DE CASCAIS, 5., 1999, Cascais. Actas... Cascais: Câmara Municipal de Cascais, v. 4, p. 51 a 60. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0003-25732007000200008>. Acesso em: 15 maio 2016.

FERNANDES, H. M. et al. A influência da actividade física na saúde mental positiva de idosos. *Motricidade*. v. 5, n. 1, Santa Maria da Feira. jan. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1646-107X2009000100004&lang=pt>. Acesso em: 15 mar. 2013.

FERREIRA, A. L.; ACIOLY-REGNIER, N. M. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. *Educar em Revista*, Curitiba, n.36, p.21-38, 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602010000100003>>. Acesso em: 13 jun. 2015.

FERREIRA, J. de L. A Complexa relação entre Teoria e Prática Pedagógica. In: Jacques de Lima Ferreira. (Org.). *Formação de Professores: teoria e prática pedagógica*. 1. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, v. 1, p. 33-49. 2014.

FRANCO, A. F. O mito da autoestima na aprendizagem escolar. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 325-332, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v13n2/v13n2a15.pdf>>. Acesso em: jan. 2016.

FRAQUELLI, A. A. Relação entre autoestima, autoimagem e qualidade de vida em idosos participantes de uma oficina de inclusão digital. 2008. 104 f. Dissertação (Mestrado em

Gerontologia Biomédica) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários e prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2005.

_____. Conscientização: teoria e prática da Libertação – uma introdução aos estudos de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. Educação como prática de liberdade. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1999.

_____. Extensão ou comunicação? 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREITAG, B. Piaget, encontros e desencontros. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1985.

FRIAS, M. A. da E. et al. Utilização de ferramentas computacionais por idosos de um Centro de Referência e Cidadania do Idoso. Revista da Escola de Enfermagem da USP, São Paulo, v. 45, dez. 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0080-62342011000700011>>. Acesso em: 4 mar. 2013.

GARCÍA, C. M. Formação de professores: para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.

GAZOLI, D. G. D; LEITE, S. A. S. Educação de jovens e adultos: a dimensão afetiva na mediação pedagógica. In: CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL, 10., 2011, Maringá. Anais... Maringá: Universidade Estadual de Maringá. Disponível em: <<http://www.abrapee.psc.br/xconpe/trabalhos/1/113.pdf>>. Acesso: 24 fev. 2015.

GOBITTA, M., GUZZO, R. S. L. Estudo inicial do inventário de Auto-Estima (SEI): Forma A. Psicologia: Reflexão Crítica, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 143-150, 2002.

GOFFMAN, I. Estigma: notas de uma identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1998.

GOHN, M. da G. Educação não-formal e cultura política. Coleção Questões da Nossa Época, v. 71. São Paulo: Cortez, 1999.

GOLDENBERG, M. O corpo como capital. Estudos sobre gênero, sexualidade e moda na cultura brasileira. Barueri: Estação das Letras e Cores, 2007.

GOLDMAN, S. N. Velhice e Direitos sociais. In: GOLDMAN, S. N.; PORTELA, A.; ARNAUT, T. (Coord.) Envelhecer com cidadania: quem sabe um dia? Rio de Janeiro: ANGRJ/CBCISS, 2000. p. 13-42.

GOÑI, E.; FERNÁNDEZ, A. El autoconcepto. In: GRANDMONTAGNE, A. G. (Coord.). El autoconcepto físico. Madrid: Ediciones Pirámide, 2009.

GRACINDO, R. V. Inclusão social e escolar: a contribuição de pesquisas. In: GRACINDO, R. V. (Orgs.). Educação como exercício da diversidade: estudos em campos de desigualdades sócio-educacionais. Brasília: Liber Livro, 2007.

HABERMAS, J. Para a reconstrução do materialismo histórico. São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____. Pensamento Pós-Metafísico: estudos filosóficos. Rio de Janeiro. Tempo Brasileiro, 1990.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa_resultados.php?id_pesquisa=4>. Acesso em: 21 jun. 2015.

INSTITUTO MAURO BORGES DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS (IMB). Análise Sócioespacial dos Idosos em Goiás. Secretaria de Estado de Gestão e Planejamento. Estado de Goiás. Goiânia, Goiás, 2014. Disponível em: http://www.imb.go.gov.br/down/analise_socioespacial_dos_idosos_em_goiias.pdf

JANEIRO, I. N. Inventário de autoestima de Coopersmith: características psicométricas da versão portuguesa. In: CONFERÊNCIA AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA: FORMAS E CONTEXTOS, 13., 2008. Braga. Actas... Braga, Universidade de Ninho. Disponível em: <http://www.academia.edu/529334/Inventario_de_Autoestima_de_Coopersmith_Caracteristicas_psicometricas_da-versao_portuguesa>. Acesso em: 18 maio 2013.

KACHAR, V. Terceira idade e informática: aprender revelando potencialidades. São Paulo: Cortez; 2003.

LEARY, M. R. et al. Self-esteem as an interpersonal monitor: the sociometer hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 68, p. 518-530, 1995. Disponível em: <<http://www2.psych.ubc.ca/~schaller/Psyc590Readings/Leary1995.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2014.

LEITE, S. A. da S. Afetividade nas práticas pedagógicas. *Temas em Psicologia*, Campinas, v. 20, n. 2, p. 355-368, 2012.

LEITE, S. A. da S.; TASSONI, E. C. M. A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. In: AZZI, R. G.; SADALLA, A. M. F. de A. (Orgs.). *Psicologia e formação docente: desafios e conversas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

LEMPKE, N. N. S. Alfabetização digital: aprendizagem e utilização do computador na velhice, 2009, 107 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009.

LIMA, M. P. Gerontologia Educacional: uma pedagogia específica para idosos numa nova concepção de velhice. São Paulo: Terra, 2000.

LOBATO, A.T.G. Considerações sobre o trabalho do serviço social com idosos. In: LEMOS, M. T. T. B; ZABAGLIA, R. A. (Orgs.). *A arte de envelhecer: saúde, trabalho, afetividade e Estatuto do Idoso*. Rio de Janeiro: Idéias & Letras, 2004. p.11-19.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINI, R. Inclusão digital e inclusão social. Revista Inclusão Social, v. 1, n. 1, 2005. Disponível em <<http://revista.ibict.br/inclusao/index.php/inclusao/article/view/7/13>>. Acesso em: 7 ago. 2015.

MASSETO, M. T. (Org). Docência na universidade. Campinas, SP: Papirus, 1998.

_____. Mediação pedagógica e tecnologias de informação e comunicação. In: MORAN, J. M; MASSETO, M. T.; BEHRENS, M. A. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas, São Paulo: Papirus, 2013.

MATOS, C. L. A. A juvenilização do idoso da cultura de consumo: construção de identidades e culto ao corpo. In: REDOR. 18., 2014, Recife. Anais... Recife, Universidade Federal Rural de Pernambuco, 2014. Disponível em: <www.ufpb.br/evento/lti/ocs/index.php/18redor/18redor/paper/.../1933> Acesso em: julho de 2015.

MATURANA, H. R. Emoções e linguagem na educação e na política. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

MEDEIROS, F. de L. et al. Inclusão digital e capacidade funcional de idosos residentes em Florianópolis, Santa Catarina, Brasil (EpiFloripa 2009-2010). Revista Brasileira de Epidemiologia, São Paulo, v. 15, n. 1, mar. 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1415-790X2012000100010>>. Acesso em: 4 mar. 2013.

MERCADANTE, E. F. A identidade e a subjetividade do idoso. Revista Kairós: gerontologia, São Paulo, a. 1, n. 1, p.59-67, 1988.

MÉSZÁROS, I. A educação para além do capital. São Paulo, Boitempo Editorial, 2005.

MIRANDA, S.F. Identidade sob a perspectiva da Psicologia Social Crítica: revisitando os caminhos da edificação de uma teoria. Revista de Psicologia, Fortaleza, v. 5 - n. 2, p. 124-137, jul./dez. 2014

MOITA, F. M. G. S. C; ANDRADE, F. C. B. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 41, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n41/v14n41a06.pdf>>. Acesso em: jun. 2016.

MOSCOVICI, S. Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social. Petrópolis-RJ:Vozes, 2003.

MORAES, M. C. O paradigma educacional emergente. 13. ed. Campinas SP: Papirus, 1997.

