

**UNIVERSIDADE DE LISBOA  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



**PESSOAS ADULTAS IDOSAS: BIOGRAFIAS E RETRATOS DE FORMAÇÃO**

**Maria das Neves Silva**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO**

**Área de Especialidade em Desenvolvimento Social e Cultural**

**Dissertação orientada pela Prof<sup>ª</sup>. Doutora Carmen Cavaco**

**2022**

## **Dedicatória**

A todos aqueles que na diversidade de ambiências, dimensões, tempos e contextos vêm contribuindo para minha formação!

## Agradecimentos

A chegada a este momento de finalização e entrega desta dissertação, bem como todo o percurso, mobilizou uma diversidade de sentimentos, muitos deles não equivalentes com a minha trajetória académica noutras idades da vida. Todavia, ciente do desafio por empreender-me em mais um processo formativo e intuída de uma ideia sumária da dimensão do mesmo, enveredei nesse que constituiu um verdadeiro momento-charneira na minha trajetória. Associado à ausência da família em parte do período, especialmente quando estivemos submersos no isolamento da crise mundial do Covid-19 e a responsabilidade interna por vasculhar e localizar em mim o que fosse motivador, prazeroso e leve, além de cientificamente relevante para me mobilizar nessa encruzilhada com vista ao alcance deste objetivo.

Diante dessa trajetória dispenso uma gratidão muito especial à minha orientadora científica, Professora Doutora Carmen Cavaco, por todo o apoio dispensado, pela paciência e constante atenção para com o meu processo de formação académica que vai além da dimensão formal como a literatura desta investigação sinaliza. Agradeço também a coordenação do Mestrado em Educação e Formação, área de especialização em Desenvolvimento Social e Cultural, à Professora Doutora Ana Paula Caetano e a todos os professores que integraram o referido curso 2019/2020.

Agradeço profundamente a oportunidade que os meus pais e a minha família biológica me proporcionaram de ter chegado às mãos da minha família adotiva que me amou incondicionalmente e zelou pela minha formação da forma mais ampla possível até à chegada deste momento! Isto porque “...somos reflexos das nossas famílias. Tudo o que eu faço até hoje tem [...] a ver com o que eu aprendi lá atrás, lá no começo, durante a fase de educação e em todos os níveis você leva consigo os seus ancestrais.” (Francisca<sup>1</sup>)

Agradeço aos sujeitos de investigação designados pelos nomes fictícios de João, Francisca, Margarida, Pedro, Joana e Clara, pela disponibilidade e confiança no compartilhamento de suas histórias de vida.

---

<sup>1</sup> Francisca é o nome fictício atribuído a uma das pessoas adultas idosas entrevistadas.

Agradeço aos meus filhos queridos, Liana e José Luiz pelos estímulos e apoio nesta minha etapa de formação académica, com uma mescla de experiência intercultural.

Agradeço às demais pessoas que integraram este contexto, estimulando em algum nível o meu desenvolvimento, em especial à Maria Dias e família, Terezinha Smith e Gisela Gonçalves em Portugal. No Brasil a todos amigos que permaneceram aguardando o sucesso desta minha etapa de vida e que em função da quantidade não tenho como citar todos.

## Resumo

A presente pesquisa está centrada nas biografias de pessoas adultas idosas, aposentadas, com idade a partir de 60 anos, nomeadamente, nas narrativas das suas trajetórias de vida e dos processos formativos que marcaram as suas biografias. A pesquisa foi norteadada por uma perspectiva ampla de formação enquanto processo que ocorre em todos os tempos e espaços de vida, a partir de autores de referência neste âmbito. Os domínios teóricos que compõem o referencial deste trabalho perpassam os campos da educação não-formal, informal e debruçam-se sobre a aprendizagem e formação experiencial, bem como sobre o envelhecimento enquanto tempo e espaço de construção do conhecimento. Nesse sentido, a formação decorre da mediação do contexto histórico e cultural e da apropriação individual. Cientes da existência de momentos significativos e de questionamentos que vivem no entorno da experiência de envelhecimento, delineámos o objetivo geral da pesquisa: Compreender as trajetórias de vida e os processos formativos que marcam as biografias de pessoas adultas idosas, a partir de um entendimento amplo de formação e do reconhecimento do contributo da experiência de vida nesse domínio. De forma a atender aos objetivos, optamos pela investigação biográfica, através da entrevista biográfica, como forma de assegurar dados empíricos assentes na valorização dos aspectos emocionais, intelectuais e sociais dos participantes, através da compreensão das suas opiniões, atitudes, sentimentos e aprendizagem. Esta investigação foi realizada no Estado de Pernambuco, na região Nordeste do Brasil, tendo sido realizadas seis entrevistas com pessoas adultas idosas, duas do sexo masculino e quatro do sexo feminino. Os entrevistados estão na faixa etária entre 61 e 80 anos, com níveis de escolaridade entre o ensino médio e o superior. A análise dos dados, por meio da técnica de análise de conteúdo, permitiu a interpretação das narrativas das pessoas adultas idosas entrevistadas com base nos domínios teóricos que subsidiam este estudo e em reflexões advindas do entendimento da educação e da experiência enquanto processos formativos que acompanham permanentemente o crescimento humano. A análise realizada apresentou vários níveis de complexidade perpassados pelos diversos espaços formativos, relações e contextos que marcaram as trajetórias dos entrevistados, dando-nos uma visão da continuidade do processo de formação experiencial no envelhecimento.

**Palavras-chave:** Educação informal, Formação experiencial, Envelhecimento, Pessoas adultas idosas.

## Résumé

Cette étude est centrée sur les biographies d'adultes âgés à la retraite, ayant plus de 60 ans, à savoir, dans leurs récits de vie ainsi que dans les processus formatifs qui ont pu marquer leur biographies. La recherche a été guidée par une large perspective de la formation en tant que c'est un processus qui se produit à tous les moments et dans tous les espaces de la vie, sur la base d'auteurs de référence dans ce domaine. Les domaines théoriques de référence pour cette étude vont au-delà des champs de l'éducation non formelle et informelle et se concentrent sur le modèle d'apprentissage et de formation expérientielle et aussi sur le vieillissement, comme temps et espace de construction du savoir. En ce sens, la formation résulte de la médiation du contexte historique et culturel et de l'appropriation individuelle. Conscients de l'existence de moments significatifs et de questionnements qui vivent autour de l'expérience du vieillissement, nous avons esquissé l'objectif général de cette recherche: Comprendre les trajectoires de vie et les processus de formation qui marquent les biographies des personnes âgées, à partir d'une large compréhension de la formation et de la reconnaissance de la contribution de l'expérience de vie dans ce domaine. Afin d'atteindre les objectifs, nous avons opté pour l'enquête biographique, par l'entretien biographique, comme un moyen de garantir des données empiriques basées sur la valorisation des aspects émotionnels, intellectuels et sociaux des participants, par la compréhension de leurs opinions, attitudes, sentiments et apprentissages. Cette enquête a été réalisée dans l'État de Pernambuco, dans la région du nord-est du Brésil, Après avoir mené six entretiens avec des personnes âgées, deux hommes et quatre femmes. Les personnes interrogées sont âgées de 61 à 80 ans, avec des niveaux d'éducation compris entre l'enseignement secondaire et supérieur. L'analyse des données, fait à partir de la technique de l'analyse de contenu, a permis l'interprétation des récits des personnes âgées interrogées sur la base des domaines théoriques qui soutiennent cette étude et des réflexions découlant de la compréhension de l'éducation et de l'expérience comme des processus de formation qui accompagnent la croissance humaine en permanence. L'analyse réalisée a présenté plusieurs niveaux de complexité imprégnés par les différents espaces de formation, des relations et des contextes qui ont marqué les trajectoires des personnes interrogées, nous donnant une vision de la continuité du processus de formation expérientielle au vieillissement.

**Mots-clés:** Éducation informelle, Formation expérientielle, Vieillesse, Personnes âgées.

## ÍNDICE

Dedicatória .....	ii
Agradecimentos .....	iii
Resumo .....	v
Résumé.....	vi
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>CAPÍTULO I – FORMAÇÃO E ENVELHECIMENTO.....</b>	<b>12</b>
<b>1.1 Formação e autoformação: o experiencial e as modalidades educativas .....</b>	<b>12</b>
1.1.1 Educação – humanização e desenvolvimento humano .....	12
1.1.2 Modalidades educativas – formal, não formal, informal.....	21
1.1.3 Experiência e formação experiencial .....	23
1.1.4 Autoformação e o processo de abordagem autobiográfica.....	31
<b>1.2 Envelhecimento – contextos teóricos e experienciais .....</b>	<b>44</b>
1.2.1 Teoria e suas evoluções .....	44
1.2.2 Contextos formativos .....	48
<b>CAPÍTULO II – METODOLOGIA .....</b>	<b>65</b>
<b>2.1 A hermenêutica no contexto da abordagem biográfica .....</b>	<b>66</b>
<b>2.2 Constituição histórica da abordagem biográfica.....</b>	<b>69</b>
<b>2.3 Dimensões significativas na abordagem biográfica.....</b>	<b>73</b>
<b>2.4 Entrevista biográfica .....</b>	<b>76</b>
<b>2.5 Justificativa do modelo de investigação e sujeitos participantes.....</b>	<b>78</b>
<b>2.6 Descrição de procedimentos de recolha e análise de dados .....</b>	<b>80</b>
<b>2.7 Questões éticas relevantes.....</b>	<b>82</b>
<b>CAPÍTULO III - IDOSOS, ENVELHECIMENTO E FORMAÇÃO - PERCURSOS E PROCESSOS.....</b>	<b>84</b>
<b>3.1 Retratos síntese da vida de pessoas adultas idosas .....</b>	<b>84</b>
3.1.1 Sumários das trajetórias de vida.....	85
3.1.2 Síntese das entrevistas.....	94
<b>3.2 Percursos de vida de pessoas adultas idosas .....</b>	<b>96</b>

<b>3.3</b>	<b>Percepções sobre o envelhecimento.....</b>	<b>123</b>
<b>3.4</b>	<b>Processos de formação.....</b>	<b>129</b>
<b>3.4.1</b>	<b>Mudança e formação.....</b>	<b>129</b>
<b>3.4.2</b>	<b>Pessoas e contextos .....</b>	<b>145</b>
	<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>156</b>
	<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>166</b>
	<b>APÊNDICE A – Guião de suporte à entrevista biográfica.....</b>	<b>170</b>
	<b>APÊNDICE B – Declaração: consentimento informado.....</b>	<b>174</b>

## INTRODUÇÃO

Este trabalho de investigação, enquadrado no campo científico das Ciências da Educação, foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação e Formação, na área de especialidade em Desenvolvimento Social e Cultural. A investigação teve como principal objetivo compreender o processo de formação de pessoas adultas idosas, a partir da sua experiência de vida. O objeto de estudo resulta da articulação entre as temáticas das idades da vida e da formação experiencial. Assumiu-se o “pressuposto de que os indivíduos adquirem saberes ao longo do seu percurso de vida, através de processos formativos formais, não formais e informais” (Canário, 2006, p. 38). Nesse sentido, procurou-se compreender os processos formativos vivenciados por pessoas adultas idosas, a partir das suas experiências de vida.

Os elementos teóricos são provenientes da educação não formal e informal, na formação experiencial e no envelhecimento. A cada nova vivência, a experiência se refaz a partir de seu perfil renovador, constante e integralizador, o que concorre para promover ou acionar uma constante atividade formativa do sujeito. Dando-nos uma ideia de um processo de formação experiencial permanente, concomitante com o potencial de aprendizagem individual que se refaz pela experiência e “resulta da necessidade de responder aos desafios e imprevistos que a vida quotidiana coloca, o que torna o processo de aprendizagem fundamental” (Cavaco, 2009, p. 223), permanente, deslocando-se ao longo da vida. Nessa perspectiva definimos como objeto desta investigação as pessoas adultas idosas, debruçando-nos sobre suas histórias de vida, com vista a identificar, a partir do entendimento amplo de formação e do reconhecimento do contributo da experiência nesse domínio, quais são as trajetórias de vida e os processos formativos que marcam as suas biografias.

A compreensão da diversidade que integra a formação experiencial de cada indivíduo varia em função da heterogeneidade dos seus contextos vivências, que constitui traço delimitador da formação experiencial na trajetória individual. Além disso, ressaltamos que nesse processo é imprescindível também o potencial individual para agregar e integrar o que foi vivido, o que releva a importância da individualidade, permitindo-nos verificar como os indivíduos podem apresentar aprendizagens diferentes para uma mesma experiência vivida (Cavaco, 2009). Os contextos de vida e as relações interpessoais são elementos fulcrais nos processos formativos dessas pessoas adultas idosas, o que nos

remete à Teoria Tripolar da Formação, de Gaston Pineau (2020). Este autor, por meio de experiências próprias, explorou suas próprias histórias de vida, selecionou factos significativos e buscou localizar o que denominou de fio condutor do seu percurso, tendo identificado as aprendizagens que tais experiências lhe proporcionaram. Com base nesse experimento considera ter mapeado “os três movimentos da minha teoria tripolar de formação, por si, os outros e as coisas” (Pineau, 2020, p. 62).

No presente estudo adotou-se o paradigma qualitativo e desenvolveu-se uma investigação biográfica, com recurso a entrevistas biográficas, como caminho para obtenção das imagens que os indivíduos narram das suas histórias de vida. Realizaram-se entrevistas biográficas com seis pessoas adultas idosas, centradas nas singularidades de suas biografias, o que nos permitiu adentrar nas suas histórias, nos seus percursos e na sua formação, nas várias fases da vida de cada um. Dessa maneira investigámos como “*biografam* suas experiências e, em primeiro lugar, a maneira como integram em suas construções biográficas o que *fazem* e o que *são* na família, na escola, na sua profissão” (Delory-Momberger, 2008, p. 30) e em outros espaços constituintes da sua formação, especificamente na idade atual da vida nomeada como envelhecimento.

Nesta investigação a entrevista biográfica buscou identificar a individualidade contida na narrativa e na vivência de cada um dos sujeitos integrantes deste estudo, na perspectiva de compreender os processos formativos das pessoas adultas idosas a partir das suas experiências biográficas. A narrativa e a experiência relatadas estão situadas em um contexto histórico, social, político e simbolizam figurações, impregnadas de convicções e narrativas gerais e públicas. Enfim, em função dessa narrativa obtida através da entrevista biográfica estar situada no período e no âmbito social experienciado pelo sujeito que se narra, justifica seu reconhecimento por parte da abordagem biográfica que ainda “faz dela uma dimensão constitutiva da individualidade” (Delory-Momberger, 2012, p. 526). Perspectiva que fez deste instrumento uma escolha adequada para a compreensão de vivências significativas e do próprio processo de formação das pessoas adultas idosas participantes do presente trabalho.

O trabalho está organizado em três capítulos, o primeiro centrado no enquadramento teórico, onde apresentamos os autores e suas construções teóricas que embasam o objeto, o campo de pesquisa, o objetivo geral e os domínios estruturadores da formação experiencial

e do envelhecimento; o segundo, trata do enquadramento metodológico com a descrição dos procedimentos investigativos para recolha dos dados no que tange à abordagem biográfica e a entrevista biográfica. O terceiro capítulo aborda os procedimentos através dos quais os dados obtidos foram tratados e a seguir analisados, iniciando com uma descrição sumária da narrativa dos pessoas adultas idosas entrevistadas designadas pelos nomes fictícios: João, Francisca, Margarida, Pedro, Joana e Clara. Seguido de uma visão geral das características de todos os entrevistados e das análises procedidas conforme os eixos: percursos de vida de idosos, percepções sobre o envelhecimento e processos de formação. Fechamos com as conclusões e outras análises a respeito das respostas que este estudo nos apresentou na perspectiva de responder aos objetivos e as hipóteses estabelecidos inicialmente, e com isso apresentar dados que alicercem as reflexões para o meio acadêmico e para os demais interessados na temática, dentre esses em especial, as pessoas adultas idosas, sujeitos ou não deste estudo sobre a importância do processo da formação experiencial e ao longo da vida.

## **CAPÍTULO I – FORMAÇÃO E ENVELHECIMENTO**

Abordaremos, no presente capítulo, os fundamentos teóricos que pretendem subsidiar o objeto de estudo desta investigação, com vista a responder e fundamentar a questão orientadora: a partir de um entendimento amplo de formação e do reconhecimento do contributo da experiência nesse domínio, quais são as trajetórias de vida e os processos formativos que marcam as biografias de pessoas adultas idosas? Deste modo, a composição das temáticas e o recurso a autores tiveram como base os domínios estruturadores da formação experiencial e do envelhecimento. No que se refere ao domínio da formação experiencial, passaremos por temas desde a educação enquanto processo amplo e permanente, fundamentado nas modalidades da educação formal, não formal e informal, bem como processo permeado pelo viés da experiência e da autoformação, consubstanciando os processos de construção e formação do ser e a importância do percurso de vida na formação do sujeito. No domínio do envelhecimento apresentam-se teorias que fundamentam esta etapa do processo formativo do ser, na tentativa de buscar identificar, do ponto de vista teórico, fundamentos na biologia, na psicologia, na sociologia, na filosofia, entre outras áreas do saber.

### **1.1 Formação e autoformação: o experiencial e as modalidades educativas**

#### **1.1.1 Educação – humanização e desenvolvimento humano**

A questão da investigação, anteriormente identificada, remete-nos para uma base eminentemente educativa e formativa, num contexto que ressalta os processos formativos contínuos, desdobrados no decorrer da vida, o que nos incita a um trabalho com os conceitos de educação e sua amplitude. Para isso, entende-se importante partir de um dos autores de referência quanto à temática da educação, enquanto processo amplo, global e que marca presença de forma contínua no crescimento do ser humano, em todas as etapas de vida:

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai [...] dinamizando o seu mundo. [...] dominando a realidade. [...] humanizando-a. [...] acrescentando a

ela algo de que ele mesmo é o fazedor. [...] temporalizando os espaços geográficos.

Faz cultura. (Freire, 1967, p. 43)

Sempre atual no seu pensamento a respeito das temáticas do pensar e do fazer ligados à educação, aos processos de consciência que formam o cidadão, sujeito da sua história de vida, sentimos pertinente associar estas falas e estes pensamentos de Paulo Freire, inclusive a partir de um dos seus primeiros livros “Educação como Prática da Liberdade”, na perspectiva de apresentar a educação nos seus componentes mais abrangentes e nas suas especificidades. Através das linhas do pensamento freireano, citadas no decurso deste trabalho, pretendemos introduzir a percepção relativa à sua contribuição com o processo de formação amplo das pessoas adultas idosas. A partir da análise das subtilezas e significados das construções dos processos educativos na sua amplitude onde nos diversos contextos relacionais, “do homem com o mundo e do homem com os homens” (Freire, 1967, p. 43), ele é estimulado e confrontado a responder a diversidade das demandas, revendo, reavaliando, construindo alternativas. Ambiente de crescimento que gera constante atividade, destituído assim de qualquer inércia. Exceto quando se trata “de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. E, na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas” (Freire, 1967, p. 43). Entendemos, assim, que é na inter-relação do indivíduo consigo mesmo e com outros indivíduos e/ou outros seres vivos, objetos, situações e impasses, através dos quais ele é levado a analisar e a criar possibilidades, a partir de um contexto histórico e cultural, formatando o seu processo educativo, nas diversas modalidades, por meio daquilo que o contexto lhe proporciona.

No ambiente histórico e cultural da época, Freire (1967) critica as estratégias de massificação impostas ao homem, por forças e interesses de grupos de poder. O autor refere essa dinâmica como sendo uma das maiores ou a maior problemática do ser humano na atualidade. Quando através do poder das crenças e da propaganda direcionada ou não por concepções políticas, o indivíduo é induzido a tomada de decisões aleatórias às suas reais potencialidades, alienado na sua possibilidade de decidir por si mesmo. Trazendo essa nuance do pensamento de Freire para a contemporaneidade, observamos quão atemporal é o pensamento que nos deixou, tendo em vista que após cinco décadas vemos o seu olhar crítico de uma dada realidade e contexto permanecerem válidos. Nomeadamente, no que

respeita às diversas estratégias de dominação e poder do ser humano, uns sobre os outros. É notório vermos nos dias atuais, homens que ainda continuam à margem das tomadas de decisões que envolvem suas vidas. Isso, porque “as tarefas de seu tempo não são captadas pelo homem simples, mas a ele apresentadas por uma ‘elite’ que as interpreta e lhas entrega em forma de receita” (Freire, 1967, p. 43). Ele apenas cumpre como norma, conduta a ser realizada a partir da definição de outros. Todavia, “quando julga que se salva seguindo as prescrições, afoga-se no anonimato nivelador da massificação, sem esperança e sem fé, domesticado e acomodado: já não é sujeito” (Freire, 1967, p. 43).

Freire (1987), em *Pedagogia do Oprimido*, enfatiza a não aceitação dos processos de dominação, defendendo a educação na perspectiva de descolonização. Os reflexos desse pensamento surgem nas discussões curriculares da educação de Jovens e Adultos, desencadeadas pelos movimentos sociais de educação a partir dos anos 60. Lima (2019) ao questionar “Cinquenta anos depois, haverá ainda lugar para uma educação como processo de humanização?” (p. 13), apresenta em que consistiria a educação para Freire: “um processo permanente de humanização e libertação dos seres humanos” (Lima, 2019, p. 13). Acrescenta que Paulo Freire escreveu sobre “uma pedagogia do oprimido e não uma pedagogia para o oprimido” (Lima, 2019, p. 13). Nas palavras de Licínio Lima (2019) *Pedagogia do Oprimido* centra na questão que:

... por um lado, os oprimidos hospedam em si o opressor, por outro [...], será através dos contributos do processo de conscientização que se poderão vir a libertar do opressor e, simultaneamente, libertar o opressor da sua condição. Esse processo exige, e ao mesmo tempo contém, uma pedagogia. (p. 13)

Essa pedagogia consiste na “necessidade de uma permanente atitude crítica, único modo pelo qual o homem realizará sua vocação natural de integrar-se, superando a atitude do simples ajustamento ou acomodação, apreendendo temas e tarefas de sua época” (Freire, 1967, p. 44). Mas o que é necessário para que ocorra a autolibertação?

Dessa perspectiva, Freire (1992) reportou as suas inquietações e esperanças, advindas dos momentos em que refere ter remoído o tempo e as reflexões por ocasião do processo de construção do seu pensar pedagógico, quando se deteve na escrita de *Pedagogia do*

Oprimido. Fato também presente, no momento da escrita da *Pedagogia da Esperança*, que constituía na época, o seu material de análise ao abordar a esperança que compôs o seu espaço temporal quando escreveu a *Pedagogia do Oprimido*. Essas reflexões levam-nos a associar tais instâncias de busca, reflexão e análise do autor com os processos de imersão em si mesmo, que o ser humano é capaz de fazer quando se permite descobrir e conhecer os saberes, que podem fazê-lo avançar na sua trajetória de autoconhecimento e auto-libertação.

A existência em si consistiria numa dinamicidade e permanente relação dialógica do indivíduo com outros indivíduos, com o seu contexto e, acreditamos, que consigo mesmo. Mas para fazer brotar esse ser é necessário “uma permanente atitude crítica” (Freire, 1967, p. 44), onde o homem se coloque como sujeito histórico, não apenas como simples espectador. Constituindo esse o esforço proposto, que orienta o objetivo geral desta investigação – no sentido de observar um debruçar-se de cada indivíduo sobre a própria existência, para a transformar. Dessa forma, “uma época histórica representa, assim, uma série de aspirações, de anseios, de valores, em busca de plenificação. Formas de ser, de comportar-se, atitudes mais ou menos generalizadas, a que apenas os antecipados, os gênios, opõem dúvidas ou sugerem reformulações” (Freire, 1967, p. 44). Nesta investigação pretendemos compreender os sujeitos históricos que participam no trabalho, nomeadamente, os processos dialógicos consigo mesmo, com o mundo, com as possibilidades que o seu olhar permite, o avançar da experiência e o contato com as suas dores, desafios e indagações, de entre outras situações, para analisar como se formaram, aguçando a sua criticidade, de forma a se apropriar do seu contexto pessoal, da vida e do mundo.

Lima (2019), na análise ao livro *Pedagogia do Oprimido*, ressalta ideias-chave presentes na obra, tais como a conceção de educação bancária e os conceitos de educação problematizadora, dialógica, conscientização, temas geradores, liberdade, autoridade, imersão, emersão e outros temas usualmente encontrados na abordagem freireana. A inquietação de Freire dessa feita é análoga à que acompanha a pedagogia intitulada como moderna, ao sinalizar ser necessário buscar “uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política” (Freire, 1967, p. 88). A problemática que mais permeava as suas reflexões, oriunda da sua filosofia existencial, consistia na seguinte questão: “teria o homem brasileiro de ganhar a sua responsabilidade social e *política*,

*existindo* essa responsabilidade” (Freire, 1967, p. 92). Ciente do entendimento e existência de que um “saber democrático jamais se incorpora autoritariamente, pois só tem sentido como conquista comum do trabalho do educador e do educando” (Weffort, 1967, p. 12).

É ao homem não sujeito que Freire (1987) se reporta quando afirma: “humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão” (p. 30). Segundo Paulo Freire apenas a humanização constitui uma perspectiva para o crescimento humano, perspectiva que é vetada quando preponderam os lugares de injustiça, exploração, opressão e a força impositiva do opressor, representados por vários segmentos da e na sociedade. As situações de desumanização encontram-se espalhadas tanto naqueles que tiveram a sua humanidade vetada, bem como, de outra maneira, nos que a impedem de se concretizar. Esse processo de desumanização é uma possibilidade humana, edificada e naturalizada em sociedade, contudo, a vida humana não tem de seguir necessariamente esse rumo. Caso acreditássemos na desumanização como destino final do homem, não teríamos motivação para a “luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como ‘seres para si’” (Freire, 1987, p. 30). A desumanização é uma condição proveniente das desigualdades, resultante do poder opressor, dos que dominam o sistema.

Nessa relação humanização – desumanização, os oprimidos que, em geral, assumem as nuances do perfil do opressor e as suas ideologias, possuem receio da liberdade, tendo em vista que isso pressupõe despojar-se desse perfil e das ideologias inerentes ao mesmo. Freire (1987) remete a dificuldade na superação dessa dualidade do comportamento humano quando situa:

O grande problema está em como poderão os oprimidos, que “hospedam” o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia da sua libertação. Somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. (p. 20)

Faz-se necessária a identificação do opressor que habita em nós e a tomada de consciência que esta condição não constitui a destinação maior do ser humano. Tratando-se apenas de parte do processo de construção do ser, para que consiga sair de um lugar de adaptação, que até determinado ponto alimenta o perfil opressor existente em si para dar espaço à instalação da autonomia e da responsabilidade inerentes ao novo perfil assumido e que pressupõe a busca constante por se constituírem serem livres ou em busca de suas liberdades. Uma liberdade que compõe a constante busca humana enquanto seres inconclusos. Por tal motivo, faz-se necessário lutar pela transformação da condição de desumanização, de modo a preencher a necessidade humana para o alcance do “ser mais” (Freire, 1987, p. 22). Neste processo dúbio e oscilante, onde se situa o campo de atuação da pedagogia do oprimido, o homem desloca-se da alienação à desalienação, num esforço ímpar por desenvolver as suas possibilidades, ao contrário de cumprir ditames delimitados, onde podem escolher constituir-se “espectadores ou atores. Entre atuarem ou terem a ilusão de que atuam, na atuação dos opressores. Entre dizerem a palavra ou não terem voz, castrados no seu poder de criar e recriar, no seu poder de transformar o mundo” (Freire, 1987, pp. 22-23).

Na perspectiva freireana, a pedagogia só pode reconhecer-se promotora da liberdade se for promotora da dignidade humana e caminhar ao lado dos oprimidos. Daqueles que, por sua vez, serão os construtores e modelos das suas próprias trajetórias de libertação. Tendo em vista não ser possível ao que oprime, escravizar e usar os oprimidos para divulgar as suas estratégias de falsa humanidade ou de desumanização, ser parâmetro ou referência para crescimento de ninguém. É contraditório pensar, iludir a si e aos demais, propagando que aquele que oprime, visa a libertação, o crescimento do outro. Para desenvolver uma pedagogia do e com o oprimido, faz-se necessário que esse oprimido esteja na condução das diretrizes públicas que nortearão essa práxis educativa.

Lima (2018), por sua vez, aponta para o que denomina como a “potência crítica da obra” (p. 30) de Freire, a partir de uma característica ou princípio básico que denomina como politicidade que equivale ao seguinte: “a educação é política porque, simplesmente, não pode ser neutra em termos de valores. Ninguém educa/se educa no vazio, à margem de referenciais axiológicos, antropológicos, ético-políticos, de visões de mundo” (Lima, 2018, p. 30). Assim, qualquer que seja o ponto de vista ou modalidade, existe uma

intencionalidade, um direcionamento a partir de valores e contextos do território onde se está inserido. Tendo em vista que:

a educação não apenas comporta dimensões políticas, não apenas interage com o sistema político, nem somente compreende variáveis políticas: a educação, toda ela, é política, por mais neutra que alguém pretenda apresentá-la, ou por mais técnico-didática a que algum projeto queira reduzi-la (Lima, 2018, p. 30).

Em função dos níveis de interesses vinculados, a educação, no entendimento de Freire (1967), parece constituir ferramenta para o desamor, para a opressão, quando o ser que oprime, ainda não descobriu que “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (Freire, 1967, p. 97). Toda a nossa vida de relação constitui um processo educativo, na relação com o mundo, com os demais sujeitos com quem nos deparamos, além da relação conosco mesmos, reelaborando possibilidades, criando alternativas, construindo caminhos com os outros e com o mundo. Essas dimensões conduzem-nos a um constante fazer pedagógico, especialmente quando conseguimos aguçar o nosso olhar, a nossa análise acerca das relações e dos processos do espaço histórico e temporal onde nos situamos.

Essa análise da realidade citada acima nos remete a Cavaco (2013) ao ressaltar que a conscientização enquanto fim da educação pressupõe “a tríade – observar, reflectir e agir”, (p. 27) que visa estimular mudanças nos processos de eco e heteroformação. De forma a impulsionar a construção de uma sociedade mais humana, com relações mais equitativas. Trazendo-nos ainda o pensamento freireano, refere que “a educação, por si só, não pode provocar a mudança” (Cavaco, 2013, p. 27). Entretanto, sem educação é difícil pressupor a ocorrência de mudança. Estar e interagir no e com o mundo implica assumir de forma consciente uma responsabilidade ética nas relações humanas. Em se constituindo fruto do determinismo do ponto de vista genético, cultural ou de classe social, transitamos de forma irresponsável e em consequência disso, destituídos do entendimento do que seja ética e incapaz portanto de abordar a respeito da mesma. Longe assim de desconsiderar ou ignorar esses condicionantes do ponto de vista genético, cultural e social nos quais estamos mergulhados, faz-se necessário a compreensão de que apesar de nos constituirmos

indivíduos condicionados, não somos determinados. Dessa forma, a História como espaço temporal integra um universo de oportunidades. Perspectiva que vai além de uma visão eminentemente determinista (Freire, 1996). Espaço onde se move nossa trajetória ao longo das nossas histórias de vida.

Enquanto parte da natureza humana e inerente ao processo experiencial, o inacabamento ou a inconclusão que se faz consciente no indivíduo, desencadeia uma procura constante por parte desse ator. Podemos dizer ainda que essa procura ocorre ao longo da vida, visto que vida e inconclusão ou inacabamento caminham em paralelo. Deste modo, enquanto sujeitos “histórico-sócio-culturais, mulheres e homens nos tornamos seres em quem a curiosidade, ultrapassando os limites que lhe são peculiares no domínio vital, se torna fundante da produção do conhecimento. Mais ainda, a curiosidade é já conhecimento” (Freire, 1996, p. 29).

O paradigma da Educação Popular baseado, a partir dos anos 60, no trabalho de Paulo Freire, tinha como categoria base a conscientização, a partir da observação, da reflexão e da ação focada na transformação. Ou seja, além de estar consciente, é necessário organizar-se para conseguir transformar. Continua referindo-se a um desses temas que denomina de responsabilidade ética dos professores que deve permear a prática de cada um, entendendo prática educativa como prática formadora. De forma que não é possível ao educador e ao educando fugirem ao rigor ético que essa relação requer, “mas, é preciso deixar claro que a ética de que falo não é a ética menor, restrita, do mercado, que se curva obediente aos interesses do lucro” (Freire, 1996, p. 9). É de natureza ética a prática educativa por constituir-se uma prática eminentemente humana, conforme aborda Freire (1996). Porém, a nível mundial vivemos submissos a uma inescrupulosa e mercantilista ética que o mundo globalizado chama mercado. Que caminha na contramão daquilo que o autor denomina de uma ética global da humanidade, característica da natureza do ser e das suas relações. Dessa forma, “não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos” (Freire, 1996, pp. 9-10). É possível ocorrerem falhas no cumprimento dos códigos éticos que devem permear as relações humanas, entretanto, ressalta o autor, não é possível acatar tais falhas.

A sua relação com os outros e com o meio, onde consegue ter consciência de si enquanto ser diferenciado dos demais. Percebendo-se presença, reconhece-se, reflete sobre estar no

mundo, com o mundo e os demais. E assim, age, modifica, aborda sobre sonhos, identifica, analisa, reflete, posiciona-se, de entre outras tomadas de decisões, a partir de quando “se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade. A ética se torna inevitável e sua transgressão possível é um desvalor, jamais uma virtude” (Freire, 1996, p. 11). Na perspectiva de Gadotti (2012), independente do viés pelo qual a educação contemporânea optar, ela estará sempre voltada para o futuro, terá por objetivo sempre a criticidade, a superação de limites e obstáculos controlados pelo Estado e pelo mercado. O seu objetivo base será a transformação social e não apenas a transmissão de cultura. Apresentando-se como uma pedagogia que possui por base um viés educativo transformador ou uma “pedagogia da práxis” (Gadotti, 2012, p. 25).

Em função dessa sinalização acima no sentido de mantermos o trabalho no desenvolvimento da criticidade, Lima (2019) ressalta o poder que carrega a obra freireana intitulada *Pedagogia do Oprimido* enquanto:

fonte com manifesta potência crítica face às concepções atualmente dominantes, de tipo tecnocrático, modernizador e normalizador, à teoria dos défices e à abordagem que vai reduzindo a educação permanente – desde que nascemos até que morremos – a uma lógica de “treinamento” contínuo e de gestão de recursos humanos. (p. 14)

Lima (2018) aborda que para Freire a educação também era considerada permanente, equivalente a um “projeto de humanização e de transformação” (p. 34), independente da condução ideológica, política ou vinculação a objetivos económicos. Ela é permanente em função da condição de finitude humana, bem como da ciência que esse ser humano possui dessa sua condição. Condição que implica em permanentes processos de aprendizagem, de educação. O que nos remete a Lima (2019), na continuação da sua análise do pensamento freireano: “é notável a clareza político-educativa de Freire e o seu racional epistemológico e pedagógico sobre a educação permanente, atualmente esquecido ou desprezado” (p. 14). Tendo em vista ser no campo da educação permanente onde se realizam os processos de formação experiencial e profissional, em geral a partir das modalidades de educação informal ou não formal, pontos que veremos no item seguinte.

### **1.1.2 Modalidades educativas – formal, não formal, informal**

No âmbito das modalidades educativas pretende-se refletir sobre o processo de tornar-se sujeito, ator da sua história de vida, da sua libertação, à luz dos principais conceitos que Paulo Freire aborda na sua obra. Além de trazermos a contribuição de outros autores que possuem trajetórias de pesquisa, fala e literatura nessas esferas do campo educacional, espaços formativos das pessoas adultas idosas integrantes deste estudo. No contexto do movimento de educação permanente, estruturado com vistas a rever, a reestruturar a prática e os caminhos da educação, da nossa trajetória de vida, passam a ter mais clareza as características distintas dos níveis e contextos educacionais. O que distende o processo educativo por toda vida, onde perpassam de forma integrada os processos da educação formal, normatizados pelo sistema escolar. Os processos educacionais denominados não-formais, caracterizados por constituir um trabalho de base voluntária, independente de entrega de certificados e planejados levando-se em conta a flexibilidade e peculiaridades das pessoas e contextos envolvidos tais como: programação, conteúdos, espaços e períodos, dentre outros aspectos. Além dos designados por processos de educação informais que são “correspondentes a todas as situações potencialmente educativas, mesmo que pouco ou nada organizadas ou estruturadas)” (Canário, 2006, p. 3).

Esse percurso educativo perpassa os tempos históricos do desenvolvimento humano, onde se encontram instalados os fatos significativos da vida, campo de interesse desta proposta de estudo, através da qual acionamos a memória, enquanto património e testemunho de uma lógica através da qual “o indivíduo humano vive cada instante de sua vida como o momento de uma história: história de um instante, história de uma hora, de um dia, de uma vida” (Delory-Momberger, 2012, p. 525). O presente estudo, ao visar a identificação das percepções sobre o envelhecimento e a vida durante a referida fase, perpassa, transversalmente, os campos da educação no decorrer do curso da vida, sobretudo, a educação de adultos, a educação não formal e informal. Para Rui Canário (2006), o campo da educação de adultos tem vindo a contribuir para “o reconhecimento e a valorização dos processos e dinâmicas educativas não formais e informais” (p. 3). O reconhecimento e a valorização da educação não formal e da educação informal colocam em destaque que “no conjunto das situações educativas, a parte que é abrangida pela educação formalizada, deliberada, baseada na assimetria de papéis, ocorrendo num tempo, num lugar e numa instituição próprias, representa, apenas, a face visível do icebergue” (Canário, 2006, p. 2).

Tendo também como base um elemento da natureza, desta vez fazendo um paralelo com a lua e as suas faces, Canário (2006) retrata que “a identificação, errônea, entre universo educativo e universo escolar apenas permite aceder a uma visão truncada, incompleta e redutora de um processo educativo definido a partir de organizações especializadas e balizada por sessões formais, programas, avaliações e certificados” (p. 2). Constituiria então o universo escolar, formal, uma das faces da lua exposta ou visível ao olhar humano, ou ainda, a parte exposta do iceberg, fração do processo educativo que acompanha permanentemente a vida de parte das pessoas. Outras faces ocultas do processo educativo que constituem mais uma fração do mesmo são os denominados de educação não formal, identificados após meados do século XX, caracterizados pela flexibilidade e pela dinâmica coletiva. A partir de práticas e pesquisas educativas desenvolvidas há algumas décadas, tem ocorrido um resgate das estruturas de educação que perpassam as modalidades da educação formal ou escolar. Esta tendência por se inteirar melhor de outras modalidades educativas e dos processos de aprendizagem não escolar resultou do desenvolvimento de trabalhos de investigação sobre “a formação em contexto de trabalho; a educação não formal no quadro de processos de intervenção local; o reconhecimento do valor das aprendizagens realizadas por via experiencial; a relação entre a escola e a educação não formal” (Canário, 2006, p. 24), temas com grande proximidade relativamente à investigação que apresentamos.

No que se refere à educação informal, Cavaco (2001) relata que a denominação informal, “surge como complementar das outras duas modalidades educativas, a educação formal e a educação não formal” (p. 49). Ressalta que o termo informal carrega duas dificuldades, a da modalidade informal ser confundida com a modalidade não-formal, tendo em vista tratar-se de modalidades que ocupam espaços não escolares de atuação, e se inserem num contexto mais amplo da educação. Por outro lado, o carácter depreciativo que refere carregar o prefixo in. Afirma, porém, que a designação educação informal é significativa para os investigadores com foco em processos que em si não possuem fins educativos, apesar de apresentá-los. Como principais características da educação informal, temos que o seu espaço educativo não é circunscrito a determinado ambiente físico, não possui uma estrutura curricular determinada e as pessoas não necessitam possuir pré-requisitos para participar do processo. É o indivíduo que se constitui sujeito ativo desse processo, os conteúdos são gerados na vivência, na prática e não na aprendizagem. O processo é destituído de um profissional que exerce a função educativa de mediador ou professor.

Além de não existirem objetivos/resultados definidos a serem alcançados, porquanto “a educação informal ocorre ao longo da vida, na diversidade de contextos, e, inclusivamente, também nas situações de educação formal e não formal” (Cavaco, 2001, p. 50).

A educação informal “consiste num processo permanente em que, como ser inacabado e curioso, a pessoa afirma e constrói a sua especificidade humana, interrogando-se, construindo conhecimento sobre o mundo e sobre a forma de nele intervir” (Canário, 2006, p. 1). A educação informal confunde-se com a vida, e “é neste sentido que é possível sustentar que o acto de aprender é tão necessário, natural e inevitável como respirar” (Canário, 2006, p. 1). Quando nos assumimos como seres inacabados, é possível perceber a importância da educação enquanto processo contínuo, o que por si só já é uma ideia muito enriquecedora. É nesse sentido que Canário (2006) afirma: “todos estamos condenados a aprender, a verdade é que a maior parte daquilo que sabemos não foi aprendido na escola sendo esta, na sua forma moderna, uma invenção histórica muito recente, pela qual passou uma parte ínfima da humanidade” (pp. 1-2). Este conjunto de ideias e características que compõem o pensamento de Cavaco (2001) e Canário (2006) acerca da educação informal, permite desenvolver um olhar analítico sobre as enormes possibilidades dessa modalidade educativa e da riqueza do seu campo de investigação. Nomeadamente, no que se refere à relação intrínseca entre a educação informal e ao próximo ponto de fundamentação deste estudo que constitui a formação experiencial.

### **1.1.3 Experiência e formação experiencial**

A formação é uma constante, acompanhando as etapas de desenvolvimento humano, não se restringindo ao ambiente formal, da educação escolar. Este entendimento amplo da formação materializa-se no reconhecimento do potencial educativo da experiência. Incorporando o pensamento de Canário (2006), quando trata das linhas de diálogo que envolvem a experiência e a aprendizagem, via o percurso de “toda a história da filosofia, confrontam-se uma postura que associa a experiência à rotina e vê nela um obstáculo ao conhecimento, com uma outra postura que a encara como a primeira e necessária condição para aprender algo” (p. 4). Quando a experiência é vista como primeira e básica condição para a aprendizagem, observa-se uma nova e atual valorização do conhecimento, que envolve os processos experienciais. Tendo contribuído para tal, “três grandes correntes no campo das ciências humanas” (Canário, 2006, p. 4).

Inicialmente temos um legado da corrente denominada de “abordagem compreensiva dos fenómenos sociais” (Canário, 2006, p. 4). Que constitui característica da Escola Alemã, seguida e revista pela denominada Escola de Chicago no século XX. Momento em que ocorreu uma ênfase na subjectividade. Posteriormente, apresenta-se a herança do construtivismo e em especial do legado de Jean Piaget. Em terceiro plano, uma linha ou corrente vinculada ao que ficou reconhecido como educação experiencial. Corrente cujos autores de referência são John Dewey que se dedicou a associação da pesquisa com a prática, com a ação. David Kolb que classificou sua teoria por ciclo de aprendizagem experiencial ou David Schon que se deteve sobre os “conceitos de ‘reflexão na acção’ e de ‘prático reflexivo’” (Canário, 2006, p. 4).

Ressalta, ainda, Canário (2006), a contribuição de autores francófonos surgidos mais recentemente como Gaston Pineau, Pierre Dominicé e Christine Josso, com significativas contribuições no tocante aos processos educacionais, em particular com base na denominada abordagem biográfica. A contribuição científica destes autores, citados a partir das três correntes acima, compõe significativa colaboração “para na análise e compreensão dos processos educativos, conferir ao sujeito e à sua subjectividade um estatuto epistemológico” (pp. 4-5).

Os autores Nóvoa e Finger (2014) consideram que “a formação deve ser entendida como uma tomada de consciência reflexiva (presente) de toda uma trajetória de vida percorrida no passado” (p. 26). Alheit & Dausien (2006) apresentam-nos definições de formação e aprendizagem, salientando quanto aos espaços teóricos e semânticos distintos de cada um dos termos, e alertando para a necessidade de evitar usarmos tais conceitos como se fossem sinónimos. Abordam que, de maneira geral, a aprendizagem é entendida como um termo ou um conceito mais limitado. Caracterizado por uma ação pessoal e grupal concreta, a partir de uma abordagem, de um conceito abrangente da formação. O conceito de formação considerado de maior amplitude sinaliza em geral, os procedimentos da formação, tanto do ponto de vista individual quanto coletivo, bem como “as figuras biográficas que permitem a perlaboração da experiência” (Alheit & Dausien, 2006, p. 179). Entendemos neste ponto, perlaboração como a habilidade ou potencial para rever e reajustar sentimentos e situações decorrentes das experiências vivenciadas. Perspectiva que nos reporta aos momentos charneiras referidos a seguir por Josso.

O foco do processo educativo nesta perspectiva passa a ser o indivíduo, o ser pensante. Sendo esse sujeito o responsável por colocar em ação ou por desenvolver o seu potencial com vistas a reelaborar as dificuldades, emoções e impasses do seu campo vivencial ou da sua experiência nos diversos âmbitos de inter-relação. Eis um dos pontos de observação e análise nas pessoas adultas idosas que compõem o grupo de análise deste trabalho, tal qual temos sinalizado nos pontos que maior conexão apresentam entre o pensamento dos autores citados e o foco desta pesquisa.

Trata-se de um confronto directo e crítico com o modelo escolar que, no último quartel do século XX, se exprimiu e concretizou primeiro no movimento de educação permanente e, um pouco mais tarde, na afirmação da corrente das “histórias de vida”. (Canário, 2006, p. 4)

No início da década de 70, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) capitaneou o “movimento de educação permanente” (Canário, 2006, p. 5), sinalizando a pessoa como centro do seu processo, junto com o estímulo para aprender a ser. Delineando, então, uma abordagem de aprendizagem em todos os tempos e espaços ao longo da vida. Ressaltando-nos, porém, a questão de como nos formamos enquanto adultos, que constitui fundamento da abordagem das histórias de vida. Movimento que gerou “uma revolução paradigmática na perspectiva de abordar os problemas da educação” (Canário, 2006, p. 5). Dessa forma, o processo de aprendizagem assume uma posição, até então garantida na educação formal pelo processo de ensino (Canário, 2006).

Nessa perspectiva e concernente ao processo de aprendizagem, estrutura-se um indivíduo, sujeito e aprendiz do seu processo educativo. Em todo o seu crescimento e perpassando todo o seu processo de formação ganham, dessa forma, significativo espaço os contributos da educação informal e não formal. Trata-se de campos de educação com inúmeras contribuições por parte de autores como Rui Canário e Carmen Cavaco. O trabalho de investigação de Carmen Cavaco (2001) é citado por Canário (2006) como um dos exemplos de estudos empíricos mais atuais nessa área realizados em Portugal. A investigação abrangeu, enquanto enquadramento teórico, o processo de formação de adultos não-escolarizados, a partir da educação de adultos, nas modalidades da educação

formal, não-formal e informal. Trazendo ainda outros temas como: o analfabetismo, a alfabetização, a educação formal e a aprendizagem e formação experiencial. A autora construiu um objeto de estudo com base na abordagem biográfica de um grupo de idosos não-alfabetizados na busca por trabalhar “o papel do património experiencial no seu processo de autoconstrução como pessoa e, por outro lado, a importância decisiva dos processos não formais de aprendizagem” (Canário, 2006, p. 37).

O referido trabalho de Cavaco (2001) aborda a formação experiencial como equivalente à aprendizagem através das experiências, consubstanciando-se num processo de educação que se desdobra por todas as etapas do crescimento humano e que constitui base de identificação dos princípios que subsidiam este estudo com pessoas adultas idosas e seus processos de formação, inclusive a etapa atual do envelhecimento. Considera, ainda, a autora, que na formação experiencial, o crescimento ou o fortalecimento do sujeito ocorrem em função dos níveis de complexidade das experiências a que tenhamos sido submetidos nas nossas trajetórias de vida. Como também, em função da capacidade individual, dos pontos de vista das estruturas intelectuais, afetivas, perceptivas, das motivações e níveis conscienciais.

No que tange à experiência e à formação experiencial, os estudos de Cavaco (2009) situam que nos últimos vinte anos, no espaço da União Europeia e mundial, emergiram “políticas e práticas que permitiram a revalorização epistemológica da experiência, reconhecendo o seu potencial formativo” (p. 220). Essas políticas e práticas que contribuíram para reconhecer e validar as contribuições da formação experiencial colaboraram para que as questões com foco na experiência se propagassem até aos níveis públicos. Em decorrência desse cenário, “evidencia-se a tendência à familiarização com o conceito e a sua posterior naturalização, o que diminui, entre outros aspectos, a capacidade de análise crítica neste domínio” (Cavaco, 2009, pp. 220-221).

A experiência como a vida, constituem processos que são vividos, sem que requeiram de forma consciente constante análise ou reflexão. Diante da solicitação para refletir e narrar a experiência vivida, faz-se necessário um movimento que envolve afastar-se um pouco de forma a ser capaz de promover determinado sentido ao que foi vivido. Trata-se assim, de um processo que surge “a posteriori e resulta de um reforço de racionalização da ação,

sendo bastante exigente para quem o realiza, uma vez que a maior parte da informação resultante da ação pertence ao domínio do não consciente” (Cavaco, 2009, p. 221).

Como a traçar uma linha de tempo, Cavaco (2009) apresenta, ainda, que a partir da década de 60 com a chamada crise da escola, associada à aceleração e dinamicidade das transformações econômicas e sociais, identificou-se a possibilidade da aprendizagem ocorrer através da experiência. Nessa perspectiva, reconhecer e atribuir status ou valor a experiência de cada indivíduo é enquadrado pelo Estado ou pelo mercado, segundo nos parece, como uma política pública ao serviço da política económica com foco na administração pública e privada para atender ao sistema de gestão de recursos humanos. Nesse contexto, a administração das competências e conhecimentos agregava grande parte das “políticas e práticas de valorização da experiência” (Cavaco, 2009, p. 221), através das quais eram usuais as narrativas de que os adultos, os trabalhadores, eram responsáveis pelos seus processos de desenvolvimento de competências, pela gestão da sua carreira. Todavia, isso constitui um mecanismo “para resolver problemas estruturais, de carácter social e económico” (Cavaco, 2009, p. 221).

