UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE CEILÂNDIA
DOUTORADO ACADÊMICO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS EM SAÚDE

MARIA IVONEIDE DE LIMA BRITO

POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA VELHOS: UniSER – A UnB ENVELHECIDA

Brasília-DF
Maio/2023

MARIA IVONEIDE DE LIMA BRITO

POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA VELHOS: UniSER – A UnB ENVELHECIDA

Tese apresentada à Comissão Examinadora de Defesa de Doutorado – Área de concentração 2: Promoção, Prevenção e Intervenção em Saúde – Linha de pesquisa: Determinantes Sociobiológicos e Cuidado em Saúde – do Programa de Pós-Graduação em Ciências e Tecnologias em Saúde da Faculdade de Ceilândia (FCE) da Universidade de Brasília, sob a orientação da Profa. Dra. Margô Gomes de Oliveira Karnikowski.

Brasília-DF
Maio/2023

MARIA IVONEIDE DE LIMA BRITO

POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA VELHOS: UniSER – A UnB ENVELHECIDA

Bp

Brito, Maria Ivoneide de Lima
POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA VELHOS: UniSER – A UnB ENVELHECIDA / Maria Ivoneide de Lima Brito; orientador Margô Gomes de Oliveira Karnikowski. -- Brasília, 2023.
368 p.

Tese(Doutorado em Ciências e Tecnologias em Saúde) -- Universidade de Brasília, 2023.

1. Educação Superior. 2. Envelhecimento. 3. Universidade de Brasília (UnB). 4. UnaTI. 5. UniSER. I. Karnikowski, Margô Gomes de Oliveira , orient. II. Título.

Brasília-DF
Maio/2023

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE CEILÂNDIA
DOUTORADO ACADÊMICO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS EM SAÚDE

Tese de Doutorado

Brasília, 2 de maio de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Professora Doutora Margô Gomes de Oliveira Karnikowski

Orientadora – Universidade de Brasília (UnB)

Professora Doutora Cristina Ayoub Riche

Banca Examinadora – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Professora Doutora Janaína Santana Costa

Banca Examinadora – Universidade Federal do Tocantins (UFT)

Professor Doutor José Geraldo de Sousa Junior

Banca Examinadora – Universidade de Brasília (UnB)

Professora Doutora Olgamir Amancia Ferreira

Banca Examinadora – Universidade de Brasília (UnB)

*A Deus, por ser o **EU SOU**, aquele que sempre me ajudou, me fortaleceu, cuidou de minh'alma e me iluminou em todos os momentos de angústia e de dor pelos quais passei e passo. Pelo sopro de vida e pelo ar que respiro, por minha existência.*

À minha mãe, Maria Francisca, que sempre me estimulou e me ensinou a ter caráter e a estudar, por me considerar a sua "doutora".

À minha irmã Ivonete, ao meu esposo, Damião, e aos nossos queridos filhos, pelo amor incondicional e por serem meu amparo, refúgio e porto seguro.

A todos os meus alunos, razão do meu ministério docente.

A todos os meus amigos, companheiros de caminhada.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é reconhecer que sem alguém, algo não poderia ter sido feito*. Assim, jamais eu poderia deixar de dobrar os meus joelhos e, em sinceridade de alma, dizer para* ***Deus: Senhor****, muito obrigada, muito obrigada por tudo que o Senhor fez em minha vida! Apresento-lhe essa sincera oração de louvor e gratidão, por todas as benevolências que tivestes para comigo:*

Pelo amor incondicional, a graça, a misericórdia e a saúde com as quais me agracia a cada dia, por sua direção e cuidado nessa íngreme caminhada.

Em especial, pela oportunidade de estudar e pelo inebriante presente que me doaste: a Sua presença, a minha família e o meu lar.

Apresento meus sinceros agradecimentos ao meu esposo, Damião, meu eterno namorado, *que, nesses vinte e cinco anos de companheirismo, de afeto e de relacionamento, nunca deixou de me apoiar e ajudar, a quem devo carinho, respeito, consideração e força nesse caminhar, por vezes difícil...*

Aos meus filhos, o melhor de Deus em minha vida: Guilherme, o protetor; Vinícius, aquele que tem a voz suave e a minha linda princesa, Isabela, *que são as maiores vitórias e presentes de Deus que já recebi...*

À minha mãe, Maria Francisca, que sempre profetizou e me abençoou como a "Doutora Maria Ivoneide". Por todas as necessidades e carências que passou para nos sustentar, por todas as latinhas que catou para nos alimentar, por toda a generosidade, a bondade e o amor com os quais nos criou.

A todos os meus irmãos. Em particular, à Ivonete e ao Jônatas, *que me ajudam na sustentação de meu lar e de minha família, com coragem e garra, com empenho e dedicação.*

À professora Margô, *pela determinação, pelo comprometimento, pela força e pela perseverança em me ajudar em minha caminhada no doutorado, por acreditar na UniSER e por crer que a Educação pode edificar histórias de vida. Também por seu amor em favor de sua família e pais. Entendo essa entrega como algo inestimável: a sua capacidade de cuidar é um exemplo a ser seguido. Pela garra e fé. Gratidão!!!*

À reitora da UnB, Professora Márcia Abrahão Moura, ao Professor Paulo César Marques, à Professora Denise Imbroisi, *pelo constante apoio e confiança.*

Às professoras Juliana, Silvana, Socorro e Zaíra*, pela relevante contribuição acadêmica no transcurso da pesquisa, pela amizade, pelo abraço acolhedor, pela paciência, por ouvir minhas lágrimas.*

Aos professores Clélia (in memoriam), Cristina Riche, Eliana Gris, Janaína Santana, José Geraldo e Olgamir, *pela prontidão em participar da banca e pelo carinho e amor no exercício de sua função.*

A todos os professores, os colaboradores, os extensionistas e os estagiários da UniSER, *que, de forma tão brilhante e sensível, dão o melhor de si pelos estudantes. Em particular, ao Rickson e à Jennifer.*

Aos colegas e amigos *da Ouvidoria que, de modo especial, contribuíram para o sucesso dessa conquista.* ***Em especial, à Larissa Aguiar,*** *companheira de lágrimas, de cartas, de artigos, de sonhos, de escuta sensível.*

A todos os irmãos da Igreja, *que sempre oraram por minha casa e família e nos ajudaram no transcurso desses anos de trajetória, de fé e de desafios.*

Aos entrevistados, *que se dispuseram a ceder relevantes horas de trabalho e auxiliar na construção da presente pesquisa.*

A todos os meus alunos, *razão de meu ministério docente.*

Muito obrigada! Um abraço a todos!

Não sei se a vida é curta ou longa para nós, mas sei que nada do que vivemos tem sentido, se não tocarmos o coração das pessoas.
Muitas vezes basta ser: colo que acolhe, braço que envolve, palavra que conforta, silêncio que respeita. Alegria que contagia, lágrima que corre, olhar que acaricia, desejo que sacia, amor que promove.
E isso não é coisa de outro mundo, é o que dá sentido à vida.
É o que faz com que ela não seja nem curta, nem longa demais, mas que seja intensa, verdadeira, pura enquanto durar.
Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina.

Cora Coralina

RESUMO

O estudo, aprovado no Comitê de Ética (CAAE: 96840718.9.0000.8093), está inserido no Programa de Pós-Graduação em Ciências e Tecnologias em Saúde da Faculdade de Ceilândia (FCE) da Universidade de Brasília (UnB), no âmbito do Doutorado Acadêmico, área de concentração em Promoção, Prevenção e Intervenção em Saúde – Linha de pesquisa: Determinantes Sociobiológicos e Cuidado em Saúde – e tem como objetivo analisar a existência de políticas institucionais educacionais para velhos nas universidades públicas federais da Região Centro-Oeste, tendo, como caso de análise, a UnB, a partir do Programa Universidade do Envelhecer (UniSER) – Arte de Viver, desta universidade, de 2015 a 2020. É um estudo bibliográfico, exploratório, com coleta documental proveniente dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDIs) de 08 IFES; da aplicação de questionários para os egressos e da execução de entrevistas semiestruturadas junto aos gestores do Programa, com método misto e olhar dialético. Os dados confirmam que em nenhum dos PDIs analisados constam políticas públicas educacionais para velhos, mas ações pontuais. No que concerne aos egressos, dos 489 certificados, 129 participaram da pesquisa, 26,40%. Destes, 93% entendem que a UniSER delineia-se como uma política pública educacional e uma ação de extensão e marca-se como uma possibilidade de acesso e permanência dos velhos no espaço universitário. Tanto que 84,5% desses se consideraram alunos da UnB. Quanto aos temas propostos para a organização de um currículo próprio, emergiram a saúde mental, as violências, a intergeracionalidade, os direitos, a feminização da velhice, sendo mister institucionalizar o programa. Mediante o olhar dos gestores, 05 entendem que a UniSER se constitui como uma política pública educacional e 08 entendem que não; que o papel da educação frente ao envelhecimento há que ser inclusivo e que a UnB possui papel ímpar nesse cenário. Mediante a velhice, o envelhecer e a compreensão de que todos podem aprender, emergem os quatro pilares da educação para os velhos e os sete saberes e, por fim, a proposta de uma política centrada no envelhecer: a Política Nacional de Formação na área do Envelhecimento (PNEnv). Espera-se que ocorra algo ímpar: uma mudança de cultura institucional que consubstancie uma política pública educacional diferenciada para o velho, feita com o velho e na qual ele seja um protagonista cônscio, que a UnB assuma esse papel de vanguarda, que lhe cabe tão bem. O presente estudo é uma pequena semente, na seara da educação superior e do envelhecer; que o velho encontre o seu lugar de respeito e envelheça enquanto direito, e não enquanto privilégio de alguns.

Palavras-chave: Educação Superior. Envelhecimento. UnB. UnaTI. UniSER.

ABSTRACT

The study, approved by the Ethics Committee (CAAE: 96840718.9.0000.8093), is part of the Postgraduate Program in Health Sciences and Technologies at the Ceilândia College (FCE) of the University of Brasília (UnB), within the scope of the Academic Doctorate, with a focus on Promotion, Prevention, and Health Intervention – Research Line: Sociobiological Determinants and Health Care. The objective is to analyze the existence of institutional educational policies for the elderly in federal public universities in the Midwest Region, with the University of Brasília (UnB) as a case study, focusing on the University of Aging Program (UniSER) – Art of Living, from 2015 to 2020. This is a bibliographic and exploratory study, using documentary collection from Institutional Development Plans (PDIs) of 08 Federal Higher Education Institutions (IFES), questionnaires for graduates, and semi-structured interviews with program managers, employing a mixed method approach and a dialectical perspective. The data confirm that none of the analyzed PDIs include educational public policies for the elderly, only sporadic actions. Regarding the graduates, out of 489 certificates, 129 participated in the research, 26.40%. Among them, 93% perceive UniSER as an educational public policy and extension activity, facilitating access and presence of the elderly in the university environment. This is evident as 84.5% of them consider themselves UnB students. Regarding proposed topics for a tailored curriculum, themes like mental health, violence, intergenerational dynamics, rights, feminization of old age, necessitate program institutionalization. Among the managers' viewpoints, 05 regard UniSER as an educational public policy while 08 do not. Education's role in the face of aging must be inclusive, and UnB holds a unique role in this context. Considering aging, growing old, and the understanding that everyone can learn, the four pillars of education for the elderly and the seven types of knowledge emerge. Lastly, a proposal for an aging-centered policy is presented: the National Training Policy in the Aging Field (PNEnv). The hope is for an exceptional outcome: a shift in institutional culture that embodies a distinct educational public policy for the elderly, co-created with and led by them, with UnB assuming the forefront role it suits well. This study is a small seed in the realm of higher education and aging, aiming for the elderly to find their place of respect, aging as a right rather than a privilege for a few.

Keywords: Higher Education. Aging. UnB. UnaTI. UniSER.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Organograma inicial da UMA (UniSER)..... 165

Figura 2 – Cronograma de ações iniciais da UMA (UniSER) 166

Figura 3 – Eixos iniciais da UMA (UniSER)..... 169

Figura 4 – Aula da Saudade – Primeira Turma 211

Figura 5 – Tema de apresentação, I Turma da Ceilândia 213

Figura 6 – Caderno de receitas, I turma da Estrutural..... 228

Figura 7 – Caderno de memórias, I turma da Estrutural 229

Figura 8 – Nuvem de palavras, temas para criação de propostas pedagógicas 244

Figura 9 – A prevalência de transtornos mentais em 2019..... 246

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Universidades federais da Região Centro-Oeste 29

Quadro 2 – Descritivo da população universitária da UnB, 2015 a 2020 45

Quadro 3 – Descritivo do total de discentes regulares na graduação e na pós-graduação *Stricto Sensu*, 2015 2020 (2º semestre) 46

Quadro 4 – Descritivo do público participante nas ações de extensão, na UnB, 2015 a 2020 47

Quadro 5 – Ações atinentes à extensão, desenvolvidas em 2018 89

Quadro 6 – Ações atinentes à extensão, desenvolvidas em 2019 90

Quadro 7 – As notas do TCU: As 20 melhores universidades do País, de acordo com o Índice Integrado de Governança e Gestão (IGG) 144

Quadro 8 – Disciplinas ofertadas na UMA 171

Quadro 9 – Receita Bolo da vovó 172

Quadro 10 – O ciclo de políticas e programas públicos 186

Quadro 11 – Ações de extensão desenvolvidas pela Universidade Federal de Goiás quanto ao envelhecimento 193

Quadro 12 – Ações de extensão e/ou pesquisas desenvolvidas pela UnB quanto ao envelhecimento 196

Quadro 13 – Descritivo da população de velhos matriculados na graduação, no Brasil, 2018 a 2020 202

Quadro 14 – Descritivo da população de velhos matriculados na UnB, 2020 202

Quadro 15 – Perfil por faixa etária, servidor UnB, 2020 203

Quadro 16 – Mensagem utilizada na lembrança para os docentes 215

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Perfil, dos egressos participantes, por idade 231

Tabela 2 – Proporção da população idosa, por gênero, entre 2000 a 2020 234

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Linha do tempo da criação das universidades brasileiras: 1919 – 2019 132

Gráfico 2 – Número de alunos certificados por turma na UniSER – Período de 2015-2020. 206

Gráfico 3 – Descritivo de participantes por turma 210

Gráfico 4 – Descritivo de estudantes por gênero..... 232

Gráfico 5 – Escolaridade dos egressos 235

Gráfico 6 – UniSER como política institucional..... 237

Gráfico 7 – UniSER como ação de extensão..... 239

Gráfico 8 – UniSER como possibilidade de acesso e permanência 240

Gráfico 9 – O curso Educador Político Social e o ser estudante na UnB..... 241

Gráfico 10 – Outros programas/projetos ou ações voltadas para velhos na UnB 242

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ABMES	Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior
ABRUC	Associação Brasileira das Universidades Comunitárias
ADUnB	Associação Nacional dos Docentes da Universidade de Brasília
AMUR	Grupo de Pesquisa Acesso a Medicamento e Uso Responsável
Andes	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANG	Associação Nacional de Gerontologia
AUFATI	Associação das Universidades e Faculdades Abertas Para a Terceira Idade
Andifes	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANG	Associação Nacional de Gerontologia
BCE	Biblioteca Central
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CAC	*Campus* Avançado de Catalão
CAJ	*Campus* Avançado de Jataí
CCBS	Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
CCET	Centro de Ciências Exatas e Tecnologia
CCHS	Centro de Ciências Humanas e Sociais
CCN	Centro de Convivência Negra
CDH	Câmara de Direitos Humanos
CEAM	Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares
CEFET	Centros Federais de Ensino Tecnológico
Cepae	Centro de Ensino e Pesquisa Aplicado à Educação
Cepav	Centro de Especialidade para Atenção às Pessoas em Situação de Violência Sexual, Familiar e Doméstica
Cespe	Centro de Seleção e de Promoção de Eventos
CEUCLAR	Centro Universitário Claretiano
CEUD	Centro Universitário de Dourados
CEX	Câmara de Extensão
CFE	Conselho Federal de Educação

CIUS	Conselho de Integração Universidade-Sociedade
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNAS	Conselho Nacional de Assistência Social
CNDI	Conselho Nacional dos Direitos do Idoso
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Consuni	Conselho Universitário
COT	Centro Oficial de Treinamento
CPAN	*Campus* do Pantanal
CPD	Centro Pedagógico de Dourados
CPDO	*Campus* de Dourados
CPR	Centro Pedagógico de Rondonópolis
CRAS	Centros de Referência de Assistência Social
Crutac	Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária
DAC	Decanato de Assuntos Comunitários
DACES	Diretoria de Acessibilidade
DAIA	Diretoria de Acompanhamento e Integração Acadêmica
DASU	Diretoria de Atenção à Saúde da Comunidade Universitária
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEG	Decanato de Ensino de Graduação
DEX	Decanato de Extensão
DNEDH	Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos
DIV	Diretoria da Diversidade
EAD	Educação a Distância
EC	Emenda Constitucional
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
Faalc	Faculdade de Artes, Letras e Comunicação
Face	Faculdade de Administração, Ciências Econômicas e Ciências Contábeis
Facfan	Faculdade de Ciências Farmacêuticas, Alimentos e Nutrição
Fach	Faculdade de Ciências Humanas
Facom	Faculdade de Computação

Fadir	Faculdade de Direito
Faed	Faculdade de Educação
Faeng	Faculdade de Engenharias, Arquitetura e Urbanismo e Geografia
Fafil	Faculdade de Filosofia
FAI	Faculdades Adamantinenses Integradas
Famed	Faculdade de Medicina
Famez	Faculdade de Medicina Veterinária e Zootecnia
FAFIPAR	Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Paranaguá
Faodo	Faculdade de Odontologia
FCE	Faculdade de Ceilândia
FCHF	Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia
FCS	Faculdade de Ciências Sociais
FEJ	Fundação Educacional de Jataí
FGA	Faculdade do Gama
FH	Faculdade de História
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Programa de Financiamento Estudantil
FIFA	Federação Internacional de Futebol
FNAS	Fundo Nacional de Assistência Social
Forproex	Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras
FUB	Fundação Universidade de Brasília
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
FUNDAR	Fundação Darcy Ribeiro
FUP	Faculdade de Planaltina
GTESP	Grupo de Trabalho Envelhecimento Saudável e Participativo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBDFAM	Instituto Brasileiro de Direito da Família
IC	Instituto Central
ICBCG	Instituto de Ciências Biológicas de Campo Grande
ICLC	Instituto de Ciências e Letras de Cuiabá
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituição de Ensino Superior

IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
IGG	Índice Integrado de Governança e Gestão Públicas
IMF	Instituto de Matemática e Física
Inbio	Instituto de Biociências
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Infi	Instituto de Física
Inisa	Instituto Integrado de Saúde
Inma	Instituto de Matemática
Inqui	Instituto de Química
IPLAN/MS	Instituto de Planejamento de Mato Grosso do Sul
ITA	Instituto Tecnológico de Aeronáutica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOAS	Lei Orgânica de Assistência Social
Maloca	Centro de Convivência Multicultural dos Povos Indígenas da Universidade de Brasília
MARE	Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MAS	Ministério da Assistência Social
MCTI	Ministério da Tecnologia e Inovação
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
MEC	Ministério da Educação
MPAS	Ministério da Previdência e Assistência Social
MPS	Ministério da Previdência Social
NEATI	Núcleo de Estudos e Atividades da Terceira Idade
NEPAV	Núcleo de Estudos, Prevenção e Atenção às Violências
NEPEV	Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Envelhecimento
NEVEP	Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Envelhecimento
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODS	Objetivos do Desenvolvimento Sustentável
OMS	Organização Mundial de Saúde
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PIB	Produto Interno Bruto

PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNAS	Política Nacional de Assistência Social
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PNE	Plano Nacional da Educação
PPCs	Projetos Políticos dos Cursos
PPNE	Programa de apoio às pessoas com necessidades especiais
PPP	Projeto político-pedagógico
Proex	Pró-Reitoria de Extensão e Cultura
Profmat	Mestrado Profissional de Matemática
Prograd	Pró-Reitoria de Graduação
Prolind	Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PRPI	Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação
Prouni	Programa Universidade para Todos
QTD	Quantidade
RA	Região Administrativa
REJ	Regional Jataí
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
Revisli	Rede de Vigilância em Saúde para Idosos Institucionalizados
Riups	Rede Iberoamericana de Universidades Promotoras da Saúde
RU	Restaurante Universitário
SAC	Serviços de Ação Continuada
SAS	Secretaria de Assistência Social
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEAS	Secretaria de Estado de Assistência Social
SESC	Serviço Social do Comércio
Sigra	Sistema de Informação Acadêmica de Graduação
Sim	Sistema de Informação sobre Mortalidade
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
Sinan	Sistema de Informação de Agravos de Notificação
SOU	Serviço de Orientação ao Universitário
SUAS	Sistema Único de Assistência Social

SUS	Serviço Único de Saúde
SVS	Subsecretaria de Vigilância à Saúde
TCU	Tribunal de Contas da União
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UATI	Universidades Abertas à Terceira Idade
UDF	Universidade do Distrito Federal
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFB	Universidade Federal do Bolsão
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFCat	Universidade Federal de Catalão
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFJ	Universidade Federal de Jataí
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFPAN	Universidade Federal do Pantanal
UFR	Universidade Federal de Rondonópolis
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UMA	Universidade da Maturidade
UnB	Universidade de Brasília
UNAPI	Universidade Aberta à Pessoa Idosa
UNATI	Universidades Abertas à Terceira Idade
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNEMAT	Universidade do Estado do Mato Grosso

UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UniSER	Universidade do Envelhecer
Uniafro	Programa de Ações Afirmativas para a População Negra
Unimontes	Universidade Estadual de Montes Claros
UPS	Universidade Promotora de Saúde
URJ	Universidade do Rio de Janeiro
USP	Universidade de São Paulo
UTA	Université du Troisième Âge

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 24

1 Objetivos da pesquisa 51

1.1 Geral 51

1.2 Questão norteadora 51

1.3 Específicos 51

1.4 Questões ilustrativas 51

2 METODOLOGIA 53

2.1 Objeto de estudo 53

2.2 O método: a escolha do caminho 53

2.3 Abordagem e tipo de pesquisa 57

2.4 Instituições selecionadas localizadas no Centro-Oeste 61

2.4.1 Universidade Federal de Catalão (UFCat) 61

2.4.2 Universidade Federal de Goiás (UFG) 63

2.4.3 Universidade Federal de Grande Dourados (UFGD) 69

2.4.4 Universidade Federal de Jataí (UFJ) 72

2.4.5 Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) 76

2.4.6 Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) 77

2.4.7 Universidade Federal de Rondonópolis (UFR) 79

2.4.8 Universidade de Brasília/UnB – o caso estudado 82

2.5 Curso/Turmas escolhidas 91

2.6 Sujeitos da pesquisa 92

2.7 Procedimentos e instrumentos de pesquisa 92

2.7.1 Análise documental 93

2.7.2 Entrevistas semiestruturadas 94

2.8 Premissas de análise e interpretação dos dados, roteiros e categorias 96

2.9 Avaliação de riscos e considerações éticas 98

3 O CENÁRIO HISTÓRICO DA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO PAÍS: CAMINHOS E DESCAMINHOS 100

3.1 Panorama da educação superior no Brasil desde sua gênese até 1930 100

3.2 O grito dos manifestos de 1932 e de 1959 e seus efeitos para a formação da UnB 106

3.3 A Constituição de 1988 e a retomada dos governos democráticos 120

3.4. Marcas da educação superior no governo Lula: cenários e desafios 131

3.5 O governo Dilma e sua relação com a educação superior: panorama geral 135

3.6 O governo Temer e seus impactos para a educação superior 139
3.7 O governo Bolsonaro e sua relação com a educação superior – retrocesso: fato ou *fake*? ... 142
3.8 Diretrizes e políticas públicas de acesso no âmbito da extensão na educação superior no país 147
3.9 Universidades Abertas à Terceira Idade – o envelhecimento em foco 152
3.10 Universidade da Maturidade/UFT – o espaço do amadurecimento 161
3.10.1 Universidade da Maturidade/UnB – o início dos trabalhos 163
3.11 Universidade do Envelhecer – dando forma à utopia 168
3.13 Curso de Educador Político Social em Gerontologia – concepção pedagógica e outros componentes 170

4 RESULTADOS DA PESQUISA: A TRAVESSIA 181

4.1 Avaliação, monitoramento, programas e políticas públicas: fundamentação teórica 181
4.1.1 O monitoramento e a avaliação: aspectos conceituais 182
4.2 O início da travessia: o resultado da pesquisa junto às 8 IFES do Centro-Oeste 187
4.2.1 Universidade Federal de Catalão (UFCAT) 189
4.2.2 Universidade Federal de Jataí (UFJ) 189
4.2.3 Universidade Federal de Rondonópolis (UFR) 191
4.2.4 Universidade Federal de Goiás (UFG) 192
4.2.5 Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) 194
4.2.6 Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) 195
4.2.7 Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) 195
4.2.8 Universidade de Brasília (UnB) 196
4.2.9 IFES: à guisa de algumas considerações gerais – o PDI e as políticas educacionais voltadas para os velhos 203
4.3 O olhar dos velhos, o retrato minucioso dos questionários 206
4.3.1 A amostra, o percentual de participantes por turma certificada e o perfil destas 209
4.3.2 O perfil dos egressos participantes por idade 231
4.3.3 O perfil dos egressos participantes por gênero 232
4.3.4 O perfil dos egressos participantes da pesquisa por escolaridade 235
4.3.5 Políticas institucionais no âmbito da UniSER/UnB 237
4.3.6 Ação de extensão para os velhos? 238
4.3.7 Possibilidade de acesso e permanência dos velhos no espaço universitário 239
4.3.8 Ser aluno da UniSER implica ser aluno da UnB? 241
4.3.9 A UnB possui outros programas/projetos ou ações para velhos? 242
4.3.10 O olhar dos velhos: saúde mental, violências, retrato do Distrito Federal, suicídio e Universidade Promotora de Saúde 243

4.3.11 O olhar dos velhos: elaborando propostas curriculares 255
4.3.12 O papel da educação frente ao envelhecimento. Pontos centrais na visão dos egressos . 256
4.4 A visão dos gestores: desafios, impasses e perspectivas 257
4.4.1 Perspectivas de análise e interpretação dos dados 257
4.4.2 A visão dos gestores, o ecoar das entrevistas 258
4.4.3 Políticas institucionais no âmbito educacional para velhos na UnB 258
4.4.4 O fomentar da ação de extensão para velhos 260
4.4.5 Acesso e permanência dos velhos na UnB: o amadurecimento de seu papel social 260
4.4.6 Intergeracionalidade, o encontro do experienciar 271
4.4.7 O papel da educação frente ao envelhecimento: pontos precursores na visão dos gestores 272

5 FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO: TODOS PODEM APRENDER 277

5.1 Os quatro pilares da educação e sua relação com a educação para os velhos 280
5.2 O homem multifacetado e sua relação com os sete saberes 286
5.3 Os sete saberes necessários para a formação docente, para uma educação de velhos de qualidade 290
5.3.1 A escutatória ou a escuta profunda 290
5.3.2 Mediação e conciliação de conflitos: a gestão necessária 294
5.3.3 Formação docente que fomenta a tríade: o saber-ser-pedagógico, a formação científica e a criticidade 296
5.3.4 Ética e estética 298
5.3.5 Resiliência e flexibilidade 298
5.3.6 Afetividade e amorosidade 299
5.3.7 A alteridade 301
5.3.8 À guisa de introduzir algumas considerações gerais: Fundamentos da Educação 302

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 304

6.1 UnB e sua vanguarda frente ao envelhecimento: uma proposta 308
6.1.1. Política Nacional de Formação na área do Envelhecimento (PNEnv): desafios, possibilidades, relevância e insurgência – a busca pela equidade na educação superior voltada para os velhos 309
6.1.1.1 O que é a Política? 312
6.1.1.2 Articulando a política para a UnB e a Educação Superior 313
6.1.1.3 Qual é o método (o caminho)? 315
6.1.1.4 Qual é o objetivo? 317
6.1.1.5 Mas incluir como? 317
6.1.1.6 Qual é a finalidade? 318

6.1.1.7 Quais os princípios? 318
6.1.1.8 Quais são as diretrizes? 320
6.1.1.9 Como fazer? 321
6.1.1.10 Quem implementa a política? 323
6.1.1.11 Qual seria a meta global? 323
6.1.1.12 Quais são as dimensões a serem trabalhadas? 324
6.1.1.13 Quais são as metas e ações? 326
6.1.1.14 Quanto será o valor do investimento previstos (capital e custeio)? 327

REFERÊNCIAS 329

APÊNDICE A – Roteiro de questionário para os alunos egressos da UniSER 344

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista semiestruturada para os coordenadores da UniSER 347

APÊNDICE C – Roteiro da entrevista semiestruturada para a decana do DEX 349

APÊNDICE D – Roteiro da entrevista semiestruturada para a reitora da UnB 351

APÊNDICE E – Roteiro da entrevista semiestruturada para os gestores das universidades públicas federais do Centro-Oeste 352

APÊNDICE F – Roteiro da análise documental 353

APÊNDICE G – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE 354

APÊNDICE H – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE 357

ANEXO A – Memorial 359

INTRODUÇÃO

O presente estudo está inserido no Programa de Pós-Graduação em Ciências e Tecnologias em Saúde da Faculdade de Ceilândia (FCE) da Universidade de Brasília (UnB), no âmbito do doutorado acadêmico (área de concentração Promoção, Prevenção e Intervenção em Saúde e linha de pesquisa Determinantes Sóciobiológicos e Cuidado em Saúde). Propõe, como objetivo geral, analisar a existência de políticas institucionais educacionais para velhos nas universidades públicas federais da Região Centro-Oeste, tendo, como caso de análise, a Universidade de Brasília (UnB), a partir do Programa Universidade do Envelhecer (UniSER) – Arte de viver, dessa universidade, no transcurso de 2015 a 2020.

A educação é um bem inigualável; marca-se como uma das maiores riquezas da humanidade, delineando-se como um dos mais importantes instrumentos para a e da democracia e para o desenvolvimento de um país. Nesse sentido, o Estado deve fomentar políticas públicas que coadunem com os múltiplos âmbitos educacionais, que abarquem o pluralismo de ideias, o respeito ao outro, a acessibilidade, a inclusão social e tantos outros pontos e dimensões.

Pensar na inclusão implica incluir os mais diversos núcleos e nichos, entre os quais destacam-se os velhos[1], considerando-se que a educação e a relação ensino-aprendizagem espraiam-se ao longo de toda a vida dos cidadãos e, assim, devem ser ofertadas e, concomitantemente, abarcadas por todos. A educação permite que os sujeitos se tornem cônscios e sensíveis em relação ao outro e a si mesmos, humanizem-se e, por meio desse ato, busquem – e, oxalá, alcancem – o seu pleno desenvolvimento e evolução nas mais amplas esferas e áreas, quais sejam: econômica, pessoal, política, cultural, social e outras (FREIRE, 2018).

Destarte, a educação marca-se como instrumento ímpar, especialmente ao se considerar a atual sociedade em que vivemos, a chamada sociedade líquida (BAUMAN, 2001): rápida, passageira, cheia de informações e, por vezes, sem sabedoria. Uma sociedade que, se, por um lado, continuamente busca produzir mais e mais dados, por outro, nem sempre os utiliza de forma efetiva em favor de si e do outro, com alteridade. Nessa sociedade, a busca pelo saber, pelo aprender e pelo conhecimento é algo real e constante.

[1] A presente obra utiliza o termo em questão no desenvolvimento de todo o estudo, mas não o faz consubstanciado na ideia preconceituosa, estereotipada e negativa de que o velho é algo ultrapassado, um sujeito incapaz, sem prática de consumo ou modo de viver, reflexo de uma visão desrespeitosa, pejorativa ou mesmo caricata; muito pelo contrário: a seleção por essa expressão se dá ao explanar, postular e defender que o velho é um reflexo natural oriundo do processo de envelhecimento, da velhice. O velho é aquele que envelhece.

Nesse cenário, o campo da educação superior constitui-se como um desses espaços de constante busca pelo aprender por intermédio da pesquisa, do ensino e da extensão, tendo a elaboração do saber e sua propagação como um de seus alvos, ao pensar o país ou o seu contexto como problema e propor-lhes soluções ou propostas, diante de suas constantes mudanças. Levando-se em consideração as efetivas mudanças e transformações transcorridas e vivenciadas na e pela sociedade, é necessário apreender e elaborar novos olhares e paradigmas, tratar com as nevrálgicas mudanças e reavaliar conceitos tecnológicos e científicos constantemente, consubstanciado em um olhar amplo e aberto e de permanente aprendizado. Essa perspectiva coaduna com a premissa defendida por Panizzi (2006), ao delinear o papel e a importância da educação no transcurso de toda a vida:

> Educação ao longo de toda vida, porque o velho trinômio, sob o qual se construíram muitas gerações, que estabelecia para a vida a sequência formação-trabalho-aposentadoria, supunha que havia um tempo para cada coisa. Um inicial, para estudar, outro posterior, para trabalhar, desenvolvendo os conhecimentos da etapa anterior, de estudos, e outro, para descansar, desfrutando os resultados do trabalho. Esse princípio – tantas vezes ouvido – constituía a base fundacional do ensino. Hoje, esse trinômio já não vigora mais. Foi substituído por uma vida toda de estudos e de práxis contínua, alternada e simultânea (PANIZZI, 2006, p. 37).

A Educação é abarcada como um permanente e constante processo no transcurso de toda a vida, e oportuniza às pessoas elaborar, desenvolver, construir e aprimorar suas qualificações e habilidades, competências e possibilidades, almejando-se a efetiva cidadania plena e sua formação, a difusão e a troca de saberes, bem como o conhecer com ampla qualidade social.

Nesse cenário, a universidade destaca-se a partir de uma função ímpar para a sociedade: contribui para que se formem cidadãos éticos, um sujeito que esteja apto a elaborar e a ler o meio social em que esteja imbricado e do qual faça parte; uma pessoa que tenha um olhar e reflita a respeito da demografia, da política, da história, da ecologia, da economia, das várias culturas, da diversidade, acrescido, também, do respeito às diferenças nas suas múltiplas facetas e áreas; um sujeito com uma visão ampla, multidimensional, com o olhar multifacetado do sujeito (MORIN, 1979, 2011), focado para os diversos cenários e desafios que o abarcam – em particular, para os problemas sociais pelos quais ele se encontra rodeado.

No delinear da história brasileira, o país apresenta-se como um *locus* provedor de políticas sociais frágeis e que pouco atendem às suas reais demandas, especialmente ao considerarmos que sua população atual corresponde a aproximadamente 211.755.692 milhões de habitantes (IBGE, 2020), dos quais 51 milhões de brasileiros, em 2020, registravam-se

abaixo da linha da pobreza, índices que representam o percentual de quase um quarto de sua população (24,2%). Desse montante, apenas 49,2% daqueles que possuem domicílio residem em local que abarca, concomitantemente, três serviços necessários, a saber: esgoto sanitário por rede coletora ou pluvial, coleta direta ou indireta de lixo e abastecimento de água por rede geral e até dois moradores por dormitório. Os dados ressaltam também que 30,8% da população proveniente do Brasil recebem mensalmente, em média, ¼ do salário-mínimo (IBGE, 2020). Essas nuances transparecem a inexistência de efetivas políticas sociais, destacando-se realidades cada vez mais inadequadas e de exclusão social, que reforçam a permanência do Brasil num patamar de país desigual, representado por densas desigualdades sociais. No que concerne a esse tema, Chauí (1986, p. 2) assim posiciona:

> O Brasil, país capitalista, caracteriza-se por ser uma sociedade autoritária e hierarquizada em que os direitos do homem e do cidadão simplesmente não existem. Não existem para a elite, de vez que ela não precisa de direitos porque tem privilégios. Está, pois, acima deles. Não existem para a imensa maioria da população – os despossuídos –, pois suas tentativas de consegui-los são sempre encaradas como problemas de política e tratadas com todo o rigor do aparato agressor de um Estado quase onipotente.

Ao dissecar a respeito do mesmo tópico, Estenssoro (2013) coaduna com o entendimento de Chauí (1986) ao agregar a essa reflexão a percepção de que, no que atine aos países da América Latina, o Brasil é fonte produtora de "despossuídos", emergentes da dura combinação proveniente do neoliberalismo, da pobreza, da desigualdade, acrescida, também, de todas as transformações provenientes do capitalismo e todas as suas facetas na era da globalização e dos reflexos de desigualdade e distribuição – ou não distribuição – de renda e riqueza, relacionadas ao panorama de indigência e de pobreza.

E, com certeza, a população velha encontra-se incluída nesse cenário.

Esse panorama de exclusão apresenta desdobramentos consideráveis, em especial no âmbito educacional. Até 2020, o Brasil contabilizava 11,8 milhões de pessoas analfabetas, índice que implicava em 7,2% do total absoluto de sua população com a idade de 15 anos ou mais (IBGE, 2020). Os montantes em voga marcam-se por explicitarem intrínseca interligação entre analfabetismo e idade – outrossim, o percentual mais elevado encontra-se entre os idosos. No transcurso de 2017, a faixa etária que possuía 60 anos ou mais apresentou taxa de analfabetismo de 19,3%. No que atine à escolarização, os números mostram que aproximadamente 51% da população nacional com 25 anos ou mais têm somente até o ensino fundamental completo. No cerne do ensino médio, apenas 26,3% desse corpo terminara esse

nível de educação. A taxa mais diminuta localiza-se no cerne da educação superior, já que 15,3% finalizou a etapa (IBGE, 2017).

Por sua vez, a região que se apresenta como a campeã quanto ao índice de analfabetismo é a Nordeste e, na sequência, ressalta-se a Região Norte (IBGE, 2017). Esses são números que abarcam a educação básica; oxalá, então, quanto a um efetivo levantamento dos estudantes da educação superior[2], cenário no qual se encontra a proposta deste estudo.

A sinopse do Censo da Educação Superior, oriunda do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2022), ressalta que o Brasil possuía, em 2020, 2.457 instituições de educação superior (IES), postas da seguinte forma: 2.153 atinentes ao campo privado e 304 à esfera de cunho público, cuja composição distribui-se entre estaduais (129), municipais (57) e instituições federais (118), dentre as quais registram-se 68 universidades federais.

O censo em comento contabilizou, para o período em análise, 8.680.354 matrículas de graduação; destas, 6.724.002 foram efetuadas em entidades privadas e 1.956.352 contempladas nas instituições públicas, fato que caracteriza os índices de 77,5% e 22,5%. Foi mostrado, também, que o total de ingressantes correspondeu a 3.765.475, explicitando-se, sobremodo, a educação a distância, com mais de 2 milhões de estudantes, fato que consolida uma participação de 53% do montante de discentes que adentraram a graduação do Brasil. Contabilizou, ainda, que o número de concluintes equivaleu a 1.278.622. No que concerne a esses resultados, algumas exposições podem ser levantadas:

a) o total de matriculados aponta, sobremodo, que o sistema é excludente, elitista e privatizado, considerando-se que apenas 4,09% da população nacional está regulamentada na educação superior (não obstante todas as políticas públicas federais até então desenvolvidas, direcionadas para a oferta, a democratização do acesso e a permanência na educação superior, a exemplo do Exame Nacional do Ensino Médio, do Sistema de Seleção Unificada, fato que fomentou a ampliação do atendimento nesse nível educacional ao longo das últimas duas décadas). Ao mesmo tempo, o montante de matriculados na graduação com faixa etária superior

[2] Consubstanciado na formulação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), em 2003, acrescida, ainda, da própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996), o termo *ensino superior* foi modificado para *educação superior* com o fito de fomentar a dimensão formativa e educativa própria à formação nesse nível educacional, bem como de explicitar o compromisso com o uso social do conhecimento, na premissa de reverberar a construção da cidadania e da democracia. O Sinaes repisa a educação como direito e como bem público, e a *educação superior* subjaz a missão de "formar cidadãos, profissional e cientificamente competentes e ao mesmo tempo, comprometidos com o projeto social do país" (INEP, 2005, p. 10).

a 45 anos corresponde a 537.281 e representa 6,18% do total de 8,6 milhões. Já no que atine aos estudantes com idade superior a 65 anos, o montante é de 11.618. Esses índices revelam um problema: a carência de políticas públicas educacionais, no bojo da educação superior, que contemplem o acesso, a formação, a estada dos velhos no ambiente universitário, bem como as reais necessidades dessa população, cujo envelhecimento acontece a passos largos, em âmbito nacional;

b) uma triangulação lacônica que contemple o ingresso e a conclusão como variantes enfatiza, como índice de conclusão de curso ou de titulação, o percentual de 33,9%. Apreende-se dessa reflexão, outrossim, que o total de não diplomados, nas mesmas condições, corresponde a 66,1%, o que demanda olhar especial proveniente das entidades, em particular no que tange aos motivos que ocasionam a evasão, a exemplo de: i) pontos de cunho pessoal relacionados ao discente, como escolhas de vida, de carreira, dificuldades de adaptação, questões econômicas e familiares, necessidade de trabalho, outras; ii) questões de cunho institucional, relacionadas aos cursos e às entidades e iii) outra de ordem mais estrutural, que envolve fatores socioculturais ou financeiros, fundamentalmente articulados ao mercado de trabalho, às carreiras, à qualidade do ensino básico e, ainda, às políticas educacionais vigentes, entre múltiplos outros fatores;

c) o número de concluintes (1.278.622), se cotejado ao número de matrículas regulares na graduação – superior a 8,6 milhões –, resulta, em suma, em quase 14,7% dessa soma, restando claro que, embora tenha ocorrido efusiva expansão no total de matrículas, esse fato, por si só, não confirma a permanência do estudante até o deslinde do curso e a sua respectiva titulação.

O reduzido índice de titulação, de forma muito rápida e sem estudos mais acurados, transparece uma questão grave desse nível educacional: o forte índice de evasão proveniente dos cursos de graduação, o que requer análise e reflexão por parte, sobretudo, das instituições de educação superior submergidas no pleito, muito embora os valores apresentados não representem, necessariamente, evasão, e, sim, fortes indícios, visto que é mister agregar a esse dado, por exemplo, a questão da retenção e da mobilidade nos cursos, entre outros pontos de possível análise e estudos.

Outro tópico de destaque, sob essa ótica, é a questão da qualidade dos cursos e as atividades que os egressos estão ou não desempenhando após a conclusão de seus cursos nas universidades. Dessa maneira, nos tópicos anteriores, no mínimo, cinco pontos nevrálgicos da educação superior foram apresentados.

É com um olhar dialético[3] para esse cenário educacional que a vigente investigação almeja, sob a lente de uma pedagoga e técnica universitária na condição de pesquisadora, bem como a partir do olhar dos sujeitos envolvidos na pesquisa, apreender o conjugado de ações direcionadas e provenientes da educação superior e, sobremodo, o resultado da implantação do programa de extensão da UniSER na UnB. Pretende-se estudar, de modo minucioso, os fundamentos, os caminhos e os descaminhos, as contradições provenientes desse panorama, sobremodo quanto ao cerne do acesso e de sua respectiva democratização no que atine aos velhos – ou à pessoa na maturidade – por intermédio da extensão universitária, bem como a percepção dos egressos formados no programa supramencionado.

Salienta-se que a análise partirá de uma totalidade maior, a saber: as oito universidades federais que compõem a Região Centro-Oeste[4] (Quadro 1). Por fim, abarcará o caso específico: a UnB, que receberá atenção detalhada por parte da presente pesquisa.

Quadro 1 – Universidades federais da Região Centro-Oeste

Nome da instituição	Data de fundação
Universidade Federal de Catalão (UFCAT)	20/03/2018
Universidade Federal de Goiás (UFG)	14/12/1960
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)	29/07/2005
Universidade Federal de Jataí (UFJ)	20/03/2018
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)	1962
Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)	10/12/1970
Universidade Federal de Rondonópolis (UFR)	20/03/2018
Universidade de Brasília (UnB)	21/04/1962

Fonte: elaboração própria

Espera-se que, apreendendo as minúcias desse programa (UniSER), a pesquisadora possa transpor as dificuldades que permeiam seu dia a dia e alcance uma formação sólida e específica para vivenciar e lidar com sua profissão perante o processo de expansão, estruturação e implantação de melhorias no sistema educacional no Brasil e, sobretudo, na UnB, no que atine à inclusão dos velhos. Do mesmo modo, no estudo, se discutirá o processo de envelhecimento

[3] Para o presente estudo, abarca-se um olhar dialético: aquele no qual os dados, os fenômenos, as situações devem ser apreendidos em sua completude, refletindo-se a respeito de seus entornos, seus ambientes nos mais diversos âmbitos e múltiplos aspectos consoante uma visão crítica, que contempla tanto a temporalidade quanto a historicidade deste cenário e fatos reais em permanente transformação e movimento, considerando-os como uma das frações de um processo histórico em sua totalidade, maior, de viés ideológico, econômico, social, cultural, e tendo, como as diversas categorias de análise, a contradição, a totalidade e a mediação.