MORA-OSEJO, L. E.; BORDA, O. F. A superação do eurocentrismo. Enriquecimento do saber sistêmico e endógeno sobre nosso contexto tropical. In: SANTOS, B. S.(Org.). Conhecimento prudente para uma vida decente. São Paulo: Cortez, 2004. p. 711-720.

MOREIRA, V.; NOGUEIRA, F. N. N. Do indesejável ao inevitável: a experiência vivida do estigma de envelhecer na contemporaneidade. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 59-79, jan./mar. 2008, Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pusp/v19n1/v19n1a09.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2015.

MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D. Autoimagem, autoestima e autorealização na universidade. In: ENRICONE, D. (Org.). *A docência na educação superior: sete olhares*. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

MOSQUERA, J. J. M. et al. Autoimagem, autoestima e autoconceito: contribuições pessoais e profissionais na docência. In: ANPED SUL, 9., 2012. Caxias do Sul. Anais digital... Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul. 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsulviewFile/724/374>> Acesso em: maio 2015.

MOTTA, A. B. Visão antropológica do envelhecimento. In: FREITAS, E. V. et al. (Org.). *Tratado de geriatria e gerontologia*. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 2006. cap. 8, p.78-82.

MOURA FILHO, A. C. L. Basta de clamarmos inocência: a formação reflexiva do professor contemporâneo de línguas. In: SILVA, K. A. et al. *A formação de professores de línguas: novos olhares*. v. 1. São Paulo: Pontes, 2011. p. 49-72.

NEVES, J. L. Pesquisa Qualitativa: características, usos e possibilidades. *Cadernos de Pesquisa em Administração*, São Paulo, v. 1, n. 3, 1996. Disponível em: <<http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/C03-art06.pdf>>. Acesso em: jul. 2015.

NUNES, V. P. C. A inclusão digital e sua contribuição no cotidiano de idosos: possibilidade para uma concepção multidimensional de envelhecimento, 2006. 55 f. Dissertação (Mestrado em Gerontologia Biomédica) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

OLIVEIRA, G. S. de. Velhice e Cidadania: um estudo sobre os centros de convivências de idosos. 2003. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003. Disponível em: <www.repositorio.ufpe.br:8080/xmlui/handle/123456789/9981>. Acesso em: jul. 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *A ONU e as pessoas idosas*. Nações Unidas no Brasil. 2014. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/acao/pessoas-idosas/>>. Acesso em 24 jan. 2016.

PALACIOS, A. R. J. Fragmentos do discurso publicitário para idosos no Brasil: estratégias de positivação da velhice, novos velhos ou novos mercados de consumo? In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIA DE COMUNICAÇÃO NA REGIÃO NORDESTE, 9., 2007, Salvador. Trabalho apresentado ao GT Publicidade e Propaganda. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/regionais/nordeste2007/resumos/R0121-1.pdf>>. Acesso em: set. 2015.

PASCHOAL, S. M. P. Epidemiologia do envelhecimento. In: PAPALÉO NETTO, M. (Org.). *Gerontologia: a velhice e o envelhecimento em visão globalizada*. São Paulo, Editora Atheneu, 1996.

PAVARINO, M. G. O desenvolvimento da empatia como prevenção da agressividade na infância. PSICO, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 127-134, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/viewFile/1382/1082>>. Acesso em: jun. 2015.

PEIXOTO, C. E. Entre o estigma e a compaixão e os termos classificatórios: velho, velhote, idoso, terceira idade? In: BARROS, M. M. L. (Org.). Velhice ou terceira idade? Rio de Janeiro. Editora FGV. 1998. p. 69-74.

PEREIRA, F. C. O que é empoderamento. Sapiencia, n. 8, a. 3, jun. 2006. Disponível em: <<http://educacaosocialfundhas.blogspot.com.br/2006/06/o-que-e-empoderamento-empowerment.html>>. Acesso em: 12 set. 2016.

PIRES, Z. R. S.; SILVA, M. J. Autonomia e capacidade decisória dos idosos de baixa renda: uma problemática a ser considerada na saúde do idoso. Revista Eletrônica de Enfermagem, Goiânia, v. 3, n. 2, jul./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fen>>. Acesso em: 22 abr. 2015.

RABELO, D. F.; NERI, A. L. Recursos psicológicos e ajustamento pessoal frente a incapacidade funcional na velhice. Rev. Psicologia em Estudo, Maringá, v.10, n. 3, p. 403-412, 2005.

RABELO, D. F.; CARDOSO, C. M. Auto-eficácia, doenças crônicas e incapacidade funcional na velhice. Psico USF, Itatiba, v. 12, n. 1, p. 75-81, jan./jun. 2007., Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pusf/v12n1/v12n1a09.pdf>>. Acesso em: 1 jun. 2015.

REAL, L. M. C., MARASCHIN, C., AXT, M. Acompanhando aprendizagens amorosas na interface da metodologia de projetos de aprendizagem e tecnologias digitais: um estudo de caso. Revista Informática na Educação: teoria & prática. Porto Alegre, v. 10, p. 57-74, jan./jun. 2007. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/23256>>. Acessado em: 28 jun. 2015.

RETONDAR, A. M. A (re)construção do indivíduo: a sociedade de consumo como "contexto social" de produção de subjetividades. Soc. estado., Brasília, v. 23, n. 1, p. 137-160, Apr. 2008. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922008000100006&lng=en&nrm=iso>. access on 22 dec.. 2016.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69922008000100006>.

SALES, M. B. de. Modelo multiplicador utilizando a aprendizagem por pares focado no idoso, 2007. 138 f. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

SANTOS, B. de S. A universidade no século XXI. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. Estudos Avançados, São Paulo, v. 2, n. 2, maio/ago. 1988. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-0141988000200007>. Acesso em: 10 abr. 2013.

SANTOS, G. A. Os conceitos de saúde e doença na representação social da velhice. Revista Vitual Textos e Contextos, n.1, 2002. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/viewFile/937/717>>. Acesso em: 1 jun. 2015.

SCHWARTZ, G. Exclusão digital entra na agenda econômica mundial. Folha de São Paulo, São Paulo, 18 jun. 2000. Disponível em: <<http://search.folha.uol.com.br/search?q=schwartz+exclus%E3o+digital&site=jornal&sd=1999&ed=2000>>. Acesso em: 31 maio 2015.

SIBILIA, P. A moral da pele lisa e a censura midiática da velhice: o corpo velho como uma imagem com falhas. In: LEMOS, M. T. T. B; ZABAGLIA, R. A. (Orgs.). A arte de envelhecer: saúde, trabalho, afetividade e Estatuto do Idoso. Rio de Janeiro: Ideias & Letras, 2004. p. 83-108.

SILVA, Y. F. de O. e. Universidade e desenvolvimento local: o caso da Universidade Estadual de Goiás. 2014. 208 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

SILVEIRA, A. S. Exclusão digital: miséria na era da informação. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2001.

SOUZA, R. C. C. R. Formação de Professores: tempos de vida, tempos de aprendizagem. In: MAGALHAES, S. M. O. (Org). Formação de professores: elos da dimensão complexa e transdisciplinar. Goiânia, Editora da PUC Goiás, 2012.

_____. Universidade: Inovações pedagógicas e complexidade. In: GUIMARÃES, V. S. Formação e Profissão docente: cenários e propostas. Goiânia, Editora PUC, 2009.

SOUZA, R. F.; MATIAS, H. A.; BRETTAS, A. C. P. Reflexões sobre envelhecimento e trabalho. Ciência e Saúde Coletiva. v. 15, n. 6, 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232010000600021>>. Acesso em: set. 2016.

SUANNO, J. H. Práticas inovadoras em educação: uma visão complexa, transdisciplinar e humanística. In: MORAES, M. C.; BATALLOSO NAVAS, J. M. (Orgs.). Complexidade e Transdisciplinaridade em Educação: teoria e prática docente. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

VOLI, F. A auto-estima do professor: manual de reflexão e ação educativa. Tradução Yvone Maria de Campos Teixeira da Silva. São Paulo: Edições Loyola. 1998.