As oscilações económicas e políticas provocam fortes alterações que acarretam mudanças frequentes no campo cultural de onde provem o estímulo para a ação educativa. Em nenhum espaço temporal e histórico crescer tem sido fácil. A partir desse ritmo acelerado da sociedade contemporânea que longe de nortear, desorienta, as trajetórias do curso da vida, integrantes do processo de formação precisaram trabalhar para atender a elevada e constantes modificações. O que decorre que na idade adulta a formação necessite contar com “uma pluralidade de suportes educativos, culturais e afetivos, assim como de espaços diversificados de socialização” (Dominicé, 2008, p. 23).

Dewey também nos apresenta a perspectiva de um processo educativo que equipara-se ao processo de crescimento permanente/indefinido. O potencial do ser humano para apreender a partir de dada experiência determinados conteúdos que lhe permitirá reconstruir outras experiências que encontrará a seguir é tido como ilimitado. O crescimento humano se realiza por meio da aprendizagem, do ato de aprender, enquanto “função permanente do seu organismo” (Teixeira, 2010, p. 51). Processo esse que se prolonga além do considerado final do desenvolvimento biológico, levando em conta que mantemos o potencial permanente para aprendizagem. O referido crescimento indefinido extrapola dessa forma a

infância, etapa onde se mostra mais forte, prolongando-se por toda trajetória da vida (Teixeira, 2010). Identificamos assim, a partir da visão de vários autores, a perspectiva de continuidade do processo de formação humana no decurso da vida, o que inclui a etapa de envelhecimento. Aspecto que nos fornecerá subsídio no que tange ao alcance do objetivo geral deste estudo que visa compreender as trajetórias de vida e os processos formativos que marcam as biografias das pessoas adultas idosas, a partir de um entendimento amplo de formação e do reconhecimento do contributo da experiência de vida nesse domínio.

O entendimento de Dewey a respeito do hábito de aprender a partir da vida, do que foi experienciado, sugere que esse hábito também é capaz de promover oportunidades que estimulem a aprendizagem no percurso da vida. Em função de tal “hábito, a educação, como reconstrução contínua da experiência, fica assegurada como o atributo permanente da vida humana” (Teixeira, 2010, p. 54). Entretanto refere que a experiência torna-se representativa para a existência a partir da associação com a capacidade de refletir de forma atenta, o que denomina de reflexão consciente, condição que permite uma apropriação mais adequada do ambiente onde vivemos. Sua representatividade se amplia na medida que “se completa com o elemento de percepção, de análise, de pesquisa, levando-nos à aquisição de ‘conhecimentos’, que nos fazem mais aptos para dirigi-la, em novos casos, ou para dirigir novas experiências” (Teixeira, 2010, p. 36).

Ainda pertinente com o referido anteriormente, a partir do pensamento de Cavaco, trazemos Alheit e Dausien (2006) que identificam um possível “duplo aspecto da ‘instrumentalização’ e da ‘emancipação’” (p. 178), que o termo educação ao longo da vida pode apresentar, além de atentarem para um outro sentido do que seja aprender para o ser humano, para o segmento da educação formal e para a sociedade em geral. Formato que acarreta em si um paradoxo:

a nova aprendizagem primeiramente inscreve-se em um quadro econômico e político cujos objetivos são a competitividade, a empregabilidade e a adaptabilidade das “forças de trabalho”. Ao mesmo tempo, a liberdade biográfica de planejamento e de engajamento social dos indivíduos devem sair, dessa situação, reforçados. (Alheit & Dausien, 2006, p. 178)

Tendo em vista que, “A aprendizagem por via da experiência é um processo natural e intrínseco à essência do ser humano, embora nem sempre tenha sido verificado o reconhecimento e a valorização social deste processo” (Cavaco, 2009, p. 221). Existe dessa forma, um processo de formação experiencial que ocorre à margem do que as políticas de mercado tentam agregar como administração das competências e conhecimentos. Na sequência dessa análise histórica, a década de 70 compreende um momento de propagação da corrente denominada de educação permanente e, em seguida, na década de 80, o aparecimento das histórias de vida enquanto estratégia de pesquisa ação e formação de adultos que, seguida da “sucessiva valorização das modalidades educativas não-formais são fatores que contribuíram para a compreensão do papel da experiência na aprendizagem e para corroborar a importância da valorização da experiência nas dinâmicas educativas” (Cavaco, 2009, p. 221).

A autora reporta a abrangência que caracteriza o referido conceito e que isso “resulta do fato de a experiência se confundir com a presença do sujeito no mundo, nas constantes interações com o meio e consigo próprio, ‘mesmo os não-fatos, as não-ações, as não comunicações são também experiências’” (Cavaco, 2009, p. 222). Não apenas aquelas pontuadas pelo sistema de formação acadêmica e profissional. Apresentando dessa forma a experiência com foco sinalizador nos tempos futuro e passado. Na dimensão de futuro a experiência se apresenta como possibilidade, uma prova, um teste a realizar onde não se tem ideia de resultados. Enquanto na perspectiva de passado, tendo vivenciado a experiência, o indivíduo possui resultados comprovados, adquirindo conhecimentos e competências no domínio experienciado. Entendemos a abordagem de Cavaco (2009) acima, no sentido de processo, equivalente eminentemente à autoformação do sujeito e a uma dimensão de resultado, expressa no segundo sentido. Deste modo, “a experiência, enquanto processo, corresponde a um conjunto de condições, de situações, de acontecimentos que se sucedem numa certa ordem, e é esse processo que permite construir a experiência como um produto” (p. 222).

É fácil o entendimento da diferença entre essas duas dimensões da experiência. Todavia, existe um certo grau de dificuldade no entendimento da inter-relação entre a experiência como processo e como produto. Constituindo tal nível de dificuldade proveniente “da natureza do processo de construção e de desenvolvimento da experiência” (Cavaco, 2009, p. 222). A experiência tanto pode ocorrer a partir de um fato ou situação determinado e

restrito, circunscrito no espaço e no tempo ou pode desdobrar-se ao longo do processo de formação do sujeito. Assim, determinada experiência pode ou não acarretar resultados semelhantes em sujeitos diversos.

O reconhecimento do “potencial formativo da experiência leva-nos a admitir que todas as pessoas têm capacidade de aprender, individual e colectivamente, e que por isso mesmo são o principal recurso nas situações de formação” (Cavaco, 2015, p. 87). Levando-nos, dessa forma, a atentar sobre as principais reflexões e análises que a narrativa dos caminhos da formação nos apresenta, conforme cita Josso (2014). Enfatizando a necessidade de observar as conexões que nos possibilitam entender possíveis sequências e/ou encadeamentos de períodos entre si. Trata-se de “compreender a dinâmica do sujeito na sua maneira de fazer escolhas” (Josso, 2014, p. 75), e/ou entender as suas motivações. Compondo desse modo uma teoria da formação que se debruça sobre “a atividade do sujeito, não só em situação de aprendizagem mas também da sua atividade de integração das aprendizagens no seio de conjuntos comportamentais, orientados por um projeto de sujeito ativo” (Josso, 2014, p. 75).

Constituindo o sujeito o instrumento, a substância básica estruturante da sua própria formação. Tendo todos os sujeitos condições de desenvolver as suas aprendizagens independentemente do campo vivencial/educacional onde se estabeleçam os seus percursos. Nessa perspectiva, podem tais sujeitos movimentar as suas possibilidades e escolhas conforme as suas motivações, fazendo-se necessário ressaltar a importância do percurso de vida na formação humana. Passando dessa forma a entender que experiências foram mais significativas na formação do indivíduo. Bem como de que forma a “singularidade de cada percurso serve para ilustrar, por intermédio de uma configuração particular, uma ideia geral que deve dar a cada participante uma compreensão suplementar e enriquecer as significações anteriormente atribuídas, assumindo-se simultaneamente como um momento do próprio processo” (Josso, 2014, p. 70).

Refere, ainda, Cavaco (2009), que a “experiência resulta da influência recíproca das condições objetivas dos contextos e das condições subjetivas do sujeito que a vive” (p. 223). A aprendizagem, no entanto, pode ser considerada como uma prontidão que quando identificada pelo próprio sujeito individualmente ou em grupo, a partir de iniciativa e autonomia próprias, que o impulsiona a refletir, analisar e interferir, construindo seu

contexto com base na experiência vivida. Experiência que se constitui única, particular, circunscrita à unicidade de sua identidade. Prondidão onde “a diversidade e a riqueza dos contextos são fatores muito relevantes” (Cavaco, 2009, p. 223). A complexidade do meio onde se encontra impulsiona o sujeito para tomadas de decisões frequentes que resulta no incremento de novas aprendizagens. Alheit e Dausien (2006) corroboram também com a tese da aprendizagem experiencial, perpassada pela história de vida do indivíduo. Ressaltam que a partir dos “nossos primeiros passos e de nossas primeiras palavras até a nossa idade mais avançada, fazemos experiências novas, adquirimos novos saberes e novas competências. Somos quase tão inconscientes do modo que temos de aprender, quanto do fato de respirarmos” (p. 177).

#### **1.1.4 Autoformação e o processo de abordagem autobiográfica**

Neste ponto referente à autoformação e à abordagem biográfica, iniciaremos respaldados nos estudos de Nóvoa e Finger (2014) no que tange à citada abordagem que denominam como (auto)biográfica e a investigação de base educacional. Em especial no que se refere à formação do adulto, aos seus formadores e à sua autoformação como subsídio e estímulo à compreensão do adulto como sujeito ciente do seu permanente estado de abertura para desenvolver-se, crescer, mudar. Levando-se em conta o entendimento de “uma nova epistemologia da formação [...] já não se trata de promover a aquisição de conhecimentos duradouros, definitivos, mas de ajudar o adulto a desenvolver uma reflexividade crítica face a saberes em evolução permanente” (Passeggi & Souza, 2010, p. 11). Constituindo-se a exigência acima citada, parte do domínio “da Educação, o método (auto)biográfico é uma via passível de produzir conhecimentos que favoreçam o aprofundamento teórico sobre a formação do humano e, enquanto prática de formação” (Passeggi & Souza, 2010, p. 14), direciona mais eficientemente a interlocução com todos: com o sujeito em si, com os demais, com o mundo (Passeggi & Souza, 2010).

No que se refere à conotação do processo biográfico de formação, Alheit e Dausien (2006) sinalizam que ele possui por foco as questões de ordem individual do processo de aprendizagem. Não apenas os aspectos da aprendizagem peculiar a cada indivíduo. Porém, aquela aprendizagem que pressupõe a reconstrução do que foi experienciado, dos conhecimentos teóricos e práticos que constituem os padrões históricos, culturais e sociais. Identificando, dessa forma, o foco do entendimento do termo biografia no viés

qualitativo das trajetórias das histórias de vida, bem como das suas estruturas sociais e culturais. O que constitui tão somente “uma concepção teórica da biografia [...] justifica a exposição analítica e a delimitação de ‘aprendizagem ao longo da vida’ (ou ainda aprendizagem ‘biográfica’)” (Alheit & Dausien, 2006, p. 179).

Com base nas figurações construídas individualmente do seu histórico, da sua vida, a biografia passou a integrar o cenário educativo. Constituindo assim, a condução através da qual os sujeitos narram, biografam ou se debruçam sobre cada experiência. Permitindo-nos identificar em um primeiro plano, a construção biográfica enquanto processo contínuo. Identificando o modo de ser, de agir e de que forma esses sujeitos integram tais construções inerentes aos processos de aprendizagem e de formação que se desenvolvem por todo o percurso de formação do indivíduo. Mostrando-nos de que maneira o percurso biográfico transita e “estrutura as dinâmicas de formação e de aprendizagem e nelas investe” (Delory-Momberger, 2008, p. 30).

Alheit e Dausien (2006) abordam, a partir de outros teóricos, inclusive, um duplo aspecto ou ponto de vista da educação ao longo da vida. Referem um aspecto focado no “interesse [...] motivado pela *política de formação* vinculado à mudança das condições da sociedade do trabalho e da educação” (p. 180), com desdobramentos na forma de estruturar-se os processos de aprendizagem individuais e coletivos. Aspecto que assumiu a partir da década de 60 uma dimensão de política internacional de forma a atender diretrizes e interesses económicos de desenvolvimento dos países do ocidente. Partindo então do entendimento que: “o diagnóstico de que a mudança social acelerada, as rupturas e as mutações trazidas por ela, exigem [...] competências e flexibilidade” (Alheit & Dausien, 2006, p. 180), individuais difíceis de serem adquiridas na cadência dos processos de formação institucionalizados. O presente aspecto é defendido em especial por organismos internacionais, cujas orientações são traduzidas como diretrizes a serem cumpridas pelos países que assumem o referido ponto de vista enquanto perspectiva desenvolvimentista de carácter político e económico.

A seguir os autores remetem-nos para um segundo entendimento dos processos de aprendizagem desenvolvidos no decorrer de toda trajetória de vida que pressupõe a adoção de um outro “paradigma na organização da aprendizagem” (Alheit & Dausien, 2006, p. 183). Partindo-se então, para a compreensão que os processos de aprendizagem ocorrem

desde as formas iniciais da trajetória escolar. Levando-se ainda em conta, os espaços educativos onde se processam as modalidades de educação não formal e informal. O foco pedagógico, o cerne da questão pedagógica passa a residir nos espaços mais adequados através dos quais a aprendizagem consiga trabalhar a autorresponsabilidade dos atores envolvidos. Ou seja, o foco para a ser de que forma aprendemos a aprender, que situações, que ambientes formativos nos levam a desenvolver a consciência e responsabilidade acerca do modo como aprendemos (Alheit & Dausien, 2006).

Entendemos que o processo biográfico que subsidia este estudo acerca de pessoas adultas idosas, está centrado no segundo olhar ou entendimento delineado pelos autores no parágrafo acima. Aspecto de base eminentemente pedagógica/educativa que acompanha o sujeito na sua trajetória de vida. Processo que se insere no âmbito das ciências da educação e que privilegia aspectos e potencialidades da aprendizagem biográfica de um sujeito, cujo objeto de estudo são “os processos de aprendizagem e de formação do ator social individual” (Alheit & Dausien, 2006, p. 180). Processos esses que se situam no campo experiencial das modalidades educativas denominadas como auto-organizadas, não formais, informais e destituídas de institucionalização. A formação, então, enquanto processo autónomo no que tange à sua relação com as biografias, perpassa os processos de educação formal e não se restringe aos mesmos. Abrange toda a complexa estrutura experiencial, com as transições, crises e demandas inesperadas que a biografia em formação solicita (Alheit & Dausien, 2006).

Sendo assim, ainda referem os autores que a partir do “nível da experiência biográfica, as distinções analíticas entre aprendizagem formal, não formal e informal não são operatórias” (Alheit & Dausien, 2006, p. 186). Constituindo a característica da biografia “integrar, no processo global de *empilhamento* da experiência vivida, os domínios das experiências que os recortes institucionais e sociais separam e especializam e os (re)unir em uma figura com sentido particular” (Alheit & Dausien, 2006, p. 186).

Na dimensão vivida, a aprendizagem está, [...] sempre ligada ao contexto de uma biografia concreta. [...], é também a condição ou o instrumento de mediação no qual as construções biográficas, como formas reflexivas da experiência, podem se desenvolver e se transformar. Sem biografia, não há aprendizagem; sem aprendizagem, não há biografia. (Alheit & Dausien, 2006, p. 190)

Os autores desenvolvem, assim, o entendimento do processo de formação a partir da caracterização de pontos denominados como: aprendizagem implícita, reflexão e saber pré-reflexivo; dimensão da socialidade da aprendizagem biográfica; e individualidade e significação pessoal da aprendizagem biográfica. Por aprendizagem implícita, reflexão e saber pré-reflexivo referem a aprendizagem que desenvolvemos e que, em geral, nem identificamos muito claramente. Em que estruturamos um saber relativo a algum tipo de experiência ao qual conseguimos acessar quando necessário, mesmo que aparentemente não tenhamos refletido sobre esse saber adquirido. Percorremos sem muita reflexão, sem muita consciência nas imagens dos saberes de nossa trajetória, desatentos a

... cada um dos passos [...] em cada curva ou em cada indicação do caminho. Muitas vezes só invocamos elementos de nosso [...] saber biográfico quando damos um passo em falso, ao chegarmos a uma encruzilhada ao sentirmos que o chão se abre sob nossos pés. (Alheit & Dausien, 2006, p. 190)

Também denominado por aprendizagem implícita, ou aprendizagem esporádica, tal conceito é pouco claro no que tange “a complexidade desse fenômeno na dialética do ajustamento ao mundo e da formação de si” (Alheit & Dausien, 2006, p. 190). Assim,

mediante os processos de aprendizagem implícita [...] desde o início da vida tanto no interior como no exterior das instituições, não são apenas os elementos singulares da experiência que são assimilados como componentes do mundo social, é também o próprio “sistema de assimilação” que se desenvolve. (Alheit & Dausien, 2006, p. 190)

A dimensão da socialidade da aprendizagem biográfica – refere à necessidade de nos comunicar e interagir com os demais para que ocorra o desenvolvimento e o aflorar da reflexão na aprendizagem, tendo em vista que esses processos reflexivos não afloram só no íntimo de cada pessoa. Faz-se necessária a vida das relações para que se efetive a aprendizagem biográfica (Alheit & Dausien, 2006). Eis um dos pontos de similaridade com a teoria tripolar de Pineau que aborda a heteroformação, ou a relação com os outros como um dos componentes da aprendizagem biográfica.

O aspecto da individualidade e significação pessoal da aprendizagem biográfica ressalta que os “processos de formação biográfica têm seu próprio princípio de determinação” (Alheit & Dausien, 2006, p. 191), a partir do pressuposto de que a aprendizagem biográfica está construída nas relações sociais que atendem a uma coerência própria, particular. Coerência fruto de uma organização biográfica específica, proveniente da experiência vivida. Ressaltando que tal estrutura biográfica, por sua vez, é destituída de poder para definir o processo de aprendizagem. Referindo ainda os autores, trata-se de uma “estrutura aberta que deve integrar novas experiências em relação com o mundo, os outros e si mesmo” (Alheit & Dausien, 2006, p. 191).

Neste aspecto da individualidade na formação enquanto processo biográfico, conforme exposto acima, trazemos o que consideramos similaridade com a teoria tripolar de Pineau (2014) quando refere que “o torno da hetero e da ecoformação aperta-se ainda mais, pondo a descoberto, num dado momento a autoformação; última fase metaestável da evolução, que cada um vive à sua maneira” (p. 103). Porém, faz-se necessário o suporte de estruturas básicas da vida, tais quais o sujeito em si, os demais e a natureza para levarmos em conta o processo de formação durante o percurso da vida. O que nos leva a compreender que os “desenvolvimentos são produtos das interações entre as pessoas, o meio ambiente e a relação entre os dois, e fazem-se por seqüências, etapas ou ciclos” (Pineau, 2014, p. 97).

Pineau (2006) situa o período “histórico contemporâneo sobre a emergência das práticas multiformes que trabalham com histórias de vida no período de 1980 a 2005” (p. 329). Período citado também por Cavaco (2006) quando aborda a prática metodológica “das histórias de vida na formação de adultos, nos anos 80” (p. 221). Referindo, ainda, Pineau (2014) que entre “a ação dos outros (heteroformação) e a do meio ambiente(ecoformação), parece existir, ligada a estas últimas e dependente delas, mas à sua maneira, uma terceira força de formação, a do eu (autoformação)” (p. 91). Reforça, assim, os períodos de constituição desse histórico, em que relata “uma terceira força que torna o decurso da via mais complexo e que cria um campo dialético de tensões, pelo menos tridimensional, rebelde a toda a simplificação unidimensional” (Pineau, 2014, p. 91). Constituindo ser esse o campo da “abordagem autobiográfica para explorar o processo de autoformação na vida cotidiana e comum” (Pineau, 2006, p. 331). Significativa proporção dos seres humanos, pode ser classificada como analfabetos no que tange à incapacidade de compreensão e domínio de cinquenta por cento da trajetória da vida. A presente dificuldade de

entendimento é inerente à “limitação da reflexão educativa à ação das gerações adultas sobre as gerações jovens, as concepções fixistas e mesmo involutivas da vida” (Pineau, 2014, p. 91).

De forma efetiva, a autoformação ainda se revela uma das linhas de pesquisa de significativa relevância na esfera da sociologia da formação. Especialmente quando, a partir do uso da abordagem ou do método biográfico, ocorreu um aprofundamento dos aspectos e contextos constitutivos da autoformação. Ocasão em que Nóvoa e Finger (2014) concluem: “a pessoa que se implica numa abordagem desse gênero está inevitavelmente desencadeando um processo de autoformação” (p. 23).

Ressalta Pineau (2006) então a fase que denomina de “eclosão (os anos de 1980), um período de fundação (os anos de 1990) e, finalmente, um período de desenvolvimento diferenciador (os anos de 2000)” (p. 331). Designada como “uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial” (Pineau, 2006, p. 336), constitui uma busca por investigar o pouco acessível processo de autoformação no decorrer da vida. Processo onde a autoformação é equivalente ou interpretada como a apropriação da capacidade de formação de cada indivíduo. Para tal, delinea um método designado de histórias de vida. Podendo esse método ser aplicado a vários padrões individuais, inclusive a pessoas bem simples.

Nos processos de autoformação, a exemplo do que nos apresenta Cavaco (2009) quando se refere à formação experiencial, “o sujeito é o produtor de si, e a experiência é o principal recurso que tem ao seu dispor para evoluir no sentido da autonomia, da participação social e da emancipação” (p. 221). O que reforça a importância por observarmos e intensificarmos as investigações no que tange à educação ou formação de adultos, que vêm se mostrando a partir da sua descoberta como um ambiente de experiências e de pesquisas cujo perfil retrata uma nova valorização da experiência de cada sujeito. Perspectiva que tende a estimular uma quebra na supremacia da modalidade de educação formal. Em linha similar, entendemos Pineau (2014) ao referir a autoformação numa das suas fases ou etapas como equivalente ao facto de o sujeito se apoderar da sua própria formação. Ser ator e produtor de si mesmo. Sujeito e objeto da sua formação. “Esta dupla operação desdobra o indivíduo num sujeito e num objeto de um tipo muito particular, que podemos denominar de auto-referencial” (Pineau, 2014, p. 95).

Pineau (2014) também refere Dumazedier (1982) ao abordar que historicamente é inversamente proporcional o quantitativo entre horas trabalhadas versus horas de folga nas sociedades industrializadas e que a referida relação exerce influência sobre o processo de formação humana. A descoberta então de aspectos educacionais característicos dos períodos temporais não muito expostos socialmente dirigiu Gaston Pineau a trabalhar “a hipótese de que, no dia a dia e de forma muito concreta, a noite é o tempo forte da autoformação, por ser o tempo morto da heteroformação” (Pineau, 2014, p. 92). O que nos parece sinalizar para a necessidade da introspecção, do silêncio, a fim de que consigamos ouvir a nossa voz interior, o nosso eu enquanto sujeito, a dialogar conosco mesmos. A partir daí elaboramos possibilidades de ensaio acerca das experiências vividas e das suas inter-relações com outras práticas, vivências e/ou com a perspectiva de mantermos o mesmo padrão comportamental. Situa que a chegada da formação na reflexividade educativa ocorre mais tarde do processo de formação do sujeito e pelo que denomina como entrada de serviço do processo de formação no trabalho, entendida como entrada pela forma inferior da educação. Para os estudiosos reconhecedores do seu potencial e “sensíveis às suas variações e às diferentes teorias das formas que se desenvolveram e que ainda se desenvolvem, ela veicula toda uma renovação da reflexão educativa” (Pineau, 2014, p. 93).

Trata-se de uma atividade contínua “da função formação, a procura permanente da boa forma” (Pineau, 2014, p. 94). Forma que surge com o indivíduo como substrato da relação que denominou heteroformação ou reunião de dois sujeitos em determinado contexto ambiental, denominado de contexto de ecoformação. Produzindo uma ação conjunta da hetero e da ecoformação. Momento em que se produz, então, o terceiro tempo, campo ou força identificada como autoformação. O estudo e o conhecimento da autoformação não estão bem desenvolvidos em função de estarem centrados “no paradigma pedagógico-positivista da heteroformação” (Pineau, 2014, p. 96). O que é, em geral, “acompanhada de uma concepção estática do decurso da vida” (Pineau, 2014, p. 96), onde se acredita que é na infância e na adolescência que ocorrem as alterações ou mudanças mais significativas. Descartando a idade adulta, etapa ou fase identificada como de estabilidade, sem grandes ou novas mudanças significativas. Subestimando as demais etapas ou ciclos do decurso da vida (Pineau, 2014).

A referida corrente ou concepção surge a partir das teorias da aprendizagem de base psicanalítica e as clássicas. Essas teorias defendem estar no período do crescimento biológico as mudanças e contributos mais importantes, praticamente descartando os demais períodos da vida. Consideram a autoformação uma ideologia. Trata-se de uma visão estagnada que integra de forma ampla a perspectiva do decurso da vida no continente europeu. As teorias evolutivas, cujo primeiro modelo surgiu a partir de estudos sobre a problemática da denominada terceira idade, desencadearam pesquisas com foco nesse outro extremo da trajetória ou decurso da vida. O modelo de decrescimento ou médico, classificado ainda como involutivo, refere outrossim a um “segundo modelo – chamado de ‘compensação’” (Pineau, 2014, p. 97), utilizado e difundido com o crescimento da linha de estudos denominada de gerontologia. Com base no desdobramento da análise sobre as teorias psicanalítica e da aprendizagem de base clássica, bem como a partir dos modelos classificados como do decrescimento e da compensação, a denominada “meia-idade (ou idade adulta), que se situa entre o crescimento e o decrescimento biológico” (Pineau, 2014, p. 97), espaço que compreende metade da vida, em torno dos cinquenta anos, poderia ser classificado como “um planalto raso, sem mudanças de maior, ao passo que, na linguagem corrente, é precisamente na vida ativa, na vida produtiva, que as possibilidades de realizar e de se realizar são maiores” (Pineau, 2014, p. 97).

Alheit e Dausien (2006) reportam ainda a “formação como aprendizagem dos vínculos sociais” (p. 191) onde a partir da teoria biográfica da formação destacam que os “processos de aprendizagem biográficos não devem ser compreendidos somente como operações de assimilação e de construção próprias para assegurar a organização reflexiva individual da experiência, do saber e do saber-fazer” (Alheit & Dausien, 2006, p. 191). Ressaltam que tais processos agregam, inclusive, “o aspecto da constituição biográfica de redes e processos sociais, de saberes coletivos e de práticas coletivas” (Alheit & Dausien, 2006, p. 191). O que pressupõe a expansão desse processo de formação para além da instância circunscrita do eu e do seu processo de formação. Pressupõe, então, o entendimento de que:

a experiência é o que é constituído, ao longo do tempo, individual e coletivamente, na intimidade das pessoas, no seu corpo, na sua inteligência, no seu imaginário, na sua sensibilidade, na sua confrontação quotidiana com a realidade e com a

necessidade de resolver problemas de toda a natureza. (Cavaco, 2009, p. 222)

No entendimento de Josso (2014), uma das autoras que se debruçou sobre a formação de adultos, a importância atribuída à construção de uma teoria particular da formação com foco na ciência da educação é proveniente da imprescindível necessidade de apresentar como as atividades educativas articulam, estimulam, mobilizam “uma pluralidade de dimensões copresentes em quem aprende” (pp. 58-59). A intencionalidade do processo de quem aprende sinaliza estar alojada na vontade, no desejo do sujeito. Assim sendo, entendemos que isso ocorre não só no campo da educação formal. Daí a importância de investimento na pesquisa criteriosa sobre os campos da educação informal e não formal. Desse modo,

nos nossos trabalhos sobre a “procura de formação”, mostramos a plurifuncionalidade da formação contínua. Essa plurifuncionalidade exprime-se por meio dos registros que foram possíveis atribuir às diferentes disciplinas das ciências humanas; a saber, os registros seguintes: psicológico, psicossociológico, sociológico, econômico, político, cultural. (Josso, 2014, p. 59)

A autora refere-se, ainda, à dimensão da temporalidade que nessa busca pela formação perpassa as diversas formas de expressão citadas acima. Tal dimensão enquanto processo acompanha os espaços temporais que perpassam do passado ao futuro, nos processos formativos dos indivíduos e nos demais processos gerais de educação. Alocando, dessa maneira, o processo formativo na modalidade da Educação de Adultos. A inserção ou classificação da análise reflexiva de Josso e outros pesquisadores da área, quanto às atividades de formação estarem na modalidade da Educação de Adultos é proveniente da “incidência direta sobre a abordagem dos processos de formação do ponto de vista do sujeito” (Josso, 2014, p. 59). A partir de onde, deduz-se que, na infância e adolescência faz-se necessário a presença de um formador, um especialista em educação que interaja e estimule o processo de aprendizagem naqueles seres que necessitam de formação. Enquanto “a Educação de Adultos se caracteriza por uma pedagogia que tem como objetivo ‘aprender a aprender’ e que concederá um lugar de destaque à reflexão sobre as

experiências formadoras que marcam as histórias de vida” (Josso, 2014, p. 59). Contexto em que o sujeito adulto assume de forma consciente e responsável seu processo formativo de forma permanente, levando-nos a identificar inclusive como “um dos objetivos da formação contínua [...] o alargamento das capacidades de autonomização [...], iniciativa e de criatividade” (Josso, 2014, p. 59).

Dessa forma nomeamos “o nosso objeto de investigação pelo conceito de processo de formação” (Josso, 2014, p. 58), fato que sinaliza o interesse pelo entendimento da atividade em si. Todavia, nos reportamos a uma dificuldade de entendimento do sentido encontrada na palavra formação. Formação como equivalente ao desenvolvimento de uma atividade ou ação no seu processo temporal. Mas ainda assim, essa dificuldade persiste face ao uso do conceito que “não permite distinguir a ação de formar (do ponto de vista do formador, da pedagogia utilizada e de quem aprende) da ação de formar-se” (Josso, 2014, p. 58). Interpretando assim a formação como as ações que compõem o currículo formativo de um indivíduo da perspectiva do formador, bem como todas as experiências ao longo da vida da perspectiva do sujeito que se forma. Do ponto de vista do sujeito, a ênfase e o aprofundamento no processo de formação pretendem, desde os primórdios da descoberta desta teoria pelos investigadores responsáveis, “a elaboração progressiva de uma teoria da formação que seja própria a uma ciência da educação com a integração simultânea das contribuições específicas das diferentes disciplinas das ciências humanas que participam na análise dos fatos educativos” (Josso, 2014, p. 58). A fim de caminharmos em consonância com a referida perspectiva da Educação de Adultos, faz-se necessário atentarmos à contradição envolvida no fato de nas sociedades classificadas como democráticas, subentender-se que o sujeito possui opções a realizar e liberdade para fazê-lo. E que tais opções possuem reflexos na sociedade onde está inserido. Todavia, quando se trata das questões educativas, esse sujeito depara-se com limites impostos à sua possibilidade de escolha, à sua autonomia (Josso, 2014).

Sendo assim, ciente da natural autonomia peculiar ao adulto é imprescindível o estímulo à autonomia dos “adultos-alunos, na sua aprendizagem da flexibilidade” (Josso, 2014, p. 60). O que pressupõe aguçar a reflexividade dos mesmos sobre seus processos formativos com o objetivo de evidenciar o destino dado por cada um deles a tudo o que os demais pretendiam que eles se transformassem, aludindo Josso (2014), inclusive a narrativa de Sartre. Reforçando a reflexão e a busca pelo desenvolvimento da autonomia,

... trabalhamos com eles para pormos em evidência o fato de que eles são os sujeitos mais ou menos ativos ou passivos da sua formação e de que podem dar a si próprios os meios de serem sujeitos cada vez mais conscientes. (Josso, 2014, p. 60)

Alheit e Dausien (2006) ressaltam o que citam como curriculum social que nos parece configurar uma matriz, digamos assim, do que as nações denominam de sistema formal de ensino ou de educação, de onde encontram subsídios para constituição os processos biográficos de formação. Essa matriz define a “vida individual do nascimento até a morte ao estabelecer graus variáveis de leis e sanções, normas e esquemas de espera. Objeto de incessantes recomposições e submetido às transformações históricas” (Alheit & Dausien, 2006, p. 186). Dessa forma, os autores classificam-na como a primeira fase que norteia as biografias ou as histórias de vida. Designam os autores, ainda, o processo formal de ensino ou a educação formal como espaço educativo regido total e formalmente por ferramentas de controlo que definem todo o percurso escolar dos objetivos a serem alcançados aos certificados de alcance da aprendizagem ou do grau de ensino. Este processo caminha em paralelo com a formação ou aprendizagem biográfica com parâmetros distintos. O entendimento dos processos biográficos de aprendizagem procede a partir do conhecimento dos “modelos de trajetórias de vida em vigor em cada sociedade” (Alheit & Dausien, 2006, p. 186). Que por sua vez não são aspectos muito claros.

Pineau (2006) enquanto integrante do grupo de fundadores da corrente das histórias de vida em formação, aborda que, em 1996, teve início em Paris a coleção intitulada “*Histoire de vie et formation*” com o objetivo de agregar as contribuições dos diversos autores estudiosos e interessados na temática das Histórias de vida em formação. Além de buscar “construir uma nova antropologia da formação” (Pineau, 2006, p. 335), dando espaço para articular histórias de vida e formação:

inspirando-se nas novas antropologias para compreender o que é inédito das histórias de vida. A série História de vida, mais narrativa, reflete a expressão direta dos atores sociais às voltas com o correr da vida ao darem uma forma e um sentido a ela. (Pineau, 2006, p. 335)

Reportamo-nos ainda a Alheit e Dausien (2006) quando abordam a estrutura tida como “tradicional do percurso de vida nas sociedades ocidentais modernas” (p. 187), segundo classificação estruturada por Kohli (1985), a partir de três etapas ou fases: preparação, atividade e repouso. Nessa abordagem, é realizada uma divisão a partir da estrutura da educação formal, desde o ensino fundamental até a formação profissional em paralelo com os “processos de socialização e de qualificação na infância e juventude” (Alheit & Dausien, 2006, p. 187). Percurso onde a aprendizagem formal se realiza como matriz curricular obrigatória para todos. Contexto através do qual o processo de formação se vai construindo na transversalidade dos campos da educação formal e informal a partir dessa fase considerada como preparatória. O currículo biográfico, no entendimento de Alheit e Dausien (2006), é estruturado a partir de um sequenciamento de opções selecionadas e de encaminhamentos, através dos quais se processa o papel da formação na trajetória ou percurso de vida. A escola é considerada um espaço estratégico e aglutinador de métodos e processos de aprendizagens formais. Pela valoração atribuída à escola nos países ocidentais, ela é um espaço onde o cumprimento dos “níveis de escolaridade seguidos e as experiências escolares estruturam em larga medida as *passagens de estatuto* posteriores, o acesso à formação profissional e/ou a passagem para a vida ativa e modelam o âmbito da biografia profissional toda” (Alheit & Dausien, 2006, p. 187). Concluem os autores, referindo o que denominam como a fase ou idade da aposentadoria. Quando fazem referência que tal etapa equivale à fase do repouso citada por Kohli, quando, então, estruturas como “capital econômico, capital social e também recursos em termos de saúde, de capacidade corporal e disposição de tempo” (Alheit & Dausien, 2006, p. 187), são definidos também com base na profissão na qual o indivíduo finalizou o seu ciclo de trabalho. Que por sua vez, e de alguma maneira, apresenta certo nível de dependência com a sua história da formação pessoal.

Na fase/idade da aposentadoria/repouso a ausência de um modelo de formação linear, passa a descaracterizar o sentido de encareiramento profissional. A partir de então, “os processos de formação não se sucedem mais de forma absolutamente linear no sentido de uma qualificação ou de um posicionamento social progressivos” (Alheit & Dausien, 2006, p. 187). É correto dizer que todo o processo de formação da pessoa adulta idosa/aposentada, das últimas duas décadas, já vem sendo destituído da linearidade que permeava tais biografias do período anterior a essas duas últimas décadas. As mudanças, que a era do conhecimento e da informação digital impuseram ao ser humano desde o

período citado como preparatório, vêm ocasionando permanentes esforços de requalificação em todas as fases do processo biográfico de aprendizagem.

Dominicé (2006) apresenta reflexões e questionamentos que referem, de certa forma, a posição dos autores acima mencionados. Ele refere questões relativas à “desproporção que existe entre os suportes intelectuais e técnicos oferecidos na formação contínua” (p. 335), associados à escassez de recursos com que os adultos administram as suas vidas. Considera que o acesso a tecnologia da informação, disponibilizado pela intitulada sociedade do conhecimento para significativo contingente dos adultos em nada altera essa desproporção. A maioria vasculha códigos, informações que possam atribuir valor, significância às suas histórias, aos seus percursos, “em um universo cultural no qual eles são confrontados pelos modelos ultrapassados de sua educação” (Dominicé, 2006, p. 335). Em geral, a exemplo de algumas pessoas adultas idosas deste estudo, parece que foram transportadas para outro tempo além do tempo social onde se situam, onde caminhar não foi possível. A constante mudança da perspectiva biográfica com base no entendimento do histórico de vida da formação do adulto, antes incluído numa conjuntura social com fases definidas como a “da formação profissional, do primeiro emprego ou da idade da aposentadoria” (Dominicé, 2006, p. 347), que foi substituído por um panorama onde os indivíduos são impelidos a constantes situações que os levam a opções de variada complexidade, cujos acertos não parecem opções seguras. Situação que, observaremos, caracteriza também, a trajetória de construção biográfica em algumas das pessoas adultas idosas entrevistadas, com registros de percursos profissionais cuja complexidade de situações envolveu cenários de mudanças e incertezas considerados predominantemente inerentes ao cenário dos adultos jovens da atualidade.

Tendo como parâmetro possíveis modelos de construção biográfica da formação a partir das experiências individuais, “a formação como instituição social, ou seja, como sistema de instituições interconectadas, modela os tipos estruturais de percurso de vida e condiciona os projetos de vida e as experiências dos sujeitos” (Alheit & Dausien, 2006, p. 187). O que incide sobre “os critérios de diferenciação social – a classe social, o sexo, a origem étnica” (Alheit & Dausien, 2006, p. 187), tendo como consequência possíveis desigualdades que as trajetórias de vida oportunizam. O que gera um comportamento de partida nivelado conforme a posição social (Alheit & Dausien, 2006).

## **1.2 Envelhecimento – contextos teóricos e experienciais**

Neste domínio trataremos do que abordam os teóricos, que se detém na denominada etapa de envelhecimento da vida, com o fim de ancorar este estudo em linhas de investigação para além da biologia. Agregar a filosofia e a sociologia, bem como a psicologia como ciências que embasam o viés da educação. Constituindo objeto de interesse e estudo desta investigação uma (re)valorização das experiências das pessoas adultas idosas. Para melhor trabalhar a temática, esboçamos também três objetivos específicos que envolvem: mapear biografias de pessoas adultas idosas, com idade superior a 60 anos; identificar momentos significativos na vida dessas pessoas adultas idosas; analisar as suas percepções sobre o envelhecimento e a vida durante esta fase e analisar o processo de formação de pessoas adultas idosas, nas diversas fases de vida. Para tanto, trazemos a este item a análise de autores que se debruçaram e/ou ainda se dedicam sobre a formação de pessoas adultas idosas do ponto de vista de mais de uma linha de conhecimento.

### **1.2.1 Teoria e suas evoluções**

O entendimento da velhice como uma etapa diferenciada que compõe historicamente uma nova etapa no percurso de vida do ser humano ocorreu no século XX. O que favoreceu esclarecer e abrir campos de investigação sobre o tema que segundo Hareven (1999) abrange a meia idade e a velhice. Referindo ainda sobre os estudos de G. Stanley Hall acerca do envelhecimento, bem como do significado social dessa etapa de vida e das particularidades dos processos psicológicos envolvidos. No auge dos seus 80 anos em 1920, escreveu resumo sobre a senescência. Em paralelo, outros estudiosos da época davam foco “à deterioração característica da velhice, ou buscavam os segredos da longevidade” (Hareven, 1999, pp. 13-14). O autor identificou na velhice um estágio de desenvolvimento, uma etapa onde

as paixões da juventude e os esforços de uma carreira atingiam fruição e consolidação: Há uma certa maturidade de julgamento sobre os homens, coisas, causas e a vida, em geral, que nada no mundo senão a idade pode trazer; uma sabedoria real que só a idade pode ensinar. (Hareven, 1999, p. 14)

O olhar sobre o envelhecimento que a sociedade despertou no começo do século vinte foi demandado para subsidiar a prontidão, digamos assim, relacionada com questões sobre os limites da utilidade e eficiência exigidos pelo trabalho, num momento de incremento da indústria, bem como de reivindicações relativas a proteção social da pessoa adulta idosa. Uma investigação inicial sobre os possíveis limites decorrentes do envelhecimento, foi realizada no ano de 1874 pelo psicólogo George Beard. As suas principais questões ou questões de partida foram as seguintes: “Qual é o efeito da velhice sobre as faculdades mentais? Até que ponto a responsabilidade dos homens é prejudicada pela mudança que as faculdades mentais sofrem na velhice?” (Hareven, 1999, p. 14).

A partir de estudos que comprovaram as grandes aquisições da pessoa humana, Beard investigou em que faixa de idade estava localizado/realizado o que foi considerado o trabalho de maior destaque ou o melhor trabalho do mundo. Tendo então verificado que até os 45 anos foram realizados “70 por cento do trabalho criativo [...] e 80 por cento até os 50” (Hareven, 1999, p. 14),

nesse âmbito, identificou o período dos 30 aos 45 como o período ótimo da vida. Embora fosse enfático sobre a necessidade de estabelecer uma idade para a aposentadoria dos juízes, não recomendou uma idade determinada para a aposentadoria dos trabalhadores. (Hareven, 1999, pp. 14-15)

Esse estudo de George Beard é classificado como a busca inicial de base científica relacionando as temáticas do envelhecimento e da eficiência o que colaborou na definição do conceito do “homem aposentado” (Hareven, 1999, p. 15). A geriatria enquanto ramificação da medicina aparece no início do século vinte, a partir do trabalho do médico de New York, I.L. Nascher, que no ano de 1910 “foi o primeiro a formular as características biológicas e necessidades médicas da senescência como processo do ciclo vital. Com base no trabalho de seus predecessores para conceptualizar o tratamento médico ele assentou, assim, os fundamentos da geriatria” (Hareven, 1999, p. 15). A literatura gerontológica ressalta as dificuldades do envelhecimento a partir de vários aspectos. A perspectiva desenvolvimentista se debruça nas alterações biológicas e psicológicas que se revelam decorrentes do envelhecimento. A perspectiva institucional refere ao padrão social, econômico e aos papéis do idoso. Enquanto a perspectiva cultural aborda os

“estereótipos e percepções dos idosos” (Hareven, 1999, p. 15). Dessas perspectivas ou de parte delas resultou na dificuldade de entendimento dos idosos como um grupo etário ou como uma classe social. Tendo por sua vez decorrido escassos trabalhos no sentido de “integrar essas visões ou interpretá-las como processos interrelacionados no curso da vida” (Hareven, 1999, pp. 15-16).

A partir do entendimento de Hareven (1999) quanto à necessidade de estudar outros estágios do desenvolvimento para conseguir entender o envelhecimento enquanto processo de âmbito biológico, cultural e social, certamente se reforça o entendimento para a ampliação da literatura neste segmento, coerente com os objetivos de estudo da presente investigação. Uma das questões a serem aprofundadas por outros autores, do nosso ponto de vista refere a relação existente entre o padrão social de crianças e adolescentes em determinado meio social e de que forma a pessoa adulta idosa é percebida nesse mesmo meio social, nessa mesma sociedade. De forma similar, investigar a existência de relação entre o status das pessoas adultas e das adultas idosas e as condições de crianças e jovens. Dessa forma:

a formidável tarefa de investigar a sincronização do desenvolvimento individual com a mudança social requer uma perspectiva que leve em consideração o curso de toda a vida e várias condições históricas e culturais, em vez de simplesmente concentrar-se num grupo específico de idade. (Hareven, 1999, p. 16)

A citação de Hareven pode encontrar embasamento no referencial teórico do item autoformação e o processo de abordagem autobiográfica abordado anteriormente. A partir do qual procuramos fundamentar as concepções do decurso da vida na perspectiva de Pineau (2006) que situa o surgimento das correntes do movimento biográfico “no campo das ciências humanas e da formação no início dos anos de 1980” (p. 338), momento em que as histórias de vida se encontravam:

na encruzilhada da pesquisa, da formação e da intervenção onde se entrecruzam outras correntes tentando refletir e exprimir o mundo vivido para dele extrair e construir um sentido. Essas correntes trazem outros nomes: biografia,

autobiografia, relato de vida, para citar apenas aqueles que estampam a vida em seu próprio título. (Pineau, 2006, p. 338)

O citado período, foi batizado por Gaston Pineau como período de eclosão do que denominou de “movimento socioeducativo das histórias de vida *em formação*, no âmbito da educação permanente” (Passeggi & Souza, 2010, p. 13).

A velhice e o envelhecimento são retratados pelas ciências como a biologia, a antropologia, a história e a sociologia contemporânea, bem como quais são os caminhos, os percursos através dos quais “o homem idoso interioriza sua relação com o próprio corpo, com o tempo, com os outros” (Beauvoir, 2018, p. 15). Apresentando-se certa dificuldade para fechar um conceito de velhice, tendo em vista a diversidade de dimensões que esse campo apresenta. Além da existência de uma distinção do ponto de vista individual do envelhecimento e de causas peculiares como saúde e família, entre outras. O envelhecimento não constitui uma ocorrência estável. Trata-se de um processo que, como o nome já designa, consiste num avançar de ocorrências, de ações, de etapas. Esta noção de mudança encontra-se vinculada à trajetória do envelhecer. Levando-se em conta que “mudar é a lei da vida. É um certo tipo de mudança que caracteriza o envelhecimento: irreversível e desfavorável — um declínio” (Beauvoir, 2018, p. 16).

Sendo o homem analisado apenas organicamente, “ele se fortifica, torna-se mais resistente, seus recursos aumentam, suas possibilidades se multiplicam. O conjunto das capacidades físicas do indivíduo está no auge de seu desenvolvimento em torno dos 20 anos” (Beauvoir, 2018, p. 17). Momento em que as transformações orgânicas são classificadas como positivas. Entre os 20 e os 30 anos, tais mudanças vão-se prolongando, provocando um declínio do funcionamento orgânico. Nesse momento ainda não considerado como alteração definitiva e, por isso, ainda não entendido como “envelhecimento enquanto as deficiências permanecerem esporádicas e forem facilmente contornadas” (Beauvoir, 2018, p. 17). A partir do momento em que tais alterações se aprofundam e se tornam crônicas, abrem espaço para a fragilidade do corpo humano, desencadeando um processo de declínio e a chegada do envelhecimento (Beauvoir, 2018).

Analisando ainda o indivíduo de forma integral, foi identificada, a partir de então, uma queda do desenvolvimento biológico, em seguida ao ápice do seu crescimento. E que o

aspecto físico e o moral são independentes, os seus processos evolutivos não caminham juntos. O indivíduo pode ter passado por diversos entraves morais antes do início do seu declínio físico, ter desenvolvido aspectos intelectuais significativos. Dependendo da valoração que seja atribuída às “aptidões corporais ou as faculdades mentais, ou um equilíbrio entre umas e outras” (Beauvoir, 2018, pp. 17-18), tenderemos a focar a importância e o nível de análise que daremos ao estudo do envelhecimento. Com base nessa tomada de decisão, estrutura-se a partir dos indivíduos e da sociedade uma ordenação das idades. Não existe aceitação universal dessa hierarquia de idades. Assim, só é possível entender a senescência com base na análise de todos os fatores e componentes que a caracterizam, partindo do pressuposto que ela é mais do que um fenómeno biológico. E que possui, inclusive, carácter eminentemente cultural (Beauvoir, 2018).

### **1.2.2 Contextos formativos**

A análise dos fatores externos, onde se debruçou Beauvoir (2018), refere que entre o término do século XIX e durante o século XX, países como a França, Alemanha e Estados Unidos avançaram com pesquisas, cuja meta insistia em investigar e desvendar o processo da senescência apenas de um único ponto de vista, o biológico. Considerado o pai da geriatria, o médico nascido em Viena, naturalizado americano Ignatz Leo Nascher, viveu em Nova York desde a infância e após a formação em medicina, acompanhou estudantes nas instituições locais onde viviam pessoas adultas idosas. Locais esses denominados asilos, quando então presenciou reclamações de várias ordens por parte de uma idosa. Experiências que provocaram o despertar de Nascher para as questões do envelhecimento. Esse processo experiencial encaminhou a vida profissional e académica de Nascher. Ao contato com as queixas presenciadas pelo especialista, recebeu como resposta do professor responsável pelo grupo, que elas eram inerentes à condição de velhice ou da idade avançada e que não havia nenhum procedimento para ajudar a referida senhora. Tal experiência fez emergir questões internas que desencadearam em si mesmo o desabrochar para a pesquisa sobre o envelhecimento. Regressou a Viena, cidade conhecida como um polo de pesquisa do envelhecimento. Na ocasião realizou visitas a instituições que abrigavam pacientes idosos, observando admirado “a longevidade e a boa saúde deles” (Beauvoir, 2018, p. 27), através de condições de tratamento diferentes das que observara em instituições similares de Nova York. Nascher desenvolveu os seus estudos no ramo novo da medicina, que denominou geriatria. Iniciando um histórico biográfico com a

edição do primeiro programa em 1909, seguido da fundação da Sociedade de Geriatria de Nova York, em 1914, ano em que com muitos percalços também conseguiu lançar um livro acerca das questões do envelhecimento. Na época encontrou grandes dificuldades para editar um livro sobre um tema não considerado atraente. Mais recentemente, e em paralelo com a geriatria, surgiu a Gerontologia, ciência que estuda o processo de envelhecimento, sem se deter nos aspectos patológicos da velhice. Todavia, não ocorreu o desenvolvimento de estudos mais significativos nessa área específica (Beauvoir, 2018).