[4] A escolha pela Região Centro-Oeste deu-se em razão de a UnB encontrar-se na região e pela impossibilidade de se abarcarem todas as regiões do país, acrescido do fato de que a região abarca tanto universidades mais antigas quanto as novíssimas, trazendo uma visão mais ampla da totalidade nacional.

e sua intrínseca relação com a educação, tendo como referência os cursos de graduação e extensão nas universidades federais supracitadas.

Nessa direção, postula-se que a UniSER – Arte de Viver da UnB é um programa de extensão que, entre outras premissas, tem como foco precípuo estruturar ações integradoras alicerçadas pelos eixos: i) educação e comunicação; ii) envelhecimento e saúde; iii) políticas públicas e direito e iv) arte e cultura, além do transversal, que permeia todas as áreas, com o fito de contribuir para ampliar as habilidades e as competências na vida adulta e dos velhos da e na sociedade. Ele almeja estimular a adoção de comportamentos que contemplem a cidadania, a intergeracionalidade, o desenvolvimento social e humano e o empoderamento, imerso e direcionado em uma série de ações e atividades integradas (cursos, seminários, grupos de estudos, palestras, *workshops*), focadas no ensino, na extensão, na pesquisa, entre outras.

Ressalta-se, em particular, o Curso de Educador Político Social em Gerontologia, marcado pela carga horária de 810 horas-aula e que contempla o tema da saúde, do envelhecimento e da proteção aos direitos humanos dos velhos. É centrado nos pilares da educação, sobretudo o aprender a conviver e a ser, que realçam a ideia de que todo ser humano deve ser amplamente preparado para a vida em sociedade no que atine ao seu corpo, espírito, sensibilidade, sentido estético, inteligência e responsabilidade pessoal, bem como no que tange à ética, além da elaboração de pensamento crítico, autônomo e emancipado e, ainda, para edificar os próprios juízos de valor, de modo a poder deliberar, por si próprio, como agir e tomar decisões em distintas circunstâncias da vida (ANTUNES, 2002). Tudo com o anseio de promover a saúde e a educação dos velhos, consubstanciado em um envelhecimento cônscio e que abarque a qualidade de vida a partir da intervenção e da participação desse aprendente em seu próprio envelhecer, no cenário real e cotidiano de seu viver.

Tendo como objeto de análise os índices provenientes do INEP (2022) e frisando-se os dados do Censo, quando contemplada a soma em relação às faixas etárias de 60, 70, 80 e 90 anos ou mais, os percentuais se mostram bastante diferentes: o montante de discentes registrados na educação superior e cuja faixa etária esteja entre 60-69 anos é de 34.829; os da faixa de 70-79 anos é 2.964; aqueles que contemplam o interregno de 80 ou mais correspondem a 179 e, no que concerne a 90 anos ou mais, registram-se 14. Ao mesmo tempo, efetuando-se um comparativo entre os montantes da população envelhecida no Brasil – de 14,9 milhões (7,4% do total) em 2013 e, recentemente, aproximadamente 30,9 milhões e cuja perspectiva de aumento até 2060, consoante previsão do IBGE (2020), para a faixa etária de 65 anos ou mais, é de 58,4 milhões (27,6% do todo) –, verifica-se que eles se apresentam absolutamente incompatíveis e, destarte, fomentam a necessidade de uma política pública no âmbito da educação superior direcionada para

a população envelhecida, sobremodo em razão da premissa de que houve importante expansão na expectativa média de vida, que avança de 75 anos para 81 anos.

Nesse cenário, os dados do Censo em tela dão conta de que há 783 alunos matriculados na faixa etária de 70 anos, 45 discentes com 80 anos e 02 estudantes com 90 anos regularmente matriculados na graduação em 2020 (INEP, 2022).

Agregado a essa fala, ressaltam-se também as projeções das Nações Unidas, de acordo com as quais "uma em cada nove pessoas no mundo tem 60 anos ou mais, e estima-se um crescimento para uma em cada cinco por volta de 2050", além do fato de que "[...] em 2050 pela primeira vez haverá mais idosos que crianças menores de 15 anos. Em 2012, 810 milhões de pessoas tinham 60 anos ou mais, constituindo 11,5% da população global. Projeta-se que esse número alcance um bilhão em menos de dez anos e que duplique em 2050, alcançando dois bilhões de pessoas ou 22% da população global" (UNFPA, 2019, p. 4).

Nesse patamar, a educação de velhos emerge como um assunto significativo, pouco contemplado na documentação e/ou legislação vigente, no cerne da educação superior e na educação básica, que, via de regra, centra-se na Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo, como fonte condutora, a título de exemplo, o Plano Nacional da Educação (PNE) de 2014-2024 (BRASIL, 2014) ou mesmo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996). Não obstante tratarem da educação de jovens e adultos, em raro momento fazem menção exclusiva à população de velhos. O Brasil não se enxerga velho e, outrossim, não legitima os saberes dessa faixa etária e seu potencial de existenciar-se, autobiografar-se e historicizar-se; em suma, de perceber e possibilitar que o velho escreva sua vida como protagonista, como personagem ativo de sua história, consubstanciado em uma educação que transforma, consoante afirma Freire (2018).

É no cerne desse cenário que resplandece a premissa e a carência de uma política pública educacional que se constitua e se estabeleça a partir de um coletivo de disposições e proposições normativas que almejem o atendimento e a observância de dadas demandas sociais, sobremodo no que concerne à questão de garantia de oportunidade e de direitos focados na releitura e/ou reconstrução da velhice na universidade para esse sujeito envelhecido, posto que o envelhecimento populacional é algo real e atual tanto no Brasil quanto no mundo.

Cumpre salientar que a presente pesquisa trabalha com as premissas reguladas pelo Estatuto da Pessoa Idosa, que, não obstante apresentar os direitos desse grupo etário transcritos em seu art. 1º, estabelece o conceito de que idosa é aquela pessoa com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos (BRASIL, 2003).

Ao mesmo tempo, delineia-se que o envelhecimento é definido como um processo de evolução natural da idade, uma etapa natural do ciclo da vida, na qual essa pessoa, cheia de limites e possibilidades, em efetivo aprimoramento, contempla sua vida a partir de suas próprias memórias, histórias e experiências, almejando dar-lhe razão e sentido e interligando-a tanto ao ambiente quanto ao espaço social em que esteja imbricada. Destarte, destaca-se o real valor de apreender e aprender que o processo de implementação e execução de programas, projetos e ações alicerçados na inclusão, dentro da universidade, devem ser visualizados e feitos levando-se em consideração todo o campo de ensino – por intermédio de suas agências formadoras (universidades) –, os agentes – sujeitos multiplicadores da política a ser delineada –, os docentes, os discentes e a comunidade de forma geral, posto que estão intrinsecamente relacionados, com o fito de elaborarem, por meio do diálogo, da mediação e da negociação, novos significantes e significados para a educação do sujeito envelhecido e produzirem o resultado almejado pelo conjunto de proposições normativas que alicerçam e servem como coluna para a aplicação do modelo de uma educação inclusiva, o que possivelmente ajudará na elaboração de indicadores para um currículo de educação para essa faixa etária. Esses novos olhares e perspectivas seguem uma concepção e ação mundial, a exemplo das propostas de Portugal.

A esse respeito, cita-se o Plano Nacional de Educação 2014-2024 que, no bojo de suas 20 metas, direcionadas para a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio, a participação da pessoa com deficiência, a educação profissional técnica, a educação superior e a formação do professor e seu respectivo plano de carreira, em nenhuma circunstância protagoniza o velho como centro de nenhuma política pública educacional. Esse ponto se mostra em contradição com o Estatuto da Pessoa Idosa – Lei nº 10.741/2003 (BRASIL, 2003), elaborado para regulamentar os direitos atinentes às pessoas com idade igual ou superior a 60 anos. Em seu artigo 3º, parágrafo 1º, inciso II, explicita a preferência na formulação, elaboração e na execução de políticas sociais públicas exclusivas, o que, efusivamente, não é o caso.

Atinente à lei em comento, explicita-se que o artigo 20 delineia que o idoso tem direito à educação (BRASIL, 2003); todavia, na prática, observa-se um texto amplo, genérico, que, sem maiores propostas ou diretrizes, no caso concreto não se estrutura ou se confirma nos mais amplos eixos, em particular no âmbito universitário.

Seguindo esse mesmo caminho e visão, o artigo 25 fomenta a responsabilidade das instituições de educação superior no que atine à premissa/papel de ofertar programas, cursos e ações de extensão para o grupo etário em debate, com o olhar de educação ao longo da vida, “presenciais ou a distância, constituídos por atividades formais e não formais” (BRASIL, 2003),

e apresenta que o poder público teria como dever o apoio para que fossem criadas universidades abertas para os velhos.

Destarte, emerge a reflexão no que concerne a propiciar a ampliação dos direitos humanos no centro das universidades, ao contemplar e debater o papel do velho na comunidade e a inserção social deste nesse *locus*, delineando que, embora tenha havido alguns avanços por intermédio da Educação de Jovens e Edultos (EJA), a educação para esse grupo etário ainda não é abarcada com a propriedade que deveria, sendo, portanto, negligenciada. Outrossim, debate-se sobre a inclusão do velho no ambiente universitário e a função das universidades na expansão de programas nesse cenário, posto que se refere a uma inovação de tecnologia social e que, nesse patamar, a área das tecnologias sociais ainda se delineia frágil. Desse modo, a universidade carece repensar sobre as condições claras para garantir o acesso, a estada, a permanência e a qualidade de seus cursos em geral, sobremodo daqueles a serem direcionados aos velhos, como clamor vindouro da sociedade, senhora a quem serve.

Nesse contexto, o presente trabalho teve, como referencial, a categoria inclusão interligada à democratização do acesso na educação superior, além de desvelar o valor da educação e seu papel para o velho. Na UniSER, foram levantados os dados das treze primeiras turmas certificadas, com vistas a compreender a dinâmica de acesso, a permanência no curso/ programa e, por fim, a conclusão ou não por parte dos discentes. Entre os fatores determinantes, destacam-se os efeitos sobre a vida dos velhos. Essa análise se deu mediante a aplicação de questionários, além da imersão bibliográfica acerca do assunto em voga.

Esta pesquisa consubstancia-se no regimento normativo estruturado para a educação superior, alicerçado no artigo 207 da Constituição Federal e cujo fio condutor e orientador registra-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Parecer do Conselho Nacional da Educação/Câmara de Educação Superior nº 608/2018 (BRASIL, 2018a). Acresce-se, também, a Resolução nº 7/2018 (BRASIL, 2018b), que trata das diretrizes para as políticas de extensão da educação superior brasileira e delineia que as atividades extensionistas devem formar, no mínimo, 10% da estrutura curricular do estudante na graduação, além de outros tópicos.

No que concerne a essa legislação, é mister consolidar uma educação de nível superior com características próprias e cujo deslinde seja a formação de estudantes para a vida no mundo atual, para a sociedade líquida, o mundo hodierno; estudantes protagonistas, autônomos, agentes ativos, construtores de sua própria história, na direção de uma vida mais autônoma e mais soberana, intrinsecamente articulada. A educação superior, nesse sentido, deve contemplar e integrar a extensão à matriz curricular e à pesquisa, enquanto processo político, interdisciplinar,

cultural, científico, educacional e tecnológico. Nessa direção, o regramento legal assim se pronuncia quanto à extensão:

> A extensão, uma das funções precípuas da universidade, está condicionada a diferentes concepções e práticas, além de cercada por dicotomias, contradições e conflitos. Tê-la, portanto, como um dos seus pilares, tem sido alvo de posições críticas e proposições de toda ordem. Partindo das abordagens teóricas e históricas, pode-se encontrar, nas práticas extensionistas das universidades, três concepções ideológicas que se entrecruzam e adquirem materialidade: a posição assistencialista, que se caracteriza pelo atendimento às demandas sociais por intermédio da prestação de serviços à comunidade; a dimensão transformadora, na qual as relações entre universidade e sociedade são dialógicas e buscam a transformação social, e, mais recentemente, o entendimento de que as demandas, advindas da sociedade, são tomadas como novas expectativas de serviços que a sociedade demanda da universidade. A parceria da universidade com os demais setores da sociedade civil, portanto, poderia ser o mecanismo de articulação entre esses atores ao transformar a instituição de ensino também em produtora de bens e serviços. (CNE, 2018b, p. 3).

Por sua vez, a pesquisa aqui delineada se justifica mediante quatro dimensões, reciprocamente engendradas. A premissa inicial é a proveniente da área pessoal, espelhada no propósito de autossuperação intelectiva e realização de uma utopia, um sonho individual ao abranger o tópico da educação e do envelhecimento no nível educacional em estudo, objetivando a aquisição de arcabouço teórico a respeito do assunto, além de formação continuada. Essa intenção me permitirá alcançar alguns passos na busca do ser ética, dialética, para a aquisição de uma escuta sensível, buscando ser uma educadora que “ouve com os olhos” e “enxerga com os ouvidos”, mediante a ampliação de conhecimento técnico nessa área de atuação, sobremodo enquanto docente comprometida com o ato de ensinar e, ainda, de aprender, a fim de melhorar minha formação enquanto pesquisadora, ao buscar compreender o método e suas nuances nesse caminhar, bem como o papel da educação ao longo de toda a vida e sua importância para o velho, objetivando-se um envelhecimento saudável tanto no cunho individual quanto no coletivo.

A respeito do papel da educação e, por conseguinte, do ato de ensinar, emerge a seguinte reflexão: “Ensinar a todos porque o homem tem necessidade de se educar para se tornar homem [...]. O homem tem as sementes da piedade, da moralidade e da sabedoria, que deverão ser desenvolvidas pela educação” (COMENIUS, 1976, p. 125 e 139).

A segunda vertente é a pedagógica, qual seja: problematizar no estudo o âmbito da democratização do acesso dos velhos à educação superior, via criação de vaga por intermédio da UniSER, além de buscar compreender a participação do velho no espaço universitário, em particular, na extensão, fomentada na perspectiva da avaliação institucional e, ainda, na premissa

de que a sociedade apresentará seus problemas à universidade que, por sua vez, absorverá tais pontos a fim de transformá-los em objeto de pesquisa e, consequentemente, de ensino, ao apresentar propostas de soluções e encaminhamentos. Além disso, almeja-se construir um diagnóstico estatístico sobre os dados reais das primeiras treze turmas certificadas no curso da UniSER e o panorama dos efeitos do curso para seus egressos, ao descortinar o tema proposto, mediante devotado reexame da literatura e sua teoria, para, quem sabe, alicerçar a produção de outras investigações e pesquisas sobre o assunto.

Outro pressuposto proveniente desse cenário pedagógico e acadêmico é contribuir para o amadurecimento e o alçance de maior profundidade quanto ao uso da metodologia em relação às fragilidades que se apresentam no que atine: (i) ao envelhecimento e seu intrínseco papel junto à educação; (ii) ao levantamento de alguns dados a respeito das turmas em tela, como a evasão no curso de extensão em comento, no âmbito institucional da UnB; (iii) à compreensão da importância do curso e sua real pertinência para aqueles que o concluíram, o que é fomentado pela aparente ausência de métodos, indicadores e conceitos claros e transparentes que permitam medir e analisar a evasão e seus efeitos em cursos desse âmbito na extensão do Brasil, enumerando suas possíveis razões, causas e consequências, com o fito de elucidar ações que reduzam as possiblidades de ocorrência desse fenômeno e possibilitem a permanência discente no curso em tela; e (iv) à apreensão a respeito da inserção do velho no curso ofertado, e, de modo igual, a seus reais efeitos na vida dos concluintes.

Tanto o tema na totalidade, a saber: a educação para velhos no âmbito da educação superior nas universidades públicas federais da Região Centro-Oeste, quanto o caso em estudo, a UnB, via UniSER, além do acompanhamento de egressos desse curso de extensão, mostra-se assunto pouco dilapidado na universidade – fato que ressalta a relevância e o impacto da pesquisa –, visto que existem reduzidos estudos estruturados sobre o assunto em esteira, além do fato de que a literatura, grosso modo, foca na educação para jovens e adultos e muito pouco no espaço e na inserção dos velhos na educação superior, a partir de uma das âncoras do tripé: a extensão. No caso da Região Centro-Oeste, não há pesquisas que estudam o tema, no que tange aos PDIs; portanto, marca-se o presente estudo como trabalho inédito e original.

Ressalte-se, outrossim, tratar-se de um tópico importante a ser discutido na educação e que, infelizmente, ainda é pouco discernido, pois os estudos que abarcam o assunto são recentes ou mesmo escassos – especialmente em relação à UniSER, objeto deste estudo, ainda precariamente investigado. A relevância reside ainda em razão de o curso se apresentar como coluna forte para uma possível proposta de política pública educacional na UnB e para além

dela; frise-se que a velhice no Brasil é uma questão social e de âmbito público e está intrinsecamente ligada à visão social na e da sociedade a respeito do tema.

Por sua vez, a terceira dimensão abrange uma perspectiva institucional: o anseio de se entender melhor a implantação desse programa de extensão na UnB, o que fomenta a necessidade de investimentos em novas unidades para criação de espaços de salas de aula com estrutura física que contemple a modernização dos recursos materiais, a acessibilidade, a ampliação das vagas para novos estudantes, a introdução de novas turmas; fomenta, ainda, a reflexão crítica a respeito do plano de desenvolvimento institucional em tela, bem como dos currículos e dos projetos políticos pedagógicos que abarquem o olhar e as reais necessidades do velho no contexto educacional, entre outros tópicos que devem ser englobados na universidade, com vistas ao aumento da inserção social do velho no ambiente universitário e da capilaridade da UnB na expansão do programa, posto referir-se a uma inovação de tecnologia social.

Isso feito com a premissa de contribuir para subsidiar a elaboração de políticas públicas educacionais que contemplem o tema e suas respectivas questões educativas no Decanato de Extensão ou mesmo no Decanato de Ensino de Graduação da UnB, partindo-se de uma situação concreta, na qual estou inserida, para que, na função de servidora pública, de docente, possa desempenhá-la com alteridade, sobrando-me compreensão, habilidade e competência no exercício da profissão, via formação continuada.

A investigação justifica-se, ainda, mediante uma dimensão social, mediante o seu impacto, com vistas a oportunizar a ampliação e/ou o fortalecimento do espaço ou mesmo dos direitos humanos na universidade, ao dialogar e refletir sobre o papel e a missão do velho na comunidade e, sobremodo, sobre sua inserção social no âmbito da academia, mediante um olhar inclusivo. Almeja-se contribuir para que se estabeleça uma condição que se constitua núcleo da dignidade do envelhecer e que possibilite a construção de narrativas de uma universidade para todas as idades, apta a uma formação que fomente a eliminação da discriminação e do silenciamento das necessidades, reivindicações e riquezas provenientes das múltiplas velhices.

Nessa conjuntura, este estudo compreende o envelhecimento como uma das fases naturais e biológicas do ciclo da vida, na qual a pessoa envelhecida, amadurecida, cheia de limites e de possibilidades, em efusivo e pleno aprimoramento, enxerga sua vida a partir de suas próprias vivências, de seu experienciar, almejando propiciar-lhe sentido e interligando-a ao espaço/ambiente social no qual esteja engendrada e do qual faça parte.

O fundamento das quatro dimensões supracitadas deverá ter a percepção de uma visão dialética e com sensibilidade quanto à realidade apresentada na e pela UnB e suas

peculiaridades, subjetividades, seus conflitos, limitações e possibilidades, avanços e desafios, que visam a um saber amplo, que tenha a comunicação como base das ações. Esse fato abarca a compreensão sobre a área das políticas públicas, ao construir significados para o sujeito que interage socialmente, por meio de suas peculiaridades, da intergeracionalidade, mediante uma organização que prioriza os espaços de reflexão e criticidade; dos pilares da educação – em particular, do aprender a conviver –, convergindo para a edificação de relações interpessoais mais inclusivas nos diversos segmentos da comunidade acadêmica.

Espera-se que, como técnica, docente, ouvidora e pesquisadora, possa obter melhorias no desempenho e na qualidade de minhas atribuições funcionais desenvolvidas junto à comunidade acadêmica e, quem sabe, possa auxiliar na elaboração de normativos ou processos que venham a consubstanciar a referida entidade na edificação de políticas públicas que sejam cada vez mais inclusivas, humanas e democráticas. Desta feita, exige-se, do futuro docente-pesquisador, que se estruture como professor, sujeito consciente, cidadão crítico-reflexivo. Essa ação requererá crescimento, amadurecimento, transformação, capacitação e formação continuada, o que, segundo Freire (2018), abarca diversas dimensões, entre as quais destacam-se: a técnica, a política, a ética, a estética e a moral, almejando a promoção da dignidade humana, a aquisição de habilidades e de competências, a autonomia, o protagonismo, uma formação científica, uma práxis criadora – fonte de contentamento ou alegria e de esperança –, que liberta e emancipa, consoante a capacidade de conviver, de vivenciar, de viver, de aprender e de apreender com a diversidade, com a diferença, com empatia, com alteridade. É com esse manancial de inspiração que se visualiza a educação superior e a democratização do acesso para o velho na atual conjuntura educacional. Nesse contexto, almeja-se a formação de um docente, um profissional que vivencie a alteridade em toda a sua essência, fato que implica enxergar o velho com “os óculos” do velho, enxergar o outro, com os “os óculos” do outro.

Definir a educação superior implica na compreensão de que se trata de um campo heterogêneo, complexo e amplo de estudo, cujo ordenamento inicial, no transcurso da história nacional, foi a composição das elites; marca-se como uma área plurifacetada e policêntrica do atual cenário brasileiro e que preconiza várias cobranças e responsabilidades, tanto por parte da comunidade em sua essência e centralidade quanto por parte do Estado. Marca-se ainda como uma área cuja composição é feita por tensões, embates, incógnitas e contradições, a exemplo do papel social (lugar, missão ou objetivo) que deve desempenhar na e para a sociedade. Nas palavras e reflexões de Santos (2004), as universidades vivem embates constantes, dilemas profundos, uma crise estendida em várias ramificações, que intrinsecamente se reverberam em três cenários maiores, quais sejam: o de hegemonia, o de legitimidade e o institucional.

O primeiro cenário ou grande crise consolida-se a partir do reverberar da contradição entre a tradicional função universitária e as atribuições recentes que lhe foram postas, sobremodo, no desenrolar do século XX: a dualidade entre prática e teoria. Refere-se ao contexto centrado no embate entre o conhecimento ligado à cultura tradicional, marcado pelo conhecimento crítico e, de outra face, pelo conhecimento funcional, instrumental e pragmático, tecnológico, com mão de obra qualificada que se propõe a atender ao mercado e sua respectiva necessidade de produtividade, ao desenvolvimento capitalista e, por que não, à sociedade e suas reais necessidades.

Santos (2004) postula que, se, de uma face, configura-se mediante seu papel de manancial de alta cultura e de especialização de saberes científicos, de outra marca-se pela obrigatoriedade de produzir qualificada força de trabalho com um desenho/modelo mercadológico, respondendo à premissa produtivista e ao capital, a uma proposta pragmática, de natureza industrial e fabril. Ao mesmo tempo, vivencia grande desafio no panorama curricular, com uma organização petrificada, com um perfil "aulista", em posição oposta às destacadas universidades europeias, cujo caminhar formativo não se estabelece em números de créditos, em número de dias de aula, mas tendo como base o tratado de Bolonha, na verticalização dos assuntos/temas.

Consoante Santos (2004, p. 5), a crise de legitimidade surgiu motivada pelo fato "de a universidade ter deixado de ser uma instituição consensual em face da contradição entre a hierarquização dos saberes especializados através das restrições do acesso e da credenciação das competências". Isso se deu em razão, sobretudo, do fato de a sociedade buscar a ampliação da equidade, da igualdade, da amplicação da democracia, de maiores oportunidades e da democratização para as classes mais populares.

Na prática, o paradoxo que se apresenta é, de uma face, a universidade emergindo como produtora de saberes de alto nível, o que imbrica profunda excelência acadêmica; de outra face, o efetivo anseio por democratizar esses *locus* a partir da socialização de seus conhecimentos e da distribuição destes com as, para as e a partir das classes populares, com o fito de sua ascensão social e crescimento, postulando-se que o tópico escolarização é compreendido como uma das portas/passagens para a amplificação de renda – todavia, mister destacar que a educação não deve ser a única responsável pela ampliação de renda, é necessário um conjunto de outras políticas – o que alude à valorização da educação enquanto projeto para a sociedade e seu desenvolvimento. Essa crise vincula-se, por vez, a duas outras tensões, intrinsecamente articuladas, quais sejam: i) a da redução e a da ampliação do acesso a esse campo de educação; ii) a sua ampliação em massa, que, de certa forma e em sua essência,

também contempla os velhos, tópico oportuno ao objeto de estudo da presente investigação. Eis um distinto pensamento a respeito da função interna da universidade:

> Por outro lado, do ponto de vista interno da universidade, inúmeras são as dificuldades de romper culturas e estruturas que, historicamente, se consolidaram nas instituições e nos sistemas educacionais. Essas não só dificultam as mudanças necessárias como também fortalecem uma universidade que, muitas vezes, não ouve, não percebe e não se sensibiliza. E cada um continua fazendo as suas coisas.
> Mas a sociedade avança e é maior do que as pessoas e mesmo do que as instituições. E esse avanço impõe à universidade o rompimento dos limites ao desempenho de um papel circunscrito à formação das elites dirigentes, para se transformar numa instituição comprometida com a formação e a capacitação da população em termos mais amplos e majoritários, mais direcionados e imbricados com a sociedade.
> [...] Para tanto, a universidade precisa estar:
> presente e disponível para todos;
> presente e disponível em todos os lugares;
> presente e disponível durante toda a vida. (PANIZZI, 2006, p. 54-55).

Por conseguinte, a crise institucional consubstancia-se pela existente contradição entre a busca e a utilização da autonomia universitária e a pressão efetiva para "submeter esta última a critérios de eficácia e de produtividade de natureza empresarial ou de responsabilidade social" (SANTOS, 2004). Esse embate é manifesto por meio da disputa efetiva entre o espaço de decisão e de deliberação no bojo da universidade e o controle externo proveniente do Estado quanto a seu papel avaliador, regulador, e, por vezes, interventor, sem, muitas vezes, reconhecer a universidade como um organismo vivo, dinâmico e de constante eferverscência, consoante indicadores que, por vezes, destoam da realidade vivenciada no contexto universitário, focando-se tão somente na visão quantitativa, tão presente na atual conjuntura das políticas públicas educacionais. Entende-se pertinente que a métrica a ser utilizada deveria ser a de qualidade social acrescida do cunho qualitativo e outras dimensões, não apenas elucidando a categoria "quantidade", mas abarcando o espaço de expansão, da mensuração e, sobremodo, da valorização da educação.

Em resumo, as três crises revelam-se, na estrutura vigente, de modo efusivo; destarte, ao fazer uma conexão com Santos (2004) e, concomitantemente, uma interligação com as tensões já apresentadas, postula-se que as universidades públicas – que são um espaço de possibilidades, um universo, a casa da democracia, do pluralismo de ideias, do respeito aos mais diversos saberes, o centro da cultura e da ciência, a sede do conhecimento em constante articulação – acabaram sendo avaliadas e duramente criticadas por alguns, no Brasil, que buscaram fazê-la fonte ou destinatária, de forma direta ou indireta, das seguintes crises:

i) crise ética: a educação e, por conseguinte, a universidade, por si só, possui um papel urgente e necessário, que é o de contribuir para a construção de cidadãos éticos, discutindo novas práticas de cidadania ou mesmo o aperfeiçoamento das já existentes. Ocorre que, nessa direção, essa instituição vem sofrendo críticas no sentido de que, ao invés de buscar esse olhar, estaria atuando para a formação de "balburdiadores", pois, para alguns, desenvolver o pensamento crítico-reflexivo, fomentar o foro de ideias e novos debates não atende aos interesses dos dominadores, que almejam manter os dominados sob seu constante domínio e, para isso, defendem uma educação sem qualidade, um povo sem cultura, sem politização e sem cidadania e, por fim, sem valores;

ii) crise ideológica: a universidade é vista como uma agência propícia a contribuir para a criação de "sujeitos marxistas/comunistas", como isso sendo algo ruim ou pejorativo. Antes de definir se ser um sujeito com esse perfil seria bom ou mal, é mister entender todo o processo e o que ele significa desde a sua essência até o cenário vigente, seus respectivos conceitos, a teoria que se apresenta neles e a partir deles. Contudo, o que se vê são proposições genéricas, sem qualquer profundidade e/ou conhecimento dos respectivos fundamentos cognoscitivos, de forma alienada ou mesmo proposital, para gerar antagonismos e a manutenção da massa de manobra, via despolitização ou mesmo ignorância do povo;

iii) crise da ineficiência: a universidade é delineada como um grande elefante branco, que não atua de forma eficaz e eficiente, ao operar sem a racionalização de seus meios e serviços; sem inovação e sem criatividade, sem gerenciamento, organização ou administração adequada e, portanto, sem qualidade, fato que não se confirma no contexto geral. A proposta, na prática, é desestabilizar as universidades como um todo, tirando-lhes a credibilidade;

iv) por conseguinte, e talvez a mais dura das crises, a orçamentária: infelizmente, no transcurso dos últimos anos, as universidades públicas em geral sofreram significativos cortes de orçamento, além de vivenciarem os ataques já mencionados acima. A visão defendida, em olhar neoliberal, é a de que o financiamento deveria ser o menor, com o menor orçamento possível. Esse fato implica diretamente nas condições concretas de fazer/desenvolver ensino, pesquisa e extensão de qualidade e se espraia diretamente para o cotidiano do estudante e na qualidade de sua formação profissional (ou na falta dessa).

A pergunta a ser feita seria: a quem interessa colocar a universidade pública no bojo de tais crises, a fim de desestruturar-lhe? Quais as ideias capitalistas, neoliberais e gerencialistas que alicerçam tais pensamentos? No cerne dessas inquietações que merecem reflexão, a universidade é desafiada a repensar seu itinerário formativo, seu poder, sua função, sua missão, sua pertinência, sua contribuição social como âncora promotora do conhecimento, da ciência, da tecnologia e da inovação, do desenvolvimento cultural, científico, social e político para a nação, para a sociedade.

Em rigor, pontos marcantes da e para a universidade, como o debate, a reflexão, a inovação em sua ação intelectual, a liberdade de concepção de ideias, o espaço e a autonomia de criatividade, seu espírito democrático, diverso e diferente, bem como seu papel social de formação ética, passam a ser questionados e atacados e, por fim, as entidades em esteira, no cerne de seu cenário e panorama, acabam por coadunarem e existirem, de algum modo, como mero instrumento idealizador, reprodutor e executor do Estado.

Nessa direção, Silva Júnior e Catani (2013, p. 161-162) assim se posicionam:

> A crítica e o debate deram lugar ao silêncio e ao apoio, com raras exceções, aos planos, programas e atividades oficiais, sugerindo que a instituição republicana universitária tenha se convertido em agência executora bastante acrítica de políticas públicas de competência do Estado... A universidade pública alterou radicalmente sua cultura institucional.

A função social a ser desenvolvida pela universidade não é a de mera reprodutora, mas, sobretudo, de um *locus* que proporcione o aprender, alicerçado, sobremodo, na democracia; é o espaço próprio para a capacitação e o desenvolvimento de um efetivo cidadão, consoante as palavras de Saramago (2013, p. 26-27):

> A universidade é o último nível formativo em que o estudante se pode converter, com plena consciência, em cidadão; é o lugar do debate onde, por definição, o espírito crítico tem de florescer: um lugar de confronto, não uma ilha onde o aluno desembarca para sair com um diploma. [...]. Um espírito aberto que obriga a refletir, que capacita para a análise, implica domínio dos conceitos, informação sobre o que é o mundo em que vivemos, as distintas sociedades humanas, as contradições, a história que nos fez ser como somos, o passado coletivo e o presente individual e plural que temos de levantar, de modo a que, no final de uma carreira universitária, possamos ter um engenheiro, sim, mas sobretudo um cidadão consciente de o ser.

Na mesma direção, ressalta-se o olhar de Minogue (1981) ao esmiuçar o tema, sua concepção, seu propósito, as obrigações sociais de uma universidade e a sua razão de existir, perante a sociedade a quem serve:

> Sobre as mesmas bases, podemos reconhecer questões como: Qual é o propósito de uma universidade? Ou: Quais as obrigações que uma universidade deve à sociedade? Como sendo fundamentalmente ilícitas, sem restrições a quaisquer respostas que possam ser elaboradas para as mesmas. É verdade, é claro, que as universidades tanto afetam como são afetadas pelas circunstâncias sociais. Da sociedade elas obtêm os recursos para manter-se, e à sociedade elas fornecem homens educados, habilitados com técnicas e inovações, constituem um abrigo para os estudiosos, uma ocupação para uma parcela da juventude, um banco de memória, e assim por diante. Mas quando estas complicadas interrelações são descritas nos termos funcionais de um sistema social, com uma determinada tendência, as provas não vingarão [...] lidar adequadamente com esta visão exige que reconheçamos estarmos em uma área de interesses conflitantes (MINOGUE, 1981, p. 45-46).

No caso específico da universidade brasileira, Durham (1993, p. 5) apresenta importante olhar e crítica, o que é comprovado no excerto:

> A realidade da universidade brasileira é resultante dessa época em que os problemas mundiais também aqui se refletem, configurando-se em um momento no qual se exige dela auxílio na resolução dos históricos problemas sociais, ela acabou multiplicando funções e aumentando custos, pois assumiu muitas atividades que não eram apropriadas. [...] destacamos: oferta de cursos nas mais diversas áreas; pesquisas; extensão; oferta de cursos de treinamento, aperfeiçoamento e reciclagem para adultos com curso superior concluído ou incompleto; formação avançada em nível de pós-graduação; cooperação com o setor produtivo para desenvolvimento tecnológico; serviços dos mais diversos de assessoria a órgãos públicos e privados; colaboração para a melhoria da qualidade de ensino básico em sua relação com o desenvolvimento de uma cidadania responsável e às necessidades do mercado de trabalho; prestação de serviços de saúde, especialmente através dos hospitais universitários; ação no campo cultural, inclusive mantendo museus, orquestras, rádios, televisões, jornais e revistas.

Por sua vez, ao repisar/retomar o panorama da educação superior, destaca-se que no país ocorreu ampla expansão desse campo, sobremodo no subcampo privado, registrado a partir da década de 1960 (SOUSA, 2006, 2010, 2013). Todavia, esse aumento ainda não é preponderante para encurtar as desigualdades, especialmente a educacional, e prover a efetiva carência por vagas que atendam a população do Brasil. Considere-se, nesse viés, que a existência de 2.457 instituições superiores não representa, *a priori*, alcance de qualidade social para o campo de educação superior e seus reflexos, repisando-se, na análise, o ponto de que cada uma, mediante o perfil administrativo (faculdades, universidades e centros universitários) no qual está engendrada, possui característica, foco, ação, missão, vocação e objetivo distintos. Entre os principais desafios, emergem o acesso e sua respectiva democratização, a permanência, a equidade, a mobilidade, a conclusão, a qualidade e o financiamento, bem como a constante redução do orçamento e dos recursos financeiros; o aumento da demanda de acesso à qual esse nível de

educação está submetido; a preservação da qualidade e pertinência das medidas para sua implementação e avaliação; a questão da empregabilidade dos egressos, que exige o exame dos graus e diplomas universitários; a internacionalização dos métodos pedagógicos, da formação e da pesquisa na educação superior (UNESCO, 1999).

A ampliação desse nível educacional ocorreu, entre outros pontos, em razão do desenvolvimento vivenciado no país nas décadas mais recentes, acrescentando-se, também, a importância direcionada ao conhecimento, à busca, à elaboração e à consolidação dos direitos sociais, à concepção emancipatória, que é direcionada à educação, e a seu poder e papel transformador, interligado, ainda, à perspectiva de alcançe de maior especialização para contemplar e atender ao mercado de trabalho e oportunizar e consolidar o desenvolvimento cultural e econômico do país, o que eclodiu em um emaranhado de políticas de Estado para o fortalecimento e a ampliação da educação superior no Brasil.

Modelo marcante dessas políticas foi a atuação e os respectivos programas do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), que almejou a construção de uma cadeia de prospecto e ações velando-se pela expansão da educação superior. Nesse sentido, enfatiza-se, sobremodo, o setor privado, visto que, no interregno, a partir desse mandato, houve arrefecimento do financiamento ou orçamento das instituições públicas e basicamente zero liberação de vagas para professores ou técnicos para as federais (SOUSA; ARAÚJO, 2006). É nesse cenário que, em 1996, foi publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que delineia importante diferenciação e diversificação do campo de educação superior, como o modo de estruturá-lo, entre outros pontos. Entretanto, é oportuno salientar que esse documento, em nenhum momento, faz menção específica à educação para velhos.

Silva Júnior e Sguissardi (2012) explicitam que, no triênio 2000-2002, as IES públicas crescem minúsculos 1,5% e as IES privadas 59,3%, o que representa um crescimento de cerca de 40 vezes mais que as IES públicas, que vivenciaram um momento de estagnação. Na sequência linear e temporal, nos governos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2010), foram estruturadas reformas significativas nesse campo, objetivando-se a expansão do número de instituições federais públicas e, por conseguinte, a democratização do acesso. Esse movimento ocorreu no contexto político da América Latina (pós-neoliberalismo), o qual permitiu desenvolver políticas de redistribuição de riqueza e de satisfação de necessidades básicas das populações mais desamparadas através da Educação. Nessa política, se explicitam: acréscimo das vagas públicas, aumento no programa de crédito educativo, concepção do Programa Universidade para Todos (Prouni), criado pela Medida Provisória nº 213, de 10.09.2004, sancionado pela Lei nº 11.096, de 13.01.2005, e cujo pressuposto era o

fornecimento de bolsas de estudos parciais ou integrais para a graduação (cursos) em entidades privadas de educação superior. Registre-se, por conseguinte, a concessão de isenções, subsídios e incentivos fiscais.

Ressalta-se, por consecutivo, a implantação de políticas afirmativas, visando populações historicamente afastadas da educação superior (afrodescendentes, comunidades indígenas, estudantes pobres), criando o sistema de cotas e a execução de concurso público direcionado para os professores e técnicos das universidades nacionais, entre outros pontos.

No cerne dessas ações, emerge o programa de expansão da UnB, cuja premissa principal era fomentar desenvolvimento econômico, tecnológico, científico e cultural para as diversas regiões – no caso em comento, do Distrito Federal –, por meio de aumento de vagas no campo da educação superior, fato que coadunou com a criação de três *campi* da UnB, quais sejam: Faculdade de Ceilândia (FCE), Faculdade de Planaltina (FGA) e Faculdade do Gama (FGA). É nesse mesmo panorama que foi fundada a Universidade Federal da Grande Dourados.

Apresentados esses dados, destaca-se, inclusive, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que compreendia, entre as suas diretrizes e metas, dobrar o acesso à educação superior e ampliar o percentual de concluintes nas universidades federais de 60% para 90% do montante de estudantes que ingressam na graduação. O programa teve, como uma de suas diretrizes gerais, a reestruturação das universidades federais por intermédio de algumas metas, entre as quais se explicitam: expansão da oferta de educação superior pública, abarcando a criação de cursos e aumento dos então vigentes, em especial no turno noturno, o arrefecimento da evasão, o fomentar das licenciaturas, a ampliação e melhorias na inclusão social, além de outras.

O Reuni foi estruturado no transcurso do segundo governo do presidente Lula, mais precisamente em 2007, e perpetuou-se no mandato da então presidenta Dilma Vana Rousseff (no transcurso de 2011 a 2014), que, por sua vez, manteve as metas articuladas e defendidas para o programa no âmbito de seu primeiro mandato. A política pública em questão foi adimplida nas universidades, sobressaindo-se como um programa bem estruturado, embora com alguns efeitos ainda em análise e monitoramento e, em muitas IFES, inconclusos, pois, no segundo mandato de Dilma Vana Rousseff (janeiro de 2015 a agosto de 2016), as pactuações que previam implantação de novos cursos (instrumentos utilizados entre MEC e IFES) não foram concretizadas, concursos foram suspensos e orçamentos contingenciados, principalmente pelo contexto da situação econômica brasileira, que se agravou e, no ano de 2015, registrou PIB (Produto Interno Bruto) negativo no país (-3,8%), com aumento das taxas de desemprego e inflação.

Ante o exposto, é oportuno salientar que, até o momento, não foi possível dimensionar todo o alcance dessa política no que atine à educação superior e, por conseguinte, a seus reais desdobramentos no que concerne às metas e diretrizes levantadas. Em particular, no que tange à questão do acesso à universidade, sobremodo quanto à extensão, por exemplo, mediante um olhar mais acurado, e, em segundo plano, quanto ao papel do velho nesse processo. Desse modo, a pesquisa ora proposta visa a contribuir para ampliar o conhecimento a respeito dessa área de estudo, tendo em vista a experiência já em andamento, mediante a Universidade do Envelhecer e todo o programa na UnB, sobretudo por tratar-se de tema novo, ainda a ser desvelado por pesquisadores e seus respectivos estudos.

No tocante à UnB, apresentam-se alguns dados mais específicos, tendo como bojo, especialmente, os anos de 2015 a 2020, a seguir delineados.

No que tange à população universitária, a Universidade de Brasília registrou o montante de 51.908 para o ano de 2015; o montante de 51.226 no transcurso de 2016; 53.657 para o ano de 2017, o total de 54.034 para o ano de 2018; 54.641 para 2019 e, por fim, 50.148 para o ano de 2020.

Quadro 2 – Descritivo da população universitária da UnB, 2015 a 2020

Ano	Alunos de Graduação	Alunos de Pós-Graduação	Docentes	Técnicos-administrativos	Total
2015	37.982	8.153	2.749	3.024	51.908
2016	37.724	7.599	2.744	3.159	51.226
2017	38.730	8.048	2.787	3.198	53.657
2018	39.610	8.435	2.818	3.171	54.034
2019	39.699	8.819	2.890	3.233	54.641
2020	34.487	9.843	2.609	3.209	50.148

Fonte: UnB (2021)[5]

Por sua vez, no que tange ao total geral de discentes regularmente matriculados nos cursos de graduação e pós-graduação, acrescido da residência, para o período em comento, o ano de 2015 revela o total de 46.135; o de 2016 contabiliza 45.517; o de 2017, 47.031 alunos; o ano de 2018 registra 48.317 estudantes regularmente matriculados; o de 2019, 48.518 e, para 2020, o montante de 44.330, o que pode ser visualizado no Quadro 3, abaixo:

[5] Dados do 2º semestre, no que concerne aos alunos de graduação e de pós-graduação. Quanto aos docentes, estão incluídos os ativos permanentes, os substitutos, os temporários e os visitantes. Por fim, na pós-graduação, foram computados os discentes dos cursos de mestrado e doutorado.

Quadro 3 – Descritivo do total de discentes regulares na graduação e na pós-graduação *stricto sensu*, 2015 a 2020 (2º semestre)

Ano	Graduação	Mestrado	Doutorado	Residência Médica	Total da Pós-Graduação	Total Geral
2015	37.982	4.428	3.372	353	8.153	46.135
2016	37.724	4.103	3.503	187	7.793	45.517
2017	38.730	4.336	3.712	253	8.301	47.031
2018	39.610	4.576	3.859	272	8.707	48.317
2019	39.699	4.507	3.922	390	8.819	48.518
2020	34.487	5.162	4.294	387	9.843	44.330

Fonte: UnB (2021)

Os dados provenientes da UnB, em 2015, no que atine aos números da extensão (projetos, cursos sequenciais e programas) elucidam que o público atendido foi de 70.574, o total de professores envolvidos era de 6.401, o total de discentes era 7.695 e os técnicos participantes contabilizavam 597 (UNB, 2021). Para o ano de 2019, registraram-se 761 ações, distribuídas entre 262 projetos, 17 programas, 258 cursos e 224 eventos. Por sua vez, a certificação ocorreu nos seguintes termos: 870 ações de extensão certificadas na plataforma digital no ano de 2019, que contabilizam ao todo 126.659 certificados. Desse total, 247 são ações do UnB Idiomas, as quais totalizam 14.464 certificados (UNB, 2021).