VYGOTSKY, L. S. O desenvolvimento psicológico na infância. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, H. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WOLF, N. O mito da beleza. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

ZACHARIAS, S. T. Refletindo sobre a terceira idade. Direitos Humanos net. Natal, 2009. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/3idade/Refletindo_Idade.html>. Acesso

APÊNDICES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: AUTOESTIMA ENTRE IDOSOS NA ERA DIGITAL: o processo de inclusão por meio das atividades do LIM/LIFE – UEG

Nome do Pesquisador: Mylena Seabra Toschi

1. **Natureza da pesquisa:** *o sra (sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade investigar as interferências do processo de inclusão digital realizados com uma mediação pedagógica afetiva, sobre o construto autoestima entre idosos que participem das oficinas de aprendizagem desenvolvidas com a participação de professoras-bolsistas de projetos que integrem ensino, pesquisa e extensão desenvolvidos com a estrutura do LIM/LIFE – UEG.*
2. **Participantes da pesquisa:** *participarão desta pesquisa os idosos que frequentam as oficinas de inclusão digital do projeto de pesquisa e extensão da UEG “Ciranda Digital da Cidadania” e as bolsistas que os atenderem nessas oficinas.*
3. **Envolvimento na pesquisa:** *ao participar deste estudo a sra (sr) permitirá que o) pesquisador (a) observe os atendimentos realizados nas oficinas e faça entrevista sobre o processo de inclusão digital desenvolvido. A sra (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra (sr.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone da pesquisadora e, se necessário através do telefone da coordenação do projeto “Ciranda Digital da Cidadania”.*
4. **Sobre as entrevistas:** *as entrevistas serão realizadas com os idosos ao fim do processo de inclusão digital e com as bolsistas no seu início e após o seu término. As entrevistas serão feitas individualmente, gravadas em áudio e em ambiente que garanta o sigilo.*
5. **Riscos e desconforto:** *a participação nesta pesquisa não traz complicações legais e não apresenta riscos ou desconfortos. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.*

6. **Confidencialidade:** *todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora terá conhecimento dos dados.*
7. **Benefícios:** *ao participar desta pesquisa a sra (sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre o processo de inclusão digital, podendo contribuir para a discussão que fomenta as políticas públicas de inclusão.*
8. **Pagamento:** *a sra (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.*

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Telefone da Pesquisadora: (62) 82632065 (Mylena)
Telefone da Coordenação do Projeto: (62) 99499908 (Nádia)

Gravação n. _____

Data: _____

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM OS IDOSOS

Nome: _____

Bolsista que o atende: _____

Local de atendimento: _____

Questões:

- Por que você buscou as oficinas de inclusão digital? O que te motivou?
- O que você desejava aprender nas oficinas de inclusão digital?
- Relate como foi o início das oficinas. Como se sentiu?
- como foi o processo de aprender a tecnologia? O que foi fácil? O que foi difícil?
- Como foi a relação com as bolsistas-professoras?
- Depois de já ter aprendido o que você aprendeu nas oficinas, mudou alguma coisa na sua relação com as pessoas? O que mudou?
- O fato de ter aprendido a lidar com a tecnologia mudou algo na sua vida, no seu dia-a-dia, na sua rotina? O que mudou?

Observações: _____

A ABORDAGEM DA SUBJETIVIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE: A EXPERIÊNCIA DA “CIRANDA DIGITAL DA CIDADANIA” DO LIM/LIFE-UEG

Mylena Seabra Toschi

Yara Fonseca de Oliveira e Silva

Introdução

Este estudo objetiva, de forma geral, refletir sobre a abordagem da subjetividade³⁰ na formação docente a partir da experiência do projeto de inclusão digital de idosos “Ciranda Digital da Cidadania”³¹ desenvolvido com a estrutura do Laboratório de Mídias Interativas/Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores (LIM/LIFE) da Universidade Estadual de Goiás (UEG).

Escolheu-se estudar a abordagem da subjetividade no projeto “Ciranda Digital da Cidadania” por ser um raro momento em que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão faz-se presente na universidade. A questão de interesse era perceber em que medida a abordagem da subjetividade fazia parte dos momentos de orientação das coordenadoras e da explanação sobre as oficinas pelas professoras-bolsistas³².

A presente investigação configura-se como um estudo de caso de natureza qualitativa (ANDRÉ, 1995). Os dados foram coletados com as professoras-bolsistas que participaram das oficinas de aprendizagem buscando compreender as interferências da abordagem da subjetividade do professor em seu processo formativo.

Este capítulo apresenta-se em quatro seções, além desta introdução e das considerações finais. A primeira apresenta a relação entre a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão e a formação de professores, a segunda traz a integração teórico-prática e a abordagem da subjetividade na formação docente, a terceira mostra a metodologia utilizada na pesquisa e a quarta os resultados e discussões.

³⁰ Neste trabalho a denominação de subjetividade e a sua abordagem é a defendida por Leite e Dimenstein (2002) que, a partir de autores do pensamento filosófico contemporâneo como Foucault, Deleuze e Guattari concebem a subjetividade como categoria processual, inscrita no plano de sua produção em função dos agenciamentos de instâncias de subjetivação dispostas no registro do social. Tal perspectiva leva a um rompimento com as posturas naturalizantes e individualizantes de abordagem da subjetividade destacando a inseparabilidade entre os processos subjetivos e o campo social. Esses autores enfatizam que a abordagem da subjetividade permite acessar as formas pelas quais os humanos se relacionam com os regimes de verdades de sua época e como podem não só reproduzir tais regimes, mas também reconstruí-los.

³¹ Esse projeto de pesquisa e extensão objetiva, por meio de oficinas de inclusão digital, analisar o desempenho de idosos com diferentes níveis de letramento em relação ao acesso ao conhecimento mediado pelas tecnologias digitais, analisando a autonomia e capacidade dos idosos de serem multiplicadores da inclusão digital.

³² Essas professoras em processo de formação inicial em nível superior do curso de Pedagogia da UEG, sendo bolsistas do projeto analisado, exercendo a função de educadoras e estando, portanto, em contato direto com os idosos nas oficinas de inclusão digital. Neste estudo, essas professoras em formação e bolsistas da pesquisa serão denominadas professoras-bolsistas.

A indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão e a formação de professores

O eixo fundamental da Universidade brasileira é o tripé formado pelo ensino, pesquisa e extensão, o qual não pode ser compartimentado conforme dispõe o artigo 207 da Constituição Brasileira de 1988 que “as universidades [...] obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Equiparadas, essas funções básicas merecem igualdade em tratamento por parte das instituições de ensino superior, que, do contrário, violarão o preceito legal.

Moita e Andrade (2009) afirmam que a universidade tem sido palco de análises e debates que têm dado destaque seja ao ensino, seja à pesquisa, seja ainda à extensão. Entretanto, os autores afirmam que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão ainda não é uma orientação reconhecida sistematicamente na educação superior, permanecendo como um ideal a ser perseguido: o modelo universitário muitas vezes praticado na educação superior ainda é aquele próprio do momento de afirmação e consolidação do saber científico, típico de uma estrutura ainda não eminentemente dialogal.

Ducatti-Silva e Zanon (2014) afirmam que dentre os desafios contemporâneos na formação inicial e continuada de professores, evidencia-se o aspecto relativo à função da universidade: fomentar o diálogo entre ensino, pesquisa e extensão e, entre esses e o campo de atuação do professor. O ato de refletir sobre a ação docente exige o acompanhamento permanente da sociedade, frente à sua transformação e, por conseguinte, da educação em sua amplitude.

Essas autoras defendem que há uma dinâmica de retroalimentação do ensino e da pesquisa por meio da extensão, ou seja, por meio da aproximação dos acontecimentos materializados na sociedade é que se faz ensino, que se faz pesquisa. Portanto, ensinar pela pesquisa e pela extensão significa buscar a aproximação entre os três componentes. Significa ainda, integrar os processos: de transmissão e apropriação do saber historicamente sistematizado; de construção dos saberes e os de objetivação desses conhecimentos. Sabendo-se da dimensão do papel da docência no ensino superior é possível depreender que não se faz ensino, depois pesquisa e depois extensão, ou vice-versa, mas os desenvolvimentos desses processos ocorrem concomitantemente.

Ducatti-Silva e Zanon (2014) afirmam ainda que a formação de professores amparada pela indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão instigam os acadêmicos a observar aspectos sobre a dimensão didática do trabalho docente, práticas pedagógicas bem sucedidas, como se caracterizam o saber e o aprender na docência e rompem com o hiato entre teoria e prática por meio da efetivação do vínculo entre universidade e sociedade.

Na integração ensino-pesquisa-extensão, o professor se reconhece como pesquisador, no sentido de compreender que quando o professor investiga o que ensina, este processo possibilita a descoberta, o reconhecimento da importância do saber científico, permite ainda investigar a prática pedagógica, gerando interrogações e novas descobertas. Ao descobrir-se como pesquisador, o professor fundamenta a sua prática pedagógica tornando-a mais eficaz, à medida que reflete sobre ela. A pesquisa possibilita reflexão a partir dos resultados que indicam ações a serem incorporadas. Desta forma, a formação torna-se espaço de produção de conhecimento. O professor se reconhece como “aluno” para ser sujeito da sua prática pedagógica.