Apenas entre 1900 e 1930, os Estados Unidos registaram uma duplicação no quantitativo de idosos, fato que se repetiu de 1930 a 1950. A partir do processo de industrialização que concentrou muitos idosos nos centros urbanos, ocasionando o que os pesquisadores denominam de problemas graves, sinalizando para os idosos o foco das investigações. Ocasão em que estudos provenientes de vários países no campo da Biologia, da Psicologia e da Sociologia expandiram as investigações com foco na senescência. No pós-guerra, com a retoma mais intensiva das investigações, ocorreu o surgimento nos Estados Unidos de uma sociedade de gerontologia, em 1945, e o lançamento de uma segunda edição de um periódico sobre a velhice. A criação da Nuffield Foundation na Inglaterra, com foco na pesquisa da Geriatria e nas condições do envelhecimento na Grã-Bretanha. Na França, regista o incremento das investigações sobre o tema, estimuladas por Léon Binet; em 1950, a criação de uma associação internacional de gerontologia, criada em Liège, que possivelmente estimulou a fundação de outras, no país e em outros lugares (Beauvoir, 2018).

O entendimento da medicina moderna sobre o envelhecimento, não visa procurar “uma causa ao envelhecimento biológico: ela o considera inerente ao processo da vida, do mesmo modo que o nascimento, o crescimento, a reprodução, a morte” (Beauvoir, 2018, p. 29). Identificada ainda a estreita relação entre o processo de envelhecimento e a doença, em que foi visto que o processo senil é acelerado pelas doenças que se apresentam e acumulam com o ganho da idade, em particular os distúrbios degenerativos. Assim, predomina uma correlação das doenças orgânicas com fatores psicológicos, fato que faz da Psicologia uma ciência com bastante abrangência para estudo e fundamentação do processo de envelhecimento. A Psicologia, ao lado da Biologia e da Sociologia constituem as três áreas ou domínios através dos quais a Gerontologia se expande. Nesses três “domínios, ela é fiel a um mesmo posicionamento positivista; não se trata de explicar por

que os fenômenos se produzem, mas de descrever sinteticamente, com a maior exatidão possível, suas manifestações” (Beauvoir, 2018, p. 29).

Nessa perspectiva, Neri (2013) cita como objetivo da psicologia do envelhecimento “estudar os padrões de mudança comportamental associados ao avanço da idade, distinguindo aqueles que são típicos da velhice daqueles que são compartilhados por outras idades” (p. 17). A partir de onde se debruça sobre a análise de que:

os conceitos e as teorias mais influentes na atualidade foram construídos nos últimos 60 anos, período em que também se observaram profundas mudanças na temporalização da vida humana e da velhice, graças ao envelhecimento populacional que se expandiu para praticamente todo o mundo. (Neri, 2013, p. 17)

Momento em que, desabrocharam as principais teorias psicológicas do envelhecimento. Quando alterações no contexto social e histórico “determinaram a constituição da velhice como categoria social e contextualizaram a emergência dos três paradigmas que presidiram a construção das teorias psicológicas do envelhecimento: ciclos de vida, curso de vida e desenvolvimento ao longo de toda a vida” (Neri, 2013, p. 17).

O nível da aceleração do processo de envelhecimento pode variar em função de vários fatores, tais como “a saúde, a hereditariedade, o meio, as emoções, os hábitos passados, o nível de vida” (Beauvoir, 2018, p. 35). Pode ocorrer de forma contínua e sequenciada ou podem, repentinamente, surgir outros componentes em paralelo a outros já instalados que identificam e traduzem a senescência. O que, em geral, ocorre quando passamos por doenças, stresse, falecimentos de pessoas próximas, quebras graves de planos e projetos. Esses eventos podem provocar no sujeito, que até então, mesmo com uma certa idade se mantinha fortalecido e ativo, um certo desequilíbrio, e é possível ver essa ocorrência ocasionar pressão sobre os seus órgãos. Transformando uma velhice que até então estava muito bem administrada, quase transparente, em um processo contínuo de adoecimento, com traços bastante evidentes de declínio em vários domínios. Uma pesquisa também nos mostra que, a partir dos 70 anos, em geral, ocorre cansaço em decorrência de algum trabalho intelectual, em função de uma diminuição das potencialidades nos níveis de atenção e do trabalho. Todavia, a Gerontologia, por sua vez, ao investigar a velhice com

base na Psicologia, usa instrumentos ou métodos que avaliam, analisam o ser do ponto de vista externo. Quando “as reações intelectuais de um homem dependem do conjunto de sua situação (Beauvoir, 2018, p. 37).

Sinaliza a pesquisa gerontológica que fatores como hereditariedade e sexualidade, acompanhados pelo padrão de crescimento, alimentação, ambiente e condições económicas projetam a sua influência sobre a senescência do sujeito. A interferência dos fatores económicos aponta para as limitações da gerontologia, à medida que ela “define biologicamente a senescência individual” (Beauvoir, 2018, p. 41). Porém, observa-se a importância e necessidade desse segmento de estudos que se debruce sobre o processo de envelhecimento. Ressaltando que o estado de declínio biológico de um ser, a “involução senil de um homem produz-se sempre no seio de uma sociedade” (Beauvoir, 2018, p. 41). Portanto, está relacionado com as características dessa sociedade e do espaço e com a importância que é dada ao idoso em vários lugares e tempos da conjuntura da mesma. Desde os papéis no ambiente familiar até às variadas relações interpessoais e intergeracionais que foram construídas com e para o idoso (Beauvoir, 2018).

O idoso pode ser conceituado como “indivíduos assim denominados em um dado contexto sociocultural, em virtude das diferenças que exibem em aparência, força, funcionalidade, produtividade e desempenho de papéis sociais primários em comparação com adultos não idosos” (Neri, 2013, pp. 18-19). As teorias que estudam o envelhecimento como clássicas, de transição e contemporâneas. As teorias classificadas como clássicas obtiveram tal denominação em “referência às teorias de estágio da vida adulta e da velhice, que respondem ao modelo crescimento-culminância-contração e ao paradigma de ciclos de vida” (Neri, 2013, p. 17). De entre as quais temos as de estágios de Bühler (1935), Jung (1971), Kühlen (1964) e Levinson (1978). A teoria de tarefas evolutivas/da atividade (Havighurst, 1951; Havighurst & Albrecht, 1953), e a teoria do afastamento (Cummings & Henry, 1961). De entre as de transição destacamos o desenvolvimento da personalidade ao longo da vida (Erikson, 1959). Classificada como de transição em função de ser proveniente “do paradigma de ciclos de vida, substitui a ideia de linearidade dos processos de crescimento, culminância e contração por uma concepção dialética do desenvolvimento” (Neri, 2013, p. 17). Estrutura que posteriormente passou a integrar o paradigma de desenvolvimento ao longo da vida. Estando também no grupo a teoria social-interacionista da personalidade na velhice (Neugarten, et al., 1965; Neugarten, 1969).

Devendo, a sua inserção no grupo de teorias da transição em função da aproximação dos seus conceitos sobre o percurso do desenvolvimento constituírem fruto dos construtos sociais e simbólicos com o paradigma de desenvolvimento ao longo de toda a vida. Todavia, o fato da referida teoria dar menor importância ao “papel das influências genético-biológicas sobre o envelhecimento” (Neri, 2013, p. 18), levou-a a ficar numa posição inferior em relação ao “paradigma de desenvolvimento ao longo de toda a vida, que tem uma visão mais integrada e pluralista dos processos de desenvolvimento e envelhecimento” (Neri, 2013, pp. 17-18).

As teorias classificadas como contemporâneas, ligadas ao paradigma de desenvolvimento ao longo de toda a vida (Baltes, 1987; Baltes, 1997), atualmente constituem a linha que predomina no que diz respeito à psicologia do envelhecimento na esfera mundial. Representam um segmento interessado no “comportamento dos indivíduos em função de variáveis microsociais e baseiam-se em pesquisas experimentais ou quase experimentais para avaliar suas influências” (Neri, 2013, p. 18). São as denominadas teoria da dependência aprendida (Baltes, 1997), da seletividade socioemocional (Carstensen, 1991; Carstensen et al., 2011) e do controle (Heckhausen & Schulz, 1995; Heckhausen et al., 2010). A teoria Diehl (1999) encontra-se centrada nos “eventos críticos do curso de vida e o papel que desempenham na subordinação do desenvolvimento do adulto e do idoso às estruturas micro e macrosociais do ambiente sociocultural mais próximo” (Neri, 2013, p. 18).

No que tange a delimitação de uma idade que define a faixa inicial da velhice com vistas a obtenção “de direitos e deveres sociais aos idosos” (Neri, 2013, p. 19), a base para definição desse critério tem sido obtida por meio de:

dados demográficos que levam em conta a relação entre o número de idosos sobreviventes de coortes nascidas há 50 ou 60 anos, o número de crianças e jovens em idade não produtiva e o número de adultos em idade ativa. (Neri, 2013, p. 19)

A partir dessa faixa de idade, a aquisição por parte da pessoa adulta idosa de “novos atributos e papéis sociais, intimamente relacionados com idade, gênero e classe social, são tomados como pistas para acesso a benefícios, papéis e posição social na velhice” (Neri,

2013, p. 19). A temática relativa ao conceito sociológico de defasagem estrutural, detentor de significativa valia pelo seu “potencial explicativo, motivo pelo qual tem largo trânsito nas ciências sociais” (Neri, 2013, p. 19), refere-se à condição das estruturas sociais serem impotentes na oferta de benefícios equivalentes a idosos de diferentes condições sociais. Ou seja, impotentes para “oferecer aos idosos economicamente improdutivos os mesmos benefícios sociais disponíveis para seus membros produtivos e ao fato de não serem capazes de acompanhar as mudanças demográficas” (Neri, 2013, p. 19). O que constitui assim uma:

fonte importante de atribuição de estereótipos negativos aos idosos, como, por exemplo, o de que o aumento do número de idosos na população ocasiona aumento dos custos dos serviços de saúde e da previdência social, precarização do atendimento em saúde aos não idosos e aumento da carga tributária. (Neri, 2013, p. 19)

Como uma das teorias precursoras do referido conceito, temos a da modernização de (Cowgill & Holmes, 1972), fundamentada no fato de que o “*status* social do idoso declina com a modernização da sociedade” (Neri, 2013, p. 19). Questão que nos reporta a Dubet (2001), sociólogo francês quando aborda as desigualdades multiplicadas;

nossas sociedades são dominadas por uma contradição fundamental: como sociedades democráticas, afirmam a igualdade por essência de todos os sujeitos. Como sociedades capitalistas, não param de construir mercados que hierarquizam as competências e os méritos. Tal contradição parece cada vez menos superada. (Dubet, 2001, p. 152)

Constituindo essa modernização da sociedade um fato desencadeado através dos seguintes processos: implemento de tecnologias inovadoras “que torna obsoletos os conhecimentos e as capacidades dos idosos em favor da valorização dos mais jovens e produz rebaixamento do seu *status*, da sua influência, do seu autoconceito e do seu envolvimento social” (Neri, 2013, p. 19). Em seguida, temos o processo de urbanização como o segundo

a influenciar a qualidade de vida da pessoa adulta idosa, ocasionando o distanciamento físico, a consequente flexibilização dos vínculos entre os membros da família, distanciamento dentre as diferentes faixas etárias no grupo familiar, tendo como produto, a “diminuição do *status* dos idosos na família e na comunidade” (Neri, 2013, p. 19). Como terceiro processo, temos:

o investimento seletivo que as sociedades costumam fazer na educação e na atualização tecnológica e profissional dos mais jovens em detrimento das oportunidades oferecidas aos mais velhos. Tal procedimento tem potencial para produzir inversão de papéis de domínio e subordinação entre as gerações, com prejuízos aos mais velhos. (Neri, 2013, p. 19)

O quarto processo é sinalizado pela teoria da modernidade e refere-se à tensão que ocorre em função da busca por “recursos que é prejudicial à imagem social e ao bem-estar dos idosos” (Neri, 2013, p. 19). Essa tensão é desencadeada proporcionalmente ao crescimento do número de idosos. Proveniente do fato das sociedades investirem prioritariamente na população mais jovem. Não conseguindo as mesmas aplicar equilibradamente os investimentos entre a população jovem e a idosa (Neri, 2013). No que tange ao terceiro processo, acima citado por Neri, Alheit e Dausien (2006) ressaltam que com as novas demandas individuais das cinco últimas décadas do século XX, os então novos modelos de comunicação, dos quais integram as “redes de comunicação e de interação da era da tecnologia informática” (Alheit & Dausien, 2006, p. 182), que ao longo do tempo vem expandindo a sua atuação. Bem como modificando o modelo convencional de produção da indústria, o que ocasiona dessa maneira alterações no perfil dos serviços e da administração tradicionais. Aspectos que continuam a depender de forma mais enfática do ator individualmente falando. A forma como esse ator se relaciona com a internet, a forma como define o seu perfil de uso, as relações de consumo, as buscas, as pesquisas, a definição de plataformas, de entre outros pontos dessa relação, sinalizam os modelos de saberes do futuro. Essas formas de saberes de uma sociedade que se denomina da informação, que ajusta a vida não apenas no que tange às demandas do percurso profissional. Ajusta inclusive as “estruturas novas da sociedade e as dinamiza em ciclos sempre mais rápidos” (Alheit & Dausien, 2006, p. 182). Passam a ser solicitados então, um novo ritmo, um novo perfil do ator individual que almeja estar inserido no contexto

sociocultural, educacional. Inclusive quanto à sua inclusão nos novos processos de formação que buscam atender as também novas demandas do contexto profissional, da mesma forma em acelerada reconfiguração. As demandas do campo pessoal e familiar, entre outras, igualmente passam a ser configuradas a partir do novo modelo de comunicação/saber (Alheit & Dausien, 2006).

Nesses quatro processos abordados por Neri (2013) é possível antever o que percebemos no ambiente profissional e nas políticas públicas ligadas à educação, saúde, lazer, profissionalização e reinserção profissional, entre outros setores. O incremento da tecnologia, por exemplo, e a ausência de investimento em capacitação para habilitar a pessoa adulta idosa no domínio dessas tecnologias. Empiricamente, identificamos como muitos ambientes profissionais e a sociedade, de modo geral, não vêem e não tratam ainda a pessoa adulta idosa como um sujeito potencialmente capaz de mobilizar as estruturas que compõem a sua autoformação na busca por continuar o seu processo de crescimento e contribuir, inclusive, para o desenvolvimento da sociedade.

É fato que o avanço da tecnologia possui nos mais jovens amplo espaço de domínio e crescimento em detrimento das dificuldades que basicamente as pessoas adultas idosas possuem nesse campo, associado à priorização de investimento nos mais jovens, coloca o pessoa idosa cada vez mais à margem da inclusão digital, profissional e social. Entendemos, ainda, que o processo de urbanização pode ampliar as distâncias entre os membros de uma mesma família e também nos parece caminhar na contramão da valorização da pessoa adulta idosa, do desenvolvimento da sua autoestima, da riqueza que a intergeracionalidade pode promover nos diversos campos da atividade e relações humanas, bem como da valorização da sua experiência enquanto cidadão, profissional e integrante de um grupo familiar.

As implicações citadas nos três primeiros processos, em geral, levam a pessoa adulta idosa ao quarto processo da teoria da modernidade abordado acima por Neri (2013), que se traduz pela tensão em busca de recursos para atendê-lo. Nesta altura, alguns quase promovido à condição de indigência. Tendo em vista depararmos com toda uma narrativa neoliberal na qual “a prova da dominação e das desigualdades injustas” (Dubet, 2001, p. 17), é experienciada inicialmente tal qual “uma manifestação de desprezo, de redução da pessoa ao seu papel e ao olhar do outro” (Dubet, 2001, p. 17). Dessa forma:

Os que afirmam que o triunfo do individualismo democrático esvazia o trabalho de todo estado de conflito enfraquecendo as comunidades se enganam profundamente. Para além das reivindicações de salário, existem sempre lutas contra o desprezo, contra a ignorância do valor específico dos indivíduos. (Dubet, 2001, p. 17)

A análise de Dubet (2001) aborda, ainda, o que denomina de dupla face da modernidade que é, em geral, bem identificada nos estudos com foco na sociedade industrial. O autor defende que essa dupla face encontra-se na “origem da dinâmica social da modernidade” (Dubet, 2001, p. 7), que é traduzida “por uma aspiração fundamental à igualdade dos indivíduos e por uma desigualdade estrutural ligada à sua historicidade e aos mecanismos de desenvolvimento do capitalismo” (Dubet, 2001, p. 7). Na continuação da sua abordagem, ressalta duas linhas de análise ainda com relação à dupla face que envolvem vários estudiosos, mas que não são divergentes pelo fato de aflorarem uma das inquietações básicas da modernidade. A primeira dessas linhas de estudo:

representada por Tocqueville, identifica a modernidade e o próprio sentido da História com o *triunfo obstinado da igualdade*. Essa igualdade não constitui a descrição empírica da pura igualdade real das condições de vida, mas sim a extensão de um princípio: o da igualdade dos indivíduos a despeito e para além das desigualdades sociais reais. (Dubet, 2001, p. 6)

A narrativa da modernidade apresentada com base em Tocqueville, pensador, escritor, historiador e sociólogo francês, refere-se à existência de igualdade entre os indivíduos. Todavia, caso surjam desigualdades, estas não seriam provenientes das condições de nascimento. Ou seja, não poderiam ser justificadas através do “berço e na tradição” (Dubet, 2001, p. 6), Tocqueville refere que “as castas e as ordens se enfraquecem e as classes se impõem como um critério de desigualdade produzido pela própria ação dos indivíduos no mercado” (Dubet, 2001, p. 6). Em seguida, considera uma segunda linha ou face da modernidade onde sinaliza Marx, filósofo, sociólogo, historiador, economista alemão, entre outras formações, como representante dessa fase. Analisa, a partir do pensamento marxista, que “as desigualdades de classes são um elemento fundamental, estrutural, das sociedades modernas – quer dizer, das sociedades capitalistas” (Dubet, 2001, p. 6). Dessa

forma, na proporção em que o sistema capitalista se reproduz com base no “mecanismo de extração contínua da mais-valia a partir do trabalho e, sobretudo, em que implica o investimento de uma parte crescente das riquezas produzidas” (Dubet, 2001, p. 6), a divergência instalada entre a classe trabalhadora e os detentores do capital, do investimento, “entre o trabalho e o capital, faz das desigualdades sociais um elemento funcional do sistema das sociedades modernas” (Dubet, 2001, p. 6).

Uma das linhas básicas da abordagem da sociologia das sociedades industrializadas consiste na “participação conflituosa e, mais precisamente, das virtudes integrativas do conflito” (Dubet, 2001, p. 7). Que se refere ao formato de negociação das crises ou conflitos sociais decorrentes do modelo desigual que, por sua vez, desencadeia “um modo de regulação política que os torna compatíveis com o princípio da igualdade dos indivíduos e com as desigualdades funcionais do capitalismo” (Dubet, 2001, p. 7). Grande segmento dos estudos sobre tais sociedades, sinaliza que essa dupla face é identificada e aparenta ser passível de superação. Que ela está localizada na base do comportamento da sociedade moderna que constitui paralelamente uma busca primordial pela uniformidade entre as pessoas, além da busca pelo um desnivelamento básico e histórico acumulado pelo modelo capitalista de crescimento. As desigualdades que antecedem a modernidade caminham em ritmo decrescente, enquanto ganha corpo o ideal pelo nivelamento de direitos e perspectivas para todos. Em paralelo, as desigualdades denominadas funcionais mantêm-se e, em geral, fortalecem-se. A junção destes dois aspectos estimula uma maior percepção das diferenças de oportunidades e de direitos, ocasionando o surgimento de mais movimentos de luta, tais como: o feminismo, o comunitário, entre outros que reivindicam as oportunidades e os direitos de segmentos da sociedade considerados minorias (Dubet, 2001).

As citadas discrepâncias, entre outras que geram lutas por igualdade de direitos, não são recentes, porém revelam-se campos de estudo, de análise, de investigação, carentes ainda de exploração. Contextos através dos quais observamos que:

esse trabalho de construção de si, através da multiplicidade dos registros das desigualdades é, [...] bastante desigual, pois mobiliza recursos também distribuídos de maneira [...] desigual. Aliás, uma das características da expressão moderna das

desigualdades é [...] ter tirado aos pobres a capacidade de construir plenamente para si uma identidade. (Dubet, 2001, p. 14)

O fato de, inicialmente, a teoria da modernidade ter sido aplicada a partir da “realidade da transição do Japão pré-industrial à era moderna e não consideraram devidamente a complexidade do processo” (Neri, 2013, p.19). Bem como em função de ressaltar a “idade de ouro da velhice nas sociedades tradicionais” (Neri, 2013, p.19), provocou inúmeras críticas à referida teoria. Todavia, associada “a lógica da teoria da defasagem estrutural é aplicável às sociedades contemporâneas” (Neri, 2013, pp.19-20). Seria positivo no que diz respeito a reflexão acerca das possibilidades e recursos materiais da pessoa adulta idosa, levar-se em conta que os presentes contextos das sociedades globalizadas ou caminhando para tal processo do ponto de vista da economia e da informação, sejam vistas como ambientes “plurais e contraditórios” (Neri, 2013, p.20). Assim,

nesses contextos, movem-se idosos de diferentes idades e condições educacionais, gênero e classe social, em busca de continuidade de *status*, influência e poder ou então acomodados à ideia de afastamento mútuo e inevitável dos papéis e recursos sociais, como pretendia a teoria do afastamento. (Neri, 2013, p. 20)

O entendimento da “transformação do ‘trabalho’ nas sociedades pós-modernas” (Alheit & Dausien, 2006, p. 181), especificamente o conceito e significado do que é denominado como trabalho produtivo no decorrer do século XX, foi alterado a partir de ajustes na carga horária da jornada de trabalho, da migração de vagas de trabalho do setor industrial para o de serviços, dentre outros marcadores. Estatisticamente o que era denominado de uma vida dedicada ao trabalho passou a não ser mais representado por uma única atividade profissional, muito menos por um único vínculo empregatício, ou ainda pela estadia de significativa parcela de tempo em uma mesma instituição. Tais transformações ocasionaram um estímulo à mudanças constantes da atividade profissional em uma mesma instituição ou em outras, com consequentes ajustes das etapas de trabalho, de formação, de encarecimento, gerando “rupturas voluntárias ou involuntárias de trabalho” (Alheit & Dausien, 2006, p. 181).

Trazemos, ainda, o entendimento do envelhecimento por teóricos estudados a partir de teses de doutoramento e mestrado que constituíram também a nossa base de análise. Bem como por teóricos que tenham conduzido pesquisas no tocante à relação do envelhecimento e aos processos de formação que podem submergir ou ganhar um espaço de destaque nessa etapa de vida e educação intergeracional, entre eles:

Singer (1981) citado por Campana (2009) entende o envelhecimento;

como o produto da transformação que as pessoas aparentam, de forma característica, quando avançam na idade adulta até o fim de sua existência. [...] a idade biológica difere da cronológica, [...] algumas pessoas são biologicamente velhas aos trinta anos, [...] outras, aos setenta, e têm resistência, disposição e vitalidade correspondentes a quarenta anos. (p. 13)

Beauvoir (1990) apud Campana (2009) aborda o envelhecimento;

... como um fenômeno eminentemente biológico, com singularidades próprias e que ressoam no enredo psicológico do ser humano. [...] talvez seja esta a explicação da dimensão existencial desse processo, chamando a atenção [...] que há condutas visivelmente associadas às idades mais avançadas. (p. 13)

Entretanto Pinto (2008) considera o século XXI como o do envelhecimento e questiona qual a concepção de envelhecimento que o citado século refere. De certo fazemos a mesma pergunta. Será a um envelhecimento equivalente ao “declínio, de perda, uma leitura menos positiva, mais biológica e mais redutora, ou será de um envelhecimento que remeta para uma velhice construtiva”? (Pinto, 2008, p. 59). Apontando para a segunda opção, no que se refere a uma velhice cheia de possibilidades, é possível que os idosos sejam contemplados com:

- 1) mecanismos compensatórios no que toca, por exemplo, às actividades cognitivas;
- 2) participações sociais empenhadas;

- 3) reivindicações por parte de uma população que começa a conhecer-se melhor e a estar consciente das suas habilidades, nomeadamente da sua inteligência prática e do seu conhecimento da pragmática da vida? (Pinto, 2008, p. 59)

A partir de meados do século XX os indivíduos depararam-se com mudanças aguçadas nos campos económicos, sociais e culturais, marcando os processos formativos ou a biografia de uma geração. Além da intensificação dos desníveis sociais, ocorreu uma flexibilização das relações dos diversos padrões sociais, bem como do padrão mental tradicional. O padrão comportamental individual passou a ocupar um lugar mais reservado e mantém-se focado basicamente em experiências circunscritas a perfis similares a uma única geração, sexo, étnia ou padrão de vida. Ampliam-se, dessa forma, os padrões disponíveis para identificação e seleção dos sujeitos em função da enorme demanda (Alheit & Dausien, 2006). Desse modo,

o desenvolvimento das trajetórias de vida é, conseqüentemente, muito menos previsível hoje do que em épocas passadas. E mais do que isso: a pressão para tomar decisões sempre novas, para mudar continuamente de orientação, é interiorizada de maneira mais ou menos clara pelos próprios indivíduos. (Alheit & Dausien, 2006, p. 184)

As ciências humanas segundo Tavoillot (2010), filósofo francês, retornam após significativa temporada relegada ao esquecimento, com a temática sobre as idades da vida. Refere o autor ao avanço da psicologia sobre o assunto, na contramão de outras ciências humanas que se voltaram para questões como classes sociais, cultura e gênero, entre outros. Cita os estudos pioneiros da temática realizados pelo antropólogo Arnold Van Gennep (1873 – 1957) com foco nos ritos de passagem, bem como Philippe Ariès (1914 – 1984) precursor da temática sobre as histórias das idades da vida. Classificando-os como pioneiros nesse assunto cujo grande significado remonta à Antiguidade. Assim, “as idades foram objeto de um tratamento tanto mitológico quanto metafísico, que parecia bem menos compatível com as exigências da cientificidade contemporânea” (Tavoillot, 2010, p. 7). Todavia, na atualidade constitui provavelmente o mais adequado objeto de estudo com rica amplitude para as ciências humanas. Este retorno das ciências humanas no que tange a inquietar-se, a promover um novo olhar sobre a questão, é proveniente de demandas

sociais como o crescimento da expectativa de vida e consequente incremento do que denomina ritmos da existência. Aspectos que fazem emergir temáticas relativas à “crise da educação (da escola, da autoridade, da transmissão”, (Tavoillot, 2010, p. 8) das intituladas novas idades e dos prováveis motivos para desejarmos crescer em qualquer que seja a faixa de idade (criança, jovem, adulto), estendendo-se ao tema da aposentadoria e das suas demandas. Condições financeiras e gestão do tempo nessa fase da vida são algumas das demandas. Aspectos que nos conduzem a inquietações sobre que motivos temos para envelhecer diante de um cenário onde visualizamos a estimativa de vida e o foco da sociedade voltados para o futuro dando-nos um leque de trajetórias a explorar. Debruçamo-nos assim, em torno de um “sentido da vida” (Tavoillot, 2010, p. 8).

Na atualidade tais inquietações juntam-se a outras além de: por que motivo envelhecer? Qual seria a função de envelhecer? Em função dos avanços da ciência médica e do avanço da expectativa de vida como foi reportado acima, deparamo-nos com melhores condições de envelhecimento, deduzindo, então, que a condição de velhice está sob melhor controle. É possível prolongar de forma mais segura e eficiente a velhice. Todavia, “o tempo social parece ir contra essa idade da vida: as mudanças permanentes, o culto do novo, os imperativos da urgência” (Tavoillot, 2017, p. 139). Tal como se houvesse uma predisposição paulatina para promoção do velho ou da velhice ao refugio. O que imperativamente nos conduz a questionar se existe razão para envelhecer, “envelhecer serve para quê, se não prestamos para mais nada?” (Tavoillot, 2017, p. 139).

As denominadas metamorfoses das idades da vida abordadas por Tavoillot, sinalizam que, a partir da modernidade, o Estado passou a conduzir os aspectos da vida humana que se referem aos limites de faixa etária; os limites etários da vida escolar, do alistamento militar, da vida profissional, da aposentadoria, entre outros. O que ocasionou a definição de faixas etárias que atendessem aos interesses políticos e sociais. Na ótica “existencial, o desafio é encontrar no próprio homem os recursos capazes de lhe mostrar o sentido da sua vida” (Tavoillot, 2014, p. 2). No delineamento da história das idades da vida, três dispositivos sempre conduziram o homem ao longo da sua trajetória. Sendo eles o “tradicional desenvolvido em torno do mito e do rito; o dispositivo cosmológico baseado na física de idades; o sistema teológico pontuado pela doutrina dos sacramentos.” (Tavoillot, 2014, p. 1) Dessa forma, o homem está sempre sendo conduzido quer por “uma

entidade supra-humana, seja ela anterior (a grandeza do passado), exterior (a harmonia da natureza) ou superior (o esplendor do divino) à humanidade.” (Tavoillot, 2014, pp. 1-2)

As idades da vida enquanto objetos de análise se alteram com frequência e se situam no cruzamento dos “saberes instituídos” (Tavoillot, 2010, p. 8) e “nas falhas da condição humana” (Tavoillot, 2010, p. 8). Para perceber o emaranhado de sentidos aos quais as referidas idades nos remetem, faz-se necessário compreender cinco deles considerados mais relevantes. O primeiro sentido ou significado refere ao que o autor intitula por dupla dimensão, natural e cultural, ou seja, a idade a partir da natureza, o percurso psicobiológico com as suas fases concretas e definidas, tais como - andar, falar, bem como outros processos inerentes à infância e outros relativos à “puberdade, a menopausa ou andropausa, a perda da percepção auditiva [...] até a morte” (Tavoillot, 2010, p. 8). Por outro lado, a idade do ponto de vista cultural retratada pelo simbolismo de cada fase da vida. Ambas constituem idades pouco convergentes e como exemplo disso, temos a “idade da puberdade natural e a maioridade social” (Tavoillot, 2010, p. 8). Nas sociedades humanas identificadas, existe o que denominamos de lei coletiva que inibe a autonomia no desabrochar do amadurecimento biológico e da prontidão sexual. Ocasão onde é instalado um período de tempo para o livre exercício da prontidão natural ocorrida bem mais cedo do que prevê em geral a legislação de cada sociedade. Ao ser humano foi instituída a passagem por etapas previstas da idade infantil, passando pela juventude e pelo envelhecimento, etapas essas constituídas no decorrer da trajetória de crescimento e não intrínseca apenas à prontidão física. O segundo significado é referente às denominadas etapas existenciais do ser humano cuja diversidade de compasso apresenta grande número de variações, tida então como segunda dificuldade. Assim, a base comum dos seres humanos são as idades. Os processos culturais constituem a parte diversificada do ponto de vista temporal e espacial, constituindo “categorias antropológicas e históricas” (Tavoillot, 2010, p. 8).

O terceiro sentido refere-se, inclusive, ao que encontra-se classificado como a dupla dimensão individual e social, onde “as idades pontuam a evolução psicológica, mental, cognitiva, moral, espiritual” (Tavoillot, 2010, p. 8), do ser conforme estruturas particulares. Enquanto também são identificadas como etapas que definem padrões comportamentais a cumprir, peculiares, as mesmas constituindo parte integrante do aprendizado, da formação do ser humano, essa dupla dimensão que as idades impõem no que tange a aprendizagem

enquanto indivíduo, no sentido de aprender a ser, assim como, a aprendizagem para viver com os demais, em sociedade. O quarto sentido centra-se no vácuo existente entre a idade real e a que aparentamos. A idade constitui um aspecto não mutável na identidade oficial do indivíduo, visto que não é passível de alterações como outros aspectos, entre os quais o nosso nome, características de aparência e sexo. Referindo que este aspecto objetivo da idade ainda não foi abundantemente explorado, tendo em vista considerarmos termos uma idade que percebemos, outra que aparentamos e ainda uma outra que definimos ter. No quinto e último sentido destacamos que “as idades são categorias físicas e metafísicas, ao mesmo tempo profanas e sagradas” (Tavoillot, 2010, p. 9). Insere-se no patamar de sentidos, de significados experienciais de toda uma existência. A data do aniversário é vivência comum, independente do significado que lhe possamos atribuir. A infância constitui, em geral, uma experiência gratificante visto que o indivíduo encontra-se em crescimento. O mesmo pode não ocorrer na idade adulta quando nos identificamos com o receio de envelhecer. A data do nascimento, do aniversário, constitui um “lembrete furtivo, no cotidiano despreocupado, de que a vida tem um começo e um fim. Sacralização do tempo profano do indivíduo, a divisão das idades o inscreve no horizonte da finitude” (Tavoillot, 2010, p. 9). Refere a existência de “uma dimensão na idade que resiste ao único tratamento pelas ciências, seja da natureza, do homem ou da sociedade” (Tavoillot, 2010, p. 9). Contudo, para se refletir sobre as idades da vida, torna-se necessário adentrarmos com a filosofia. Bem como “não pode haver filosofia sem um pensar das idades, isto é, sem uma ideia de infância, de adolescência, de maturidade e de velhice” Tavoillot (2010, p. 9).

Na contemporaneidade, a juventude constitui uma faixa de idade definida há pouco tempo, que se vem estendendo, praticamente sem limites, a partir do entendimento de alguns teóricos. Em comparação com as sociedades tradicionais onde havia apenas uma breve faixa de transição da idade infantil à adulta. Essa idade foi-se subdividindo em pré-adolescência, adolescência, juventude, e desdobrando-se no acompanhamento das etapas da educação formal nos seus vários ciclos de formação até à etapa profissional. Então, se os sujeitos possuem alguma apreensão por entrar na idade adulta ou se quem lá está deseja permanecer, e dessa forma, coloca impasses para o acesso a ela, a sociedade estaria adoecida submetendo a juventude às suas dificuldades ou seria o contrário? (Tavoillot, 2014). As diretrizes da sociedade atual, tais como a velocidade, a urgência e a inovação, por sua vez, concorrem inclusive para esvaziar a fase ou idade da vida relativa ao

envelhecimento. A sociedade contemporânea, à medida que busca e avança na extensão da vida, conseqüentemente estende a etapa do envelhecimento, mas como se abordou no parágrafo anterior, essa mesma sociedade distendeu a fase da juventude, propondo um estado de permanente robustez, dinamismo e vigor que caracteriza a referida etapa. O que pode remeter o ser humano a resistir a adentrar na velhice. Levando-o a reflexões sobre os papéis e espaços individuais e grupais possíveis na citada idade de vida (Tavoillot, 2014).

Em reforço ao que nos apresentou Tavoillot, trazemos do ponto de vista formativo, a perspectiva que Delory-Momberger (2008) apresenta de um conceito de educação ao longo da vida. Apresentando a autora um conceito contendo um forte viés inovador do entendimento “de formação e de aprendizagem” (p. 106), o que desencadeia consideráveis conseqüências na forma como percebemos a nossa existência. Cita, inicialmente, um viés que se debruça por todas as etapas da formação, denominado de “temporalidade da formação” (p. 106), e chega, conseqüentemente, ao que refere como o conjunto da temporalidade biográfica. Apresenta um entendimento da formação como aspecto permanente que a educação ao longo da vida promove em cada ser, em cada trajetória existencial, bem como uma inovadora conexão “com o tempo e o ciclo de vida” (Delory-Momberger, 2008, p. 106). Dessa forma, a educação ao longo da vida “inverte a relação entre ‘escola’ e ‘vida ativa’, entre ‘infância’ e ‘idade adulta’, e questiona uma representação da vida recortada em três idades distintas (formação, atividade profissional, aposentadoria).” (Delory-Momberger, 2008 p.106). O pensamento da autora remete-nos para a reflexão do processo formativo perpassando todas as idades da vida. Construindo uma relação com o tempo, o que nos proporciona uma ideia de trajetória e com o ciclo de vida, remontando-nos aos períodos ou idades da vida. Levando-nos a refletir na direção do que refere Tavoillot nos parágrafos citados. No que tange a localizar no ser humano os caminhos, as estruturas que lhe apresentem o sentido da vida, do ponto de vista existencial, um caminho possível de margear essa identificação em nós mesmos, de encontrar um sentido, uma direção para as nossas vidas parece-nos estar vinculada às nossas experiências. Tendo em vista que no encaminhamento das nossas trajetórias de vida, os processos de aprendizagem mais complexos, nos auxiliarão na análise e seleção dos caminhos a seguir (Dominicé, 2006).

## CAPÍTULO II – METODOLOGIA

Norteados pelo que nos sugere a questão orientadora deste estudo: A partir do entendimento de ampla formação e do reconhecimento do contributo da experiência nesse domínio, quais são as trajetórias de vida e os processos formativos que marcam as biografias de pessoas adultas idosas? Sentimos que caminhamos na perspectiva epistemológica que alicerça o entendimento de Freire (1987) ao referir:

O que se pretende investigar, realmente, não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo, em que se encontram envolvidos seus “temas geradores”. (p. 50)

Os processos formativos de pessoas adultas idosas, os seus percursos, o papel das vivências e experiências integram o espaço das Ciências da Educação e, mais especificamente, o campo da Educação de Adultos. Constituindo os processos de formação ou da autoformação uma das linhas de maior destaque na investigação das Ciências da Educação. O método biográfico que associa investigação à formação apresentou-se como a estratégia adequada, dentro de uma pesquisa com as especificidades contidas neste trabalho. Evidenciamos, todavia, que o contexto desta pesquisa nos levou ao caminho da investigação das histórias de vida de pessoas adultas idosas brasileiras. A partir então das suas biografias enquanto opção teórica e metodológica reconhecida por estimular e privilegiar o esforço mental e reflexivo do indivíduo em busca da interpretação e do entendimento de si e do seu meio.

Levando-se em conta seu caráter mais abrangente, a partir deste capítulo usaremos neste estudo a denominação abordagem biográfica para referir ao método em si, tendo em vista a diversidade de denominações usadas para designar o método biográfico como por exemplo, as referências aos termos autobiográfico e autobiografia, por exemplo, utilizados por alguns autores. Com exceção das citações diretas de cada autor.

## 2.1 A hermenêutica no contexto da abordagem biográfica

Finger (2014) ressalta que, a partir da tradição hermenêutica, originária da filosofia alemã e das suas bases também provenientes da “tradição epistemológica” (p. 115), identificou um caminho para estruturar a fundamentação epistemológica do que classificou como um outro saber. Define, então, a hermenêutica, como uma prática e também uma teoria da interpretação e da compreensão, cujo campo de interação é “a Razão de uma pessoa que reflete” (Finger, 2014, p. 115). Através de Friedrich Schleiermacher (1768-1834) a hermenêutica é reconhecida como uma teoria geral da interpretação, resultante de “uma reflexão pessoal, [...] a passagem de uma consciência imediata que é a das sensações, das vivências e das experiências, a uma consciência refletida” (Finger, 2014, p. 115). Extrapolando a partir de então, o âmbito dos textos e debruçando-se sobre as diversas modalidades de apresentar a vida. Trata-se de um viés do conhecimento que obtém respaldo no processo de formação individual, pressupondo o entendimento, a “compreensão dos fatores históricos, sociais e culturais” (Finger, 2014, pp. 115-116), de marcante significância na trajetória de vida dos indivíduos.

Schleiermacher foi sucedido por Wilhem Dilthey (1833-1911). Todavia, através de um outro alemão mais contemporâneo, Jurgen Habermas (1929), a hermenêutica foi mais divulgada e implementada, ressaltando a sua atuação no que se refere “à sociedade industrializada avançada e atribuindo-lhe assim um papel de formação política” (Finger, 2014, p. 116). Habermas viu na hermenêutica um papel além da compreensão e da interpretação. Identificou que, de igual modo, constituía também seu papel colaborar na análise crítica “das ideologias que os indivíduos modernos interiorizaram no decurso da sua socialização” (Finger, 2014, p. 116). Crítica essa que sinaliza uma busca por justiça social e para o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade individuais. Trata-se, segundo Habermas, de um novo campo de conhecimento que caracteriza o homem moderno, identificando-o como “consciências críticas” (Finger, 2014, p. 116).

Finger (2014) refere-se, também, ao caráter original da sua investigação. Ressalta que além da fundamentação teórica, procurou através da interpretação dos “fundamentos epistemológicos numa metodologia e numa prática de investigação social” (Finger, 2014, p. 116), o enriquecimento desse novo campo de conhecimento ou novo saber designado por método biográfico. Cita ainda, o fato de outros autores que também trabalham com

essa prática e usam essa denominação, ao contrário dele, não investigavam “um saber epistemologicamente alternativo” (Finger, 2014, p. 116). Considera, entretanto, justa o uso de tal nomenclatura com base no caráter de valorização do entendimento dos processos internos de cada pessoa que o método/abordagem biográfica realiza. Em especial no que tange ao que foi vivido e experienciado ao longo das trajetórias das histórias de vida de cada sujeito. Tendo posto em prática a sua investigação de forma individual e coletiva, ou seja, com grupos de formação inclusive, ressalta que além do caráter da criticidade, reflexividade e historicidade, ocorre o desencadear de um processo de autoinvestigação. Decorrendo a partir do viés crítico e reflexivo dessa prática, um mergulho em processos conscientes do sujeito que constitui “uma pesquisa fundamentalmente formadora” (Finger, 2014, p. 116).

Santos (2008) adentra a discussão sobre os dois pontos de vista como o positivismo entende o conhecimento científico: as matérias ou disciplinas clássicas ligadas à lógica, ao raciocínio matemático. Bem como as classificadas como ciências empíricas que a partir do “modelo mecanicista” (p. 33), das ciência da natureza, agregam as ciências sociais. No entanto, o citado modelo mecanicista desenvolveu-se, de maneira diferente, caminhando por duas linhas básicas: uma perspectiva dominante através da qual se imprimia à investigação de base social praticamente os mesmos “princípios epistemológicos e metodológicos” (Santos, 2008, p. 33), empregados na pesquisa dos dados naturais. Princípios que remontam ao século XVI. Além de uma segunda linha, atualmente mais ressaltada, mas muito discriminada anteriormente, que procura “reivindicar para as ciências sociais um estatuto epistemológico e metodológico próprio, com base na especificidade do ser humano e sua distinção polar em relação a natureza” (Santos, 2008, p. 33). Perspectivas essas consideradas divergentes, onde “a primeira sujeita ao jugo positivista, a segunda liberta dele, e qualquer delas reivindicando o monopólio do conhecimento científico-social” (Santos, 2008, p. 34).

A abordagem biográfica surge como alternativa aos métodos clássicos da sociologia. Em especial a partir da crítica as suas premissas estruturantes que são a objetividade e a intencionalidade rigorosas que “caracterizam a epistemologia sociológica” (Ferrarotti, 2014, p. 31). A compreensão de estruturas da “vida cotidiana [...] suas dificuldades e contradições [...] tensões e problemas” (Ferrarotti, 2014, p. 31), aspectos que “exigem uma ciência das mediações que traduza as estruturas sociais em comportamentos individuais ou

microsociais” (Ferrarotti, 2014, p. 31). Os métodos da pesquisa social clássica não possuem mecanismos para apreender, “compreender e satisfazer essa necessidade de uma hermenêutica social do campo psicológico individual” (Ferrarotti, 2014, p. 31). Não conseguem responder demandas inerentes a questões tais quais: “ Como as estruturas e as dinâmicas sociais forjam um sonho, um ato falho, uma psicose, um comportamento individual, a relação concreta entre dois indivíduos?” (Ferrarotti, 2014, p. 31). Na impotência da sociologia clássica atender a referida hermenêutica, apresenta-se então a abordagem biográfica como instrumento das ciências sociais com perspectiva de mediar desde a efetividade da ação, do fato em si, até à sua estrutura, numa dada trajetória que alcança dos componentes individuais aos sociais. Configurando-se assim a abordagem biográfica num mecanismo de estruturação “de um sistema de relações e a possibilidade de uma teoria não formal, histórica e concreta, da ação social” (Ferrarotti, 2014, p. 32). Teoria que atende e preenche os espaços e perfis de ciências humanas como a “psicologia, a psiquiatria, a psicanálise”, por exemplo (Ferrarotti, 2014, p. 32).

A abordagem biográfica enquanto caminho para equalizar as demandas cujos métodos tradicionais não suprem, atende, por conseguinte, à necessidade “de uma hermenêutica social dos atos individuais concretos” (Ferrarotti, 2014, p. 32), e instala-se como possibilidade na trajetória da pesquisa teórica e metodológica das ciências humanas (Ferrarotti, 2014). A “investigação sobre os fundamentos epistemológicos e teóricos de uma tomada de consciência sociopolítica” (p. 112) do indivíduo, também constituiu o caminho de Finger (2014) para identificar na referida abordagem a possibilidade de exercitar processos conscienciais que entendeu como “processos [...] formadores para os adultos” (Finger, 2014, p. 112). A hermenêutica, assim, configura-se como o saber, como a linha de conhecimento que fornece lastro à abordagem biográfica. Consequentemente centrada no paradigma emergente. Lugar através do qual a “narrativa (auto)biográfica instala uma hermenêutica da ‘história de vida’, [...] um sistema de interpretação e de construção que situa, une” (Delory-Momberger, 2008, p. 56), e estabelece significado aos eventos, aos fatos ocorridos na trajetória da vida, organizado-os “no interior de um todo” (Delory-Momberger, 2008, p. 56). Dilthey, como um dos pensadores que reforçou a “dimensão hermenêutica da narrativa (auto)biográfica e o modo de inteligibilidade que ela põe em prática” (Delory-Momberger, 2008, p. 56), o que respalda uma posição de destaque à autobiografia. Dilthey e outros filósofos detiveram-se na investigação do entendimento adequado dos fenômenos tidos como humanos para além das explicações “físico-causal

das ciências naturais” (Delory-Momberger, 2008, p. 57). Trataram de averiguar a partir de premissas como: se é possível entender “o espírito de uma época [...] as significações que uma sociedade se deu [...] por meio dos valores e finalidades dos [...] que nela viveram, é porque transpomos e estendemos para a vida humana universal o processo de compreensão de nossa própria vida” (Delory-Momberger, 2008, pp. 56-57).

A perspectiva humanista das ciências sociais que se propõe estimular e promover uma possível junção entre as ciências sociais e as naturais, põe o indivíduo, a pessoa humana, “enquanto autor e sujeito do mundo, no centro do conhecimento” (Santos, 2008, pp. 71-72). Levando o que é classificado como “natureza no centro da pessoa” (Santos, 2008, p. 72), diferentemente da perspectiva das denominadas humanidades tradicionais. Entendendo toda a natureza como humana e uma biografia, tal qual “um texto, [...] um jogo, [...] um palco” (Santos, 2008, p. 72), então integrantes de uma “analogia textual [...] lúdica [...] dramática, como ainda a analogia biográfica” (Santos, 2008, p. 72), como constituintes das “categorias matriciais do paradigma emergente” (Santos, 2008, p. 72). O paradigma emergente entende o conhecimento como total e local. Encontra-se entremeado nos espaços temporais de projetos grupais focados em necessidades locais. O conhecimento parte assim de temas-geradores que se vão construindo no encontro entre si. Assim, a “ciência do paradigma emergente [...] incentiva os conceitos e as teorias desenvolvidos localmente a emigrarem para outros lugares cognitivos, de modo a poderem ser utilizados fora do seu contexto de origem” (Santos, 2008, p. 77). Parecendo-nos ser nessa perspectiva que se encontra centrada a abordagem biográfica.

## **2.2 Constituição histórica da abordagem biográfica**

Ao longo deste trabalho temos procurado aguçar o olhar e o foco para a aprendizagem via processos experienciais, em particular com base nas abordagens biográficas. Através das histórias de vida vislumbramos a partir de investigadores de diferentes nacionalidades, entre esses: franceses, canadenses, suíços, alemães, portugueses e brasileiros, que a partir da década de 80 se empenharam na pesquisa da “formação do adulto na contemporaneidade” (Passeggi & Souza, 2010, p. 12). A abordagem biográfica caminha na direção das inquietudes ligadas ao processo de formação que nos acompanham permanentemente. Inquietações que na atualidade estão “mais exacerbadas pelas mutações sociais, que exigem do adulto que se auto(trans)forma, mais do que nunca, a capacidade de

tomar entre suas mãos a própria vida e empreender a conquista da consciência histórica da sua formação” (Passeggi & Souza, 2010, p. 14).