Já o ano de 2020 revelou os seguintes dados: foram institucionalizados 7 programas, 295 projetos, 204 cursos e 170 eventos, destacando-se o lançamento de editais de fomento às atividades de extensão com o fito de incentivar a criação de ações de extensão em diálogo com a comunidade e o desenvolvimento de projetos de combate à covid-19, como o Edital COPEI/DPI/DEX nº 01/2020, o projeto UnB perto de Você, a 20ª Semana Universitária, a normatização da creditação curricular da extensão, o acordo de cooperação científica entre UnB e a Fundação Darcy Ribeiro (FUNDAR), as parcerias no âmbito das casas de cultura e a atuação dos polos de extensão, dentre outros.

É oportuno salientar que, em relação à inserção curricular da extensão, para o período em comento, o DEX/UnB executou passo ímpar, ao iniciar o respectivo processo como forma de responder à meta 12.7 do Plano Nacional de Educação. Como resultado do debate, emergiu a Resolução CEPE nº 0118/2020, além de ações exclusivas sobre o tema.

A Faculdade de Ceilândia destacou-se como a segunda em maior número de ações de extensão por centro de custo em 2019, contabilizando 69 (UNB, 2019).

Quadro 4 – Descritivo do público participante nas ações de extensão na UnB, 2015 a 2020

Ano	Público atendido	Docentes participantes	Discentes participantes	Técnicos-administrativos participantes	Participantes Externos
2015	70.574	6.401	7.695	597	2.199
2016	190.104	1.532	5.875	257	2.143
2017	262.215	1.681	8.663	325	2.592
2018	349.120	3.914	12.036	479	4.540
2019	ND	4.730	8.401	390	1.336
2020	513.361	928	1.097	49	352

Fonte: UnB (2021)

É nesse cenário que, no transcurso de 2015, eclode a semente organizacional para a primeira turma da UniSER, localizada na Faculdade de Ceilândia. A partir desta, estruturaram-se mais 13 turmas, de modo que, em 2020/2, o montante final foi de 14 turmas devidamente compostas e, então, 13 foram concluídas no período em comento. Todas fomentadas mediante o alicerce e a proposta de se estimular uma cultura que abarque o envelhecimento saudável, engendradas no cenário dos direitos humanos e da alteridade.

É natural a compreensão de que se trata de um processo e que, como tal, delineia-se longo e que, destarte, carece abarcar uma política de Estado, e não somente governamental, saindo da letra muitas vezes fria e sem vida da lei, nem sempre contemplada, e, portanto, com o desafio de buscar e trabalhar para a melhoria das condições da população em geral, de sua vida, sobremodo no cenário do Distrito Federal, local em que a UnB encontra-se inserida, objetivando contribuir para equacionar díspares interesses no que atine à educação, à saúde, à cultura, à intergeracionalidade, e, também, às políticas e aos direitos relacionados ao envelhecer.

De concreto, então, tem-se que o recorte da pesquisa é a existência de políticas públicas educacionais no bojo das universidades federais no período de 2015 a 2020, mediante a avaliação dos efeitos da implementação de um programa de extensão, além do levantamento das 13 turmas já formadas do programa de extensão UniSER, da UnB.

O estudo se propõe a compreender os fundamentos de um programa voltado para a maturidade, atinente ao papel da educação superior frente aos velhos, e observará a possível interligação entre os mecanismos e as estratégias utilizadas na universidade para a implantação de possível política educacional inclusiva para esse segmento, além de abarcar os caminhos facilitadores, os cenários, desafios e as contradições concernentes ao envelhecimento e à saúde, mediante um trabalho de caráter exploratório.

Salienta-se, no entanto, que a UniSER é um programa em andamento – na prática, em seus primeiros oito anos de implantação; destarte, ainda com muito a ser monitorado e avaliado.

Desse modo, registra-se a importância desta pesquisa e seus desafios, pois contempla um programa contemporâneo, em constante construção, execução e aperfeiçoamento.

É oportuno registrar que, no âmbito desse programa, acopla-se a organização e a estruturação de algumas turmas em várias regiões administrativas do Distrito Federal, cujo objetivo central é propiciar ao discente acesso a um envelhecimento com qualidade de vida, mediante a compreensão de seu próprio estado enquanto sujeito agente e cidadão cônscio de seus direitos e deveres, por intermédio da oferta de educação superior com qualidade, focando no tripé da extensão. Esse tópico será mais bem detalhado no transcorrer da revisão literária.

O presente estudo está organizado em seis partes[6], além desta introdução. A primeira parte apresenta os objetivos do trabalho e as questões norteadoras do percurso investigativo; a segunda, detalha a metodologia que será seguida para realizar a pesquisa, a abordagem do estudo, o método, os procedimentos e os instrumentos de pesquisa que serão usados para o alcance dos objetivos desenhados e, sobremaneira, para a análise dos dados absorvidos na e para a tese. Além disso, ressaltam-se o objeto empírico do estudo, a entidade a ser investigada – Universidade de Brasília – e os sujeitos da pesquisa.

É mister pontuar que a investigação inspira-se no materialismo histórico e dialético, ao projetar apreender o objeto de estudo e suas peculiaridades num olhar mais amplo do todo, a partir de uma reflexão aprofundada entre o fenômeno e sua peculiaridade, sua essência, por intermédio de uma visão dialética, fomentando-se o movimento de constante transformação e a historicidade da educação superior e da UniSER, procurando realçar algumas das categorias de análise, entre as quais a contradição, a mediação e a totalidade, delineada da seguinte forma:

> Na realidade, totalidade não significa todos os fatos. Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. Acumular todos os fatos não significa ainda conhecer a realidade; e todos os fatos (reunidos em seu conjunto) não constituem, ainda, a totalidade. Os fatos são conhecimento da realidade se são compreendidos como fatos de um todo dialético – isto é, se não são átomos imutáveis, indivisíveis e indemonstráveis, de cuja reunião a realidade saia constituída – se são entendidas como partes estruturais do todo (KOSIK, 2002, p. 44).

[6] Embora a pesquisadora seja da área da Educação, a organização do trabalho ocorreu nos termos do Programa da Faculdade de Ceilândia, que delineia que os objetivos venham como o primeiro capítulo, conforme as normas para o preparo da dissertação ou da tese para obtenção do título de mestre ou de doutor: http://www.pgcts.unb.br/images/documentos/normas_do_programa/normas_dissertacoes_teses_2017.pdf. Assim, na modalidade convencional, o corpo da dissertação ou da tese será composto dos seguintes elementos: introdução, objetivos, metodologia, resultados, discussão e conclusões, optando-se pela junção dos resultados, já acrescidos pela discussão.

Nessa direção, um forte desafio será o de buscar a assimilação da matéria, em suas nuances, almejando a compreensão de suas distintas formas de desenvolvimento, mediante o contexto histórico que lhe é característico, sua essência interna e respectivas conexões, tencionando-se a compreensão da educação superior, da democratização do acesso, da concepção de velhice, de maturidade, até chegar na realidade da UnB e de suas ações, a partir da compreensão de que a verdade não está pronta e acabada; é fomentada de modo imutável na consciência humana, ao contrário,

> A posição da totalidade, que compreende a realidade nas suas íntimas leis e revela, sob a superfície e a casualidade dos fenômenos, as conexões internas, necessárias, coloca-se em antítese à posição do empirismo, que considera as manifestações fenomênicas e casuais, não chegando a atingir a compreensão dos processos evolutivos da realidade. Do ponto de vista da totalidade, compreende-se a dialética da lei e da casualidade dos fenômenos, da essência interna e dos aspectos fenomênicos da realidade, das partes e do todo, do produto e da produção e assim por diante (KOSIK, 2002, p. 41).

Na terceira parte, composta pelo levantamento bibliográfico, o estado da arte, caracteriza-se o cenário de nascimento e crescimento da universidade pública no país, abordando pontos históricos e sociais dessa entidade e pontos relativos à educação superior pública. Serão fomentados, por sua vez, tópicos atinentes à democratização do acesso e as políticas públicas educacionais organizadas pelo Governo Federal para esse nível educacional no transcurso da última década e os fatos marcantes quanto aos velhos.

Na sequência, emerge um dos ápices da tríade ensino-pesquisa-extensão: a reflexão sobre a extensão e suas nuances, sua posição no âmbito do papel da universidade. Ressaltam-se pontos que fomentam as discussões no que atine ao tema, em particular ao contemplar o vértice da extensão no âmbito das universidades públicas federais da Região Centro-Oeste e, ainda, o papel da UniSER. Nesse sentido, serão retratadas as Universidades Abertas à Pessoa na Terceira Idade, a Universidade da Maturidade (UMA) e a UniSER. Em um primeiro momento, será debatido o normativo legal sobre o programa, acoplado ao panorama de implementação e consolidação da rede de educação superior no país, no período de 2015 a 2020 e sua relação com a educação inclusiva e a democratização de acesso, no âmbito da UnB, debatidos à luz dos objetivos e dos pressupostos do programa.

Por fim, emergem as três últimas partes: o capítulo que apresenta os resultados da pesquisa e todo o seu processo, doravante denominado A Travessia; o capítulo intitulado Fundamentos da Educação: todos podem aprender, estruturado em função dos dados provenientes das entrevistas e dos questionários e com foco na discussão que engloba o

envelhecimento e a educação e, por conseguinte, as considerações finais, que relacionou os objetivos propostos na pesquisa e a realizou algumas análises crítico-reflexivas a respeito dos excertos provenientes das entrevistas e dos questionários, buscando-se a elaboração e/ou o fortalecimento de políticas públicas educacionais que contemplem os velhos, feitas com os velhos, a partir do olhar dos velhos.

Sigamos...

1 OBJETIVOS DA PESQUISA

1.1 Geral

Analisar a existência de políticas institucionais educacionais para velhos nas universidades públicas federais da Região Centro-Oeste, tendo, como caso de análise, a UnB, a partir do Programa Universidade do Envelhecer (UniSER) – Arte de Viver, no transcurso de 2015 a 2020.

1.2 Questão norteadora

Existem políticas institucionais educacionais, no âmbito das universidades públicas federais da Região Centro-Oeste, especificamente nos cursos de graduação e extensão, cujo público beneficiário seja o velho?

1.3 Específicos

a) mapear a existência de políticas educacionais para os velhos nos PDIs das universidades públicas federais da Região Centro-Oeste, posicionando-as no tocante à oferta de atividades curriculares, formativas e de extensão universitária para o velho;
b) verificar a existência de príncípios, diretrizes e ações educacionais para velhos no âmbito das universidades públicas federais da Região Centro-Oeste;
c) analisar a UniSER como possibilidade de construção de política institucional na UnB, a partir de sua linha do tempo, objetivos, concepção pedagógica, formas de organização e consubstanciada na perspectiva dos diferentes sujeitos envolvidos no programa;
d) levantar, a partir das experiências analisadas, conteúdos formativos essenciais que possam ser orientadores na construção de currículos direcionados ao segmento populacional do velho na educação superior.

1.4 Questões ilustrativas

a) Existem políticas educacionais para os velhos nos planos de desenvolvimento institucional das universidades públicas federais da Região Centro-Oeste? Em caso afirmativo, quais?

b) Existem ações educacionais para os velhos no âmbito das universidades públicas federais da Região Centro-Oeste? Em caso afirmativo, quais?

c) Qual é a importância da UniSER como política institucional educacional na UnB, de acesso e permanência dos velhos no espaço universitário, a partir da visão dos diferentes sujeitos envolvidos no programa, como gestores(as), coordenadores(as) e o(a) estudante?

d) Quais os conteúdos formativos essenciais que podem ser orientadores na construção de currículos direcionados ao segmento populacional do velho na educação superior, segundo suas reais demandas?

O conjunto desses objetivos convergiu para a compreensão, conforme explicitado na introdução, de que existem desafios e limites da implementação da UniSER no âmbito da UnB, no período de 2015 a 2020, além do fato de que o programa em estudo é novo, em constante implementação e melhorias; portanto, merece ser acompanhado e monitorado de forma sensível.

2 METODOLOGIA

O presente capítulo tem como premissa fomentar os aspectos metodológicos utilizados na construção da tese. Nele são repisados: o objeto de estudo; o método delineado para a travessia; a análise dos dados, no caso o materialismo histórico e dialético; a abordagem e o tipo de pesquisa da investigação, bem como são delineadas as instituições selecionadas, as oito universidades federais do Centro-Oeste. Apresenta-se ainda uma contextualização da instituição a ser analisada, a Universidade de Brasília, mediante as 13[7] turmas já certificadas pela UniSER, e os sujeitos que fizeram parte da pesquisa. Na sequência, apresentam-se os procedimentos de coleta e de análise dos dados, além dos percursos metodológicos do estudo, ressaltando os instrumentos, técnicas, perspectivas e demais ações necessárias à interpretação dos dados, eclodindo nas considerações éticas.

2.1 Objeto de estudo

O objeto de investigação dessa pesquisa é o papel da educação para velhos enquanto política institucional educacional a partir da UniSER, programa de extensão implementado na Universidade de Brasília. É mister salientar que a UnB é a única universidade pública federal no DF, sendo a responsável pela oferta de aproximadamente 5% das vagas (INEP, 2019), além do elevado valor social que ocupa no panorama nacional (SOUSA, 2013).

2.2 O método: a escolha do caminho

Definir método significa pensar no caminho a ser percorrido em dada situação – nesse caso, a tese –, com vistas a se alcançar determinada meta, pensando no conjunto de procedimentos, técnicas ou instrumentos para construí-lo e na sistematização a ser delineada no estudo. Nessa direção, Gamboa (2007) norteia que o método representa múltiplas concepções e percepções da realidade, almejando-se abarcar os fenômenos e a historicidade que lhe é peculiar. O método pode se apresentar subdividido em três importantes escolas ou epistemologias modernas, a saber: a dialética, a empírico-analítica e a fenomenológica.

Na investigação ora apresentada, emergem dois pontos nevrálgicos: a) entender o que é um método e sua importância (o que é uma função difícil e enseja comprometimento e

[7] No período foram constituídas 14 turmas, porém, a do Recanto das Emas não teve efetiva adesão, não havendo alunos certificados.

aprofundamento acadêmico, efetiva busca pelo conhecimento e amadurecimento crítico-reflexivo, autorreflexividade). Quanto a este último ponto, Santos (2019, p. 225) reitera que "o exercício de autorreflexividade deve começar por incidir sobre a sua trajetória pessoal para que possa questionar muito do que aprendeu e, sobretudo, muito do que apreendeu sobre como aprender"; b) na sequência, emerge o segundo passo, que é discernir o como utilizar e aplicar esse método no transcurso da pesquisa, tendo, como proposta, fomentar o itinerário formativo enquanto pesquisadora, ao buscar apreender em si mesmo o objeto, a partir de sua realidade, suas contradições, seu movimento, sua dinâmica, suas transformações, suas nuances e conexões, sua juntura lógica com o conhecimento. Nessa direção, Santos (2019, p. 243) ressalta ponto ímpar ao pesquisador, a respeito da complexidade e do experienciar que compõem esse caminhar:

> A experiência profunda dos sentidos do próprio investigador e das pessoas com quem interage é muito complexa, revelando constantemente rupturas no sistema de equivalências. Imaginar transparências abstratas é uma doença moderna. Viver com o erro, o incomensurável e o ininteligível não é viver como um ser limitado, é viver como um ser humano.

É com essa premissa que o presente trabalho, para esmiuçar os dados, almejou aproximação com o método em uso, o materialismo histórico e dialético, com o fito de imprimir um olhar dialético na pesquisa, a partir de uma visão crítico-reflexiva, com base em alguns pressupostos do método e da dialética:

> Na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, neste sentido, antecede ao método. Este constitui-se numa espécie de mediação no processo de aprender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais (FRIGOTTO, 2008, p. 77).

Nesse sentido, compreende-se que a dialética enxerga a matéria e o pensamento como princípios inter-relacionados, em que o homem se faz presente e pode conhecer e transformar sua realidade – esta que é contraditória, conflituosa, dinâmica e relacional, que está em constante transformação –, desvelando-a para uma possível modificação de sua prática social.

> A dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a "coisa em si" e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade. Por isso, é o oposto da sistematização doutrinária ou da romantização das representações comuns. O pensamento que quer conhecer adequadamente a realidade, que não se contenta com os esquemas abstratos da própria realidade, nem com suas simples e também abstratas

> representações, tem de destruir a aparente independência do mundo dos contatos imediatos de cada dia (KOSIK, 2002, p. 20).

Segundo Triviños (1987), uma breve reflexão sobre o método em questão aponta que ele é proveniente da segunda fase do desenvolvimento intelectivo de Marx, embasado em bases hegelianas, estruturado pelo pensamento de que os homens elaboram suas ideias imbuídos da concreta prática social e que esta explicita-se por meio da história, sendo produto do humano e suas respectivas atividades, ao produzir princípios, conjecturas, categorias e ações, visando captar a essência do artefato em análise, ou a coisa em si, que é o objeto da dialética:

> A dialética não atinge o pensamento de fora para dentro, nem de imediato, nem tampouco constitui uma de suas qualidades; o conhecimento é que é a própria dialética em uma das suas formas; o conhecimento é a decomposição do todo. O "conceito" e a "abstração", em uma concepção dialética, têm o significado de método que decompõe o todo para poder reproduzir espiritualmente a estrutura da coisa, e, portanto, compreender a coisa (KOSIK, 2002, p. 18).

Para o materialismo dialético, as leis e as categorias são extremamente valiosas ao externarem as leis universais do ser, as ligações e os pontos gerais da realidade objetiva com o mundo. Em vista disso, na presente tese, para análise da UniSER na UnB, teve-se a premissa de contemplar as categorias metodológicas, o que, segundo Cury (1985), são concepções básicas que buscam refletir os tópicos gerais e essenciais do real, da forma mais abrangente possível. Há que se registrar que suas conexões e relações existem em função da multiplicidade dos fenômenos e estão subdivididas em cinco: totalidade, mediação, reprodução, contradição e hegemonia.

A ênfase desta tese foi dada a partir das categorias de totalidade, contradição e mediação, oriundas do método, projetando-se uma visão mais completa do todo e uma interlocução deste com as partes, tendo em vista imprimir um olhar dialético à pesquisa, por intermédio da análise de conteúdo e das categorias supramencionadas – em particular, a categoria da totalidade concreta, na qual a realidade é apreendida como um todo estruturado, em razão de desenvolvimento e de autocriação.

> Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classe de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. Acumular todos os fatos não significa ainda conhecer a realidade; e todos os fatos (reunidos em um conjunto) não constituem, ainda, a totalidade. Os fatos são conhecimento da realidade e são compreendidos como fatos de um todo dialético – isto é, se não são átomos imutáveis, indivisíveis e indemonstráveis, de cuja reunião a realidade saia constituída – se são entendidos como partes estruturais do todo, que compreende a realidade nas suas íntimas leis e revela, sob a superfície e a

> casualidade dos fenômenos, as conexões internas, necessárias, coloca-se em antítese à posição do empirismo, que considera as manifestações fenomênicas e casuais, não chegando a atingir a compreensão dos processos evolutivos da realidade (KOSIK, 2002, p. 44).

A totalidade é a interação que o fenômeno particular faz com o contexto que lhe é peculiar, e pode ser compreendida como a relação deste com o movimento global, a visão macro, internacional, nacional, até chegar à local, que lhe cerca e lhe dá sentido à existência. É a junção que congrega em si todas as facetas, marca-se como o reflexo do todo.

Por sua vez, a categoria da contradição, que, conforme Cury (1985), apresenta-se como o alicerce da metodologia dialética, motor interno do movimento.

> A categoria da contradição, para não se tornar cega, só se explicita pelo recurso à da totalidade. Essa, por sua vez, para não se tornar vazia, necessita recuperar a da contradição em uma síntese mais abrangente. Consequentemente, exige a superação dos dualismos ou reducionismos. A categoria da totalidade, por sua vez, exige uma cadeia de mediações que articule o movimento histórico e os homens concretos. Semelhantemente às cadeias de mediações, numa totalidade concreta e contraditória, necessitam explicitar o que mediar (CURY, 1985, p. 15).

Dando sequência, emerge a categoria da mediação que, do ponto de vista conceitual, expressa as relações concretas e vincula mútua e dialeticamente momentos diferentes de um todo, no qual nada é isolado, visto que se apresenta em ligação dialética com tudo o que existe, com a história, nas relações concretas entre os fenômenos e suas nuances.

> O conceito de mediação indica que nada é isolado. Implica, então, o afastamento de oposições irredutíveis e sem síntese superadora. Por outro lado, implica uma conexão dialética de tudo o que existe, uma busca de aspectos afins, manifestos no processo em curso. A distinção entre esses aspectos oculta uma relação mais profunda, que é a fundamentação nas condições gerais da realidade. Mas essa categoria deve ser ao mesmo tempo relativa ao real e ao pensamento (CURY, 1985, p. 43).

Do ponto de vista desta investigação, as três categorias em questão foram importantes para a concretização do trabalho, em virtude da complexidade que o tema envelhecimento e sua intrínseca relação com a educação apresenta, para além de seus desdobramentos (democratização do acesso, políticas públicas educacionais e ações de extensão consubstanciadas no olhar para o velho na educação superior, entre outros).

Almejou-se utilizar as categorias citadas ao desvelar o conjunto de relações que transpassam o programa e o panorama da educação superior no Brasil, o recorte de sua história, de sua representação social, identificando suas principais características, seus alicerces, além da conjuntura sociohistórica na qual o referido programa foi criado, procurando enfatizar as

contradições que este apresenta, os pontos quantitativos e qualitativos desta realidade, as mediações desta com as demais universidades federais do Centro-Oeste e a conjuntura da extensão e seus respectivos movimentos, em sua totalidade e realidade constante e dinâmica, procurando enxergar o que não é visível, o que, nas palavras de Santos (2019, p. 247), implica:

> O investigador moderno foi treinado para prestar especial atenção ao invisível. A ciência moderna baseia-se no pressuposto de que o invisível é mais importante do que o visível e que, por tal razão, a missão da ciência é descobrir e revelar, no sentido de pôr a descoberto [...]. O investigador pós-abissal deve ser capaz de diferenciar várias situações [...]. Nesse caso, ver profundamente significa cultivar a capacidade de ver a presença ou a ausência do invisível no visível.

Para além dos pontos citados, Severino (2016) pontua que, na universidade, grosso modo, a pesquisa assume uma tríade bastante interessante: uma dimensão epistemológica, cujo manancial é o conhecimento; uma dimensão pedagógica, cuja relação está imbricada com a aprendizagem e, ainda, uma dimensão social, que é o olhar da extensão, o que, nas palavras do autor implica que "o conhecimento só se legitima se for mediação na intencionalidade da existência histórico-social dos homens. Aliás, o conhecimento é mesmo a única ferramenta de que o homem dispõe para melhorar sua existência" (SEVERINO, 2016, p. 27).

2.3 Abordagem e tipo de pesquisa

O estudo teve caráter exploratório e propositivo, reverberando a abordagem mista, ao incorporar elementos das abordagens quantitativa e qualitativa de forma articulada, almejando-se alcançar os objetivos desenhados para a pesquisa. Teve como procedimento de coleta de dados a execução de entrevistas semiestruturadas, o exame de documentos e a aplicação de questionários, acrescidos dos dados extraídos do Sistema de Extensão (SIEX).

Os trabalhos publicados com indexação foram examinados empiricamente, tendo como objeto a educação para os velhos na educação superior; nessa direção, constituiu-se o estado da arte sobre a temática. Em primeira instância, almejou-se o desenvolvimento de uma pesquisa bibliográfica alicerçada nos documentos legais que regulam a educação superior e as políticas públicas educacionais nesse campo, admitindo ser um marco para a promoção de políticas de cunho inclusivo na universidade federal.

Esta pesquisa se consolidou como exploratória, ao projetar uma percepção geral e visão mais afinada do fenômeno em comento, com a perspectiva de desenvolver, elucidar e explanar seus conceitos e ideias, partindo-se da premissa de que ainda não fora escrita muita coisa sobre o tópico, cerne ou a população em estudo (CRESWELL, 2010). O mesmo objetivo

ocorreu em relação ao conhecimento a ser descortinado, relativo às questões engendradas no cenário da demarcação e dos obstáculos do sistema da educação superior e suas políticas públicas, bem como na apreensão do tópico educação para velhos, sobretudo nos cursos de extensão e graduação da UnB e na integração desses processos com os demais níveis e modalidades de ações pedagógico-administrativas, objetivando-se a construção de um panorama geral sobre o tema.

> As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. De todos os tipos de pesquisa, estas são as que apresentam menor rigidez no planejamento. Habitualmente envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudo de caso. Procedimentos de amostragem e técnicas quantitativas de coleta de dados não são costumeiramente aplicados nestas pesquisas. Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato (GIL, 2011, p. 43).

As pesquisas exploratórias abarcam levantamento bibliográfico (focado na revisão literária já elaborada a respeito do tema) e documental, o que é peculiar a esse tipo de estudo. O levantamento bibliográfico versou sobre o resgate das diversas transformações históricas que contemplam a educação superior no Brasil e fomentou o arcabouço teórico e investigativo já lançado sobre o tópico, conforme delimita Pádua (2016). A análise teve um cunho documental, posto que a grande parte das fontes utilizadas no estudo foram documentos legais, como decretos, leis, programas, projetos, bem como os dados dos discentes, retirados do SIEX, na perspectiva de executar um tratamento analítico desses materiais sob a lente do contexto social, político ou histórico.

No intuito de engendrar os objetivos deliberados na pesquisa, foi adotada a abordagem de pesquisa mista, ao coadunar o olhar qualitativo e quantitativo de forma conectada e emaranhada entre si.

Do ponto de vista do conceito, o esboço quantitativo justificou-se mediante a premissa de efetuar o levantamento dos dados das treze turmas certificadas. Destarte, ocorreu a coleta dessas variáveis a fim de obter dados necessários para o alcance dos objetivos estabelecidos e para que a pesquisa fosse desenvolvida, visto que a investigação quantitativa fomenta números e modelos estatísticos para explanar dados e tabelas, abarca questões estruturadas no instrumento, dados de desempenho, dados de atitudes, dados observacionais e dados provenientes do censo, consoante análise e interpretação estatística (CRESWELL, 2010, p. 40).

A abordagem quantitativa permitiu a aquisição de elementos primordiais à constituição do retrato das treze turmas da UniSER já concluídas, do perfil do curso, entre outros fatores. É oportuno salientar o levantamento dos dados das oito universidades federais do Centro-Oeste, quanto às políticas e ações presentes (ou não) em seus PDIs. No que tange aos questionários, foi possível traçar o perfil dos egressos participantes da pesquisa, tendo como base as seguintes variáveis: a idade, o gênero, de qual turma participou, a escolaridade. Os demais dados levantados foram subjetivos, atinentes às percepções e entendimentos a respeito do curso, à sua condição enquanto partícipe e a seus desdobramentos.

Por sua vez, por meio da abordagem qualitativa, mediante uma lente dialética, foi possível identificar, entender e explorar a percepção e o significado que os sujeitos engendrados no processo de implementação do referido programa na universidade atribuem e reverberam a respeito das estratégias e mecanismos para a inclusão dos velhos no ambiente universitário e sua relação com a democratização do acesso. Outrossim, ao coligar as duas abordagens – o levantamento de dados atinentes ao tema em voga, acoplado à interpretação das realidades sociais implícitas na questão, considerando-se que os dois tipos de pesquisa se completam –, obteve-se uma visão analítica do ato da e para a pesquisa e de seu importante subsídio à tese.

Mediante a natureza das questões norteadoras formuladas e do objeto de análise, esta pesquisa notabilizou-se como dialética, no sentido de buscar explorar determinado fenômeno e apreendê-lo na sua essência, considerando os múltiplos aspectos que o produzem, com o fito de desvelar os diversos pontos que envolvem o objeto de estudo escolhido, a partir do olhar do velho e, ainda, da educação na maturidade.

Na pesquisa qualitativa, os investigadores fazem uso da literatura de modo consistente, acoplada às suposições de conhecimento do entrevistado, e não para prescrever pontos que precisem ser respondidos mediante a visão do pesquisador. Uma das principais razões para se conduzir um estudo qualitativo é que o estudo é exploratório; isso implica que não foi escrita muita coisa sobre o assunto ou mesmo sobre a população que está sendo avaliada, e que o pesquisador procura auscultar os participantes e desenvolver uma compreensão e um entendimento alicerçado no conjunto de ideias deles (CRESWELL, 2010).

Ainda consoante o autor em comento, a marca destacada das pesquisas qualitativas é o fato de que estas seguem a tradição “compreensiva” ou almejam a interpretação da realidade, visto que vislumbram a importância dos fenômenos e processos sociais. Da mesma forma, coadunam do entendimento de que os sujeitos agem em razão de suas motivações, ideologias, valores, perspectivas e representações sociais, e que o procedimento destes tem sempre um

sentido, um significado, um valor que não se dá a conhecer de modo contíguo, sobremodo nas relações sociais, carecendo ser desvelado, segundo Pádua (2016).

Nessa seara, a pesquisa qualitativa compreende ser o pesquisador o ente fundamental de investigação, acrescido da premissa de contato direto e delongado com o campo, para conseguir apreender os significados dos comportamentos em análise, mediante a descrição minuciosa de situações, de pessoas, de eventos, de interações e de condutas observadas, ao analisar as referências literais a respeito do que as pessoas falam sobre suas ações, utopias, pensamentos, crenças, atitudes e axiomas, íntegras, trechos de apontamentos, atos, correspondências ou relatos de casos. O pesquisador colherá pessoalmente as informações por intermédio da análise dos dados, documentos ou da apreciação detalhada das entrevistas.

Algumas particularidades de um estudo com olhar qualitativo são, conforme Creswell (2010):

a) uso de espaço ou local natural na colheita dos dados; em suma, no ambiente onde os participantes vivem e experienciam a questão – no caso desta tese, a própria UnB;
b) uso de diversas fontes de dados: relatórios, entrevistas, documentos, questionários;
c) o fio condutor a ser implementado é a visão indutiva para a interpretação e o exame dos dados, e não a dedutiva;
d) os múltiplos significantes e significados que permeiam a questão são partes fundamentais do processo, sobremodo no que tange ao papel dos sujeitos sociais e panoramas que compõem a investigação;
e) visão holística e interpretativa do complexo campo e que permeia a questão a ser estudada e suas minuciosidades.

Além disso, destaca-se que se trata de projeto emergente, especialmente em relação ao tema a ser estudado: a UniSER, ainda em fase de implementação e estruturação. Foram ainda utilizadas grandes lentes teóricas, ou categorias, quais sejam: os conceitos de educação superior e o papel da extensão, a função social da UnB nesse cenário, a democratização de acesso para os velhos nesse campo, as concepções de educação e de envelhecimento e a relação entre estas, além da própria UniSER como uma possibilidade de política pública educacional. Tudo isso alinhado à atual conjuntura social, política e histórica que a universidade vivencia e aos próprios egressos do programa.

Ressalta-se, por sua vez, que a abordagem em tela norteou a busca por informações *in loco* e a apreciação dos dados coletados foi efetuada por meio da análise documental e de

entrevistas semiestruturadas, projetando-se contemplar a realidade proveniente das IFES ressaltadas e tracejadas no transcorrer da próxima seção.

2.4 Instituições selecionadas localizadas no Centro-Oeste

2.4.1 Universidade Federal de Catalão (UFCat)

A Universidade Federal de Catalão[8] é uma instituição de educação superior pública federal brasileira, localizada na cidade de Catalão, estado de Goiás. Sua fundação deu-se em 20 de março de 2018, mediante a Lei nº 13.634, que criou a Universidade Federal de Catalão, em razão do desmembramento da Universidade Federal de Goiás. Conforme esse instrumento legal, o objetivo da instituição é a ministração de ensino superior, o desenvolvimento de pesquisa nas múltiplas áreas do conhecimento e a promoção da extensão universitária, ao caracterizar e fomentar sua inserção regional. Distingue-se como uma das três universidades federais do estado, ao lado da Universidade Federal de Goiás (UFG) e da Universidade Federal de Jataí (UFJ). Inicialmente, foram criados, para a composição do quadro de pessoal da UFCat, 81 cargos do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, dos quais 26 são cargos de nível de classificação E e 55 são cargos de nível de classificação D. Todavia, foi uma das cinco universidades federais a ter todos os seus cargos e funções gratificadas eliminados em 2019 pelo presidente Jair Bolsonaro.

Por óbvio, sua história está engendrada no contexto da UFG. Nessa direção, pontua-se que a assinatura do primeiro termo de convênio entre a UFG e a prefeitura municipal de Catalão, prevendo a instalação da universidade no município, ocorreu em 20 de dezembro de 1982, nas gestões do prefeito Divano Elias e da reitora Maria do Rosário Cassimiro.

A unidade acadêmica de Catalão da Universidade Federal de Goiás se tornou um *campus* avançado em 7 de dezembro de 1983, pela Portaria nº 189, sendo que a estreia do espaço, que até então alocava o Centro de Formação de Professores Primários (1966-1983), ocorreu no dia 17 de dezembro de 1983. Sua disposição tinha como escopo inicial permitir à UFG uma plena participação no processo de desenvolvimento cultural e socioeconômico local, tanto do ponto de vista regional quanto nacional.

Pretendia-se ofertar bases administrativas, físicas e técnicas para a concretização de programas de extensão universitária, vinculando as atividades a serem dedicadas às necessidades elementares da região sudeste do estado de Goiás. Projetou-se, ainda, mediante a

[8] Conforme dados extraídos do site institucional: https://www.catalao.ufg.br/p/6189-historia.

criação do *campus* avançado de Catalão (CAC), contribuir com recursos humanos especializados nas diversas modalidades de trabalho de extensão, com ação participativa junto aos órgãos públicos locais, trazendo oportunidades de qualificação a docentes e trabalhadores de empresas privadas em níveis regional e local, visando atrair desenvolvimento à região, aprimorando a qualificação da força de trabalho em Catalão, que se tornaria polo de desenvolvimento agrícola, industrial e de serviços qualificados.

Na resolução de criação do *campus* de Catalão, fixou-se uma estrutura inicial constituída por diretor, administrador, auxiliares administrativos e serviços gerais. Em seus dois primeiros anos, o CAC laborou apenas com atividades de estágios e prestação de serviços à comunidade tanto local quanto regional.

Já no ano de 1986, a UFG e a prefeitura municipal de Catalão, almejando atender a demanda regional no que tange ao ensino de graduação – de fomentar melhorias na educação da região –, firmaram um convênio que estabeleceu parceria para a co-responsabilidade dos gastos (com a folha de pagamento), a fim de iniciar a oferta dos cursos de licenciatura plena em Geografia e Letras.

Desta feita, não obstante a ausência de condições ideais (infraestrutura física, funcionários, recursos materiais e financeiros), novos cursos foram implantados no transcurso do período compreendido entre 1988 e 1991, a saber: licenciatura plena em Matemática e Pedagogia (1988), Educação Física (1990), bacharelado e licenciatura em História (1991).

Com a implantação do curso de Ciências da Computação em 1996, o *campus* Catalão começou a atuar além da área de licenciatura. Apesar das dificuldades, foi se consolidando e, transcorridos os anos iniciais, implantaram-se outros cursos, totalizando, no ano de 2009, vinte e um cursos de graduação.

No transcurso de basicamente 4 (quatro) anos, foram implantados, pelo *campus* Catalão, 12 cursos de graduação, entre os quais destacam-se: Administração, Ciências Biológicas, Química e Física (2006); Psicologia (2007); Engenharia de Minas, Engenharia Civil e Engenharia de Produção (2008); Ciências Sociais, Enfermagem e Matemática Industrial (2009). Já em 2013, o curso de Administração Pública, modalidade EaD, inicia suas atividades; no ano seguinte, 2014, o curso de Educação do Campo recepciona seus primeiros alunos; em 2015, o curso de Matemática, modalidade EaD, oferta sua primeira turma e em 2016 é instituído o curso de Medicina, que em 2019 inicia com sua primeira turma.

A pós-graduação também avançou desde a oferta do primeiro curso *stricto sensu* em 2008, o Mestrado em Geografia. O curso foi seguido pelo Mestrado em Estudos da Linguagem e Mestrado em Educação (2011); Mestrado Profissional em Gestão Organizacional e Mestrado

Profissional em Matemática (2012); Mestrado Profissional em Química e Mestrado Profissional em Ensino de Física (2013); Mestrado em Modelagem e Otimização e Mestrado Profissional em História (2014); Doutorado em Ciências Exatas e Tecnológicas (2015); Mestrado em Engenharia da Produção (2017) e o Doutorado em Química (2018).

Do ponto de vista físico, o *campus* está instalado no município de Catalão, no setor universitário, numa área de 89.992,50 m². No ano de 2009, a área construída equivalia a cerca de 20.000 m², distribuídos entre salas de aula, salas para professores, secretarias, laboratórios, geoprocessamentos, informática, museu de geologia, prédios de laboratório, auditório e biblioteca. Por sua vez, em 2015, deu-se o desfecho da construção do edifício das engenharias, composto por três pisos destinados aos cursos de Engenharia Civil, de Minas e de Produção, e onde os departamentos destes cursos estão instalados. Acrescentam-se, igualmente, múltiplas salas didáticas e laboratórios que melhoram a prática pedagógica dos referidos cursos. Foi entregue, à comunidade universitária, o Restaurante Universitário da Regional, com capacidade estimada de 500 pessoas simultâneas e serviço de fornecimento de 1000 refeições, em média, entre almoço e jantar, por dia.

Ainda no âmbito da infraestrutura física destacam-se mais duas construções relevantes: o prédio administrativo, que abarca a estrutura de gestão da regional Catalão/UFG, incluindo órgãos administrativos e o corpo diretivo, e o prédio multifuncional, que consolida as instalações de secretarias, gabinetes de coordenação e salas de professores de vários dos cursos da regional[9].

2.4.2 Universidade Federal de Goiás (UFG)

A Universidade Federal de Goiás, conforme dados extraídos da página institucional, registra-se como pessoa jurídica de direito público no formato de autarquia, estabelecida pela Lei nº 3.834-C, de 14 de dezembro de 1960. Marca-se como instituição pública no bojo da educação superior federal. Sediada em Goiânia, na capital do Estado de Goiás, a UFG é uma entidade compromissada com a excelência na extensão, no ensino e na pesquisa e projeta a produção e o fomentar de conhecimento e saberes, além de sua sistematização e socialização, com o fito de contribuir e formar cidadãos e profissionais compromissados com a transformação e o desenvolvimento tanto regional quanto nacional da sociedade.

[9] Os dados supramencionados foram retirados de: UFCAT. Universidade Federal de Catalão. **História**. Disponível em: https://catalao.ufg.br/p/6189-historia. Acesso em: 12 maio 2020.

No transcurso de seus 58 anos de existência, a UFG alargou e diversificou sua atuação de modo que, no ano de 2018, possuía 166 cursos e mais de 30 mil discentes de graduação, distribuídos em duas regionais e respectivos *campi*: Regional Goiânia – *campus* Aparecida de Goiânia, *campus* Colemar Natal e Silva (praça universitária) e *campus* Samambaia. Além da graduação, a UFG oferecia, no mesmo interregno, 108 cursos de pós-graduação *stricto sensu* espargidos entre mestrados, mestrados profissionais e doutorados, com mais de 4.700 estudantes matriculados.

A página institucional[10], seu regimento e estatuto fazem questão de reforçar que a UFG tem como baliza ser uma universidade pública, gratuita e laica, ou seja, ela pertence a todos, indiferentemente de crença religiosa, classe social, orientação sexual, raça/cor, filiação ideológico-partidária ou qualquer outra nuance, resplandecendo como um ambiente de respeito à diversidade e à diferença. Sobremodo, o patamar sociocultural e a liberdade de expressão são valores nevrálgicos, abrigados pelo estatuto da universidade, que repisam o respeito a todos e ao pluralismo de ideias, com o fito de eliminar todo e qualquer tipo de discriminação.

Dentre seus fundamentos basilares estão: desenvolver atividades de pesquisa, ensino e extensão de modo indissociável, em consonância com o disposto no art. 207 da Constituição Federal de 1988. Seu funcionamento e estrutura são estabelecidos por intermédio de regimento geral e estatuto, tendo como alicerce os princípios: i) que a universidade deve ser laica; ii) que o ensino, a pesquisa e a extensão não se separam; iii) que o ensino deve ser gratuito, já que o financiamento e, por conseguinte, a sua manutenção são da alçada da União; iv) respeito à diversidade, à liberdade e ao pluralismo de ideias, sem qualquer tipo de discriminação; v) fomento à interdisciplinaridade e à universalidade do conhecimento; vi) defesa da qualidade de ensino, com orientação humanística e preparação para o exercício pleno da cidadania; vii) defesa da democratização e da qualidade da educação nas mais diversas searas – gestão, qualidade, igualdade de oportunidade de acesso e condição para a permanência. Acrescente-se, ainda, a socialização de seus benefícios; viii) defesa efetiva da democracia, estímulo à arte, à cultura e ao desenvolvimento tecnológico, científico, político e socioeconômico do país; ix) defesa dos direitos humanos, da paz e do meio ambiente e x) diálogo pleno, mediante constante cooperação entre as demais regionais da UFG.

No bojo de suas finalidades, explicita-se que a UFG é uma instituição que coaduna com os valores democráticos, a justiça social e o desenvolvimento sustentável e, atinente à sua missão, tem por premissa elaborar, sistematizar e socializar conhecimentos e saberes, ao

[10] Disponível em: https://www.ufg.br/p/6383-estatuto-e-regimento. Acesso em: 2 maio 2020.

ampliar e aprofundar a formação com um olhar profissional, crítico, humano e reflexivo para o desenvolvimento da sociedade, conforme norteia o art. 6º de seu estatuto[11].

A universidade em esteira foi estabelecida pela afluência de cinco escolas superiores existentes em Goiânia: a Faculdade de Direito de Goiás, criada em 1898 na Cidade de Goiás e intitulada de Academia de Direito de Goyaz; a Faculdade de Farmácia e Odontologia de Goiás, cuja autorização para funcionamento deu-se em 1947 e foi reconhecida em 1958; a Escola de Engenharia do Brasil Central, cuja abertura inicial se deu em 1954, sendo reconhecida em 1958; a Faculdade de Medicina de Goiás, cuja autorização para funcionamento ocorreu em abril de 1960, e o Conservatório Goiano de Música, fundado em 1956, em primeiro momento reconhecido como o Instituto de Música da Escola Goiana de Belas Artes.

No ato de criação da UFG, essas unidades com teor acadêmico passaram a denominar-se, concomitantemente, Faculdade de Direito, Faculdade de Farmácia e Odontologia, Escola de Engenharia, Faculdade de Medicina e Conservatório de Música. Em 1962, a UFG criou uma unidade, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Em 1963, atendendo às demandas da área ligada ao agropastorial, provenientes do próprio Estado de Goiás, foi fundada a Escola de Agronomia e Veterinária. Seguindo-se a linha temporal, marca-se que, em 1964, o Instituto de Matemática e Física iniciou o desenvolvimento de suas ações embasado em um movimento que, nascido na Escola de Engenharia, espelhou-se na estruturação do Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA), de São José dos Campos, SP, que havia contribuído para a introdução da junção das atividades cujos conhecimentos básicos estão intrinsecamente interligados aos institutos.

Em 1967, outorgou-se o Instituto de Patologia Tropical, ao passo que a Faculdade de Farmácia e Odontologia foi desmembrada em duas, a Faculdade de Odontologia e a Faculdade de Farmácia e Bioquímica. Já no ano de 1968, consoante a reforma universitária, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras foi separada, com o fito de originar o Instituto de Ciências Humanas e Letras, o Instituto de Química e Geociências, o Instituto de Ciências Biológicas e a Faculdade de Educação. Nessa sequência histórica, ainda nesse mesmo ano, fundou-se o Instituto de Artes, agregando o Conservatório Goiano de Música. Para além do ensino superior, merece destaque o fato de que, nesse mesmo ano, foi instituído o Colégio de Aplicação, cujo objeto de atenção era a educação básica, atrelado à Faculdade de Educação. Já em 1994, esse colégio transformou-se no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicado à Educação (Cepae), cuja supervisão foi delegada à Pró-Reitoria de Graduação.