A formação de professores apresenta-se como um fenômeno complexo e diverso sobre o qual “o conceito formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta face a outras concepções eminentemente técnicas” (GARCÍA, 1999, p. 21-22). A dimensão pessoal no processo de formação, as possibilidades e proposições para a formação requerem um olhar atento dos formadores, no sentido de articular as diferentes dimensões que compõem os caminhos formativos dos futuros professores, um processo que perpassa a vida do profissional e não somente ações estanques e isoladas.

Traz-se aqui a compreensão de Freire (1996) para realçar que o ensino, pesquisa e extensão destinadas à prática educativa exigem disponibilidade para o diálogo. Freire (1996, p. 135) afirma que “tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto de reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente”.

Esse olhar de diálogo se fez presente no projeto desenvolvido com a estrutura do LIM/LIFE, em que havia a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão – “Ciranda Digital da Cidadania”. Projetos como esse fazem parte da formação inicial de professores e é importante por colocar o acadêmico em contato com a docência e com as aspirações reais da comunidade, levando-o, como afirma Freire (1996), a realizar uma reflexão sobre a aventura docente. Projetando-se como futuro professor, o discente compreende a prática educativa como processo de criação, envolvimento e conhecimento de diferentes saberes que interagem com o imaginário e o inusitado presente no fazer docente.

A UEG tem sido desafiada a desempenhar seu papel de alcançar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e conseqüentemente, a articulação entre teoria e prática em cursos de formação de professores. Ainda que conforme Silva (2014), a UEG atue com maior intensidade nas atividades de ensino e com menor intensidade nas atividades de pesquisa e extensão pois, no decorrer de sua evolução, assumiu mais o papel de difusora do

conhecimento e menos o de criadora de conhecimento. Pois, essa articulação é necessária e quando efetivada por meio do vínculo entre universidade e sociedade promove uma formação privilegiada.

A integração teórica-prática e a abordagem da subjetividade na formação docente

A contemporaneidade é palco de profundas reflexões, modificando a forma de pensar e conceber o homem, o mundo, as coisas. As intensas discussões sobre os limites do rigor científico coloca em xeque a hegemonia do paradigma clássico, modelo de racionalidade herdado a partir do século XVI e consolidado no século XIX, mas ainda impregnado no século XX e XXI (SANTOS, 1988).

O pensamento cartesiano supervaloriza os procedimentos metodológicos simplificadores, promovendo uma visão reducionista do ser e do saber. Para Ferreira (2014),

O século XX manteve a tendência do XIX, fortemente influenciado pelo método cartesiano – a separação entre mente e matéria e a divisão do conhecimento em campos especializados em busca de uma maior eficácia. Essa forma de organizar o pensamento levou a comunidade científica a uma mentalidade reducionista na qual o homem adquire uma visão fragmentada não somente da verdade, mas de si mesmo, dos seus valores e dos seus sentimentos (FERREIRA, 2014, p. 34).

Esse autor relata que essa fragmentação afeta todas as áreas do conhecimento, limitando a percepção da totalidade, e com a educação não seria diferente. A partir dela que se estabelece a cisão entre teoria e prática pedagógica e a dicotomia entre o trabalho docente e a pesquisa (FERREIRA, 2014).

Leite (2012) também comenta os efeitos dessa visão dualista do homem ao afirmar que esta impede uma compreensão do homem em sua totalidade e, conseqüentemente, desconsidera a importância da subjetividade no processo de ensino e aprendizagem. Portanto, para o autor é inegável a influência secular da concepção dualista nas práticas das instituições educacionais: herdamos uma concepção segundo a qual o trabalho educacional envolve e deve ser dirigido, essencialmente, para o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, centrados na razão, sendo que a afetividade não deve estar envolvida nesse processo.

Neste sentido, a formação de professores centrou-se no desenvolvimento da dimensão racional cognitiva em detrimento da dimensão afetiva. O legado dessa concepção dualista promove uma formação de professores que reproduz uma visão reducionista de mundo, sociedade e educação. Nisso resulta um ensino conservador, descontextualizado e fragmentado em que teoria e prática não estão integradas.

Ferreira (2014), discutindo sobre a integração teoria-prática docente afirma que a prática educativa exige uma formação específica, o pleno domínio do conhecimento teórico e da realidade prática da profissão. O autor defende a necessidade de valorização da prática profissional como ponto de partida e de chegada no processo de formação docente, pois é a partir da prática que o professor ressignifica o saber teórico. Ferreira (2014) esclarece a relação entre teoria e prática na formação docente:

A formação de professores é uma ação contínua e progressiva que envolve várias instâncias, e atribui uma valorização significativa para a prática pedagógica, para a experiência, como componente constitutivo da formação. Ao valorizar a prática como componente formador, em nenhum momento assume-se a visão de dicotomia da relação teoria-prática. A prática profissional da docência exige uma fundamentação teórica explícita. A teoria também é ação e a prática não é receptáculo da teoria. Esta não é um conjunto de regras. É formulada e trabalhada com base no conhecimento da realidade concreta. A prática é o ponto de partida e de chegada ao processo de formação (FERREIRA, 2014, p. 39).

Corroborando esse pensamento integrador, Behrens (2003) afirma que a formação de professores deve ter como pressuposto central a “transformação social. Para tanto, instiga o diálogo e a discussão coletiva como forças propulsoras de uma aprendizagem significativa” que contemple a cooperação e a participação crítica e reflexiva dos alunos e professores. Busca-se também a “superação da fragmentação do conhecimento, o resgate do ser humano em sua totalidade [...] levando à formação de um profissional, humano, ético e sensível” (BEHRENS, 2003, p.151). Completando as bases dessa interconexão, a autora defende o ensino com pesquisa para superar a tendência à reprodução do conhecimento. Behrens (2003, p. 151) considera a pesquisa “princípio educativo e, portanto, o aluno e professor tornam-se pesquisadores e produtores dos seus próprios conhecimentos”.

As vivências dos cursos de formação precisam conferir aos discentes a busca constante pela teoria acadêmica, a capacidade crítica e a reflexão sobre a sua prática. O conhecimento não chega pronto aos professores, está em constante construção. Ele é ressignificado de acordo com a realidade vivenciada na sua atividade docente.

De acordo com Moura Filho (2011), os princípios da formação reflexiva de professores desenvolvidos por Donald Schön configuram-se como uma alternativa significativa para que a formação de professores integre a dinâmica teoria/prática. A reflexão crítica promove a conscientização do professor sobre si mesmo, sua práxis, motivações, limitações e de como reproduz na sua ação pedagógica o contexto social, político, histórico e cultural que também é parte.

Para Freire (1980, p. 60), a construção da autonomia passa pela conscientização. Ele propõe a conscientização como um esforço de "conhecimento crítico dos obstáculos" que

impedem a transformação do mundo. Para Freire (1980), a conscientização é construída no contexto da ação-reflexão, ou seja, não pode existir fora da práxis. Já que conscientização envolve ação, e isto implica em tomar posse da realidade por diversos ângulos. É a partir da reflexão sobre seu contexto, do comprometimento, das decisões, que os homens e mulheres se constroem a si mesmos e chegam a ser sujeitos, chegam a ser autônomos. O ser humano percebe sua temporalidade, reconhece que não vive num eterno presente, que é histórico. Também se reconhece em relação com outros seres e com a própria realidade. A realidade com o seu devir e as relações que estabelece impõe ao ser humano desafios. As respostas dadas a esses desafios não mudam apenas a realidade, mas mudam o próprio homem. "No ato mesmo de responder aos desafios que lhe apresenta seu contexto de vida, o homem se cria, se realiza como sujeito, porque esta resposta exige dele reflexão, crítica, invenção, eleição, decisão, organização, ação" (FREIRE, 1980, p. 37). Assim o homem não se adapta apenas à realidade, ele a configura, e na práxis configuradora se constrói como homem.

Nóvoa (1992) afirma que não há aprendizagem sem experiência e sem uma reflexão pessoal e autobiográfica sobre a mesma. Nessa perspectiva o que se destaca não é somente a realidade vivida, mas a realidade sentida, pensada e interpretada. Assim, a autorreflexão tem sentido formador pois estabelece uma reciprocidade entre a realidade objetiva e subjetiva, entre identidade pessoal e a identidade profissional, fazendo da autoformação um embricamento da reflexividade entre o professor, o seu meio e sua trajetória.