O viés metodológico denominado abordagem biográfica possui raízes provenientes da Alemanha, datado dos fins do século XIX. Identificado como possibilidade de alternância metodológica aos métodos clássicos da sociologia positivista. Considerando ainda como relativamente atual o surgimento de reflexões e análises no que tange à utilização do método biográfico no campo das “ciências da educação e da formação de adultos” (Nóvoa & Finger, 2014, p. 20). A Escola de Chicago, entre as décadas de 20 e 30, é reconhecida como precursora na utilização do método biográfico. Historicamente, o método produziu reflexões, debates e confrontos de ordem epistemológica e metodológica, em especial a partir da postura antagônica que o caracteriza face a “uma prática positivista das ciências sociais” (Nóvoa & Finger, 2014, p. 20). Tal contexto histórico fez emergir um campo de “luta pelo reconhecimento de um estatuto científico ao método biográfico [...] nomeadamente no campo da sociologia” (Nóvoa & Finger, 2014, p. 20). A abordagem de Franco Ferrarotti dedica-se em torno das reflexões e debates registados no decorrer do cenário de implantação e reconhecimento do método biográfico enquanto procedimento detentor de autonomia no trato com a pesquisa no campo das ciências sociais. Ele defende, ainda, a importância da amplitude metodológica implementada a partir da “crise generalizada dos instrumentos heurísticos da sociologia” (Nóvoa & Finger, 2014, p. 20). Fato que possibilitou o surgimento de mecanismos de investigação capazes de ampliar o entendimento do ser humano do ponto de vista social. (Nóvoa & Finger, 2014) As ciências da educação por possuírem um campo de investigação menos consolidado pela perspectiva metodológica positivista que as demais ciências sociais, identificaram quase que de pronto a valia da então novata abordagem biográfica para o seu campo de estudo. Sem se deter em grandes discussões, percebeu e recebeu a citada abordagem como uma dupla possibilidade: de investigação e de formação. (Nóvoa & Finger, 2014).

Enquanto opção da ciência, a abordagem biográfica sinaliza dois pontos: concede ao aspecto da subjetividade o status de conhecimento quando considera que uma biografia possui diversos patamares de subjetividade como, por exemplo, ela capta “a realidade social do ponto de vista de um indivíduo historicamente determinado. Baseia-se em elementos e materiais na maioria dos casos autobiográficos” (Ferrarotti, 2014, p. 32). O que implica lidar com as inconsistências “de um sujeito-objeto que se observa e se

reencontra” (Ferrarotti, 2014, p. 33). Além da exposição a um cenário de inter-relação pessoal que ocorre durante a entrevista e que assume um nível maior de complexidade e densidade quando se trata de uma biografia (Ferrarotti, 2014).

A abordagem biográfica situa-se eminentemente no domínio do qualitativo, do subjetivismo e a sua abrangência extrapola as dimensões epistemológicas do método quantitativo e experimental inerente às ciências sociais. Consequentemente as informações obtidas pela citada abordagem não se inserem no domínio de análise do método experimental. Os Estados Unidos ainda insistiram em submetê-las ao viés do método experimental, não tendo obtido resultados significativos. São de pequena monta e pouco significativos os dados quantitativos resultantes desse processo. A significância dos dados obtidos através da abordagem biográfica encontra-se inserida no campo da abordagem qualitativa (Ferrarotti, 2014). O uso dessas informações de forma reduzida a uma composição de materiais a serviço da sociologia que a tratará meramente como dados isolados, acarreta um “empobrecimento epistemológico da biografia” (Ferrarotti, 2014, p. 33). Apenas retirando hipóteses, informações isoladas. Desconsiderando o conhecimento organizado e crítico que carece de interpretação. Esse processo reducionista exclui da abordagem biográfica a “autonomia heurística” (Ferrarotti, 2014, p. 34), que possui em sua essência, limitando-a a um banco de dados que o autor denomina de ficha sociológica personalizada de onde são levantados dados que subsidiam os estudos dos investigadores. Reduzindo-as, assim, a um instrumento metodológico fomentador de base de informações da pesquisa científica, eminentemente vinculada ao paradigma dominante. Essa postura desconsidera as biografias como “um saber organizado, mas crítico, que é preciso aprender a decifrar” (Ferrarotti, 2014, p. 34).

Trazemos neste ponto, para reforçar o pensamento de Franco Ferrarotti, um pouco da contribuição de Wilhelm Dilthey, “pensador alemão do século XIX e início do XX” (Ferrarotti, 2012, p. 15), cuja empenho filosófico e investigativo foi dedicado à compilação de conteúdo histórico e teórico acerca das ciências humanas. O que consistiu no desenvolvimento da hermenêutica, tendo lutado enfaticamente pela não “absorção dos estudos humanos em uma abordagem unificada pelos princípios do positivismo” (Ferrarotti, 2012, p. 15). Ele defende o nível de particularidade existente nos “estudos científicos e filosóficos do humano, destacando que as *humanas compreendem [...] e as ciências naturais explicam*” (Ferrarotti, 2012, p. 15). Fenomenólogos contemporâneos que,

baseados em Dilthey, reforçam a defesa da sua abordagem relativa ao fato de que as ciências humanas e as exatas mantem uma relação com sequenciamento e interrupções. Referem que, enquanto ciência, faz-se necessário não distanciá-las muito, bem como em função de possuírem objetos de estudo diferenciados, também não seria conveniente mantê-las próximas. Os referidos especialistas abordam que se faz necessário saber e aceitar que tanto as ciências humanas como as naturais explicam seus objetos de estudo, ocorrendo de uma influenciar a outra (Ferrarotti, 2012).

É importante ressaltar a utilização da abordagem biográfica para obtenção de dados como forma de atender a necessidade de especialistas que, através de fontes orais, compõem ou recompõem demandas inerentes a arquivos, patrimônios ou ao registro de memórias. Trata-se de uma segunda tentativa de enquadramento da abordagem biográfica como pertencente à esfera do método tradicional, através da qual registamos o uso da referida abordagem de forma reducionista, com foco apenas em parte da vida social, tendo “como exemplo, caso ou ilustração, num quadro interpretativo situado a um nível mais elevado de abstração” (Ferrarotti, 2014, p. 34). Ou seja, apenas um recorte da vida na abordagem biográfica é utilizada como exemplo, caso ou ilustração para estudo e justificação de outros aspectos mais amplos que o especialista vem estudando/avaliando. Mesmo estudiosos que tinham a abordagem biográfica como opção, insistiram em enquadrá-la no paradigma dominante que privilegia a esfera epistemológica das ciências naturais através de parâmetros como “objetividade, pesquisa indutiva de correlações constantes (atitude nomotética), tradução quantitativa das informações adquiridas, etc.” (Ferrarotti, 2014, p. 36). Isso traduz constantes iniciativas por se descartar a subjetividade inerente a qualquer trabalho realizado através da abordagem biográfica, bem como o caráter predominantemente autobiográfico dos construtos obtidos via tal viés metodológico. Descartando-se, dessa forma, o “qualitativo [...] perante o quantificável. A subjetividade ativa da autobiografia dilui-se na vida objetiva da biografia dos acontecimentos” (Ferrarotti, 2014, p. 36). Dessa forma, a subjetividade inerente ao trabalho da abordagem biográfica, seria assim configurada ou reduzida a uma classificação objetiva de dados levantados durante a entrevista, obscurecendo os aspectos qualitativos e sobressaltando os quantitativos. Resultando numa dispersão e palidez desses aspectos subjetivos obtidos diante do realce dado aos aspectos objetivos dos fatos ressaltados na mesma (Ferrarotti, 2014).

Esses dois modelos distintos do uso da biografia a partir do método biográfico tradicional, com fins de verificar uma interpretação a partir de aspectos de identificação preestabelecidos, por meio do qual ela é “Reduzida a um instrumento de controle, a biografia não nos ensina nada que não esteja já no modelo formal” (Ferrarotti, 2014, p. 37). Apenas verifica as informações, mas não produz nenhum novo saber. Um outro uso, como vimos anteriormente, prende-se com a retirada de um recorte apenas para exemplificar ou ilustrar um estudo. Todavia, quando o objetivo é preservar a biografia na sua integralidade, observando as especificações e singularidades da mesma, primando pela busca da construção de um modelo de análise com base na biografia em si, em geral, o investigador depara-se com um grau de complexidade bem maior. Trata-se de enfrentar desafios de várias dimensões quando o pesquisador se propõe a identificar o “papel heurístico ativo” (Ferrarotti, 2014, p. 38), de uma biografia. Torna-se “evidente que a escolha das biografias mais representativas do universo social dependerá, então, inteiramente da intuição sociológica do observador e, portanto, do seu sistema de valores” (Ferrarotti, 2014, p. 38).

### **2.3 Dimensões significativas na abordagem biográfica**

O trato peculiar e o zelo despendidos pela abordagem biográfica para com os indivíduos que estão em formação, caracterizam um padrão qualitativo que a diferencia dos demais métodos investigativos da esfera das ciências sociais. Esse respeito pela dimensão de processo da formação habilita o método biográfico como “uma abordagem que possibilita ir mais longe na investigação e na compreensão dos processos de formação e dos subprocessos que o compõem” (Nóvoa & Finger, 2014, p. 21). O estudo de Marie-Christine Josso acerca dessa temática, também é de grande importância. Ela apresenta como partida as indagações sobre: “Que é a formação do ponto de vista do sujeito? Como se forma o sujeito? Como aprende o sujeito?” (Nóvoa & Finger, 2014, p. 22) Do ponto de vista do sujeito, a narrativa biográfica remete aquele que se forma aos acontecimentos mais significativos, dentro da temporalidade que constitui até aquele ponto do seu desenvolvimento ou da sua formação. Designados assim, de “momentos-charneira” (Josso, 2014, p. 67), aqueles mais significativos na percepção/escolha do indivíduo, sujeito de posse da autonomia que lhe é inerente, a definir os limites de cada experiência. Até onde pode transcorrer cada situação, a partir de quando é possível retomar ou refazer o caminho, de que forma outros atores poderão ou não acompanhá-lo, etc. São momentos em que “o

sujeito escolheu – sentiu-se obrigado a – uma reorientação na sua maneira de se comportar, e/ou na sua maneira de pensar o seu meio ambiente, e/ou de pensar em si por meio de novas atividades” (Josso, 2014, p. 67).

Apresentado no texto de Josso (2014), em sentido figurado, charneira indica o ponto de junção ou união de elementos diferentes. Ou seja, são momentos de retomada, onde pode haver uma quebra total, parcial ou um ajuste para uma conjuntura nova ou adaptada. Momentos onde nos auto confrontamos, confrontamos o nosso eu, a nossa natureza, são momentos de impasse, de reorientação por ocasião ou na iminência “com situações de conflito, e/ou com mudanças de estatuto social, e/ou com relações humanas particularmente intensas, e/ou com acontecimentos socioculturais (familiares, profissionais, políticos, econômicos)” (Josso, 2014, p. 67). A abordagem de cada sujeito deixa transparecer que, nesses momentos, entre prós e contras de cada estrutura vivenciada, ele depara-se “com uma dupla lógica [...] da individualidade que procura exprimir-se e da coletividade que exige em nome de normas e impõe [...] regras do jogo; mas também entre o que o sujeito pensa que se espera dele” (Josso, 2014, p. 67), a fim de que se perceba reconhecido. Bem como com as suas expectativas do que pensa desejar “ser ou tornar-se para ser reconhecido e aquilo que acredita querer ser ou tornar-se para ser autenticamente ele próprio” (Josso, 2014, p. 67). Momentos ou experiências valorizados pela autora que os designa como “momentos privilegiados das narrativas, em que a dinâmica do sujeito se explicita” (Josso, 2014, p. 68), e contribui como um canal que o conduz ao processo formativo. Falamos de um sujeito ativo entendido como ser consciente da sua formação. Direcionando o seu interesse, a sua intenção na aprendizagem e formação de forma a conduzir o processo a partir das suas demandas. Quando então vislumbra-se que esse “ser em formação só se torna sujeito no momento em que a sua intencionalidade é explicitada no ato de aprender e [...] é capaz de intervir no seu processo de aprendizagem e de formação para favorecê-lo e [...] reorientá-lo” (Josso, 2014, p. 76).

Pierre Dominicé apresenta, por sua vez, uma síntese de saberes do ponto de vista da sociologia da formação obtidos através do uso “do método biográfico [...] instrumento de investigação-formação [...] permite considerar um conjunto alargado de elementos formadores” (Nóvoa & Finger, 2014, p. 22), elementos que, em geral, são ignorados pelos métodos clássicos. Trata-se de uma abordagem que valoriza os processos formativos, debruça-se sobre toda a amplitude da história de vida do sujeito, e promove a compreensão

do modo como esse indivíduo incorporou os elementos considerados formadores na sua vida. Ou seja, estimula que cada sujeito mapeie através da sua biografia os componentes vivenciais que fundamentaram a sua formação e possibilita “o desenvolvimento de uma sociologia holística da formação” (Nóvoa & Finger, 2014, p. 22), considerada melhor apropriada à singularidade de cada sujeito (Nóvoa & Finger, 2014). À medida que o sujeito adentra na sua vida e traz à tona os dados que marcaram a sua existência, perpassando os seus vários estágios formativos, ocorre “uma tomada de consciência, de uma espécie de maturação relacional que permite voltar à infância ou à adolescência” (Dominicé, 2014, p. 82). Momento a partir de onde o indivíduo recorre amplamente ao âmbito familiar de origem e advém uma busca, por analisar e captar nas histórias passadas de vida aquilo que se constituiu como educativo. Tudo o que identifica como “formador na sua vida” (Dominicé, 2014, p. 82). Quando, então, “o sujeito do relato biográfico põe em evidência uma dupla dinâmica: a do seu percurso de vida e a dos significados que lhe atribui” (Dominicé, 2014, p. 82). Os dados biográficos do percurso escolar, em geral, não apresentam o mesmo nível de significância que os dados familiares. São dados cuja significância é relativa apenas em função do poder de formação que pode ter gerado consequências positivas ou negativas na trajetória escolar do sujeito. Constituem dados pertencentes basicamente aos arquivos da memória, pouco constitutivos do processo formativo em si. Enquanto que os dados biográficos do percurso profissional, apresentam-se, via de regra, com alto nível de significância e alto poder formativo. A narrativa biográfica deixa transparecer em cada sujeito “tomadas de consciência que estão frequentemente na origem de mudanças de direção da [...] história de vida” (Dominicé, 2014, p. 86). Identificada “a um processo de socialização” (Dominicé, 2014, p. 89); a formação efetiva-se no decorrer das experiências do ambiente familiar, escolar e profissional, espaços que se enredam entre si ao mesmo tempo que regulam cada um de seus próprios processos atribuindo individualidade e especificidade a cada história, a cada narrativa biográfica. Os momentos ou as experiências significativas são projetadas na e da memória dos sujeitos. Consubstanciando o processo formativo carregado dos equívocos, dúvidas, incertezas e contradições vividas e vencidas por intermédio dos caminhos surgidos nesses momentos impregnados “por uma bipolaridade de rejeição e de adesão” (Dominicé, 2014, p. 89).

## 2.4 Entrevista biográfica

Constituindo o objetivo geral deste estudo a compreensão das trajetórias de vida e os processos formativos que marcam as biografias de pessoas adultas idosas, a partir de um entendimento amplo de formação e do reconhecimento do contributo da experiência de vida nesse domínio, visualizamos a sinalização para uma investigação cujo objeto de pesquisa está centralizado nas pessoas, direcionando-nos para um trabalho investigativo de base qualitativa. Dessa forma, enquanto estratégia de investigação e como forma de atender ao objetivo geral delineado acima, identificamos a sinalização de Pineau (2006) ao abordar que as histórias de vida constituem o método a ser adotado para esse objeto de estudo a partir da modalidade biografias. O que encontramos ressaltado também entre a diversidade dos métodos biográficos, citados por Amado (2014): modalidade onde, por meio das histórias de vida e a partir do instrumento da entrevista biográfica, procuramos “estabelecer a relação do indivíduo com os contextos sociais e culturais do seu trajeto pessoal” (p. 174).

No final da década de 60 diversos fatores contribuíram para um avanço no uso da abordagem biográfica (Pineau & Le Grand, 1993, citado in Cavaco, 2001). Entre esses fatores, “o acelerado ritmo de desenvolvimento que, ao originar grandes alterações sociais, torna cada vez mais pertinente e necessário, a recolha de testemunho dos idosos, na tentativa de captar as culturas em vias de extinção” (p. 71). Acreditamos que na atualidade e no tocante aos objetivos específicos deste estudo, tais como mapear biografias de pessoas adultas idosas, com idade superior a 60 anos, para identificar momentos significativos das suas trajetórias de vida, a abordagem biográfica colabora com a recomposição do património individual e coletivo do que podemos designar como categoria das pessoas adultas idosas, nas suas individualidades e no seu conjunto. Contribuindo, assim, para uma análise profunda dos seus processos de formação, não apenas do ponto de vista do investigador, mas inclusive a partir da visão de si mesmo, do seu percurso. O que tende a colaborar com a elevação da autoestima, a compreensão da força do percurso individual e coletivo, além do entendimento do legado individual e coletivo que vem sendo historicamente escrito e disponibilizado para a memória do património das ciências humanas. Essas contribuições ampliam-se na medida em que a abordagem biográfica pode ser utilizada para outros grupos ou categorias.

Pelo seu caráter exploratório e de valorização aos aspectos emocionais, intelectuais e sociais dos participantes, bem como pelo interesse e importância fornecidos a contributos como opiniões, atitudes, sentimentos e aprendizagem, dentre outros, justificam e constituem do nosso ponto de vista a escolha da abordagem biográfica, onde através da entrevista biográfica realizamos de forma presencial e online o trabalho de recolha de dados.

Alicerçados, dessa forma, em questões básicas do estudo que envolvem os processos de construção e formação do ser e, em particular, a questão de como se formam os pessoas adultas idosas, questões essas inseridas no cerne do como se processa a “*constituição individual*: como os indivíduos se tornam indivíduos?” (Delory-Momberger, 2012, p. 523) que, por sua vez, integra o esquema central da antropologia social de onde se funda a pesquisa biográfica, reforçamos outrossim a opção pela entrevista biográfica. Em função assim da natureza dessa investigação e de modo a nos apropriarmos melhor do seu objeto, com o propósito de observar e analisar mais adequadamente “esse material [...] de natureza bem particular” (Delory-Momberger, 2012, p. 525), instrumento adequado para a captação de toda essa riqueza que apenas “pelas entradas que os sujeitos lhe dão mediante os atos de biografização a que se entregam” (Delory-Momberger, 2012, p. 525), é possível fazê-lo. Os citados atos apresentam-se de diversas formas, tanto do ponto de vista mental, como comportamental ou gestual, todavia, é através da linguagem, da oralidade, da autonarrativa que o sujeito intermedeia e “atualiza os processos de biografização” (Delory-Momberger, 2012, p. 525). Ao narrar-se restabelece modelos variados relacionados com a “pluralidade dos objetivos enunciativos e dos tipos discursivos” (Delory-Momberger, 2012, p. 525), vinculados a tais modelos. Sendo possível observar diversos modelos discursivos, tais como o descritivo, o modelo explicativo, o argumentativo e o avaliativo, entre outros. A pesquisa biográfica entende e ressalta a peculiaridade da enunciação e do modelo de discurso narrativo. Tendo a narrativa como modelo discursivo “que mantém a relação mais direta com a dimensão temporal da existência e da experiência humana” (Delory-Momberger, 2012, p. 525). Entendendo toda a amplitude, toda extensão discursiva do relato que agrega modelos diferenciados de discurso que, por sua vez, “descrevem, explicam, argumentam, avaliam as ‘ações’ relatadas” (Delory-Momberger, 2012, p. 526). Constituindo através dessa diversidade e entrelaçamento de modelos discursivos do relato, o espaço em potencial aberto aos “sistemas de tematização e de valorização utilizados pelo narrador” (Delory-Momberger, 2012, p. 256).

Através da narrativa desenhamos o traçado das nossas histórias de vida, construímos um enredo, um enunciado, atribuindo voz, valor, sequência e articulação aos diversos fatos, vivências e experiências que transpassam as nossas diversas trajetórias de crescimento. Compondo assim, “uma totalidade significativa, na qual cada evento encontra seu lugar, segundo sua contribuição” (Delory-Momberger, 2008, p. 37), na trajetória da vida narrada. Ao nos narrarmos, elegemo-nos como atores e autores principais, somos o protagonista da nossa história cujo roteiro e direção são construídos pela narrativa da nossa história de vida: “não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida” (Delory-Momberger, 2008, p. 37 ). A entrevista utilizada na pesquisa biográfica constitui um instrumento através do qual é possível captar essa narrativa do sujeito com o objetivo de “apreender a singularidade de uma fala e de uma experiência” (Delory-Momberger, 2012, p. 526). A entrevista biográfica promove o registro e a observação de como as pessoas adultas idosas interpretam e narram os seus percursos transversalmente, elaborando narrativas e enunciados. Como interpretam eventos, relações, oportunidades enfrentadas nas encruzilhadas da vida, no processo de crescimento. Que níveis diferenciados ou não de significância cada sujeito atribui a essas vivências e como tais fatos, sentimentos desencadeados, posições tomadas, contribuíram para a sua formação.

## **2.5 Justificativa do modelo de investigação e sujeitos participantes**

Reportamo-nos a Pineau (2006) para situar este trabalho no campo das “práticas existenciais de pesquisa-ação-formação, nas fronteiras das organizações, disciplinas científicas, divisões sociais e técnicas do trabalho” (pp. 333-334). Inserido, ainda, no campo de formação experiencial de pessoas adultas idosas, o que nos remete para a educação formal, não formal, informal, educação de adultos, educação permanente e, ao longo da vida, autoformação e envelhecimento. Integrando, dessa forma, um modelo de investigação onde os especialistas que optam pela “experiência e os adquiridos experienciais como objetos de estudo deparam-se com um conjunto de dificuldades resultantes da sua especificidade” (Cavaco, 2009, p. 221), tendo em vista o nível de complexidade na captação e sistematização dos dados com que se deparam (Cavaco, 2009). A experiência pode ser entendida como um evento, no qual seria “o biográfico como uma categoria [...] que permite ao indivíduo, nas condições de sua inscrição sócio-

histórica, integrar, estruturar, interpretar as situações e os acontecimentos vividos” (Delory-Momberger, 2008, p. 26).

A partir, ainda, do pensamento de Bragança (2011) sobre a complexidade dos diversos campos que perpassam este trabalho, temos “na interação entre práticas de pesquisa e formação, a afirmação dessa abordagem no campo educativo” (p. 158). Mesmo constituindo a investigação o foco, o ato de evocar o percurso da vida desencadeia no integrante do processo um aspecto formador. No sentido de que:

nas Ciências da Educação, a utilização da perspectiva teórico-metodológica das histórias de vida vem atrelada à formação, entendida como processo permanente ao longo da vida. [...] nas Ciências Humanas em geral, a partir da origem sociológica, coloca-se como metodologia de pesquisa, em educação centra-se nos processos formativos. (Bragança, 2011, p. 158)

Trabalhamos neste estudo com pessoas adultas idosas a partir dos sessenta anos, entre a população do município (cidade) de Recife, capital do Estado de Pernambuco e cidades limítrofes, a área geográfica conhecida como Região Metropolitana do Recife (RMR). O Estado de Pernambuco integra a região Nordeste do Brasil. Na composição dos entrevistados pretendemos identificar sujeitos cujas histórias de vida nos proporcionaram determinada amplitude para análise. Contamos com seis pessoas adultas idosas entrevistadas, com base nos parâmetros iniciais definidos, tais como: possuir idade a partir dos sessenta anos, sendo quatro do sexo feminino e dois do sexo masculino, inseridos ou originários de ambientes formativos diversos. Quanto à escolaridade, cinco possuem nível superior completo ou pós-graduação e um possui nível médio. Tentamos diversificar a caracterização dos sujeitos participantes, através de certa estratificação na composição da faixa etária e na diversificação das formações profissionais. Atentos ainda a identificar a existência de diversidade de percepção sobre a vida e sobre o envelhecimento. Identificamos os sujeitos de pesquisa a partir de rede de contactos própria. Trata-se de sujeitos que integram nossa trajetória de vida no âmbito pessoal, profissional e social.

## 2.6 Descrição de procedimentos de recolha e análise de dados

A partir da literatura consultada, verificamos a existência da prática de iniciar o trabalho de campo com uma entrevista exploratória, o que pode fornecer mais subsídios para a construção de um guião para a entrevista biográfica. No caso deste estudo, não realizamos esta etapa. Para procedermos à recolha de dados, construímos um roteiro de entrevista, onde por meio de um guião (Apêndice A) norteador da aplicação da entrevista biográfica foi possível realizar o trabalho. O roteiro construído no guião é composto de seis grandes blocos: Percurso de vida e momentos significativos; Trajetória da educação formal; Trajetória da educação informal e não formal (formação experiencial – âmbito familiar); Trajetória da educação informal e não formal (formação experiencial – âmbito social); Trajetória da educação informal e não formal (formação experiencial – âmbito profissional); Trajetória do envelhecimento e seus processos de formação. O contato inicial foi realizado através de telefone, ocasião em que foram repassadas informações básicas como o objetivo da investigação e a justificativa da escolha do sujeito para o estudo.

Procedemos em seguida à etapa de recolha de dados, atentos ao cumprimento do que concebe a Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE). Em especial às orientações contidas no item 2 – Investigação em Ciências da Educação que trata da relação com os sujeitos da investigação e do reforço ao respeito e a liberdade a serem dispensados a cada pessoa na sua unicidade a partir do entendimento que os “participantes têm direito a ser plenamente informados e esclarecidos sobre todos os aspetos relativos à sua participação” e “mudar os termos da sua autorização, em qualquer altura da investigação” (SPCE, 2014, p. 6). Bem como cientes quanto ao procedimento que a referida carta também sugere denominado “consentimento informado” (SPCE, 2014, p. 6).

O agendamento dos dias/horários e meio de realização foi realizado durante o contato telefónico inicial. Trabalhamos com as seguintes modalidades: presencial, telefone, whatsapp e Google Meet. Ao início de cada entrevista, agendada conforme nivelamento com o entrevistado, reforçamos as informações realizadas no contato inicial no que se refere ao consentimento verbal e/ou material a ser solicitado ao entrevistado, a liberdade para programar como se daria a entrevista, assinar ou não o consentimento informado, do sigilo das informações, do descarte do material gravado e da possibilidade de desistir do

processo a qualquer momento. A partir deste ponto procuramos debruçar-nos no entendimento de que a entrevista da pesquisa biográfica busca:

apreender e compreender é justamente a configuração singular de fatos, de situações, de relacionamentos, de significações, de interpretações que cada um dá à sua própria existência e que funda o sentimento que tem de si próprio como ser singular. (Delory-Momberger, 2012, p. 526)

De forma que a escuta, além da gravação, fornecesse, inclusive, subsídios, caminhos, pistas “traços pessoais, mas também sociais, da produção da vida psíquica e intelectual” (Pineau, 2020, p. 64). Contribuindo para identificar as entrelinhas da narrativa de cada sujeito.

Iniciamos com o tratamento das entrevistas, envolvendo um trabalho de transcrição das narrativas, seguida da construção de uma sinopse de cada entrevistado, interpretação dos relatos, com análise de cada entrevista como um caso singular. Num segundo momento selecionamos as narrativas de cada entrevistado, conforme os eixos ou domínios de análise definidos, tais quais: Percurso da vida – onde nos detivemos na seleção e análise das narrativas representativas de retratos da vida dos entrevistados com uma visão mais geral; Envelhecimento – verificamos as narrativas que abordam como os pessoas adultas idosas entrevistadas se encontram na atual fase da vida e as suas percepções sobre o envelhecimento e a velhice; Processos de formação – com a seleção e análise das sinalizações do processo formativo dos entrevistados. Como se formaram, momentos charneira ou de significativa mudança e a importância dessas experiências. Desdobrando a análise deste ponto nos itens:

Mudança e formação; Pessoas e contextos. Quando, então, adentramos numa análise do conteúdo partindo das leituras das entrevistas, estruturação de eixos de análise com base nos objetivos e hipóteses da investigação, associados aos eixos/domínios de análise citados acima de forma a encaminhar as associações e interpretações das sinalizações registradas nos relatos obtidos a partir de sugestões de Bardin (1977). Bem como da produção acadêmica especializada na temática da abordagem biográfica entre os autores citados que subsidiam esta pesquisa. Levamos em conta quanto às propostas de análise de dados “que os instrumentos de observação e os modelos de análise solicitados procedam, por um lado,

das ciências dos textos e dos discursos (narratologia, linguística pragmática, análise do discurso) (Delory-Momberger, 2012, p. 531). Todavia, que também sejam provenientes de uma variedade de teorias que buscam “descrever e categorizar a ação (teorias da ação)” (Delory-Momberger, 2012, p. 531).

## **2.7 Questões éticas relevantes**

A partir das orientações para a investigação em educação e formação contidas na carta ética para a Investigação em Educação e Formação, do Instituto de Educação (IE) da Universidade de Lisboa e da Carta ética da SPCE, bem como a partir do contexto desta investigação que trata das histórias de formação e vida das pessoas, encaminhamos uma rubrica com referências aos cuidados éticos observados no trabalho. Ressaltamos, outrossim, ter ciência do conteúdo dos documentos citados que permearam a conduta do entrevistador (investigador) desde os primeiros contatos com os participantes. Tendo buscado estabelecer uma relação de confiança, integridade, respeito e honestidade. Primar por esclarecer os objetivos da investigação, o processo da entrevista, o que a investigação vai necessitar relativo aos dados da vida do participante, previsão média de horas/dia necessários para as entrevistas, nivelar quanto ao uso da tecnologia (gravar dados e/ou entrevista online) que foi utilizada para abordagem e recolha de dados, quanto ao sigilo dos dados, quanto à possibilidade de desistência ou reorganização dos agendamentos. Após as orientações iniciais descritas acima e em sendo sinalizado o consentimento informado oral, providenciamos o agendamento dos dias/horários conforme disponibilidade de tempo e local do participante. Munidos do termo de consentimento informado por escrito (Apêndice 2) para assinatura do entrevistado. Procuramos manter uma postura de respeito e atenção em todos os encontros agendados; zelar pelo material coletado para preservar o sigilo e a confidencialidade de cada participante. No momento do manuseio do material escrito ou gravado utilizamos as dependências de ambiente reservado e preservado do acesso de terceiros.

No que tange aos cuidados e proteção na recolha de dados - princípio que orienta para a submissão da investigação à autoridade portuguesa da Comissão Nacional de Proteção de Dados (CNPD) e à Direção Geral de Educação, de forma a atender a legislação de proteção de dados em vigor, no caso desta investigação, em atendimento ainda ao procedimento do Mestrado em Educação e Formação, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa,

encaminhamos o pedido de parecer à Comissão de Ética da instituição, com as assinaturas da orientadora e da coordenadora do curso. Documento intitulado Pedido de parecer à Comissão de Ética sobre projetos de investigação em educação e formação. Ciente de que, caso tivesse se apresentado alguma situação de impasse diante do consentimento informado, dentro dos citados na Carta ética da SPCE, deveria atentar para orientação constante no item Consentimento informado desse documento. Bem como respeitar todos os padrões que norteiam a ética no trato com os participantes, outros investigadores e a comunidade de investigadores em si, de forma a constituir exemplo no quadro de investigadores do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

## **CAPÍTULO III - IDOSOS, ENVELHECIMENTO E FORMAÇÃO - PERCURSOS E PROCESSOS**

O presente capítulo propõe-se estruturar as análises dos processos formativos a partir das narrativas provenientes da abordagem biográfica aplicada neste estudo com pessoas adultas idosas integrantes da Região Metropolitana da cidade de Recife, estado de Pernambuco, na região Nordeste do Brasil. A análise das narrativas dos seus pontos de vista encontra-se embasada nos domínios estruturantes do enquadramento teórico, além de outros autores incorporados posteriormente que também abordam a temática. A compilação dos dados recolhidos e a divisão dos eixos deste capítulo de análise em: Percurso da vida, Envelhecimento e Processos de formação concorreram para dar respostas às hipóteses construídas inicialmente que inferem sobre: O que constitui momentos significativos para pessoas adultas idosas? Quais são as percepções que as pessoas adultas idosas possuem do envelhecimento e da vida? Como ocorre a formação de pessoas adultas idosas no decorrer das fases de suas vidas? E como as pessoas adultas idosas se prepararam para a referida fase e para a aposentadoria?

O material de base das análises deste capítulo é proveniente da realização das entrevistas biográficas, alicerçadas num guião que delineou o trabalho metodológico realizado conforme descreve o capítulo II desta investigação.

### **3.1 Retratos síntese da vida de pessoas adultas idosas**

Apresentamos, neste item, recortes das trajetórias de vida dos sujeitos desta investigação, de forma a permitir que o indivíduo interessado na temática, bem como na abordagem empregada para obtenção das informações de cunho biográfico, possa ter uma visão panorâmica de cada ator e do viés que norteia as suas narrativas. Estas sínteses foram elaboradas a partir das narrativas originais das entrevistas biográficas realizadas e representam as imagens e percepções gerais do investigador sobre as narrativas dos entrevistados.

Gostaria de observar que as referências ao ensino infantil, fundamental e médio relativos aos sujeitos entrevistados para este trabalho cuja educação formal na sua maioria foi realizada no Brasil, correspondem aos níveis de educação pré-escolar, ensinos básico e

secundário de Portugal, respectivamente. A referência ao termo aposentado corresponde ao reformado em Portugal. Registamos, também, que para o desenvolvimento desta análise, partes das narrativas desses sujeitos foram retiradas da transcrição das suas entrevistas e estão descritas em itálico, identificados com nomes fictícios que lhes foram atribuídos para manutenção do sigilo das suas identidades. Desta forma, a partir deste ponto estarão identificados com os seguintes nomes: João, Francisca, Margarida, Pedro, Joana e Clara.

### **3.1.1 Sumários das trajetórias de vida**

João tem 62 anos. Ser reconhecido como referência nos espaços constitutivos de sua trajetória de vida caracteriza sinteticamente o perfil e o enredo do percurso da sua vida. Constitui um exemplo de autoestima elevada. Possui formação superior em Direito, é aposentado e transitou pelas estruturas da educação formal, do ensino infantil ao ensino médio com dedicação e prazer. Sentindo-se sempre motivado, entusiasmado e integrado no que se refere aos conteúdos disciplinares e às relações interpessoais com os colegas, professores, direção, coordenação e serviços administrativos das instituições escolares frequentadas. No contexto familiar sempre se sentiu muito confiante e independente pela autonomia que gozava. Frequentou a igreja evangélica de denominação Batista por influência da família. Tendo-se desligado no início da juventude quando refletiu e avaliou a existência de conflito de interesse entre essa linha religiosa e outras possibilidades que gostaria de experienciar. João construiu uma trajetória nas relações sociais desde a adolescência como integrante de grupos representativos no interior e extramuros da instituição escolar, representou as escolas e os bairros a que pertenceu em gincanas nos órgãos de comunicação da época, como a televisão, por exemplo. No bairro onde morou parte da adolescência e juventude também integrou grupos de representação da cultura da região Nordeste do Brasil, participando de concursos e apresentações. Foi um dos fundadores de uma entidade comunitária desportiva também do bairro onde residiu. A vida profissional de João, de forma mais enfática, desenvolveu-se na área da segurança pública onde atuou durante quase 28 anos nas funções de policial civil e comissário. Tentou chegar ao cargo de delegado, mas viu-se impossibilitado em função de não dominar uma disciplina ou matéria dos concursos que realizou para o referido cargo. Em paralelo ao desenvolvimento da trajetória profissional, constituiu família e criou os filhos com muita atenção e presença constante. Tanto na vida dos filhos como, em seguida, na dos netos. Manteve uma rotina social ativa com atuação em jogos de futebol junto dos diversos

amigos, frequência em estádios de futebol para acompanhar os jogos do seu clube e nos salões de dança. Aspectos esses que constituíam grandes fontes de alegria na sua vida. João, nas suas narrativas, mostrou-se tranquilo quanto a ter dado o seu melhor no âmbito social e profissional. Pela liderança e empatia que possui, sempre procurou o diálogo e a promoção do bem estar nos ambientes frequentados. Ficou impactado pela reprovação num concurso por uma matéria à qual ele atribui pouca importância para o cargo de Delegado e não conseguiu insistir e investir para avançar nesse sentido.

Francisca possui 69 anos. A coragem, o encantamento e o foco apresentam-se como características predominantes do perfil e da sua história de vida. Nasceu 15 anos após o seu 14º irmão. Por muito tempo esteve na posição de filha mais nova de um casal de formação social e cultural diferente, desde o ensino infantil viu-se estimulada pelos pais a desenvolver características inerentes ao gosto literário paterno. Tendo crescido rodeada pelo zelo e estímulo da sua família, percebeu-se logo muito falante e deslumbrada com a alegria e o prazer que o ambiente da educação formal lhe despertou. Francisca classificou a sua trajetória escolar como uma ambiência de sonho e encantamento. Pelo interesse e curiosidade com a escola, os seus pais, diferente da condução que deram aos seus irmãos, se esforçaram um pouco mais por mantê-la numa escola particular. Diariamente o pai era responsável por acompanhá-la na ida e retorno da escola. Encantada com tudo o que aprendia, chamava a mãe ao chegar a casa para compartilhar os conteúdos aprendidos e ajudava no processo de alfabetização, melhoria da leitura e escrita de sua progenitora que possuía pouca literacia. Entre os 5 e os 6 anos, Francisca afirmou que identificou a importância do lúdico na educação formal, conforme retrata que cada dia mais desenvolveu a alegria e o amor pela escola com base no entendimento desse lúdico que a encantou e, desde então, aos poucos foi norteando a sua trajetória de formação profissional na educação. Como parte do estímulo que os pais lhe dedicavam, constava a partir do seu domínio da leitura, a declamação diária e noturna de textos literários, em geral poesias selecionadas pelo pai a partir do jornal que lia diariamente. Francisca quando chegava da escola tinha que ler, entender e decorar para apresentar-se em cima de uma cadeira, tendo como plateia os irmãos e primos que moravam na sua casa, além dos pais. Quando passou para o ginásio, atual ensino fundamental II, que na época compreendia da 5ª à 8ª séries, passou para um colégio particular de freiras onde manteve o seu encantamento com a ambiência da educação formal. Aliado às notas altas nas provas e outras atividades, deram-lhe a certeza que o seu caminho profissional e a educação andavam de mãos dadas. O fato

de não possuir recursos financeiros que segundo relata, caminhava na contramão do discurso e da vivência da maioria dos alunos da escola, não lhe causava incômodo porque se destacava pela qualidade de tudo aquilo em que participava e produzia. Divergia em alguns pontos com o perfil da escola, tendo assumido algumas posições de enfrentamento para com as freiras. Francisca, nessa altura, fazia o caminho de ida e volta da escola com uma amiga e vizinha. A cada dia explorava caminhos diferentes para identificar novos percursos e possibilidades. Certo dia foi ao encontro de uma multidão que se reunia em torno da chegada de gêneros alimentares de um programa do então governo militar chamado “Aliança para o progresso”. Com a iniciativa e autonomia que lhes são particulares, solicitou e conseguiu cadastrar-se para receber o material e ficar responsável pela distribuição. Os pais ficaram admirados com a iniciativa, mas sendo o pai militar, acatou o pedido da filha que afirmou, contudo, que ela havia criado mais trabalho para a mãe que seria a responsável por receber, armazenar e dividir os gêneros entre a população pobre cadastrada por ela e pela filha. Afirmou ter ficado imensamente feliz por poder ajudar as pessoas que diariamente pediam comida na porta da sua casa. Francisca fez o curso Magistério no ciclo seguinte e enfrentava a oposição da família que a tinham designado para seguir Direito ou Jornalismo. Paralelamente com o final do curso de Magistério casou-se e transferiu-se para uma capital de outro estado da Região Nordeste onde fez o curso de Pedagogia numa instituição privada. O seu sonho era estudar na universidade federal do estado onde morava no momento. Cursou todas as habilitações previstas: supervisão escolar, administração escolar, orientação educacional, além do magistério que era obrigatório. Sempre muito entusiasmada com o curso e, em paralelo, a chegada de quatro filhos redimensionou o seu foco de interesse profissional inicial para um grande e famoso colégio particular, onde apresentou o seu currículo e ofereceu os seus serviços em troca de os filhos estudarem no mesmo local e foi aceite. Anos depois, quando os seus filhos já estavam saindo dessa escola, foi em busca do seu outro foco que era a população das favelas, das áreas pobres de comunidade. Fez um concurso para as escolas públicas que trabalham com essas crianças e jovens e despediu-se da escola particular, tendo-se dedicado, desde então, aos vários cargos que vem assumindo nas escolas do poder público estadual e municipal. Procurando sempre contribuir e trabalhar a qualidade da educação recebida e aprimorada no seu percurso profissional com crianças, jovens e os seus familiares que vivem em diferentes níveis de exclusão social.

Margarida tem 80 anos. A capacidade de se refazer com tranquilidade, alegria e perseverança caracterizam a sua trajetória de vida. Margarida é filha de um casal que classifica como muito tranquilo. Que nunca usou a força na educação dos cinco filhos. Na sua infância as brincadeiras na rua eram comuns, constantes e cheias de tranquilidade. O circo e o parque de diversão revezavam-se no seu bairro constituindo outras fontes de alegrias. Apenas Margarida teve interesse por fazer um curso superior entre os irmãos. O pai trabalhava na Rede Ferroviária Nacional, onde mais tarde ela também ingressou. No que tange à vida social, retrata a reunião em datas festivas com muitas primas e amigas ao longo da vida. Refere a alegria com as festas, os assustados e o clube próximo da sua casa. O carnaval e o uso da lança perfume que era livre, além das matinés. Algumas amigas do curso ginásial e da Escola Técnica de Comércio compõem um grupo que se reúne periodicamente desde 1958. Margarida trabalhou numa das maiores empresas estatais brasileiras numa época em que ainda não existia concurso e, em 1974, no governo militar, o seu setor foi extinto e todos os funcionários desligados em todo o território nacional. Em seguida, fez um processo seletivo para a Rede Ferroviária Nacional e lá permaneceu até à aposentadoria, em 1992. Considera satisfatória a sua vida profissional. Não participou em nenhum programa de preparação para a aposentadoria. E Como sugestão para os jovens trabalhadores, sugere que poupem durante a vida e, em especial, quando se aproximar o período da aposentadoria ou que tenham uma previdência privada. Margarida perdeu a visão a partir do glaucoma que teve com 41 anos. Operou, acompanhou, todavia, a perda da visão foi inevitável. Muito atenta às aprendizagens dos seus professores de português, queixa-se da falta de observação da regra do gerúndio em vários locais, inclusive nos meios de comunicação onde as pessoas não conhecem ou ignoram que esse tempo verbal termina em NDO e não em NO. Exemplifica que verbalizam: falano, quereno, organizano ao invés de falando, querendo, organizando. Apresenta preocupação com o estado depressivo de uma das amigas do grupo desde 1958. Profissionalmente, o seu sonho era ter sido contratada pela grande estatal petrolífera brasileira onde trabalhou. Sente não ter aproveitado mais o tempo, principalmente em função de se ter aposentado cedo. Por não ter feito outros cursos como Música, por exemplo. Estuda braille atualmente. A instituição onde estuda braille constitui um espaço de educação não formal e espaço social com produção de festas e reuniões. Margarida também frequenta bailes noutros clubes locais na companhia de algumas amigas do grupo de 1958 quando contratam dançarinos para acompanhá-las. Apresentou preocupação também com esses profissionais da dança que, neste momento de crise sanitária do Covid-19, estão sem trabalho. A referida crise também

acarretou o fecho da instituição onde estuda braille e onde ocorrem as festas e reuniões, além da Universidade da Terceira Idade, que também frequenta. Estranha o tratamento que os mais jovens dedicam aos mais velhos atualmente, inclusive no ambiente familiar.

Pedro possui 68 anos. Pedro apresenta um enredo em que se mostra protagonista tendo como base a confiança com que planeja as suas metas, circulando da coragem à moderação, passando da rebeldia à capacidade de precaução e esperteza, como principais elementos integrantes do seu percurso formativo. Estudou em escolas públicas e particulares. Coursou o ensino médio em duas escolas, com interesse maior no curso da escola técnica que reforçava as disciplinas de física e matemática, fundamentais para o acesso ao curso de Engenharia, além de outras disciplinas técnicas inerentes ao referido curso que constituía área do seu interesse. Na escola técnica, Pedro iniciou o seu percurso político. Considerava-se hippie, mas residia com os pais. A mãe era dona de casa, o pai era militar e tinha um táxi que constituiu a primeira e única experiência profissional de Pedro no Brasil. A mãe foi uma grande referência, de onde herdou a forte convicção de que todo o filho deve ser criado diretamente sob a responsabilidade da figura materna. Desde os anos finais da infância ingressou no desporto num grande clube da sua cidade. Passou por desportos como o vôlei e natação, tendo aprendido lições significativas quanto à disciplina para o desporto, que traz ao longo da vida. O foco de Pedro durante parte da adolescência era representar o seu clube do coração, todavia, a disciplina e as metas arrojadas do clube e/ou do treinador entraram em conflito com a descoberta do cigarro e das noites e madrugadas festivas que tinha à disposição. Ainda assim, insistiu no seu foco após ter sido afrontado pelo treinador, todavia, mais tarde, o seu senso de moderação e preservação da vida fizeram com que desistisse da carreira desportiva e conseqüentemente de representar o clube que tanto almejava e ama até hoje. Atualmente frequenta e ainda é sócio patrimonial do referido clube. Pedro intitulava-se hippie mais pela posição de afronta ao modelo político, económico e social das sociedades ocidentais da época, bem como por acompanhar os padrões de rebeldia de grupos musicais e movimentos representativos da comunidade hippie, todavia, afirmou ter integrado rodas de uso de substâncias entorpecentes, sem fazer uso das mesmas. Foi aprovado no vestibular para o curso de Física, mas não conseguiu fazer o curso, pois em função de problemas políticos precisou de sair do Brasil e foi enviado às pressas para Portugal. As questões políticas em que se envolveu foram provenientes, inicialmente, de uma briga com o Departamento de Trânsito que vetou a emissão da sua carteira de habilitação profissional em função de insistir em

manter o cabelo grande. O padrão da época para fotos de documentos oficiais exigia dos para os homens era o cabelo curto. Em seguida, travou conhecimento com um representante da igreja católica que era voz ativa na defesa da população e contra a ditadura militar vivida pelo Brasil no período. A partir daí, Pedro assumiu atos de apoio a esse representante, além de outras ações. Passou a circular entre os partidos de esquerda e a comunidade católica que militava contra a ditadura, porém, nunca esteve vinculado a nenhum partido político no Brasil. Pedro chegou a Portugal ainda na efervescência da Revolução dos Cravos. Iniciou a sua vida profissional e, em seguida, conseguiu ingressar no curso de Engenharia que era um sonho. Coursou apenas três anos em função de um esgotamento adquirido tendo em vista a carga horária de trabalho noturno e a carga horária da instituição de ensino. Conseguiu voltar ao Brasil para recuperar-se integralmente do esgotamento, retornando, em seguida, para Portugal e para o seu trabalho. A partir desse evento, reforçou o foco em trabalhar o tempo mínimo necessário para a aposentadoria e a partir daí ter liberdade, saúde e autonomia para fazer o que desejasse. Pedro, que assume possuir um perfil de liderança desde muito pequeno, também participou em partidos políticos e sindicatos em Portugal. Tendo crescido na empresa, do cargo de serviços gerais ao de responsável pela rede elétrica da companhia de transportes onde trabalhou e se aposentou. Ficou mal visto pela direção da empresa em função de liderar greves que paralisaram por horas os serviços de transportes. Por esses fatos, foi informado que não teria chance de crescer na empresa, tendo sido orientado a sair dela. Mas manteve-se na mesma até ao surgimento de uma boa oportunidade de saída que coincidia com o tempo mínimo para aposentadoria que almejava. Pedro orgulha-se do seu senso de liderança, da sua capacidade de precaução, ou seja, de deixar sempre a retaguarda preparada para casos de emergência. Do seu senso moderador e do seu foco.