[11] Disponível em: https://www.ufg.br/p/6383-estatuto-e-regimento. Acesso em: 12 maio 2020.

Pode-se apreender, a partir dos anos iniciais e de sua narrativa histórica, que a estruturação dessa universidade foi fomentada mediante uma série de instituições existentes no estado, que, em seu bojo, tinha como premissa graduar os discentes em profissões de considerado valor social. Constata-se ainda a fundação de um instituto básico em 1964, o Instituto de Matemática e Física (IMF), que antecipou uma das premissas da reforma universitária que eclodiria em 1968, no transcurso do regime de ditadura militar: a da consolidação dos institutos básicos nas universidades federais no país.

O texto histórico ilustrado no PDI da instituição (UFG, 2018a) ressalta que o ato de criação do IMF fomentou o que Roberto Salmeron pontua em A Universidade Interrompida: Brasília 1964-1965: "Se a Universidade de Brasília não tivesse existido, a estrutura que lhe foi dada teria sido mais tarde adotada por outras, indubitavelmente, porque já tínhamos atingido a maturidade necessária para tentar essa experiência na evolução do nosso ensino superior" (SALMERON, 2007, p. 29). Esse discurso foi embasado no entendimento de que a reforma implementada pelos militares contemplou, de forma muito estratégica, um conjunto de pensamentos que estavam em debate e em reflexão pela comunidade acadêmica vigente à época.

O texto supramencionado permite a apreensão de que existe quase uma tautocronia entre a inauguração da UFG e a reforma universitária de 1968, elaborada mediante as seguintes bases:

> (a) integração estrutural e funcional da Universidade, tendo por base o princípio da não duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes; (b) concentração dos estudos fundamentais, científicos e humanísticos, em Institutos; (c) implantação do sistema departamental; (d) implantação do regime de créditos com matrícula por disciplinas; (e) criação de órgãos responsáveis pela coordenação didático-pedagógica de cada curso, os colegiados de cursos; (f) introdução dos ciclos básicos de estudos; (g) supervisão das atividades administrativas, de ensino e de pesquisa pela administração superior, por meio de organismos específicos: Conselho Universitário, Conselho Coordenador de Ensino e Pesquisa e Conselho de Curadores. (UFG, 2018a, p. 15).

No transcurso de 1960 e 1970, conforme dados da página institucional e do PDI da universidade, a premissa de estruturar-se como instituição de educação superior fez com que a UFG envidasse esforços no anseio de ser eficiente. Esse fato eclodiu na racionalização e na organização do seu espaço físico, dos processos, da estrutura administrativa e dos serviços, ao almejar o cumprimento das metas que lhe foram propostas, sobremodo no que tange ao ensino de graduação, a quem destinou especial destaque, e com menor ênfase para a extensão e a pesquisa, que passou a alcançar maior realce no fim da década de 1960 e início de 1970.

Em fevereiro de 1980, o conselho universitário da UFG deliberou e acatou o Programa de Interiorização da Universidade, e, no cenário deste, a Pró-Reitoria de Extensão abraçou e desenvolveu a proposta de implementar, em polos (cidades) do estado de Goiás, novos *campi* avançados. No transcurso de março de 1980, o então reitor da UFG, Professor José Cruciano de Araújo, subscreveu a Resolução nº 145, que fundou o *campus* avançado de Jataí (CAJ), proveniente de pedido antigo da sociedade jataiense; destarte, na sequência dos fatos, em 17 de dezembro de 1983, inaugurou-se formalmente o *campus* avançado de Catalão da UFG (CAC).

Até 1996, o estatuto em tela contemplava os elementos ainda provenientes da reforma universitária de 1968, e, em consonância com a comunidade universitária, a estrutura e a organização do seu sistema de funcionamento até então vigente ilustrava muitos pontos nevrálgicos. Com vistas a saná-los, deu-se a elaboração do novo estatuto em 1997, embasado na premissa de propiciar melhores condições regimentais para a estrutura e o funcionamento da entidade. A nova organização contribuiu para que fosse criado um ambiente favorável para a efetiva interligação entre os ensinos de pesquisa, extensão, graduação e pós-graduação. É nesse panorama que a extensão universitária delineia o processo cultural, educativo e científico que, atrelado à pesquisa e ao ensino, de forma inseparável, busca viabilizar e otimizar as relações entre a universidade e a sociedade.

Em suas ações de extensão, a instituição fomenta iniciativas particulares, não governamentais e governamentais que têm como premissa buscar opções para, de algum modo, contribuir para a melhoria das condições de vida da comunidade do estado. A extensão universitária almeja o apoio, a organização e o acompanhamento de programas e ações direcionadas às áreas de educação pública, cultura, educação especial, lazer, saúde e meio ambiente, além da recreação, cunhando mecanismos e instrumentos que concretizem a integração entre a universidade e os múltiplos setores da comunidade, tudo sistematizado sob a forma de cursos, eventos, prestação de serviços, projetos e programas, que funcionam como âncoras para que ocorram o planejamento e a escolha/deliberação de decisões nas diversas áreas, entre as quais destacam-se a de ensino e a de pesquisa.

Desse modo e com vistas a fomentar o aumento da integração entre a UFG e a sociedade, no estatuto de 1997 estabeleceram-se organismos diretamente ligados à extensão, a saber: o Conselho de Integração Universidade-Sociedade (CIUS), de cunho não deliberativo; as Comissões Coordenadoras das Atividades de Interação com a Sociedade (CCAIS) e a Pró-reitoria de Extensão e Cultura. Já no interregno de 2006 até 2012, em razão da implementação, pelo Governo Federal, de dois programas de ampliação da educação superior, estabeleceram-se significativas mudanças na entidade. O primeiro, cujo marco inicial deu-se em 2006,

ocasionou a expansão das atividades dos *campi* de Catalão e de Jataí. Por sua vez, o segundo, cujo efetivo início deu-se em 2008, intitulado Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), ocorreu até 2012 e contribuiu para uma significativa ampliação da instituição. O programa foi a mola mestra para propiciar, entre outras ações: (i) a expansão dos cursos de mestrado e graduação no *campus* Catalão, cujo montante inicial era de sete cursos de graduação em 2005, ampliando-se para 26 em 2012; já no *campus* Jataí, ampliação de 9 cursos em 2005 para 27 no transcurso de 2012; (ii) a organização e a estruturação do *campus* Cidade de Goiás, com 4 cursos em 2012; (iii) a separação, embasada em deliberação executada em 1997, da Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia (FCHF) do *campus* Samambaia, em Goiânia, em três novas unidades acadêmicas: Faculdade de Ciências Sociais (FCS); Faculdade de História (FH) e Faculdade de Filosofia (FAFIL); (iv) a concepção da Faculdade de Administração, Ciências Econômicas e Ciências Contábeis (FACE). Nessa oportunidade, registrou-se efetiva expansão das atividades da UFG.

O Plano de Desenvolvimento Institucional 2018-2022 da UFG (UFG, 2018a, p. 32), no que tange à extensão, especificamente assim se pronuncia:

> A extensão universitária tem como princípio a interação com a sociedade, promovendo processos educativos, culturais e científicos que, articulada ao ensino e à pesquisa, de forma indissociável, viabiliza a relação transformadora e integradora entre a Universidade e a Sociedade, num caminho de mão-dupla. A extensão contribui para a qualidade da pesquisa e do ensino de graduação e pós-graduação, uma vez que aproxima o pesquisador dos problemas a serem abordados e possibilita ao estudante uma melhor formação como cidadão e como agente de desenvolvimento.
> As ações de extensão são efetuadas na UFG por meio de programas, projetos, cursos, eventos e prestação de serviços regulamentados mediante legislação específica, com autonomia das Unidades e Órgãos para aprovar suas ações.

Em suma, as ações de extensão devem priorizar e difundir as manifestações culturais, sobremodo ancoradas nas políticas públicas regionais e nacionais, com vistas à redução da pobreza e ao desenvolvimento econômico. Outrossim, a entidade contribui para o desenvolvimento cultural do estado de Goiás e, por conseguinte, do Brasil, ao promover a edificação da cidadania e a transformação social. A partir do extrato do PDI, percebe-se, claramente, que a UFG está imbricada com a extensão no estado em que está inserida.

Para o ano de 2018, a universidade estabeleceu, como meta, uma série de objetivos, entre os quais destacam-se: i) fortalecer a atuação dos coordenadores de extensão e cultura em busca do protagonismo das coordenações nos respectivos espaços; ii) criar mecanismos para capacitação de servidores com o fito de elaboração de projetos e programas de extensão no bojo da cultura; iii) promover ações de extensão e culturais em busca da diversificação,

acessibilidade e visibilidade que promovam a permanência da comunidade interna e estimulem a visitação da comunidade externa à instituição, dentre outros.

Nessa direção, o ano de 2018 registrou a existência de 2.333 ações de extensão e 23.333 membros de equipes executoras, conforme dados extraídos do relatório de gestão da Instituição (UFG, 2018b).

2.4.3 Universidade Federal de Grande Dourados (UFGD)

A Universidade Federal da Grande Dourados[12] foi criada em 29 de julho de 2005, mediante a Lei nº 11.153/2005, como fruto da separação entre o Centro Universitário de Dourados, antigo CEUD, e o *campus* da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. O CEUD, antes Centro Pedagógico de Dourados/CPD, iniciou seu funcionamento no município em 1971 e apresentou relevante montante de expansão, sobremodo no transcurso de 1980 e 1990.

A missão institucional da UFGD é "gerar, construir, sistematizar, inovar e socializar conhecimentos, saberes e valores por meio do ensino, da pesquisa e da extensão de excelência, formando profissionais e cidadãos capazes de transformar a sociedade e promover desenvolvimento sustentável com democracia e justiça social", consoante dados provenientes de seu PDI (UFGD, 2013, p. 16).

No transcurso dos anos 70, o *campus* de Dourados contava com os cursos de História, Agronomia, Letras e Pedagogia. Já no ano de 1980, foram inaugurados os cursos de Ciências Contábeis, Geografia e Matemática. Na sequência temporal, marca-se que o centro abrigava o curso de Ciências Biológicas e, nesse período, iniciou-se o funcionamento do curso de Análise de Sistemas, acrescido dos cursos iniciais de pós-graduação, destacando-se o Mestrado em História e em Agronomia. Por sua vez, em 2000, implantaram-se os cursos de Direito, Administração, Medicina, bem como os mestrados em Geografia e em Entomologia e Conservação da Biodiversidade, além do doutorado em Agronomia, o primeiro da região.

Tendo em vista o cenário de efetivo crescimento das atividades, foi necessária a expansão de suas instalações. Nessa seara, emergiu o ideário de constituir-se, em Dourados, uma cidade, mas não qualquer cidade: uma cidade universitária, cujo foco fosse a educação superior pública, de boa qualidade e, sobremodo, gratuita. Esse projeto ganhou força, com

[12] Conforme dados extraídos do *site* institucional https://ufgd.edu.br/setor/acessoainformacao/index.

efetivo apoio popular, das lideranças políticas de Dourados e das demais cidades circunvizinhas, o que eclodiu em sua realização.

Mesmo com a ampliação do *campus* da UFMS de Dourados e da fundação da UEMS, tais entidades públicas não atendem, em sua totalidade, a real carência da região por educação superior, fato que se confirma em razão do incremento significativo de entidades privadas no campo da educação superior. A cidade de Dourados marca-se como uma das mais organizadas de Mato Grosso do Sul nos mais diversos âmbitos – em particular no que atine aos bens e serviços de apoio quanto à produção, de importância quanto ao Mercosul, e no que tange à integração e modernização da área na qual encontra-se engendrada e seu entorno, visando sua efetiva modernização e melhorias no desenvolvimento da competividade regional e respectivo desenvolvimento como um todo e no cerne tecnológico.

Do ponto de vista da cidade de Dourados e seu entorno, tem-se que ela apresenta malha rodoviária bastante organizada, com elevada produtividade agroindustrial e agropecuária. Marca-se como um laboratório produtor de experiências de alta produtividade para o Brasil nos termos já citados, com o fito de ampliar sua atuação tanto nos mercados nacionais quanto internacionais. Destarte, a legitimação da Universidade Federal da Grande Dourados – Projeto de Criação e Implantação – consolida-se nessa direção, segundo um fluxo próprio de discentes que coadunavam para o *campus* de Dourados e que extrapolavam a região da Grande Dourados, abarcando regiões cincunvizinhas cognominadas Sul-Fronteira e Leste.

Nesse panorama e com vistas a atender às premissas da sociedade que a compõe, almejando o desenvolvimento e a sustentabilidade, emerge o projeto de criação da UFGD, que ressalta, entre suas diversas vocações, seu compromisso com a responsabilidade social e cidadã, bem como as pesquisas de preservação da biodiversidade, dos recursos naturais, da aplicação dos saberes tecnológicos e científicos para exploração das potencialidades econômicas atinentes à região, acrescidos, ainda, do anseio de ampliação da agroindústria e da agropecuária. Assim, a partir do Programa de Expansão das Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil, proveniente do Governo Federal, estrutura-se, no transcurso de 2005, a entidade em comento, por intermédio da Lei nº 11.153, de 29 de julho de 2005, por desmembramento da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, porém sob tutoria desta, com orçamento direcionado para a infraestrutura (física e de pessoal) e formação de novos cursos de pós-graduação e de graduação, além do desejo de que o hospital universitário fosse devidamente acoplado à universidade nascente.

A entidade, que, em primeiro momento, contabilizava sete cursos de graduação, expande-se bastante mediante sua adesão ao Reuni. Destarte, há a ampliação dos cursos de

graduação, de pós-graduação, acréscimo no total de professores e de técnicos-administrativos, além da disponibilização de vagas para estudantes de todas as regiões do país. Consubstanciada em uma política de cunho inclusivo, a UFGD direciona e oferta vagas também para áreas diferenciadas, a exemplo das comunidades de assentamentos rurais e indígenas, e para vários polos regionais, mediante a educação a distância.

Da mesma maneira, já no transcurso de seus anos iniciais de existência, a instituição contabilizava indicadores de excelência junto ao Ministério da Educação (SESu), ao CNPq, ao INEP, sendo avaliada anualmente como a melhor instituição de educação superior de Mato Grosso do Sul, dentre as públicas e as privadas, além de marcar-se como uma das melhores da Região Centro-Oeste e do país.

Em 2018, a partir de um orçamento aproximado de R$ 226 milhões anuais, marca-se como uma das pioneiras no país a elaborar o plano de expansão acadêmica junto ao Governo Federal, o qual inclui, entre suas premissas, a proposta de sua expansão e metas nas mais diversas frentes e áreas, consubstanciada no Plano Nacional de Educação. A UFGD delineia e avança em sua missão, que envolve a geração e a socialização de saberes, valores e conhecimentos por intermédio da extensão, do ensino e da pesquisa, tendo como fio condutor a ética, a responsabilidade social, a transparência, acrescida do compromisso com a sociedade, ao promover o debate, com um olhar que fomente a igualdade de oportunidades para todos, além da democracia.

Conforme disposto no seu estatuto, no âmbito da autonomia didático-científica, a UFGD tem como competências: i) estabelecer a política de extensão, pesquisa e ensino de modo inseparável no âmbito institucional; ii) criar, ampliar, organizar, avaliar, remover, modificar, desativar e extinguir cursos e programas, na forma da lei; iii) estabelecer currículos e programas de cursos de graduação e de pós-graduação; iv) estabelecer o número de vagas para ingresso nos seus cursos, de acordo com a capacidade institucional e as exigências do seu meio; v) estabelecer o regime escolar e didático; vi) estabelecer políticas, planos e programas de ensino, pesquisa e extensão e de manifestações artísticas e culturais; vii) conferir graus, certificados, títulos honoríficos, diplomas e outras honrarias universitárias.

Do ponto de vista da graduação, em 2006 a UFGD contava com 21 cursos de graduação; em 2018 contabilizava 41 cursos, sendo 5 EAD. Já no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, registrou a presença de um curso de mestrado em 2006, ao passo que, no ano de 2018, já contava com 23 cursos; no que tange ao doutorado, seu marco inicial foi o ano de 2008, com um curso, e, no ano de 2018, já contabilizava 11 cursos.

Dados atinentes à extensão, coletados do relatório de gestão da UFGD, dão conta de que, em 2016, essa instituição obteve 264 ações de extensão em execução no período; por sua vez, o ano de 2017 registrou 266 ações e o de 2018 contabilizou 342 ações.

A instituição em esteira apresenta-se como importante articuladora de cultura na e da região, ao abarcar múltiplos projetos voltados para a dança, a música, o cinema, o teatro, as artes. Entre seus exemplos, citam-se o programa de desenvolvimento da cadeia produtiva do pescado e do estímulo à aquicultura.

2.4.4 Universidade Federal de Jataí (UFJ)

A Universidade Federal de Jataí (UFJ)[13] é uma entidade de ensino superior pública federal brasileira, sediada na cidade de Jataí, região sudoeste do estado de Goiás, que compõe uma das universidades federais da Região Centro-Oeste do Brasil. Marca-se como uma das três universidades federais do estado, ao lado da UFG e da UFCat. Sua fundação ocorreu a partir do desmembramento da UFG, mediante a aprovação da Lei nº 13.635, de 20 de março de 2018, que delineou, como objetivo precípuo dessa universidade, ministrar ensino no âmbito da educação superior, promover o desenvolvimento de pesquisas nas múltiplas áreas do conhecimento, além de promover a extensão universitária, explicitando sua inserção no bojo da região em que se localiza.

O PLC nº 7/2018, que criou a UFJ, com sede e foro no município de Jataí, previu que a transferência de cursos, alunos e cargos seria automática. A UFJ possui, atualmente, o maior *campus* entre as universidades federais de interior do Brasil e o maior *campus* universitário do estado de Goiás. Os dois *campi* da universidade são as unidades Riachuelo e Jatobá – Cidade Universitária José Cruciano de Araújo, ambas localizadas no município de Jataí. Além disso, é a única universidade federal em um raio de 300 quilômetros.

Além do aproveitamento da estrutura existente da UFG, o texto supramencionado delimitou a criação de 67 cargos efetivos do plano de carreira dos cargos dos servidores administrativos em educação e 40 cargos de direção.

Durante o período de transição para a efetiva implantação da nova universidade, a UFG exerceu a função de tutora da UFJ, dando-lhe o suporte cabível para as atividades e trâmites legais, a exemplo da organização de seu estatuto e de seu regimento, bem como das ações atinentes à escolha do primeiro reitor da universidade. Seguindo uma linha temporal, em

[13] Conforme dados extraídos da página institucional https://portalurj.jatai.ufg.br/p/30348-rej-ufjj-em-implantacao.

dezembro de 2019, o MEC empossou o prof. Américo Nunes da Silveira Neto como reitor *pro tempore* da UFJ.

A história dessa universidade, por óbvio, está intrinsecamente ligada à da UFG e, por conseguinte, na condição de regional Jataí da UFG, é conectada ao projeto Rondon e à política de interiorização da universidade brasileira, no âmbito geral. O *campus* avançado de Jataí (CAJ) foi criado nessa perspectiva, atendendo a recomendações do MEC e procurando desenvolver atividades de extensão pelo interior do país. Nessa direção e consoante dados extraídos de sua página institucional, registra-se que, no que atine ao processo inicial de interiorização da UFG, a Comissão Pró-Curso Superior do Lions Clube de Jataí, em julho de 1979, adjudicou ao reitor vigente da UFG, José Cruciano de Araújo (1978-1981), um abaixo-assinado que pleiteava a criação de cursos superiores na cidade. Enquanto a comissão lutava para trazer a universidade para o município, o prefeito Mauro Antônio Bento, que havia encampado a ideia, colocava em discussão o Projeto de Lei nº 13/79, que projetava a implantação da UFG em Jataí. Assim, ainda nesse ano, foi estabelecida a Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal de Goiás (UFG), com a finalidade de efetuar a coordenação das atividades de serviços de extensão, tendo a docente Maria do Rosário Cassimiro na condição de pró-reitora.

Na oportunidade, estava no bojo da entidade uma política de interiorização que, consoante orientação do Ministério da Educação e do Ministério do Interior, mediante ações atinentes ao projeto Rondon e também do Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária (Crutac), almejava induzir o discente universitário e os servidores públicos a conhecerem, *in loco*, o cotidiano real do interior do país (LEMES; GONÇALVES; CORREIA, 2018).

Outrossim, não obstante a oposição de diferentes setores da comunidade acadêmica em Goiânia, embasado na política de interiorização do ensino superior, contando, inclusive, com recursos direcionados para essa finalidade, e consoante o pleito da sociedade de Jataí, o município foi alcançado com um *campus* avançado, mediante a condição de que este dispusesse da área e do prédio para a instalação da unidade. Por outro lado, a UFG disporia os servidores técnicos e os professores para o funcionamento dos cursos naquela localidade. Destarte, a interiorização da UFG deu-se mediante a criação de quatro *campi* avançados no interior do Estado, a saber: em Porto Nacional e Firminópolis (1975), em Jataí (1980) e em Catalão (1983).

Ainda conforme o documento, uma das destacadas e basilares defensoras do projeto de interiorização da UFG foi a professora Maria do Rosário Cassimiro, pró-reitora de extensão naquele momento. Cassimiro corrobora, em sua narrativa e ação, que via, na extensão, oportunidade ímpar de consolidar o papel da universidade, ao trocar experiências,

conhecimentos e saberes, ao aprender com a realidade do interior, fomentando a efetiva aproximação entre a sociedade e a comunidade, a partir de ampla participação social.

Desta feita, em 10 de março de 1980, foi assinalada a Resolução nº 145/1980, que criou o *campus* avançado de Jataí (CAJ). Seu objetivo original previa a criação de um espaço de estágio e extensão das atividades da universidade, um lugar para a ascensão de condições para o desenvolvimento regional, com a premissa de consolidar a interiorização de cursos de formação docente. A partir dessa ação, foi firmada parceria com a prefeitura municipal, garantindo a implementação do projeto de fundação do CAJ a partir da divisão de responsabilidades e de custos. Essa ação consolidou-se a partir da gestão da pró-reitora de extensão, Maria do Rosário Cassimiro, que, no ano de 1981, foi eleita e nomeada como a primeira mulher reitora de uma universidade no Brasil (LEMES; GONÇALVES; CORREIA, 2018).

Essa unidade avançada, ao ofertar uma educação superior pública e gratuita, repisou uma importante ação para a comunidade local, mas, sobremodo, para todo o Sudoeste Goiano. O prédio que abrigaria a instituição foi implantado no dia 19 de dezembro de 1980, com profunda repercussão em toda a região. Foi estabelecido, em condições excepcionais, o primeiro curso: Licenciatura Plena em Ciências, com habilitação em Física, Matemática e Química, cujas atividades acadêmicas iniciaram-se em março de 1981.

O segundo e importante passo para a consolidação do CAJ ocorreu em maio de 1982, quando a prefeitura doou à UFG uma área contendo um prédio com capacidade para acolher 400 alunos. Já no ano de 1985, foi inaugurado o curso de Pedagogia, com docentes concursados e lotados na respectiva unidade, por intermédio de contrato firmado com o município, através da Fundação Educacional de Jataí (FEJ). Na sequência, foram designados os cursos de Letras, no transcurso de 1990; Educação Física e Geografia, em 1994; Ciências Biológicas e Matemática, em 1996; Agronomia e Veterinária, em 1997 e Letras/Inglês, em 1999 (LEMES; GONÇALVES; CORREIA, 2018).

Transcorridos 10 anos, o modelo de interiorização do CAJ estava esgotado. Com o crescimento do *campus*, a FEJ não conseguia executar, na íntegra, os contratos firmados junto à universidade, fato que afetou o funcionamento da unidade. Na década de 1990, ancorada em múltiplas dificuldades vigentes à época, sobremodo as de cunho financeiro, ocorreu a articulação de um movimento do qual participaram políticos, docentes, técnicos, atores sociais da sociedade civil, a direção do *campus* e, ainda, o governo estadual de Goiás e a prefeitura municipal de Jataí e da FEJ, realizado mediante uma ação coletiva junto ao MEC, com vistas à federalização do CAJ. Essa ação encontrou voz e eco na administração central da universidade

e foi evocada por diferentes atores sociais e segmentos da sociedade como uma forma de concretizar projetos, sonhos, ideias, sentimentos e utopias.

Nessa direção, em julho de 1995, foi entregue ao Ministério da Educação, segundo Reis (2014 apud PORTAL UFJ, [202-]) "o documento intitulado Proposta Político-Pedagógica de Federalização do *Campus* Avançado da Universidade Federal de Goiás em Jataí (GO)", que ressaltava os espaços físicos da instituição, o desenvolvimento de atividades pelos seus profissionais, a importância geográfica, socioeconômica e histórica do município. E, não obstante o projeto não tenha sido acatado, o *campus* debruçou-se em favor de sua ampliação.

Em 2004, no CAJ, existiam tão somente cinco servidores técnico-administrativos e 43 docentes no quadro da UFG. O funcionamento do *campus* dependia, em suma, das contratações concretizadas pela Fundação Educacional de Jataí, com recursos originários de um convênio firmado entre a UFG, o estado de Goiás e a prefeitura de Jataí. Já no ano de 2019, contabilizava-se algo da ordem de 400 professores e 120 técnicos-administrativos do quadro real da universidade, além de vários colaboradores terceirizados aptos a auxiliarem nas atividades desempenhadas no *campus*.

Urge ressaltar que, com a implementação do Plano de Expansão das Instituições Federais de Ensino Superior, em 2005, e, na sequência, do Reuni, múltiplas ações administrativas e acadêmicas foram executadas. A partir da Resolução Consuni nº 20/2005, em 11 de novembro de 2005, o *campus* avançado de Jataí foi cognominado *campus* Jataí, o que refletiu no bojo de suas atividades e no seu papel social, passando a ter composição administrativa própria, "constituída por uma equipe em Jataí para ajudar a pensar e propor ações para a melhoria da instituição e do ensino-aprendizagem" (REIS, 2014 apud PORTAL UFJ, [202-]).

Com a adesão ao plano de expansão, em 2007, estruturaram-se seis novos cursos de graduação: Biomedicina, Física (licenciatura), História (licenciatura), Química (licenciatura), Psicologia, Zootecnia e o Mestrado em Agronomia. Por sua vez, a partir do Reuni, foram instituídos cinco novos cursos de graduação: Direito, Educação Física (licenciatura), Engenharia Florestal, Fisioterapia e Química (bacharelado). Em 2013, através do Programa de Expansão do Ensino Médico, foi criado o curso de Medicina.

Nessa toada, em janeiro de 2014, mediante a aprovação do novo estatuto da universidade, o *campus* Jataí passou a ser denominado Regional Jataí (REJ).

Em outubro de 2015, após diversas ações e mediações, o terreno onde se localiza o *campus* Jatobá foi fornecido oficialmente pelo Governo do Estado de Goiás para a UFG. Na oportunidade, membros da gestão da regional requereram, ao governador do estado, que

interviesse junto ao Governo Federal com vistas à autonomia da universidade em Jataí, fato que acabaria por eclodir no desmembramento total da UFG. A partir disso, foi direcionado projeto de lei para a criação da Universidade Federal de Jataí, em 9 de maio de 2016, por parte do Executivo. O projeto foi acatado, na Câmara, em 19 de dezembro de 2017 e, na sequência, no Senado, em 21 de fevereiro de 2018.

Destarte, o *campus* avançado de Jataí teve uma efetiva ampliação, ao consolidar a oferta de seus cursos, sobremodo, de graduação. Assim, na atual conjuntura, conta, em seus quadros, com 25 cursos de graduação ofertados regularmente nas mais diversas áreas de Artes, Ciências Agrárias, Ciências Biológicas e da Saúde, Ciências Exatas, Ciências Humanas e Linguísticas, Letras. Para além desses cursos, conta com cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* (mestrado e doutorado).

2.4.5 Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

A Universidade Federal de Mato Grosso do Sul[14] nasceu no transcurso de 1962, com a fundação da Faculdade de Farmácia e Odontologia de Campo Grande, na cidade de Campo Grande, que serviria como a semente da educação superior pública no sul do então estado de Mato Grosso. Tem como visão: “ser reconhecida por sua dinamicidade e qualidade na prestação de serviços educacionais, sociais e tecnológicos”. Sua missão é “desenvolver e socializar o conhecimento, promovendo a formação e o aperfeiçoamento do capital humano” (UFMS, 2020).

A partir da Lei Estadual nº 2.620/1966, houve a junção de cursos que eclodiram na fundação do Instituto de Ciências Biológicas de Campo Grande, que trouxe reformulação para a estrutura vigente ao estabelecer o organograma de departamentos e a criação do curso de Medicina. No ano de 1967, o Governo de Estado de Mato Grosso, em Corumbá, implementou o Instituto Superior de Pedagogia e, por sua vez, em Três Lagoas, o Instituto de Ciências Humanas e Letras, expandindo, desse modo, a rede pública estadual de educação superior. Nessa direção, a Lei Estadual nº 2.947/1969 estabeleceu a Universidade Estadual de Mato Grosso, com a integração dos Institutos de Corumbá, Campo Grande e Três Lagoas.

Na sequência temporal, em 1970, houve a fundação dos Centros Pedagógicos de Aquidauana e Dourados, acoplados à UEMT. Tendo como base o fato de que o estado de Mato Grosso foi dividido, houve a consolidação da federalização da entidade, que foi denominada Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, consubstanciada na Lei Federal nº 6.674/1979. E, por conseguinte, foi fundado o Centro Pedagógico de Rondonópolis (1976), cuja

[14] Conforme dados extraídos do *site* https://www.ufms.br/universidade/historico.

sede fica em Rondonópolis (MT). Esse centro, na sequência, foi aglutinado à Universidade Federal de Mato Grosso, fundada em 1970.

A UFMS é composta por cursos de graduação e pós-graduação, tanto no segmento presencial quanto à distância. Os cursos de pós-graduação abarcam as especializações e os programas de doutorado e de mestrado. Nesse cenário e com o fito de alcançar os objetivos delineados para o ensino e para as atividades de extensão e de pesquisa, a UFMS trabalha e atua plenamente para a conservação dos recursos naturais atinentes ao meio ambiente de Mato Grosso do Sul, sobremodo no que atine à fauna e à flora do Pantanal, região na qual está inserida. Em 2005, o *campus* de Dourados (CPDO) é desmembrado para dar origem à Universidade Federal da Grande Dourados.

Segundo a avaliação do Índice Geral de Cursos, a UFMS destaca-se como a segunda melhor universidade de Mato Grosso do Sul, com conceito 4, perdendo apenas para a Universidade Federal da Grande Dourados. Na edição de 2014 do Guia do Estudante, a UFMS ficou em primeiro lugar no ano de 2013, ultrapassando a UFGD na condição de melhor instituição de educação superior de Mato Grosso do Sul.

No que atine à política de extensão, embasada no compromisso social e em seus valores, a UFMS defende que é mister dialogar com os diversos coletivos e suas heranças culturais. Busca, ainda, sempre democratizar o conhecimento, ao postular que a extensão universitária marca-se como importante eixo institucional habilitado a articular e editar um rumo novo à universidade nacional e que pode contribuir de forma efusiva para seu desenvolvimento, ao estimular sua função plena de produtora do conhecimento e, ao mesmo tempo, de socializadora desse conhecimento, almejando-se a intervenção na realidade, mediante alinhamentos e ações coletivas entre universidade e população.

O relatório de gestão pontua que, no ano de 2016, a UFMS efetuou 245 ações de extensão; já o ano de 2017 ressalta o quantitativo de 406 ações e, por conseguinte, o ano de 2018 contabilizou 447 ações de extensão.

2.4.6 Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)

A Universidade Federal de Mato Grosso[15], localizada na cidade de Cuiabá, é a mais abrangente instituição de educação superior no Estado, com presença proeminente em todas as regiões de Mato Grosso. Contabiliza um território superior a 900 mil quilômetros quadrados. Além dos *campi*, a universidade encontra-se em 24 polos de educação a distância, tem uma

[15] Conforme dados extraídos do site institucional https://www.ufmt.br/ufmt/site.

base de pesquisa no Pantanal e fazendas experimentais em Santo Antônio do Leverger (localizada a 30 km de Cuiabá) e em Sinop, além de dois hospitais veterinários e o Hospital Universitário Júlio Müller, cujo acolhimento é 100% derivado do Serviço Único de Saúde (SUS). Marca-se como o "*locus* da criação, da curiosidade, da contradição" (UFMT, 2016, n.p.), na narrativa de sua Reitora Myrian Thereza de Moura Serra.

A instituição localiza-se em Cuiabá (sede) e em outras quatro cidades, quais sejam: Barra do Garças, Pontal do Araguaia, Sinop e Várzea Grande. Foi estabelecida em 10 de dezembro de 1970, pela Lei nº 5.647, a partir da fusão da Faculdade de Direito de Cuiabá (que foi criada em 1952) e do Instituto de Ciências e Letras de Cuiabá. Nesse ano, foram ofertados os 11 primeiros cursos, oferecidos no *campus* universitário, na região do Coxipó. Desta feita, emergem os primeiros centros de ensino.

No que tange ao seu contexto histórico, registra-se que, na década de 1980, houve a implantação do Hospital Universitário Júlio Müller e o início do processo de interiorização do ensino. Foram estabelecidos os *campi* de Rondonópolis, do Médio Araguaia e de Sinop. Inicia-se a oferta de turmas especiais de graduação e ensino a distância, em diversas cidades e polos espalhados pelo estado, que não contavam, até então, com acesso à educação superior.

Durante a década de 1990, fomentam-se os projetos de turmas especiais e de graduação disseminados em todo o estado, juntamente com a expansão significativa da oferta de cursos de graduação nos *campi*. O início da década de 2000 é marcado pelo arrefecimento do orçamento institucional. Não obstante, novos cursos e turmas são criados, e a universidade investe em programas de licenciatura direcionados para docentes de escolas públicas e nos cursos de graduação concentrados nos municípios do interior. Em 2006, consolida-se o *campus* de Sinop, mediante a inauguração de múltiplos cursos de graduação, além de outros *campi* interioranos, a partir do programa de expansão universitária do Governo Federal. No total, foram ofertados 11 novos cursos e 500 vagas abertas no segundo semestre desse ano, em vestibular extraordinário. Na sequência, deu-se a contratação de técnicos e professores para atender a esses cursos, bem como o início das obras das novas unidades.

Os outros três *campi* possuem área total análoga à da cidade universitária (cerca de 600 mil m² cada – a cidade tem 782 mil m²), mas, pela oferta menor de cursos e por todos os edifícios administrativos estarem na sede, a área construída é bem menor. Em Sinop, projeta-se a edificação do *campus* universitário e um hospital universitário, para atender a implementação dos novos cursos. Os *campi* do interior sofrem de precarização, falta de livros, laboratórios e professores, em razão de não serem incluídos na maioria das políticas implantadas pelo governo.

Na área da pesquisa, registrou, em 2016, 442 projetos, sendo a responsável pela maior produção científica de Mato Grosso, integrando redes nacionais e internacionais de investigação. Nessa seara, em relação ao apoio ao ensino, à pesquisa e à extensão, a universidade possui laboratórios de áreas específicas e de uso coletivo, como o herbário e o biotério; conta com zoológico, ginásio de esportes, parque aquático, museus, teatro, orquestra, coral e com o maior sistema de bibliotecas do estado, somando mais de 400 mil volumes.

Para fomentar o interesse pela ciência, pela docência e pelas ações junto à comunidade, a UFMT ofereceu, em 2016, 1.066 bolsas de graduação, de iniciação científica e de extensão e, para promover a estada do aluno na instituição até o término de sua graduação, ofereceu 4.279 bolsas de assistência para os discentes em 2015. Mantém restaurantes universitários funcionando regularmente nos quatro *campi*, oferecendo café da manhã, almoço e jantar, servindo aproximadamente 4.500 refeições por dia.

Ainda no âmbito acadêmico, a UFMT conta com 1.904 docentes e 1.576 técnicos administrativos. Mediante a premissa de desempenhar função social relevante, centra-se no objetivo de ser uma instituição que contribui para o desenvolvimento econômico e regional, preocupada com a preservação do ecossistema, com a cultura e a formação profissional, sendo referência em ensino e pesquisa em todo o estado de Mato Grosso e regiões adjacentes.

No ano de 2018, registrou aproximadamente 26 mil discentes, e o seu orçamento para o período foi de R$ 944.228.620,00. Ao todo, essa universidade, composta por 29 institutos e faculdades, formou aproximadamente 56 mil egressos e cerca de 34 mil alunos em seus 106 cursos de graduação e nos 62 de pós-graduação (mestrado e doutorado), além das 60 especializações sustentadas em núcleos de investigação e extensão. No âmbito da extensão, entre os seus objetivos estratégicos, destacam-se: o de promover a extensão como fundamento do desenvolvimento curricular e de contribuição para o desenvolvimento regional e melhorias das condições. Em 2018, registrou 910 projetos de extensão e ações culturais, conforme dados extraídos do relatório de gestão da instituição e do PDI (UFMT, 2019).

2.4.7 Universidade Federal de Rondonópolis (UFR)

Do ponto de vista histórico e conforme dados extraídos da página institucional[16], tem-se que a luta pela criação de cursos superiores em Mato Grosso é histórica, posto que as primeiras tentativas datam do século XVIII, oportunidade em que se tencionou a instituição das

[16] Disponível em: https://200.17.60.3/ufmt/sie/secao/index/Rondonolopis/1465 e https://www.ufmt.br/ufmt/site/secao/index/Cuiaba/1773/824. Acesso em: 29 maio 2020.

aulas de anatomia, com sede na antiga capital da capitania, Vila Bela da Santíssima Trindade. Todavia, o projeto não se efetivou. No século XIX, já estabelecidos em Cuiabá dois cursos de ensino secundário, hoje intitulado ensino médio, buscou-se instalar um curso superior militar, evitando-se, desse modo, que os jovens mato-grossenses deixassem a região em busca de faculdades em regiões distantes, próximas ao litoral. Na mesma direção da anterior, essa tentativa também não galgou sucesso.

Na década de 1930, mais especificamente no ano de 1934, um grupo de intelectuais constituiu a Faculdade de Direito de Cuiabá, que, no entanto, foi fechada poucos anos depois. Outra tentativa foi implementada no ano de 1952, quando, pela Lei nº 485, de 5 de setembro, novamente instituiu a Faculdade de Direito de Cuiabá, instalada no dia 31 de janeiro do ano seguinte. Por força do Decreto Federal nº 43.339, de 3 de dezembro de 1959, foi reconhecida a primeira faculdade mato-grossense. A partir daí, a organização da Faculdade de Direito de Mato Grosso sustentou-se em razão de seu destacado corpo docente e do compromisso de seus administradores.

Uma nova área no campo da educação superior emergiu oficialmente no estado, no transcurso de 1966, marcado pela criação do Instituto de Ciências e Letras de Cuiabá (ICLC), que congregou os cursos de Geografia, Matemática, História Natural e Letras. A parcela sul do então Mato Grosso almejou e conseguiu a instalação de cursos superiores, a exemplo da Faculdade de Farmácia e Odontologia de Campo Grande, fomentada em 1962. Em 26 de julho de 1966, pela Lei Estadual nº 2.620, houve a absorção de dois cursos que eclodiram na fundação do Instituto de Ciências Biológicas de Campo Grande, que, por sua vez, modificou a estrutura anterior, mediante a criação de departamentos, e instituiu o curso de Medicina.

O governo do estado, no interregno do ano de 1967, estabeleceu, em Corumbá, o Instituto Superior de Pedagogia e, por sua vez, o Instituto de Ciências Humanas e Letras em Três Lagoas, aumentando, desta feita, a rede estadual pública da área e região. A partir da Lei Estadual nº 2.947, de 16 de setembro de 1969, foi possível agregar os Institutos de Campo Grande, Corumbá e Três Lagoas, ocorrendo a fundação da Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMT). Somente no ano de 1970 instalaram-se os Centros Pedagógicos de Aquidauana e Dourados, acoplados à UNEMT. Como extensão do Instituto de Ciências Humanas e Letras de Corumbá, foi designado o Centro Pedagógico de Rondonópolis.

A página institucional elucida que a proposta de construção de um centro de ensino superior em Rondonópolis, consoante o professor Jovam Vilela da Silva (1998, p. 9-10), já fazia parte dos planos da comunidade rondonopolitana desde 1974, por meio dos representantes das entidades de classe e do professor Shommer, que batalhavam pela implementação de um centro

pedagógico na cidade. Por outro lado, essa proposta foi contemplada pela política educacional do Governo Federal, que definiu, no Plano Quinquenal (1975 a 1979), a implantação e a expansão dos *campi* universitários por todo o país (FREITAG, 1986, p. 103), como forma de qualificar a mão de obra e fomentar maior desenvolvimento econômico. Desse modo, em 31 de março de 1976, foi autorizada a elaboração do Centro Pedagógico de Rondonópolis como parte da Universidade Estadual de Mato Grosso, com sede em Corumbá (hoje, estado de Mato Grosso do Sul).

Ressalta-se que o centro em voga foi criado como parte da Universidade do Estado do Mato Grosso, e não da Universidade Federal de Mato Grosso, devido à existência de uma extensão daquela instituição em Rondonópolis desde 1974, em forma de licenciatura parcelada, voltada para qualificar a mão de obra que já atuava em escolas públicas da região. Eram oferecidos os cursos de Licenciatura Parcelada em Estudos Sociais e Ciências Exatas, para docentes da rede pública de ensino. Em 1975, a UNEMAT já havia autorizado o funcionamento dos dois cursos em Rondonópolis. Devido à falta de estrutura física, o Centro Pedagógico foi implantado inicialmente no prédio da Escola Estadual Adolfo Augusto de Moraes – Vila Aurora, onde funcionou até maio de 1976, quando foi transferido para o prédio da Escola Estadual Joaquim Nunes Rocha, na Vila Salmen.

Após longo processo de reinvindicação junto às instâncias superiores da UFMT, foi designada uma verba para construção da sede própria do Centro Pedagógico de Rondonópolis, que, inicialmente, deveria ser erigida na região que recebeu a denominação de Parque Universitário, próximo à BR-364, na entrada da cidade. No entanto, a direção do *campus* conseguiu, dos senhores Áureo Costa e William de Moraes, a doação de uma área somente em outro local, na rodovia Rondonópolis-Guiratinga, onde foi construído o novo prédio. Em 1982, o Centro Pedagógico de Rondonópolis foi transferido para sua nova e definitiva sede.

Nessa direção, a Universidade Federal de Rondonópolis marca-se como uma instituição de educação superior pública federal, criada em 20 de março de 2018, a partir da Lei Federal nº 13.637, e que eclodiu no desmembramento do *campus* da Universidade Federal de Mato Grosso. A entidade é composta por quase 5 mil alunos, 312 docentes e 82 servidores técnico-administrativos. Inicialmente, a lei que criou a UFR previu a expansão do quadro, com a contratação de dez professores e de 229 técnicos (155 nível D e 74 nível E) e a estruturação a partir da criação dos cargos de direção e de funções gratificadas. Infelizmente, destaca-se por ter sido uma das cinco universidades federais a ter todos os seus cargos e funções gratificadas eliminados em 2019 pelo presidente Jair Bolsonaro.

Entre os seus objetivos, ressaltam-se: i) efetuar a ministração do ensino superior; ii) desenvolver pesquisa nas múltiplas áreas do conhecimento e iii) efetuar a promoção da extensão universitária, por intermédio da inserção regional.

No que tange à infraestrutura, o *campus* universitário de Rondonópolis conta com três blocos de salas de aula e laboratórios, o prédio da biblioteca, o anfiteatro, o prédio do NEATI (Núcleo de Estudos e Atividades da Terceira Idade), o prédio do laboratório de Climatologia, o centro meteorológico, a garagem para abrigar os veículos da UFMT/R e construções menores, as quais abrigam a prefeitura do *campus*, almoxarifado, centros acadêmicos, dentre outros. Outrossim, estão sendo realizadas novas obras para a construção do Núcleo de Pesquisa do Cerrado, a reforma geral do telhado do bloco administrativo e a construção do centro de saúde para atender o novo curso de medicina e demais cursos da área.