A reflexão sobre a prática deve abarcar todos os aspectos envolvidos na atividade docente, não se limitando à dimensão técnica e teórica. Mas envolvendo além da sua dimensão histórica-cultural-social; seus valores e ética; o aspecto pessoal do professor - como as relações interpessoais, sua afetividade, sua subjetividade.

Souza (2012) afirma que o ato educativo tem como base a multidimensionalidade e a contextualização e deve superar a fragmentação e os "reducionismos dos saberes" questionando estereótipos cognitivos. Nesse contexto, defende ser necessário refletir a formação docente, valorizando a subjetividade numa concepção sistêmica e interativa.

A dimensão da subjetividade precisa ser abordada nos cursos de formação de professores. Para Souza (2012) nos cursos de formação ainda prevalece a ideia de dicotomia entre o cognitivo, o afetivo e o social e enfatiza:

é premente que se deixe de ignorar a indissociabilidade dos aspectos afetivos, dos sentimentos, da cognição. Será necessário colocar em destaque no processo formativo as tramas da intersubjetividade, dos valores inerentes à relação docente, de maneira a preservar na sua integridade o lado humano de seus sujeitos (SOUZA, 2012, 169).

Paulo e Almeida (2008) confirmam a necessidade e a relevância de uma formação de professores que se apoie no reconhecimento da subjetividade. Nessa perspectiva de formação é possível que o professor se interrogue sobre sua prática, sendo capaz de abandonar uma ação baseada no suposto poder dos métodos e das técnicas, redimensionando a ação educativa. Para as autoras as relações entre experiências de vida do professor, pessoal e profissional, são aspectos determinantes na constituição de sua prática docente. O reconhecimento da subjetividade na formação docente interfere diretamente no processo de reflexão sobre a práxis e no engajamento ético do sujeito no campo educativo.

Para que a subjetividade seja abordada no processo formativo, visando a formação do professor em sua totalidade, é imprescindível que todo o processo esteja baseado na dialogicidade, na cooperação, por meio de conhecimentos compartilhados. O processo formativo deve ser construído num espaço de debates constantes, de negociações e de representações da realidade que incluam a subjetividade dos seus agentes. Souza (2012, p. 170) defende que somente num espaço assim construído os futuros professores encontram condições de “reinterpretar a cultura acadêmica e incorporá-la, de modo que possam superar sua visão inicial sincrética, caótica, reconstruir seus esquemas, elaborar novas sínteses”. Assim, vivenciam um processo de reconstrução do conhecimento integrando todas as suas dimensões - social, histórica, cultural e afetiva; que parte da realidade dos participantes – seus conhecimentos prévios, suas inquietações, suas atitudes, sentimentos e valores; não limitando-se à justaposição de conhecimentos que resulta numa aprendizagem cindida que não fornece subsídios para alterar sua ação no mundo.

Assim, uma atuação pedagógica embasada nessa perspectiva exige que os processos formativos reflitam essa mudança paradigmática. Além disso, os instrumentos pedagógicos devem incentivar a criação, a análise, o fluxo de ideias e a oportunidade de aprimoramento das relações interpessoais. Sendo a dialogicidade essencial ao processo educativo, é imprescindível que a formação de professores também seja construída com essa característica. Um projeto formativo assim concebido supõe mudanças pedagógicas e didáticas profundas no processo de formação de professores onde:

o processo formativo deve-se voltar à construção democrática, à criatividade; à participação, à abertura da universidade ao diálogo com outros saberes, culturas e tradições, para poder superar as limitações dos paradigmas científicos tradicionais. Seus estudos também inspiram programas que respeitam mais a diversidade e a igualdade, construindo novas subjetividades na teoria e na prática (SOUZA, 2012, p. 165).

Essa reconstrução do conhecimento capaz de formar um professor com visão integrativa não é passível de ser desenvolvida unilateralmente. Reverberando o pensamento de Freire (2005), a dialogicidade é uma exigência epistemológica. Isso significa que é na relação pedagógica pautada pela valorização do ‘entre’ nos agentes dessa formação, que se estabelece uma reconstrução do conhecimento que vai além do conteúdo disciplinar, integrando-o à sua formação como um ser integral.

Para Freire (2005), este diálogo é um instrumento para emancipação humana que deve ser desenvolvido com afetividade em sua essência. O diálogo não pode existir sem um compromisso afetivo pelo mundo e pelos homens. “Designar o mundo, que é ato de criação e de recriação, não é possível sem estar impregnado de amor. O amor é ao mesmo tempo o fundamento do diálogo e o próprio diálogo” (FREIRE, 2005, p. 83).

Souza (2009, p. 147) enfatiza a importância da relação pedagógica que valoriza o ‘entre’ e ressalta que “o espaço de diálogo e de ressonância ‘entre’ a outra cultura e o ‘eu’ é uma exigência do ser vivo”. O ‘entre’ “expressa o espaço aberto onde o ‘eu’ se encontra consigo mesmo, com o outro e com o mundo”. Esse espaço multidimensional deve ser construído a cada instante para que o diálogo possa acontecer no processo formativo. A autora complementa que:

nesse pensamento pedagógico julga-se que quando a situação de ‘ensinagem’ assume uma dimensão coletiva, ela se enriquece, pois possibilita emergir o ‘entre’: a realidade dos participantes. Permite assim serem elaborados novos conteúdos de grande riqueza e interesses. Estes se tornam pontos de partida, alicerçados na aceitação do princípio dialógico, para a estruturação dos sujeitos que aprendem com os outros, em cooperação com os outros, para si e para os outros (SOUZA, 2009, p. 147).

Fortalecendo o pensamento acima descrito, Maturana (2009, p. 19) defende que a experiência de aceitação do “outro como legítimo outro” abre possibilidades de condutas, entre elas a confiança, a escuta, o respeito e a cooperação. Dentro desta concepção, a aceitação do “outro como legítimo outro” se funda na aceitação da diferença, e esta ética é refletida na preocupação com as consequências de nossas ações sobre os outros.

Ainda sobre as relações interpessoais, Masseto (1998, p. 14) afirma que o processo de formação de professores que assume uma dimensão coletiva promotora do diálogo e que valorize a manifestação de aspectos pessoais dos discentes, abre espaço para que sejam expressos e trabalhados aspectos afetivo-emocionais, promovendo o “crescente conhecimento de si mesmo, dos diferentes recursos que possui, dos limites existentes, das potencialidades a serem otimizadas”. Admitir a presença dessa dimensão na formação de professores significa

compreender a possibilidade de se aperfeiçoar características pessoais como o respeito, a cooperação, a competitividade, a solidariedade, entre outros.

Paulo e Almeida (2008) afirmam que formação de professores deve começar pelo reconhecimento da ligação entre o pessoal e o profissional e que os professores em processo formativo devem passar por uma reaprendizagem da escuta de si mesmos, uma vez que não pode ficar de fora da formação profissional o que sentem e o que são. A esse respeito, Almeida, (2002) refere como imprescindível o uso do dispositivo da escuta na formação de professores para que lhes seja possibilitada a criação ou (re)criação de um elenco próprio de significações acerca do ato educativo, ou seja, para que o professor possa atribuir novos sentidos à transmissão e à mediação do conhecimento, assim como se interrogar sobre os efeitos de sua prática no aprendizado dos seus alunos.

Dominicé (1990, *apud* PAULO; ALMEIDA, 2008) afirma que o papel do formador docente seria mais do que transmitir um saber externo, mas o de servir de mediador entre o professor, o objeto de aprendizagem e a análise de situações vividas. Trata-se de uma metodologia de formação por meio de um processo de reflexão/introspecção, o que sempre pressupõe uma interpretação conjunta, entre formador e professor, e uma posterior reconstrução dos modos de ser/fazer.

Uma formação de professores que admite e trabalhe a subjetividade dos discentes permite a estes a compreensão do homem como um ser integral. Superando a visão dicotômica de homem “assume-se que as dimensões afetiva e cognitiva são indissociáveis no processo de desenvolvimento humano” (GAZOLI; LEITE, 2011, p. 23). Essa nova concepção integra as dimensões afetiva e cognitiva explicitando a existência de uma relação íntima entre o ambiente social e os processos afetivos e cognitivos. Esse aspecto interfere na formação dos futuros professores. Estes passam a também considerar a dimensão subjetiva do ‘outro’ nas suas relações - desenvolvendo a capacidade de observação e interpretação das intenções, desejos e dizeres dos seus alunos - valorizando a subjetividade e compreendendo importância da dimensão afetiva na relação pedagógica.