Joana possui 70 anos. Apresenta um enredo muito centrado em fazer sempre o melhor ou dar o melhor de si, respeitando as liberdades sua e dos outros e a manutenção de desprendimento em relação às pessoas, objetos e contextos. A capacidade de se doar, o respeito aos princípios formativos adquiridos e a consequente manutenção de sua autonomia fundamentam parte do enredo da história de vida e do perfil de Joana. Estudou em duas escolas religiosas particulares os ciclos do jardim de infância ao curso ginásial. Nessas escolas inspirou-se nas freiras e associava o gosto pela matéria a partir da empatia que desenvolvia pela professora/freira tendo, dessa forma, desenvolvido o gosto pelas disciplinas português e francês cujas mestras foram as suas grandes apoiantes. No ensino

médio, considera que decepcionou o pai que tentou colocá-la, mais uma vez, noutra escola religiosa. Dessa vez, bem mais renomada e cara que as anteriores. Consistia no sonho paterno vê-la nessa instituição que a seguir subsidiaria o seu acesso ao curso de engenharia, outro sonho nutrido pelo pai que nos pareceu estar em afinidade com a profissão que possuía. O pai de Joana foi pedreiro e, em seguida, mestre de obras da Construção Civil. Esforçou-se por fornecer uma boa educação às duas filhas, com o apoio da mãe que era dona de casa. Sua progenitora possuía pouca instrução mas era dona de um rigor disciplinar muito aguçado. No momento da entrevista para admissão no colégio sonhado pelo pai, Joana afrontou a Madre Superiora da instituição que fez perguntas com certa carga de humilhação e preconceito em relação ao seu pai, depois de tê-lo deixado esperando horas, além de ter depreciado o colégio anterior onde ela havia realizado o ginásial. Assim, foi posta fora do colégio antes de ingressar. Considera que entristeceu e envergonhou o coração paterno que lhe entregou o dinheiro da matrícula e pediu que procurasse um outro colégio. Matriculou-se, então, na exata instituição onde a madre superiora da escola renomada sugeriu que fosse, enquanto “lugar de menina malcriada”. No citado colégio, Joana, bagunceira como se intitulou, percebeu estar num ambiente escolar fora das estruturas rigorosas das instituições religiosas onde estudara até então e bem distante do rigor disciplinar da sua mãe. Juntou-se com outras meninas com o mesmo perfil, resultando em reprovação ao final do ano e um convite para sair através da entrega da sua transferência no ato da entrega das notas. Envergonhada, mais uma vez, diante do progenitor, trabalhador simples mas bastante atento à formação das filhas, informou a reprovação e apresentou de pronto uma solução. Justificou não ser justo ele pagar mais colégio particular e que não queria mais estudar no local, tendo omitido que havia sido expulsa. Informou que iria para a Escola Técnica Federal cursar o nível médio, nessa instituição pública que integrava disciplinas do nível médio de base para o vestibular com um curso técnico. No local, Joana continuou o perfil bagunceiro e também foi reprovada. A opção por essa instituição deveu-se ao fato de querer acompanhar o namorado e futuro esposo que estudava no local. Fez o curso técnico em Desenho de móveis e arquitetura, que foi uma opção significativa para o curso superior em Desenho Industrial para o qual foi aprovada em vestibular na universidade pública federal. Nas disciplinas de desenho teve ganhos em função do curso da Escola Técnica. Joana aborda ter tido um bom relacionamento com colegas, professores e diretores das escolas que frequentou, inclusive na universidade. E atribui muito da sua formação como um todo à base moral e disciplinar trabalhada nas duas escolas de perfil religioso onde estudou. Joana tem impregnada na

memória a orientação paterna quanto a “ser sempre bom naquilo que faz, desde as coisas mais simples”. Da sua mãe guarda a rígida disciplina nas regras de etiqueta em todos os ambientes, rigor esse que entendemos como proveniente da aprendizagem no orfanato religioso onde a sua mãe cresceu e do seu perfil pessoal. O conceito de liberdade que até hoje leva para todas as relações que possui também é atribuído à formação familiar. Aos 70 anos observa apenas pontos positivos na educação doméstica recebida, apesar das surras maternas quando a desobediência prevalecia. Em geral não se submete às pessoas, situações, regras e teorias em que não acredita, nem tenta impor os seus pontos de vista aos que não pensam ou agem como ela. Aprendizagem essa que cita ter adquirido também com a família. Esse respeito à opinião alheia aborda ter sido reforçado através do grupo de evangelização que integrou por vários anos na doutrina espírita que constitui seu viés religioso. Joana relata a relação de enfrentamento com o preconceito na vida profissional com predominância do sexo masculino na sua área de atuação. Narra a ocorrência de preconceito também noutra atividade quando contratada por um escritório de arquitetura que prestava serviços para a prefeitura local. Trabalhou no redesenho das plantas das ruas e sítios históricos da cidade. Trabalho pioneiro, de visibilidade, inclusive encaminhado para a UNESCO como referência e, em função dessas especificidades, a regra da remuneração era diferenciada e bem maior que a dos arquitetos contratados pela prefeitura que fizeram um movimento para a diminuição do valor. Joana, mais uma vez, e em função de estar grávida e cuidando mais do trabalho que da saúde, resolveu sair. Reporta, Joana que, mais uma vez, também estava dando o seu melhor no trabalho como aprendeu no âmbito familiar, todavia, estava comprometendo a sua saúde e a do filho. Passou por outras experiências parecidas, aconselhando hoje os mais novos a serem mais tolerantes, mais maleáveis do que foi. Joana, em seguida, teve um problema sério de saúde e logo depois assumiu os cuidados com o pai durante um longo período, enquanto cuidava dos dois filhos. Em paralelo, separou-se. E, mais uma vez, abriu mão dos bens que teria direito na separação em função dos conflitos e pressões ocorridos no processo. Não conseguiu mais retornar ao mercado de trabalho em função da descontinuidade na experiência dentro da sua profissão e provavelmente em função da idade e da ausência de investimento em atualizações e capacitações na área, entre outros. Tentou outras atividades profissionais informais, mas também não conseguiu êxito, inclusive por estar auxiliando a irmã nos cuidados com a mãe acamada. Dessa forma, não houve tempo de recolhimento para a Previdência Social que lhe permitisse uma aposentadoria. Com 65 anos foi possível acionar o Benefício da Prestação Continuada – BPC, que enquanto política pública

nacional assegura o recebimento de um benefício mensal em função de não possuir outra renda.

Clara tem 61 anos. Apresenta-se como um ser em busca de si mesmo e de íntima relação com a transcendentalidade, o que nos sinaliza constituir esse o enredo que conduz a sua trajetória de vida. Passar no exame de admissão ao ginásio no colégio, foco da sua admiração, constituiu um dos primeiros reconhecimentos da sua capacidade, do entendimento que possuía saber para ali se encontrar. Na trajetória escolar, as aulas de mais de um professor de História estimularam Clara a possuir hoje a Licenciatura em História. O gosto pela escrita atribui-o a dois professores de Português que estimulavam todos e sentia que, a ela em particular, nesse caminho. O curso de Magistério no nível médio também lhe trouxe muita satisfação. Na época passava por uma situação financeira difícil que praticamente a impediria de participar dos eventos de conclusão do curso de Magistério. Clara passou um período sem estudar. Começou a trabalhar e em paralelo conheceu a cerâmica, fez um curso de dois anos numa olaria e quase dois anos também num atelier onde trabalhou a parte de escultura com concreto, pó de mármore e resina. Começou a trabalhar nessa atividade desde a juventude até ao presente momento. Considera uma formação muito importante na sua trajetória que constituiu, muitas vezes, a sua única fonte de renda. Fez, em seguida, a Licenciatura em História. Ficou muito encantada com o curso e o método da instituição de ensino, mas não se dedicou à atividade de ensinar História. Clara relata, na sua trajetória escolar, o encontro com professores que fizeram a diferença na sua formação. Além de ter encontrado uma amizade na primeira série que perdura até hoje. Vê na educação formal uma das formas de expansão da consciência, ampliação do saber, de formação dos conceitos sobre assuntos diversos. Possui perfil autodidata o que caracteriza uma busca constante e um incremento ao seu processo de formação e crescimento. Sente-se realizada por ter conseguido fazer duas disciplinas extra ou de extensão na universidade federal do Estado onde nasceu, instituição que atrai o fascínio e o desejo da maioria da população local. Todavia, é decepcionada com o descaso de um dos professores. Clara sentiu dificuldade em falar do âmbito familiar em função das experiências vivenciadas nesse campo decorrentes do conflito entre os pais que resvalaram sobre ela. Relata a vivência com o pai que diariamente lhe contava estórias, experiência que lhe estimulou o mesmo gosto pelo contar de estórias associado ao senso criador que desenvolveu na formação do Magistério de nível médio. Do contexto familiar restrito aos pais ao mais amplo, Clara era vista como estranha por trilhar caminhos de

busca espiritual, diversos dos praticados pelo grupo. Tendo, por isso, sentido ser pouco aceite. Todavia, persistiu no que acreditava, sempre atenta ao que denomina de “chamados da sua alma”. Trajetória que lhe valeu um “renascimento” num novo ambiente familiar, de âmbito também social, educacional e espiritual, numa outra idade da vida. Clara relata a importância de amigos de infância e de outras fases do seu percurso, encontrados ou reencontrados nos ambientes de crescimento espiritual por onde passou e que representam suportes na sua formação. Relata possuir, desde pequena, características mediúnicas. A atividade com cerâmica, do fabrico e comercialização de peças às capacitações e palestras sobre a temática, identifica como a única das realizadas ao longo da vida que marcou o seu trajeto profissional. Assumir capacitações nesse âmbito com pessoas portadoras de vários tipos de deficiência sem possuir qualificação adequada mobilizou recursos da sua formação no magistério associado à pesquisa didática sobre como trabalhar com as especificidades desses indivíduos e a confiança em si mesma para atuar durante vários anos com esses atores. Persistência e determinação são características de Clara. Acredita que, enquanto individualidades, possuímos as nossas verdades sem que precisemos descaracterizar a verdade do outro. Que somos todos buscadores e em algum momento identificaremos em nós mesmos as nossas verdades. Para isso, é importante buscar o autoconhecimento. Buscar também a coletividade, o fazer em conjunto, a partilha, exercitar a verdade.

### **3.1.2 Síntese das entrevistas**

Os sujeitos participantes deste estudo integram a denominada idade da vida enquanto “objetos de análise que se alteram com frequência e que se situam no cruzamento dos ‘saberes instituídos’ e ‘nas falhas da condição humana’” Tavoillot (2010, p. 8). Do ponto de vista biológico e social integram a faixa de idade classificada de velhice. As experiências vividas no âmbito da formação académica, familiar e social possuem pontos de similaridade como ter integrado um campo de formação escolar onde os professores eram percebidos também como educadores, preocupados e interessados nos processos formativos dos alunos. A trajetória familiar era baseada no respeito às orientações dos pais, bem como na percepção também estimulada pela ambiência doméstica de que a escola, a educação formal constituía o principal caminho para a formação profissional e conseqüente desenvolvimento intelectual e material.

Numa conjuntura onde o ensino técnico começou a ser estimulado, mesmo tendo aproximadamente metade dos entrevistados passado por ele, seguiram adiante chegando até ao nível superior, que apenas um não conseguiu concluir. Das quatro integrantes do sexo feminino entre os seis entrevistados, duas foram impulsionadas por estímulo familiar paterno a cursar o nível superior cujos cursos já se encontravam definidos pelos progenitores. No entanto, optaram por cursos ligados às suas concepções pessoais, tendo uma delas ingressado num curso pioneiro e com maioria de integrantes do sexo masculino. Uma terceira integrante do sexo feminino pertencia a uma família de cinco mulheres, tendo apenas ela optado por realizar o curso superior. A quarta participante, no entanto, por necessidade de trabalhar, apenas anos após a conclusão do ensino médio, realizou o curso superior. Todos os entrevistados são provenientes de famílias com características patriarcais cujas chefias e responsabilidade pela manutenção material pertencia à figura do pai, enquanto à mãe cabiam os afazeres domésticos e a criação dos filhos. Exceto um dos participantes, que possuía uma sensação de estranhamento no convívio familiar, os demais sentiam-se acolhidos e com espaço de fala e troca.

O ambiente político que marcou a adolescência e a juventude desses nossos protagonistas foi marcado pelo regime militar. Um deles também vivenciou a efervescência da migração do regime militar no país para onde emigrou. O seu acolhimento nesse novo país ocorreu durante a mudança do regime militar para um governo de transição que caminhou na direção da instalação de um governo democrático. Desse ponto de vista que envolve as relações sociais e políticas, podemos dizer que dois dos participantes possuíam um perfil mais voltado para as relações sociais na militância política e um deles com participação no movimento hippie no que se refere a integrar discussões sobre temas políticos de interesse da população. Todavia, permaneceu com a família e longe das substâncias entorpecentes que também compunham características do movimento. No que se refere ao percurso profissional, todos se moveram no caminho do crescimento dentro das suas profissões, realizando as suas atividades com dedicação. Dois conseguiram atuar nas carreiras vinculadas aos cursos superiores escolhidos, tendo uma continuado a trabalhar mesmo após a aposentadoria. A outra não conseguiu continuar na carreira por motivos ligados à família (saúde, criação dos filhos, apoio no envelhecimento/doença dos pais). Três outros não conseguiram um desenvolvimento profissional atrelado à formação de nível superior cursada e, um último, que não conseguiu concluir o nível superior, relata a sua formação

incompleta ser de grande valia na formação experiencial como um todo, permitindo-lhe trabalhar antes e após a aposentadoria de forma autónoma.

### **3.2 Percursos de vida de pessoas adultas idosas**

Neste item procuramos identificar as fases e momentos mais significativos dos percursos da vida das pessoas adultas idosas participantes, do modo como (re)constroem as suas histórias de vida, os objetivos, sentimentos que as movem e preocupam, entre outros aspectos. Com vistas a conduzir a análise das narrativas obtidas através da abordagem biográfica na direção da captação das histórias de vida dessas pessoas adultas idosas entrevistadas nesta investigação, de forma a subsidiar inclusive duas questões levantadas como hipóteses no enunciado deste capítulo: Como ocorre a formação de pessoas adultas idosas no decorrer das fases de suas vidas? O que constitui momentos significativos para pessoas adultas idosas?

O processo de formação de um adulto, inclusive o da pessoa adulta idosa, é de pertencimento de cada sujeito em si mesmo. A biografia constitui o seu histórico de formação e de vida. Requer tratamento e análise globais, sem fracionamento do processo por campos experienciais (Dominicé, 2014). A partir desse entendimento observamos retratos da formação dessas pessoas adultas idosas, detivemo-nos no tratamento e na análise das suas narrativas, que, muitas vezes, enveredaram os seus relatos transversalmente, perpassando mais de um campo experiencial e, ao mesmo tempo, consolidando posições que também atingem mais de um desses campos. Traremos contribuições da trajetória da educação formal que compreende a formação escolar/académica às trajetórias da educação informal e não formal. Essas duas últimas trajetórias compreendem a formação experiencial nos âmbitos mais específicos da família e social, ressaltando o âmbito da formação profissional que entendemos também como de formação experiencial, todavia, compreendendo os três níveis de modalidades educativas.

Identificando nesses percursos as aprendizagens mais significativas desses contextos ou campos de formação (registos positivos ou negativos, relação com professores, colegas, familiares e outros, grupos sociais que integrou, enfrentamento de situações, etc). Registro de memórias de aprendizagens significativas aprendidas num campo de formação que subsidiaram ou subsidiam a formação de cada sujeito nos diversos outros campos com o

propósito de responder à hipótese relativa à constituição de momentos significativos para as pessoas adultas idosas. O que nos remete para a percepção da individualidade da trajetória que permite a cada sujeito construir uma visão do seu percurso, de forma a perceber os pontos mais determinantes e o nível de significância daquilo que foi mais representativo na sua história de vida (Josso, 2014). Atentos que, ao narrar a sua formação, o indivíduo procede a narrativa de um recorte, de um retrato ou parte da sua trajetória de vida. Por mais empenho que forneça ao narrar a sua experiência, essa extrapola a amplitude da sua descrição. Admitindo estar a elaboração do seu relato no processo por meio do qual organiza a sua experiência formativa, deduzindo-se que a figuração elaborada para se narrar não contempla a experiência vivida na sua plenitude (Chené, 2014).

Do ponto de vista da trajetória da educação formal, campo de desenvolvimento da formação académica, solicitámos aos entrevistados a identificação de momentos significativos, os registos mais importantes, dificuldades registadas na formação escolar, relacionamento com professores, colegas, direção e demais profissionais, pontos positivos ou negativos, importância da formação académica na sua formação como um todo. A trajetória escolar/académica constitui um ponto comum e importante de formação através dos estímulos recebidos e de perspectiva de mobilidade, declarado pelos entrevistados:

*‘era uma formação que foi um segundo lar. Era formador de personalidades: ser direito, ser respeitador, ser correto. [...] Isso foi passado como religião, [...] educação doméstica [...] foi uma vida toda dentro do colégio e todos nos anos 70 eram professores que educavam perfeitamente, tanto nas matérias deles como [...] moralmente’.* (João)

*‘minha professora levantou-se, aplaudiu, [...] e disse: você foi além, [...] Você pode mais do que eu imaginei! [...] eu era a aluna mais velha da turma [...] vim fazer esse (curso de) pós-graduação [...] meus filhos já [...] adultos. Eles que me ajudavam a digitar. Eu tinha mais de 50 anos. Até hoje, [...]. Minhas professoras são amigas do WhatsApp e a [...] orientadora que eu escolhi.’* (Francisca)

Os registros de processos de formação apontam para as marcas que os professores, os pedagogos deixam impregnadas nas memórias dos indivíduos que registam as suas passagens significativas nos seus percursos de vida. As memórias representadas nas narrativas são desses profissionais que contagiam todo um caminhar futuro daqueles que passam por si, não de uma linha pedagógica específica (Dominicé, 2014).

Fundamentado na práxis educativa de cunho problematizador, é o sujeito do processo educacional o detentor de objetivos, predisposições, planos e autonomia que o habilitam a integrar eventos e deles retirar aprendizagens representativas a partir das suas vivências anteriores, do seu momento presente e das suas perspectivas futuras. A base para novas aprendizagens são os saberes e as vivências anteriores, partindo-se do pressuposto que tais conhecimentos de partida permitem melhor o entendimento do significado de cada experiência, como também a absorção desses novos saberes. Contribuindo, dessa forma, para a melhor elaboração e posse desse processo, a carga experiencial atual do indivíduo e os seus projetos e perspectivas futuras (Cavaco, 2013). O âmbito da educação formal/académica constitui um campo de significados e formação com predominância na aprendizagem formal, impregnado, todavia, por inúmeras experiências não formais e informais:

*‘o ginásio foi muito importante, perfeito, professores dedicados e o interesse da minha parte também. [...] tinha francês e eu tinha dado [...] inglês. Tive dificuldade, passei por média em tudo e fiquei [...] em francês com nota tão baixa que não pude nem fazer segunda época. [...] repeti o ano e foi tudo bem. [...] O ginásio e o segundo grau foram [...] perfeitos [...] eu era um aluno [...] quase um símbolo da escola. [...] participava de tudo, de jogos, programas na tv representando o colégio, [...] jogos estudantis. Participava de todas as tarefas ...’.* (João)

*‘guardo esse lugar e meus professores [...] num lugar muito especial do meu coração. [...] lá abriram as portas pra mim daquilo que eu queria ser no futuro. [...] lá o ensino era lúdico e eu entendi como [...] era importante para uma criança aprender brincando. Isso me chamou a atenção, [...] com os meus 5, 6 anos, eu já entendi isso.’* (Francisca)

A exemplo do que nos coloca Cavaco (2013), Francisca apresenta vivência e identificação do processo de formação que projetou para si a partir das experiências do percurso da educação formal desde o ensino infantil: A narrativa de Francisca mostra exatamente a importância das experiências passadas com os seus significados que permitem ao indivíduo desenvolver a sua autonomia na busca dos seus objetivos.

A reflexividade constitui um processo individual e interno que nos encaminha para análises, buscas e elaborações da nossa trajetória, apresentando-nos novos ou antigos enredos, aprendizagens, entraves, escolhas, percalços, perdas e ganhos constituintes de cada história. Fazendo-nos entender a significância e contribuição da reflexividade para que o indivíduo apreenda o que foi experienciado, permitindo-lhes, a partir dessa tomada

de consciência, melhor prospectar as suas metas futuras (Cavaco, 2015). Assim, o enredo dado por cada um, longe de possuir um trajeto único, mostra-se fiel às reflexões advindas de cada processo de formação. Em alguns, o fio condutor traduz-se pela confiança em si mesmo, no seu potencial. Trazemos, neste ponto, como referência, Pedro:

*‘estudei o científico e entrei na Escola Técnica [...] não tinha [...] condições econômicas para [...] um cursinho, [...] na Escola Técnica [...] tinha a parte [...] sem ser [...] profissionalizante e tinha [...] de matemática, física [...] da área de Engenharia. [...] meu objetivo principal era esse.’*

*‘porque tinha o cigarro, [...]. Mas [...]. Meu foco era jogar [...], lutar pelo Náutico, tá em campo jogando. [...] eu fazia tudo para jogar pelo Náutico. E vinham as namoradas também no meio. [...] mas chegou um ponto que eu estava vendo, [...] é muito difícil um atleta viver muito tempo. [...] os treinadores começaram a puxar demais e eu disse [...], dessa maneira [...] não, porque eu estou andando no limite.’*

*‘comecei a divergir com a parte técnica [...] e ir embora gostando do clube. [...] comecei a não fazer [...] o que eles exigiam e isso teve um preço. Eu fui colocado em segundo plano [...]. Mas em nenhuma altura me arrependia [...] eu estava zelando pela minha saúde. Pela minha longevidade.’*

Pedro, em geral, apresenta um enredo em que se mostra protagonista tendo como base a confiança com que planeja suas metas. Na situação acima descrita deparou-se com a emergência de optar sobre qual caminho seguir no momento de realizar o ensino médio, levando-se em conta a dificuldade financeira familiar para pagar um curso preparatório para o vestibular como era necessário nos anos 70 no Brasil. Especialmente, para os que estudavam em escolas públicas e tinham interesse por uma vaga numa universidade pública. Deparou-se, também, com o interesse e objetivo paterno em levá-lo para a carreira militar, interesse que Pedro não compartilhava. Tendo identificado como saída entrar na escola técnica federal com opção pelo curso de eletrotécnica que, além dos componentes curriculares do núcleo comum que o habilitaria para o vestibular, contaria também com os componentes do núcleo profissionalizante do curso técnico escolhido que subsidiaria de antemão o curso superior em engenharia. Na sequência cita outro evento que apresenta enredo semelhante. Evento todavia situado no âmbito da trajetória social.

Alguns outros sujeitos, apresentam-se com um enredo baseado na coragem, no encantamento e no foco para novas descobertas e aprendizagens, como algumas das

características predominantes do perfil e da história de vida de Francisca que ainda sugere uma mescla de autoconfiança e de enfrentamento:

*‘ali eu comecei e amei estudar. [...], aprender era [...] deslumbrante. Eu misturava aquilo ali com um conto de fadas, [...] uma coisa mágica. Tudo era muito surpreendente [...]. [...] indo para escola, [...] estava indo para esse mundo inimaginável.’*

*‘por conta [...]desse meu interesse, [...]curiosidade. [...]desse meu desejo, [...] o tempo inteiro querendo mais, meu pai e minha mãe me matricularam no único colégio particular [...] lá. Eu era eternamente deslumbrada, feliz. Fazia [...] tarefas com muita alegria, [...] felicidade. E as freiras se surpreendiam comigo.’*

Para Francisca, o seu prazer, interesse e motivação para estudar, para aprender apresenta-se como o fio condutor do seu percurso. De certa forma, quanto mais Francisca se apresentava motivada para os pais e todos os demais envolvidos no seu processo formativo, mais refletia e sentia-se encorajada, respaldada nos estímulos que a vida através eminentemente do âmbito familiar, seguido do âmbito escolar lhes fornecia para avançar em novas buscas, descobertas, experiências. Ao voltar da escola, nessa época, já em companhia de uma amiga, cita mais uma experiência que considera bastante significativa, ocorrida no âmbito social:

*‘a gente voltava cada dia por um caminho diferente [...] reconhecendo o [...] que nos levava até nossa casa. [...] num [...] dia, [...] vi [...] uma aglomeração. Fiquei curiosa [...]. Ela ficou com medo [...]. Eu disse: [...] deixa eu saber. [...] sempre fui curiosa ....’*

*‘fui lá perto e perguntei a um senhor: É o que isso aí? Ele disse: [...] estamos vivenciando [...], no momento, um programa da Aliança para o Progresso, [...] do Governo Federal. [...] para distribuir gêneros alimentícios, não perecíveis [...] com as pessoas [...]. Com quem não tem casa, [...]comida. Imediatamente eu me interessei ....’*

*‘tinha 12 anos [...]. [...] disse: Qualquer pessoa pode? [...] Eu posso? Ele disse: Pode. Eu disse: Coloque [...] meu nome, [...]! Eu me interesso. [...] nem pensei bem quem era o Governo Federal, nem qual [...] a intenção dele. [...]só pensei em pegar aquilo para distribuir com meus amigos que nada tinham e [...] pediam na minha porta todo santo dia.’*

Joana apresenta-nos um enredo focado em fazer sempre o melhor nas diversas situações em que esteja, preservando a sua liberdade e mantendo um nível razoável de desprendimento em relação às pessoas, objetos e contextos:

*‘O problema [...] era que eu me juntava com a turminha errada. Apesar de tudo eu tinha uma boa relação. Até com o diretor [...], ele ficou zangado quando [...] disse [...] que ia repetir o segundo ano. Ele disse: [...] por que você não pediu revisão de prova? [...] eu não queria que o professor dissesse [...] que eu tinha passado porque [...] pedi revisão. Então eu faço questão de repetir [...]’.* (Joana)

Na perspectiva de Joana, dar o melhor teria sido conseguir obter a nota que precisava. Ao contrário de pedir meio ponto ao professor ou solicitar o direito à revisão de prova, mesmo sendo essa revisão realizada por outros professores. Não admitia posteriormente ser cobrada por não se ter esforçado o suficiente, de ter brincado demais e ter necessitado pedir ajuda para passar de ano. Em atenção ao que aprendeu no âmbito familiar no que se refere à disciplina materna e ao enfoque paterno que ressalta dar sempre o melhor de si, ela coloca sempre o pai e suas orientações como referência:

*‘Nas coisas mais simples. Eu tenho a capacidade de imprimir uma página por causa de uma vírgula. [...], você tem que ser bom naquilo que [...] faz. E ele foi um exemplo [...]. Painho era Auxiliar de Pedreiro, depois [...] foi Pedreiro, depois [...] foi Mestre de Obras. E depois [...] estudou engenharia por correspondência.’* (Joana)

*‘uma das coisas que eu trago é o respeito [...] a liberdade de cada um. Como a gente aprendeu em casa, minha liberdade termina onde a do outro começa. [...] isso é o que eu levo [...] para os grupos que eu participo. São comportamentos trazidos do familiar que eu aplico no social.’* (Joana)

Outros indivíduos elaboram uma análise com base num enredo enquanto sujeito em busca de si mesmo e de uma íntima relação com a transcendentalidade, conduzindo a sua trajetória de vida conforme a seguinte narrativa: *‘...no contexto geral [...] de família, primos, tios, eu tinha uma relação boa [...]. Mas [...] era vista como, [...] uma pessoa diferente. [...] porque sempre busquei coisas diferentes.’* (Clara)

Aspecto citado como de certa significância negativa inicialmente, entretanto, representou um reforço de uma tomada de consciência e autonomia de Clara acerca do caminho a percorrer. Tais peculiaridades são decorrentes da faixa etária, do estímulo produzido pelo instrumento ou modelo de análise, bem como pelo valor atribuído à trajetória percorrida. Constituindo, tal diversidade, na forma de estruturação da história de vida, da biografia um sinal do poder construtivo da mesma. Os percursos citados pelas pessoas adultas idosas acima referidos são processos experienciais que transitam entre os diversos âmbitos de trajetória de crescimento, fluindo do familiar ao escolar e ao social, projetando os seus reflexos nesses e noutros campos de formação (Dominicé, 2014).

Na perspectiva das referências de Dominicé (2014) trouxemos, ainda, a narrativa da entrevistada abaixo, apresentando-nos a forma do estímulo, da condução e da autonomia da trajetória familiar para a escolar, social, para a escola da vida:

*‘eu adorava ir para a escola. [...] sempre tirava notas boas e meus pais [...] vibravam. Principalmente meu pai que lia muito bem. [...] sabia interpretar um texto muito bem, era letrado e a família dele toda também. [...] como a coisa para mim era muito importante. [...] minha mãe, ao contrário, não sabia quase nada. Mas minha mãe aprendia comigo, [...] quando eu chegava em casa ....’* (Francisca)

Francisca narra sobre a significativa experiência que constituiu ponto de estímulo positivo vivenciada no ambiente familiar entre a frequência do ensino primário e ginásial na época (atuais níveis fundamental I e II):

*‘eu trazia, [...] da minha infância, da minha casa, leituras e poesias de poetizas, as mais importantes. [...] meu pai me fazia ler e decorar, [...] achava que eu tinha uma memória prodigiosa. [...] me dava de manhã para eu dizer de noite, decorado, com nome de autor e dizer toda a poesia.’*

*‘Eu tinha isso guardado. [...] lembro [...] como se fosse hoje quando ele me pegava, recortava do jornal a poesia e dizia: decore, preste muita atenção [...] quero que [...] diga a poesia, sentindo, em cima de uma cadeira para eu ouvir. [...] obrigava [...] meus irmãos e os irmãos [...] que ele adotou [...]. [...] dois primos que moravam lá [...]. Tinha um auditório. [...] todo mundo tinha que assistir [...]. [...] todo dia me preparava [...] para [...] entrar em cena.’*

A formação, no seu contexto efetivo, deve compreender todas as experiências, independente daquelas inerentes ao percurso da educação formal, do percurso pedagógico. O percurso de vida, a trajetória existencial constitui o campo educacional alargado da formação humana. O que cada indivíduo reporta sobre a sua formação é proveniente das aprendizagens que julga ter constituído de maior significado e/ou ter despendido maior esforço na compreensão, ajuste ou superação no seu trajeto e, por isso, foi analisado como mais formador. Afirma-se por meio dos padrões culturais/sociais provenientes da ambiência familiar, escolar/académica e social. A partir de onde emerge a autonomia que o habilita a conduzir o enredo da sua história de vida, com opções próprias advindas das suas reflexões e análises (Dominicé, 2014). Francisca refere-se ao momento de marcada significância do ponto de vista positivo quando acompanhada da mãe buscou ingressar na aula de balé clássico sem que a família tivesse recursos:

*'Minha mãe viu os meus olhos brilharem e [...] disse: Professora! Pelo amor de Deus, faça um precinho bom pra que ela possa vir para essa aula, [...] essa criatura só fala nisso. E a professora fez. Minha mãe me botava para fazer crochê, tricô e eu não gostava. [...] dizia: Mãe, não gosto [...]! Aprendi alguma coisa. [...] prefiro movimentar meu corpo. Os dedos só não são suficientes para mim.'* (Francisca)

Em vários pontos das narrativas dos sujeitos desta investigação, observamos a presença ou o despertar da autonomia através das opções realizadas:

*'toda hora tinha alguém pedindo [...] esmola, [...] um prato de comer e minha mãe mandava [...] entregar e eu ficava morrendo, me acabando, olhando para as pessoas pedindo. Aquilo me fazia um mal [...]. Quando ele me falou numa aliança para o progresso e que eu ia receber feijão, arroz, macarrão, óleo, para dar ao pessoal pobre, [...] fiquei incrivelmente entusiasmada [...] sapequei meu nome lá e fui embora com minha amiga brigando: Mulher! Sua mãe vai dizer o quê?'* (Francisca)

*'com 15 eu comecei o primeiro ano científico no Colégio Padre Félix. [...]fui reprovada porque eu era muito bagunceira [...]vinha de uma educação muito rígida. Não painho, mas minha mãe. [...]quando eu me vi numa escola[...] não [...]dirigida por religiosos. [...]com outra linha de pensamento,[...], [...]me juntei [...]com umas bagunceirinhas e fui reprovada.'* (Joana)

Joana cita ter concluído o curso ginásial, atual fundamental II aos 14 anos. Deixou-nos transparecer a condução que optou por dar à sua vida de posse da autonomia que naquela etapa de vida percebeu ter. Distante da rigidez educacional do âmbito familiar representado pela figura materna e da estrutura educacional religiosa dos colégios onde iniciou a sua formação, ensaiou o exercício da sua autonomia, aparentemente no formato em que se narrou anteriormente. Na sequência, repetiu o padrão noutra instituição de ensino após ter sido reprovada e expulsa dessa. Tendo também sido reprovada no primeiro ano da escola seguinte.

O desenvolvimento da reflexividade e a busca por uma relação dialógica com os amigos, bem como com o professor, permite-lhe investigar situações difíceis, problemas com base em saberes adquiridos anteriormente, inclusive, associado aos aprendidos na instituição escolar. O que fornece suporte ao educando para lidar com as situações problemáticas (Cavaco, 2013). Identificamos Francisca, dessa forma, em mais de um momento do percurso escolar/académico enquanto educanda, a perceber, refletir e associar saberes identificados no trajeto da educação formal com as possibilidades de intervenção, de

mediação ou resolução de situações vistas em vários âmbitos da sua formação. Incluindo sua chegada à pós-graduação:

*‘o curso de pedagogia [...] amei e [...] uma disciplina [...] preenchia aquilo que estava me faltando [...]. A Filosofia pra mim foi assim: [...] as interrogações que eu tinha [...] começaram a se multiplicar [...]. [...]o que eu queria? O que eu veria? [...]iria correr atrás de quê? Como [...]iria fazer para [...] atingir os meus objetivos? Para [...] chegar aonde [...] imaginava que aquele mundo mágico ia me levar e eu iria levar meus alunos. E foi muito bom.’ (Francisca)*

*‘cheguei à pós-graduação. Tinha Literatura brasileira, [...] outras coisas, [...]optei pela Literatura infanto-juvenil [...]. Foi uma alegria, [...] um deslumbramento, [...] uma realização. [...] sabe o que é você se sentir plena? Foi como eu me senti, porque minhas professoras me entenderam ...’. (Francisca)*

Em cada narrativa apresentada no que se refere ao processo de aprendizagem mais focado no formal, identificamos porque Paulo Freire ressalta o indivíduo, o sujeito como determinante na sua aprendizagem, assumindo a condução da sua formação com base no significado das experiências que vivencia (Cavaco, 2013).

*‘formada em licenciatura em História. [...] eu fiz Magistério. [...] que foi muito importante para mim. No meu percurso teve alguns momentos [...] marcantes. Quando fiz o Admissão ao Ginásio. [...] passei no Joaquim Nabuco. [...] momento foi bem marcante [...]. [...] senti realmente que eu tinha condições, que eu tinha saber para estar naquele colégio que eu sempre admirei ....’ (Clara)*

*‘uma professora de História, [...] as aulas dela [...] fizeram hoje ser formada [...] em História. Cada prova que [...] fazia era [...] diferente. Uma das formas foi dar aula. [...] dei [...] sobre os árabes [...]. [...] tirei dez e fui muito elogiada por ela. Isso me marcou muito. [...] professor de História também [...] muito bom. Isso fortaleceu mais a minha vontade de fazer História.’ (Clara)*

A partir da experiência vivenciada por um dia apenas, no exercício da prática em Enfermagem na rotina do ambiente hospitalar, conforme Clara foi submetida por orientação da professora com o propósito de avaliar se no início do então ensino científico, atual ensino médio, ela possuía perfil para o curso técnico de Enfermagem, afirma:

*‘fui conversar com ela e dizer que não continuaria Enfermagem. Ela disse que já sabia. Aquele momento foi bem importante para mim [...] porque eu senti que ela tinha me observado e [...] sentido que eu não tinha condição. Apesar de [...] achar uma profissão muito bonita. [...] fui para o Magistério.’*

A posição da professora de Clara, no início do curso técnico em Enfermagem remete-nos para uma linha pedagógica com predominância do viés humano. Linha que prima pela

relação dialógica, desenvolvimento da independência, da confiança, pelo respeito às partes, pelo estímulo a novas possibilidades que nos encaminhem para uma condição mundial mais igualitária para todos. Revelando-se tal conduta pedagógica com a intencionalidade de um viés político na busca do crescimento humano (Cavaco, 2013).

Nos relatos acima citados, pudemos identificar o quanto as relações interpessoais constituem espaço ou campo de construção da formação, sendo as relações familiares a ambiência de iniciação desse processo quando adentramos na narrativa biográfica. A relação com os pais apresenta-se com um peso de singular valia na estruturação dos demais processos formativos como os da educação formal e profissional. O património mais presente da memória são os pais (Dominicé, 2014).

No que tange a trajetória profissional, após os cinquenta anos, o adulto vê-se em busca de saídas para possíveis impasses oriundos das suas análises e indagações da etapa anterior de atividade profissional quando estava a explorar possibilidades nesse campo. Na faixa etária dos 30 anos a busca volta-se para o encontro de uma perspectiva de trabalho bem sucedida. Em torno dos 45 anos visa encontrar portas ou pistas sobre a sua trajetória de vida. Quando chegamos aos 50 analisamos sobre qual seria a melhor opção. Aos 65 anos e adentrados na faixa do envelhecimento humano nos países integrantes da sociedade ocidental, questionamo-nos sobre pontos relevantes e complexos que envolvem ou envolveram o caminho profissional que percorremos, bem como acerca do significado que podemos ainda atribuir aos demais anos de vida (Pineau, 2014).

Dessa perspectiva, no auge da idade adulta, João retrata essa busca de que trata Pineau:

*‘Esperava ser delegado de polícia. Fiz Direito. [...] não consegui passar por uma matéria simples que não tinha [...]a ver com a função de delegado. Mas o concurso pedia. Era informática. Eu tinha experiência e das matérias processo penal, direito penal, direito constitucional, processos, [...] experiência de vida profissional e do que estudei.’*

*‘Direito não dava informática. Trabalhar na polícia não precisava de informática.[...]nem passei para agente [...] Federal, nem [...]para delegado [...]. Não consegui. Uma culpa: desisti, não prossegui. Muita gente ofereceu curso para mim de informática, [...]foi uma desilusão tão grande, mórbida, que desisti. Continuei trabalhando, praticando meus exercícios, [...]minha vida social, prossegui até me aposentar.’*

Na busca por uma trajetória profissional condizente com o seu projeto maior que consistia em fazer carreira na área de segurança pública como delegado, João inquietou-se nesse que nos parece ter sido um momento charneira na sua vida. Ocasão onde a trajetória profissional exigiu da formal uma qualificação tomada internamente pelo mesmo como desnecessária a partir da experiência na área que permeava a sua formação. Levando-o a optar pela desistência. As inter-relações, conexões e os pontos de equilíbrio sinalizam fios condutores para análise e reflexão que nos apresentam possibilidades no que se refere à forma como cada sujeito se constrói e no que ele se transforma (Dominicé, 2014).

*‘fiz pedagogia. [...] à medida que o curso foi acontecendo, [...] fui vendo que uma área só da pedagogia não seria suficiente para mim. [...] fiz todas as áreas. [...] Administração [...], Supervisão [...] e [...] Orientação escolar. Além do Magistério que eu tinha [...] fiz isso brotar [...] de mim. Eu disse: Olhe! tem que fluir, [...] eu preciso trabalhar num colégio bom onde meus filhos possam estudar, [...] não tenho condição de pagar para quatro [...] um colégio excelente.’* (Francisca)

Nesse início de carreira, Francisca, a exemplo do que nos refere Pineau acima, procurava saídas para a sua carreira profissional, priorizando fornecer aos filhos o perfil de formação escolar que obteve da família. A opção por priorizar a qualidade na formação escolar dos filhos através do início da vida profissional em uma instituição escolar de alto nível, consistiu no seu sucesso inicial e conseqüente postergação do projeto anterior de trabalhar com crianças carentes, público que não encontraria no espaço educacional onde buscou iniciar a sua trajetória profissional.

*‘munida de toda essa garra, [...] essa vontade, [...] esse poder, [...] essa fé [...] me apresentei no melhor colégio [...] no Recife na época. [...] fui recebida pela dona e [...] contei [...] minha trajetória [...]. [...] disse: [...] vim lhe pedir um trabalho porque eu quero que meus filhos venham estudar aqui. Ela ficou espantada com a minha sinceridade e [...] coragem.’* (Francisca)

*‘Mas disse: Muito bem, fiquei muito satisfeita que a senhora tenha vindo. [...] vou lhe dar essa chance. [...] venha uma semana antes das aulas começarem para eu lhe ensinar o trabalho. [...] quero pessoalmente dar para a senhora todas as coordenadas. [...] nesse colégio eu trabalhei dez anos. Não tenho nenhuma queixa, [...] nunca recebi [...] chamada, [...] crítica, ....’* (Francisca)

*‘Pedi para sair, porque a favela me chamava e eu [...] agoniada, porque estava mudando o Governo de Pernambuco. Miguel Arraes estava assumindo. Eu sabia que ia haver uma reviravolta e eu precisava fazer parte disso tudo. [...] o líder social Miguel Arraes havia voltado do exílio, tinha sido eleito governador, saiu na*

*ditadura militar, estava voltando para reassumir, renovar o que estava ocorrendo naquele momento.*’ (Francisca)

Dessa forma, dez anos depois do início na vida profissional, período aproximado ao que Pineau cita como de busca por novas saídas profissionais, Francisca apresenta-se em busca de outras possibilidades no campo profissional. Retoma o sonho inicial de trabalhar com crianças e jovens de comunidades carentes locais. Neste momento encontra-se envolta na perspectiva de melhores condições para o crescimento social do Estado onde morava e mobilizada inclusive com o retorno de uma liderança política cerceada pela ditadura militar instalada por meio do golpe de 1964. Quando então intelectuais, artistas, políticos, entre outros, e professores como Paulo Freire também foram expulsos do país. Parece-nos, então, ter Francisca avaliado como momento para resgatar um projeto que alimentava desde tenra idade:

*‘ensinei em colégio de elite, [...] fiquei lá o tempo que meus filhos precisavam pra estudar. Quando [...] terminaram, [...] pedi pra sair [...]o meu sonho estava na favela [...], [...]lugar onde tinha mais crianças que adultos [...] tremendamente sofridas, traumatizadas, infelizes. Era pra lá que eu queria ir e fui.’*

Francisca apresenta neste ângulo da sua biografia, um anseio por uma causa coletiva, social, que despertou desde a infância, talvez por experienciar no seu entorno um enorme contingente de pessoas em condição de miséria, de mendicância como relata em pontos da sua narrativa. Todavia, o viés da luta de Francisca não foi a militância política aberta e direta. Ela priorizou a sua causa pessoal como a maioria o faz, porém, manteve-se latente na sua memória o ideal por trabalhar numa causa social, fazer parte de um projeto social que priorizasse os mais vulneráveis socialmente falando. Na transição de um padrão profissional para outro, cita:

*‘não disse à minha diretora que [...] ia sair porque a favela me chamava. [...] disse [...] que [...] havia feito um concurso para o Estado. O Estado estava me chamando e [...]. [...] precisava de pelo menos [...] dois turnos livres [...]. [...] ela disse que lamentava: [...]. Não peça para sair [...] lhe libero para você [...]receber algum dinheiro. E eu sou grata a você porque [...]me ensinou muita coisa. Eu, uma [...] garotona ainda, [...] deixado algum ensinamento a uma mulher que havia dedicado a vida [...] à educação.’*

*‘Eu saí de lá vibrando, feliz e um filho[...]ainda ficou [...] porque queria [...] fazer o último ano lá [...]. Ela disse: pode deixar ele [...]. Não vai pagar nada. Fiz concurso para o Estado e fui pra lá. [...]passei um mês como professora,[...]. [...]as minhas ideias estavam sendo levadas em consideração, [...] fui convidada a*

*assumir a direção desse colégio. [...] com três mil alunos e 127 professores. [...] fiquei dez anos. [...] me entreguei de corpo e alma e fiz valer tudo aquilo que eu acreditava [...] no respeito, no lúdico, na força e no afeto. No estímulo, no elogio. Que isso ajuda muito ao aluno.'*

Após mais 10 anos nessa última escola, onde cresceu profissionalmente e obteve benefícios financeiros, entre outros ligados à política trabalhista do Estado, ela continua em busca de outras possibilidades que lhe fizessem percorrer o caminho do seu sonho inicial:

*'passei para [...]outra favela, [...], [...]nessa época [...]tinha feito um concurso para a Prefeitura da Cidade [...]. [...]eu ia entrar seis e meia da manhã e [...]sair dez e meia da noite. Que beleza! Ia viver e conviver com a favela [...] suas dificuldades, [...]seus dilemas, [...]seus conflitos. [...] colocar minha experiência a favor deles. Pra que [...] pudessem sentir, viver, acreditar que a escrita, a alfabetização, a leitura, a escola é a saída, é sucesso. Que é [...] assim que a gente consegue sobreviver e fluir socialmente falando.'* (Francisca)

Ainda fazendo a relação com a fala de Pineau e inquirida sobre como classifica a sua vida profissional no auge dos seus 69 anos, diz:

*'Eu tenho 40 anos de trabalho, ainda está sendo. [...] estou vivendo a melhor fase da minha existência. Sou muito feliz. Eu amo o que [...]faço. [...] conheço cada aluno da minha escola pelo nome e sobrenome. [...] trabalho com literatura infanto-juvenil com dez turmas [...]. Agora online faço o mesmo trabalho com todo amor da minha alma. Com pandemia, com tudo, [...] estou firme e forte dando minhas aulas sempre.'* (Francisca)

Para mostrar toda uma trajetória de vida profissional associada às nuances colocadas por Pineau acima referidas, selecionamos apenas duas histórias de vida, em função da extensão das narrativas de uma que nos pareceu representar a atribuição de significância feita pelo autor a esse percurso. E uma outra que se apresentou sumária nos seus pormenores, talvez em função dos percalços de difícil superação para o autor, ou do nível de significância que atribuiu a mesma.

Da perspectiva efetiva da trajetória do Envelhecimento como quinto e último grupo de questões definidas no guião que norteou o nosso trabalho, continuamos a análise alicerçados em questões como: ocupação do tempo nesta fase da vida; participação em eventos de preparação para aposentadoria por iniciativa própria ou da instituição de trabalho; percepção sobre a importância e ocorrência de preparação para a fase de envelhecimento; ocorrência de planos/projetos para esta etapa; aprendizagens ao longo das

etapas anteriores de vida que contribuíram para o fortalecimento na etapa atual; percepção da relação atual com pessoas de outras faixas etárias; existência de algum nível de dificuldade com algo que precise realizar atualmente; conhecimento e/ou sugestão(ões) de política(s) pública(s) que atenda(m) a faixa do envelhecimento; ações da sociedade civil considerada(s) necessária(s) para atender a pessoa adulta idosa. A questão relativa às percepções sobre o envelhecimento na atual fase da vida foi desenvolvida a parte no item 3 deste capítulo. Constituindo a análise desses aspectos condição básica para o entendimento dos sujeitos participantes sobre o período da aposentadoria/reforma.

Ressaltamos, neste ponto, o entendimento das definições dos termos: progresso, desenvolvimento e consciência contextualizada que constituem requisito para construir/estruturar uma teoria que se designe de formação dos adultos. Partindo-se do pressuposto que os adultos estruturam o seu processo de formação alicerçados numa revista/análise da sua trajetória de vida, o que requer um olhar não apenas de perspectiva de futuro. Pressupõe rever as suas várias idades de vida, demandando uma experiência com predomínio do uso de duas características predominantes na formação de adulto: o uso da reflexividade crítica e da consciência contextualizada (Nóvoa, 2014). Características que entendemos termos estimulado durante as entrevistas realizadas que resultaram no conjunto de narrativas obtidas a seguir.

No tocante ao que remonta a uma possível preparação para o envelhecimento, bem como para a aposentadoria, trouxemos algumas reflexões acerca do processo: O que fazer então diante da perspectiva da aposentadoria? Há possibilidades de nos buscar a nós mesmos e nos permitir refazer, ou fazer novos processos de formação? As propostas de ação sugeridas para a aposentadoria constituem significativa bagagem do ponto de vista da experiência com vista a estruturar a formação de forma contínua, permanente. Observando-se as limitações na autonomia relativas ao envelhecimento, do ponto de vista social, motor, fisiológico e psíquico, os especialistas em formação permanente, referem que trata-se de um processo que nos acompanha em todas as idades da vida que é a formação permanente. Convidando-nos a permitir formarmo-nos outra ou outras vezes, em geral, com base naquilo que já nos constitui área de domínio (Pineau, 2020).

Iniciamos assim sobre as questões que mais referem a etapa do envelhecimento e aposentadoria que não estão contempladas nos demais domínios desta análise: Caso tenha

ocorrido, como se processou e a importância atribuída a preparação para o envelhecimento e a aposentadoria enquanto etapa de vida?

*‘Não houve preparação nenhuma [...]. [...]no tempo [...]pedi a aposentadoria [...] já [...]muito que eu estava trabalhando. [...]continuei frequentando quase todos os dias a delegacia, o trabalho, vendo [...]colegas, indo almoçar, [...] encontrar em campo de futebol, [...]em qualquer lugar. [...], ao passar do tempo [...], aquela mania de acordar cedo, responsabilidade, o que [...] fazer. Eu não fazia mais nada.’ (João)*

*‘Nesses 40 anos [...]vi várias pessoas se aposentarem e não ficarem bem porque não tem nada a fazer, [...] não aprenderam nada ou se sentem frustradas por alguma coisa que deixou de fazer. [...] as coisas para mim aconteceram [...] na certeza que eu tinha de querer ser professora. [...]querer ensinar as crianças a ler a vida, a escrita, o mundo e ele mesmo. A certeza que eu tinha foi que me ajudou a envelhecer.’ (Francisca)*

Nesta etapa de enfrentamento de uma das mais significativas experiências da vida e ao contato com as falas dos nossos entrevistados, é possível compreender que cada mudança exige um trabalho de ajuste energético e adaptação significativos. Ponto importante de análise aos que consideram que uma preparação para a aposentadoria demanda apenas alguns encontros. Ou ainda um workshop de uma semana como propõem algumas empresas, considerando ser tais estratégias planos significativos de preparação para a aposentadoria. Ações suficientes para fornecerem suporte às pessoas adultas idosas no entendimento/assimilação das mudanças decorrentes de momentos tão complexos que continuarão a viver no transitar da aposentadoria, momento, em geral, concomitante com a chegada do envelhecimento (Dominicé, 2008).

Ainda no que tange mais a preparação não apenas para o envelhecimento, mas para o período da aposentadoria,

*‘os que vão se aposentar devem poupar. Durante a vida toda e principalmente quando se aproximar da aposentadoria. Poupar ou [...] fazer uma previdência privada.’ (Margarida)*

*‘o tempo foi passando e [...] não consegui trabalhar a ponto de recolher. [...] Não deu nem para contar para uma aposentadoria. Eu tive que recorrer [...] ao BPC. Que é o benefício da prestação continuada. [...] me preparei para [...]. Viver cada idade no seu tempo.’ (Joana)*

*‘sempre trabalhei, [...] não me preocupava em pagar por fora. [...] não me preocupava com a [...]aposentadoria [...]sabia que eu tinha trabalhado em várias empresas.’ (Clara)*

Os parâmetros e expectativas do ponto de vista económico dessas três últimas pessoas adultas idosas entrevistadas citadas são um tanto diversos. O parâmetro de Margarida estava voltado para ter uma aposentadoria/envelhecimento com um maior nível de conforto, enquanto Joana e Clara mostraram-se menos preocupadas com a condição de aposentadoria, independentemente da condição profissional das duas. Uma pelo nível de acidentes do percurso em vários âmbitos, além de outras motivações pessoais optou por colocar a trajetória profissional num plano não prioritário enquanto a outra desde bem jovem necessitou priorizar a vida profissional, inclusive para a sua sobrevivência.