A UFR é constituída por 19 cursos de graduação: Administração (modalidade EAD), Biblioteconomia, Ciências Biológicas, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Enfermagem, Engenharia Mecânica, Engenharia Agrícola e Ambiental, Geografia, Pedagogia, História, Letras (com habilitação em Português e em Inglês), Licenciatura em Informática, Matemática, Medicina, Psicologia, Sistemas de Informação, Zootecnia.

2.4.8 Universidade de Brasília/UnB – o caso estudado

A Universidade de Brasília foi a entidade escolhida para o recorte da presente tese – foi o caso específico estudado –, considerando-se seu valor para o panorama nacional da educação superior e o fato de ser uma referência enquanto novo modelo de organização institucional para a educação superior e para a Região Centro-Oeste. Ademais, é a universidade que estruturou o Programa UniSER no cerne da educação superior no Distrito Federal.

A UnB foi constituída a partir da construção de Brasília (21/4/1960), com a premissa de ofertar e ser um novo molde de universidade para o Brasil, uma utopia, uma proposta de sobrepujar as dificuldades provenientes das experiências universitárias vigentes até meados daquele período, objetivando-se compor quadros especializados, com o fito de auxiliar no desenvolvimento do país. É entidade à vanguarda de seu tempo, manancial de conhecimento e terreno fértil para o crescimento e a capacitação de consciência crítico-reflexiva.

> Nós éramos, então, a consciência clara, profunda – a que você, meu caro Reitor e sua equipe, têm que encarnar hoje – de que o desafio maior que se impõe à inteligência brasileira é o de capacitar-se de que esse país não pode passar sem uma universidade séria. Esta nação exige pelo menos uma universidade de verdade, uma universidade em que possamos dominar todo o

> saber humano e dominá-lo conjuntamente como um todo, para que o efeito interfecundante do convívio do matemático com o antropólogo, do veterinário com o economista, do geógrafo com o astrônomo gere um centro nacional de criatividade científica e cultural [...]. Esta é uma questão fundamental. (RIBEIRO, 1986, p. 5).

Alguns pontos de destaque para a sua criação são os seguintes: a) o reduzido número de vagas para a educação superior, que, mesmo naquele momento, já se mostrava elitista e nem de longe supria e supre as reais necessidades da população do país, realidade que permanece na atual conjuntura; portanto, emerge enquanto universidade com características peculiares, que almejava ampliar o nível de democratização de acesso ao campo da educação superior no Brasil; b) o ensino privado não atendia à carência vigente à época, ao tempo em que não ofertava material didático e docente com a capacitação necessária; c) considerando a sua missão de pensar o Brasil enquanto problema, carecia investir em larga escala na formação de quadros qualificados, técnicos especialistas que comporiam a nova administração federal e que cooperariam para o progresso da nação, o desenvolvimento do Brasil, mediante a proposição de resolução para seus respectivos problemas.

Quanto às contradições que permeiam a inauguração da UnB e sua função/missão social, alguns desafios já se manifestaram logo no bojo da cerimônia de abertura.

> Quase tudo era canteiro de obras, pouquíssimos prédios estavam prontos. O Auditório Dois Candangos, onde ocorreu a cerimônia [instalação da UnB], havia sido finalizado 20 minutos antes. Seu nome homenageia os pedreiros Expedito Xavier Gomes e Gedelmar Marques, que morreram soterrados em um acidente durante a construção (UNB, 2012b, p. 2).

Nomes de destaque da educação brasileira fizeram parte do histórico de sua criação, a saber: Oscar Niemeyer, Rocha Miranda, Lelé, Ítalo, Maurício da Rocha e Silva, Walter Oswaldo Cruz (RIBEIRO, 1986), Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, entre tantos outros, almejando-se a estruturação de uma universidade inovadora, na qual o desejo e a liberdade de pensar, de pesquisar, de ensinar seriam a tônica maior, integrando o Brasil Central à conjuntura nacional, enquanto "filha da comunidade científica brasileira e mundial", por meio da cultura, do conhecimento, das ciências, tendo como funções basilares:

> Ampliar as exíguas oportunidades de educação oferecidas à juventude brasileira.
> Diversificar as modalidades de formação científica e tecnológica atualmente ministradas, instituindo as novas orientações técnico-profissionais que o incremento da produção, a expansão dos serviços e das atividades intelectuais estão a exigir.

> Facilitar aos poderes públicos o assessoramento de que carecem em todos os ramos do saber, o que somente uma universidade pode prover (RIBEIRO, 1961, p. 8).

A proposta inicial da elaboração da Universidade de Brasília devia considerar, entre suas múltiplas premissas e características, um núcleo pensante, conforme a seguinte demanda:

> [...] seria inconcebível que se projetasse e executasse uma cidade capital, destinada a presidir o processo de ocupação dos grandes vazios demográficos interiores e a intensificar a unidade nacional, sem dotá-la de um núcleo cultural capaz de assegurar-lhe a categoria intelectual indispensável para interagir com outros centros urbanos do país e para exercer uma função integradora. A este núcleo não poderia faltar uma Universidade, porque somente esta – cobrindo todos os ramos do saber, através das formas mais nobres de domínio que são o estudo, a pesquisa, o ensino e a divulgação – será capaz de dar a Brasília a autonomia cultural que deve ter a capital da República (FUB, 1962, s/n.).

A UnB foi a primeira universidade federal constituída sob a métrica de fundação. Seu projeto inédito previa sua modernização em diálogo e intersecção com a premissa de promoção e integração à ciência, à cultura, à tecnologia, ao apoio e ao assessoramento ao Estado, com o fito de propiciar a superação do subdesenvolvimento, do atraso nos mais diversos âmbitos que o país vivenciava e seu possível desenvolvimento e progresso no que atine aos países estruturados e abastardos. No que tange à ideologia vigente na oportunidade (nacional-desenvolvimentista), almejando-se a superação da distância dos padrões postos internacionalmente em relação à excelência universitária e da distância dos problemas nacionais que contemplassem seu crescimento, foram defendidas e delineadas algumas premissas para a universidade, o que se justifica nas palavras:

> O projeto dessa instituição foi pensado e construído em uma perspectiva coletiva, contando com o engajamento de uma geração de intelectuais brasileiros progressistas interessados em construir uma universidade em sintonia com transformação que a modernidade da década de 1960 trazia à sociedade brasileira. Concebida, dentre outros, por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, ela foi pensada para ser uma "instituição experimental, livre para buscar novos caminhos no ensino e na pesquisa e soluções para os problemas nacionais sem, no entanto, descurar-se dos padrões internacionais". (OLIVEIRA; DOURADO; MENDONÇA, 2006, p. 154).

Inicialmente, seu funcionamento ocorreu de forma plena no transcurso de seus dois anos iniciais de abertura – sua fase de sonho e utopia –, já que, em 1962, a UnB ofereceu, ainda que com certas fragilidades, alguns cursos. Porém, em razão do forte golpe de autoritarismo, sua história foi marcada pelo militarismo – por sua face e respectivas interferências e

consequências na organização e no funcionamento da universidade (1964-1985). Nesse interregno, toda a comunidade acadêmica sofreu duras penalidades, marcadas tanto pela exoneração quanto por prisões e intervenções. A democracia foi arduamente confrontada, tolida pela mão forte do regime militar (SOUSA, 2013).

> Como não poderia deixar de ser, o golpe trouxe tempos muito difíceis também para essa universidade. Afinal, se a vigilância ideológica acontecia na sociedade, em geral, e nos espaços estudantis e intelectuais, em particular, sobre a universidade brasileira fazia-se ainda mais presente. Nesse cenário, a UnB – que em sua implantação e primeiros anos de desenvolvimento já contava com um expressivo grupo de intelectuais de esquerda – passou a sentir a mão forte e repressora do regime que se instalava. Além disso, já era encarada, por alguns grupos externos a ela, desde sua instalação, como um foco do pensamento de esquerda, percepção que se mostrou acentuadamente acirrada com a postura dos militares no contexto do golpe. Inegavelmente, por estar situada na Capital Federal, foi uma das universidades brasileiras mais afetadas pelo autoritarismo revelado pelo regime militar. (SOUSA, 2013, p. 106).

Como um dos exemplos desse golpe e dos respectivos mecanismos autoritários designados pela ditadura, explicita-se a fundação da Faculdade de Educação. Não obstante ter sido elaborada em projeto original em 1962, enquanto núcleo de formação de educadores, de experimentação e demonstração, como uma estrutura macro para fomentar a criação de modelos de escolas de nível primário e médio, com a elaboração de material didático e de recursos audiovisuais, programas de aperfeiçoamento do magistério, formada por sete departamentos, seis centros, dois serviços, três setores, projetada como o manancial crítico-reflexivo das pesquisas atinentes ao sistema educacional brasileiro e como o *locus* de comunicação e da construção coletiva, infelizmente esse projeto inicial não foi implementado; ao contrário, o plano foi abortado no transcorrer do tempo. Na prática, nunca foi implantado.

Transcorrido esse momento nevrálgico, Cristovam Buarque, em 1985, elege-se como a primeira liderança selecionada pela comunidade da universidade, com a responsabilidade social de contribuir para que a UnB retomasse a trajetória inicial e a liberdade criadora e emancipadora, bem como seu projeto de desenvolvimento e de redemocratização. É nesse panorama que, em 1989, emergem fortes debates democráticos, oportunidade em que se estabelece a primeira eleição em que a paridade é constituída no cerne da gestão dessa entidade. Nesse mesmo ano, ressalta-se, inclusive, respeitável iniciativa no que atine à democratização do acesso no bojo da UnB: os primeiros cursos noturnos são criados (SOUSA, 2013).

Em 1990, a UnB, concatenada ao panorama nacional, almeja a modernização. Todavia, consubstanciada também pela realidade vivenciada no país, passa dificuldades em relação ao

seu processo de crescimento e de expansão, em razão da queda no financiamento da educação – sobremodo em relação às instituições federais públicas –, direcionando suas ações, então, para o mercado, com o fito de adquirir o aumento de suas receitas por intermédio da iniciativa privada, mediante fundações de apoio, convênios, contratos, programas e projetos, fornecimento de serviços técnicos, fabricação e comercialização de produtos acadêmicos. Ressalta-se como a maior entidade federal em arrecadação de recursos próprios (OLIVEIRA; DOURADO; MENDONÇA, 2006).

O pioneirismo da UnB é contemplado por meio de dois pontos de destaque: i) via implantação de modelo de processos seletivos de ingresso à universidade, como uma outra possibilidade ao formato tradicional de vestibular, caso do Programa de Avaliação Seriada (PAS), em 1996, durante o reitorado de João Cláudio Todorov; ii) na área das políticas de avaliação institucional junto com a Universidade Estadual de Campinas (SOUSA, 2013).

No ano de 1996, a Universidade de Brasília continha 13.581 alunos e, em 2002, esse montante chegou a 20.501 discentes. No período, houve fortalecimento dos cursos e programas da entidade, tanto na graduação quanto na extensão e na pós-graduação. As especializações passaram de 18 (1996) para 92 (2002), com um crescimento da ordem de 520% no período em esteira, ou seja, foi uma forma de buscar recursos externos mediante a cobrança de pagamentos via cursos de especialização (SOUSA, 2013).

Tendo como foco a extensão, no interregno em comento, a UnB expandiu sua atuação de forma bastante significativa. O ano de 1996 registrou 148 cursos e minicursos de extensão; já o ano de 2002 revelou 317 cursos, eclodindo em aumento da ordem de 112% (SOUSA, 2013), o que fomentou a participação social.

O ano de 2004 foi delineado pela execução de ações voltadas para o acesso e sua respectiva democratização, destacando-se, como exemplo, a assinatura do convênio para os alunos indígenas, o sistema de cotas para afrodescendentes, o fornecimento de bolsas-permanência para os discentes de baixa renda, além de outras ações, provenientes e organizadas via Plano de Metas para Integração Social, Étnica e Racial.

> A ação afirmativa que prevê reserva de 20% do total de vagas [semestralmente] para afrodescendentes é aprovada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão após cinco anos de debates, em 26 de julho de 2003. Sob a gestão do professor Lauro Mohry, a UnB se torna a primeira universidade federal a instituir o sistema de cotas. Em 1 de março do ano seguinte, é assinado o convênio entre a UnB e a Fundação Nacional do Índio para viabilizar o ingresso na universidade de dez indígenas a cada semestre SOUSA JR, 2012, p. 58).

A pesquisa também alcança índices muito favoráveis, com a expansão de 90 grupos de pesquisa em 1995 para 338 em 2004.

Tendo como mola propulsora o Programa de Expansão no Distrito Federal e entorno, em 2005 a universidade propõe, estrutura e consolida uma rede de educação superior pública no Distrito Federal, unificada por sete polos e três *campi*, localizados nas regiões administrativas do DF e cujo objetivo era atender à carência e às reais perspectivas da sociedade local, além da democratização do acesso frente à educação superior. O primeiro que foi estabelecido inicialmente foi o *campus* Planaltina, cuja inauguração deu-se em 16 de maio de 2006; os dois outros vindouros foram inaugurados em agosto de 2008.

No ano de 2007, a entidade ofertou 169 cursos – 42 de doutorado, 63 de mestrado e 64 de graduação. Ainda nesse ano, houve a adesão ao Reuni, com a sua conflituosa e primeira proposta e, inclusive por esse motivo, somente no meio de 2008, o programa em voga teve suas atividades iniciadas. De acordo com o acordo de metas do Reuni, a UnB receberia a importância de R$ 66.928.720,42 para gastos com custeio, R$ 53.850.180,00 para execução de obras e R$ 29.500.000,00 para a compra de materiais e de equipamentos entre os anos de 2008 a 2012. A contratação de professores e técnicos e a distribuição de funções gratificadas são outras de suas áreas de atuação. A UnB contemplou e alcançou a meta central do programa como um todo, sobremodo no ramo da ampliação da oferta pública de educação superior e, por conseguinte, na democratização do acesso, com atos que projetavam a redução da evasão e a ampliação de vagas mediante a criação de cursos (SOUSA JR, 2012).

> Os cursos escolhidos num primeiro momento para ampliação foram os cursos de Enfermagem e Farmácia e a criação dos cursos de graduação em Fisioterapia, Gestão de Saúde e Terapia Ocupacional. Esses cursos seguiram o movimento de mudança na educação superior de profissionais de saúde e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a graduação com formação de profissionais generalista, humanista, crítica e reflexiva, capacitados a atuar em todos os níveis de atenção à saúde (UNB, [202-]).

No transcurso do período de 2008 a 2012, muitas ações atinentes à assistência estudantil foram executadas: i) a reforma do RU; ii) projeto Bicicleta Livre; iii) ampliação das linhas de transporte inter e intra-*campi*; iv) ciclovias; v) construção de calçadas e iluminação; vi) o conselho de segurança; o programa Boas-vindas; vii) a reforma da biblioteca; viii) a reforma da Casa do Estudante e o auxílio-moradia; ix) reformulação do auxílio-permanência; x) ampliação de pontos de acesso à internet; xi) uso de *software* nos computadores da BCE; xii) reforma do Programa Infantojuvenil para servidores e xiii) normas de convivência para regular

festas. Tudo feito com vistas à implementação do princípio da gestão compartilhada, da participação social e democrática (SOUSA JR., 2012, p. 40).

No cerne do Reuni, no interregno de 2008 a 2013, houve a criação de 37 cursos na UnB, distribuídos tanto no turno diurno como no turno noturno e difundidos nos quatro *campi* (SOUSA JR., 2012).

Em 2012, consubstancia-se uma nova visão na entidade, que, ainda sobre resultados do referido programa, utiliza-o como cerne e base para disputas políticas, fato que se comprova, por exemplo, na disputa eleitoral para o reitorado dessa IFES. A Professora Márcia Abrahão Moura, presidente da comissão que administrou essa política na universidade, tem, em seu projeto, o Reuni como uma de suas marcas, a partir de um discurso e de uma visão de eficiência e de eficácia na gestão. Ao final da consulta pública, alcançou 46,5% dos votos válidos no processo eleitoral para a reitoria. Na sequência temporal, no ano de 2016, a professora citada ganha a consulta e é consagrada como a primeira mulher reitora eleita para governar a instituição. Destarte, em 28 de outubro de 2016, nomeia os novos administradores, decanos e administradores – entre estes, a ouvidora da UnB, Sra. Maria Ivoneide de Lima Brito, pesquisadora da presente investigação, que toma posse mediante um olhar de gestão que contemple os princípios da eficácia, eficiência e efetividade, mas, sobremodo, com a compreensão de que a universidade é um espaço constituído socialmente por pessoas, por gente, e que, para além de suas reais necessidades acadêmicas, é mister construir um ambiente humano e de escuta sensível e profunda, um desafio ímpar na atual conjuntura, conforme pontua Santos (2019, p. 91-92):

> As pessoas hoje em dia, predominantemente formadas no âmbito do conhecimento escrito, são tendencialmente incapazes de escutar conhecimentos não escritos. Podem até ouvi-los quando são expressos, mas não conseguem verdadeiramente escutá-los. Isso quer dizer que não entendem os silêncios, aquilo que está implícito no que é efetivamente dito, ou aquilo que pode apenas ser dito e nunca escrito.

No tocante aos conceitos explicitados, Cohen e Franco (2013) assim definem eficácia, eficiência e efetividade:

> Operacionalmente, a eficácia é o grau em que se alcançam os objetivos e metas do projeto na população beneficiária, em um determinado período de tempo, independentemente dos custos implicados. A definição apresentada tem dois aspectos fundamentais: metas e tempo. A programação é realizada sobre a base de normas ou padrões que determinaram a alocação de recursos para a consecução das metas [...]
> O conceito de eficiência pode ser considerado a partir de duas perspectivas complementares: se a quantidade de produto está predeterminada, procura-se minimizar o custo total ou o meio que se requer para sua geração; se o gasto

> total está previamente fixado, procura-se otimizar a combinação de insumos para maximizar o produto [...]
> Diz-se que a efetividade constitui a relação entre os resultados e o objetivo. Ela tem duas dimensões em função dos fins perseguidos pelo projeto. É a medida do impacto ou o grau de alcance dos objetivos. A distinção entre as duas dimensões permite realizar a análise custo-efetividade (COHEN; FRANCO, 2013, p. 102-107).

Compreende-se que a função da UnB é ampla e difunde-se com a construção de suas metas e diretrizes originais, a saber: ser um modelo para a educação superior, ao concretizar sua expansão e reestruturação de forma relevante, autônoma e democrática, e o coração da cultura brasileira, um centro cultural e científico à disposição do país.

Quanto à extensão na UnB, o ano de 2018 foi bastante profícuo, ao ressaltar entre seus dados, por exemplo, a presença de 297 cursos, 21 programas, 461 projetos, 49 seminários, 34 palestras e outros dados, amplamente expostos no quadro a seguir:

Quadro 5 – Ações atinentes à extensão desenvolvidas em 2018

Espécies	Eventos	Participantes	Certificados emitidos
Ação contínua	1	0	0
Aperfeiçoamento	4	177	0
Ciclo de conferência	6	924	5
Ciclo de debates	3	85	6
Ciclo de palestra	0	0	0
Colóquio	13	111	2
Congresso	16	1310	3
Curso	297	12488	57.994
Encontro	29	1523	11
Exposição	14	2	0
Feira	6	350	2
Festival	5	174	0
Fórum	8	1048	7
Jornada	14	1206	1
Mesa-redonda	12	87	1
Minicurso	0	0	0
Mostra	8	507	20
Oficina	5	40	48
Outros	1	18	19
Palestra	34	2023	10
Premiação	1	0	0
Programa	21	ND	ND
Projeto	461	ND	ND
Semana	11	563	236

Seminário	49	2541	25
Simpósio	6	146	4
Workshop	7	257	3
Total	**1.032**	**25.580**	**58.397**

Fonte: SIEX/DEX; programasdeextensao.unb.br/DEX.

Já em relação ao ano de 2019, foram executados 795 eventos, com o público de 52.547 participantes e a emissão de 102.948 certificados, conforme pode ser amplamente visto no quadro vindouro.

Quadro 6 – Ações atinentes à extensão desenvolvidas em 2019

Tipo	Espécie	Eventos	Participantes	Certificados emitidos
Evento	Ação contínua	10	98	78
Evento	Aperfeiçoamento	4	0	247
Minicurso	Aperfeiçoamento	1	0	0
Evento	Apresentação teatral	2	4	0
Evento	Atelier	2	28	0
Evento	Ciclo de conferência	2	131	688
Evento	Ciclo de debates	10	105	863
Curso	Ciclo de palestras	0	0	119
Evento	Ciclo de palestras	21	2867	2253
Minicurso	Ciclo de palestras	0	0	99
Evento	Colóquio	11	180	392
Evento	Concerto	4	0	0
Evento	Conferência	5	31	33
Evento	Congresso	9	358	1258
Curso	Curso	152	60	4491
Evento	Curso	0	0	25
Minicurso	Curso	1	141	---
Curso	Curso a distância	0	0	1546
Evento	Curso a distância	0	0	13
Curso	Debate	1	0	0
Evento	Debate	4	0	119
Evento	Disciplina teórico-prática	0	0	61
Evento	Encontro	39	2376	3800
Evento	Estágio supervisionado	2	0	0
Evento	Exposição	16	16	16
Evento	Feira	7	4146	315
Evento	Festival	3	34	29

Evento	Fórum	4	144	550
Evento	Jornada	5	138	1275
Evento	Lançamento	1	0	0
Evento	Mesa-redonda	3	66	374
Evento	Minicurso	1	0	81
Evento	Mostra	5	755	2246
Curso	Não informada	301	33886	68996
Evento	Não informada	16	1.085	829
Curso	Oficina	1	21	19
Evento	Oficina	20	209	1083
Evento	Outros	14	249	605
Curso	Palestra	1	55	17
Evento	Palestra	31	918	1621
Evento	Prestação de serviço	1	0	0
Evento	Projeto de ensino	1	0	0
Evento	Projeto de ensino e pesquisa	1	0	0
Evento	Projeto de extensão	2	0	---
Evento	Semana	7	1008	3295
Evento	Seminário	50	2726	4192
Evento	Simpósio	7	341	636
Evento	*Workshop*	17	371	481
Total		**795**	**52547**	**10.2948**

Fonte: SIEX/DEX; programasdeextensao.unb.br/DEX.

Apresentado o breve contexto histórico sobre a instituição selecionada, há que se registrar, ainda, tratar-se de doutorado, no qual a acadêmica pode apresentar ações e propostas de políticas públicas que subsidiem a instituição em que trabalha, com vistas a melhorias em sua prática social e no cenário de sua atuação, ponto que justifica e fortalece a escolha pela UnB como o caso concreto de estudo.

Em relação aos dados de 2020, quanto aos *rankings* internacionais que contemplam o tópico excelência acadêmica, postula-que a UnB, quanto à posição das federais, encontra-se na 5ª posição frente ao *World*, na 6ª frente ao *Emergind Economies*, na 6ª quanto ao *Latin America* e na 2ª frente ao *Golden Age* (UNB, 2021).

2.5 Curso/Turmas escolhidas

As treze turmas escolhidas para o presente estudo foram aquelas que concluíram o curso de Educador Político Social da UniSER, da Universidade de Brasília, no transcurso do período em esteira (2015 a 2020), quais sejam: primeira, segunda e terceira turmas da Ceilândia;

primeira, segunda e terceira turmas da Candangolândia; primeira e segunda turma do Darcy Ribeiro, primeira turma da Estrutural, primeira turma do Riacho Fundo, primeira e segunda turmas de Taguatinga e primeira turma da Samambaia.

2.6 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa para as entrevistas foram gestores e coordenadores das treze turmas em análise, em razão da intrínseca relação com a extensão e a educação na maturidade:

a) a reitora em exercício, considerando-se sua efetiva contribuição e participação plena dos debates, fóruns e reflexões nacionais e internacionais que contemplam os tópicos da educação superior, da extensão e de suas respectivas políticas;
b) a decana de extensão, responsável pela construção e implantação da política de extensão delineada pela entidade no período em estudo;
c) os 11 coordenadores(as) das unidades ou da área em que o curso se desenvolveu, sendo os responsáveis pelo acompanhamento e desenvolvimento acadêmico e administrativo deste. Ressalta-se que alguns nomes coordenaram mais de uma turma.

No que atine aos sujeitos, é importante ressaltar que a escolha ocorreu em razão de possuírem conhecimento a respeito das múltiplas facetas concernentes aos mecanismos e estratégias de implantação da UniSER, acrescido de proposições e de novas perspectivas que poderão ser usadas para remediar possíveis fragilidades quanto ao tópico de ampliação de vagas, democratização do acesso e ações político-pedagógicas, entre outros fatores, no âmbito da UnB e da educação para a maturidade. Registra-se o caminhar desses profissionais na entidade e a relação dessa trajetória com a UniSER e os pontos que permeiam o tema democratização de acesso dos velhos no cerne da educação superior e, por sua vez, a premissa de elaborar e de fomentar políticas públicas que contemplem ações de melhorias no âmbito do programa em questão.

A aplicação dos questionários foi efetuada junto aos discentes egressos das turmas em tela, totalizando 129 (cento e vinte e nove) estudantes, no transcurso de 19/7/2021 a 10/12/2021. Esse total equivale a 26,38% (vinte e seis vírgula trinta e oito por cento) do quantitativo de estudantes certificados, 489 (quatrocentos e oitenta e nove).

2.7 Procedimentos e instrumentos de pesquisa

No intuito de alcançar os objetivos delineados na tese, foram utilizados três

procedimentos/instrumentos de pesquisa: i) análise documental; ii) entrevistas semiestruturadas e iii) aplicação de questionários, mediante a perspectiva descrita abaixo.

2.7.1 Análise documental

Bogdan e Biklen (1994) ponderam que a análise documental tem como alicerce apreender a perspectiva oficial e a construção documental da comunicação interna, tendo em vista que os documentos, no caso em tela, os oficiais, ao serem elaborados para o público externo, apresentam uma foto transparente e objetiva da estruturação da entidade e, nessa direção, explicitam-se como fontes adequadas para que seja visualizado o "verdadeiro retrato" de qualquer cenário ao qual represente. Os documentos internos costumam desvelar informações no que tange à cadeia de comando oficial, regulamentos oficiais, das regras, tendo em vista que eles representam fonte "natural" de informação, emergem de conjuntura específica e explanam informações sobre o contexto em que esteja inserido (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Há os documentos que não passaram por tratamento analítico, a saber: documentos oficiais, cartas, contratos, filmes, diários, reportagens de jornal, gravações, fotografias, entre outros. E documentos que, de alguma forma, já foram avaliados, entre os quais: relatórios de empresas, tabelas estatísticas, relatórios de pesquisas etc. (GIL, 2011).

Para responder à premissa da presente investigação, penetrar e expandir a análise da elaboração da UniSER e sua implantação, visualizaram-se os documentos nacionais atinentes ao tema, como decretos e leis, os censos, além dos resumos técnicos da educação superior do Brasil no período analisado, a sinopse e a proposta do programa e do curso, as diretrizes gerais para a extensão e a educação para velhos no país, os dados provenientes do IBGE e a legislação pertinente, que contemplam os alicerces da pesquisa atinentes ao objeto de investigação. Foram analisados, também, diversos outros documentos concernentes à extensão na Universidade de Brasília e as estratégias relativas ao programa em comento alusivos ao período de 2015 a 2020. Portanto, foram contemplados: i) editais de ingresso da UniSER; ii) relatórios do Decanato de Extensão da UnB; iii) o Plano de Desenvolvimento Institucional das oito federais escolhidas para a pesquisa; iv) Relatórios de gestão das instituições em estudo; v) Plano de Reestruturação e Expansão da UnB; vi) Plano Nacional da Extensão, entre outros.

Nesse contexto, assim se define a pesquisa documental:

> É aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não fraudados); tem sido largamente utilizada nas ciências sociais, na investigação histórica, a fim de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo características ou tendências; além das fontes primárias, os documentos propriamente ditos,

> utilizam-se as fontes chamadas secundárias, como dados estatísticos, elaborados por institutos especializados e considerados confiáveis para a realização da pesquisa. (PÁDUA, 2016, p. 73).

O procedimento documental abarcou as informações obtidas por intermédio das entrevistas e desvelou os inúmeros detalhes que contemplam o tema na universidade, com o fito de apreender o retrato, o reflexo da UnB e o modelo de organização da respectiva entidade, cujo cerne foi a UniSER, entre outros.

Documentos nacionais

- censos da educação superior;
- resumo do Plano Nacional de Extensão;
- resumos técnicos da educação superior brasileira no período em tela;
- diretrizes centrais para a educação superior e a extensão no país;
- planos de desenvolvimento institucionais e os relatórios de gestão das IFES em tela;
- legislação educacional pertinente ao tema (leis e decretos).

Documentos da UnB

- editais de entradas das turmas (2015 a 2020);
- relatórios do Decanato de Extensão da UnB e de gestão;
- Plano de Desenvolvimento Institucional;
- programa e projeto da UniSER aprovados na Câmara de Extensão.

Os documentos supramencionados foram avaliados levando-se em consideração que possuem dados elementares para o desenvolvimento da tese, como informações atinentes ao panorama de surgimento e ampliação da educação superior e da entidade elegida para o recorte do estudo, seu perfil de vagas, projetos e outros, além da democratização do acesso, o retrato dos ingressos e dos egressos da UniSER, entre outros pontos de igual importância.

2.7.2 Entrevistas semiestruturadas

O instrumento utilizado para a busca das informações acerca do grupo de sujeitos envolvidos na implantação do UniSER na UnB, detalhados no item 2.6, foi a entrevista semiestruturada. De modo geral, foram direcionadas aos protagonistas abarcados na implantação do curso e, por conseguinte, para as treze turmas certificadas na entidade, já que,

segundo Pádua (2016), revela-se como técnica a ser usada na busca da coleta das informações não registradas e/ou documentadas a respeito de uma área específica de estudo. A partir dela, o entrevistador estrutura um bloco de perguntas acerca do tema que será explanado, e, por sua vez, possibilita ao sujeito entrevistado um livre espaço de fala, além da total liberdade de expressão e espontaneidade no que atine ao assunto essencial e suas adjacências, acrescentando valor e riqueza de detalhes à investigação.

Bogdan e Biklen (1994) ressaltam que a pertinência de fazer uso desse formato de entrevista está na perspectiva de se captarem dados que possam ser comparáveis entre os vários entrevistados, mesmo que a apreensão do tópico e sua estruturação ou desenvolvimento pelos próprios participantes possa ser comprometida em algum ponto ou mesmo se perder. Destarte, projeta-se obter as percepções dos sujeitos no que atine às ações das políticas que ocasionem a entrada dos velhos na universidade e a importância da extensão nesse cenário. Os autores supramencionados relatam e visualizam as entrevistas como instrumento ímpar para a coleta de dados, tanto de modo separado ou mesmo junto com outros procedimentos de coleta, a exemplo da análise documental, da observação participante, dentre outros.

A entrevista, consoante Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2004), consente tratar de temas abstrusos que, em regra, não seriam perquiridos de modo adequado por intermédio de questionários. O investigador, no caso das entrevistas qualitativas, encontra-se interessado em apreender o significado adjudicado pelos entrevistados concernente a situações, a processos, a a eventos ou personagens que compõem o cotidiano de suas vidas.

No estudo ora ressaltado, estimou-se empregar as entrevistas junto com outros procedimentos e instrumentos de investigação, doravante selecionados. Elas consentiram delinear a percepção da reitora, da decana e das(os) coordenadoras(es) das turmas já concluídas acerca dos mecanismos e das estratégias de ampliação de vagas por intermédio do programa da UniSER, bem como os limites e desafios atinentes ao envelhecimento desses discentes no que tange ao processo educacional, priorizando os dados das treze turmas em tela e a relação entre a educação e o envelhecimento.

As entrevistas deram-se em local próprio, preferencialmente no espaço de trabalho do(a) sujeito entrevistado(a), ou mesmo remotamente, em razão da pandemia. Para absorção e tomada dos dados, foram empregados um gravador ou mesmo a plataforma *Teams*, com o pedido de autorização para a gravação junto ao participante, ou seja, a autorização formal, tendo como base as normas éticas e técnicas devidamente previstas para a execução das ações pertinentes. Houve a coleta dos dados que, na sequência, foram devidamente analisados.

2.8 Premissas de análise e interpretação dos dados, roteiros e categorias

Para o suporte de análise, consideraram-se três dimensões: das agências formadoras e propositoras de políticas de cunho inclusivo de educação para os velhos (universidades federais); do programa formador (UniSER-UnB) e dos sujeitos envolvidos no processo do programa, de forma triangulada, para demarcar os elementos necessários para a construção de conteúdos formativos essenciais que possam ser orientadores de um currículo de educação para os velhos – isso se deu mediante a análise de conteúdo.

Os dados coletados via entrevistas foram devidamente gravados e, na sequência, foram transcritos e analisados por intermédio da análise do conteúdo, forma de análise que contempla viés qualitativo e consubstancia a edificação do objeto de investigação, ao fomentar e conciliar a possibilidade de incorporação da teoria, que abarca interpretações e variáveis, técnicas de estudo, definição de concepções, dentre outros, organizando e analisando documentos e materiais não estruturados, como áudios, entre outros, comparando-os, compilando-os e esmiuçando informações de forma rápida.

Quanto aos roteiros de toda a pesquisa, foram utilizados 08 roteiros, que guiaram tanto as entrevistas quanto a aplicação dos questionários e a análise documental.

Já no que tange à análise de conteúdo e, em segundo plano, do discurso, segue-se a seguinte explanação: na Linguística, o discurso é utilizado com referência a amostras ampliadas de diálogo falado, em contraste com textos escritos, e, também, com referência a amostras ampliadas da linguagem falada ou escrita, sendo empregado em relação aos diferentes tipos de linguagens usufruídas em vários tipos de situações sociais, quais sejam: discurso de sala de aula, de consultórios médicos, do meio acadêmico, de escritórios de advocacia, entre outros.

Consoante Bardin (2016) o objeto da análise de conteúdo é a fala, o aspecto individual da linguagem, ao levar em consideração as suas significações, o conteúdo desta, o que está subjacente às palavras, ao descortinar as realidades que estão por trás de suas mensagens.

Nesse cenário e consoante Franco (2012), a análise de conteúdo possui como ponto inicial a mensagem, o discurso, a narrativa, independentemente da forma como se exiba (verbal, silenciosa, não-verbal, figurativa, documental, simbólica, entre outras) enquanto procedimento de pesquisa), centralizada em visão crítica, metodológica e epistemológica, apoiada numa concepção de ciência e de mundo que contempla o papel ativo do pesquisador, de suas narrativas, de sua ação e interação na produção do conhecimento, da intrínseca relação entre o diálogo existente entre a mensagem e seu destinatário ou emissor e sua interação com o fenômeno, conforme o excerto:

> Além disso, a análise de conteúdo requer que as descobertas tenham relevância teórica. Uma informação puramente descritiva não relacionada a outros atributos ou às características do emissor é de pequeno valor. Um dado sobre o conteúdo de uma mensagem deve, necessariamente, estar relacionado, no mínimo, a outro dado. O liame entre este tipo de relação deve ser representado por alguma forma de teoria. Assim, toda a análise de conteúdo implica comparações contextuais. Os tipos de comparações podem ser multivariados. Mas, devem, obrigatoriamente, ser direcionados a partir da sensibilidade, da intencionalidade e da competência do pesquisador (FRANCO, 2012, p. 22).

No âmbito da construção da pesquisa, Franco (2012) norteia que a contribuição proveniente da análise de conteúdo certamente produzirá inferências ao comparar as mensagens e, por sua vez, reverberar os objetivos da investigação, tendo como fonte de apoio as múltiplas ações que surgiram e são capturáveis na esfera das comunicações efetuadas e que integrarão as unidades de registro e as categorias de conteúdo a serem alinhadas às categorias, propiciando comparações entre classes e entre as categorias de inferências que poderão ser retiradas dos dados, objetivando-se que a coleta, a teoria, a apreciação e a leitura dos dados estejam imbricadas na tese.

É a partir dessa apreensão de realidade que os dados foram recolhidos. Após a coleta, foi feita a triangulação das fontes dos dados (entrevistas, questionários, literatura e documentos), agregados à leitura de mundo da pesquisadora e utilizados para a construção de uma pesquisa coesa e coerente, com o fito de ter qualidade técnica e de abarcar os desafios e possibilidades da implantação da UniSER na UnB no transcurso de 2015 a 2020. A triangulação é delineada por Denzin (1978) como um emaranhado de caminhos, metodologias, na análise de algum objeto e/ou fenômeno. O princípio básico da triangulação é a escolha e utilização de diversos pontos de vista, ocasionando maior visibilidade mediante seus diferentes ápices. Os pesquisadores podem melhorar seu exame e compreensão da realidade, considerando-se a existência de vários fenômenos a partir de diferentes elementos provenientes do mesmo fenômeno, mediante sua importância, pertinência e originalidade.

Essa opção metodológica estruturou o estabelecimento de correlação entre os mecanismos e as estratégias de democratização de acesso via UniSER, seu contexto e valor social, seus efeitos nas treze turmas concluídas e a elaboração de provável retrato da educação superior na Região Centro-Oeste, sobremodo na UnB, quanto à extensão, mediante o olhar do envelhecimento.

Nessa direção, as entrevistas foram devidamente transcritas e os dados coletados sofreram diversas etapas de análise, com o fito de sistematizar as informações: i)

estabelecimento de categorias; ii) codificação; iii) tabulação; iv) análise estatística dos dados; v) avaliação das generalizações obtidas com os dados; vi) inferência de relações causais e interpretação dos dados (GIL, 2011).

Franco (2012) explana que existem duas possibilidades efetivas para a construção de categorias para a matéria coletada no estudo. Essa organização emerge como um processo extenso, árduo e desafiador, que requer múltiplos mergulhos na teoria e, por conseguinte, no próprio material em análise, até que este seja devidamente dissecado. Determina, ainda, que estas podem ser delineadas *a priori* – posto que são organizadas com a finalidade de se buscar uma resposta específica para o caminho que será avaliado, servindo de fio condutor para a orientação geral do estudo – ou *a posteriori*.

No que concerne às perspectivas de análise de conteúdo, este estudo se consubstanciou nas divisões estabelecidas *a priori*, organizadas a partir das perguntas previstas no roteiro apresentado aos entrevistados. Desse modo, pretendeu-se a construção de cinco categorias:

a) a educação superior e o papel da extensão nas federais do Centro-Oeste;
b) a UnB e seu papel na educação superior, no que tange à extensão;
c) democratização de acesso para os velhos;
d) UniSER como possibilidade de política pública educacional;
e) a relação entre educação e o envelhecimento.

Dessa forma, foi possível identificar – ou mesmo não identificar – os múltiplos tipos de políticas e ações de democratização e os seus limites na implementação da UniSER na UnB, além de visualizar novas possibilidades de ações para o caminhar do velho no ambiente universitário, articulando as categorias metodológicas da totalidade, da contradição e da mediação, mediante a análise de conteúdo, com vistas à apreciação mais detalhada e menos segmentada do objeto de investigação.

Há que se registrar que novas categorias surgiram no decorrer do estudo, a exemplo da feminização da velhice, da saúde mental, da violência, do suicídio, da intergeracionalidade, levando-se em conta o olhar dialético implementado e considerando que a realidade é mutável, dinâmica, transformável e transformadora.

2.9 Avaliação de riscos e considerações éticas

Do ponto de vista dos riscos, esses podem ser, inicialmente, classificados como ambientais, ergonômicos, biológicos, físicos e químicos. Entre os diversos riscos de uma pesquisa que envolve seres humanos, ressalta-se a possibilidade de danos à dimensão psíquica,

física, moral, social, intelectual, espiritual ou cultural do ser humano, em qualquer fase de um estudo. No caso da investigação em voga, inicialmente, os riscos foram os mínimos possíveis, entre os quais pode ser destacado eventual cansaço por parte do participante ao responder ao questionário ou à entrevista semiestruturada.

Entre as contribuições da pesquisa, explicita-se a premissa de desenvolver ou contribuir para o desenvolvimento do conhecimento na área da velhice e de sua intrínseca relação com a educação. O estudo em tela pode contribuir ainda para a construção de políticas institucionais no âmbito educacional que abarquem o velho e de documentos que possam auxiliar a gestão superior da UnB em suas políticas inclusivas.

No que abarcam as considerações éticas, é oportuno salientar que o projeto foi submetido e apreciado junto ao Comitê de Ética da Faculdade de Ceilândia (FCE) e encontra-se devidamente aprovado sob o número CAAE: 96840718.9.0000.8093.

No que tange ao questionário apresentado para os(as) estudantes concluintes, todos(as) foram devidamente esclarecidos(as) a respeito do tema e concordaram em participar da pesquisa nos devidos termos, assim como os(as) gestores(as) entrevistados(as).

3 O CENÁRIO HISTÓRICO DA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO PAÍS: CAMINHOS E DESCAMINHOS

Partindo da premissa de que o tema central do projeto de pesquisa abarca os vieses históricos e culturais da educação superior no país, particularmente no que tange às universidades públicas federais da Região Centro-Oeste, o presente capítulo contempla o assunto em voga mediante um panorama histórico. Em primeira instância, é explicitada a gênese das entidades desse nível educacional no Brasil e seu desenvolvimento no transcurso dos séculos XIX e XX. Para além disso, contextualiza-se a configuração vigente na atual conjuntura desse sistema de educação, a partir dos últimos mandatos de governos federais (1994 até 2020) e do conjunto de suas políticas públicas de financiamento da educação superior, além de tópicos interligados à democratização do acesso, ao aspecto da inclusão e, sobremodo, em relação à extensão, com o olhar para a educação destinada aos velhos. Por fim, descreve, detalhadamente, a implementação do Programa UniSER desde o seu surgimento, incluindo seus avanços e desafios, com especial ênfase no Curso de Educador Político Social em Gerontologia.

3.1 Panorama da educação superior no Brasil desde sua gênese até 1930

Desde o seu nascimento no país, a educação superior é caracterizada por uma série de peculiaridades e por um forte embate por acesso, em particular, no bojo das universidades públicas, com destaque peculiar a partir da década de 1960. Todavia, as demandas por entrada, equidade, permanência, mobilidade, conclusão, qualidade, financiamento e um aproveitamento mais efetivo dos espaços públicos continuam atuais. Para efetiva apreensão dessa realidade, ocorre a explanação sobre o campo educacional em evidência em um momento social e histórico, focando-se em seus limites e possibilidades, o que se confirma mediante o olhar doravante apresentado.

No país, o campo da educação superior é, sobremodo, heterogêneo e delineia um conjunto complexo de demandas, com uma diversidade de interesses, com diferentes e diversificadas configurações. Ele é composto por uma série de segmentos com marcas próprias e uma dinâmica muito diversificada de funcionamento, tanto no âmbito da esfera pública (estadual, federal e municipal) quanto em relação à esfera privada, com suas nuances e particularidades. A partir desse olhar, Sousa (2016, p. 50) postula que:

> Como fenômeno plurifacetado da sociedade moderna, a educação superior combina uma diversidade crescente de instituições, propostas, funções e

> orientações. Em decorrência das complexas relações que mantém com os sistemas econômico, político e social, esse nível educacional tem se mostrado como fator fundamental no processo de transformação social e não apenas um simples reflexo das relações econômicas, sociais e culturais que o determinam.

Parte-se desse panorama para explicitar o quão complexa essa área é. Destarte, explicita-se um breve histórico do sistema em tela em nossa nação, com especial foco para a universidade pública e o conjunto de políticas públicas (ou a ausência destas) para os velhos, intrinsecamente relacionadas ao objetivo geral deste trabalho.

Conforme Sander (2007), a administração da educação no país emergiu e se consubstanciou no cenário da administração pública, embasada em diretrizes provenientes da política econômica, cultural e científica do Brasil. Nessa direção, pontua-se que existiram três grandes períodos marcantes para a educação nacional, a saber: o do Brasil Colônia, com seu cunho escolástico, jurista e positivista, seguido do Brasil República e, por conseguinte, do Brasil contemporâneo.