A partir da leitura dos autores citados compreende-se a subjetividade docente como algo em construção contínua, onde os processos intra e interformativos podem incluir processos de reflexão e autoconhecimento, reconstituindo os itinerários da prática. Assim, pensar a autoformação é começar a pensar a educação de dentro para fora, num percurso de conhecimento e autoconhecimento. Compartilha-se aqui com a ideia de Almeida (2001), de que urge suscitar interrogações e inquietações que retratem e reflitam o ser que se encontra revestido da profissão educativa: o sujeito na pele de professor.

Metodologia

A presente investigação configura-se como um estudo de caso de natureza qualitativa (ANDRÉ, 1995) e objetiva, de forma geral, refletir sobre a abordagem da subjetividade na formação docente a partir da experiência do projeto de inclusão digital de idosos “Ciranda Digital da Cidadania” desenvolvido com a estrutura do LIM/LIFE da UEG. Os dados foram coletados por meio de observação dos encontros da equipe e das oficinas de inclusão digital, entrevistas semi-estruturadas com as professoras-bolsistas que participaram das oficinas de aprendizagem e das coordenadoras desse projeto. Buscou-se compreender as interferências da abordagem da subjetividade do professor em seu processo formativo.

Escolheu-se estudar a prática desenvolvida com a estrutura do LIM/LIFE por este ser um espaço de ensino, pesquisa e extensão onde nota-se a presença da integração teórico-prática. O LIM/LIFE foi concebido com o compromisso de formar professores aptos a lidar com a complexidade da questão “inclusão digital e social”, no sentido de abarcar as necessidades dos aprendentes, considerando os novos ordenamentos estruturais do mundo contemporâneo que envolve os aspectos econômicos, políticos, sociais, culturais, educacionais e das subjetividades pessoais e coletivas.

O momento inicial de coleta foi realizado com observações das reuniões da equipe da pesquisa e das oficinas de inclusão digital. Foram observadas oito reuniões da equipe e 23 oficinas – de agosto de 2015 a julho de 2016. As reuniões da equipe de pesquisa eram semanais e foram acompanhadas buscando-se compreender o tipo de relação que se estabelecia entre as professoras-bolsistas e a coordenação. Em um segundo momento foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com as quatro professoras-bolsistas participantes das oficinas, no mês de julho de 2016.

Resultados e discussão

A seguir apresentam-se os resultados e a discussão da pesquisa de campo. A primeira etapa consistiu na observação das reuniões da equipe de pesquisa foi possível perceber que as reflexões que aconteciam nesses encontros não se limitavam aos aspectos teóricos e técnicos. A relação estabelecida entre as professoras-bolsistas e coordenadoras eram baseadas na dialogicidade, na cooperação, por meio de conhecimentos compartilhados que incluíam a subjetividade. Esses momentos em que a manifestação de aspectos pessoais era valorizada permitiram a expressão e reflexão sobre aspectos afetivo-emocionais das professoras-bolsistas.

Nas entrevistas semi-estruturadas realizadas com as professoras-bolsistas foi possível perceber a importância da abordagem da subjetividade como propulsora de reflexões sobre si mesmo e a interferência dessas reflexões no processo formativo. A professora-bolsista B relata:

A expectativa que tinha era que chegassem (idosos) sem saber nada sobre tecnologia. A gente imaginou uma coisa, mas eles chegavam com um intuito e um objetivo. Só no contato com eles que a gente percebeu que tinha essa imagem errada deles: de que estavam completamente alheios ao mundo que os rodeava, como se estivessem parados no tempo. E foi com isso, conversando sobre isso com a equipe que eu vi o quanto é forte essa coisa da sociedade, a gente repete mesmo tendo a informação teórica, mesmo tendo estudado sobre o idoso. Eu fiquei assustada comigo porque imaginava que por ter estudado sobre o idoso já não ia repetir essa visão da sociedade. Mas a gente repete e só se vendo que é possível mudar isso. (Professora-bolsista B)

Neste relato acima citado fica evidente como a abordagem da subjetividade dos professores no processo formativo estimula a autorreflexão. A partir da prática e da reflexão crítica sobre si mesmo, as professoras-bolsistas desenvolvem maior consciência sobre si mesmo, percebendo como reproduzem estereótipos sobre o idoso presentes na cultura capitalista ocidental. Trata-se de uma experiência colaborativa e dialógica, coletivamente significativa e ao mesmo tempo individualmente formadora.

Behrens (2012) afirma que a formação de professores que tem como pressuposto central a transformação social deve instigar o diálogo e a reflexão crítica e é força propulsora de uma aprendizagem significativa. Nóvoa (1992) contribui que não há aprendizagem sem experiência e sem uma reflexão pessoal e autobiográfica, em que a autorreflexão tem sentido formador estabelecendo uma reciprocidade entre a cognição e afetividade, aspectos objetivos e subjetivos, a identidade profissional e a identidade pessoal.

No processo formativo desenvolvido com a estrutura do LIM/LIFE percebe-se a valorização da prática no processo formativo e sua decorrente reflexão é um componente constitutivo da formação, como afirma Ferreira (2014). Nota-se, também, os princípios da formação reflexiva desenvolvidos por Schön e apontados por Moura Filho (2011) como o caminho trilhado para que a formação de professores integre a dinâmica teoria/prática. Relata a professora-bolsista A:

Quando foi começar as oficinas a gente ficava insegura esperando o idoso chegar e sem saber como seria, quem seria aquele idoso. Acho que a gente foi construindo nessa prévia uma imagem do que seria o idoso que a gente iria atender. Então a gente ficava insegura mas imaginava quem eram as figuras que iam aparecer. Esse primeiro contato foi interessante porque a gente imaginou que os idosos chegariam meio que passivos e que a gente iria

ensinar e pronto. Imaginava que eles não tinham noção de nada. Daí chega um idoso que sabe muito bem o que quer aprender e pra que quer aprender, e daí a gente se surpreendeu com isso. Logo depois do primeiro encontro a gente conversou (com a equipe) e percebi que essa insegurança faz parte mesmo. Depois dessa conversa eu vi que essa coisa da gente se surpreender acontece porque fiquei presa a uma imagem que fiz do idoso e isso não é a realidade. É só vendo quem é o aluno real que dá pra saber quem ele é e saber como agir. Parece que a gente fica sem chão porque está acostumado a ter a segurança de um planejamento a seguir e daí você ter que agir a partir do que o aluno traz faz a gente ficar meio perdida. A gente teve que reorganizar o que é ensinar, teve que mudar nossa forma de planejar e agir. (Professora-bolsista A)

Nesse excerto percebe-se a interferência da fragmentação do conhecimento ainda presente nos cursos de formação de professores e como essa visão dualista limita a percepção da realidade. Além disso, impacta na prática docente resultando em um ensino descontextualizado e fragmentado, em que teoria e prática não estão integradas.

Paulo e Almeida (2008) afirmam que o reconhecimento da subjetividade na formação docente permite que o professor se interrogue sobre a sua prática sendo capaz de abandonar o poder suposto dos métodos e das técnicas redimensionando a ação educativa. Sobre romper com essa perspectiva de ensino tradicional a professora-bolsista B relata:

Quando foi começar as oficinas eu tava muito retraída e incomodada com o fato de estar na posição de ensinar, ainda mais pessoas mais velhas que eu e que já tinham tanta experiência de vida. Foi com as discussões da equipe, com a reflexão do grupo que a gente percebeu que isso vinha porque eu ainda pensava dentro de uma perspectiva de ensino tradicional. De que eu tinha que me colocar de forma superior a eles pra poder ensinar. E eu não me sentia em condições de estar acima deles, como se soubesse mais que eles. Isso mexeu comigo e me fez mudar de lugar na relação com eles. Isso fez que eu fosse mais aberta na relação com eles, perdi o medo de me colocar como pessoa e também de perceber como eles são. (Professora-bolsista B)

Nesse relato fica evidente o processo de descoberta e enfrentamento de si mesmo, descobrindo-se como professora a partir das reflexões suscitadas pela abordagem da subjetividade na formação docente. O reconhecimento da ligação entre o pessoal e o profissional percebido no relato acima reforça o processo de escuta de si mesmo. Esse processo de autoconhecimento interfere diretamente no processo de reflexão sobre a práxis como afirmam Paulo e Almeida (2008).