Ao inquirirmos sobre a existência de projetos e planos para o envelhecimento e/ou para o período da aposentadoria, observamos que cada narrativa é centrada nos sinais da importância percebidos e atribuídos ao formato como se estabeleceu a história de vida de cada indivíduo. Independentemente da excepcionalidade dos fatos e/ou do brilho da fala do seu autor (Dominicé, 2006).

*‘projeto não tenho. É viver o momento, se aparecer [...] coisa [...] interessante, tentar [...] prosseguir. [...] acho que todos que se aposentaram na minha função, [...] não têm [...]. [...] nossa vida é diferente de quase todo mundo. [...] vivíamos sempre em tensão. [...] responsabilidade dos outros e da gente. Hoje [...]. É aquela inércia, [...]. Não conheço ninguém que falou: [...]na aposentadoria vou fazer alguma coisa.’ (João)*

A narrativa de João referenda a fala de Dominicé acima. João mostra a dimensão da sua história de vida profissional permeada pelo rigor, tensão e disciplina de um profissional da área de segurança pública. Reforça na continuidade: *‘... ninguém tem projeto de [...]. [...] estudar, [...] fazer um curso. [...]trabalhar mais, frequentar uma entidade filantrópica.’* Relata, ainda, com relação a frequência em entidades voluntárias/filantrópicas: *‘... ainda conheço, [...] tenho vontade de ir. [...]meus colegas é [...]: [...] acordar, fazer a barba, almoçar e jogar [...], conversar [...] um pouquinho, chegar em casa ....’*

No que se refere à frequência a outras atividades lembra:

*‘Futebol [...] todo mundo ia. Hoje [...] não vão. Tem nem vontade: [...]. Eu vou ainda para campo de futebol, chovendo, fazendo sol. Ainda tenho umas alegrias [...]. [...] levo os netos. Eles [...] torcem, levo minhas filhas, [...]. [...] depois querem [...] pizza. [...] não quero [...] pizza, não quero [...] sanduiche. Tomo [...] água, uma cerveja e vamos para casa .É a vida. [...] ir para a praia, ficar [...]*

*tomando banho de mar e de sol! Ninguém na nossa idade, depois da aposentadoria quer.*’ (João)

Relata que o banho de sol atualmente só é feito: *‘por causa da vitamina D.’* (João). Pedro, por sua vez, apesar de no início da trajetória profissional ter traçado uma meta de tempo/idade para se aposentar que conseguiu cumprir, cita:

*‘não quero preocupação. [...] me convidaram para abrir restaurante, [...] para aquele marido emprestado (que conserta as coisas) [...]. [...] abrir um quebra galho, eu não quis. [...] não quero responsabilidade. [...] tenho a casa alugada, cobro [...] abaixo do mercado. [...] para o sujeito [...] ficar lá e eu não ter preocupação.’*

No entanto relata manter atividade diária remunerada ou não. Utiliza toda a sua experiência do campo profissional e do campo acadêmico para continuar trabalhando de forma autônoma. Agregando, inclusive, toda a experiência explorada a partir do curso técnico em eletrotécnica e do curso superior em engenharia, ambos incompletos.

A atribuição de valor dada a cada experiência que se nos afigura complexa, expande o entendimento do que seja a formação, levando-nos a uma análise crítica dos padrões onde essa experiência está referenciada, redimensionando o seu conceito estruturado sob dimensões técnicas e profissionais. Delegando a cada ator, a cada sujeito ou protagonista, a estruturação dos seus próprios esquemas de formação e o conceito das suas demandas (Delory-Momberger, 2008). Dessa forma, ao contrário de João e Pedro acima citados, Francisca ainda se mantém em atividade profissional formal e refere planos para o momento em que optar definitivamente pela aposentadoria do seu último vínculo: *‘trabalhei no Estado [...] 27 anos. [...] passei do tempo de me aposentar.’* O tempo previsto para aposentadoria no Brasil é de 25 anos para algumas categorias profissionais como professor:

*‘eu não admitia me afastar dos meus alunos, da minha escola. [...] fiquei sem querer me aposentar, [...] ia morrer de saudades dos meninos. [...] o falecimento do meu filho, cuidou disso [...]. [...] dei entrada na aposentadoria, me afastei do Estado. Permaneci na prefeitura, tirei [...] licenças que eu tenho direito na morte de alguma pessoa.’* (Francisca)

*‘quando eu melhorei, voltei para [...] prefeitura e ainda hoje estou, [...] não tive [...] preparação para me afastar do Estado, [...]. Nem da minha parte, nem [...] do Estado. No Brasil, no Nordeste não existe isso [...]. [...] ano que vem, [...] me aposento da Prefeitura [...]: [...] vou sofrer [...], [...] vou ficar sem ter o que fazer.’* (Francisca)

A trajetória da entrevistada e a sua visão sobre o seu processo de envelhecimento coincidem com as percepções do seu final de carreira que, alega, está sendo permeado de um pouco mais de flexibilidade:

*‘A escola [...] é um templo, sem alunos [...] está vazia. Eles sim dão vida à escola, dão sentido [...], fazem valer à pena nossa presença. [...] são nosso material de trabalho, [...] sem eles [...] não temos trabalho. Só a escola [...], [...] a mais bonita do mundo, [...] não vamos ter emprego porque não vamos ter alunos. [...] o aluno é o eixo. [...] é essência. [...] isso [...] quero levar comigo.’ (Francisca)*

*‘Bobagem, [...], discussões, [...] pouco importa. [...] mais jovem eu ouvia. Hoje [...] saio de perto e digo [...] estou saindo porque eu estou vivendo a melhor fase da minha vida profissional e eu não quero maculá-la com uma discussão tola, [...] e automaticamente essas discussões vão parando, passando, porque eu já sai. Porque eu já disse o que eu achava daquilo ali.’ (Francisca)*

*‘As [...] reuniões de professores que [...] era um bate-boca infindo [...]. Hoje estão mudando [...] sempre falo, quando eu começo [...] trago alguma coisa. [...] digo: hoje eu vou oferecer a minha manhã nessa reunião ao perdão. Para que todos nós pensemos no perdão. [...] existe muitas intrigas, [...] entre todos na escola. [...] outro dia [...] digo: hoje [...] vou oferecer a minha manhã à delicadeza, à gentileza. [...] vamos [...] tirar a manhã para sermos gentis uns com os outros. [...] cada um que fale ou faça gentileza [...] e torne a nossa manhã linda.’ (Francisca)*

*‘Isso é o fim da minha carreira. [...] que eu vou levar para minha vida. Tudo [...] que eu vivi como professora. Meus filhos também ganham [...] com isso porque eu repasso para eles e [...] para os meus netos. [...] todos eles conhecem minha vida profissional, [...] participam [...], leem as coisas que eu escrevo. Eu mando pra eles os livros que eu costumo ler. Ultimamente eu li um livro lindo que é o Livro da gratidão, eu compartilhei com todo mundo.’ (Francisca)*

Quanto a questão de possuir planos e projetos para a fase do envelhecimento ressalta na continuidade Francisca: *‘Eu não sei se eu vou envelhecer!’* Mas destaca como possibilidade de projeto para a referida etapa:

*‘além da Cruz Vermelha, trabalhar pelo mundo afora, [...] tenho o GEFA [...] lugar que eu me identifico muito [...]. É o Grupo Espírita Francisco de Assis. [...] gosto muito das pessoas de lá, são minhas amigas. [...] para tomar uns cafezinhos, [...] conversar, [...] dar risadas. [...] acho que eu continuo no Gefa. Porque [...] envelhecer só quando eu parar de falar, [...]. Eu sou muito tímida. [...] quando eu parar de falar [...] acho que eu envelheci, enquanto eu estiver falando não. Estou trabalhando, estou por ai.’ (Francisca)*

Margarida contempla já se encontrar em fase de execução um dos seus planos quando refere: *‘estou estudando [...] Braille ....’* Reclama ter perdido três anos numa instituição onde o professor não usou de imediato a reglete que: *‘É uma tábua com [...] perfurações e do outro lado a gente passa a mão e lê.’* Após o isolamento decorrente da crise do Covid – 19 quando as instituições fecharam, neste segundo semestre pesquisou e ingressou na: *‘...associação [...] de cegos.’* Tem consciência da necessidade: *‘... da reglete para aprender: [...] é furando ou tem uma “maquinazinha” onde [...] vai furando com os pontinhos, [...] vai ficando as letrinhas.’*

Enquanto Joana coloca que: *‘O único projeto [...] no momento é sobreviver a [...] pandemia. Depois eu vou pensar o que [...] fazer.’* Atualmente, Clara ocupa o tempo na comunidade xamânica onde se encontra com: atividades profissionais ligadas ao fabrico e comercialização de peças de cerâmica, trabalho que constitui a sua base de formação profissional; atividades voluntárias e administrativas no espaço da comunidade/fundação e de manutenção e cultivo da terra (roças coletivas e individuais – macaxeira, banana, inhame, etc): *‘de cuidar da terra, trabalho na [...]. [...] administração da comunidade xamânica [...] com um memorial [...]. [...] eu estava [...] conhecendo.’* Permanece sempre ativa na atual etapa de vida e cita: *‘Agora estou começando um trabalho de fotografia. [...], colocar em um power point, [...] trabalho de gravação, de documentos, de memória.’* Afirma que o seu plano, no momento, está focado na obtenção de: *‘mais tempo.’* Participa ainda dos ritos que integram a parte religiosa/transcendental da comunidade:

*‘a parte dos rituais [...] toma parte do tempo e [...] é maravilhoso. Tem um [...] que eu adoro fazer [...] é a busca da visão, [...]. [...] dentro da mata [...] dois [...], três dias e [...] só uma garrafinha de água e uma maçã. Cada vez que eu faço um ritual desses é integração total com o planeta. É [...] lindo. [...] adoro.’* (Clara)

Dos ritos integram as seguintes partes: alimentar, inclusive os chás, contato com a natureza, de entrega e a produção de medicamentos. Mantém-se, ainda, integrada nos grupos de formações diversos que ocorrem com membros da comunidade e visitantes, além de estar cursando uma formação na Medicina Ayahuaka que é: *‘uma medicina que vem dos índios do Amazonas.’* (Clara)

Conforme acima citado, refere a necessidade de obtenção de tempo para rever algumas outras demandas, entre as quais a organização para venda adequada das cerâmicas que

produz. Embora tenha recebido um convite para realizar uma oficina, não é mais o que planeja e sente vontade de realizar:

*'prefiro [...] me dedicar à medicina Ayahuasca. A iniciação [...] é maravilhosa [...] a gente vai se descobrindo cada vez mais. [...] sinto assim com uma necessidade de recolhimento. [...] uma coisa mais para dentro, [...]. [...] as oficinas [...] tem que [...] tirar fotografias, colocar em instagram. [...] quero colocar no instagram minhas peças. [...] não quero aparecer, [...]. Agora [...] sinto mais necessidade de estar comigo. Focar mais na cerâmica, nos ritos que eu já participo.'* (Clara)

Observamos, na análise do percurso de Clara, como o exercício da reflexividade sobre cada contexto experiencial resulta na aprendizagem biográfica. É por meio do exercício de figuração do que foi vivido, que é possível dimensionar os níveis de significância da sua trajetória. Consistindo, esse exercício de biografização, uma demanda permanente que realizamos através de várias formas. (Reis, 2020)

A fim de esclarecer quanto aos aspectos acima, faz-se necessário perceber a cada vez que nos debruçamos para entendermos uma experiência, usamos processos individuais de elaboração na busca por construir para nós mesmos a representatividade e significância que o fato vivido nos trouxe e a partir desse movimento conseguir externá-lo para os demais. O termo biografização é uma designação obtida a partir da abordagem biográfica alemã, usada para definir os processos de elaboração verbal ou não, utilizados pelo indivíduo para compor o seu esquema personalizado de interpretação e relato das suas experiências para si próprio, e para a sua biografia a respeito do conjunto das suas vivências compartilhadas no seu âmbito social com os demais. Conforme refere Delory-Momberger em entrevista publicada a revista “Debates em Educação” (Reis & Alves, 2018).

Quando reportamos a questões que remetem para as aprendizagens avaliadas como importantes ao longo da vida e constituintes do fortalecimento na presente etapa, trazemos as falas das pessoas adultas idosas à luz do entendimento que a narrativa biográfica apresenta a consubstanciação do processo de formação perpassada pela transversalidade da marca daqueles outros sujeitos que emergem no processo. Os nossos pais, colegas e amigos dos diversos espaços, gerentes, professores, esposos, namorados e outros indivíduos referenciados na descrição das nossas histórias de vida. Constituindo o processo formativo não apenas do âmbito da dimensão relacional. Assemelhando-se mais com o da

socialização. Processo em que o sujeito se forma perpassado pelos construtos vivenciados com os outros sujeitos trazidos pela sua memória (Dominicé, 2014).

Nessa perspectiva, Clara refere acerca de sua trajetória, a sua inquietação e busca que percorreu todas as suas idades da vida e os seus diversos ambientes formativos: *‘Hoje [...] posso dizer que sou uma outra pessoa, [...]. Eu sou uma buscadora e há quatro anos [...] vim aqui para uma comunidade Xamânica. É o meu encontro com o xamanismo.’* Entendemos, a partir dos seus vários relatos, a identificação de Clara com um segundo grupo onde experiencia características de base familiar, além da social e especificamente do espiritual, fruto da extensão da busca que tinha em si e que lhe proporcionou esse encontro no adentrar da atual idade do envelhecimento: *‘... encontrei uma outra família. Aqui eu me sinto bem. [...] posso ser eu. [...] fato que marcou muito minha vida.’*

Identificamos, assim, nas narrativas das pessoas adultas idosas investigadas, as aprendizagens citadas que, no decorrer das suas trajetórias de vida, consideraram como agregadoras nos seus processos de formação. A exemplo do que nos apresenta acima Dominicé, trazemos Francisca a fim de observarmos como os demais sujeitos que perpassam as nossas vidas integram/integraram os nossos processos formativos:

*‘você pode até achar esquisito [...] aos 69 anos, mas eu acho que toda minha vida foi pautada e continua sendo [...] pelos ensinamentos do meu pai e da minha mãe, lá na minha infância. [...] acredito que essa força, [...] confiança, esse estímulo que [...] recebi do meu pai em primeiro lugar, [...] ele [...] me abriu os olhos para a vida. [...] me mostrou o que eu [...] era capaz de fazer. Depois, [...] minha mãe.’*  
(Francisca)

Apesar de ter cursado apenas: *‘o 4º ano primário. [...] até hoje, [...] me guio pela orientação que ela me deu naquele momento’*, refere Francisca em relação a mãe.

Pedro refere como influências determinantes no decorrer da sua vida, fortalecedoras de todo o seu percurso, inclusive da fase atual: *‘esse valor que eu dou [...] ao núcleo familiar pai, mãe, filhos, irmãos. Fora isso eu não tenho muito. Não me recordo de nada.’* Todavia, em seguida, ressalta: *‘As influências que eu tive foram também de cunho político. [...] tinha posição política. [...] afrontava meu pai porque eu era hippie’*. Ressalta, ainda, a participação num clube desportivo da sua cidade natal e a amizade com uma liderança religiosa que se posicionava a favor dos movimentos políticos e comunitários em defesa dos mais excluídos como suas influências inclusive.

Em regra, as narrativas que compõem as histórias de vida, apresentam contextos significativos da construção do enredo que moveu a vida dos sujeitos que se debruçaram sobre os seus relatos. Atualmente, os enredos estão focados predominantemente em buscas individuais, onde as relações interpessoais são priorizadas. Diferente de gerações anteriores quando as causas sociais, de cunho ideológico constituíam opções frequentes das trajetórias de vida (Dominicé, 2006). Na biografia de Pedro temos um exemplo de um enredo associado desde a adolescência a causas sociais, coletivas, cujo fio condutor foi o apoio à luta pela democracia e o enfrentamento a um governo militar que na década de 70 presidia o Brasil. Todo o percurso dele, desde então, tem associado as suas buscas pessoais à identificação de causas coletivas. Tendo essa condução marcado o seu percurso profissional até à presente fase da aposentadoria/envelhecimento:

*‘Entreí em um partido quando comecei a trabalhar. Os sindicatos têm os partidos no meio. [...] é a política. Muitas greves, [...] do setor ferroviário que paravam o país eram orquestradas [...]. Durante sete horas eu parei os 31 trens. [...] consegui com um grupo que estava na frente e cheguei a ser ameaçado.’ (Pedro)*

Alguns ensinamentos que acompanham a trajetória de Joana evocados ao ser questionada sobre a trajetória do envelhecimento são proveniente das narrativas do grupo familiar, social e de suas próprias reflexões:

*‘da vovó[...]/! O que não tem remédio remediado está. A velhice chegou mesmo. Um dos ensinamentos que o meu pai sempre me deu é [...] ser bom naquilo que [...] faz. A velhice chegou mesmo. [...] talvez [...] tenha aprendido [...] no Espiritismo. [...] se eu tenho que passar [...] tenho duas opções: [...] passo bem ou [...] mau. [...] sempre opto pelo bem. [...] tem pessoas que falam que nunca pensaram em envelhecer. [...] escolhi viver bem e ser feliz. Haja o que houver [...] não quero que nada perturbe o meu sorriso.’ (Joana)*

Trazemos, novamente, neste ponto, Clara e a experiência de fé que constitui um aprendizado transcendental vivenciado desde a infância: A partir desse aprendizado com a transcendentalidade, ela foi construindo o caminho da sua trajetória, associando-o na resolução, equilíbrio de situações diversas do seu percurso:

*‘O que [...] durante toda a minha vida me guiou muito, [...] me segurou [...] foi a parte espiritual. A fé. [...] fui muito acolhida e sou [...] pela espiritualidade. [...] não tenho dúvidas. Em todas as etapas da [...] vida, em todas as dificuldades ....’ (Clara)*

Ainda refere ao seu processo formativo enquanto pessoa adulta idosa a partir do entendimento que:

*‘somos pessoas individuais. [...] não tem ninguém que esteja certo ou que esteja errado. Porque cada um [...] fez um caminho e nesse caminho nós somos independentes de nos reconhecermos ou não, todos somos buscadores. [...] em algum momento em nossas vidas [...] vamos nos deparar e [...] nos reconhecer como tal. [...] todos estamos buscando uma forma melhor de vida.’ (Clara)*

*‘E a melhor forma de vida é nos conhecendo. [...] nos conhecer, hoje em dia é o que mais marca a minha vida. [...] venho [...] todo esse tempo buscando Deus, hoje vejo a grande mãe também. [...] para isso eu preciso me conhecer. [...] meu lado sombra, [...] meu lado luz. [...] temos o lado sombra e a luz. [...] precisamos estar nesse equilíbrio.’ (Clara)*

Ressalta a necessidade de identificar o lado sombra não como negatividade. Vê-lo como identificação de caminho, o que perfaz no nosso entendimento um aprendizado bem profundo que requer bastante reflexividade no sentido de aceitar esse lado sombra, bem como aceitar o lado sombra do outro enquanto nosso espelho. Como nosso reflexo:

*‘que nos leva à luz. [...] vejo dessa forma. [...] tenho aprendido a olhar as pessoas hoje como um espelho. [...] vê defeito no outro, [...] é apenas [...]. [...] estarmos nos vendo naquele outro. Tudo é a forma como [...] nos olhamos. [...] estamos na realidade [...] sempre nos buscando.’ (Clara)*

*‘sempre fui muito persistente. A crença em primeiro lugar na minha busca, no que eu queria encontrar. Indo de encontro a tudo e a todos [...]. Aceitar e lutar pela minha escolha foi outra aprendizagem.’ (Clara)*

Na sequência do grupo de questões inerentes ao envelhecimento, buscamos identificar as percepções dessas pessoas adultas idosas entrevistadas sobre o seu relacionamento com outras faixas etárias, tais como crianças, adolescentes e jovens. Tais falas apresentaram-nos, em geral, representações dos impasses entre as gerações ao longo do tempo, não constituindo novidade esse aspecto. As novas gerações que estão despontando, vêm conseguindo adquirir o seu lugar através do enfrentamento com os padrões tradicionais das gerações que os antecedem. Apresentando-se, a idade adulta na atualidade, de formas inovadoras e diversas, em função de um campo experiencial diferenciado onde tem ocorrido a sua formação (Dominicé, 2006). Nas pessoas adultas idosas integrantes do nosso estudo, as narrativas apresentadas sobre a temática apresentaram-se voltadas para uma representação de igualdade na relação. Tendo o respeito como necessário à

manutenção de uma relação interpessoal permeada pelo exemplo a ser impregnado nas novas gerações, pelos limites entre os diversos mundos representados por cada idade da vida e por um relativo estranhamento, possivelmente proveniente do que Dominicé coloca como prováveis diferenças em função da construção biográfica de cada geração.

Pedro considera-se:

*‘uma criança velha. Avalia que a sua relação com outras faixas de idade é: [...] boa porque [...] me troco muito com as crianças. Saio correndo, [...], jogo bola, nado [...] com os meninos.’*

Francisca coloca:

*‘vou falar da escola porque tem gente de toda idade e é meu campo de trabalho, [...] de vivência. Os alunos [...] tem cinco anos até [...] 17, ninguém me chama de tia, [...] de dona, nem de professora, me chamam de ....’*

Refere Francisca ao relatar que é chamada pelo primeiro nome pelos seus alunos:

*‘as colegas jovens dizem: [...] respeitem a professora! O nome dela é Professora [...]. Eles dizem: não. É [...]. [...] eles me tratam do jeito que [...] me sentem. Ou seja, uma pessoa de cabeça funcionando. [...] útil. Que trabalha [...] se comunica bem. [...] me sinto assim.’*

*‘na porta das salas [...] digo: professora, a senhora me dar licença? [...] eles dizem: [...]! [...] por que você chama ela de dona? [...] eu digo: porque eu estou na sala de aula e aqui [...] respeito a professora para que vocês também aprendam e façam o mesmo. [...] acho que me dou muito bem com todo mundo.’*

Margarida, por sua vez, considera que os jovens atuais: *‘não gostam de andar’*. Habituada a grandes deslocções na juventude para ir estudar ou trabalhar, percorrendo a pé distâncias entre um e dois quilómetros, refere estranhar a diferença de percepção, entendimento e aceitação pelos jovens, nas situações que envolvem este tipo de deslocção. Considera também: *‘o tratamento em relação aos avós é muito diferente’*. No que refere às relações intergeracionais:

*‘sempre me afinei mais com pessoas mais idosas ou com crianças. Adolescência por conta da teimosia eu nunca me afinei muito’ (Joana)*

*‘As crianças aqui [...] quando eu tenho é um bom contato. [...] as outras faixas de idade também [...] não é nada contínuo nem com muita intimidade. [...] vejo que*

*eles têm o mundo deles[...]. [...] cada um vive a sua realidade [...] que a gente respeita. É uma coisa muito bonita aqui que a gente passa, cada um vive a sua realidade’ (Clara)*

Uma outra questão colocada refere-se à identificação de algum tipo de dificuldade considerada pela pessoa adulta idosa nessa fase, tais como as relacionadas com o uso da internet, novas tecnologias associadas ao celular, computador, tablet, aplicativos de banco, endereços eletrônicos, por exemplo. Bem como dificuldades de outro nível onde seja requerido o esforço para compreensão, reflexão e domínio dessa nova estrutura.

*‘São duas coisas que eu tenho muita dificuldade: eletrônica e informática. O resto, o que você quiser eu entendo [...] vou tentando, vou conseguindo. O resto, o que você quiser eu entendo. Marceneiro, eletricista, tudo vou tentando.’ (Pedro)*

*‘No começo desse ano eu senti alguma dificuldade, [...] estou vencendo aos poucos. Minhas colegas veem para cá, me ajudam, me ensinam e a gente vai trocando. [...] eu fazendo o que [...] sei e elas fazendo o que [...] sabem, elas dizem: [...] aprendi foi muita coisa também. Eu digo: [...]você me ensinou muito mais. Enfim! Existe uma troca.’ (Francisca)*

Nesse aspecto, a narrativa de Francisca em relação às dificuldades encontradas na atual fase da vida referiu as aulas remotas que lhe exigiu planejamento, execução, interação com os alunos, avaliação e construção de relatórios diários, mensais, além do anual, solicitados por vários níveis gerenciais referentes ao ensino remoto de dez turmas. Perfil profissional solicitado em função da crise do Covid-19, sem que a secretaria de educação do município onde atua tenha realizado qualquer capacitação ou enviado suporte para tal. Em relação ao suporte dado pelos filhos nesse aspecto:

*‘Enquanto [...] moraram comigo, [...] foram excelentes professores [...]. Ensinaram muito. Todos [...] três me ensinaram [...] a lidar com o computador [...] celular, notebook, tablet, [...]. Com a tecnologia.’ (Francisca)*

*‘equipamentos atualizados. [...] meus filhos compram e dizem: esse [...] é mais atualizado. Esse aqui é melhor. [...] me ensinam as dificuldades que eu vou ter.’ (Francisca)*

*‘quando eu enxergava não liguei. [...] todas elas que estudaram. No tempo [...], a gente não quis saber. [...] me arrependo muito. Faz falta. [...] hoje fica mais difícil. [...] sem enxergar. [...] sinto muito [...] não ter aprendido, tanto o telefone que acho uma dificuldade muito grande, como a internet.’ (Margarida)*

*'me acho até uma velhinha sabida, [...] domino bem essa parte da tecnologia. [...] uso o Skype. [...]sei resetar tudo [...] para refazer a configuração de fábrica [...]. Eu tenho instagram, [...] facebook, [...] meus aplicativos de banco. Pago minhas contas pela internet banking.'* (Joana)

Clara sinaliza que: *'possui dificuldade em função de artrose nas pernas.'* Todavia, a orientação da comunidade onde se encontra é para que todos sempre se desloquem acompanhados. No caso de necessitar de transporte, utilizar os serviços oferecidos dentro da comunidade. Prática que considera um apoio importante no seu caso.

No que tange ao conhecimento ou sugestão de política(s) pública(s) com foco no envelhecimento, as pessoas adultas idosas entrevistadas pareceram-nos desconhecer quanto a essa questão que consideramos de extrema valia para posse de direitos inerentes a essa fase, desenvolvimento de autonomia e estado de bem-estar.

Pedro identifica a: *'gratuidade no transporte público ...'* no Brasil e *'Em Portugal é a Assistência Social'*. Francisca desconhece políticas públicas que atendam significativamente a pessoa adulta idosa e relata em relação a 2020: *'trabalhei com toda a minha escola o Estatuto do Idoso para criança. [...] dez turmas [...] conheceram o estatuto, lido por uma criança, [...]. [...] fiquei espantada [...]! [...] pedi a eles para recortar e colar no caderno uma figura de um idoso sozinho, [...] em família ou em grupo'*. Em seguida solicitou que respondessem: *'Como [...] veem os idosos que convivem próximo de vocês e quem é o idoso que mora junto com você? Qual o grau de parentesco e como se dar essa relação? [...]* fiquei impressionada porque muitos não fizeram a tarefa. *[...] fiquei muito triste [...] prova [...] que precisa ser revisto [...], ser novamente trabalhado.'*

Joana reflete e fica em dúvida no tocante a ser o: *'BPC [...] considerado uma política pública'*. Trata-se do Benefício da Prestação Continuada – BPC que passou a receber após os 65 anos em função de não ter tido tempo de trabalho/recolhimento que atenda aos parâmetros previstos na Previdência Social do Brasil que lhe garantisse a aposentadoria. O BPC é uma política pública que consiste no pagamento de um benefício no valor de 01 (um) salário mínimo pago mensalmente às pessoas adultas idosas a partir dos 65 (sessenta e cinco) anos, que não conseguiram aposentadoria nos parâmetros da lei brasileira. Ele é regulamentado conforme o Art. 34 da Lei nº. 10.741, de 1º de outubro de 2003 e o Estatuto

do Idoso. Identifica, usufrui e cita outras políticas públicas utilizadas pelas pessoas adultas idosas:

*‘a passagem gratuita de ônibus ou VEM Idoso. A questão da prioridade em alguns atendimentos é uma política pública, mas [...] pelo menos em caixas de instituições bancárias eu não vejo’.* (Joana)

*‘A prioridade no atendimento ao idoso é uma política que venho usando. [...] mesmo antes dessa idade em função de andar com um cajado por causa das dores nas pernas.’* (Clara)

Na continuidade do item, quando inquirimos sobre sugestões de políticas públicas com foco no atendimento à pessoa adulta idosa, identificamos a aceitação e sugestão de implantação de modelo observado em Portugal:

*‘que são os centro de dia. [...] fazem excursão, [...] gincanas. [...] Você é sócio, paga uma quantia pequena, [...] tem lazer, [...] esportes. [...] tem lares também [...]. Após a sua reforma pode passar a viver aí.’* (Pedro)

No caso acima seriam sugestões para o Brasil que conta mais com o modelo denominado de instituição de longa permanência (ILPI). Temos ainda como outras sugestões:

*‘Para criar assim eu não estou vendo. [...] o problema [...] é que eu não preciso. Mas aí é que tá, eu não penso na idade.’* (Pedro)

*‘gostaria [...] que houvesse políticas públicas de atendimento ao idoso na doença. No transporte da [...] casa até o hospital ou [...] um lugar onde [...] ele ficasse. Resguardado, [...] bem alimentado, fazendo sua higiene e só voltasse para casa quando tivesse bom. Não era para ficar o tempo todo no hospital[...]. [...] voltar para casa. [...] bem cuidado, alegre, feliz, satisfeito.’* (Francisca)

*‘no geral se vê muita tristeza nos olhos dos idosos. [...] coisa que me toca. Do idoso pobre principalmente. [...] trabalho dentro de favela há 37 anos. [...] sou testemunha [...] das tristezas, do abandono e do sofrimento deles. [...] gostaria [...] de [...] colaborar, nem que seja com uma ideia’* (Francisca)

Margarida cita eminentemente a necessidade de: *‘Melhoria das calçadas, das estradas.’* Como constituindo ponto importante para compor uma política pública que privilegie a pessoa que possui deficiência e/ou que perdeu a visão.

Constitui parte das políticas públicas que, segundo Joana, necessitam de ser implementadas: *‘Cumprir com a prioridade no atendimento ao idoso que não é visto, nem*

*acompanhado.* Faz menção ao desrespeito à pessoa adulta idosa que a prefeitura da cidade onde reside e outras instituições agem quando: clínicas médicas ligadas ao poder público não priorizam o atendimento à pessoa adulta idosa, as consultas solicitadas nas unidades de saúde pública não são agendadas há mais de cinco anos, o atendimento prioritário das instituições bancárias também é negligenciado, os transportes públicos tendem a não atender as solicitações para parar quando apenas uma pessoa adulta idosa o solicita, o desrespeito verbal/ironias de alguns motoristas de transportes públicos e a exposição da pessoa adulta idosa ao horário da madrugada para agendar uma consulta, entre outros.

Clara considera que são muitas as políticas públicas que levam em conta a pessoa adulta idosa: *‘São tantas. Não vou dizer muita coisa [...]. [...] não sei [...] quantas tem. [...] importante [...] é o idoso saber o que tem direito. Algumas vezes temos as políticas mas o idoso não tem conhecimento.’* Com este último recorte da narrativa de Clara sobre a questão, bem como tendo por base as demais posições dos nossos entrevistados acima referidas, deixa-nos um alerta a respeito do nível de desconhecimento da pessoa adulta idosa das políticas públicas existentes. Supondo que é preciso um trabalho de divulgação das mesmas. Bem como mapear pistas para identificar um trabalho de esclarecimento. A partir do entendimento do que existe nessa área, as pessoas adultas idosas tenderão a poder reivindicar outros aspectos.

### **3.3 Percepções sobre o envelhecimento**

Neste ponto adentraremos numa análise das percepções da trajetória do envelhecimento, último domínio estruturante constante do guião que forneceu subsídios para a condução da entrevista biográfica. Tratamos de questões como as percepções da pessoa adulta idosa sobre a importância das fases de crescimento e aprendizagens anteriores a atual etapa ou fase da vida; percepções sobre o envelhecimento e a velhice. Em busca por captarmos outras duas hipóteses delineadas no início deste capítulo: Quais são as percepções que as pessoas adultas idosas possuem do envelhecimento e da vida? E como as pessoas adultas idosas se prepararam para a referida fase e para a aposentadoria?

Embasamos a nossa busca na compreensão do processo de aprendizagem como paralelo a toda a existência humana, ao curso de uma vida, conforme refere Paulo Freire. Dada inclusive a condição de inacabamento do ser humano que também acompanha o seu

percurso de vida, constituindo o referido processo aspecto básico para a manutenção e consequente construção do seu processo educativo e de hominização. Apresentando como consequência dessa condição de inacabamento humano, a perspectiva da aprendizagem como aspecto permanente e estruturante para que o homem promova a sua manutenção. Sinalizando o processo de aprendizagem como proveniente das relações estabelecidas nos mais diversos âmbitos e temporalidade do campo social (Cavaco, 2013).

Enquanto protagonista da sua trajetória, no ato da narrativa, o sujeito vasculha cada experiência, analisando-a diante de si mesmo para, em seguida, selecionar, identificar o que foi mais relevante que possa justificar as vivências, os saberes agregados (Cavaco, 2015). Nessa busca alavancada pelas narrativas acerca das suas percepções sobre os seus processos de envelhecimento, João, que se encontra aposentado há 11 anos, adentrou apenas haver três na etapa do envelhecimento. Foi convidado a voltar a trabalhar no mesmo segmento/instituição profissional onde atuou e lá se encontra há mais ou menos quatro anos. Feliz por voltar a trabalhar na área em que possui domínio, por rever constantemente alguns amigos, não comprometer o seu tempo livre, visto trabalhar por turno e em dias alternados, além de estar satisfeito com o acréscimo financeiro obtido desse trabalho extra:

*‘passando o tempo fui convidado para voltar a trabalhar [...]. [...] um dia, folgando três. Sem fazer nada. Só recepcionar as pessoas que chegam [...] e receber encomendas. [...] não tem problema [...]. [...] tá muito bom. [...] porque eu vejo [...] os amigos, [...]. A conversa ainda rola como se estivéssemos no tempo antigo.’ (João)*

Os sentimentos atuais de João estão muito ligados à preservação da sua saúde:

*‘parado em casa. É [...] uma penitência. [...] para pessoas ativas que trabalhou numa vida ativa. [...] prossigo, saio [...] para dançar. [...] deixei de jogar bola [...] tenho medo [...] de ter algum problema de torção. [...] vivi a vida toda, nunca tive nada. Com essa idade não serve.’ (João)*

João alimenta uma tristeza pela ausência dos amigos de uma vida toda, do desânimo por não encontrar mais a mesma disposição nesses amigos na atual etapa do envelhecimento e pela perda de outros. Mantém uma rotina de encontros com alguns amigos para jogos que exercitem mais a memória e que não exponham o corpo a riscos:

*‘Só encontro com os amigos para espalhar, [...]. Ao jogar você exercita sua mente. Baralho e dominó. Alguém pode pensar [...] Jogar não é assim [...]. Você*

*exercita, aquece sua mente. Tem que raciocinar. Frequento lugares com [...] colegas que se aposentaram comigo. [...] perdi muitos amigos. [...] colegas que eram tão ativos, [...] uma vida forte, feita, organizada.’ (João)*

*‘O envelhecimento entrou, entrou no ostracismo, no alcoolismo. [...] até em drogas e outros [...] abandonou tudo, foi embora, se entregou e ficou parado. [...] alguns [...] continuam brincando, passeando, [...]. [...] não era aquela mesma coisa. [...] doeu foi o afastamento.’ (João)*

*‘a idade não fornece mais [...] argumento para [...] irmos.[...] quando acontece, um tá doente, [...] as taxas muito altas, problemas financeiros [...]. [...] eu tô controladíssimo [...]. A única coisa que eu sinto a falta são nossas amizades [...]. [...] os problemas de saúde, familiar e financeiros. É o que saí muito depois dessa vida dos meus colegas depois da aposentadoria.’ (João)*

Relata, ainda, João, que muitos amigos justificam: *‘eu vou [...] lá para casa do sítio, para a praia, [...]. Mas não vai porque tem vontade. Vai porque se sente só.’* Atualmente, Francisca é aposentada da secretaria de educação do Estado onde reside e permanece ativa na secretaria de educação do município. Das percepções sobre o envelhecimento e a aposentadoria, aparenta dúvida sobre aposentar-se desse vínculo atual e deixar de trabalhar com o que tanto ama. Avalia o cansaço físico e possíveis perspectivas de futuramente atuar numa instituição que também trabalhe com a população em situação de exclusão e suas necessidades, especificamente aquelas relativas ao aspecto educacional:

*‘estou amando envelhecer e trabalhando. Daqui a um ano eu devo estar pedindo aposentadoria da prefeitura, da minha última escola. Eu passei [...] por quatro [...]. [...] tenho a dizer [...]: [...] na minha maturidade, ou seja, na velhice, [...] estou muito mais tolerante. [...] ouço [...] bobagem dos colegas. [...] das profissionais da educação, dos [...] gestores das escolas, [...] eu saio de perto porque vejo que [...] não entenderam [...] o que eu já compreendi: [...] ali a gente tá passando uma etapa e temos que deixar o melhor [...]. É o que eu estou fazendo [...], deixando o melhor [...] com meus alunos que é o meu foco.’ (Francisca)*

*‘o envelhecimento para mim, [...] nem [...] sinto. [...] sou porque meu cabelo tá branquinho [...]. [...] minhas irmãs têm o cabelo branco. [...] resolvi [...] ficar todo mundo igual. [...] não me sinto uma velha[...]. Minha cabeça é boa. [...] trabalho, [...] leio muito, [...] faço minhas coisas. [...] de banco, [...], tudo sou eu [...]. Administro os bens que meu filho[...] deixou [...]. [...] dou as ordens, [...]. [...] porque são propriedades rurais’. (Francisca)*

*‘vou ser velha quando [...] não souber mais falar, [...] mais resolver nada. [...] eu que escolho o médico, [...] vou e não quero companhia [...] para eu falar a vontade [...]. [...] digo o que eu quero, ouço tudo [...], compro meus remédios, [...], se não achar [...] bom [...], volto lá, digo que não serviu, eu me viro. [...]*

*velho é quando a pessoa não consegue mais fazer nada. [...] está ou muito doente ou desiste de viver. Eu não desisti [...]. [...] estou na ativa, trabalhando.’* (Francisca)

O percurso formativo das pessoas adultas idosas, em geral, é permeado por descobrir caminhos que os conduzam a uma condição de estabilidade e independência (Dominicé, 2006). Acima identificamos a percepção de Francisca em manter-se autónoma na condução da sua vida. A seguir, Margarida que, tendo perdido a visão também cita a preocupação e necessidade de manter a sua independência, para enfrentar as demandas da etapa do envelhecimento associadas à perda da visão. Relata não se ter interessado pelas novas tecnologias logo que surgiram quando ainda possuía a sua visão:

*‘me arrependo [...] de não ter feito outros cursos, principalmente música. Eu deveria ter [...] aproveitado meu tempo. Hoje [...] estando assim desde 2014 é difícil. [...] devia ter aprendido [...] teclado. [...] me aposentei cedo e não estudei.’* (Margarida)

Esse desinteresse dificultou a familiaridade com o acesso hoje, especialmente, ao telefone celular e à internet. Mas ainda insiste e realiza formações nesse campo quando lhes são disponibilizadas pela Universidade da Terceira Idade ou pelo Instituto dos Cegos, locais que frequenta para manter-se em constante formação e para intercâmbio social e cultural. Do ponto de vista da deficiência visual e do envelhecimento, também a preocupa a quase inexistência de acessibilidade das calçadas da sua cidade. De mudança significativa ocorrida nesta etapa cita: *‘ter perdido a visão.’* (Margarida)

No que tange as percepções sobre o envelhecimento enquanto etapa atual de crescimento e formação, Pedro sente-se recompensado por ter conseguido alcançar a meta que se propôs no início da vida profissional:

*‘agradeço porque [...] minha disciplina, [...] hoje o que sou, [...] minha visão, graças a essa disciplina [...]. [...] quando eu entrei na empresa eu tinha um [...]. [...] objetivo mais ou menos longínquo [...] trabalhar trinta ano mais ou menos e [...] me libertar economicamente e socialmente. Ser independente hoje [...] por isso também [...] me considero um vencedor.’* (Pedro)

*‘o objetivo de vida que eu tinha [...] era essa aposentadoria [...]. [...] sou dono de mim. [...] vou para onde eu quero. [...] não tenho satisfação a dar [...]. Isso [...] foi conquistado por esse objetivo. [...] com disciplina e foco. E eu consegui. [...] continuo exercendo atividade remunerada. Em Portugal [...] faço muito bico.*

*Conserto [...] uma torneira [...], pinto, faço coisas, [...], ajeito um eletrodoméstico' (Pedro)*

*Fazendo referência ao Brasil onde passa, em geral, o outono e o inverno português, continua: 'Aqui não. [...] trabalho mas é de graça. [...] tenho meu tempo ocupado. Tenho sempre o que fazer.'* (Pedro)

Além do contexto económico, impregnado pela escassez de trabalho e os ajustes que impõem a antecipação das aposentadorias no término da trajetória profissional, as conjunturas sociais que levam os indivíduos a vivenciar experiências interculturais e acomodações a padrões culturais diferentes também interferem na construção de uma história de vida (Dominicé, 2006). Nesta abordagem identificamos parte das interferências que marcaram a trajetória de Pedro. O entrevistado cita o objetivo traçado a longo prazo, ou a meta de antecipação da aposentadoria com vista à obtenção de liberdade, independência, reconfiguração do trajeto pessoal e profissional. Bem como na perspectiva de usufruir dos padrões culturais dos dois espaços geográficos constituintes da sua formação, conforme a autonomia que projetou no início da sua idade adulta. Considera-se feliz, compensado com o descanso, a autonomia e a qualidade de vida que marcam a sua fase de envelhecimento. Dispondo do seu tempo e do seu recurso como sempre quis, reforça que foi o mentor deste seu momento atual e não se detém no avançar da idade e em possíveis consequências disso:

*'Quem deu importância para aposentadoria, o foco foi meu. Meu referencial fui eu próprio. [...].' [...] não me preocupo com a velhice. Eu não penso que tenho essa idade [...]. [...] não me sinto com essa idade e [...] não me preocupo com ela.'* (Pedro)

*'as coisas que eu fazia quando tinha 40 anos, [...] faço hoje. [...] o pessoal do Náutico fica admirado como [...] consigo nadar um quilometro e meio [...] sem parar. [...] fazia maratona. Deixei de fazer porque tive [...] um acidente e fracturei o menisco, não posso estar correndo. [...] dizem que eu posso mas eu fico com medo. [...] tem outras alternativas, [...] a natação, tem outras coisas'* (Pedro)

Afirma que 'estar vivo' é o que importa. Apesar do receio de:

*'apanhar um Parkinson, [...] um Alzheimer e até um câncer, independente da vida que [...] tem, você pode pegar. Mas eu não penso nisso [...]. [...] vou vivendo dentro do conceito que [...] tenho de qualidade de vida. [...] de fazer aquilo que [...] gosto. Sem me preocupar. [...] trabalhar descansado. [...] todo dia tem o que fazer.'* (Pedro)

Situação atual proveniente inclusive da meta que projetou no início da vida profissional como nos relata neste estudo. Atualmente, Joana tenta viver da melhor forma a idade de vida atual, levando em conta as necessidades dessa fase. Quanto ao processo de envelhecimento em si retrata: *‘encaro o envelhecimento como [...] coisa [...] natural [...] e [...] tento me adequar e viver de acordo com as necessidades da minha idade’*. Assumindo rugas, cabelos brancos, não subir em estruturas para fazer algo, não subir em bancos com constância, entre outros: *‘estou envelhecendo com muita tranquilidade. [...] tento ocupar meu tempo fazendo aquilo que eu gosto.’* Afirma ter ocorrido uma autopreparação para viver conforme cada idade. Não consegue acompanhar as atividades voluntárias na instituição religiosa em função da distância, todavia, está inserida noutros grupos de forma online: *‘me dedicava [...] aos trabalhos do centro, hoje [...] já não posso mais.’* A crise sanitária do Covid-19 mexeu com a autonomia na execução das suas atividades e projetos: *‘A pandemia tem mexido [...] comigo [...] tirou [...] a minha liberdade de fazer aquilo que eu quero. [...] tá [...] desequilibrando [...] o emocional da gente. [...] tenho [...] tempo [...], [...] não vivo na rua. Mas eu não tenho coragem de fazer.’*

A percepção de Clara na atual fase é como um ser saudável: *‘Mentalmente [...] me sinto muito ativa. Não me sinto [...] incapacitada, [...]. Ou [...] envelhecendo.’* Possui uma função na manutenção da comunidade xamânica onde vive, tal qual todos os outros moradores do local. Afirma ser *‘uma pessoa que não toma nenhum [...] remédio. O que eu uso aqui são os chás’*. Felicidade é o adjetivo que Clara usa para caracterizar o momento presente, definindo-o como momento de chegada ao ponto significativo das suas buscas. O momento em que adentrou no seu objeto de busca: *‘Principalmente que hoje [...] não tenho mais a dificuldade financeira, [...] me sinto muito feliz.’* Refere Clara que a obtenção da aposentadoria eliminou as dificuldades financeiras que caracterizaram a sua trajetória de vida: *‘Tudo que está no entorno, o aprendizado que tenho feito. Me sinto protegida.’*

A sua trajetória é um retrato, uma consequência de um mergulho interior, da sua autoprocuro (Dominicé, 2006). Neste ponto podemos observar relatos de busca individual e coletiva, a importância da confiança na presença do outro, apesar da busca individual, que algumas vezes envolve a descoberta do que trazemos de conhecimento/sabedoria transcendental.

*‘A coletividade tem isso aqui, da gente sempre estar [...] em grupo, em dupla, [...]. [...] isso me deixa [...], mais segura. Aqui as pessoas não adoecem muito [...]. Vivemos em contato com a natureza, ....’ (Clara)*

*‘Dentro do campo espiritual [...] me sinto uma [...]. [...] anciã do passado. Trazendo lembranças de ensinamentos. [...] me incomoda [...] só os joelhos. É a artrose. [...]se não fosse isso [...]estaria viajando, fazendo mil coisas que eu gosto de fazer.’ (Clara)*

### **3.4 Processos de formação**

Como ocorre a formação de pessoas adultas idosas no decorrer das fases de suas vidas? Hipótese sinalizada no enunciado do capítulo que pretendemos discorrer, analisar e refletir por meio desses dois itens a seguir. Tendo como base as narrativas dos sujeitos integrantes deste estudo e os teóricos que compõem o enquadramento teórico do mesmo.

Do ponto de vista de como se formam os sujeitos, do dimensionamento das vias “de formação aos processos de formação” (Josso, 2014, p. 69), identificamos uma etapa de desenvolvimento do olhar reflexivo acerca da trajetória formativa no que diz respeito às experiências e dinamicidade do processo. Nessa etapa, observamos o encadeamento das falas dos sujeitos e o cuidado na sinalização de possíveis canais ou fios condutores passíveis de nos fazer entender e interpretar a sequência de fatos, eventos, experiências. Ou seja, passíveis de nos sinalizar como “utilizar a entrada que nos é fornecida pelos ganhos e perdas que se exprimem nos momentos de orientação” (Josso, 2014, p. 69), na dupla perspectiva de entender como o indivíduo age, com realiza suas opções, além de perceber como esse sujeito enfrenta e se sobressai ou não das situações. Constituindo esse ponto do processo formativo o espaço onde o sujeito é estimulado à apresentação das mudanças ocorridas em função das experiências e saberes que integraram cada etapa de sua trajetória (Josso, 2014).

#### **3.4.1 Mudança e formação**

Neste ponto trataremos da abordagem e importância dos momentos charneira e da experiência de vida na formação. Reportando-nos, inclusive, ao entendimento de Paulo Freire quando refere que toda a nossa trajetória é permeada por experiências que nos colocam em posição de fazer desabrochar novas variantes de um processo educativo.

Processo que se desdobra por toda a nossa existência, onde vida e instituição escolar se consubstanciam num campo de aprendizagem contínuo. Nessas experiências em que nos vemos mergulhados, é-nos exigido refletir para uma tomada de ação. Refletir equivalendo a estudar, ação inicialmente entendida como inerente ao espaço da educação formal, ou à instituição escolar. Todavia, nessa perspectiva da vida como campo educacional, estudar ganha amplitude conforme cada problemática, levando-nos a reflexões e análises com que nos debruçamos para nos apropriarmos das demandas oriundas de cada situação que a vida nos oferece. (Cavaco, 2013).

Com o propósito de compreender as principais reflexões e análises que as narrativas dos caminhos da formação nos apresentam, faz-se necessário observar as conexões que nos possibilitam entender possíveis sequências e/ou encadeamentos de períodos entre si. Trata-se de entender como os nossos sujeitos, no caso deste estudo, ou os sujeitos, em geral, produzem as suas opções e perceber as suas motivações. Alicerçados numa teoria da formação que se debruça sobre a prática do indivíduo. Prática que permeia todas as experiências de aprendizagem e o formato como esse indivíduo as integra sob a sua coordenação, sujeito-ator de sua trajetória (Josso, 2014).

*‘minha família [...] era católica e evangélica, eu fui me tornar espírita. E não era aceita [...]. [...] tive muita dificuldade [...], mas nunca desisti porque [...] sempre achei [...] certo o que eu sentia, do que eu era chamada a [...] trabalhar com a espiritualidade. Isso aí colocou para mim [...] como uma pessoa muito decidida ....’ (Clara)*

*‘Embora eu tivesse que enfrentar conflitos [...] na minha casa [...], [...] sentia que o que eu estava fazendo era bom. [...] hoje [...] tenho essa consciência que embora [...] com muita dificuldade mas eu buscava fazer aquilo que eu me sentia bem ....’ (Clara)*

*‘Mesmo que todos estivessem contra. [...] foi importante para mim [...] saber que tenho essa determinação em fazer as coisas mesmo com dificuldade.’ (Clara)*

A motivação de Clara apresenta-se mobilizada pela convicção nos seus ideais de fé. Apresenta-se percorrendo o caminho do enfrentamento de um padrão religioso divergente do padrão vivenciado no âmbito familiar. Alicerçada na compreensão e na motivação de ser o melhor trajeto para si, independentemente dos percalços enfrentados. Tendo-se submetido a constantes momentos charneira por todo o seu crescimento em decorrência

dessa opção. Prática individual, como cita Josso acima, quando refere a uma prática individual que, sob a própria direção do sujeito, conduz à sua formação.