No âmbito de seus primórdios, as entidades desbravadoras do ensino superior no país foram os jesuítas e suas escolas, fortemente engendradas à Companhia de Jesus, de cunho confessional. No âmbito do período da colônia, receando os movimentos de independência e separatistas – mediante a constituição social de um sujeito crítico-reflexivo, a concepção do agente ativo, o que eclode via o papel formativo das universidades, consubstanciado em intrínseca relação com o aprender –, Portugal coibia a estruturação de entidades para esse nível escolar; portanto, era comum aquele tipo de escola. Cunha (2000) repisa que a primeira instituição de ensino superior do Brasil foi constituída na Bahia, pelos jesuítas, em 1549, com o advento do padre Manoel da Nóbrega e sua comitiva. Os nobres, discentes com elevado poder aquisitivo – portanto, privilegiados – até então dirigiam-se à Universidade de Coimbra ou europeias para completarem seus estudos. À época, existiam apenas cursos superiores de Filosofia e Teologia.

Coexistiam, na ocasião, as publicações ou escritos do tipo normativo, extratos e descrições de cunho subjetivo, memórias, relatórios legalistas e assistemáticos e, em suma, no transcurso do período em tela, a educação acentua-se como de ínfimo valor para os dominadores e a população como um todo (SANDER, 2007) – esse olhar, de algum modo, ainda jaz impresso na visão de recentes governantes do país e no bojo de suas políticas públicas. A educação foi amplamente fomentada pela sociologia organicista e o ideário positivista, almejando-se espraiar seus princípios e métodos nos fenômenos organizacionais e sociais, atos que revelam movimentos de caráter enciclopédico, que focam a ordem e o progresso, assim delineado o

equilíbrio. É inevitável não fazer a crítica quanto à recente conjuntura brasileira. No cenário inicialmente retratado, pouquíssimos obtinham formação superior; portanto, desde sua constituição inicial, esse nível de educação apresenta-se como instrumento formador de elites – segregador e excludente.

A ampliação da oferta no cerne no ensino superior no país se dá, de modo mais efusivo, alicerçada na formalização de isoladas entidades de ensino no interregno de 1808 (com a abertura dos portos e, ainda, com a vinda da corte real portuguesa ao Brasil). Foi marcada pela implementação da Cadeira de Anatomia, no Hospital Militar do Rio de Janeiro, e do Colégio Médico Cirúrgico na Bahia, acoplado à Escola de Anatomia Cirúrgica Médica no mesmo local. O sistema já nasce fragmentado, valorizando-se as ciências exatas e tecnológicas, o direito, a medicina, a engenharia. No transcurso desse interstício até a República, as entidades de ensino superior vigentes eram custeadas financeiramente pelo Estado (SALMERON, 2007).

Outrossim, são estruturados cursos e academias designados a capacitarem, em particular, egressos para o Estado, com foco militar, além de peritos no fornecimento de bens simbólicos e profissionais para a área de engenharia. Por conseguinte, a Carta Régia de 4 de dezembro de 1810 estabelece a Academia Real Militar, implantada no ano seguinte (no local foi içado o núcleo inicial do curso de Engenharia da UFRJ). Já em 1827, advém a fundação dos cursos de cunho jurídico, tanto em São Paulo quanto em Olinda, e em Recife durante o ano de 1854, seguidos pela politécnica do Rio de Janeiro em 1858 e pela de Minas, de Ouro Preto, durante o ano de 1875. Conforme Cunha (1983), naquela oportunidade, 2.290 jovens estavam matriculados nos cursos de advocacia, engenharia e medicina. O ensino superior difundia-se em confessional e laico e acolhia uma diminuta parte da população, ou seja, contemplava a própria elite e seus interesses dominadores.

Em 1889, o advento da Proclamação da República corroborou em favor da reconfiguração do Estado e majorou a necessidade da oferta do ensino superior, projetando-se contemplar a premissa de formação de um quadro de especialistas para administrar o Estado. Registrava-se, inclusive, o anseio dos latifundiários de consolidar a educação de seus filhos como doutores ou bacharéis, formação que eclodiria no alcance de efetivo prestígio e destaque em sua posição social. Todavia, ainda não havia propostas consistentes que funcionassem como base subjacente à criação da universidade brasileira.

Nesse panorama, em 1891, com a publicação da primeira Constituição da República Brasileira, ocorre a liberação e/ou descentralização do encargo do Estado – até então imbuído da organização, da estruturação e do financiamento de campo de ensino para os estados da federação e para a esfera privada –, repassando-se, para os governos estaduais, a

responsabilização em relação a esse campo de ensino, fato que eclodiu na implementação de instituições privadas nessa esfera. Portanto, fomenta-se a abertura da porta para o ensino superior, até então orçado pelo Estado, e que, a partir de agora, passaria a ser ofertado pelo setor privado, ocasionando, desse modo, a concepção de uma rede de entidades particulares (SOUSA, 2006, 2010, 2013).

No transcurso de 1911 e 1915, manifesta-se a execução de inúmeras reformas para redesenhar o ensino superior, todas repisadas por intermédio de decretos, citando-se a Reforma Rivadávia Correa, que corroborou para que o ensino deixasse de ser obrigatório – na prática, para que fosse desoficializado, tirando a patente exclusiva da União e dos poderes públicos, ao definir que tanto as escolas de ensino secundário quanto as de ensino superior não teriam mais o *status* de oficial, fato que consolida o campo privado. Esse fato, nas palavras de Cury (2009), implica no fim do "Estado Educador". Assim, desde sua origem, a história do ensino superior no país reflete a seletividade e a exclusão social de grande parte da população – na prática, muito pouco ofertado às minorias. Por sua vez, a reforma em esteira reverbera a criação do exame de admissão, doravante alcunhado de vestibular, sem o requisito de prévia escolaridade e sem uma qualificação mínima a ser ofertada, como feito, até então, pelo ensino oficial.

Nesse interregno, a Reforma Carlos Maximiliano (instituída por intermédio do Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915), inicialmente, ao voltar atrás em diversas deliberações provenientes da Reforma Rivadávia Correia, busca oficializar o ensino no país e "reorganizar o ensino secundário e o superior da República", ao tempo em que reafirma a existência dos exames de admissão, conhecidos como vestibulares, acrescidos do certificado de aprovação no secundário. Restaura o registro de diplomas, além de fomentar a manutenção de uma faculdade oficial de Medicina no Estado da Bahia e outra no Distrito Federal e de uma Faculdade de Direito em São Paulo e outra em Pernambuco. Possibilitou ao governo a criação da primeira universidade brasileira, a Universidade do Rio de Janeiro, proveniente da reunião das Escolas Politécnicas e de Medicina do Rio de Janeiro, sendo incorporada a ela, ainda, as Faculdades Livres de Direito, conforme pontua Fávero (2006).

Em 1918, emerge um forte movimento estudantil, instituído pela Revolta Universitária de Córdoba, na Argentina, que discutia o papel social da universidade e sua relação com o estado, bem como questões atinentes ao autoritarismo presente no regime administrativo vigente até então.

Esse movimento trouxe para o contexto universitário a participação efetiva do segmento discente, bem como valorizou: i) o caráter público e gratuito da educação universitária, em todos os seus níveis, desde a graduação até o doutoramento; ii) a autonomia

da universidade perante o Estado e os interesses econômicos, por intermédio de uma gestão composta por docentes, discentes (ex-discentes) e colaboradores; iii) a participação política no debate e na reflexão dos grandes problemas nacionais, fato que pode ser comprovado nas palavras de Trindade (2012, p. 98):

> A reforma de Córdoba conquista, enfim, suas principais bandeiras de luta: autonomia política, governo tripartite paritário (docentes, estudantes e ex-alunos), gratuidade do ensino superior, regime de concursos e periodicidade de cátedra, livre frequência às aulas, extensão e orientação social universitária, nacionalização das universidades provinciais, responsabilidade da universidade com relação à defesa da democracia.

Esse movimento se espraiou pelas universidades latino-americanas, com vistas a fomentar o compromisso social dessa instituição com a sociedade a quem serve.

Na sequência temporal e, por sua vez, "em função da outorga do título de Doutor *Honoris Causa* ao Rei Alberto I, da Bélgica, que veio nos visitar" (MORHY, 2003, p. 21), no ano de 1920, por meio do Decreto nº 14.343, institui-se a primeira universidade no Brasil, a Universidade do Rio de Janeiro (URJ), também denominada, em 1937, Universidade do Brasil, e hoje intitulada Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Essa instituição foi o reflexo da afluência da Escola Politécnica do Rio de Janeiro e de faculdades federais isoladas, em particular a Faculdade de Direito, a de Engenharia e a de Medicina.

Na sequência, há um fortalecimento das universidades e o prestígio dos setores responsáveis pela educação. Nessa ocasião, a extensão universitária se dava por intermédio de semanas e conferências dispostas ao público, com múltiplos temas a serem focados. Todavia, estava ainda muito distante dos problemas sociais nevrálgicos e políticos da época e da própria sociedade.

No transcurso de 1922, na Escola Agrícola de Lavras e na Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa, e já em 1926, ancoradas na experiência universitária americana, emergem as atividades de extensão que se concentram na prestação de serviços para o agricultor a partir da prestação de serviços de assistência técnica, correspondências, publicações, visitas às propriedades rurais, consultas, cooperações e campanhas, tendo, sempre como foco, os problemas da agricultura e da pecuária.

Na lógica temporal do ensino superior e de seus fatos relevantes, explana-se que, no ano de 1924, efetuou-se a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), que realizou diversas conferências nacionais de Educação, tendo, como objeto central de discussão, a edificação das universidades, seu papel social, missão, função, atribuições e a importância da consolidação de sua autonomia.

No transcurso desse período ocorre, em 1927, a edificação da Universidade de Minas Gerais, espelhando a mesma trajetória da UFRJ, visto que se manifestava como o agrupamento das faculdades de Direito, Engenharia, Farmácia, Medicina e Odontologia já fundadas. Na oportunidade, foram inauguradas mais três universidades públicas na década de 1930, quais sejam: i) a Universidade Nacional do Rio de Janeiro; ii) a Universidade de São Paulo (USP)[17] e iii) a Universidade do Distrito Federal (UDF)[18] extinta em 1939 pelo Estado Novo. A oposição consolidou-se a partir do movimento do Ministério da Educação e seu comando, que não coadunava com as ideias inovadoras dessa nova entidade e de seus precursores, posto que defendiam a formação de um cidadão mais cônscio e autônomo (SOUSA, 2013).

A constituição da UDF emergiu como um ponto nevrálgico na história do ensino superior no Brasil, em função da importância social que a mesma almejava desenvolver, projetando-se como um espaço de livre e ampla valorização científica e de distinta produção cultural, fomentando a atmosfera do conhecimento, além de cooperar para a edificação de um país hodierno, de um ambiente ancorado na elaboração científica, com grupos intelectuais efusivamente habilitados, competentes e críticos, consoante o entendimento de Anísio Teixeira, ao delinear o papel da universidade e sua relação com o conhecimento, a saber:

> Trata-se de manter uma atmosfera de saber para se preparar o homem que o serve e o desenvolve. Trata-se de conservar o saber vivo e não morto, nos livros ou no empirismo das práticas não intelectualizadas. Trata-se de formular intelectualmente a experiência humana, sempre renovada, para que a mesma se torne consciente e progressiva. (TEIXEIRA, 1998, p. 35-36).

Nos primeiros decênios do século XX, desvela-se um profundo movimento de cunho político e intelectivo, acoplado à fase de industrialização do Brasil, que gerou um grito por prestígio e dilatação do sistema de ensino superior. No transcurso de 1930, foi instituído o Ministério da Educação e Saúde Pública, cujo primeiro ministro foi Francisco Campos. Na

[17] Mediante o Decreto Estadual nº 6.283/34, de 25 de janeiro de 1934 consubstanciou-se a criação da USP, por intermédio da integração do projeto político dos paulistas com o fito de consolidar uma elite dirigente marcada por distintos conhecimentos literários, científicos, culturais e artísticos e cujas finalidades seriam: a) a promoção, o progresso da ciência, por intermédio da pesquisa; b) disseminar, pelo ensino, a transmissão de conhecimentos que desenvolvam ou enriqueçam o espírito e tenham utilidade para a vida como um todo; c) capacitar especialistas em todas as ramificações da cultura, e, também, profissionais e técnicos em todas as áreas de base profissional científica ou artística; d) concretizar a obra social de vulgarização das ciências, das letras e artes por intermédio de cursos sintéticos, conferências e palestras, difusão pela rádio, filmes científicos e congêneres (FÁVERO, 2006).

[18] No Rio de Janeiro, ocorreu a instalação da UDF, consubstanciada no Decreto Municipal nº 5.513, de 4 de abril de 1935 e cuja existência deu-se por período inferior a quatro anos, e que, todavia, segundo Fávero (2006), repisou de forma emblemática a história universitária no Brasil, sobremodo pelo panorama que marcou sua fundação e sua extinção e por seu papel de inovação e criativo. Foi propiciadora de produção de atividade científica livre e cultural.

sequência, no ano de 1931, desabrocham várias reformas, destacando-se as mais expressivas, a Reforma Francisco Campos, da qual se origina a constituição dos Estatutos das Universidades Brasileiras (Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931 – primeira referência legal da extensão no país), baliza estruturante para a concepção de universidade no Brasil, ao abarcar os ideais dos pioneiros da educação.

Esse normativo supralegal ressaltava a extensão universitária como importante variável de atuação da universidade no meio social, estabelecendo destacado canal de comunicação entre os institutos de ensino superior e a sociedade. A premissa era de que a extensão contribuiria para a expansão do nível de cultura geral da população, conforme consta no art. 109 do referido decreto:

> A extensão universitária destina-se à difusão de conhecimentos filosóficos, artísticos, literários e científicos em benefício do aperfeiçoamento individual e coletivo. § 1º. De acordo com os fins acima referidos, a extensão universitária será realizada por meio de cursos intra e extra-universitários, de conferências de propaganda e ainda de demonstrações práticas que se façam indicadas. § 2º. Caberá ao Conselho Universitário, em entendimento com os Conselhos Técnico-Administrativos dos diversos institutos efetivar pelos meios convenientes a extensão universitária (BRASIL, 1931).

Para além desse fato, ocorre, ainda, a organização do Código de Educação do Estado de São Paulo, além da promulgação do Conselho Nacional de Educação, dos Conselhos Estaduais de Educação e do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.

3.2 O grito dos manifestos de 1932 e de 1959 e seus efeitos para a formação da UnB

A bandeira em favor de uma educação com consagrado valor social, cuja função fosse essencialmente pública, estruturada em uma proposta geral de educação, orgânica e funcional, que tornasse a escola e seus respectivos graus acessíveis a todos os cidadãos brasileiros, foi um dos gritos fundantes do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932 (AZEVEDO *et al.*, 2010).

Nesse cenário, uma educação obrigatória, laica, pública, gratuita, de qualidade, mais humanizada, universal e para todos, focada na democratização do acesso, resplandece como o objeto central dos círculos de conversas dos intelectuais da época, entre os quais emergem os seguintes signatários: Afrânio Peixoto, Armanda Álvaro Alberto, Anísio Spínola Teixeira, Cecília Meireles, Fernando de Azevedo, Francisco Venâncio Filho, Garcia de Rezende, Hermes Lima, Nóbrega da Cunha, Noemy M. da Silveira, Paschoal Lemme, Raul Gomes, entre outros (AZEVEDO *et al.*, 2010).

A premissa supramencionada foi o ponto nevrálgico do manifesto em comento, que se apresenta como um movimento de absoluta oposição e repúdio ao ensino elitista, restrito e excludente, verdadeiro manancial de privilégios, tão predominante naquela oportunidade.

Esse manifesto velava pela formação de uma consciência sociológica com a qual o povo pudesse apreender sua realidade e os graves problemas da nação, mediante uma visão nítida do papel da escola e, por conseguinte, da educação, com uma função essencialmente pública, com vistas à universalização da educação e sua adequação às efetivas demandas sociais.

Os intelectuais envolvidos no manifesto defendiam uma nova concepção da escola:

> Nessa nova concepção da escola, que é uma reação contra as tendências exclusivamente passivas, intelectualistas e verbalistas da escola tradicional, a atividade que está na base de todos seus trabalhos é atividade espontânea, alegre e fecunda, dirigida à satisfação das necessidades do próprio indivíduo. Na verdadeira educação funcional deve estar, pois, sempre presente, como elemento essencial e inerente à sua própria natureza, o problema não só da correspondência entre os graus do ensino e as etapas da evolução intelectual fixadas sobre a base dos interesses, como também da adaptação da atividade educativa as necessidades psicobiológicas do momento. (AZEVEDO *et al.*, 2010, p. 49).

Isso porque a estrutura educacional vigente era marcada por não possuir unidade de plano e não ter espírito de continuidade; ressaltava-se pela desarticulação e a fragmentação. Portanto, o manifesto apresentava diretrizes e pilares para uma efetiva reforma no sistema educacional nacional, com vistas a acabar com a descontinuidade do ensino no Brasil, ao buscar uma linearidade entre os diferentes níveis de educação e articular as instituições responsáveis, projetando-se uma formação mais científica e técnica.

Em suma, os pontos destacados no movimento foram a educação como uma função basicamente pública, a escola para todos. Atualmente, embora com cenário relativamente distinto, os embates permaneciam os mesmos. Nesse panorama, o manifesto emergiu como base política e de modernidade que consubstanciaria a educação e a sociedade no Brasil até a atual conjuntura. Nos primeiros parágrafos do documento “saltam” do papel a primazia da administração escolar estabelecida como fator fundamental para a solução dos problemas educacionais agravados no regime republicano.

É oportuno vislumbrar como, já no momento em comento, pensava-se na organização de um sistema educacional adequado à estrutura moderna que se construía naquele período no Brasil. Para os escolanovistas, registrava-se uma mudança urgente para aquele tempo, ou os

fracassos se espraiariam posteriormente. Ações imediatistas e a curto prazo não fariam mais sentido; era necessário pensar adiante, de forma sistemática e articulada.

Mais do que discussões a respeito dos esforços para organizar e estruturar o sistema educacional, o manifesto explicita uma importante análise, debate e discussão acerca do arcaico pensamento que separa a educação das demais articulações e frentes sociais relevantes para o fortalecimento e o desenvolvimento do Brasil, citando-se, nesse cenário, a economia.

Com a premissa de renovar a escola tradicional, almejava-se a aplicação da verdadeira função social da escola, ancorada na democracia e na "hierarchia das capacidades" (AZEVEDO *et al.*, 2010). O manifesto exalta o exercício dos direitos de cidadania plena para os brasileiros no que concerne à educação. Dentre eles, destacam-se: a educação pública, a escola única, a laicidade, a gratuidade e a obrigatoriedade da educação.

Nesse panorama, a educação pública é delineada como responsabilidade do Estado, consubstanciando uma escola para todos, sobremodo para as classes populares, com educadores mais conscientes e capacitados, acoplada ao emprego efetivo do pensamento científico nas ações da escola. A partir desse documento, é possível perceber que os clamores e gritos permanecem os mesmos, tão vivos e atuais, infelizmente.

Nessa perspectiva e fazendo uma articulação com a educação para velhos no país, algumas perguntas que poderiam emergir, com vistas a fundamentar, na visão dos velhos, um manifesto da educação para esse grupo seriam: qual é a importância da educação para velhos na atualidade? Que recomendações os discentes (os velhos) poderiam oferecer, de acordo com o olhar de cada um, como referência para o documento?

A partir desse olhar, os alunos da UniSER, na disciplina Fundamentos da Educação, como atividade mobilizadora, escreveram os seguintes manifestos:

> Manifesto sobre a "melhor fase da vida"
>
> Sobre a melhor fase de nossas vidas, eu diria que faz muito tempo, mas muito mesmo, onde eu só tinha obrigação de estudar, arrumar meu quarto e ajudar minha mãe em pequenos afazeres domésticos.
> Andar de ônibus era gratuito, pois tínhamos carteira de estudante ou passe-livre. Contas? Ah... se eu soubesse o que eram contas, tinha pedido para não ser adulto ou idoso. Respeito... Respeito hoje é palavra rara neste mundo e entre os jovens que ainda não carregam o peso da idade.
> Você deve estar se perguntando por que começar um manifesto com essa explanação. Digo-lhe: Quero respeito, exijo respeito, clamo por respeito! Ser idoso não quer dizer que sou mais inteligente, sabichona. Sou uma senhora cansada de tantas lutas, demandas que são quase infinitas e, quando chego na chamada "melhor idade", percebo que as lutas aumentam.
> Tenho sempre que estar me autoafirmando, mostrando identidade para provar que tenho mais de 65 anos. Este era o meu sonho quando completei 18 anos, era jovem e viril, mas, hoje, só de embarcar no ônibus já estou cansada, sento-

> me e sou cobrada pela identidade. E sempre faço o mesmo questionamento: esta é a melhor idade? Isso é ser idoso?
> Quando chego ao banco, a mesma situação humilhante: olhares atravessados e maldosos. Nos mercados, nas filas do cinema. Mas os piores atendimentos estão nos hospitais públicos, pois somos tratados como seres inanimados, sem qualquer atenção especial, somos colocados em macas sem colchões, sem higiene, sem especialistas. Os mesmos não respeitam os idosos, a nossa idade, os nossos direitos.
> Se as pessoas de fora não nos respeitam, dentro de casa, às vezes, é muito pior, e a quantidade de notícias que tenho visto de idosos sendo agredidos, furtados, maltratados por seus tutores é assustadora! Pergunto-me para que tanta maldade com pais e mães que neste final de vida só pedem carinho e atenção neste final de vida.
> Este manifesto vem ao encontro do grito de todos os idosos do Brasil, um grito de socorro, chamando a atenção para todas as nossas reivindicações, mas, principalmente, EU QUERO RESPEITO, em todos os âmbitos da sociedade civil, dos poderes Legislativo, Executivo e Judiciário. Queremos ser respeitados, ter os nossos direitos assegurados, que nesses anos de vida sempre respeitamos aquilo que nos eram apresentados.
> Então, Devolvam o Nosso Respeito!
> (Alunas Kátia e Nilza, Turma Darcy II, junho de 2019, docentes Zaíra e Maria Ivoneide).

Ao projetar uma escola para velhos, uma universidade para todos, mediante uma sociedade consciente e que resguarde e fomente os direitos dos velhos, em particular no âmbito educacional, objeto da presente pesquisa, pontua-se que não somente a educação ainda é marcada como um privilégio de poucos, mas também os demais direitos sociais, fato claramente expresso no documento acima e também no manuscrito abaixo, elaborado por alunos de uma das turmas da UniSER:

> Manifesto – não à violência a pessoa idosa
> Nós, alunos do curso de extensão Educador Político Social em Gerontologia do Programa UniSER, da UnB, que lutamos pelos direitos humanos e contra a violência aos idosos;
> **I – Reconhecendo** que a população idosa no Brasil tem crescido em ritmo constante nas últimas décadas e os dados do censo de 2010 mostram que a população de idosos brasileiros, ou seja, o grupo etário de 60 anos ou mais, aumentou 42% em relação ao censo de 2000, contrastando com a população total que cresceu somente 12%. (IBGE, 2010).
> **II – Reconhecendo** que no Distrito Federal o aumento constante da população idosa que atualmente é de aproximadamente 326 mil pessoas e corresponde a 12,8% da população total residente no DF.
> **III – Reconhecendo** a família como um espaço social, sinônimo de segurança, proteção e afeto e também uma rede intricada e complexa de relações de poder, é doloroso constatar que, particularmente para os idosos, se tem convertido cada vez mais num espaço social de risco.
> **IV – Reconhecendo** que a violência contra idosos constitui um atentado ao direito à vida, à segurança, à liberdade, à dignidade e à integridade física e psíquica da pessoa, traduzindo-se num obstáculo para desenvolvimento de uma sociedade democrática e solidária.

> **V – Considerando que** de 2011 até 2015, o Disque 100 da Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH) registrou 32 mil denúncias de violações de direitos humanos contra as pessoas idosas e os dados apontam **VI – Considerando que** o levantamento também apontou que 76,48% das violações denunciadas são cometidas nas casas das vítimas; e em 51,55% dos casos denunciados, os próprios filhos são os suspeitos das agressões.
> **VII – Considerando que** o Distrito Federal tem o maior número de denúncias *per capita*.
> **VIII – Tendo em conta que** em nosso país já existem dispositivos legais que penalizam como crime tipificado a violência contra idosos e que o problema se apresenta com características de gravidade e de forma crescente
> **Apelamos para**:
>
> 1. Que sejam desenvolvidos programas educativos, especialmente nos meios de comunicação, com o fito de informar à população sobre o processo de envelhecimento.
> 2. Que sejam criadas ações para despertar a consciência na sociedade e nos formadores de opinião sobre os direitos da pessoa idosa.
> 3. Que se garantam e ampliem a rede de combate a todo tipo de violência contra a pessoa idosa, principalmente, as pessoas em situação de vulnerabilidade, promovendo ações educativas de prevenção e combate à violência.
> 4. Que sejam priorizadas as integrações de políticas para a construção de uma agenda comum de trabalho, entre governos e sociedade civil visando ao desenvolvimento de ações de valorização da pessoa idosa.
> 5. Que sejam implantados sistemas de informações que permitam as divulgações das políticas para os idosos, dos serviços ofertados, dos planos, projetos e programas em cada nível do governo.
> 6. Que seja prioridade absoluta a aplicação das normas para a promoção, defesa e proteção aos direitos da pessoa idosa.
> 7. Que sejam fortalecidas as políticas para as pessoas idosas pelas bases da educação, incluindo disciplinas e conteúdos transversais e intergeracionais, relacionadas aos processos de envelhecimento nos currículos do ensino formal (fundamental e médio) e disciplinas de geriatria e gerontologia social nos cursos de nível superior de graduação, para que os alunos conheçam os direitos das pessoas idosas.
>
> Por fim:
> **CONCLAMAMOS** o Conselho dos Direitos do Idoso, o Ministério Público, a Defensoria Pública, a Ordem dos Advogados, o Tribunal de Justiça, a Câmara Distrital, o Governo do Distrito Federal e toda a Sociedade a romper o silêncio e de forma determinada atuar a favor de políticas públicas que combatam a violência contra os idosos que no contexto democrático são sujeitos de direitos e exigem respeito a sua dignidade, ao envelhecimento ativo e participativo, a saúde de qualidade e ao protagonismo.
> (Manifesto apresentado pelos discentes da Turma Darcy I, em 08/07/2017).

Apresentado o manifesto da educação para o velho e seguindo-se, então, a linha do tempo, postula-se que, em 1932, estabeleceu-se a Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo, assinalada como a primeira instituição de ensino superior não profissionalista, consoante Ribeiro (1978), que tencionava a ascensão do ensino e da pesquisa na área das ciências humanas, tendo como pano de fundo um olhar crítico-reflexivo sobre a realidade nacional e sua totalidade, visualizando o país enquanto problema e propondo-lhe soluções.

A Constituição de 1934, entre seus diversos artigos e pontos, institui um cenário favorável à elaboração de um Plano Nacional da Educação. Na oportunidade, o desejo pela implantação de um moderno padrão de universidades para o Brasil consubstanciou as censuras ao modelo de ensino existente no país e fomentou, por conseguinte, uma árdua defesa em prol de uma entidade pública que ressalte a função do saber, da pesquisa e das ciências e que ocasione, ainda, a ampliação do acesso.

Seguindo-se a linha temporal, a Constituição de 1937 vincula o ensino profissionalizante e propõe a obrigatoriedade das indústrias e dos sindicatos estabelecerem escolas de aprendizagem. Esse fato expande, para todos os estados, as escolas do tipo técnico-profissionalizantes, enquanto espaço reprodutor da ideologia predominante, ao contemplar, no âmbito da totalidade, o Estado e seu anseio por um programa de desenvolvimento nacional e ao repisar a organização social vigente no interregno em voga.

Um fato preponderante, em 1938, foi a ascendência do movimento estudantil, mediante a estruturação da União Nacional dos Estudantes (UNE), que, por intermédio de embates e reptos em favor de várias bandeiras, mas, sobremodo, do acesso e de sua democratização, impetrou que uma série de seus pedidos fossem absorvidos, destacando-se, a saber: a ampliação de entidades públicas, o fomentar do ensino superior público, gratuito e a organização de diversas instituições. Na contramão desse olhar publicista, no transcurso de 1946, emerge a primeira universidade privada do país, proveniente da junção das Faculdades Católicas do Rio de Janeiro, estabelecidas no transcurso de 1940.

Ressaltam-se, na sequência temporal, outras ações de notório destaque para o interregno, quais sejam: a) em 1947, a fundação do Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA)[19] pelos militares; b) em 1948, a formação de instituições vocacionadas ao desenvolvimento da pesquisa, a exemplo da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC); c) a constituição da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) durante o ano de 1951 e d) a criação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), em 1951 (CUNHA, 2000).

O ano de 1959 emerge com uma profunda convocação à reflexão sobre a educação nacional, consubstanciada na publicação do Manifesto dos Educadores (AZEVEDO *et al*., 2010), em julho do ano em questão. Isso a partir da inspiração de parte dos signatários do Manifesto de 1932, que criticaram o descaso do governo no que tange à educação e sua estrutura fundante, a

[19] No transcurso de sua fundação, entre as características basilares e inovadoras do ITA explicitavam-se: a organização departamental, a ausência de cátedras vitalícias, o regime de dedicação exclusiva dos docentes ao ensino e à pesquisa, a pós-graduação, a concretização de um currículo flexível (CUNHA, 2000).

ausência de políticas públicas educacionais que fomentassem o sistema de ensino público e sua pouca expansão e consolidação frente à real necessidade, posto que as escolas ou a própria educação não eram para todos, mas tão somente para alguns poucos privilegiados.

A Educação permanecia como um privilégio e, infelizmente, ainda assim se configura, sobremodo, na educação superior. O manifesto em esteira consolidou-se como uma atualização do proveniente de 1932, sendo a educação pública sua grande luta e conquista, almejando-se uma educação democrática, uma escola democrática e uma sociedade democrática, uma bandeira urgente na atual conjuntura.

Mudanças significativas fomentam os debates do movimento estudantil que, acoplado a professores e intelectuais da época, no transcurso das décadas de 1950 e 1960, incitam as altercações a respeito da construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4.024/61, projetando-se uma educação pública mais ampla, que realçasse a gestão democrática, a autonomia universitária, o fenecer do modelo de cátedras vitalícias e a democratização do acesso a esse campo educacional, o que somente se daria com o fomentar de uma educação gratuita, bem estruturada, consubstanciada na pesquisa e que contemplasse outras demandas sociais pertinentes ao cenário nacional daquele momento.

Todavia, ainda que a promulgação da LDB tenha se configurado como um ponto de destaque, enquanto elemento propulsor para a educação brasileira, não abarcou os pleitos do movimento na íntegra, posto que, ao examinar esse contexto mais precisamente, verifica-se que, não obstante tenha ressaltado certos critérios democráticos para a regulação da expansão do ensino superior, na prática, as mudanças mais substantivas exaltaram os propósitos privatistas na área da educação e a segregação desse nível educacional, ampliando-se a relação da vagas público-privadas no bojo desse panorama (SOUSA, 2013).

Entre algumas ações da lei em tela, registra-se a concepção do Conselho Federal de Educação (CFE) e a solidificação das chamadas leis de equivalência, instrumentos com as quais, a partir daquele marco, egressos de quaisquer cursos de nível médio teriam condições de se registrarem em múltiplos cursos de nível superior, o que não ocorria antes dessa lei. Outro ato de ressonância foi a estruturação no sistema de entrada via vestibular, por intermédio do ateio de novas regras para a habilitação, a exemplo da classificação.

Sousa (2013) destaca que, nesse interregno, ocorrem mudanças substanciais no âmbito desse campo de ensino, em particular no setor privado, que abarca 44,0% do total das matrículas, tendo como objeto a formação de médicos, odontólogos, advogados e economistas. Somente em escala bem menor, a atualização da demanda direciona-se e aflui para a formação docente.

Considerando-se que, não obstante vários pleitos terem sido atendidos com a LDB de 1961, a realidade é que, no bojo dos anseios centrais, parte significativa das demandas não foi. Assim, emergiram exaustivas críticas à educação nacional, o que fomenta a busca pela reforma universitária e mudanças substanciais no sistema de ensino superior vigente, visando-se a reconfiguração de sua morfologia e sua sincronia com o desenvolvimento econômico e social do Brasil e, ainda, com o panorama internacional.

Em 1962, embasada no fenômeno do repensar crítico-reflexivo e de efervescência no que abarca a função da universidade, dos debates provenientes dos Manifestos de 1932 e 1959, eclode a inauguração da UnB, mediante a premissa de ser um espaço social emblemático para o desenvolvimento, a transformação tecnológica e efetiva melhoria para a realidade nacional no que atine à educação superior. Teve como base e ponto de localização a recém-criada capital federal do Brasil (Brasília), delineada com o fito de ultrapassar a universidade vigente, considerada velha em relação às suas ideias, portanto em crise, e por uma proposta urbanística e arquitetônica bastante inovadora e com um fio condutor emancipatório. A instituição marcava-se por uma estrutura especial e nova de organização da educação superior, centrada em métrica norte-americana, consoante Cunha (1988, p. 18),

> Com efeito, a modernização do ensino superior na direção do modelo norte-americano já vinha ganhando terreno lenta, mas solidamente, desde os anos 40 [...]. A própria Universidade de Brasília expunha esse modelo à pronta difusão. Ele consistia na radical mudança de organização dos recursos materiais e humanos da universidade. Ao invés de agrupá-los em função dos produtos profissionais (isto é, nas faculdades), passavam a ser agregados em função das economias de escala no uso dos indutos (implicando na estrutura departamental). O conhecimento a ser ensinado se fragmentava em pequenas unidades chamadas disciplinas, já descoladas das matérias correspondentes às cátedras. No nível do estudante, resultava no currículo, mediante um sistema peculiar de contabilidade – o crédito. Assim, a própria estrutura da universidade revelava a vitória do empirismo anglo-saxônico sobre o racionalismo francês e o idealismo alemão, embora este fosse evocado em sua justificativa.

Nesse cenário, sua fundação ocorreu por duas razões: i) o anseio de se estabelecer junto ao governo e sua máquina um conjunto de profissionais, especialistas, com uma qualificação ampla e efetiva e ii) enxergar a educação superior nacional, consubstanciada em novas utopias e premissas, focada em uma importante função social. Conforme o excerto:

> Precisávamos de uma universidade-semente, capaz de gerar um desenvolvimento que o país não tem [...] a velha universidade estava em crise. Não tinha padrões estruturais ou modelos operativos a nos oferecer. Éramos, pois, livres e estávamos desafiados a repensar. A repensar a universidade como instituição. [...]

> Repito: o Brasil não pode passar sem uma universidade que tenha o inteiro domínio do saber humano e que o cultive não como um ato de fruição erudita ou de vaidade acadêmica, mas com o objetivo de, montada nesse saber, pensar o Brasil como problema. Esta é a tarefa da Universidade de Brasília. Para isso ela foi concebida e criada. Este é o desafio que hoje, agora e sempre ela enfrentará (RIBEIRO, 1986, p. 4-5).

Salmeron (2007) postula que a UnB e sua história encontra-se intimamente relacionada a três momentos ímpares, a saber:

a) o começo de sua biografia, consubstanciada no trabalho e na utopia provenientes de seus mentores e fundadores iniciais (1961-1964);
b) o ínterim de sua liderança interventora (reitores), reconhecido como o momento em que a universidade foi interrompida. Conforme explanação do autor já citado (1964-1984), o momento da ditadura, do regime militar, e, por fim;
c) o período da redemocratização, ocasião em que os reitores começam a ser escolhidos pela comunidade e trabalham para consolidar, novamente, a utopia inicial – até este instante, silenciada em sua proposta original, espelhando, inclusive, todas as questões espraiadas no e para o país como um todo, ao almejar reconstituir-se das intervenções, lutas e embates tão fortes do momento anterior.

Em relação aos anos em que a Universidade de Brasília é interrompida, Cunha (1988) ressalta que sua existência na nova capital foi seu ponto mais forte, ao obter o apoio dos presidentes do Brasil quando de sua criação e inauguração, e, concomitantemente, seu ponto mais frágil, quando da mudança abrupta de governo, ocasião em que seus inimigos, presentes no comando do país, se levantaram:

> O *campus* da Universidade de Brasília foi tomado como se fosse um reduto armado de tropas inimigas. Só isto explica porque 40 homens da Polícia Militar do Estado de Minas Gerais ocuparam a universidade no dia 9 de abril de 1964, secundados por tropas do Exército oriundas de Mato Grosso. Os soldados procederam à ampla revista das pessoas e das instalações universitárias, interditando departamentos e bibliotecas, apreendendo livros considerados subversivos.
> O então reitor da UnB, Anísio Teixeira, e o vice-reitor, Almir de Castro foram destituídos de seus cargos, assim como todo o Conselho Diretor da Fundação Universidade de Brasília, por decreto presidencial. As tropas tinham em seu poder uma lista de professores que deveriam ser presos, como o arquiteto Oscar Niemeyer em primeiro lugar. Uns foram levados para interrogatório preliminar no Teatro Nacional. Outros foram levados para um quartel, despidos, humilhados e longamente interrogados, permanecendo detidos por tempo variado, de alguns dias a muitos meses. Estudantes também foram presos, principalmente os que tinham participação mais ativa nos diretórios acadêmicos (CUNHA, 1988; p. 40-41).

Ainda conforme o autor em tela, a UnB foi duramente criticada nos mais diversos âmbitos, inclusive no que tange à extensão, pois a premissa era de que essa entidade chegasse ao povo; todavia, sua estrutura não coadunava com essa perspectiva. Isso, mesmo com a abertura de cursos de extensão cultural e a admissão de alunos especiais (ouvintes), pois, ao valorizar os saberes especializados e as técnicas internacionais, por sua vez, desprendia-se da realidade socioeconômica do Brasil.

O período de 1945 a 1964 revela significante ampliação no sistema de ensino superior no Brasil. Mendonça (2000) afirma que ocorreu o acréscimo de 32 novas universidades, com a variação de 5 para 37 e de 293 instituições isoladas para 564, contabilizando-se a expansão de 271. A taxa de expansão de matrículas manifesta na ocasião foi de 236,7%, o que eclode em um crescimento anual de 12,5%. Essa ampliação é um espelho do aumento da demanda originada pelo movimento em prol da ascensão social das camadas das classes (em particular, a média), pelo efetivo acréscimo do ensino médio público e em razão do processo de equivalência dos cursos técnicos ao ensino superior, regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024/1961. Outrossim, a ampliação do acesso a esse nível educacional começa a entrar na agenda nacional de forma mais efetiva.

Um dos temas enfatizados pelos professores e amplamente reforçado pelos discentes no transcurso de 1960 foi o tópico de acesso e sua respectiva democratização frente à educação superior. Nessa direção, a UNE, ao dialogar com a Reforma Universitária de Córdoba e seu ideário, constituiu seminários nacionais que contemplaram a reforma universitária brasileira, nos anos de 1961, 1962 e 1963, almejando bombardear o cunho elitista e superado da universidade e o problema a ser enfrenteado quanto à falta de possibilidades de acesso e de oportunidades de entrada a todos os candidatos que eram aprovados nos vestibulares (FÁVERO, 2006).

No que tange aos múltiplos pontos analisados nos debates e nos seminários supracitados apresentam-se: a) participação dos professores e estudantes na administração da universidade, por meio de critérios de índices de representatividade; b) autonomia universitária; c) mudança no regime de trabalho a ser adotado – no caso, o projeto de dedicação exclusiva para professores; d) aumento da oferta de vagas nas escolas públicas; e) maleabilidade na estruturação de currículos (FÁVERO, 2006).

Nesse panorama, a educação superior, em sua efervescente ação dialética de caminhos e descaminhos, paradoxos e conflitos, torna-se o manancial de densas críticas. Eclodiram, desta feita, os brados pela Reforma Universitária, delineada pela Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, cujas premissas foram: a) abertura da universidade para todos; b) redução das taxas de

matrícula e de exame; c) liberdade de pensamento, de reflexão e de crítica e de tribuna; d) eleição para reitores e diretores[20] e) construção de estruturas curriculares por comissões compostas por professores com saberes especializados e com representação por parte dos discentes, entre outros tantos pontos abarcados pela UNE. Especialmente, em relação à extensão, a lei em esteira assim se pronuncia em seu artigo 20: "as universidades e os estabelecimentos isolados de ensino superior estenderão à comunidade, sob forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados da pesquisa que lhes são inerentes" (BRASIL, 1968).

A reforma em comento, do mesmo modo, teve como importante proposição a interligação do ensino superior às perspectivas do desenvolvimento socioeconômico do Brasil e, por conseguinte, a premissa de capacitá-lo a produzir tecnologia e ciência, com vistas a oportunizar a independência quanto às políticas externas e à modernização nacional, trazendo para o debate "o binômio racionalidade e produtividade" (SOUSA, 2013, p. 23).

Nessa direção, ao passo que o movimento pela reforma se consolida, o Estado se apropria do processo, concentrando as múltiplas ações com punho de aço, em detrimento do golpe militar (1964), parafraseando Gadotti (1995). É nesse cenário que o governo altera de forma considerável a direção da reforma, tornando-a mero aparelho ao desenvolvimento do ensino superior ao delinear esse tema como de segurança nacional.

Da mesma maneira e alinhados em termos temporais e, ainda, coadunando com esse momento histórico do país, estão engendrados o tecnocratismo, o autoritarismo e as premissas de modernização. Desse modo, sob a égide do ideário da ordem e do desenvolvimentismo nacional, a educação superior é "entregue" à empresa particular, consoante uma política de privatização no Brasil desse campo educacional. A universidade foi interrompida, sua autonomia dilacerada, houve restrição da liberdade e do espaço crítico-reflexivo, além de redução nos investimentos financeiros, efetivo controle nos mais diversos âmbitos, inclusive ideológico, nos programas e currículos, nos planos de ensino. Houve cerceamento de atos e posições, entre tantos desatinos e lamúrias provenientes desse período. Essa situação parece se replicar em conjuntura bem recente.

No período do militarismo, há um paradoxo marcante em relação ao ensino superior, pois se, em uma ponta, emerge a instituição e o fomentar da universidade brasileira de forma avassaladora, com profundas alterações impulsionadas pelo regime militar, sobremodo no

[20] Organização e estruturação de currículos por comissões de docentes especializados e representação estudantil; aproveitamento dos alunos mais capacitados como estagiários e monitores em cargos a serem organizados (CUNHA, 2000).

campo da pesquisa, segundo Dias Sobrinho (2003), em outra destaca-se o florescer da universidade de cunho autoritário, responsável por uma política de restrição e cerceamento de liberdade individual e coletiva, na qual diversos docentes foram aprisionados ou aposentados, ocorreu a demissão dos reitores e a autonomia financeira e administrativa foi redimensionada e/ou minimizada. Houve avaliação e monitoramento dos currículos mediante uma visão de controle policial – o mesmo ocorrendo nos programas de bibliografias e disciplinas –, representações estudantis foram "caladas" mediante a tese de "segurança nacional", alicerçada, sobretudo, no Relatório de Rudolh Atcon, professor americano, que, com o fito de estruturar e fomentar a política econômica americana no país (GADOTTI, 1995), orientava ações como a abolição da participação discente na administração universitária, alterações no regime de trabalho dos professores, instrumentos de controle interno, entre outros.

Na oportunidade, outra questão a ser ressaltada foi o fato de que os investimentos para a pós-graduação expandiram-se: novos *campi*, laboratórios e prédios foram estruturados e a profissão do professor foi remodelada com a dedicação exclusiva e o regime de tempo integral. Na prática, a moeda de troca, por parte do governo militar, estruturado em ações via Ministério da Educação, foi a demanda de que as universidades federais aumentassem suas vagas, conforme o autor em tela.

Neste âmbito, a Lei nº 5.540/68, de 28 de novembro de 1968, que estabeleceu a reforma universitária, postulou que a universidade agisse como uma estrutura da educação superior focada na excelência, enquanto alicerce propulsor para a economia e o desenvolvimento do Brasil, ao passo que a instituição isolada seria de cunho transitório e excepcional. Mas, em posição contrária à lei aprovada, o abolido Conselho Federal de Educação, embasado no incentivo do governo militar e de lideranças de entidades privadas, fomenta o fortalecimento das instituições particulares, em sua maioria instituições isoladas, propiciando o crescimento explosivo dessa área, ao conjugar a produtividade e a racionalidade, atendendo a uma visão mercadológica da educação superior.