Na experiência formativa da “Ciranda Digital da Cidadania” a reflexão sobre a prática não se limitou à dimensão técnica e teórica, envolvendo aspectos pessoais do professor em formação, como suas relações interpessoais, sua afetividade, sua subjetividade. Para tanto, foi imprescindível o uso da escuta (ALMEIDA, 2002) nesse processo para que fosse possível a significação ou ressignificação do ato educativo. Ou seja, para que as professoras-bolsistas

pudessem atribuir novos sentidos à mediação do conhecimento, assim como se interrogar sobre os efeitos de sua prática no aprendizado de seus alunos. A professora-bolsista relata:

Conversar sobre como eu me sentia no primeiro contato com o idoso me ajudou a perceber como eu carregava preconceitos sobre o idoso. É como se as perguntas sobre os nossos sentimentos levassem a gente a se perceber. Era isso mesmo. Essas conversas faziam a gente refletir e perceber melhor as nossas ações. (Professora-bolsista A)

A partir desse relato acima citado é possível refletir sobre o papel do formador docente, em que, como afirma Dominicé (1990, *apud* PAULO; ALMEIDA, 2008), seria o de servir de mediador entre o professor em formação, o objeto de aprendizagem e a análise das situações vividas.

Na experiência desta pesquisa é possível identificar essa metodologia de formação por meio de reflexão/introspecção. Os conteúdos subjetivos eram abordados e refletidos em uma interpretação conjunta, entre professoras-bolsistas e coordenação, possibilitando uma posterior reconstrução dos modos de ser e fazer. Esse fato também é visível no relato abaixo:

Tinha tido um encontro da pesquisa que a gente tinha falado sobre perceber o aluno, daí no dia seguinte faço o primeiro atendimento de uma idosa e saí explicando o que ela tinha dito que queria saber. Demorou um tempo para que eu percebesse que ela não sabia ler. Eu fiquei muito mal com isso. Foi conversando sobre isso com a equipe que eu superei e percebi que não adianta só a teoria, a técnica, e sim ver o aluno, a pessoa, e isso era uma dificuldade que eu tinha. A gente não aprende isso em livro. Tive que enfrentar o meu erro para ver que era uma dificuldade minha. (Professora-bolsista B)

Neste relato percebe-se não só a presença do dispositivo escuta (ALMEIDA, 2002) como também a presença da metodologia de formação por meio da reflexão/introspecção. Além disso, nota-se o que Freire (2005) chamou de valorização do ‘entre’ nos agentes formativos, em que se estabelece uma reconstrução conhecimento que vai além do conteúdo disciplinar. Souza (2009) corrobora com esse pensamento ao afirmar que é uma construção coletiva que possibilita emergir o ‘entre’, a realidade dos participantes do processo formativo. Isso permite ser elaborado novos conteúdos como a aceitação do princípio dialógico, em que sujeitos “aprendem com os outros, em cooperação com os outros, para si e para os outros” (SOUZA, 2009, p.147).

Na experiência formativa investigada por este estudo foi possível perceber que o processo de formação de professores que assume uma dimensão coletiva, promotora de diálogo e que valorize e estimule a manifestação de aspectos pessoais dos discentes, abre espaço para que sejam trabalhados aspectos afetivos-emocionais, promovendo o “crescente conhecimento de si mesmo, dos diferentes recursos que possui, dos limites existentes, das

potencialidades a serem otimizadas” (MASSETO, 1998, p. 14). O relato da professora-bolsista D exemplifica:

Foi sendo perguntada como me sentia que eu percebi que eu ficava ansiosa para o idoso aprender o que eu queria. Não entendia que era possível ele não querer aprender alguma coisa. Depois que vi que isso era um problema meu e não dele. (Professora-bolsista D)

Este relato evidencia que a abordagem da subjetividade docente possibilita a reflexão e o consequente autoconhecimento. Esse movimento de compreensão das diferenças entre ‘si mesmo’ e o ‘outro’ possibilita a aceitação do “outro como legítimo outro” e se reflete na preocupação com as consequências das suas ações sobre os outros (MATURANA, 2009). Esta dimensão ética move a possibilidade de se aperfeiçoar características pessoais como o respeito, a cooperação, a solidariedade, entre outros (MASSETO, 1998). Além desse aspecto, fica claro que, para que o professor tenha a capacidade de compreender a subjetividade do aluno é necessário que o tenha lidado com a sua subjetividade no seu processo formativo.

Na experiência desta pesquisa ficou evidente as vantagens da abordagem da subjetividade na formação docente. A prática do projeto desenvolvido com a estrutura do LIM/LIFE mostra que é possível desenvolver uma formação de professores em que a indissociabilidade dos aspectos afetivos, dos sentimentos e da cognição estejam efetivamente presentes. A coordenadora A relata sobre esse processo:

Tinham muitos momentos de estudo durante a pesquisa, onde elas tinham que fazer leituras e isso propiciava muitas reflexões além das questões diárias do cotidiano. Nesses momentos havia uma reflexão coletiva sobre o que tinha ocorrido nas oficinas. Tudo era discutido, refletido - e esses momentos eram muito presentes - os textos, as nossas práticas. Discussões em detalhes e aprofundando a formação delas. (Coordenadora A)

Este excerto evidencia que a experiência formativa do projeto “Ciranda Digital da Cidadania” tinha o propósito de formar o professor na sua totalidade e que era construído em um espaço de debates constantes e de representações da realidade que incluíam a subjetividade dos seus agentes. Assim, vivenciaram um processo de reconstrução do conhecimento integrando todas as suas dimensões, o que para Souza (2012, p. 170) é imprescindível para que futuros professores encontrem condições de “reinterpretar a cultura acadêmica e incorporá-la, de modo que possam superar sua visão inicial sincrética, caótica, reconstruir seus esquemas, elaborar novas sínteses”.

Um projeto formativo assim concebido tem a dialogicidade como algo essencial e estimula a análise e o aprimoramento das relações interpessoais. Sobre essa perspectiva, a Coordenadora A discorre:

A gente partiu da nossa concepção de que a educação é um processo de humanização do indivíduo. Essa perspectiva é de muito respeito. Uma relação de muito respeito em que você acredita na potencialidade do ser humano e você junto com ele o ajuda a crescer e cresce com ele. Essa é a base da relação que nós tivemos com elas. Porque afinal de contas ali todos nós éramos aprendizes. Então nunca teve relação autoritária. A gente entende que todas as situações são educativas. (Coordenadora A)

Este relato corrobora com Souza (2012), ao afirmar que formar professores abordando a subjetividade implica um processo baseado na dialogicidade, na cooperação, por meio de conhecimentos compartilhados e à construção democrática. Além disso, evidencia como o diálogo era base da ação das formadoras, confirmando o defendido por Freire (2005): que o diálogo é um instrumento para a emancipação humana e deve ser desenvolvido com afetividade em sua essência, pois assim há espaço para que o educando seja sujeito e possa fazer-se em seu processo de formação.

A experiência de formação de professores relatada neste estudo é abordada pelas coordenadoras:

Havia uma preocupação com a formação profissional das professoras-bolsistas, pois isto é um dos objetivos do LIM/LIFE como também um compromisso da pesquisa que estávamos desenvolvendo. A ideia do LIM/LIFE é de ser um espaço de formação. Nós nos preocupávamos muito com esses aspectos. Acredito que este tenha sido um momento privilegiado de formação pois tivemos a oportunidade de confirmar algumas hipóteses que eram levantadas pelos teóricos que havíamos estudado e buscar outros teóricos para nos ajudar entender algumas questões que a experiência da pesquisa trazia. Vivemos momentos muito ricos de reflexão. Situações muito ricas foram colocadas e isto nos fez aprofundar os estudos teóricos para ajudar nas atividades que seriam realizadas. Eu considerei esta experiência um momento privilegiado para mim e para elas. (Coordenadora B)

A relação teoria-prática precisa ser bem nítida. Ter a dimensão do cotidiano na sua formação, de estar diariamente tendo a possibilidade de refletir e discutir conjuntamente questões concretas que tão acontecendo ali, situações educativas, situações problema, situações que requerem no cotidiano de uma pesquisa. O ideal seria que toda formação de professores tivesse esse aspecto de cotidiano, levando em conta situações concretas, que realmente são parte do ato de produzir conhecimento. Formar com pesquisa seria ótimo. Mas a gente teria que ter cursos diferentes, com estruturas diferentes. É um diferencial muito grande na formação. (Coordenadora A)

Nesses excertos é possível notar a preocupação da coordenação com a integração teoria-prática. Na experiência do projeto desenvolvido com a estrutura do LIM/LIFE percebe-se a valorização significativa da prática pedagógica como componente constitutivo da formação. No entanto, essa valorização em nenhum momento tem uma perspectiva de dicotomia da relação teoria-prática. Essa realidade do projeto estudado é discutida por Ferreira (2014) que defende a necessidade de valorização da prática profissional como ponto de partida e de chegada no processo de formação docente, pois é a partir da prática que o professor ressignifica o saber teórico.