A trajetória de educação formal, de algumas pessoas adultas idosas deste estudo apresenta um viés formativo que contempla a análise, o questionamento, a crítica e o enfrentamento do modelo de ensino tradicional predominante nas trajetórias escolares:

*‘fiquei de castigo até às 2h da tarde, porque eu virei [...] e falei [...] para uma amiga [...] e a irmã disse que eu ia ficar de castigo [...]. [...] Vejo nada demais durante a aula, trocar uma ideia com seu colega. [...] acho até que garante que aquilo lá se fortaleça com um comentário, com a troca de ideias. [...] acho normal. [...]na época, não era ....’ (Francisca)*

*‘Ela ainda pegou um alfinete e espetou o coração de Nossa Senhora que tinha na sala, [...]. [...] disse que eu havia espetado [...]. Eu disse: eu não. Foi a senhora. E espetou porque quis. Nossa Senhora nem me viu conversar com a minha colega.’ (Francisca)*

Francisca trazia em si, desde pequena, a visão crítica de um futuro educador. Posicionou-se de forma analítica e crítica com a idade que possuía no início do então curso ginásial, como a exemplificar sem mesmo conhecer na época, a visão crítica com que Paulo Freire se refere ao ensino escolar tradicional. O autor descreve e classifica o que designou por três pilares ou domínios integrantes da debilidade característica desta modalidade de educação. A posição de poder centralizada no professor que, de forma unilateral, sujeita o aluno por meio de sua autoridade a padrões normativos de conduta. Padrões alheios ao entendimento deste último que classifica como um dos pilares da instituição escolar, do ensino formal, denominando-o por revelação. A revelação remete-nos para a percepção do aluno como simples receptor, vaso, onde os conteúdos são colocados através do canal transmissor que é o professor, resultando de tal entendimento o segundo pilar denominado cumulatividade. Nessa perspectiva, temos o enquadramento do aluno, ou receptor como um objeto, onde o professor, o transmissor dispõe os códigos, mensagens, conhecimentos apenas para sua memorização. Decorrente dos dois pilares citados, quando ignoramos a crítica e as vivências do aluno, o ensino formal centra nos aspectos externos do processo. Alheio em sua totalidade ao que o sujeito traz em si, decorrendo daí o terceiro pilar denominado de exterioridade (Cavaco, 2013). Eis a perspectiva que norteou, com excessão de alguns professores, a trajetória da formação escolar das pessoas adultas idosas entrevistadas.

O grupo familiar, em geral, coloca-nos em posição de duelo quando se torna necessário entrar em embate diante da posição dos nossos pais que procuram dirigir-nos, muitas vezes, para objetivos que nem sempre estão em harmonia com os nossos. Do ponto de vista escolar, profissional, entre outros, passamos por momentos desafiadores com fortes sinalizações de consequências no nosso processo formativo a depender do significado que, enquanto sujeito, atribuímos a tal fato na condução da nossa história de vida (Dominicé, 2014).

Observamos, na trajetória familiar a seguir, esse conflito quanto aos objetivos paternos na busca por conduzir a formação acadêmica e profissional:

*‘Só tirei notas boas. [...] meu pai e minha mãe, apesar de reconhecerem, diziam: você nasceu para ser advogada ou jornalista. [...] antes de [...] terminar o magistério, me botaram [...] à noite, para [...] fazer Auxiliar de Contabilidade. [...] pra ver se eu mudava [...] não ficava [...] só no magistério. [...] se [...] eu faria [...] outra opção. Em meio a [...] isso [...] conheci meu marido.’ (Francisca)*

Apesar da abertura, apoio e afetividade dos pais que observamos em vários pontos da narrativa de Francisca, essa tentativa de condução para objetivos opostos aos dela, tal qual visualizaremos noutras histórias de vida das pessoas adultas idosas que integram este estudo, consistiu em vários momentos charneira. Que se configuram em momentos impregnados de fatos, experiências, vivências de alto grau de complexidade e importância na formação do sujeito. Situação onde cada um se vê encaminhado por uma autonomia interna que conduz e desenha a trajetória e os contornos de cada experiência. Levando-o a selecionar, a decidir, inclusive, a rota a percorrer, como será o trajeto e os outros sujeitos que poderão acompanhá-lo ou não no seu processo formativo (Josso, 2014).

*‘Foi o maior desgosto que eu dei para o meu pai e [...] minha mãe. [...] era casada, já tinha filhos. Mas quem pagou meu vestibular foram eles [...]. [...] disseram: Tá aí o dinheiro [...] para você fazer Direito ou Jornalismo. [...] me inscrevi em Pedagogia [...]. [...] quase que têm uma coisa lá’. (Francisca)*

Dessa perspectiva de análise baseada na abordagem de Dominicé e Josso acima referidas, remontamos ainda ao percurso de formação escolar, bem como à interseção deste com o percurso familiar:

*‘Era o sonho do meu pai que eu estudasse no N. Sra do Carmo. [...] queria que eu fizesse engenharia, mas [...] não era muito de matemática. Mesmo assim ele foi me*

*matricular lá [...], marcou entrevista e [...]para minha decepção e a tristeza do meu pai, a madre [...] diretora, se mostrou um pouco preconceituosa e a fala dela me chateou ....' (Joana)*

*'quando ela chegou eu fiz o cumprimento, me curvei, fiz [...]reverência [...], beijei a mão [...] até ela começar a me entrevistar: perguntou onde eu tinha estudado e [...] quando falei [...], [...] fez uma pergunta que [...]me entalou. [...] segurei a malcriação por [...] meu pai. [...] perguntou se eu pretendia fazer o científico no N. Sra do Carmo com a matemática do Ginásio Industrial.'* (Joana)

*'conversou com meu pai, uma pessoa simples e começou a perguntar onde papai trabalhava, [...] fez uma pergunta [...] um pouco indiscreta [...] quanto ele ganhava. Papai respondeu. [...] não satisfeita, perguntou se ele tinha certeza que podia pagar a mensalidade.'* (Joana)

*'Nessa hora [...] tomei as dores do meu pai [...]. Disse que meu pai não era [...] palhaço, se ele estava ali [...] tinha condições de pagar, se [...] não tivesse não estaria perdendo um expediente [...] cumprindo aquela burocracia [...]. Ela [...] me botou para fora [...]e disse que eu não estudava lá'.* (Joana)

Tratou-se de uma sequência de momentos charneira enfrentados pelos sujeitos de pesquisa entrevistados:

*'Foi a primeira expulsão da minha vida. [...] Disse que lá não era lugar de menina malcriada[...]. [...] eu saí na frente e meu pai [...], coitado, atrás de mim, cheio de vergonha.'* (Joana)

*'no portão do N. Sra do Carmo, não esqueço nunca, ele tirou o dinheiro do bolso. [...] usava o dinheiro solto no bolso e me deu o [...] da matrícula e disse: olhe minha filha, você acabou com o único sonho que seu pai tinha para você [...] ver você estudando aqui nesse colégio. Como [...] botou tudo a perder, tome aqui o dinheiro e vá estudar onde [...] quiser'.* (Joana)

*'Minha família sempre me chamou estranha por isso eu sempre busquei dentro de mim. [...] uma necessidade de conhecer algumas vertentes religiosas como a umbanda, o candomblé. Fiz pesquisas com o candomblé, conheci a umbanda, [...] e passei nos últimos dez anos dentro do espiritismo, [...]. E todo esse processo [...] foi [...] uma preparação para eu chegar no xamanismo.'* (Clara)

Tais momentos de estranhamentos, de busca, de ausência de acolhimento no âmbito familiar, que em alguns casos se apresentam mais leve, em outros mais fortes, segundo cita Clara, acompanharam o seu trajeto familiar que era fundamentado nas linhas religiosas católica e evangélica. Perpassaram a trajetória social por meio dos diversos grupos religiosos que integraram as suas opções de percurso, iniciado no catolicismo, passando

pelo espiritismo e que percorreram todas as suas idades desde a infância até à entrada no envelhecimento quando ocorreu a sua chegada numa comunidade xamânica:

*'eu me senti muito acolhida aqui [...]. [...] a gente passa por vários processos. [...] aqui eu posso dizer que me desconstruí para poder me construir. [...] passei por mortes. Mortes espirituais [...] porque [...] cheguei [...] com muitos conceitos e [...] para poder me autoconhecer e [...] entender tudo que estava acontecendo comigo, [...] tive que deixar vários conceitos. [...] passei por vários tratamentos, [...] de traumas de infância, [...] de culpa, [...] de medo. Com base em ritos xamânicos.'* (Clara)

Parte significativa dos adultos são levados a rever as suas opções de trajeto. Modificações no mundo do trabalho, no contexto social, familiar, ocasionados por diversos fatores demandam a análise e o refazer do trajeto inicial. Muitas dessas alterações envolvem situações dolorosas com quebras, renúncias, aceitação, novas buscas (Dominicé, 2006).

*'Eu queria muito ter estudado na [...] Universidade Federal [...], acho que [...] por ser uma faculdade mais aberta, [...] eu iria, [...] conhecer, conviver com pessoas de todos os níveis, [...] saberes, [...] iria me enriquecer muito mais. [...] estudei na Católica [...]. [...] ela é meio [...] o primeiro colégio que estudei de freiras, [...] tem uma religiosidade.'* (Francisca)

*'Eu quase que voltei [...]. Só que eu voltei com mais experiência, [...] soltura, [...] liberdade. [...] o público da Católica [...] como meu primeiro colégio, é elitista. [...] eu falava mais o que eu pensava e fiz poucos amigos [...], porque [...] eu era diferente, eu era livre.'* (Francisca)

*'Eu tinha meus pontos de vista [...]. [...] tudo me ajudou [...] eu era mais madura, [...] pude, [...] me assegurar de que [...] aquilo ali que eu estava fazendo ia me dar liberdade de procurar um colégio pra meus filhos [...] e eu trabalhar pagando o colégio [...], porque eu não tinha condições. [...] isso favoreceu e muito.'* (Francisca)

*'Tudo o que eu vivi, todas as minhas experiências, somaram a meu favor. [...] fui a um excelente colégio, me ofereci, fiz uma entrevista [...], falando de quem eu era, como [...] agia e fui aceita [...] lá trabalhei [...] meus filhos todos estudaram lá.'* (Francisca)

*'Por conta do meu trabalho. A partir desse momento. [...] sou muito grata a tudo. Toda [...] minha vida escolar e a minha família. [...] também [...] a Deus [...] me deu oportunidade de ser uma pessoa autêntica. [...] cheia de defeitos, de virtudes e com uma liberdade incrível.'* (Francisca)

Na junção da trajetória escolar/académica, familiar, profissional e social de Francisca, à luz do que nos reporta Dominicé acima, registamos situações de mudanças de trajeto no

percurso acadêmico. Quando, por exemplo, aceitou realizar o curso de pedagogia numa universidade com o mesmo perfil elitista dos colégios frequentados anteriormente e no entanto desejava cursar na universidade federal, local que possui um perfil muito mais amplo do ponto de vista da diversidade de classe social, pesquisa e extensão acadêmica. A situação financeira do grupo familiar composto por quatro filhos promoveu a necessidade de renunciar inicialmente ao objetivo de trabalhar com crianças em situação de carência social, levando-a para novas buscas profissionais que contribuíssem para uma formação escolar dos filhos com a qualidade que desfrutou, além de consequente contribuição para o equilíbrio financeiro e emocional da família.

O percurso de Joana insere-se, também, no que referem Dominicé (2006 e 2014) e Josso (2014) acima quando abordam os confrontos com que o indivíduo se depara na sua trajetória. Confrontos esses diante de impasses entre situações significativas e conflituosas ao mesmo tempo, exigindo-lhe opções de escolha que implicam alterações, refazer ou ajustar o caminho. Joana apresenta uma certa instabilidade no âmbito profissional, permeada por situações de enfrentamento de dentro desse âmbito:

*‘Uma das coisas que eu tive que trabalhar muito na minha vida profissional foi lidar com o preconceito em relação a mulher. [...] sou de uma área basicamente, na minha época ocupada por homens. [...] terminei a faculdade [...] em 75. [...] estagiava na Divisão de Oficina da Universidade Federal com 78 homens e só eu de mulher.’* (Joana)

*‘não senti nenhum preconceito [...]. Eu já estava no âmbito profissional, [...] lotada na [...]. [...] Universidade Federal. [...] era trabalho mesmo, [...] estava terminando [...] o último ano de Desenho Industrial. [...] lá eu não tive isso....’* (Joana)

Numa segunda experiência profissional e ao migrar de um perfil profissional público para um privado, percebemos situações de confronto relativas ao preconceito:

*‘Os meninos já estavam crescidos [...]. Quando eu passei para empresas particulares [...] comecei a sentir esse peso, [...]! Tipo disputa. [...] trabalhava com 8 homens [...] só eu de mulher. [...] fui praticamente obrigada, [...]. [...] estava sendo capacitada para assumir [...] o Departamento de Desenho [...] em 1986.’* (Joana)

*‘Eu treinava mas o rapaz que estava antes [...] [...] tinha ido para o Departamento de Engenharia e não estava [...] bem lá. [...] começou a implicar comigo e a usar a influência que [...] tinha [...] com os donos [...] para me botar para fora. [...] saiu essa estória [...] que [...] iam demitir dois amigos meus. [...] em detrimento de*

*contenção de despesa. [...] meu salário era mais alto que o dos meninos, eu [...] pedi demissão.*’ (Joana)

Confrontada pelos funcionários da instituição por ter um salário diferenciado e tendo sentido-se acuada: *‘por conta de salário.’* Bem como por se sentir pressionada face à situação em que a colocaram, optou por abrir mão do trabalho: *‘vou sair porque [...] tá noivo, vai casar e Luiz é um pai de família. Eu tenho marido [...]. [...] sai por isso. [...] fui muito pressionada pelo fato de ser mulher.’* (Joana)

Joana refere ter tido um percurso profissional: *‘com preconceito. Primeiro por causa do sexo. E quando eu tentei voltar [...] por conta da idade. Preconceito também com relação a qualidade do trabalho.’* A questão da qualidade é uma característica ou um traço que se refere ao padrão processual, aos detalhes e ao acabamento final, em geral, dado a algo que se proponha realizar em qualquer âmbito, padrão que também permeou a sua trajetória profissional. Aspecto reforçado pelo âmbito familiar:

*‘a gente lembra muito da educação deles e [...] trás para a vida [...] em todo canto. Tanto na profissional como na vida doméstica, a gente faz questão de não decepcioná-los. [...] aos 70 anos [...] só vejo pontos positivos na educação doméstica que nós tivemos.’* (Joana)

Em função dessa dedicação e padrão imposto à atividade profissional, refere:

*‘por conta do meu desempenho, [...] fui fazer um trabalho que era pioneiro [...]. [...] desenhar as fachadas de todos os prédios das ruas que a prefeitura pretendia revitalizar. [...] integrei a equipe de Jaime Lerner [...], [...] que fez o projeto de revitalização de Curitiba.’* (Joana)

*‘estava procurando emprego, fui levada por [...] um arquiteto [...]. [...] que projeto dele só papai [...] ele botava para trabalhar nas obras [...]. Como [...] gostava muito de desenho. Ainda [...] gosto. [...] me dei muito bem e [...]. [...] tava ganhando dez vezes mais que um Arquiteto da prefeitura.’* (Joana)

Trata-se de mais um momento significativo no percurso profissional de Joana, onde o contexto formativo se constituía significativo dentro da formação académica e profissional através das quais encaminhava o seu percurso. *‘Eu queria trabalhar porque [...] estava precisando. No início [...] verdinha [...] eu fazia pouco. Depois [...] comecei a deslanchar. [...] peguei gosto. [...] um trabalho que foi até para UNESCO’.* Então surgem questionamentos por parte dos arquitetos que se viram em desvantagem, apesar de não

realizarem o mesmo tipo de atividade: *‘começou [...] o ciúme por conta da qualidade do trabalho, da inovação e pelo salário a mais.’*

A formação do ponto de vista da profissionalização tende também a ser permanente e acompanhar a trajetória de vida profissional do indivíduo. Ela não se circunscreve apenas à fase de preparação para a atividade profissional. Perpassa a sua trajetória de vida. O sexo feminino encontra entraves na formação profissional contínua tendo em vista necessitar ajustar a vida profissional às demandas que o âmbito familiar demanda (Alheit & Dausien, 2006). Ainda da perspectiva do percurso profissional de Joana, marcado por momentos significativos, momentos charneira que envolveu sequências de opção pela renúncia, apesar dos atrativos do ponto de vista do desenvolvimento da atividade profissional vinculada à formação acadêmica, da sua vocação para o desenho. Bem como das condições financeiras oferecidas, a exemplo do que Alheit e Dausien nos colocam acima, a condição feminina agrega algumas outras encruzilhadas que parecem-nos contribuir para tornar o percurso mais acidentado.

*‘Os critérios [...] foram determinados por [...]. [...] vocês. Eu [...] queira trabalhar e ganhar meu dinheiro. E eu fiz jus a tudo isso com o critério que vocês criaram aí alheio da minha vontade. [...] não vou admitir’* (Joana)

Responde ao gerente que sugeriu alterar a regra do seu salário para ficar equivalente ao dos arquitetos contratados pela prefeitura, mas que não realizavam o nível de detalhe da atividade para a qual foi contratada. Todavia, o âmbito familiar também contribuiu na sua reflexão, análise e opção: *‘decidi sair. Mas essa decisão foi porque [...] já estava grávida [...] e [...] não me alimentava direito. [...] muito enjojo.’* (Joana) Tendo se mantido ausente do campo profissional e tido dificuldades para retornar quando os filhos já estavam maiores. Na sua área específica em função da idade e de falta de atualização profissional esse retorno na época já não era fácil, o que nos remete à formação profissional permanente como ressaltam os autores. Além dessas questões, deparou-se com o surgimento de uma doença congênita grave para tratar, a separação matrimonial, o acompanhamento do pai idoso e acamado por um longo período e, em seguida, necessitou dar suporte no acompanhamento da mãe idosa também acamada.

As narrativas a seguir compõem uma biografia que também apresenta características de mudanças drásticas, talvez dolorosas e bruscas em mais de um campo. Momentos onde foi necessário optar por caminhos diferentes dos projetados inicialmente:

*‘Na Escola Técnica [...] aconteceu de relevância foi [...] um certo percurso político. [...] fui tirar a carteira de motorista não quiseram tirar [...] disseram que eu era cabeludo. Tive problemas [...] inclusive sai em jornais [...]. [...] não consegui concluir o curso da Escola Técnica. Eu tive que sair [...] do Brasil.’ (Pedro)*

*‘Em 74 [...] fui para Portugal. Antes disso, fiz vestibular e consegui entrar para Física. Não consegui cursar [...] saí ligeiramente apressado. [...] tinha amizade com Dom Helder Câmara, [...]. Na paróquia eu tinha uma namorada. E nessa amizade, com o pessoal da Escola Técnica ....’ (Pedro)*

*‘Foi quando [...] tive que sair para Portugal. [...] não consegui fazer o curso da Escola Técnica. Não consegui cursar a Federal, [...] Física [...]. Foi um ponto muito importante porque modificou a trajetória previsível que eu tinha.’ (Pedro)*

Foram modificações do âmbito acadêmico como a não conclusão do curso médio técnico em eletrotécnica e a impossibilidade de cursar o nível superior em física; do âmbito familiar em função do afastamento da família; do âmbito social proveniente de sua mudança brusca de país, cultura, entre outros. Fato que ocasionou o seu afastamento de amigos de vários grupos entre os quais: do clube desportivo que ainda hoje frequenta, da escola e da militância política que incluía relações de afeto com a namorada, integrante do grupo religioso e do político. Além da liderança religiosa e política que aprendeu a admirar apesar de se intitular ateu.

*‘não tivesse ido para Portugal é provável que eu tivesse casado, [...] barrigudo, [...]. [...] tive que sair. [...] e isso alterou completamente minha trajetória de vida. Portugal [...] outro país [...] outra maneira de ver as coisas, [...]. [...] adquirir outros conhecimentos, outra maneira de encarar a vida, [...] as coisas que eu não teria tido se não tivesse acontecido de ir.’ (Pedro)*

*‘até brinco com a situação e digo: [...] Eu adoro a ditadura, [...]. [...] graças à ditadura [...] consegui ir para Portugal e ser um vencedor hoje. [...] a ditadura [...] abriu esse caminho para mim.’ (Pedro)*

Os relatos acima nos demonstra que as modificações realizadas em diversos âmbitos da uma trajetória, podem gerar desconforto e sofrimento na ocasião. Todavia, a representação de Pedro sobre sua história de vida e o que narra que se tornou atualmente fornece-nos pistas de que conseguiu reelaborar o seu percurso permeando os seus momentos de quebra, de retomada, de aceitação de novos caminhos com significativos ganhos na sua formação.

Através das histórias de vida, os sujeitos apoderam-se de si e das suas trajetórias. Para externalizá-las aos demais sujeitos, inicialmente precisam realizar figurações. Através

desse processo elaboram o que traduzem como a sua vida e o que ela representa. Para apresentar a sua história de vida, a sua existência, utiliza o homem essas figurações representando assim a sua historicidade. Para tal, usa desde o linguajar mais simples ao mais formal, bem como recursos da linguística e imagens, recortes que retratem os tempos e espaços do seu percurso/trajetória de vida, ou outra denominação que deseje expressar como o seu enredo de vida (Delory-Momberger, 2008). Em seguida à mudança de país, Pedro relata alguns desses recortes de sua trajetória para nos apresentar as novas configurações do seu percurso acadêmico e profissional:

*‘em 74, [...]a seguir do 25 de abril. Cheguei 25 de junho, ainda com a Revolução dos Cravos fervendo. [...] comecei a estudar e trabalhar. [...] consegui me matricular em [...] Engenharia Eletrotécnica. [...] trabalhando na Rede Ferroviária em Portugal. [...] consegui levar meu currículo escolar’ (Pedro)*

*‘consegui a equivalência e [...] entrar no Instituto Superior Técnico cursando Engenharia por volta de 79/80. Não cheguei a concluir. Tive um esgotamento, [...] trabalhava de noite. A carga horária nos Caminhos de Ferro era quase 45 horas semanais, 9 [...] por dia.’ (Pedro)*

*‘a carga horária [...] no instituto [...] era terrível. [...]. Tinha 6, 7 disciplinas diárias, uma carga horária de 6, 7 horas. [...], ia dormir no Técnico. [...] não conseguia assistir as aulas direito e consegui ir [...] até o terceiro ano. [...] No terceiro ano tive um esgotamento’ (Pedro)*

*‘me tratar aqui ia ser [...] complicado, [...]. A visão que as pessoas tinham. [...] um esgotamento e os serviços de medicina, de fiscalização de baixa por doença [...] em Portugal na época e [...] hoje [...], só se você estiver sem andar [...] conseguiria continuar com o tratamento.’ (Pedro)*

Retrata então a tentativa de recuperar-se para retornar ao trabalho. Após várias reflexões, tentou se tratar e permanecer no país, porém precisou realizar nova opção:

*‘tentei e não consegui. [...] mandavam o fiscal [...] e diziam: ah! Você está bom. [...] Tem que voltar a trabalhar’ (Pedro)*

*‘tive que ir para o Brasil. [...] em 1987, [...] me recuperar junto à família e amigos [...]. Passei nove meses [...] depois regresssei a Portugal’ (Pedro)*

Margarida relata dois momentos de quebra na sua trajetória com reprogramação de trajeto, com implicações, especificamente no âmbito familiar, acadêmico, profissional e social: *‘Só teve ruim no dia da minha formatura o meu pai faleceu. [...] eu não participei.’* No campo

profissional ressalta a sua demissão e de todos os que integravam um departamento a nível nacional de uma grande empresa onde trabalhava: *‘Na Petrobrás demitiram todos os funcionários da DECON/DIGEC. Foi o Shigeaki Ueki. [...] na época um dos diretores do Ministério das Minas e Energias. [...] nem sequer se preocupou em ajudar a gente. [...] foi em 1973. Era a época da ditadura. A gente não podia abrir a boca. E concursada. ...’*

Da perspectiva da formação e da significância da sua trajetória que ocasionou a não conclusão do ensino superior, Pedro considera que do: *‘fato de não ter concluído Engenharia Eletrotécnica [...], ficou a experiência adquirida com eletrotécnica, estudei muita matemática.’* Enfatiza e reconhece a amplitude da: *‘visão do mundo’*, proporcionada pelo estudo da matemática.

*‘Na física também estudei muita matemática, [...] e isso fez com que eu me tornasse uma pessoa muito versátil, tanto profissionalmente como em termos de vida. [...] faço milhões de coisas. [...] sou capaz de construir uma casa, conserto carro, tudo isso. E isso me ajudou bastante.’* (Pedro)

A narrativa de Pedro, remonta aos processos educativos e formativos como não individualizados, como processos eminentemente coletivos, cuja temporalidade é paralela ao percurso social de toda uma vida, assemelhando-se com a mesma. Entretanto, é no particular que os indivíduos analisam e optam sobre o destino dos saberes, dos conteúdos provenientes das suas relações com outros sujeitos e com a ambiência onde se deram tais relações (Cavaco, 2013). Dessa forma, compreendemos Pedro ao avaliar e narrar o que faz com os saberes aprendidos nos cursos de formação realizados parcialmente, como o de nível superior em Engenharia Eletrotécnica e o nível técnico em Eletrotécnica. As imagens narradas dessa etapa da sua história de vida, sinaliza como incorporou os saberes usados, desde então, no fortalecimento da sua formação. O que vem permitindo, inclusive, no atual estágio de vida, proporcionar-lhe motivação para o exercício de atividades profissionais na dimensão do trabalho voluntário e do remunerado mesmo após a aposentadoria. O que para ele é muito significativo.

No que tange à importância da educação acadêmica ou escolar nos processos formativos de forma geral, Pedro retrata que a sua educação formal:

*‘deu uma abertura, uma visão do mundo que muita gente pensa que [...] quem dar só é a Filosofia e as Ciências Humanas [...]. [...] a área técnica também dar [...]. Tecnicamente eu fiquei muito bem preparado. Estudei muito eletricidade. Inclusive*

*na empresa, [...] quando me aposentei eu controlava quase tudo, mais da metade da rede elétrica ferroviária do país.'*

Na continuidade faz referência ao seu processo de mudança:

*'depois que saí daqui em 74 houve uma mudança, minha vida parou aqui e continuou lá. [...] esse conhecimento que eu adquiri no Técnico, quando eu me aposentei, mais da metade da rede elétrica ferroviária portuguesa era coordenada por mim. [...] apanhei um conhecimento e soube aproveitar [...] e adaptar a minha profissão. Eu era Operador de Subestação de Centrais Eléctricas e depois fui encarregado.'* (Pedro)

Na significância da sua trajetória académica, todavia sinalizada como um momento de confronto em que nos deparamos nas encruzilhadas da vida, Joana aborda os seus impactos na relação com a instituição escolar e os colegas no primeiro ano do então curso científico, além dos reflexos desses impactos na relação com o pai (ambiência familiar) :

*'me soltei, aprontei muito e terminei [...] convidada a sair da escola. Com vergonha do meu pai [...] um trabalhador simples mas que sempre investia na minha educação, [...] não achei justo com paiho'*

Ao enfrentar um possível momento charneira criado a partir de suas próprias ações, Joana ficou impactada quando:

*'no final do ano [...] eu fui pegar minhas notas, [...] recebi a transferência sem pedir. Mandaram eu procurar outra escola [...]. [...] fiquei com vergonha do meu pai, do esforço dele pagar escola [...] e eu perder um ano. [...] ele disse que ia me matricular de novo.'*

Movida pelo afeto que possuía pelo pai, pelo zelo que ele possuía com a sua formação académica, sem que ela talvez na época já conseguisse reconhecer e assumir o seu papel de sujeito e ator da sua aprendizagem:

*'não queria dar [...] outro desgosto a ele [...] além de ser reprovada, [...] ter sido botada para fora do colégio. [...] disse para ele que não queria mais estudar lá [...] ia estudar na Escola Técnica para fazer o científico com matérias técnicas [...]. [...] teria que me submeter a uma seleção. [...] escolhi o turno da tarde, [...] só ia ter seleção para o turno da noite.'* (Joana)

Joana foi beneficiada com o fato de não ter ocorrido seleção para o turno da tarde em função da baixa procura pelo referido horário. Formatando assim o seu percurso formativo.

Abordando sobre pontos positivos da sua trajetória escolar e os reflexos desses sobre outras trajetórias da vida:

*‘A única coisa que talvez tenha me impulsionado foi aquela atitude daquela freira, como se a filha de um pedreiro não pudesse ter um estudo de qualidade. [...] almejar uma formação acadêmica [...]. [...] isso foi uma das coisas [...] aquela humilhação que [...] ela impôs ao meu pai e eu não admitia’.*

Considera, então, um momento, a nosso ver, pouco positivo, ocorrido no âmbito da educação formal, que pode ter influenciado o seu processo de formação. É como se a partir desse ponto negativo, vivenciado nas fronteiras entre o ambiente de formação escolar e o familiar, Joana tenha percebido em si uma força capaz de enfrentar as situações de conflito pelas quais passou e transitar com esse potencial para outras instâncias de vida. Referimos a partir desse relato que, para além do entendimento da psicanálise sobre o nível de importância dos pais em todo o processo de formação do ser, o foco da investigação da narrativa biográfica é identificar como se processa a formação dos adultos. Com base no entendimento da formação como aprendizado contínuo que se realiza ao longo da vida (Dominicé, 2014).

Ao longo das demais narrativas das pessoas adultas idosas e sujeitos deste estudo, através das suas histórias de vida permeadas pela presença dos seus pais e entrelaçadas nos demais percursos das suas formações, observaremos como vivenciam esse permanente estado de formação. A narrativa de Francisca constitui mais um exemplo do que citamos acima. Ela relata uma certa inquietação relativa ao ambiente escolar nos colégios com formação religiosa que frequentou e a orientação da família quanto a isso:

*‘A fala delas era muito fechada numa religião que não era minha. [...] nada a ver comigo. [...] tinha tido esse primeiro embate com as freiras [...]. [...] fiquei de castigo até 2h da tarde. Ela ainda pegou um alfinete e espetou o coração de Nossa Senhora que tinha na sala. [...] disse que eu havia espetado...’.*

Tendo Francisca enfrentado e respondido:

*‘eu não. Foi você. [...] chamei a freira de você e isso não foi bom [...]. [...] fiquei meio que marcada, [...]. Meu pai [...], minha mãe falou muito: Por favor, [...] você não está errada [...], mas diminua, [...]. [...] quanto menos você falar, melhor. [...] corre menos riscos.’*

Os adultos da atualidade vivenciaram nos seus processos educativos, padrões comportamentais orientados para a desistência ou para o silêncio quando confrontados com dificuldades ou conflitos, a fim de engavetarem tais situações, levando-as ao esquecimento (Dominicé, 2006). As pessoas adultas idosas integrantes deste estudo também se formaram nessa perspectiva. Joana narra um momento charneira onde foi levada a agir conforme citado pelo autor. Tão logo ter assumido uma vaga na sua área de formação acadêmica, cita sobre uma experiência que envolveu um empregado que trabalhava no mesmo setor, uma possível manipulação com vistas a sua saída da empresa, além de sua apreensão em função da simulação da demissão de dois amigos:

*‘Ele tinha ido para o Departamento de Engenharia e não estava [...] bem lá. [...] começou a implicar comigo e a usar a influência que [...] tinha [...] com os donos [...]. Para me botar para fora. [...] saiu essa estória [...] que eles iam demitir dois amigos [...]. [...] em detrimento de contenção de despesa.’*

*‘meu salário era mais alto que o dos meninos, [...] pedi demissão. Eu não preciso desse trabalho [...]. [...] sai por isso. Mas eu fui muito pressionada pelo fato de ser mulher.’*

Identificamos relatos de vivências profissionais inseridas numa ambiência social ou política maior que ocasionam um despertar de consciência estimulado, algumas vezes, pela necessidade de se fazer uma opção ou em decorrência de uma quebra (Dominice, 2014). Neste caso temos fundamentadas as situações de João quando se acha prejudicado pela exigência de informática nos concursos para o cargo de Delegado em que participou. Por não conseguir perceber a necessidade, na época, da referida competência para o desenvolvimento da função, deixou-se impregnar pela descrença, pelo desânimo, não aceitou submeter-se a um curso preparatório de informática que o habilitasse a um novo concurso. Movido por uma mistura de sentimentos e crenças que ocasionaram uma quebra, uma ruptura no seu propósito de tornar-se delegado, tendo tomado a opção de abrir mão desse projeto:

*‘Passei para delegado [...] não gostei nada das condições [...]. Não gostei do Estado; [...] do povo, [...] de nada lá. A distância era grande dos familiares. Muito distante e [...] longe de tudo.’ (João)*

Refere, então, em seguida, que se submeteu a concurso para a mesma função no lugar onde morava com a família:

*‘Fiz para Polícia Federal e fui reprovado em informática. Fiz para Pernambuco e fui reprovado em informática. [...], me abusei, [...] fui trabalhar e abandonei [...] fazer o concurso de delegado.’ (João)*

Dominicé, acima, também retrata quando João se refere aos baixos salários, a escassez de vagas de trabalho para o curso que fez e a concorrência que, naquele momento, transpareceu contemplar mais a experiência do que a formação acadêmica:

*‘na escola técnica e no Técnico em Contabilidade [...] a gente estudou, [...] e quando foi para o campo de trabalho o salário era pouquíssimo e a quantidade de pessoas que tinha [...] mal o primário, mas tinha m o know-how. Isso era a dificuldade dos cursos [...] do ensino médio, na ida para o mercado de trabalho. A escola formava bem para o trabalho. [...] campo de trabalho [...] não tinha (final da década 70).’*

Nesse recorte da sua narrativa, João refere inclusive que naquele espaço temporal e geográfico, os saberes experienciais eram privilegiados em detrimento dos saberes acadêmicos. Todavia, João também refere a outro conflito que passou: *‘A dificuldade foi relativa ao curso que optei [...]. [...] Técnico em Mecânica. [...] outros cursos técnicos ofereciam melhores salários.’* Sinalizava que, em alguns cursos, o indivíduo já saía da instituição: *‘com trabalho muito bom. Melhor do que muitos empregos de gente mais antiga.’* João discorre sobre essa outra dificuldade também centrada entre o curso escolhido no percurso escolar e o percurso profissional. Busca mostrar que na sua história de vida ocorreram dois confrontos na relação desses percursos, onde identificamos a seguinte inversão: no ensino médio optou por dois cursos técnicos e deparou-se com dificuldades inerentes ao mercado de trabalho, que são aspectos externos ligados às políticas profissionais, sociais e governamentais do período. No entanto, na idade adulta, na posse de uma outra formação profissional também de nível médio, por fatores também ligados às políticas trabalhistas, não conseguiu avançar no objetivo de assumir uma vaga na função de delegado, conforme cita no parágrafo anterior.

Outra imagem desses momentos de encruzilhada que as pessoas adultas idosas deste estudo percorreram nas suas formações, vem da narrativa de Margarida quando ressalta a não existência de concursos para professores e os baixos salários no período em que concluiu a sua formação superior:

*‘fiz a Escola Técnica de Comércio [...] e depois [...] Geografia na Universidade Católica [...]. Fiz licenciatura. [...] ensinei um ano, depois voltei para o comércio.’*

*[...] que pagava muito mais. Naquela época [...] não valorizavam os professores, não faziam concurso'*

Parece-nos tratar-se de questões de âmbito político quando se criam cursos técnicos e superiores, desatrelados de uma pesquisa de necessidades de preenchimento de vagas em determinada região, e/ou alheios a criação/atração de empregos nas respectivas áreas, associado todavia a instalação de políticas de captação desses profissionais/salários adequados.

Um momento dessa feita vivido por Clara retrata no início do ensino médio, um certo conflito no campo escolar com perspectivas de encaminhamento para o campo profissional:

*'tentei fazer [...] Técnico de Enfermagem. [...] no segundo ano, [...] a [...] professora resolveu fazer um teste [...] e me mandou logo para o estágio no Hospital [...]. E naquele dia eu soube que [...] não teria condição nenhuma de fazer Enfermagem.'*

### **3.4.2 Pessoas e contextos**

A abordagem deste ponto pretende analisar, subsidiada na teoria tripolar de Gaston Pineau, relacionando as pessoas e a heteroformação. Os contextos e a ecoformação - componentes da referida teoria. Além da importância da reflexão, da atribuição de sentido e da apropriação da experiência de vida (autoformação). Apresentando e distinguindo a importância das pessoas e dos contextos na formação do ser. Os componentes que subsidiaram este aspecto encontram-se, inclusive, enunciados nas narrativas da questão que infere sobre as aprendizagens que, no decorrer da trajetória de vida, mais contribuíram para o fortalecimento da pessoa adulta idosa na atualidade. Constituindo, a autoformação, no sujeito formado, resultado da relação de dois sujeitos, etapa denominada de heteroformação. Relação tal que ocorre em dado ambiente, classificado como de ecoformação. Ocasionalmente, a partir da junção dessas relações intituladas como hetero e ecoformação, o surgimento desse terceiro elemento, dessa terceira força classificada como autoformação, que se apresenta como base e estímulo constante para etapas posteriores do crescimento (Pineau, 2014):

*'quando eu fui para o colégio [...], das freiras, eu gostei bastante. Elas eram bastante legais, mas [...] duas coisas [...] fiquei na retaguarda e [...] questionei*

*muito [...] misturar os conteúdos pedagógicos com a religião. Isso eu não oriento. Não foi positivo.’ (Francisca)*

*‘acho que o lado pedagógico e o [...] religioso não podem se misturar. A gente tem que ter clareza. [...] saber analisar com criticidade e não precisa da religião para interferir nisso.’ (Francisca)*

O que nos deixa entrever que o modo como aprendemos, como ocorre a educação, independente de ser estimulada pelo meio histórico e cultural e por todas as pessoas com quem nos relacionamos em qualquer etapa da vida, o processo em si é definido por cada indivíduo de forma particular, única (Cavaco, 2013). O sujeito tem autonomia intrínseca, assim, para proceder à sua formação ou sua autoformação, dependendo de como aborda cada autor. Nesta correlação podemos identificar a relação do pensamento de Pineau e de Cavaco ao referirem a importância e o papel dos outros e dos contextos no eclodir do nosso processo formativo, e sobretudo da nossa decisão pessoal. Outrossim, trazemos a narrativa de Margarida, da sua trajetória escolar:

*‘O professor [...] era muito bacana. [...] procurei falar [...] melhor por causa [...] do professor de português, [...]. [...] as colegas eram muito boas, até hoje eu tenho contato, [...] desde o ano de 1958’.*

Trazemos, também, Francisca nas suas relações que perpassam a trajetória familiar, educacional e social apresentando a força que surge de si, a partir, em geral, da confiança que o âmbito familiar promoveu no seu processo formativo:

*‘Eu pedi à minha mãe [...] pra fazer balé clássico [...] coisa que nem se ouvia falar na [...] época, na [...] cidade [...] tinha uma professora. [...] que ensinava duas meninas só. [...] minha mãe [...] disse: [...] vou ver quanto ela cobra [...] se é possível você fazer ....’*

Ao chegar no local, Francisca antecipou-se e determinada abordou a professora:

*‘Quando a professora me viu, [...] eu disse: [...] A senhora pode me dizer [...] os primeiros passos [...]? [...] ela: Posso! As meninas já estavam fazendo [...]. [...] eu não estava preparada, [...] com a roupa. [...] só em movimentar os braços, eu já me senti bem. Eu tinha 8 anos’*

Francisca continua a narrativa junto a professora de balé e ao espaço da dança, mostrando-nos como a professora e esse contexto foi significativo na sua formação:

*‘Depois ela teve mais alunos, [...] parou de me cobrar e [...] dizia: venha fazer sua aula [...] os seus movimentos, o seu olhar, [...] me pagam. Então, não tem preço, não tem como eu não me emocionar diante dessas coisas que me ocorreram.’*

As narrativas das histórias de vida de cada pessoa adulta idosa tratada neste trabalho, além de nos apresentarem seus processos de heteroformação e ecoformação, oportunizaram a esses indivíduos vasculharem nos seus percursos históricos, nos diversos campos de relação e nas diversas idades da vida, captar, analisar e definir à luz da consciência que hoje possuem, os eventos mais significativos que geraram os seus processos autoformativos. Consistindo, esse processo de elaboração e ajuste dos seus históricos experienciais, os aspectos de maior relevância da autoformação (Pineau, 2014).

Das várias aprendizagens consideradas significativas para os sujeitos desta investigação, constituintes de narrativas acerca de momentos de hetero e ecoformação em vários ambientes, trazidos à consciência e analisados como geradores da sua formação, temos:

*‘Com minha mãe eu não tinha uma relação muito boa, [...]. [...]ela queria meu bem. Da forma dela’* (Clara)

Como memória importante, advinda do que considera uma outra trajetória familiar, refere as novas aprendizagens do ponto de vida das experiências adquiridas no âmbito do que classifica como novo espaço familiar:

*‘Aqui eu me desconstruí [...]. [...]tenho hoje novos conceitos, [...]uma nova visão de vida, [...]é como se eu tivesse uma morte em vida, [...] vim de um renascimento, [...]muita coisa ficou para trás. [...]hoje eu vejo, [...] vivo um dia a cada dia, vendo o mundo diferente em todos os campos, me dando espiritualmente.’* (Clara)

Relata as modificações que já identifica no atual contexto hetero e ecoformativo:

*‘abro o leque no campo espiritual em relação com as pessoas. [...]eu engolia os sapos todos. Hoje mais não. [...] verdadeira eu sempre fui, mas eu tinha [...]dificuldade de expor e magoar a outra pessoa, [...]. Eu me sinto bem diferente.’* (Clara)

Refere-se, nesse momento de fala, basicamente ao desenvolvimento de novos sentimentos, emoções, de uma nova força em si, nesse novo contexto onde a nova trajetória familiar é vivenciada com a amplitude da trajetória social:

*‘me sinto [...] um ser renascido.’ [...] uma gratidão muito grande pela xamã [...] que dirige essa comunidade e a todos que aqui se encontram. A ela especialmente pelos incentivos e provocações [...] fazendo [...] descobrir o melhor de mim. [...] a despertar, [...] como ser luz, aceitando também a minha sombra. [...] tenho*

*aprendido esse equilíbrio. O caminho do meio. Isso me faz mais forte. [...] me deixa feliz.’ (Clara)*

As narrativas de Clara no parágrafo anterior conduzem-nos a observar o entremeio dos processos educativos não formal e informal contidos nas suas vivências, que constituem exemplos de hetero e ecoformação fomentadores dos nossos processos de formação, tal como também refere outras falas:

*‘contexto familiar, a família não se importava muito com meus estudos porque observava o meu interesse [...]. Só queriam saber quando eu passei, a alimentação, o lanche, o que eu frequentava. [...] ensinar, vê caderneta, não sabiam [...]. [...] eu demonstrava tanto [...] porque [...] sempre passava por média ....’ (João)*

Na trajetória social refere os contextos do grupo religioso e os seus desdobramentos no âmbito familiar e nas posições pessoais assumidas quando do enfrentamento de experiências que desejava vivenciar:

*‘fui criado na educação religiosa batista. [...] eles formavam mais [...] na parte moral. [...] como agir, [...] como não fazer. [...] uns familiares que não eram muito integrados à sociedade, eram alcoólatras, tinham brigas, mas nunca me influenciou [...]. Eram todos crentes.’ (João)*

Na juventude identificamos a chegada de um impasse que envolveu seu percurso social (o contexto religioso e o cultural), além do percurso/contexto familiar:

*‘quando cheguei a minha mocidade, abandonei porque [...] não podia estar lá e gostar de dançar, de participar de festas, [...]. [...] abandonei a igreja. [...] não foi para fazer coisas erradas, [...] foi porque não podia fazer as 2 coisas ....’ (João)*

As experiências que a memória faz eclodir, tais como relatam João, Francisca, Joana e Clara, que remontam a outras idades da vida como a infantil, juvenil ou adulta, por exemplo, compõem a chegada a certo nível de amadurecimento que nos habilita a conseguir selecionar na nossa memória as experiências mais formadoras, mais educativas, mais transformadoras (Dominicé, 2014). Auxiliando-nos a alcançar o objetivo geral deste estudo que prevê o entendimento do processo de formação de pessoas adultas idosas, a partir da sua experiência de vida.

Para alguns, o nível de maior representatividade da relação dos seus contextos e pessoas foi oriundo dos grupos sociais por onde transitou desde a adolescência até à idade atual como pessoa adulta idosa:

*‘uma das coisas principais da minha vida. Era [...] maravilhosa. Se hoje [...] dissessem: queres voltar aos anos 70? Para [...] tua vida com [...] colegas? [...] vizinhos? [...] vida desportiva, nas associações, nas brincadeiras, shows e algumas outras coisas. [...] voltaria plenamente.’ (João)*

João então evoca na memória os contextos e as pessoas que considera ter contribuído para ele tornar-se a pessoa que é até hoje:

*‘tinha um quantitativo de amigos, de conversar [...] até toda hora. [...] sobre namoradas, [...] jogar bola, [...] o clube, [...] a praia, [...] o piquenique. E a gente vivia 365 dias do ano juntos. [...] isso levou [...], na minha fase adulta a ter uma sociabilidade com o próximo, com os colegas.’ (João)*

Partindo do contexto social para o profissional considera:

*‘No trabalho [...] fui conhecido por que? Jogava bola [...]. Ainda hoje tem gente que me chama: [...] o jogador. Onde tinha um clube nós estávamos lá dançando. Tinha nossa associação onde nos encontrávamos [...]. [...] foi tudo o que eu trouxe lá da minha mocidade, do convívio social.’ (João)*

Outros trazem sua representação a partir da infância e da trajetória da educação formal:

*‘quando eu cheguei no ginásio que é o fundamental II, [...] era um colégio de freira e eu achava que se eu comesse a falar muito do que eu considerava religião, [...] conexão com Deus, eu não iria me dar bem com as freiras, ....’ (Francisca)*

Ela traz a memória e o aprendizado de avaliar o contexto a partir de experiências anteriores com o propósito de melhor viver cada nova experiência:

*‘você pode até achar esquisito eu dizer [...] aos 69 anos, mas [...] acho que toda minha vida foi pautada e continua [...] até hoje pelos ensinamentos do meu pai e da minha mãe, [...] na minha infância. [...] me tiveram, ela com 40 anos e ele com mais de 60.’ (Francisca)*

Neste ponto, faz menção aos estímulos recebidos no contexto familiar que constituem alicerces da sua formação ainda hoje:

*‘investiram em mim, num futuro de fortalecimento, de bravura, de gostar de si mesmo, de se valorizar, de se preocupar em se apresentar bem. [...] responder o*

*que as pessoas queriam ouvir, ter [...] boa dicção, [...] boa palavra. [...] investiram em mim [...] às cegas. [...] tudo isso eu tenho hoje [...]. [...] agradeço a meu pai e a minha mãe.* (Francisca)

Outros apresentam também provenientes da trajetória da educação formal, desde a infância, aspectos significativos da sua formação:

*‘o fato de ter estudado inicialmente, [...] em uma escola religiosa, [...] influenciou muito. [...] tenho muito [...] dos ensinamentos que recebi lá ....’* (Joana)

A percepção que possui é a de que essa influência na sua formação ocorreu para além dos aspectos inerentes ao conteúdo educacional, pedagógico, perpassando para aspectos da formação humana, formação de hábitos, etc.

Algumas outras narrativas reportam ao modo como aprendizagens que perpassaram as suas vidas fortaleceram as suas formações, a relação com várias pessoas e os contextos nos diversos grupos do percurso escolar e social, dentre os quais refere aos grupos do teatro e religioso:

*‘Tenho marcante mesmo com amigos. [...] inclui aquela pessoa que eu conheci no primário, [...] tem sido um aprendizado grande e até nos tornamos irmãs. Isso aí é bem importante. [...] tive outros amigos que hoje continuam [...] dentro de grupos espíritas e essa pessoa que eu conheci desde os oito anos também se tornou espírita. [...] ficamos todos dentro de um contexto de formação religiosa.’* (Clara)

*‘O teatro [...] foi importante para mim e também [...] dentro do contexto religioso. [...] do contexto espírita. Desde a umbanda [...] que trouxe pessoas importantes [...] muitos ensinamentos.’* (Clara)

*‘comecei dentro do kardecismo na adolescência. Fui católica muito fervorosa e depois tornei-me espírita [...]. Mas eu continuei a minha busca. E aqui eu conheci o xamanismo.’* (Clara)

A vida adulta, em qualquer que seja a etapa, constitui um campo experiencial impregnado de incertezas, incongruências e instabilidades, ao contrário do que acreditavam os estudiosos das teorias do crescimento e decrescimento do ponto de vista biológico. Suposto que a referida trajetória possui também características próprias, tal qual as outras fases da vida, e que prescinde de respeito, atenção e suporte adequados e constantes (Pineau, 2014). Referência que o autor nos apresenta quando discorre sobre a sua teoria tripolar.