Na prática, para parte significativa da comunidade acadêmica vigente naquela oportunidade, a reforma universitária de 1968 apresentou-se como grande decepção, privilegiando uma organização segregadora e seletiva, tanto no âmbito social quanto no acadêmico. A versão inicial foi desvirtuada pelos militares, o que eclodiu no aumento sem controle e sem ordem da educação superior privada e não resolveu a questão da democratização de acesso, já que os excluídos pleiteavam a ampliação de vagas, a certeza de matricular-se e a inauguração de universidades novas no país, mediante a garantia de que todos aqueles que fossem

aprovados no vestibular, uma espécie de cadastro-reserva, obtivessem espaço garantido. Todavia, não era o cenário vigente nas instituições de educação superior pública.

Ainda ancorado em Gadotti (1995), o sistema público, a partir da reforma de 1968, torna-se bastante dispendioso ao fazer a opção por um modelo de universidade que vela pela extensão, pelo ensino e pela pesquisa. De outra face, em contrapartida, as entidades privadas, que se organizam com investimentos privados e se orientam para a aquisição de ganhos e não possuem comprometimento com a pesquisa, crescem de modo considerável, concentrando a necessidade que o Estado não contemplara, mediante um olhar mercadológico e capitalista da estrutura vigente. Outrossim, o aumento do campo privado basicamente não veio acrescido de qualidade no ensino – distante disso; na essência, atende a premissas empresariais e de acúmulo do capital.

Nessa direção, a reforma ressalta um novo modelo de instrumentalização e estruturação das universidades públicas nacionais, que se organizam via institutos, departamentos ou faculdades, ao passo que as contratações começam a se dar a partir da execução de concurso público, fato que coaduna para que a carreira acadêmica seja institucionalizada, em particular no que tange ao ingresso e à progressão docente. Entretanto, para além dos avanços, não se garante e autonomia financeira das entidades públicas de educação superior, e, por sua vez, a questão da democratização do acesso para a classe trabalhadora como um todo.

Consoante Gadotti (1995), entre os tópicos importantes e atinentes ao período em tela destacam-se: em 1974, a organização do Programa de Crédito Educativo, uma forma de, de algum modo, já induzir o povo a pagar pela educação, que deveria ser custeada pelo Estado; o projeto de criação do Banco Nacional da Educação (1980), com vistas ao financiamento da educação de médio a longo prazo, ou seja, privatizando-a e, por conseguinte, excluindo do Estado a responsabilização por custeá-la, de consolidar uma educação gratuita, pública e que referende a qualidade para todos, fato que, em suma, inviabiliza a democratização de acesso ao trabalhador, ao cidadão, mediante a degradação de um bem público, a educação.

No transcurso desse período (1960-1980), ocorreu uma efusiva ampliação do campo em estudo, mesmo que de forma insuficiente para o pleno atendimento às reais demandas da época. Na esfera pública, houve um acréscimo das matrículas da ordem de 480,3% e, no campo privado, 843,7% (SOUSA, 2006). No final dos anos 1970, o subcampo privado já contabilizava 63,0% das matrículas vigentes. Na oportunidade, a educação superior brasileira revelou densas modificações em sua configuração e em seu panorama, por meio de um crescimento marcado pela redução de recursos. O campo público tem sua área de atuação minimizada e fragilizada,

mediante a redução de seus percentuais, ao mesmo tempo em que começa a concentrar um número cada vez mais significativo de ingressos, alcançando, em 1979, o ápice de 64,8%, conforme Sousa (2006, 2010, 2013), resplandecendo, sobremodo, o olhar da profissionalização, voltado para o mercado de trabalho e para as peculiaridades de seu pragmatismo.

No interregno de 1967 a 1980, as matrículas na graduação dilataram-se de 88 mil para quase 500 mil alunos, revelando um crescimento da ordem de 453%, o que fomentou a efetivação da iniciativa privada, sobremodo do ensino católico, que tinha como premissa maior obtenção do lucro e o acúmulo de capital e, infelizmente, baixo empenho no que atine à formação do estudante e, também, no que atine à qualidade do curso e do conhecimento adquirido por esse aluno (SOUSA, 2013).

Porém, é mister destacar que, na direção contrária, no que tange ao aumento contemplado nos anos anteriores, o crescimento acentuado da educação superior ocorreu em menor escala no transcurso dos anos 1980, outrossim, com taxas negativas de expansão, conforme Sousa (2013). Na ocasião, ocorreu uma crise nevrálgica do ponto de vista econômico, abalizada por altos índices de inflação e por dificuldades e cortes próprios do período, o que ocasionou uma parada considerável na expansão do ensino superior público e, sobremaneira, na esfera privada, acoplada à ampliação da disputa pelas vagas e seu público destinatário, consubstanciada pelo interesse capitalista e de lucro vigente à época, engendradas, ainda, pela crítica quanto à qualidade do ensino ofertado.

Em virtude da crise, adveio uma redução do ritmo de crescimento do aumento do ensino superior e em suas matrículas, e emergem amplas críticas atinentes à qualidade do ensino privado. Por outro lado, no que tange às matrículas da área pública, ocorreu uma ampliação de 492 mil para 556 mil estudantes, conforme Sousa (2006, 2010, 2013).

Destarte, tanto na América Latina quanto no país, toda a década de 1980, consoante Dias Sobrinho (2003), foi identificada como a “década perdida”, em função do colapso econômico mundial e do esgotamento do regime militar no país. Todavia, não obstante esse difícil momento econômico, é no período em esteira que o movimento social se estruturou e se consolidou em função dos partidos políticos, do ressurgimento dos movimentos sociais e de importantes mobilizações populares, a exemplo do I Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras.

Ainda em relação ao período em voga, destacam-se outros pontos históricos, a saber: em 1977 é fundada a Associação de Docentes e, em 1981, forma-se a Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES).

Em 1982, ocorreu o marco inicial de uma agenda internacional de políticas públicas para os velhos, a saber: a primeira Assembleia Mundial sobre o Envelhecimento, realizada em Viena, englobando entidades como a Organização Internacional do Trabalho (OIT), a Organização Mundial de Saúde (OMS) e a Organização para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) como parte de suas atividades especializadas, com o fito da elaboração do Plano de Ação Internacional, contemplando 62 recomendações, focado, em particular, nos países desenvolvidos (CAMARANO; PASINATO, 2004).

3.3 A Constituição de 1988 e a retomada dos governos democráticos

Em 1988 é promulgada a Carta Magna do país, a Constituição Federal, que preconiza a destinação de, no mínimo, 18% referentes à receita anual proveniente de impostos para o desenvolvimento e o custeio da educação, bem como acentua o direito a uma educação pública e gratuita e a indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão. No bojo do envelhecimento, houve a universalidade da seguridade social nesse mesmo ano e documento, ao estabelecer o capítulo da Ordem Social e a inserção referente às questões da família, do adolescente, da criança e do idoso (CAMARANO; PASINATO, 2004).

Esse documento destaca, sobremodo, o princípio da dignidade humana, em particular em relação ao direito de envelhecer e sua proteção social, a exemplo do artigo 203, que assevera o direito a um salário mínimo enquanto benefício mensal ao idoso que comprovar não possuir meios para prover sua própria subsistência. Do mesmo modo, o artigo 230 delineia que a sociedade e o Estado têm o dever de fornecer amparo às pessoas idosas, fomentando sua dignidade humana (BRASIL, 1988).

Outro simbolismo desse período histórico é a fundação da Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais (Andifes) em 1989, fato que remete ao resgate da democracia no Brasil. A Andifes nasce na atmosfera democrática, entendendo que a jovem democracia brasileira precisava ser aperfeiçoada a partir das transformações que ocorrem na sociedade e mediante as novas demandas políticas e sociais que se apresentam. Desde sua criação, a Andifes tem um papel importante no fortalecimento de um ambiente de interação entre as universidades federais, o que se torna muito saudável e produtivo. Também nasceu com o objetivo de consolidar uma postura de interlocução com a comunidade universitária e seus segmentos, com a sociedade e com o poder público em suas múltiplas esferas, notadamente o governo federal, observando o tripé pesquisa, ensino e extensão.

A década de 1990 ressalta-se, inicialmente, por uma parada na expansão das matrículas no ensino superior no Brasil. Não obstante o presidente, Fernando Affonso Collor de Mello (1990-1992), coadunar com a premissa de que esse nível de ensino deveria ser ampliado, já que, em sua plataforma de governo, uma de suas linhas de ação era o aumento do acesso e das vagas nas instituições públicas, essa expansão não se perpetuou no transcurso de todo o período em comento, configurando-se, efusivamente, uma expansão via área privada.

Em relação ao envelhecimento no país e seus pontos e normativos marcantes, registra-se que, em 1990, deu-se a criação do Sistema Único de Saúde (SUS), estruturado por intermédio da Lei Orgânica da Saúde nº 8.080/90. O referido sistema é de suma importância para o Brasil como um todo, mediante a premissa de acesso universal para os brasileiros e consubstanciado em princípios como a universalização, a integralidade, dentre outros.

No que tange às Nações Unidas, a Assembleia Geral de 1991 (16/12/1991) estabeleceu 18 princípios que abarcavam a população idosa, subdivididos em cinco grandes temas: assistência, autorrealização, independência, participação e dignidade (CAMARANO; PASINATO, 2004).

Em 1992, sob a égide do *impeachment* de Fernando Collor, toma posse o seu vice, Itamar Franco, ocasião em que o Conselho Federal de Educação foi derrogado e renasceu o Conselho Nacional de Educação (CNE), estruturado na Lei nº 9.131/1995, ação que consubstanciou o cenário nacional da ampliação do ensino superior via iniciativa privada.

Nesse mesmo ano, a Assembléia Geral da ONU aprovou a Proclamação sobre o Envelhecimento, que constituiu o ano de 1999 como o Ano Internacional dos Idosos e delineou os alicerces para o início da construção de um marco conceitual sobre a questão do envelhecimento. O *slogan* do Ano Internacional do Idoso definido fora "uma sociedade para todas as idades". O marco conceitual foi definido em 1995 (Documento nº 50/114 da ONU) e, consoante o tema da Proclamação sobre o Envelhecimento, trabalhou-se com quatro principais dimensões para a perspectiva de uma "sociedade para todas as idades", quais sejam: o desenvolvimento individual continuado, as relações multigeracionais, a situação dos idosos e a inter-relação entre desenvolvimento social e envelhecimento.

Já em 1993, ocorreu a promulgação da Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS) (Lei nº 8.742, de dezembro de 1993), que regulamentou a Assistência Social. Houve ainda a definição dos Serviços de Ação Continuada (SAC) pela LOAS, fomentando projetos e programas de atenção ao idoso, em co-responsabilidade com as demais esferas de governo, bem como o estabelecimento da concessão do benefício de prestação continuada aos cidadãos maiores de 70 anos de idade pertencentes a famílias com renda mensal *per capita* inferior a 1/4

do salário mínimo. Atinente a esse tema, ressalta-se que, em 1998, a idade mínima para a percepção do benefício foi reduzida para 67 anos e, em 2004, para 65 anos (CAMARANO; PASINATO, 2004) .

Nesse ínterim, em 1994, houve a promulgação da Política Nacional do Idoso (PNI) – Lei nº 8.842, de 4 de janeiro –, que estabeleceu, entre seus princípios, o entendimento de que "o processo de envelhecimento diz respeito à sociedade em geral, devendo ser objeto de conhecimento e informação de todos" (BRASIL, 1994). São destacadas áreas basilares para as ações governamentais, entre as quais: i) na área de promoção e assistência social; ii) na área da saúde; iii) na área da educação; iv) na área de trabalho e previdência social; v) na área de habitação e urbanismo; vi) na área da justiça; vii) na área de cultura, esporte e lazer. No âmbito da educação, listam-se seis premissas, focadas no anseio de desenvolver ações para a população em geral, a respeito do processo de envelhecimento, nos seguintes termos:

> a) adequar currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais destinados ao idoso;
> b) inserir nos currículos mínimos, nos diversos níveis do ensino formal, conteúdos voltados para o processo de envelhecimento, de forma a eliminar preconceitos e a produzir conhecimentos sobre o assunto;
> c) incluir a Gerontologia e a Geriatria como disciplinas curriculares nos cursos superiores;
> d) desenvolver programas educativos, especialmente nos meios de comunicação, a fim de informar a população sobre o processo de envelhecimento;
> e) desenvolver programas que adotem modalidades de ensino à distância, adequados às condições do idoso;
> f) apoiar a criação de universidade aberta para a terceira idade, como meio de universalizar o acesso às diferentes formas do saber (BRASIL, 1994, n.p.).

Com o fito de assegurar os direitos sociais do velho, são elencadas, dentre suas diretrizes, as seguintes:

> i - viabilização de formas alternativas de participação, ocupação e convívio do idoso, que proporcionem sua integração às demais gerações; ii - participação do idoso, através de suas organizações representativas, na formulação, implementação e avaliação das políticas, planos, programas e projetos a serem desenvolvidos; iii - priorização do atendimento ao idoso através de suas próprias famílias, em detrimento do atendimento asilar, à exceção dos idosos que não possuam condições que garantam sua própria sobrevivência; iv - descentralização político-administrativa; v - capacitação e reciclagem dos recursos humanos nas áreas de geriatria e gerontologia e na prestação de serviços; vi - implementação de sistema de informações que permita a divulgação da política, dos serviços oferecidos, dos planos, programas e projetos em cada nível de governo; vii - estabelecimento de mecanismos que favoreçam a divulgação de informações de caráter educativo sobre os aspectos biopsicossociais do envelhecimento; vii - priorização do atendimento ao idoso em órgãos públicos e privados prestadores de serviços, quando desabrigados

> e sem família; ix - apoio a estudos e pesquisas sobre as questões relativas ao envelhecimento (BRASIL, 1994, n.p.).

No mesmo ano de 1994, ocorre também a criação do Programa Saúde da Família, lançado pelo Ministério da Saúde, ao visualizar a família como foco da atenção, e não somente o cidadão doente.

Ainda no cerne do envelhecimento, o ano de 1995 registrou a transformação do Ministério da Previdência Social (MPS) em Ministério da Previdência e Assistência Social (MPAS), com destaque para a Secretaria de Assistência Social (SAS), a organização do Fundo Nacional de Assistência Social (FNAS) e a realização da I Conferência Nacional de Assistência Social.

Por sua vez, nessa mesma sequência temporal (em 1995), no âmbito das políticas públicas educacionais, sobrevêm transformações relevantes no país. No ensejo, o então presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), durante o transcurso dos dois mandatos (1995-1998 e 1999-2002), ao inaugurar um período neoliberal-conservador e realizar reformas significativas do e no Estado, investiu de forma avassaladora, consubstanciado em diretrizes do Banco Mundial (MELLO, 2011), na educação básica e em sua universalização, ao tempo em que fomentou uma forte ampliação do ensino médio. Essa ação corroborou efusivamente para o aumento do percentual de formados do ensino médio e promoveu o anseio por vagas na educação superior e, por conseguinte, consolidou a prevalência do setor privado nesse campo de escolarização, ao aprofundar a privatização da oferta do ensino de graduação, ao tempo em que “despreza” a universidade pública.

Ainda segundo Mello (2011), entre as diversas nuances do interregno em comento (1995-2002), destacam-se: a expansão da demanda por vagas; o incremento na qualidade da graduação e seus respectivos cursos; a flexibilização da legislação para a criação de instituições e novos cursos para a educação superior; o arrefecimento do financiamento público e a implantação de uma métrica gerencialista para a universidade, com o fito de elevar a produtividade e minimizar os custos, tendo, como pano de fundo, o mercado.

A expansão da oferta do ensino superior é estimulada mediante o corte de seus custos e a ampliação do espaço social das IES públicas ao mercado, por meio de prestação de serviços e convênios, o que se deu, entre outros pontos, por intermédio do Plano Diretor de FHC, que estabeleceu uma reforma no Estado e o reconfigurou. Outrossim, as instituições privadas, consubstanciadas pelo discurso oficial do governo, ampliam-se no que atine à demanda vigente, diante do pleito do mercado de trabalho por profissionalização e do lucro apresentado pelo “negócio” da educação superior, sobremodo após 1995. A educação superior passa a ser

regulamentada por anseios/premissas do mercado e, por conseguinte, com vistas à emissão de lucro, eclodindo, desta feita, uma competitividade cada vez mais intensa entre as instituições, em consonância com a intensificação das ações e consequências do neoliberalismo na educação superior e na organização das respectivas universidades e da profissão acadêmica.

Observa-se também a ampliação dos estudos e reflexões acerca da educação superior, que deixa de ser delineada como um bem público e social e avança na concepção de que é uma mercadoria que se destina à lei da oferta e da procura, à oferta de treinamento e requalificação dos trabalhadores – nesse panorama, ao controle ideológico do mercado. Emerge, assim, a mercantilização desse nível de ensino.

Nesse contexto, o governo FHC alvitrou uma profunda reforma, defendendo que o próprio mercado acondicionaria o desempenho das instituições, projetando mudanças no cerne da educação no Brasil, sobremodo na educação superior, abarcando o modelo de orçamento privado, da privatização, de desnacionalização, com o fito de expandir o acesso, sobretudo, por intermédio do campo privado.

No que atine às alterações desenvolvidas no período e que eclodem no crescimento das matrículas na educação superior, destacam-se: o aumento elevado da oferta de vagas, sobremodo via as IES privadas; as mudanças institucionais quanto aos diversos tipos e respectivas diferenciações; o corte dos custos para manutenção das IFES; modificações no padrão de gestão e de desenvolvimento do trabalho acadêmico, bem como modificações concretas no padrão de financiamento, avaliação e currículo. Além, infelizmente, do sucateamento do segmento público, mediante a implementação de um mercado para a educação superior, a precarização do trabalho do professor e da infraestrutura universitária no âmbito público, o que é confirmado na visão de Sousa (2013, p. 30-31):

> A partir dessas diretrizes estatais, nos dois mandatos do governo FHC, já citados, a educação superior no país foi fortemente influenciada pelo ideário neoliberal, à medida em que passou a conviver com a lógica do mercado para a qual a ciência e a função social desse nível educacional são encaradas, sob diferentes ângulos, como fatores de produção. Nesse contexto, a própria existência da universidade em si mesma passou a ser questionada – como fator da sua legitimação social – em um cenário mais amplo, visto que foi significativamente influenciada por argumentos de natureza econômica. [...] o referencial defendido era o de criar a "universidade de serviços".

Neste contexto, a educação é delineada não mais como um necessário investimento social, mas como gasto público. Com essa visão, o Estado abdica de seu importante papel de fornecedor de serviços e amplia sua atuação enquanto avaliador e regulador do uso de recursos direcionados às políticas sociais, em particular na esfera educacional. Na prática, transfere seu

objetivo social ao mercado, subordinando a atuação da universidade ao capital, enquanto mercadoria, desvalorizando a esfera pública e ressaltando a esfera privada, com cortes consideráveis no orçamento das IFES que, na oportunidade, refletem verdadeiro abandono por parte do Estado, a exemplo da suspensão dos concursos públicos, da precarização do trabalho e de sua respectiva mão de obra, do sucateamento da infraestrutura, do trabalho e de suas condições para que este pudesse ser efetuado, tudo isso à luz do contexto internacional, acrescido de seus respectivos organismos multilaterais e de sua agenda neoliberal, a exemplo do Banco Mundial (BM) e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), mediante a prevalência do fator econômico.

Por sua vez, focando-se nos normativos legais atinentes aos marcos do envelhecimento no país e suas nuances, temos em 1996 a Criação do Fundo Nacional de Assistência Social (FNAS) e do Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS).

Em 1997, houve a realização da II Conferência Nacional de Assistência Social. Em 1998, deu-se a aprovação da primeira Política Nacional de Assistência Social (PNAS).

Nesse interregno, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) destaca-se como importante instrumento, quando, em seus artigos 44 e 45 abre a possibilidade de que houvesse diversos outros tipos de instituição que pudessem responder pela educação superior no país, posto que a lei em comento traz, em seu bojo, um novo modo de atuação e de relacionamento entre Estado e IES, acoplado a um novo ordenamento jurídico para a educação. Nessa direção, o Estado se apresenta enquanto controlador e gestor de políticas para a educação superior, eclodindo os instrumentos de avaliação e gestão mediante uma visão produtivista do trabalho acadêmico, ao conduzir importantes transformações na esfera da educação superior, alicerçada no mercado, seguindo as orientações e políticas internacionais para a área.

Outrossim, emerge o Estado avaliador, com ênfase no controle e na participação social, bem como na responsabilização, a partir de seu papel de fiscalização, controle, intervenção e regulação, conforme já explanado. Em suma, a LDB (Lei nº 9.394/96) repisou a ampliação da rede privada da educação superior ao diversificar e flexibilizar seus normativos legais. Ao mesmo tempo, percebe-se efetivo movimento contrário no âmbito da esfera pública, ao enrijecer seus instrumentos legais, ao impor profundas exigências às instituições federais, a exemplo da obrigatoriedade de manutenção da indissociabilidade entre a oferta da pesquisa, do ensino e da extensão, ao passo que os centros universitários e as faculdades são “dispensadas” do referido processo regulatório e de oferecerem o tripé já mencionado.

Na prática, a rede pública leva o ônus de, por exemplo, com um exíguo orçamento, ter a obrigação de fazer pesquisa, ensino e extensão, o que, ao contrário, requer um investimento

muito maior. Desta feita, emergem duas concepções de ensino: o setor público, centrado em uma proposta de universidade ao agrupar ensino à pesquisa e com limitada capacidade de expansão, e o setor privado, de perfil empresarial, direcionado às atividades de ensino.

A política de reforma do Estado que, em suma, abarcava o "Estado avaliador" fortalecido, o que implica um ente fiscalizador, controlador e interventor, é redefinida, ilustrando seu papel como promotor e regulador do desenvolvimento da educação superior, mediante uma forma de gestão que objetiva resultado, racionalidade e eficiência do sistema, a estruturação de políticas de distribuição de verbas e a elaboração de uma rede de controle de qualidade, que contemple, entre outros aspectos, a avaliação institucional.

Nessa direção, no cerne acadêmico, introduziram-se novas propostas curriculares que padronizam e fortalecem os projetos pedagógicos que tornavam relevantes os conteúdos, a flexibilização; emergem, então, os parâmetros curriculares nacionais, um fio condutor pedagógico que objetiva a qualidade no sistema de ensino e do professor e, sobremodo, almeja uma reflexão crítico-reflexiva acerca dos currículos e quanto ao papel do ensinante e de seu trabalho nas universidades.

No contexto explicitado, emerge e reforça-se o poder "avaliativo" do Estado, ou seja, redesenha-se o papel do governo, buscando-se parâmetro de qualidade, bem como indicadores que estivessem atrelados à gestão, à racionalidade, à eficácia, à eficiência, à relevância, à efetividade, à produtividade e, por conseguinte, à *accountability*, com destaque tanto para o desempenho quanto para os resultados. É alicerçado na avaliação institucional, que é uma proposta da entidade de olhar para si própria, ao examinar, avaliar e monitorar suas ações e processos, inclusive os tocantes à trajetória acadêmica discente. Esses conceitos são assim sintetizados:

> A avaliação não deve ser concebida como uma atividade isolada e autossuficiente. Ela faz parte do processo de planejamento da política social, gerando uma retroalimentação que permite escolher entre diversos projetos de acordo com sua eficácia e eficiência. Também analisa os resultados obtidos por esses projetos, criando a possibilidade de retificar as ações e reorientá-las em direção ao fim postulado (COHEN; FRANCO, 2013, p. 73).

> Avaliação institucional é um processo de aferição do desenvolvimento de ações que permite o autoconhecimento institucional, a correção e o aperfeiçoamento das ações institucionais. Nessa definição, estão presentes o valor (aferição), a ideia de processo e o sentido formativo do autoconhecimento. Não se trata aí de uma avaliação objetiva, quantitativa e alheia ao trabalho pedagógico da comunidade universitária. Trata-se, sim, de ações sistemáticas de iniciativa da instituição, como expressão de sua autonomia, para aperfeiçoar-se tanto no nível interno, nas esferas acadêmicas e administrativas, quanto em suas relações com a sociedade (BELLONI *et al*, 1995, p. 89-90 apud DIAS SOBRINHO, 2003. p. 80).

A visão neoliberal de reforma do Estado, delineada e ressaltada no governo FHC, a partir da década de 1990, marcou-se pela premissa de transformar as universidades em organizações sociais, consubstanciada na compreensão de que a "educação superior pode ser oferecida por quem quiser e puder, desde que se habilite às regras definidas pelo Poder Público" (SOUSA, 2006, 2010, 2013), por sua vez, com expressiva redução no orçamento público. A esse respeito, Sousa (2013, p. 35) assim se pronuncia:

> Com relação à educação superior, verificou-se a redução de investimentos públicos nas instituições, induzindo-as à captação de recursos oriundos da esfera privada. Medidas desta natureza evidenciaram que esse nível educacional deixava de ser um direito social para se transformar em mercadoria. A partir de então, ganharam destaque diversos incentivos legais que proporcionaram a grande expansão das IES privadas, um expressivo aumento das vagas nessas instituições e a quase estagnação de sua oferta nas instituições públicas. No que diz respeito às universidades públicas, o governo FHC reduziu drasticamente o financiamento de suas ações, mediante o fundo público.

Nesse cenário, as universidades deixam de fazer parte da estrutura do Estado e passam a se caracterizar pela natureza jurídica de direito privado (apesar de manterem o caráter público), passando a ser instituições semipúblicas, direcionadas pelo controle estatal, de mercado e comunitário. Isso eclode em nova formação do campo da educação superior, cujo espaço social se apresenta dividido em vários segmentos inter-relacionados e complementares, direcionados pela lógica do capital, com vistas a buscar os espaços mediante a prestação de serviços, mas originalmente pertencentes ao setor público.

De outra face, a universidade pública e seus defensores trabalham para proteger a autonomia universitária, seu papel e importância, e para a defesa de uma universidade pública, laica, gratuita, democrática, inclusiva e para todos, além de buscar sua própria sobrevivência nesse cenário tão desfavorável.

Essa atuação está engendrada em um movimento mais amplo de reestruturação e reconfiguração do próprio capitalismo em escala global, ao transparecer um forte embate entre o público e o privado. Ressaltam-se, também, o Decreto nº 2.306, de agosto de 1997, e o Decreto nº 5.773, de 2006, entre outros regramentos e ações por parte do Poder Executivo, ao transparecer sua ideologia de estado mínimo.

No bojo das questões apresentadas anteriormente, a esfera das instituições estatais marca-se como a única com reais possibilidades de concretizar as propostas elencadas e provenientes da educação superior nos seus mais diversos ramos e cenários, devido à sua estrutura, processos gerenciais e financiamento. Assim, a transformação dessas entidades em

organizações sociais, cuja métrica alinha-se à lógica mercantil, inviabilizaria a realização da finalidade da educação superior. De outra face, retiraria do Estado a obrigação no que atine à manutenção das IFES, eclodindo na redução ou mesmo na eliminação da capacidade de repensar crítico a respeito da e para a sociedade, visto que esse formato de instituição (organizações sociais) atuariam mediante a premissa de apresentar/elaborar informação e dados para contemplar o mercado e proporcionar-lhe lucro, redefinindo, assim, o campo de atuação da universidade, efusivamente pragmático.

A Declaração Mundial sobre a Educação no século XXI prevê, em seu artigo 14, que o financiamento da educação pressupõe recursos públicos e privados, sob a égide do desenvolvimento, do aumento da eficiência e da manutenção da qualidade e da relevância. Nesse contexto, Mello (2011) sustenta que, no debate atual sobre os modelos e perspectivas da educação superior, o fator financiamento é determinante nas arenas de decisões.

Quanto à rede universitária brasileira, o autor assim se pronuncia:

> Cinquenta anos depois, pode-se dizer que a rede universitária brasileira, com sua imensa diversidade institucional e presente em todo o território nacional, é uma realidade palpável e inconteste, ainda em plena expansão e consolidação de seus *campi*, institutos, programa de ensino e parques de pesquisa, com peso cada vez maior na definição dos rumos e destinos do país e crescimento de seu reconhecimento social (MELLO, 2011, p. 222).

A partir desse entendimento, Carvalho (2005) aborda o papel fundamental das universidades federais quanto à sua missão e função no que tange ao desenvolvimento do país e sua intrínseca relação com a pesquisa. Esse entendimento dialoga com a reflexão de Dias Sobrinho (2018, p. 288), quando trata da importância da educação superior:

> É voz corrente nas universidades e instituições assemelhadas. Ninguém ousa discordar. Propalar a importância da educação superior, atribuir-lhe o papel de farol a iluminar e mostrar os caminhos a seguir, atribuir-lhes funções de motor do desenvolvimento da economia e da sociedade são crenças do senso comum presentes nos meios intelectuais e recorrentemente disseminadas em artigos e pronunciamentos dos gestores. Em princípio, não cabe negar a alta relevância da educação, não tem cabimento simplesmente virar as costas às novas funções que são atribuídas à universidade nestes tempos de incertezas, precariedades e imponderáveis transformações.

No âmbito do governo FHC, destacam-se, no bojo das políticas sociais e do envelhecimento, a transformação da Secretaria de Assistência Social (SAS) em Secretaria de Estado de Assistência Social (Seas) e o lançamento da Portaria nº 1395/GM, que trata da

Política de Saúde do Idoso. Já no âmbito educacional, houve a aprovação do Plano Nacional de Extensão, aprovado em 1998 e publicado pelo MEC em 1999.

Nesse panorama, convém ressaltar, ainda, a publicação da Lei nº 10.172, de 09/01/2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE, 2001-2010) que, no bojo de suas múltiplas diretrizes e objetivos, apresenta como meta a necessidade de expansão do acesso e de sua democratização no que atine à educação superior, em especial no âmbito da faixa etária de 18 a 24 anos. Destarte, lançou o desafio de ampliar a presença desses jovens na graduação para que, no mínimo, 30% deles pudessem frequentar uma IES até 2010, bem como a viabilização de uma política de crescimento das IFES que diminuísse as desigualdades de oferta nas múltiplas áreas do Brasil, além da premissa de ampliação dos cursos sequenciais, dos cursos noturnos e dos modulares, entre outros pontos que convergissem para a meta em comento.

O referido plano elucidava a questão da redução da evasão e do acesso, com vistas ao fornecimento de uma educação superior pública e de qualidade, ao prever que as matrículas públicas atingissem o mínimo de 40% do total de ingressantes desse nível de escolarização, levando-se em consideração que o índice projetado ainda estivesse muito acima da realidade brasileira. Destaca-se que as metas não foram alcançadas.

A extensão faz-se presente em, no mínimo, quatro objetivos do PNE (BRASIL, 2001), a saber:

> 7. Instituir programas de fomento para que as instituições de educação superior constituam sistemas próprios e sempre que possível nacionalmente articulados, de avaliação institucional e de cursos, capazes de possibilitar a elevação dos padrões de qualidade do ensino, de extensão e no caso das universidades, também de pesquisa. [...]
> 21. Garantir, nas instituições de educação superior, a oferta de cursos de extensão, para atender as necessidades da educação continuada de adultos, com ou sem formação superior, na perspectiva de integrar o necessário esforço nacional de resgate da dívida social e educacional.
> 22. Garantir a criação de conselhos com a participação da comunidade e de entidades da sociedade civil organizada, para acompanhamento e controle social das atividades universitárias, com o objetivo de assegurar o retorno à sociedade dos resultados das pesquisas, do ensino e da extensão.
> 23. Implantar o Programa de Desenvolvimento da Extensão Universitária em todas as Instituições Federais de Ensino Superior no quadriênio 2001-2004 e assegurar que, no mínimo, 10% do total de créditos exigidos para a graduação no ensino superior no País será reservado para a atuação dos alunos em ações extensionistas.

Outros pontos marcantes atinentes ao ano de 2000 foram o lançamento do Programa Valorização e Saúde do Idoso (PPA 2000-2003). Em 2001, ocorreu a realização da III Conferência Nacional de Assistência Social e, em 2002, a criação do Conselho Nacional dos Direitos do Idoso (CNDI).

Em 2002, ocorre, em Madri, a Segunda Assembleia Mundial Sobre Envelhecimento. Nessa oportunidade, aprovou-se o segundo plano internacional de ação, que abarcava o envelhecimento no início do século XXI, consubstanciado em três fundamentos: a) participação ativa dos idosos na sociedade, no desenvolvimento e na luta contra a pobreza; b) fomento da saúde e bem-estar na velhice: promoção do envelhecimento saudável e c) criação de um entorno propício e favorável ao envelhecimento. A concepção de envelhecimento ativo é estabelecida, pela OMS, conforme postulam Camarano e Pasinato (2004).

Transcorrido o governo FHC, em 2003, a partir da troca de governo, ocorrem melhorias no que tange ao fortalecimento das universidades públicas, provenientes da alteração no conjunto de políticas econômicas e educacionais no Brasil.

Outros marcos atinentes aos velhos no país foram os seguintes: em 2003, a criação do Ministério da Assistência Social e a aprovação do Estatuto da Pessoa Idosa (Lei nº 10.741/2003), destinado a regular os direitos assegurados às pessoas com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos, além de fomentar que o envelhecimento é um direito. O estatuto é composto por 118 artigos, abarcando áreas dos direitos fundamentais, bem como a necessidade de proteção ao velho. Nesse mesmo período, ocorre também a realização da IV Conferência Nacional de Assistência Social.

Seguindo a linha temporal, registra-se, ainda, em 2004, a criação do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, a criação do Sistema Único de Assistência Social, a aprovação da nova Política Nacional de Assistência Social e a aprovação da NOB-Suas (Nova NOB). Já em 2006, ocorreu a aprovação da Política Nacional de Saúde da Pessoa Idosa (Portaria nº 2.528, de 19 de outubro de 2006), do Ministério da Saúde, tendo como finalidade "promover a autonomia e a independência dos indivíduos idosos, direcionando medidas coletivas e individuais de saúde para esse fim, em consonância com os princípios e diretrizes do Sistema Único de Saúde" (BRASIL, 2006b, n.p.). Quanto à política em tela, destaca-se entre suas diretrizes a premissa da "promoção do envelhecimento ativo e saudável; atenção integral e integrada à saúde da pessoa idosa" (BRASIL, 2006b, n.p.). Houve, também, a Instituição da Internação Domiciliar no âmbito do SUS e a concretização da V Conferência Nacional de Assistência Social.

Destarte, emerge o mandato de Luís Inácio Lula da Silva, que abarca políticas públicas norteadas para a democratização do acesso e para a inclusão dos estudantes das classes de renda menores, bem como ações direcionadas para os grupos sociais e étnicos pouco representados entre os discentes de cursos superiores. Destacam-se como modelos dessas políticas: a proposta de interiorizar as IFES; a fundação de novas instituições públicas; a ampliação da educação a

distância, nas mais diversas modalidades e níveis de ensino; a expansão do percentual de vagas nas instituições vigentes, sobretudo as vagas noturnas; a organização do sistema de cotas e do Prouni e da reestruturação e de ampliação no número de universidades federais. Essas ações serão mais bem delineadas no próximo tópico.

3.4. Marcas da educação superior no governo Lula: cenários e desafios

Este tópico contempla alguns aspectos das políticas públicas delineadas para a educação superior, no transcurso do octênio do governo Lula (Luís Inácio Lula da Silva) – 2003 a 2010. Para tanto, apresenta um breve resumo histórico sobre a educação superior nesse interregno, objetivando enfatizar as políticas de Estado efetuadas para fomentar o sistema público, a ampliação de vagas e a democratização do acesso no campo educacional em discussão.

É nesse forte cenário que assume o governo Lula, mediante um tempo de mudanças na legislação, de efervescente disputa entre o público e o privado, de precarização da educação superior pública, acrescido, ainda, de significativas alterações em termos de legislação, efetuadas por meio de pequenas reformas, entre as quais, citam-se:

a) o Projeto de Lei nº 3.627/2001, que estabelece o sistema especial de reserva de vagas para discentes vindouros de escolas públicas, em particular pretos, pardos e indígenas;
b) o programa de expansão da rede federal de ensino superior;
c) a organização do Programa Universidade para Todos (Prouni);
d) e a efetivação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni).

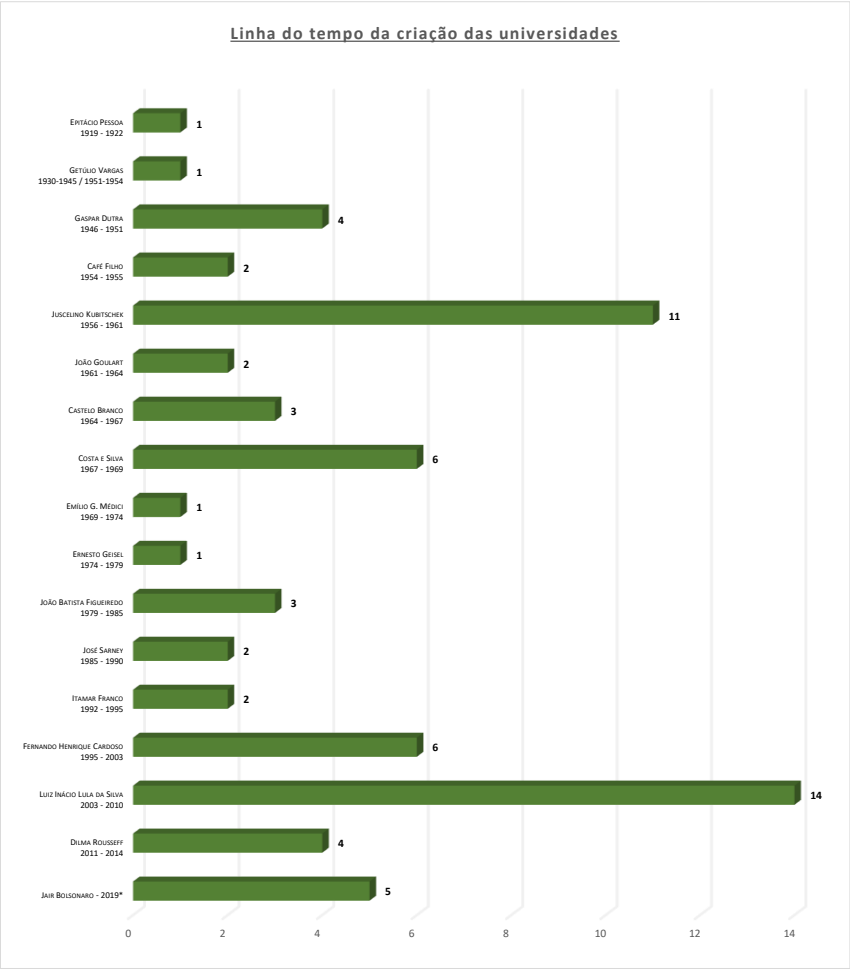
É nesse panorama que é elaborado o projeto do MEC, do Programa de Expansão da Rede de Instituições Federais de Educação Superior (2005), que visa a ampliação e a democratização do acesso por intermédio da edificação e do fortalecimento de novas universidades e *campi*, objetivando uma educação superior de qualidade (BRASIL, 2006a).

A UnB não fica fora desse cenário, ao contrário, participa ativamente, posto que são elaboradas as bases para a ampliação e a interiorização de seus *campi*, mediante a premissa de ampliar suas ações frente às cidades-satélites do Distrito Federal e, sobremodo, buscando atender às reais demandas da sociedade que a rodeia, buscando achegar-se, com maior proximidade, às necessidades e carências da atual sociedade que a sustenta e para a qual atua, na condição de formadora de quadro de especialistas e de provedora de mão de obra

especializada, de centro cultural, de projetos de ensino, de pesquisa, de extensão e na condição de um coletivo de mentes pensantes que se propõem a pensar propostas, encaminhamentos e alternativas para os problemas regionais e nacionais.

Nos governos do presidente Luís Inácio Lula da Silva supramencionados, sobreveio um processo de expansão da rede federal, que fomentou a estrutura estatal e o patamar público, por intermédio da concepção e organização de novas universidades e *campi*, e, muito embora o gráfico da linha do tempo da criação das universidades contemple um período bem anterior ao da análise em questão (pois parte do ano de 1919 até 2019), é possível averiguar o crescimento no número de instituições que foram criadas no intervalo de 2003 a 2010, salientando-se que, de fato, foi nese período que o país impetrou o maior número de instituições constituídas (14), apresentando-se, na sequência, o mandato do então presidente Juscelino Kubitschek. O período de 2019 registrou a fundação de mais 05 universidades (ainda que provenientes do desmembramento de algumas já existentes).

Gráfico 1 – Linha do tempo da criação das universidades brasileiras: 1919 – 2019



Fonte: MEC – SESu (2020)

Por sua vez, no ano de 2007, é anunciada outra relevante proposta de ampliação da educação superior, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que visava responder às metas delineadas no Plano de Desenvolvimento da Educação para proporcionar novas possibilidades de ingresso para discentes de baixa renda. Entre suas principais metas, destaca-se a premissa de expandir o acesso à educação superior e ampliar o percentual de discentes que concluíram a graduação nas instituições federais de 60,0% para 90,0% dos estudantes que entram nesse nível educacional. O alcance dessas metas, no transcurso de cinco anos, esteve atrelado à ampliação de 20,0% no orçamento anual das IFES.

Consoante as diretrizes gerais, divulgadas pelo MEC (2007), o Reuni contempla seis dimensões e alvitra a reestruturação das universidades federais nos seguintes termos: a) ampliação da oferta de educação superior pública; b) redução da evasão; c) renovação pedagógica da educação superior; d) reestruturação acadêmico-curricular; e) mobilidade intra e interinstitucional e f) compromisso social da instituição.

O recurso previsto para esse projeto era da ordem de 8,37 bilhões de reais, divididos em 5 anos, a serem distribuídos a todas as universidades federais e plenamente utilizados conforme suas especificidades, nuances e projetos. As metas estabeleciam um aumento de cerca de 300 mil novas vagas nas federais. A UnB foi uma IFES que contabilizou verbas provenientes desse programa, com o fito de desenvolver sua ampliação. No caso concreto, foram destinados aproximadamente 100 milhões de reais nos anos em que o Reuni esteve em pauta, entre 2008 e 2012 (MEC, 2007).

No que abarca a questão financeira, consoante dados fornecidos pela UnB, em seus anuários, para o ano de 2011, a UnB recebeu um orçamento total da ordem de R$ 1.012.371.673, assim distribuídos: R$ 815.547.483 destinados a pessoal e encargos; R$ 601.586.712 no que atine a outras despesas correntes e R$ 118.842.097 direcionados a capital.

Transcorridos os anos iniciais de implementação desses programas, elucidam-se dados importantes, sobremodo no que tange à ampliação do sistema universitário público no país. Mediante informações do Ministério da Educação (2011), o percentual de municípios acolhidos pelas federais ampliou-se de 114 para 237 no transcurso de 2003 e 2011, bem como houve a instituição de 14 novas universidades e 100 *campi* universitários no território nacional. Dados revelados pelo INEP dão conta de que o total de vagas oferecidas no campo público, ainda no ínfimo patamar de 6,64% do montante total, expandiu-se 41% no insterstício de 2004 e 2009 – nas entidades privadas, esse crescimento foi de 21% e, no país em geral, de 26%. A UnB

abarcou expansão da ordem de 31% nesse interregno, mediante um crescimento, em 2004, de 3.988 vagas para 5.859 no ano de 2009.

Quanto à implementação do Reuni na UnB, Sousa Jr. (2012, p. 288) assim se posiciona:

> Eu não me coloquei como sujeito de um projeto de construção de paredes. Vou deixar uma Universidade que ampliou aquela noção de completude de que falava Darcy, completude porque criou novos cursos, admitiu novos alunos. Isso significa que nos meus quatro anos integrei à Universidade um terço dos professores que ela integrou em cinquenta anos. Estou construindo uma Universidade, estou refundando uma universidade, não estou assentando tijolos para levantar paredes. Estou tornando a Universidade mais completa com novos cursos, com novos doutores, com novos alunos, alunos de outras classes sociais que não aquelas das elites tradicionais, que sempre usufruíram da universidade arrumadinha. São alunos que demandam restaurante universitário, moradia estudantil, bolsas de permanência, apoio para atividades de vivências. É essa universidade que estou construindo.

No âmbito do governo Lula, consolida-se, ainda, o PDE, que abarca temas importantes: i) a formação de professores; ii) pós-doutorado; iii) professor equivalente e iv) extensão, ensino e pesquisa – financiamento de projetos de extensão nas IFES, IFs e IES estaduais, entre outros. Assim, do ponto de vista deste trabalho, explicita-se como importante marco.