Além desse aspecto, nota-se a importância da integração ensino-pesquisa-extensão para a formação de professores, como afirmam Ducatti-Silva e Zanon (2014), por romper com o hiato entre teoria e prática transformando o momento de formação em espaço de produção de conhecimento. Desta forma, o professor em formação se reconhece como “aluno” para ser sujeito da sua prática pedagógica. O relato da professora-bolsista C exemplifica:

Eu aprendi a ser professora, melhorei como pessoa. O que vivemos no projeto vai muito além da teoria. Hoje eu consigo entender o que eu aprendi nas disciplinas do curso. É como se tivesse tirado um véu que me impedia de entender direito, de forma mais profunda. Hoje eu sei na prática o que a teoria fala. (Professora-bolsista C)

Nesse relato é possível perceber como a identidade profissional tem relação de reciprocidade com a identidade pessoal. A abordagem e reflexões sobre a subjetividade/objetividade, afetividade/cognição valorizadas e estimuladas pela coordenação do projeto promovem a integração teoria-prática.

Considerações Finais

A partir desse estudo percebe-se a importância da universidade e do seu compromisso com a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão para a formação de professores. A formação das professoras-bolsistas realizada na UEG a partir do tripé ensino-pesquisa-extensão caracterizou-se como um momento privilegiado de formação, promovendo um processo formativo que superou a fragmentação do conhecimento ao valorizar a subjetividade e a prática pedagógica como componente formador, rompendo com a visão dicotômica teoria-prática. A integração teoria-prática se deu por meio da dialogicidade, da reflexão crítica e colaborativa que incluíam a subjetividade das professoras-bolsistas.

Essa formação presente na experiência do projeto desenvolvido a partir do LIM/LIFE/UEG promoveu uma (re)construção do conhecimento integrando todas as suas dimensões, fornecendo subsídios para alterar a ação das professoras-bolsistas. As reflexões incitadas por meio do diálogo e da discussão coletiva sobre as experiências objetivas e subjetivas das professoras-bolsistas possibilitaram a consciência, avaliação e questionamento de si mesmo, de sua prática, dos outros e de conhecimentos científicos. Disso resultou uma aprendizagem integradora, contribuindo para a formação de profissionais mais sensíveis à subjetividade do aluno.

A partir do estudo desse momento privilegiado de formação docente das professoras-bolsistas do projeto desenvolvido com a estrutura do LIM/LIFE/UEG, reafirma-se a necessidade da formação de professores romper com a visão dicotômica entre teoria e prática

pedagógica que ainda perdura nos cursos formativos. Embora a formação de professores trilhe o início do caminho traçado pela mudança paradigmática baseada numa visão integrativa, a organização curricular desses cursos ainda mantém a estrutura de cisão. Disso resulta um ensino conservador, descontextualizado e fragmentado, que reproduz uma visão reducionista de mundo, da sociedade e da educação.

Essa experiência bem sucedida do LIM/LIFE/UEG torna explícito de que é possível uma formação de professores que propicie a construção do conhecimento integrando todas as dimensões - social, histórica, cultural e afetiva; que parta da realidade dos envolvidos – seus conhecimentos prévios, inquietações, atitudes, sentimentos, valores; promovendo uma aprendizagem significativa que resulta em novas ações individuais e coletivas.

Essa experiência de formação dialógica propulsora de reflexões mostra a importância de repensar a formação de professores destacando a necessidade de abordar a subjetividade no processo formativo. É premente que o processo formativo desvinculado das atividades de pesquisa e extensão – que são a maioria nos cursos de formação – encontre alternativas para superar a dissociação teoria-prática, a tendência de reprodução do conhecimento e a fragmentação de saberes que impedem a compreensão do homem na sua totalidade.

Referências

- ALMEIDA, S. F. C. de. Psicanálise e educação: revendo algumas observações e hipóteses a respeito de uma (im)possível conexão. In: KUPFER, M. C. & LAJONQUIÈRE, L. (Orgs.). Psicanálise infância educação. Anais do III Colóquio do LEPSI. São Paulo: USP, 2002. p.95-106.
- ANDRÉ, M.E.D.A. Etnografia da prática escolar. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- BEHRENS, M. A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: BEHRENS, M. A.; MORAN, J. M.; MASETTO, M. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 5. ed. Campinas: Papirus, 2003.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: Brasília, DF: Senado, 1988.
- DUCATTI-SILVA, K. C.; ZANON, D. P. As contribuições dos projetos de ensino, pesquisa e extensão para formação inicial e continuada de professores. In: GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM POLÍTICA EDUCACIONAL E AVALIAÇÃO, Ponta Grossa, 2014.
- FERREIRA, J. de L. A Complexa relação entre Teoria e Prática Pedagógica. In: Jacques de Lima Ferreira. (Org.). Formação de Professores: teoria e prática pedagógica. 1. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, v. 1, p. 33-49. 2014.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários e prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2005.

_____. *Extensão ou comunicação?* 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

GARCÍA, C. M. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Portugal: Porto Editora, 1999.

GAZOLI, D. G. D; LEITE, S. A. S. Educação de jovens e adultos: a dimensão afetiva na mediação pedagógica. In: CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL, 10., 2011, Maringá. Anais... Maringá: Universidade Estadual de Maringá. Disponível em: <<http://www.abrapee.psc.br/xconpe/trabalhos/1/113.pdf>>. Acesso: fev. 2015.

LEITE, J.F. e M. DIMENSTEIN. Mal-estar na psicologia: a insurreição da subjetividade. *Revista Mal-Estar e subjetividade/ Fortaleza / V. II / N. 2 / P. 09 - 26 / SET. 2002*

LEITE, S. A. da S. Afetividade nas práticas pedagógicas. *Temas em Psicologia, Campinas, v. 20, n. 2, p. 355-368, 2012.*

MASSETO, M. T. (Org). *Docência na universidade*. Campinas, SP: Papirus, 1998.

MATURANA, H. R. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

MOITA, F. M. G. S. C; ANDRADE, F. C. B. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. *Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 41, maio/ago. 2009.*

MORAES, M. C. *O paradigma educacional emergente*. 13. ed. Campinas SP: Papirus, 1997.

MOURA FILHO, A. C. L. Basta de clamarmos inocência: a formação reflexiva do professor contemporâneo de línguas. In: SILVA, K. A. et al. *A formação de professores de línguas: novos olhares*. v. 1. São Paulo: Pontes, 2011. p. 49-72.

NOVOA, Antonio. Os professores e as histórias de suas vidas. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

PAULO, T.S; ALMEIDA, S.F.C. Formação de professores: subjetividade e práticas docentes. In: *FORMACAO DE PROFISSIONAIS E A CRIANCA-SUJEITO, 7., 2008, São Paulo, 2008.*

SILVA, Y. F. O (2014). *Universidade e desenvolvimento local: o caso da Universidade Estadual de Goiás*. [Tese] Doutorado em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento) Rio de Janeiro: Instituto de Economia, Universidade Federal do Rio de Janeiro. (UFRJ)

SOUZA, R. C. C. R. Formação de Professores: tempos de vida, tempos de aprendizagem. In: MAGALHAES, S. M. O. (Org). *Formação de professores: elos da dimensão complexa e transdisciplinar*. Goiânia, Editora da PUC Goiás, 2012.

_____. *Universidade: Inovações pedagógicas e complexidade*. In: GUIMARÃES, V. S. *Formação e Profissão docente: cenários e propostas*. Goiânia, Editora PUC, 2009.

ANEXOS



CIRANDA DIGITAL DA CIDADANIA

CADASTRO DE PARTICIPANTES

Nome: _____

Sexo: _____ Data de Nascimento: _____

Estado Civil: _____ Profissão: _____

Trabalha atualmente? Com o quê? _____

Escolaridade: _____

O que deseja aprender nas oficinas? _____