Trazemos, na sequência, outros retratos de narrativas das pessoas adultas idosas cujas histórias de vida retratamos com alguns fragmentos neste estudo, a fim de observarmos de

que forma algumas experiências trazidas à tona, apesar de também relacionadas com o contexto familiar, ampliam os seus reflexos no âmbito social e/ou da educação formal por exemplo. Momento em que o sujeito se depara com os diversos níveis sociais no espaço da sua convivência e se percebe pertencente a um desses níveis, ocasionando prós e contras na sua trajetória de vida. Os ajustes decorrentes disso possuem dimensões significativas não restritas ao âmbito familiar (Dominicé, 2014).

*‘fui a única pessoa da minha casa a estudar em colégio particular, [...] meu pai achava que eu merecia. [...] lá só estava gente com muito dinheiro. [...] que vinham do interior estudar interno e [...] só falavam em dinheiro. Eu não tinha dinheiro ....’* (Francisca)

Porém, Francisca tinha consciência do seu potencial:

*‘tinha uma capacidade enorme. [...] competência, uma inteligência, uma memória incrível. [...] comecei a usar isso a meu favor. Eles falavam de dinheiro e eu [...] de inteligência. [...] de competência que muitas vezes [...] não tinham. [...] em todas [...] as festas do colégio, eu dizia uma, duas poesias, dizendo [...] quem era a autora, de onde vinha.’*

Trata-se de experiências que extrapolam o âmbito familiar e conforme cita Dominicé acima, ganha proporção no âmbito da educação formal, bem como no campo social. Francisca continua apresentando as pessoas e os contextos de vários campos da sua trajetória que espelham a abordagem do autor:

*‘não saía para lugar algum, [...]. Só [...] para a escola e [...] a igreja com a minha avó [...]. Da escola, [...] que era um pouquinho distante, todo dia eu pedia a Ivete para [...] vir por uma rua diferente para [...] conhecer, explorar [...], ao redor de casa [...] ver o que [...] tinha pra [...] me movimentar um dia.’*

Francisca nos leva ao entendimento do esforço que realizava para sempre superar as adversidades surgidas no caminho do seu crescimento:

*‘minha vida foi bem limitada. [...] casei [...] jovem aos 17 anos e vim morar [...]. Num lugar totalmente diferente. Meu marido era bem mais velho [...] e [...] também me privava de uma vida social.’*

Condizente com o perfil das pessoas adultas idosas do sexo masculino do Nordeste do Brasil, cinco décadas atrás, refere que o marido:

*‘Querida que eu ficasse mais em casa, [...] começasse [...] a ter filhos e manter minha casa [...] em ordem. O que não era [...] do meu agrado [...] não sou uma dona de casa perfeita, ....’ (Francisca)*

Mais uma vez Francisca se depara com situações de impasse no contexto familiar. Dessa vez na família que constituiu:

*‘gosto [...] de pagar uma pessoa pra limpar [...] se não tiver quem faça, [...] posso até fazer, [...] mas não é do meu agrado. Cozinha também não.’*

Apresentando-nos em que consistia a sua motivação naquele momento complexo do seu processo de formação. Contexto em que precisava conciliar ou ajustar as demandas da sua família constituída, da trajetória acadêmica, dos ideais profissionais e sociais:

*‘Minha mãe sabia que eu era assim, meu pai sabia [...]. [...] por mais que [...] tentassem me colocar [...] em experiências para que eu desenvolvesse esse gosto que toda moça da minha idade e [...] tempo tinha, eu [...]. [...] queria ter meu trabalho fora de casa. [...] dar aulas. [...] ensinar as crianças a ler e de preferência, crianças de comunidade, de favelas.’ (Francisca)*

Expomos mais implicações que perpassam a infância, adolescência e juventude, onde experiências de vários contextos possuem desdobramentos uns sobre outros:

*‘No contexto familiar [...] fui criado em casa e isso [...] influenciou muito na vida. [...] minha ideia naquela altura e [...] ainda hoje é que o filho deve ser criado pela mãe. Não [...] em creche. [...] meu filho, foi criado [...] parte com a mãe [...] e parte comigo.’ (Pedro)*

Reforça aspectos aceitos ou não oriundos da ambiência familiar:

*‘isso por causa da formação que eu tive. Tenho uma visão familiar muito forte [...]. Eu fui educado [...] pela minha mãe e tinha uma supervisão do meu pai [...]. A visão dele de sociedade, [...] era militar [...]. [...] tive muito choque com meu pai [...]. [...] a minha era antimilitar.’ (Pedro)*

Com a chegada na adolescência em geral surgem novos desafios:

*‘A partir dos [...] quinze [...] anos surgiram esses choques. [...] já [...] no ensino médio e comecei a perceber. O sonho do meu pai era que eu fosse para a carreira militar, [...]. Ele falava muito e marcou muito isso. [...] sou muito disciplinado [...]. [...] adquiri isso [...] Em um clube. [...] é uma referência muito forte na minha vida.’ (Pedro)*

Pedro demonstra ter sido marcado fortemente pela presença familiar, onde a figura materna fortaleceu um ideal familiar para a formação da sua família. Contudo, a disciplina da figura paterna e os ideais de base militar foram repelidos a partir do desenvolvimento de uma visão não militar. Essa aparente oposição configurada no discurso de Pedro ao perfil paterno, gerou conflitos no contexto familiar. Impulsionando-o no caminho contrário aos ideais paterno. Na atualidade ainda refere laços significativos mais focados no âmbito social, em particular ao clube desportivo que frequentou desde a adolescência, atribuindo a sua disciplina também ao mesmo. Reconhece a convivência com a disciplina paterna mas não sinaliza que a sua foi decorrente desse convívio.

O êxito da experiência no contexto da educação formal apresenta características de base socioafetiva. Em geral articulado com os estímulos do campo familiar. Todavia, na perspectiva dos estudantes a questão da relação de afetividade professor - aluno é basilar nesse campo. Dando-nos a entender que possíveis dificuldades/conflitos com determinado professor são passíveis de certa superação, garantindo a permanência na instituição escolar quando um outro professor se apresenta proporcionando certo nível de afeto (Dominicé, 2014). O que confirma o significado das pessoas, das relações interpessoais e dos contextos na formação do ser. Ou ainda dos processos de heteroformação e ecoformação segundo a perspectiva de Gaston Pineau.

O relato de Joana remete-nos para a questão dessa relação com um professor e a afetividade contida nesse processo de heteroformação como inspiração para a manutenção da entrevistada na instituição escolar, estímulo à aprendizagem e consequente fortalecimento de vínculos:

*‘no ginásio eu era uma santa. [...] me inspirei muito nas freiras, se eu gostasse da freira eu gostava da matéria. [...] me apeguei muito a [...] íngua portuguesa. [...]tive duas mestras que me incentivavam muito, [...]. A irmã Jolita [...] e a irmã Ivanira ....’*

As mesmas professoras ou mestras como Joana designa também estimularam sua dedicação e gosto por outra matéria:

*‘eram [...] também professoras de francês, [...]também me apeguei [...] ao francês. [...]nunca gostei de matemática. [...]fui para o científico com essa bagagem. [...]infelizmente fui para uma escola [...]dirigida por pessoas leigas e a disciplina não era tão exigida.’*

Referindo a escola pública para onde se transferiu após ser reprovada no primeiro ano do curso científico:

*‘na Escola Técnica [...]. [...]fui [...]atrás dele também que ficou para fazer a seleção e eu escapei, entrei sem seleção.’ (Joana)*

Afirma ter ido para a mesma escola com o propósito de acompanhar o namorado. Todavia, inicialmente refere a citada instituição pública como opção para evitar que o pai continuasse assumindo as mensalidades de uma escola particular sem que ela conseguisse cursar adequadamente. Nessa instituição narra:

*‘fiz o Desenho de Móveis e Arquitetura. [...]lá também eu aprontei. [...] fui reprovada [...] também era “bagunceirinha” e foi [...] uma marcação do professor de geometria [...]. Ele tirou meio ponto e [...] fiquei com 9,0. Por [...] meio ponto [...] tive que repetir o segundo ano.’ (Joana)*

Ainda assim, pela boa relação que referia ter com todos nas instituições escolares onde passou, reflete sobre o processo e sua opção por repetir o ano novamente a ser confrontada pelo professor posteriormente por ter pedido ajuda para passar de ano:

*‘Até causou [...] estranheza [...]do diretor, [...]. [...]ele queria que eu tivesse pedido revisão de prova. [...]não quis me valer dessa chance [...] para que ele não tivesse passando na minha cara que [...] só tinha mudado de ano por causa da revisão de prova [...] feita por outros professores ....’ (Joana)*

No nível superior Joana fez:

*‘Desenho Industrial [...]. [...]um curso novo, pioneiro. Na época não era nem reconhecido. [...] muitos colegas [...], perderam um ano e melhoraram a nota de cálculo para entrar em Arquitetura. Eu não quis. [...]optei por ficar [...]em Desenho Industrial. [...]me dei muito bem [...] levei vantagem em relação a quem tinha feito o científico. Eu tinha feito escola técnica e lá aprendia desenho, no curso de Desenho Industrial.’*

*‘me valeu mesmo [...]os conhecimentos pertinentes ao curso, [...]o que se referia a desenho eu tirei de letra [...]enquanto meus amigos estavam aprendendo [...], eu já sabia de tudo [...] vim de uma escola que preparou para isso. [...]não fiz nenhuma prova final. [...]passei por média [...]todos os anos [...]. [...]é um ponto positivo [...]o conhecimento da escola técnica.’*

Novos contextos e novas pessoas também integraram o processo de formação de Clara de forma significativa:

*‘No Magistério eu mergulhei. [...]lá encontrei uma professora chamada D. Gisele. [...] de Português me incentivava, incentivava todos [...]. [...]a mim principalmente, [...]a escrever. [...] gosto muito de escrever e [...]o incentivo que [...]tive foi dela e [...]de um outro professor de Português do mesmo colégio [...]. Ele também, [...] gostava [...]de me ver escrevendo.’*

*‘quando eu escrevia, [...]tinha alguns erros de pontuação e [...] gramatical [...]. [...]eu dizia que [...]queria aprender mais nessa parte. Ele dizia: o importante você faz, [...]. [...]nem todo mundo consegue fazer uma estória com começo, meio e fim. Correção gramatical tem pessoas que [...]são pagas para fazer [...], se formam com esse propósito.’*

Os processos conscienciais constituem-se como meta libertadora a nível individual e coletivo, pois desencadeiam um propósito, um significado aos processos experienciais de cada sujeito interiormente, bem como aos dados provenientes do ambiente externo. São processos eminentemente formativos para cada pessoa e com base nessas constatações, trazemos a reflexão quanto ao objetivo, a preocupação ou o propósito da educação, da pedagogia. Não deveria esse objetivo, tal propósito estar mais debruçado sobre identificar como os diversos ambientes, métodos, conteúdos e avaliações de sua competência, poderiam ou podem estimular os indivíduos na construção das suas imagens no cenário atual? E o que seria necessário para tal? Em se constituindo as referidas tomadas de consciência o mecanismo de ativação da formação, pareceu-nos realmente que é o objetivo da pedagogia que carece de revisão. (Finger. 2014)

## CONCLUSÃO

A partir dos objetivos previstos para esta investigação, especificamente centrada no mapeamento de biografias de pessoas adultas idosas, com idade superior a 60 anos e na identificação dos momentos significativos das suas trajetórias de vida; na análise das suas percepções sobre o envelhecimento e a vida durante esta fase; bem como na análise dos seus processos de formação, nas diversas fases de vida, debruçamo-nos nas narrativas biográficas de seis pessoas adultas idosas integrantes deste estudo. Nossa pretensão foi identificar subsídios que nos levassem a trabalhar os objetivos específicos propostos acima de forma a identificar dados que subsidiassem a análise quanto à importância do processo de formação experiencial e ao longo da vida desses indivíduos. Observamos como se processa ou se processaram as suas formações nas diversas etapas da vida, os contributos da experiência e da aprendizagem identificados nos entremeios das modalidades de educação formal, não formal e informal. Enfim, debruçando-nos na diversidade e riqueza de processos que mobilizam as construções apresentadas.

A abordagem biográfica enquanto opção metodológica foi proveniente da natureza do objeto de estudo que se centrou na pesquisa dos processos de formação experiencial das pessoas adultas idosas e nas suas percepções sobre o envelhecimento e a aposentadoria. O método biográfico constituiu o instrumento através do qual foi possível acessar como os indivíduos processam a narrativa das suas vidas. De que forma optam, constroem e encaminham o enredo dos seus percursos, tornando-os fios através dos quais dão significados às suas vidas, às suas trajetórias. Na narrativa, o ser humano põe em prática mecanismos próprios que integram e interpretam a sua formação. Operação através da qual se configura, inicialmente, através de uma discursão. Estendendo-se pelo ato de narrar-se, ocasião onde constrói a história da sua vida, da sua biografia. Apenas nas narrativas os indivíduos formatam as concepções de si mesmos, do que viveram e das suas experiências. Constituindo esse espaço da narrativa o momento em que se forma, quando então estrutura, conduz e experimenta a história da sua trajetória de vida (Delory-Momberger, 2008).

Dessa forma, durante as suas narrativas, e inclusive no percurso das transcrições e releituras dos seus processos, identificamos os processos dialógicos e analíticos dessas pessoas adultas idosas consigo mesmas, processo através do qual se puseram a refletir à medida que emergiram nos seus processos experienciais e dessas imersões colocavam-se

como sujeitos das suas vidas, autoconfiantes com as suas capacidades de reelaboração constante. Apresentando-nos esse mergulho no percurso de vida, momento em que imersos nas construções das suas próprias histórias de formação, apresenta-se para cada indivíduo, um campo ou ambiente de formação, a partir do qual surgem novas oportunidades formativas. Trata-se de abordagens de formação, que estimulam, em geral, pessoas adultas nos momentos de reinvestimento da perspectiva académica, profissional e/ou da formação ao longo da vida. Conforme refere Delory-Momberger através de entrevista fornecida a Reis e Alves (2018).

No caso das pessoas adultas idosas deste estudo foi possível observar a narrativa do diálogo consigo mesmo e a identificação de possibilidades formativas em momentos como o limiar da aposentadoria, do envelhecimento, da identificação de estar integrado num novo grupo com características familiares, sociais, educacionais e profissionais, por exemplo.

Conduzimo-nos, desta forma, a compreender as trajetórias de vida e os processos formativos que marcam as biografias das pessoas adultas idosas, a partir de um entendimento amplo de formação e do reconhecimento do contributo da experiência de vida neste domínio como objetivo geral que passa pelo entendimento do percurso de uma vida traduzido através da sua história, compreendendo a vida toda enquanto campo educacional, não apenas alguns ambientes. O percurso escolar, formal, académico perfazendo apenas parte do vasto campo da vida, onde se entrecruza com o percurso familiar, profissional, ao mesmo tempo em que usufrui dos períodos contínuos onde a formação se realiza. Permitindo sobremaneira que a educação se consubstancie de forma constante e significativa no transcurso de uma vida (Dominicé, 2014).

A compreensão dos sujeitos históricos, nomeados como pessoas adultas idosas integrantes deste estudo, solicitou a escuta das suas narrativas, dos seus diálogos interiores, com as suas mundividências, com o alcance das suas cosmovisões, que representam a “consciência do mundo, [...] a consciência de si como ser inacabado, [...] consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca” (Freire, 1996, p. 30). A ciência desse inacabamento instiga os seres humanos a essa visão de encontrar-se no mundo como equivaler a relacionar-se com os demais. Movimento que prescinde “fazer história, [...], cultura, ‘tratar’ sua própria presença no mundo, [...] sonhar, [...] cantar, [...] musicar, [...] pintar,

[...] cuidar da terra, das águas, [...] usar as mãos, [...] filosofar, [...] fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, [...] aprender, [...] ensinar”, refletir sobre “idéias de Formação [...], bem como [...] politizar ” (Freire, 1996, p. 30). Ideias de formação que as ciências humanas nos colocam e nos estimulam a compreender as nossas pessoas adultas idosas. Constituindo, esse movimento realizado por meio deste ato investigativo, através do qual buscamos compor o movimento da nossa história de formação, fazer história numa busca pelas histórias de vida de parte dos outros que estão no mundo. Refletindo, filosofando, na perspectiva de tratar a nossa presença na vida, no mundo.

A partir desse entendimento da essencial relação do ser humano com os outros, compreendemos, conseqüentemente, que a composição formativa de cada sujeito é decorrente de princípios do processo de socialização aos quais esteve submetido. Sendo o seu campo de formação composto por uma “pluralidade de mundos sociais não homogêneos, às vezes até contraditórios, ou dentro de universos sociais relativamente coerentes” (Lahire, 2002, p. 31), com algumas incoerências numa ou noutra situação, tenderemos a observar um indivíduo “com o estoque de esquemas de ações ou hábitos não homogêneos, não unificados [...] com práticas conseqüentemente heterogêneas” (Lahire, 2002, p. 31). Situação passível de mudança em função do campo social onde se está formando. Ainda é possível afirmar que um indivíduo submetido a uma diversidade de contextos sociais é, conseqüentemente, submerso “a princípios de socialização heterogêneos [...] contraditórios” Lahire (2002, p. 31). Contextos que caracterizam até a idade atual e que entendemos, em menor ou maior grau, integrarem os campos formativos das pessoas adultas idosas analisadas. A diversidade das experiências, retorna ao cenário de interesse de muitos investigadores, após momento anterior quando a temática foi vista por Maurice Halbwachs como integrante do estudo da memória. Os grupos constitutivos da nossa memória não são homogêneos. Todos aqueles que transitam em dado período temporal ou em ocasiões diversas da nossa trajetória, integram essa referida diversidade experiencial que nos remete às opiniões, gostos, lembranças e eventos aos quais estivemos expostos (Lahire, 2002).

Identificamos, desta forma, a narrativa de contributos como memórias, sugestões, comportamentos, sentimentos e aprendizagens, entre outros elementos constituírem aspectos elaborados como significativos na construção das formações das pessoas adultas

idosas com quem trabalhamos. Utilizando-se as mesmas do que foi representativo para si destes e de outros aspectos da relação com as demais pessoas, outros seres e contextos. Construindo-se, inclusive, pela evocação da memória reflexiva que cada um remete ao voltar-se sobre si, refletir e realizar relativa pausa dialógica em silêncio ou verbalizada, retomando em seguida a narrativa oral. Direcionando entre as memórias vivenciais que evocou, o que lhe chegou mais impregnado de significados e que norteou, assim por delegação própria o seu crescimento, o seu processo formativo.

Com a percepção e a conseqüente tomada de consciência de que a inconclusão é inerente à condição humana e que ao contato com outros seres humanos, não humanos e demais contextos, reelaboramos cada experiência, seja o contexto muito ou pouco heterogêneo, inserimo-nos num constante processo de descoberta enquanto carentes de novas respostas e conhecimentos. A partir de onde parte a possibilidade da educabilidade do ser humano e de onde se inscreve a educação como possibilidade constante e dessa forma traduzida pelo decorrer da vida (Freire, 1996).

Desde Aristóteles “a educação tem sido entendida como permanente, integral” (Gadotti, 2016, p. 51), processada ao longo da vida. O que constitui “um princípio básico da pedagogia e existe praticamente em todas as culturas” (Gadotti, 2016, p. 51). Tal como refere Paulo Freire ao sustentar a ideia de inacabamento da condição humana. Condição que nos leva à necessidade de “nos conhecer melhor, conhecer os outros e a natureza, buscando sempre sermos melhores, agir e refletir sobre o que fazemos. [...] assim [...] avançamos, coletivamente, construindo nossa própria humanidade” (Gadotti, 2016, p. 51). Migrando, dessa forma, “de uma consciência primeira, mágica do mundo, para uma consciência refletida, científica, crítica” (Gadotti, 2016, p. 51). Por intermédio da educação, como nos refere o autor e especificamente segundo a literatura vista neste trabalho, através dos diversos processos formativos que vivenciamos passamos de um modelo consciencial para outro.

Como vemos, a temática da educação permanente ou da educação ao longo da vida não é recente. Comenius por exemplo, possuía antecessores que desde a Antiguidade, detiveram-se sobre o entendimento de *scholè* não equivalente ou distinto da noção de escola, tal como instituição de ensino formal como a conhecemos. A noção da época era de “uma entidade temporal que designava o trabalho realizado por *si mesmo* e sobre *si mesmo*, no tempo livre

(no *ócio*), que não era ocupado pela atividade engajada a serviço da Cidade” (Delory-Momberger, 2008, p. 104). Consistia num espaço de tempo próprio para cuidados consigo mesmo com predominância de leituras, meditações, encontro com amigos, manutenção do corpo e da saúde. Essa concepção não era inerente a uma etapa ou idade da vida. Ela processava-se ao longo da existência humana com maior ênfase nos indivíduos “que se afastavam dos afazeres da Cidade, por sua sabedoria ou por sua idade avançada” (Delory-Momberger, 2008, p. 104). Condição que no nosso entendimento é equivalente aos aposentados e/ou às pessoas adultas idosas constituintes desta investigação.

Do ponto de vista dos processos formativos das pessoas adultas idosas, a exemplo de outras etapas da vida, observamos as narrativas dos nossos entrevistados perpassadas de todos os outros que cruzaram as suas relações, de todos os sujeitos que auxiliaram a processar as suas trajetórias. Observamos, dessa forma, que as suas formações são construídas permeadas daqueles que os acompanharam, daqueles que os deixaram, dos outros sujeitos integrantes dos momentos-charneira que viveram. Enfim, de todos os que os auxiliaram a identificar, selecionar e configurar aquilo que foi mais fortalecedor e permeado de significado para os seus trabalhos de formação (Dominicé, 2014). A fim de continuarmos a dar sentido às nossas vidas. Ao mobilizarmos estruturas, estratégias para o enfrentamento das situações que ao longo da vida nos estimulam a crescer, a reelaborar a nossa formação.

Identificamos, ainda, não ser proveniente dos programas de formação apenas o que as pessoas adultas idosas aprendem. O entendimento dos pedagogos a esse respeito refere que os conhecimentos obtidos pelas pessoas adultas são provenientes de uma teia que acessa os saberes provenientes de diversas fontes “a formação depende do que cada um faz do que os outros quiseram, ou não quiseram, fazer dele” (Dominicé, 2014, p. 90). Enquanto processo integral promotor da autonomia equipara-se ao que entendemos por identidade, através do qual a referência base do conhecimento se encontra na forma como os adultos retomam as suas atividades, bem como, na forma como ajustam o que os processos educativos tentaram que aprendessem (Dominicé, 2014).

Apoiados na busca pelo entendimento do como se formam as pessoas adultas idosas, de como ocorrem os seus processos formativos no decurso da vida, das suas percepções sobre o envelhecimento e a aposentadoria, bem como do entendimento das experiências que

perpassam/perpassaram os seus processos de formação nos diversos âmbitos da vida, ressaltamos, por exemplo, do ponto de vista da trajetória da educação formal a importância atribuída por todos os entrevistados ao percurso académico, das séries iniciais ao ensino médio. Contexto onde o contato com métodos e linhas filosóficas de cada instituição e o perfil de cada mestre constituíram uma vivência que despertou elevada autoestima, encantamento com aquele campo de vivências, despertar de encareiramento profissional, com realce para a qualidade no relacionamento interpessoal com os professores, a diretoria, a equipa administrativa e colegas. Espaço classificado por alguns como uma extensão do lar do ponto de vista da formação ético, moral, cognitiva e social. Ao mesmo tempo que também foram registrados os estranhamentos relacionados com posturas mais radicais que referem a excesso de rigor disciplinar, posturas que insinuam ameaças, perseguição e preconceito. Ressaltando neste ponto a clareza observada na individualidade da resposta comportamental a padrões experienciais similares quando observamos diante do mesmo rigor da educação religiosa, um indivíduo mostrar-se alerta para minimizar possíveis confrontos. Ao passo que outro conseguia sentir-se mais à vontade diante desse rigor, inclusive revelando sentir falta do mesmo noutra instituição. O que demonstra a importância que foi para si a experiência com o perfil de educação formal religiosa, bem como a singularidade da individualidade.

Todavia, não apenas através da modalidade da educação formal que se restringe ao âmbito escolar/académico ocorreu o processo formativo dessas pessoas adultas idosas. Tendo como base da educação como processo amplo, que ocorre em todos os tempos e espaços de vida, é possível identificar como característica potencial dessas modalidades a perspectiva de uma educação delimitada por etapas, por ciclos ou outras denominações. Esse potencial que acompanha o ser humano em toda a sua jornada de vida apresenta-nos uma educação abrangente, “independentemente da idade ou de ser formal ou não formal” (Gadotti, 2016, p. 52). Dessa forma, não se restringe à escola o nosso espaço educativo e os conteúdos de um currículo formal delimitados pela mesma não são os únicos conteúdos que aprendemos ou que precisamos aprender. A educação e o processo de aprendizagem acompanham-nos extramuros da escola, equiparando-se com nossa vida, ultrapassando o âmbito da educação formal. O que nos remete para uma visão ampla, “holística da educação” (Gadotti, 2016, p. 52).

Toda a nossa formação, toda a nossa aprendizagem é processual. Aprendemos com o processo, não existem regras definidas. Somos formatados também pelas marcas que os

outros deixam em nós e que produzimos nos outros. Um mínimo gesto forja o nosso processo de formação, influenciando-nos para a vida inteira. Aprendemos o que gostaríamos de ser e o que não ser. Aspectos que identificamos nos sentimentos, atitudes, narrativas colocadas pelas pessoas idosas nos seus contextos diversos. Do estímulo à formação ética, moral e religiosa ao acadêmico, profissional e de perspectiva relacional, marcado ou não pela ambiência familiar, social, profissional, inclusive, na atual idade de vida, identificamos como transformaram ou reelaboraram com o que se depararam em cada contexto, com as pessoas e em cada uma dessas trajetórias ou campos vivenciais.

Atrelados ao aspecto temporal inerente ao processo educativo que acompanha o indivíduo na sua trajetória existencial, associam-se processos gerais de aprendizagens nas várias dimensões existenciais. Não sendo apenas a instituição escolar ou espaços similares os únicos espaços de formação, como já citado anteriormente. Nem mesmo os conteúdos curriculares com objetivos estruturados, os únicos que compõem a nossa formação, entende-se a vida com a heterogeneidade de experiências, composta por “momentos, espaços, situações e inter-relações” (Delory-Momberger, 2008, p. 108), que compreende um espaço formativo onde aprendizagens constantes são construídas. Espaço onde a aprendizagem ocorre “sem intenção preconcebida, escutando o rádio, lendo um romance, indo ao cinema, aprende-se sem ter consciência disso no trabalho, na rua, com a família e com os amigos” (Delory-Momberger, 2008, p. 108), entre uma enorme diversidade de possibilidades. Diversos, também, são os saberes que aprendemos nessa variedade de situações. São saberes que podem variar do nível cognitivo ao atitudinal, incluindo o emocional. Diversidade é o que podemos dizer que caracteriza os “*ambientes de aprendizagem* (estabelecimentos de ensino e de formação, espaços profissionais, grupos de convivência, família, lazer, etc.), de *tipos de aprendizagem* (formais, informais, não-formais) e de *formas de saberes* (saber, saber-fazer, saber-ser)” (Delory-Momberger, 2008, pp. 108-109). Onde a vida se estabelece como um campo onde a educação se processa e se retroalimenta. Neste caso, “a ‘vida inteira’, no seu desenrolar temporal e na diversidade de seus aspectos e de seus domínios, é um verdadeiro ‘meio educativo’” (Delory-Momberger, 2008, pp. 108-109).

A trajetória da vida é o campo experiencial onde vamos estruturando o nosso processo formativo. Em constituído a vida uma construção e dentro da perspectivas que nos trouxeram os autores acima, bem como das narrativas dos entrevistados, os seus processos

educacionais continuam a transitar por todas as situações e idades da vida. São processos educacionais onde a aprendizagem decorre da relação com outros sujeitos, submetidas às reflexões individuais ou coletivas através das quais geramos enfrentamentos, impasses, processos de escolhas, novos saberes, diferentes simbologias e novas aprendizagens. Na sua maioria processos integrantes da educação não formal. Processos tais que transitam, inclusive, pela educação informal e pela formação experiencial.

Perpassamos, dessa forma, vários desses processos identificados nas falas, nas interpretações dos nossos sujeitos de pesquisa. Na pluralidade dos espaços onde as suas narrativas os levaram, não apenas circunscrito aos seus espaços escolares. Nesses também espaços educativos, experienciais, observamos de que forma foram levados à compreensão de que os seus contextos sociais, históricos e culturais contribuem para a produção e reelaboração dos seus saberes, dos seus conhecimentos, habilidades e potencialidades. Observamos as suas narrativas atreladas a grupos desportivos, políticos, religiosos, de teatro, vizinhos, amigos diversos (do jogo, do caminho da escola, das saídas para dançar, do grupo político, religioso, do teatro, do trabalho, da instituição escolar/académica) e inclusive nos contextos e relações onde o meio escolar se comunica com outros espaços socioculturais. Bem como e inclusive no ambiente familiar. Tratam-se de espaços através dos quais percebemos relações dialógicas do ser individual consigo mesmo, com os outros e com os contextos experienciais através de onde a cidadania, os direitos, os deveres, a compreensão dos papéis individuais e coletivos são trabalhados e reelaborados. Experiências referidas como significativas, marcantes e formativas, através das quais reelaboram e redefinem as suas trajetórias.

Corroborando com a perspectiva de Gadotti (2016) quanto à equivalência das designações de educação ao longo da vida e educação permanente, bem como com as contribuições de Delory-Momberger (2008), ambos citados acima, ressaltamos outrossim, a fragilidade identificada na educação permanente. Atribuindo-se tal característica ao fato de ocorrer nas diversas idades ou ciclos da vida, independentemente da estrutura escolar formal. O que vem promovendo e alargando o processo de formação, tendo em vista a transversalidade com que ocorre nas etapas e âmbitos sociais da vida. Perpassando, desse modo, os setores onde a educação formal não conseguiu chegar. Efetiva-se apresentando, em geral, configurações formativas. De forma que “as perspectivas da Educação Permanente podem contribuir para uma autonomização progressiva das pessoas e para o investimento educativo dos espaços de vida e de trabalho” (Nóvoa, 2014, p. 150).

Em complementaridade aos processos de educação informal e não formal, estabelecidos em vários espaços, inclusive no âmbito da educação formal, dos conceitos de educação ao longo da vida e permanente, atrelados ao processo de formação experiencial, constitui, também, suporte, neste estudo, através do qual analisamos os processos experienciais enquanto promotores da formação das pessoas adultas idosas, a teoria tripolar de Gaston Pineau. Através da qual temos os conceitos de heteroformação para designar a nossa relação com os outros. A ecoformação para referir a nossa relação com o meio ambiente. Aspectos também ressaltados com outras palavras pelos demais autores citados. Contudo, como terceiro conceito desta teoria, temos a autoformação como integrando os processos de formação, característico peculiarmente da idade adulta. Processo designado como a capacidade do ser humano se debruçar sobre si mesmo, apropriando-se do seu processo formativo, construindo-se sujeito (Pineau, 2014). Ao contrário do que abordam os estudos ligados às teorias psicanalíticas e clássicas da aprendizagem que limitam a formação humana ao período de desenvolvimento biológico.

As figuras e símbolos do que cada um se constituiu, caracteres pessoais, sociais, profissionais, decorrentes dos processos psíquicos e intelectuais vividos, apresentam-se como evidências de que, em paralelo com a aposentadoria, caracterizada por um afastamento definitivo dos processos produtivos, a vida continua. Sendo possível aplicar o tempo livre a outros campos que promovam diversos tipos de trabalhos, de relações sociais, entre os quais as atividades solidárias. Considerando a atividade solidária ou voluntária, um espaço que tende a atribuir à aposentadoria uma nova e diferenciada perspectiva. Campo de autoformação do ponto de vista existencial, além de formação social enquanto cidadão e de ecoformação na perspectiva de relação com outros contextos existentes no planeta (Pineau, 2020). Com base nessa perspectiva de Pineau, a opção por atividades solidárias apresentou-se como integrante do perfil de quatro dos seis sujeitos desta investigação. Como é possível observar entre as narrativas dos seus processos formativos, o traço do voluntariado foi identificado desde a idade infantil num caso. Na etapa atual dessas pessoas adultas idosas e aposentadas, essa característica intensificou-se ou foi descoberta a partir do potencial profissional e pessoal que mobilizaram a serviço dos outros.

Do ponto de vista pessoal e profissional, Pineau (2020) refere o seu desejo de tornar a biografia profissional “uma prática obrigatória no final da carreira, tanto para a integração

peçoal de experiências vividas quanto para a transmissão social do conhecimento adquirido” (p. 64). Trata-se de um exercício de “formação-aprendizado” (Pineau, 2020, p. 67) a ser incorporado. Aspecto que constitui um significativo legado pessoal e profissional para cada um e para as novas gerações.

Estima-se que os percursos biográficos das seis pessoas idosas contidas neste trabalho estimulem o interesse na ampliação da investigação através da abordagem biográfica dos processos de formação permanentes e/ou ao longo de toda a vida, dos diversos sujeitos de estudo compreendidos na diversidade da pessoa humana. Em especial, as pessoas adultas idosas e/ou em processo de envelhecimento e todas as dimensões que auxiliem as ciências humanas a avançar no trato com esta etapa existencial. Contribuindo para reflexões junto do meio académico sobre a importância do processo da formação experiencial e ao longo da vida. Ainda pretendemos desenvolver um esforço de divulgação das contribuições dos resultados no meio académico onde a investigação foi realizada. Com ênfase inclusive nas estruturas da sociedade civil onde são ou podem ser desenvolvidas práticas de fortalecimento da formação experiencial, dos processos não formais de educação, especialmente aqueles que possam fortalecer e ampliar a perspectiva e a vivência do envelhecimento como etapa de continuação da formação humana.

**BIBLIOGRAFIA**

- Alheit, P., & Dausien, B. (2006). Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. *Educação e Pesquisa*, 32(1), 177-197. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000100011>
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.  
[https://digitalis.sib.uc.pt/files/previews/104944\\_preview.pdf](https://digitalis.sib.uc.pt/files/previews/104944_preview.pdf)
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Beauvoir, S. (2018). *A velhice (Ebook)*. (3ª ed.) Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Bragança, I. F. S. (2011). Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica. *Educação*, 34(2), 157-164.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=848/84819058005>
- Campagna, J. (2009). *Lazer: significados e ressonâncias da educação não-formal do idoso*. Tese de doutoramento, Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, Brasil.
- Canário, R. (2006). Aprender sem ser ensinado: a importância estratégica da educação não formal. In *CNE, A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação* (pp. 195-247). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Cavaco, C. (2001). *Processo de formação de adultos não escolarizados: a educação informal e a formação experiencial*. Dissertação de mestrado. Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- Cavaco, C. (2009). Experiência e formação experiencial: a especificidade dos adquiridos experienciais. *Educação Unisino*, 3(3), 220-227,  
<https://elearning.ulisboa.pt/mod/resource/view.php?id=69277>
- Cavaco, C. (2013). Actualidade do pensamento de Paulo Freire: Da leitura do mundo à mudança social. *Aprender*, 34, 21-28. <http://hdl.handle.net/10451/32036>
- Cavaco, C. (2015). Formação de educadores numa perspectiva de construção do saber. *Caderno Cedes*, 35(95), 75-89.
- Chené, A. (2014). A narrativa da formação e a formação de formadores. In A. Nóvoa & M. Finger (Org.). *O método auto(biográfico) e a formação* (2ª ed., pp. 121-132). Natal, RN: EDUFRN.
- Delory-Momberger, C. (2008). *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto*. Natal, RN: EDUFRN.

- Delory-Momberger, C. (2012). Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educação*, 17(51), 523-536.
- Dominicé, P. (2006). A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. *Educação e Pesquisa*, 32(2), 345-357
- Dominicé, P. (2008). Prefácio. In C. Delory-Momberger. *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto* (pp 21-24). Natal, RN: EDUFRRN.
- Dominicé, P. (2014). O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In A. Nóvoa, & M. Finger (Org.). *O método auto(biográfico) e a formação* (2ª ed., pp. 77-90). Natal, RN: EDUFRRN.
- Dominicé, P. (2014). O que a vida lhes ensinou. In A. Nóvoa, & M. Finger (Org.). *O método auto(biográfico) e a formação* (2ª, pp. 177-210). Natal, RN: EDUFRRN.
- Dubet, F. (2001). As desigualdades multiplicadas. *Revista Brasileira de Educação*, (17), 5-19). <https://doi.org/10.1590/S1413-24782001000200002>
- Ferrarotti, F. (2014). A autonomia do método biográfico. In A. Nóvoa, & M. Finger (Org.). *O método auto(biográfico) e a formação* (2ª, pp. 29-55). Natal, RN: EDUFRRN.
- Finger, M. (2014). As implicações socioepistemológicas do método biográfico. In A. Nóvoa, & M. Finger (Org.). *O método auto(biográfico) e a formação* (2ª pp. 111-119). Natal, RN: EDUFRRN.
- Franco, S. G. (2012). “Dilthey: compreensão e explicação” e possíveis implicações para o método clínico. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, 15(1), 14-26. <https://dx.doi.org/10.1590/S1415-47142012000100002>
- Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gadotti, M. (2012). Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. *Revista Dialogos: pesquisa em extensão universitária (IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico)*, 18(1), 10-32.

- Gadotti, M. (2016). Educação popular e educação ao longo da vida. In Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Coletânea de textos CONFINTEA Brasil+6: tema central e oficinas temáticas*. Brasília: MEC.  
<https://www.catedraunescojea.com.br/documento/eafbae3bac97da6d551367213a890d3d638876.pdf>
- Hareven, K. T. (1999). Novas imagens do envelhecimento e a construção social do curso da vida. *Cadernos Pagu*, (13), 11-35.  
[https://elearning.ulisboa.pt/pluginfile.php/228751/mod\\_resource/content/1/M\\_Novas\\_imagem%20s\\_do\\_envelhecimento.pdf](https://elearning.ulisboa.pt/pluginfile.php/228751/mod_resource/content/1/M_Novas_imagem%20s_do_envelhecimento.pdf)
- Josso, M. (2014). Da formação do sujeito[...] Ao sujeito da formação. In A. Nóvoa, & M. Finger (Org.). *O método auto(biográfico) e a formação* (2ª, pp. 57-76). Natal, RN: EDUFRRN.
- Lahire, B. (2002). *Homem plural: as determinantes da ação*. Petropolis, RJ : Vozes.
- Lima, L. C. (2018). Três razões para estudar Freire hoje, para além da mais óbvia. In M. Gadotti & M. Carnoy (orgs.), *Reinventando Freire* (pp. 29-36). São Paulo: Instituto Paulo Freire e Lemann Center/Stanford Graduate School of Education. Recuperado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/60553>
- Lima, L. C. (2019). A pedagogia do oprimido como fonte para a crítica ao pedagogismo opressor. *Educação, Sociedade & Culturas*, 54, 11-29.
- Neri, L. A. (2013). Conceitos e teorias sobre o envelhecimento. In L. F. Mallory-Diniz, D. Fuentes, & R. M. Cosenza (Org.), *Neuropsicologia do envelhecimento* (Livro eletrônico, pp. 17-42 ). Porto Alegre, RS: Artmed Editora.
- Nóvoa, A., & Finger, M. (Org.). (2014). *O Método (auto)biográfico e a formação*. (2ª ed., Livro eletrônico) Natal, RN: EDUFRRN.
- Passeggi, C. M., & Souza, C. E. (2010). Prefácio. In A. Nóvoa, & M. Finger (Org.). *O método auto(biográfico) e a formação* (2ª, pp. 11-14). Natal, RN: EDUFRRN.
- Pineau, G. (2006). As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. *Educação e Pesquisa*, 32(2), 329-343.  
<https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000200009>
- Pineau, G. (2014). A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In A. Nóvoa, & M. Finger (Org.). *O método auto(biográfico) e a formação* (2ª, pp. 91-109). Natal, RN (Brasil): EDUFRRN.
- Pineau, G. (2020). Ancoragem de uma política de pesquisa em ciências humanas: histórias das novas profissões socioeducativas em formação. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, 5, (13), 55-70.

- Pinto, M. G. L. C. (2008). Da aprendizagem ao longo da vida ou do exemplo de uma relação ternária: agora, antes, depois. Porto: Editora da Faculdade de Letras - Universidade de Porto. <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8208.pdf>
- Reis, R. (2020). Pesquisa biográfica e heterobiografização: fonte de aprendizagens para o/a pesquisador/a. *Revista Portuguesa de Educação*, 33(2), 295-309. <http://doi.org/10.21814/rpe.19748>
- Reis, R., & Alves, C. A. (2018). Pesquisa biográfica em educação e juventude: entrevista com Christine Delory-Momberger e Valérie Melin. *Debates em Educação*, 10(20), 1-10. <https://seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/viewFile/4652/pdf>
- Santos, B. S. (2008). Um discurso sobre as ciências. (5ª ed). São Paulo: Cortez.
- Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (2014). *Instrumento de regulação ético-deontológica. Carta Ética*. SPCE. <http://www.spce.org.pt>
- Tavoillot, P. (2010). Le retour des âges de la vie. *Le Télémaque*, 37, 7-10. <https://doi.org/10.3917/tele.037.0007>
- Tavoillot, P. (2014). Les métamorphoses des âges de la vie: Pourquoi grandir? Pourquoi vieillir? *Sciences.Po, Semestre d'automne*. <http://www.bu.edu/paris/files/2013/12/Les-m%C3%A9tamorphoses-des-%C3%A2ges-de-la-vie.pdf>
- Tavoillot, P. (2017). Vieillir: Pour quoi faire? À quoi bon? In G. Anne-Marie et al. (Org.). *Allongement de la vie: Quels défis? Quelles politiques?* (pp. 139-151). Paris: La Découverte. <https://doi.org/10.3917/dec.masco.2017.01.0139>
- Teixeira, A. (2010). A pedagogia de Dewey: esboço da teoria da educação de John Dewey. In R. B. Westbrook, A. Teixeira, J. E. Romão, V. L. Rodrigues (Org.). *John Dewey* (pp. 33-66). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana.
- Weffort, C. F. (1967). Educação e política (Reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da Liberdade). In P. Freire. *Educação como prática da liberdade*. (pp. 1-26). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

## **APÊNDICE A – Guião de suporte à entrevista biográfica**

**ESTUDO “Pessoas Adultas idosas: biografias e retratos de formação”**

**2020**

### **GUIÃO DE ENTREVISTA BIOGRÁFICA PESSOAS ADULTAS IDOSAS A PARTIR DE 60 ANOS**

**OBJETIVO GERAL:** compreender as trajetórias de vida e os processos formativos que marcam as biografias de pessoas adultas idosas, a partir de um entendimento amplo de formação e do reconhecimento do contributo da experiência de vida nesse domínio.

#### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS :**

- ✓ mapear biografias de pessoas adultas idosas, com idade superior a 60 anos, para identificar momentos significativos na sua vida;
- ✓ analisar as suas percepções sobre o envelhecimento e a vida durante esta fase;
- ✓ e analisar o processo de formação de pessoas adultas idosas, nas diversas fases de vida.

#### **SUBSÍDIOS PARA DEFINIR DOMÍNIOS:**

1. Relação do individuo com os contextos sociais e culturais do seu trajeto pessoal;
2. Formação experiencial de pessoas adultas idosas, o que nos remete a educação formal, não formal, informal, educação de adultos, educação permanente e ao longo da vida, autoformação e envelhecimento;
3. Importância do processo de formação experiencial e ao longo da vida, apresentando como se processa a formação nas diversas etapas da vida, os contributos da experiência e da aprendizagem via modalidades de educação formal, não formal e informal;
4. Refletir à medida que imergem nos seus processos de formação e consigam através dessas imersões se perceberem um pouco mais sujeitos de suas vidas, autoconfiantes com suas capacidades de reelaboração constante.

Domínios Estruturantes	Questões	Observações
1. Apresentação e esclarecimentos sobre a entrevista/estudo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação do entrevistador;</li> <li>• Esclarecer os objetivos da entrevista/estudo;</li> <li>• Esclarecer quanto ao anonimato dos participantes, informando quanto à identificá-los com nomes fictícios na comunicação dos dados e o uso dos mesmos no contexto do trabalho e na produção de conhecimento científico;</li> <li>• Solicitar a gravação áudio da entrevista, com o objetivo de facilitar a recolha e tratamento dos dados;</li> <li>• Realizar outros esclarecimentos solicitados pelos futuros participantes;</li> <li>• Responsabilizar-se pelo envio da transcrição da entrevista para ser validada pelo entrevistado;</li> <li>• Após o consentimento verbal, solicitar a assinatura da declaração de “consentimento informado” para realizar a entrevista gravada.</li> </ul>	
2. Trajetória da Educação Formal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como ocorreu sua formação escolar?</li> <li>• Quais os registros mais importantes?</li> <li>• Em cada fase ou grau de ensino, possui registro ou memória de pontos positivos e pontos negativos? No caso dos pontos negativos(dificuldades), como enfrentou e tentou resolver as ocorrências? É possível citar as situações?</li> <li>• Contou com auxílio na resolução dos pontos negativos enfrentados? É possível citar as situações?</li> <li>• Como ocorreu/ocorre sua relação com os professores e colegas? É possível citar as situações?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– fases/ciclos cursados,</li> <li>– dificuldades, problemas, motivos</li> <li>– em diversas relações (professores, colegas, direção, funcionários diversos)</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No caso dos pontos positivos, considera que foram decorrentes de algum fato específico? Foi possível perceber a influência desses pontos em outros momentos da sua formação escolar ou fora da escola?</li> <li>• Que importância a escola/faculdade (a sua educação escolar) possuem ou possuíram na sua formação?</li> </ul>	
3. Trajetória da Educação Informal e Não-formal(formação experiencial – âmbito FAMILIAR)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que aprendizagem no decurso da sua vida poderia citar como significativa para sua formação, proveniente do contexto familiar?</li> <li>• Pode citar algumas de que, ao longo da vida, você se utiliza para resolução de situações diversas?</li> <li>• Considera que foi uma aprendizagem importante?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– aprendizagens (positivas ou não);</li> <li>– relações familiares;</li> <li>– afeto/disciplina/estímulos/dificuldades na relação familiar.</li> </ul>
4. Trajetória da Educação Informal e Não-formal(formação experiencial – âmbito SOCIAL)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que aprendizagens no decurso da sua vida poderia citar como significativa para sua formação que ocorreram no contexto social?</li> <li>• Pode citar algumas de que, ao longo da vida, você utiliza para resolução de situações diversas?</li> <li>• Considera que foi uma aprendizagem importante?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– na relação com amigos/vizinhos;</li> <li>– em algum grupo de formação que participou (grupo esportivo, grupo de atividades extraescolar, grupo religioso, dentre outros).</li> </ul>
5. Trajetória da Educação Formal, Informal e Não-formal(formação experiencial – âmbito PROFISSIONAL)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que aprendizagens no decurso da sua vida profissional poderia citar como significativa(s) para sua formação ao longo do percurso profissional e de outros setores da vida?</li> <li>• Pode citar algumas de que você utilizou ou utiliza para resolução de situações diversas? Considera que foi uma aprendizagem importante?</li> <li>• Como classifica como foi sua vida profissional?</li> <li>• Existe algum ponto que não foi alcançado, mas que espera/esperava fazer?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– aprendizagens da relação com os pares e níveis hierárquicos superiores; - aprendizagens provenientes de capacitações e treinamentos; - aprendizagens geradas na relação comercial com outras instituições;</li> <li>– objetivos profissionais ainda a alcançar; - perspectiva de retorno a alguma atividade profissional, etc.</li> <li>– caso positivo, quais as estratégias e planejamento individual ou da empresa na preparação para aposentadoria ou reforma?</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Houve preocupação/preparação de sua parte ou da empresa para a aposentadoria ou reforma?</li> <li>• Possui alguma sugestão para os jovens profissionais com relação à formação no percurso da vida, da vida profissional, encareiramento e aposentadoria/reforma?</li> </ul>	
6. Trajetória do Envelhecimeno e seus processos de formação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que percepções possui do envelhecimento como atual fase de vida?</li> <li>• Ocorreu uma preparação de sua parte para o envelhecimento? Acha que foi ou é necessária essa preparação?</li> <li>• Possui planos/projetos para esta etapa? Pode citar quais são?</li> <li>• Que aprendizagens ao longo de todas as etapas de vida considera que contribuíram mais para seu fortalecimento na etapa atual?</li> <li>• Como percebe sua relação com pessoas de outras faixas etárias?</li> <li>• Possui dificuldades com algo que precise realizar atualmente?</li> <li>• Conhece alguma política pública que possa lhe atender na atual faixa de envelhecimento?</li> <li>• Que sugestões de políticas públicas ou ações da sociedade civil organizada, considera necessária(s) para atender a pessoa adulta idosa?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– pontos a ressaltar;</li> <li>– ocorreram mudanças muito significativas;</li> <li>– caso tenha ocorrido preparação, como aconteceu? – etapas, planejamento, etc.</li> <li>– descansar, viajar, realizar trabalho voluntário, voltar a trabalhar, estudar, etc.</li> <li>– com adultos jovens, adolescentes, crianças;</li> <li>– dificuldade com internet, acesso à tecnologias como celular, aplicativos de banco, endereços eletrônicos, programas de computador, etc.</li> <li>– pode citar a(s) que conhece?</li> <li>– citar ações governamentais ou não que considere importante para o apoio/suporte ao envelhecimento.</li> </ul>

**APÊNDICE B – Declaração: consentimento informado**

**Estudo “Pessoas Adultas idosas: biografias e retratos de formação”**

**DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO PARA A  
GRAVAÇÃO AUDIO DA ENTREVISTA**

Declaro que autorizo a gravação áudio no âmbito da entrevista realizada no estudo Pessoas Adultas idosas: biografias e retratos de formação, para facilitar a recolha de dados, sob a condição da equipa responsável, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, garantir o anonimato da entrevista, o acesso à transcrição da entrevista para validação dos dados, o acesso restrito do registo áudio e a sua destruição logo após a transcrição da entrevista.

Assinatura