Outras políticas delineadas pelo governo em esteira foram: i) Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) – Lei nº 10.861/2004; ii) Parcerias Público-Privadas – Lei nº 11.079/2004; iii) Lei de Inovação Tecnológica – Lei nº 10.973/2004; iv) Programa Universidade para Todos (ProUni) – Lei nº 11.128/2005; v) além da educação a distância, marcada pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), implementada em 2005, acrescida, inclusive, do Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e Universidade Nova (SOUSA, 2013).

Segundo Teodoro (2015, p. 36), tendo como base os governos Lula e os da presidenta Dilma, a política-chave direcionada à educação superior centrou-se na criação de universidades populares, dentre as quais destacam-se: a Universidade Federal do Tocantins, único estado da federação que não tinha oferta de universidade pública federal; Universidade Federal da Fronteira Sul, resultante de uma forte ligação aos movimentos sociais, em particular aos movimentos do campo; a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, ou a Universidade Federal da Integração Latino-Americana, cujas opções foram de natureza geoestratégica da política externa brasileira.

Apesar dessas políticas, na maior parte dos países latino-americanos, incluindo o Brasil, a área privada cresceu mais do que a universidade pública e abarcou a maioria dos estudantes inscritos, o que quer dizer que, consoante Teodoro (2015), no plano regional, ainda não foi possível, até agora, reverter o panorama de privatização e de comercialização da educação superior iniciado nos anos 1990.

3.5 O governo Dilma e sua relação com a educação superior: panorama geral

Ao colher os frutos iniciais plantados pelo governo Lula, é eleita, por dois mandatos, a primeira mulher presidenta do país: Dilma Vana Roussef (2011-2014 e 2015-08/2016), que alicerçou sua plataforma de ações na continuidade das políticas até então estruturadas, em particular no âmbito da educação superior, objetivando interiorizar e ampliar as universidades e os institutos federais.

Outrossim, programas gerais se mantiveram no palco, tais como: i) a vigência do Prouni, do Programa de Expansão da Rede Federal da Educação e do Reuni; ii) o fomentar do programa que abarcava a mobilidade acadêmica e a internacionalização da educação nacional; iii) o fortalecimento da pesquisa no Brasil, em particular em áreas compreendidas como as tecnológicas, da tecnologia da informação, das engenharias, bem como da bioprospecção, bioenergia e nanotecnologia, dentre outras; iv) reconhecimento e prestígio da educação profissional técnica, projetando-se a extensão, a interiorização e a democratização de cursos e de vagas na área, a partir de uma visão pragmática e racional com vistas a atender ao mercado de trabalho e suas nuances, bem como visando apresentar uma nova junção e integração entre a educação básica e a superior.

E, por sua vez, outras ações e programas de indelével valor foram implementados, a exemplo do Programa Ciências Sem Fronteiras, instituído em 26/07/2011, a partir do Ministério da Tecnologia e Inovação e suas respectivas agências de fomento, acoplados ao MEC. O programa previa a criação e a concessão de 101 mil bolsas no interregno de 4 anos, com vistas à criação e ao apoio à internaciolização e à mobilização dos alunos, de professores e, ainda, de pesquisadores, a partir de convênios e intercâmbios firmados entre os mais distintos países, a saber: Alemanha, Áustria, Bélgica, Canadá, China, Dinamarca, Espanha, França, Índia, Japão, Reino Unido e múltiplos outros países (BRASIL, 2011b). Isso posto com a premissa de que, no âmbito do conhecimento, é mister uma efetiva abertura dos países às relações internacionais, como importante fonte de dilatação e/ou geração de competências educacionais nos mais diversos campos, almejando-se a qualificação, a atualização, a formação, a capacitação e o

treinamento no âmbito internacional, enquanto forma de troca de experiências e saberes, uma interação saudável que dialoga com as diversas ramificações do conhecimento e das pesquisas.

Essas ações acabam por eclodir em mudanças substanciais na esfera acadêmica, como diversificação e alterações nos formatos do ensino tanto no âmbito da graduação quanto no da pós-graduação, alinhamento nos currículos, a contratação de professores e pesquisadores externos/estrangeiros, além da difusão nos ambientes virtuais de ensino.

Importante programa delineado nesse governo foi o proveniente da Lei nº 12.513/2011, que estruturou o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), mediante a premissa de expandir o total de cursos de educação profissional e tecnológica por intermédio de ações e programas de assistência técnica e financeira tanto em nível médio quanto em cursos de graduação (BRASIL, 2011a).

Além do programa supramencionado, destaca-se outro de relevante valor social na área da educação superior, a saber: o Programa Jovens Talentos para a Ciência, de fomento à iniciação científica, realizado no âmbito da CAPES/MEC. Ele foi direcionado aos estudantes de graduação dos mais diversos campos do saber e anseia que os alunos participem ativamente do cerne científico por meio de sua inserção social, projetando enaltecer alto percentual de qualidade em sua formação e capacitação científicas e, destarte, para o país. O programa oferta bolsas a serem concedidas aos discentes logo na sua inserção nas universidades, no semestre inicial de seu curso, para a execução de várias ações, como projetos de iniciação científica, jornadas, seminários, entre outras atividades que fomentarão o currículo do aluno, almejando-se, sobremodo, o incremento de um desempenho acadêmico elevado (BRASIL, 2013).

Na prática, o primeiro mandato do governo Dilma (2011-2014) foi um contínuo das políticas anteriores de ampliação do sistema de educação superior, consubstanciada na expansão das universidades federais e dos IFTs, do Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior, do FIES, do Prouni. Outros pontos de destaque ímpar são: a instituição, em 2012, da Lei nº 12.711/2012, a lei das cotas sociais, delineada para o sistema federal de educação superior e que previa a reserva de 50% (cinquenta por cento) das matrículas por curso e turno nas universidades federais e IFTs para estudantes provenientes do ensino médio público. No preenchimento dessas vagas, 50% seriam destinados aos discentes vindouros de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo *per capita*. As demais vagas (50%) seriam destinadas à ampla concorrência.

Não obstante as discussões tenham sido formalmente estabelecidas em 2010, outro importante marco sancionado no governo Dilma ocorreu em 25 de junho de 2014 (com consideráveis atrasos), mediante a aprovação do novo PNE 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014). O

referido plano é composto por 20 metas a serem alcançadas no transcurso dos 10 anos vindouros, todas consubstanciadas em diretrizes, indicadores e estratégias delineadas para a efetivação dos projetos. O conteúdo textual mostra modelos para a sociedade monitorar e avaliar continuamente a efetivação ou não de cada uma das metas explicitadas, que, outrossim, abarcam o olhar sistêmico e colaborativo da educação constituída no ano de 2007, a qual foi orientada pela concepção do Plano de Desenvolvimento da Educação, conquanto em menor percentual se comparadas ao PNE anterior deliberado para o período entre 2001 e 2010.

O PNE 2014-2024 conglomera todas as etapas, modalidades e níveis educacionais. Dessa maneira, antevê mecanismos peculiares para que as minorias sejam incluídas, a exemplo da pessoa com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação, alunos do campo, indígenas e discentes que estejam no formato de liberdade assistida; destarte, congrega o acesso da sociedade e sua inclusão. Algumas de suas metas são:

> Meta 12: Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.
> Meta 13 Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.
> Meta 14: Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.
> Meta 15: Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do *caput* do art. 61 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.
> Meta 16: Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.
> Meta 17: Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.
> Meta 18: Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

> Meta 20: Ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto – PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio. (BRASIL, 2014).

Todas essas metas são importantes para a educação. Assim, tendo como foco a meta 12 e seu bojo, o plano destaca a premissa de que ao menos 40% (quarenta por cento) das novas matrículas se deem no segmento público, o que, na prática, não condiz com a realidade, pois a meta apresenta-se muito além dos valores efetivos. A respeito dessa meta, Schwartzman (2018, p. 343) apresenta a seguinte reflexão:

> Existem várias dificuldades com essa meta. Primeiro, ela dependeria de uma forte expansão do número de jovens formados anualmente pelo ensino médio, que está estagnado; segundo, ela dependeria de fortes investimentos adicionais nas instituições públicas, o que não parece ser viável dadas as restrições orçamentárias previstas para os próximos anos e a necessidade de investir mais na educação fundamental e média de qualidade. Com a redução dos investimentos públicos e privados e a estagnação da economia, a expectativa é que a demanda por educação superior nas próximas décadas não cresça mais no ritmo observado até 2015. No lugar de metas quantitativas de crescimento, as políticas para os próximos anos deveriam estabelecer com clareza algumas prioridades que requerem alterações profundas no sistema de educação superior tal como está constituído hoje. Essas prioridades têm a ver com a organização do sistema de educação superior, a reformulação do sistema de pós-graduação e pesquisa, o papel do Estado no controle da qualidade e do sistema, a governança das instituições de ensino superior e o sistema de financiamento.

Entre um dos principais entraves para o PNE 2014-2024 destaca-se a questão do financiamento público da educação nacional, contemplada na meta 20. Nesse sentido, a Andifes teve papel protagonista já que, entre 2012 e 2013, os indicadores já sinalizavam que o Brasil enfrentaria uma crise econômica que comprometeria as políticas públicas e os investimentos sociais. E, realmente, a crise veio com todos os seus efeitos e mazelas. A questão orçamentária, as despesas de custeio e os investimentos são pontos complexos, posto que existem as especificidades de cada instituição e por se tratar de recursos para diferentes finalidades e para a subsistência das IFES. E, de fato, os recursos para a educação superior pública precisavam ser robustos, por se tratar de área crucial para o país, enquanto uma obrigação do Estado, de acordo com a Constituição, reconhecendo as universidades públicas como patrimônio da sociedade brasileira.

No tocante ao objeto geral desta tese, que é a educação para velhos, é oportuno salientar que, em nenhum momento, ela se manifesta no plano em comento. Ele faz pequena referência à alfabetização e ao alfabetismo de jovens e adultos nas metas 9 e 10 e tão somente

isso, não compondo, em nenhum cenário, o debate central dos regramentos legais ora vigentes em nosso país.

Retomando o enfoque a respeito das políticas implementadas no governo Dilma, Ferreira (2012, p. 468) assim postula:

> A política para a educação superior do governo Dilma vem enfatizando os seguintes parâmetros a serem incorporados pelas universidades: inovação, empreendedorismo, competitividade, formação e atração de capital humano, mobilidade internacional, universidade como agente de desenvolvimento econômico e social, foco em áreas estratégicas/prioritárias de estudo e de pesquisa, internacionalização da educação superior. Sobre empreendedorismo e inovação, de acordo com essa política, parece haver a compreensão de que existe uma correlação positiva e linear entre esses dois fatores e o crescimento econômico no nível local e regional, uma vez que poderá propiciar a criação de novas empresas mediante a transferência de conhecimento, de inovação e de novas tecnologias para a comercialização de serviços e produtos.

Por sua vez, ao buscar compreender o aspecto da totalidade no cerne das políticas econômicas gerais, Ferreira (2019) delineia que Dilma Rousseff (2011-2016) teve, no bojo de seus mandatos (em particular, no segundo), um cenário de crise capitalista mundial, acoplado de ampla recessão econômica, marcada por uma forte crise orgânica na União Europeia, a desaceleração abrupta da China, o arrefecimento no preço das *commodities* e do petróleo. Esses fatores ocasionaram múltiplos problemas econômicos e políticos para o projeto desenvolvimentista alicerçado para o crescimento da economia, mediante a valorização do salário mínimo e da inclusão social.

A crise fiscal explicitou os limites estruturais desse plano no panorama de colapso da economia via capitalismo no país, ao tempo em que transpareceu índices negativos no que tange ao PIB (Produto Interno Bruto) brasileiro, com elevadas taxas de desemprego e inflação, além de denúncias de corrupção; houve polarização de posições políticas e, por conseguinte, essas questões fizeram com que a presidenta sofresse um processo de *impeachment*, sendo deposta do cargo para o qual fora democraticamente eleita, ato que muitos intitulam como um "golpe". Assumiu a presidência, em seu lugar, seu vice, Michel Temer, do Partido Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), em 31 de agosto de 2016, o qual administrou o país com políticas nitidamente neoliberais.

3.6 O governo Temer e seus impactos para a educação superior

O governo Michel Temer teve início oficial no dia 12 de maio de 2016, quando este assumiu, interinamente, o cargo de presidente da República do Brasil, após o afastamento

temporário da presidenta Dilma Vana Rousseff, em razão da aceitação do processo de *impeachment* pelo Senado Federal.

Em 31 de agosto de 2016, Temer fez seu primeiro pronunciamento na condição de efetivo[21]. Nessa direção, apresentou seus objetivos centrais, a saber: apor limites para os gastos públicos; fomentar a reforma da previdência; avalizar segurança jurídica e estabilidade política ao país, conforme suas palavras.

A ação mais dura e devastadora para a educação superior foi a aprovação da Proposta de Emenda Constitucional nº 241 (PEC 241), sancionada no Senado Federal em 29 de novembro de 2016, passando a ser a Emenda Constitucional (EC) nº 95, que congela o orçamento dos investimentos públicos no transcurso de vinte anos, permitindo somente reajustes de acordo com a inflação (BRASIL, 2016a). Nessa direção, o orçamento atinente aos investimentos públicos no âmbito federal permanecerá tendo, como teto, pelos próximos vinte anos, o ano de 2016, acrescidos do índice da inflação. Essa emenda impõe o arrefecimento de destinação de recursos públicos para áreas cruciais, como a saúde e a educação. Desta feita, essa redução de investimentos ensejará a utilização de percentuais do PIB muito abaixo daqueles já estabelecidos pela Constituição. Essa redução no montante dos gastos poderá impactar no cumprimento das metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE). Na prática, as metas definidas no plano tornam-se impossíveis de serem alcançadas, deixando-se de lado o compromisso com a educação enquanto direito universal. O mesmo ocorrerá em relação ao funcionamento do Sistema Único de Saúde (SUS) e ao valor do salário mínimo, entre outros pontos que estão engendrados à educação superior e ao cidadão brasileiro (AMARAL, 2017).

A Emenda Constitucional nº 95 não somente complicou ainda mais o cenário porque impactou fortemente a qualidade dos serviços públicos, congelando por 20 anos as despesas primárias do orçamento público, como também impediu e reduziu o crescimento real das despesas de custeio e de investimentos (BRASIL, 2016a). Ao limitar os gastos sociais, a educação superior pública foi diretamente atingida e perdeu as condições de crescer e mesmo de manter suas atividades básicas e sua infraestrutura (AMARAL, 2017).

Não obstante a ação dessa PEC devastadora, em março de 2017, é sancionada a Lei nº 13.429, que trata sobre a questão do trabalho temporário e a respeito da terceirização da atividade-fim. Com a promulgação desta, grosso modo, extingue-se a relação entre trabalhador e empregador, emergindo a possibilidade da contratação de docentes terceirizados, exaltando-se a

[21] Pronunciamentos Oficiais - Michel Temer — Secretaria-Geral (www.gov.br)

precarização da mão de obra, sem a existência de qualquer vínculo de trabalho com a instituição de ensino. O governo Temer de fato deve ser temido, pois marca-se como um dos maiores retrocessos no âmbito dos direitos fundamentais, em particular no que atine à educação superior: atuou a serviço da reestruturação do capitalismo brasileiro, mediante uma agenda extremamente neoliberal, exaltando o olhar da privatização, da influência de organismos internacionais e realizando um amplo desmonte das universidades públicas, a partir de corte de verbas que estariam centradas na manutenção e na expansão da rede federal, via redução dos concursos públicos e expansão da EaD, conforme exposto no excerto de Mancebo (2017, p. 885):

> Para finalizar a análise de acomodação das IES públicas (federais e estaduais) à atual conjuntura e aos cortes, é preciso mencionar as diversas estratégias de desregulamentação e ataque aos direitos trabalhistas que vêm ocorrendo. Diversos governos, além do federal, têm adotado, de forma mais recorrente, "alternativas" para reduzir o custo da força de trabalho, por meio da implementação de variadas estratégias de precarização, com vistas à transformação das relações de trabalho e redução da folha de pagamento. Uma situação que vem se generalizando e que está requerendo investigações mais aprofundadas refere-se à terceirização da força de trabalho auxiliar — mas que poderá ser estendida para os trabalhadores das atividades-fim —, incluindo contratos com empresas que negam aos funcionários, inclusive, direitos trabalhistas básicos e proteção.

Outro ponto de especial destaque foi a aprovação da Reforma Trabalhista (Lei nº 13.467, de 2017), que traz em seu bojo a flexibilização da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) de 1943. Os principais destaques feitos à CLT foram: acordos coletivos entre empregados e empregadores passaram a valer sobre o que está definido na legislação; a jornada de trabalho pode ser anuída em 12 horas de trabalho e 36 horas de descanso, não podendo ultrapassar 220 horas mensais; a contribuição sindical deixa de ser obrigatória; grávidas e lactantes podem laborar em locais de baixa e média insalubridade; além do trabalho intermitente, que reduz o tempo de contrato de serviços. Na prática, esse governo jogou por terra grande parte dos direitos sociais e educacionais provenientes da Constituição Federal de 1988.

Nesse cenário, outra questão nevrálgica e negativa foi a ação do governo Temer proveniente do Ministério da Educação, publicada no DOU de 14/10/2016 (nº 198, Seção 1, página 12), que trata da redução de vagas autorizadas para curso de graduação nas IES. Ela define o setor público como alvo, se for analisado o nível de ociosidade de vagas existentes nas instituições privadas que serão beneficiadas.

Essa perspectiva de política na educação superior foi valorizada no governo em questão. Assim, com o orçamento contingenciado das IFES, permaneceu uma postura de

educação contábil, bastante fortalecida nesse período, o que se manifestou por uma obsessão pela eficácia, pela eficiência, pelo sistemático recurso a metáforas produtivas e por um discurso onipresente da qualidade, da avaliação, dos resultados e do rigor. Foi construído um *ranking* das IFES no Brasil, utilizado como referência para negociar o orçamento e a liberação de recursos financeiros dessas instituições, desconsiderando o passivo, provocado no governo Dilma (2011-2016), de muitas universidades públicas no Brasil, dentre as quais a UnB. É a partir desse panorama que emerge o governo Bolsonaro.

3.7 O governo Bolsonaro e sua relação com a educação superior – retrocesso: fato ou *fake*?

No âmbito de um período marcado por forte desconstrução dos direitos conquistados ao longo da história por grande parte dos cidadãos brasileiros é que foi eleito Jair Messias Bolsonaro (seu mandato iniciou-se em 1º/1/2019, seguindo-se até 31/12/2022). Bolsonaro era considerado, por seus defensores, o "Messias", aquele que salvaria o país do "petismo", do "marxismo", do "comunismo", do "socialismo" e, por conseguinte, de todos aqueles que estariam ao dispor ou ligados a qualquer um desses movimentos (a exemplo de nomes como Paulo Freire), conforme ressaltam Oliveira e Ferreira (2018, p. 1):

> A proposta do candidato expõe uma intolerância explícita contra o marxismo, Paulo Freire e a discussão de gênero na escola. Diferentemente da apresentação do seu programa, em que afirma que os brasileiros deverão ter liberdade para fazer suas escolhas, a proposta educacional é excludente, uma vez que propõe "expurgar a ideologia de Paulo Freire". Como solução propõe o modelo de gestão escolar e o endurecimento da disciplina dos alunos. Embora o candidato defenda, nas redes sociais, as escolas militares, apontando como referência o modelo adotado em Goiás, o candidato não esclarece no Programa como lidaria com esta questão.

Destarte, sob a égide de um discurso religioso "Deus acima de todos" e nacionalista "Brasil acima de tudo", na prática possuía uma agenda política que enaltecia uma intensa aliança com o conservadorismo, com o capital estrangeiro (sobremodo o americano), com a esfera ruralista e com os grandes empresários e, por sua vez, uma agenda que destilava toda a sua "competência" em desfavor da educação superior e das universidades públicas, mediante bloqueio e/ou cortes no orçamento, destruição da racionalidade e da produção científica – e em parte dos direitos humanos –, avanço da desinformação, desmonte de políticas sociais e educacionais e precarização do sistema, conforme as seguintes ações concretas desse governo:

i) reduziu abruptamente investimentos na área das ciências humanas, em cursos como História, Sociologia e Filosofia, por considerar que tais cursos são verdadeiras

fontes de doutrinação e que não atendem à visão pragmática do mercado, desprezando os mais diversos tipos de saberes e de conhecimentos;

ii) definiu que as universidades públicas são o *locus* perfeito para a elaboração e a ampliação das balbúrdias e que, portanto, por esse motivo, deveriam ser punidas a partir da redução de seus orçamentos – nesse caso, uma das primeiras foi a Universidade de Brasília (UnB), seguida pela a Universidade Federal Fluminense (UFF) e a Universidade Federal da Bahia (UFBA);

iii) determinou arrefecimento orçamentário para todas as universidades como estratégia de um verdadeiro desmonte da educação pública no país, o que eclodirá no sucateamento das universidades e resultará na redução da qualidade do produto final destas: o conhecimento, a pesquisa, o ensino e a extensão (FERRARI, 2019);

iv) realizou cortes significantes no montante de bolsas de graduação, de pós-graduação, de iniciação científica e da própria assistência estudantil;

v) efetuou mudanças no ENEM, com vistas a desconstruir toda e qualquer ideologia junto a este, no tocante ao gênero, raça, diversidade étnica, entre outras – e até mesmo do ponto de vista administrativo;

vi) puniu de forma avassaladora os discentes, sobremodo os de "esquerda", os que pensam, e por isso, procuram melhorar sua função e papel social a partir de reflexões que visualizam todo o movimento dialético em que estão imbricados. Para tanto, o governo defende a Escola Sem Partido;

vii) defendeu a militarização de escolas;

viii) modificou livros e materiais didáticos sem qualquer estudo criterioso, fundamentado apenas no crivo do teor "ideológico" e amplamente autoritário.

Essas afirmativas são confirmadas na narrativa de Ferrari (2019, p. 71-72):

> Desde o princípio de seu governo, Jair Bolsonaro esteve envolvido em polêmicas no campo da educação. A revista Época (2019) elencou oito principais que ele se meteu antes mesmo de chegar aos primeiros seis meses de trabalho, sendo elas: menos investimentos em ciências humanas; punição à "balbúrdia" das universidades federais; corte orçamentário em todas as federais; cortes de bolsas da Capes; varrer a "ideologia" no ENEM; punir alunos agressores; filmar alunos cantando hino, e por fim mudar livros didáticos. Em um governo que se utiliza basicamente das redes sociais como meio de comunicação, através de um vídeo publicado no Facebook no mês de abril, o ministro da Educação, Abraham Weitraub anunciou a redução dos investimentos nos cursos das universidades públicas da área de ciências humanas, alegando sua decisão baseada na medida tomada pelo Japão. Segundo o ministro "O

> país, muito mais rico que o Brasil, está tirando dinheiro público das faculdades tidas como para pessoas que já são muito ricas, ou de elite, como Filosofia" (ÉPOCA, 2019, s/p) e ainda acrescentou que o dinheiro deve ser colocado em faculdades que geram retorno de fato, como: enfermagem, veterinária, engenharia e medicina.

De acordo com diretrizes do governo federal, as finanças das instituições federais de educação ganharam um novo balizador, que de novo nada restava, pois se reportava ao "modelo *ranking*", iniciado no governo Temer. Assim como dentro da sala de aula, o sistema avaliativo considera mérito e notas para a aprovação em universidades e institutos federais, ação que valeu para deixar o caixa "no azul". Na nova lógica do Ministério da Educação do governo Bolsonaro, palavras como gestão e planejamento são a chave para a distribuição da matriz de recursos. A pontuação alcançada no Índice Integrado de Governança e Gestão Públicas, um levantamento feito pelo Tribunal de Contas da União para medir a capacidade das instituições públicas federais de gerirem seus bens foi determinante na repartição de verbas, sem abarcar as espeficidades de cada entidade.

Com o discurso de que "valerá o mérito das universidades. Ganha mais quem fizer melhor o dever de casa", como dito em diversas entrevistas por Arnaldo Barbosa de Lima Júnior, então Secretário de Educação Superior (SESu-MEC), foi atribuída às próprias instituições a responsabilidade pelo arrocho financeiro gerado pelo contingenciamento de verbas imposto pela União. Nas palavras do secretário: "o que é urgente hoje é porque não foi planejado ontem".

As áreas avaliadas quanto à governança e à gestão foram as de pessoas, TI, contratações e resultados em governança pública. Nos perfis de governança e gestão de pessoas e de TI, a Universidade Federal de Lavras (UFLA) está na faixa mais alta, classificação alcançada por no máximo 6% das organizações.

Quadro 7 – As notas do TCU: As 20 melhores universidades do país, de acordo com o Índice Integrado de Governança e Gestão (IGG)

Posição	Universidade	IGG
1	Ufla	81%
2	UFMS	79%
3	UFRN	79%
4	UFRPE	61%
	UFFS	61%
5	UFPB	60%
6	Unipampa	57%

7	UFG	56%
8	UFRGS	53%
9	UFRA	52%
10	UFC	51%
	FURG	51%
11	UFMT	48%
	Unila	48%
12	Ufersa	47%
	Unifesp	47%
13	UnB	44%
14	UFS	43%
	UFT	43%
	UFMG	43%

Fonte: ESTADO DE MINAS (2019)

O discurso reforçava, ainda, que o MEC queria mexer na curva de distribuição de recursos. O processo, segundo o secretário, estava em andamento, ressaltando que, atualmente, 90% da verba leva em conta o tamanho da instituição e 10% são remetidas segundo a governança, ou seja, o mérito. O projeto seria aumentar esse segundo percentual ao longo dos próximos 10 anos. “Tudo o que queremos é premiar quem tem indicadores de resultado e não considerar apenas o porte”, novamente desconhecendo o passivo de IFES mais antigas e maiores.

Outro aspecto dessa visão de “*ranking* das IFES” é a exposição das fragilidades e especificidades regionais, que são naturais em um país com as dimensões do Brasil, e devem ser preservadas, inclusive aquelas dentro de cada região, já que cada universidade tem uma história e uma vocação independentemente de estar no mesmo estado. O sistema possui universidades centenárias e outras com poucos anos de trajetória. E cada qual possui a sua biografia, sua organização, os seus quadros de docentes e técnicos, e estão inseridas no contexto de suas respectivas regiões e não podem e não devem ter uma “única métrica”.

A troca de 04 ministros em menos de 18 meses de governo, a saber: Ricardo Vélez Rodríguez (100 dias); Abraham Weintraub, Carlos Alberto Decotelli e Milton Ribeiro, demonstra, claramente, a falta de prioridade para a educação no Brasil e, ainda, sua desestrutura e desorganização[22] (OLIVEIRA; FERREIRA, 2018).

[22] CARTA CAPITAL. Educação em disputa: 100 dias de Bolsonaro. 2019. Disponível em: https://www.cartacapital.com.br/educacaoreportagens/educacao-em-disputa-100-dias-de-bolsonaro/.

No mandato de Abraham Weintraub houve o lançamento, em 17 de julho de 2019, de um programa intitulado Future-se, que, entre outras premissas, propõe uma mudança institucional nas IES do país, ao projetar reestruturação do financiamento da educação superior, buscando autonomia financeira, estimulando a captação de recursos próprios ou mesmo privados e desonerando o papel do Estado na condição de financiador da educação no país. O programa foi amplamente debatido nas universidades públicas federais e duramente criticado e rechaçado[23], inclusive na UnB (OLIVEIRA; FERREIRA, 2018). Carlotto (2019), ao coadunar com esse olhar, assim se pronuncia:

> No momento em que escrevo este texto, o Future-se é, sim, uma pauta derrotada, mas é também o espasmo mais recente de uma agenda de longo prazo de mercantilização da educação brasileira. Uma agenda que nunca saiu da pauta e que continuará na pauta. Assim, o que deveria nos preocupar é algo ainda mais grave: o modelo de ensino superior público ameaçado pelo Future-se não é mais o modelo sucateado e elitizado dos anos 1990, mas um sistema de universidades e institutos federais de alta qualidade e com maior democratização. Lutar contra o Future-se é lutar contra um espasmo. Mais importante do que isso, porém, é defendermos o sistema federal de ensino superior inclusivo e de excelência que construímos ao longo de décadas, à custa de tanto trabalho (CARLOTTO, 2019, p. 135).

A política do governo Bolsonaro inclui: abertura das universidades para as empresas, por meio de parcerias com as iniciativas privadas, execução de medidas para combater a ideologia de esquerda e o chamado “progressismo” na educação; alteração na forma de escolha dos reitores e absoluto desrespeito à autonomia universitária; elaboração do programa de ampliação das escolas militares e da Política Nacional de Alfabetização.

O que une as IFES são questões gerais, como a missão das instituições de oferecer formação acadêmica e promover a cidadania e o tripé que sustenta as universidades públicas: o ensino, a pesquisa e a extensão. A partir dessa compreensão, e com a interação necessária, é que se constrói unidade de ação para que seja possível crescer e oferecer serviços de qualidade à população. No entanto, não é nessa perspectiva que a política educacional desse governo se baseia.

Durante todo o governo Bolsonaro, do ponto de vista da educação superior, o que se observou foi um verdadeiro desmonte das políticas públicas na área ou mesmo da própria área, mediante a redução orçamentária, cortes das bolsas de pós-graduação e de pesquisa, buscando-se a mercantilização das universidades públicas, a exemplo das ações que buscavam não

[23] LEHER, Roberto. Esboço de análise sobre o Projeto de Lei do Future-se. São Paulo: Le Monde Diplomatique Brasil. 2020. Disponível em: https://diplomatique.org.br/projeto-de-lei-do-future-se/. Acesso em: 26 mar. 2021.

legitimar as ciências e a autonomia universitária. Essa política foi devastadora e marca-se como absoluto retrocesso do ponto de vista político, social e educacional; isso, infelizmente, não é *fake*.

3.8 Diretrizes e políticas públicas de acesso no âmbito da extensão na educação superior no país

A hodierna universidade pública é marcada pelo tripé ensino, pesquisa e extensão, que existem de forma intrinsecamente articulada. Isso, em um panorama geral, faria com que todos possuíssem o mesmo valor e a mesma proporção, de modo pleno e igual, junto à comunidade. Compreender a extensão implica refletir na própria história da universidade e na sociedade, sob uma visão, no mínimo, quadridimensional: de fora para dentro; de dentro para dentro, de dentro para fora e de fora para fora. Isso corresponde à universidade abrindo mão de seu "castelo" e direcionando-se à sua mantenedora: a sociedade, ao contribuir em suas necessidades e em sua essência; ou, também, à sociedade, ultrapassando e entrando nos "muros" dessa instituição. Essa ação abarca dicotomias, contradições, consoante ressaltado no parecer CNE/CES nº 608/2018 (CNE, 2018a, p. 4), que reconhece essa visão:

> A concepção que se tem de uma universidade, por vezes redentora, pode atribuir à extensão, e, consequentemente, à própria universidade, tarefas que extrapolam a sua capacidade de ação. A ideia de uma universidade meramente como produtora de bens e serviços, por outro lado, pode estreitar, por uma vertente unicamente mercadológica, seu *ethos*, cabendo, nesses casos, à extensão universitária tão somente captar recursos nos diversos setores da sociedade civil, por intermédio da prestação de serviços, viabilizada a partir de "parcerias" entre universidades e empresas, impedindo-a de vivenciar, no todo, sua capacidade ampla de conceber atividades extensionistas como o lugar de criação e recriação, que incorpora o ensino e a pesquisa em prol do desenvolvimento da sociedade. Diante das novas demandas que o mundo globalizado impõe à universidade, é preciso definir, em relação ao marco legal, as diretrizes macro emanadas neste documento, que permitem conceber a extensão universitária como função potencializadora na formação dos estudantes e na capacidade de intervir em benefício da sociedade, aspecto essencial para que a universidade se realize como instrumento emancipatório do ponto de vista histórico, há de se esclarecer a lacuna sobre o tema no âmbito das políticas públicas.

Reconhecer esse pressuposto resulta em compreender que a universidade possui papel ímpar enquanto mola-propulsora de transformação na atual sociedade global, na construção do conhecimento, na utilização e valoração desse conhecimento e, igualmente, na formação do sujeito, do cidadão cônscio, ao refletir sobre suas funções e responsabilidades. Dias Sobrinho (2018) apresenta um importante alerta quanto à confusão que tem sido feita em relação à

formação e a capacitação de indivíduos para os empregos, o que destoa da missão de "formar seres sociais com os fundamentais valores plenamente humanos", daquela de meramente "fabricar empreendedores, técnicos, trabalhadores treinados para o fortalecimento do mercado" (p. 288) embasada no produtivismo consumista. A produção intelectual que abarca os valores essenciais da vida humana, os pilares da educação que contemplam o aprender a conviver e a ser parecem ser alijados nesse processo. O conhecimento parece ser banalizado e reduzido, tão somente, ao valor de sua utilidade no que tange ao desenvolvimento do mercado, entendimento contemplado no excerto:

> Muito escassas são as reflexões sobre essas questões. Mais que isso: as análises críticas, as contestações, os questionamentos e as reflexões estão quase totalmente banidas do cotidiano universitário. O trabalho intelectual de mergulho em questões que focam os significados essenciais da vida humana e os caminhos da sociedade estão sendo alijados pela ditadura do produtivismo acadêmico. Nos processos de avaliação correntes, mérito é de quem mais produz e mais publica periódicos, embora comumente sejam bambos os critérios e exigências de relevância científica e pertinência social (DIAS SOBRINHO, 2018, p. 289).

Infelizmente, as relações se perdem em face da maximização dos lucros e dos benefícios, da mercantilização da educação superior. Os valores primordiais, tão peculiares ao ser humano, como a alteridade, a empatia, a tolerância, a solidariedade, o respeito ao outro enquanto outro e o fortalecimento das relações interpessoais, parecem perder seu espaço e valor social. Emergem os interesses capitalistas e de mercado e, por conseguinte, alteram-se o valor da Educação e das universidades; emerge a ideia de educação-mercadoria e imerge a de bem público, que trabalha em prol da formação de uma sociedade mais democrática e justa, mais equânime e com coesão social.

É esse cenário de contradições e lutas que funciona como base de fundo para a reestruturação da educação superior, trazendo, em seu bojo, inclusive, a ideia moderna de extensão universitária.

A universidade, assim como a educação, vivencia profunda metamorfose; é necessário que a sociedade, a partir de ambas, volte para sua essência. E, ao mesmo tempo, que ambas, a partir da sociedade, voltem-se para sua essência. A universidade carece resgatar e reverberar seu papel de instituição indispensável para a construção de uma sociedade mais equilibrada, enquanto espaço amplo de reflexão, de respeito ao outro, como um farol, a saber:

> É voz corrente nas universidades e instituições assemelhadas. Ninguém ousa discordar. Propalar a importância da educação superior, atribuir-lhe o papel de farol a iluminar e mostrar os caminhos a seguir, atribuir-lhe funções de

> motor do desenvolvimento da economia e da sociedade são crenças do senso comum presentes nos meios intelectuais e recorrentemente disseminadas em artigos e pronunciamentos dos gestores. Em princípio, não cabe negar a alta relevância da educação, não tem cabimento simplesmente virar as costas às novas funções que são atribuídas à universidade nestes tempos de incertezas, precariedades e imponderáveis transformações (DIAS SOBRINHO, 2018, p. 288).

Santos (2019) delineia que a hodierna universidade pública encontra-se envolta por dois fortes movimentos – em primeira mão contraditórios –, que abarcam as lutas sociais em favor do direito à educação universitária, o que está imbuído em um cenário de quebra de elitismo, com o fito de que as minorias sejam inclusas. Esse fato deveria contribuir para a redução ou mesmo a anulação de discriminação nos mais amplos patamares (classe, gênero, raça), tanto no âmbito cultural quanto na sociedade, fenômeno que nem sempre se consolida. Essa questão está intrinsecamente ligada à democratização do acesso.

O embate seguinte é proveniente da pressão global de que a universidade precisa ajustar-se à métrica do capitalismo vigente e suas faces, citando-se as crises financeiras dessas entidades, que acabam por resplandecer e vivenciar esse nevrálgico rolo compressor. Isso, de modo geral, resulta em manter o velho elitismo sempre na porta principal de entrada, baseando-se em um sistema universitário fragilizado, segmentado e desigual, em um contramovimento que contempla tanto o passado quanto o futuro, transformação e manutenção do *status quo*, engendrado no ideário de transformar-se em pluriversidade ou de manter a conjuntura que já lhe é imposta e à qual pertence. Então, emerge uma universidade com múltiplas vozes em permanente luta contra o colonialismo, o capitalismo cognitivo e o patriarcado cognitivo (SANTOS, 2019).

O autor em comento apresenta-se a favor da uma educação como mecanismo de formação humana, que instrui e capacita o homem para viver em sociedade, que entende e respeita o outro como parte necessária de cada um de nós, do ser humano, tendo como base o ato de conviver, as interações dialógicas, ato de reconhecimento e de respeito pleno das e para as diferenças, sendo esse um dos maiores desafios a serem superados e concretizados pela educação superior.

É no cerce dessa visão, de seus cenários e desafios que se ressaltam o papel, a função e a missão social da universidade e, outrossim, da extensão, como uma das colunas essenciais do fazer acadêmico, como parte primordial da cultura, da construção educativa, do fazer científico que inter-relaciona o ensino à pesquisa, ao articular e visualizar um diálogo constante e efetivo com a sociedade, mudando-a, alicerçando-a e almejando constantes melhorias para as

condições de vida de sua população – isso ao pensar os nevrálgicos problemas sociais do Brasil, tendo como uma de suas premissas

> criar condições para a participação da universidade na elaboração das políticas públicas voltadas para a maioria da população, bem como para o reconhecimento dessa instituição como organismo legítimo de acompanhamento e avaliação da implantação de tais políticas (DIAS SOBRINHO, 2015, p. 582).

Dito isso, emerge o Plano Nacional da Extensão, que, entre suas diretrizes, contempla:

1. Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, com especial impacto na formação do estudante e na geração do novo conhecimento – Esse princípio é basilar para o fazer acadêmico no cerne das universidades e da própria extensão.
2. Interdisciplinaridade – A extensão é um dos espaços que propiciam a concretização de atividades de cunho interdisciplinar, ao conceber e oportunizar trocas entre as múltiplas áreas do conhecimento, suas concepções, integração e a busca pela implementação perante a realidade.
3. Impacto social – Por intermédio da extensão, almeja-se uma intrínseca relação entre universidade e os diversos níveis de sua sociedade, com o fito de contribuir para que esta faça-se relevante, mediante transformação, como um mecanismo de mudança em favor da qualidade de vida. Uma atuação focada no e para os reais interesses e carências da população, com o fito de que o seu deslinde seja a superação da exclusão social, das mazelas sociais e suas facetas, da desigualdade, por intermédio da implementação de políticas públicas, com o propósito de um bem comum.
4. Relação dialógica com a sociedade – Por meio da extensão, ocorre a troca entre os conhecimentos e os saberes que devem ser sistematizados no cerne do fazer acadêmico e o popular, fato que possibilitará a produção de conhecimento proveniente do confronto com a realidade, propiciando a efetiva participação da população na universidade e em sua respectiva atuação, com vistas ao desenvolvimento de sistemas de parcerias interinstitucionais.

O fato é que, para a complexa sociedade atual, a extensão universitária consagra-se como uma importante forma de atuação das universidades, tendo em vista seu relevante contexto social, político e de produção científica, com vistas à intervenção e à extensão, à ampliação do conhecimento por ela produzido, pensando esse cenário de atuação e seus respectivos problemas e propondo-lhes soluções.

> A extensão seria, então, a expressão do compromisso social do próprio conceito de universidade, sendo uma concepção que se origina no momento em que é adotado o modelo de universidade, no momento em que ela é construída ou que se queira dar-lhe objetivos sociais, políticos e culturais. Não é mera proposição individual, muito menos polissemias de justificativas para ações que acontecem no seu interior. É, isto sim, uma construção histórica com dimensões teóricas fundantes de ações que ajudam a delimitar o próprio espaço da universidade, que, por sua vez, está imersa em um contento de muitas instituições, também complexas (SILVA, 2002, p. 107).

A extensão marca-se como importante espaço de diálogo entre a teoria e a prática refletida na sociedade, a partir de conversa íntima com a universidade, que, ao executar seu papel social, busca contribuir para a solução dos históricos problemas sociais e formar relações mais saudáveis e duradouras com a sociedade.

Entre os cinco principais motivos que contribuíram para o surgimento e a ampliação da extensão enquanto função da universidade, destacam-se, conforme Silva (2002, p. 158-159):

> a) compreensão dos próprios membros da instituição de que deveriam procurar, na sociedade, bases concretas para ampliar a capacidade acadêmica de formação e produção de conhecimentos, estendendo as atividades de seus professores e alunos para além do espaço acadêmico (as missões acadêmicas de algumas universidades da Inglaterra e França no século XVIII);
> b) o poder político do Estado-Nação, ao qual a universidade estava atrelada, criou projetos de desenvolvimento nacional e para integrar e desenvolver seus setores internos, obrigando-a a prestar serviços, assessorando tecnicamente as comunidades carentes e os setores produtivos ou, quando necessitava de auxílio na resolução dos problemas sociais (as napoleônicas, na França, e os *colleges* dos Estados Unidos, em meados e fim do século XIX);
> c) quanto mais a sociedade moderna se desenvolvia em direção à industrialização, à urbanização e a vida do trabalho ia tornando-se mais racionalizada e tecnologizada, maior era a necessidade de pessoal formado nas universidades, onde apenas uma pequena elite tinha acesso. A reação foi criar universidade voltada para a preparação de trabalhadores, para a formação de consciência sobre a época, levando os conhecimentos aos que estavam fora das instituições. Essas universidades populares contrapunham-se às universidades atreladas ao Estado e a serviço do desenvolvimento capitalista (as universidades populares da Inglaterra, França e Itália, no final do século XIX);
> d) a visão economicista da educação que fez com que os estados desenvolvimentistas, ou de Bem-Estar Social, vissem, na extensão universitária, uma estratégia para integrar comunidades à modernização desejada, preparar o homem como agente produtivo e integrado ao projeto de desenvolvimento, ou mesmo como uma resposta às pressões por acesso ao ensino universitário (universidades dos países periféricos a partir dos anos 1960);
> e) a expansão do ensino privado em que a extensão serviu não apenas para arrecadar mais recursos, como também exerceu uma forma de clientelismo (anos 80).

No cerne das universidades brasileiras, há o debate de que, na esfera das universidades privadas, a extensão é tida como o espaço no qual o produto, inicialmente ofertado nestas, é vendido à sociedade, como uma espécie de clientelismo, paternalismo e/ou assistencialismo, um modelo de prestação de serviços isolados, na forma de cursos, projetos culturais ou ações comunitárias, ou mesmo na "venda" de grandes projetos.

Já a extensão da universidade pública é, por sua vez, atualmente compreendida como uma via de democratização da universidade, respeitando-se os diversos tipos de saberes, inclusive o não acadêmico, ao tempo em que é marcada como uma maneira de fomentar a relação concomitante entre o ensinar e o aprender, de forma dinâmica e complementar entre si.

Nessa direção e centrando-se no objeto de estudo desta pesquisa, no bojo do Plano Nacional da Extensão (FORPROEX, 2001) existem 08 grandes áreas: i) comunicação; ii) cultura; iii) direitos humanos; iv) educação; v) meio ambiente; vi) saúde; vii) tecnologia e, por fim, viii) trabalho. Ressalta-se que, por sua vez, a educação para os velhos somente é abarcada em uma delas (no âmbito da saúde), sendo mencionada no pequeno excerto "atenção integral à terceira idade" e desenvolvida mais efusivamente como

> Desenvolvimento de processos assistenciais, metodologias de intervenção coletiva e processos de educação para a saúde e vigilância epidemiológica e ambiental, tendo como alvo pessoas na terceira idade (60 anos ou mais) e suas famílias. Atenção geriátrica e gerontológica (SILVA, 2002, p. 107).

3.9 Universidades Abertas à Terceira Idade – o envelhecimento em foco

Tendo como base o olhar e o panorama até aqui delineado é que se concretizam as Universidades Abertas à Terceira Idade (UnaTIs ou UATIs), cujo propósito é marcado pela possibilidade de fomentar, junto ao idoso ou velho, a ampliação de saberes e conhecimentos nos mais diversos campos, além da possibilidade de compartilhar as experiências com o grupo que compõe essa faixa etária e, ainda, com os jovens, por meio de palestras, disciplinas, oficinas e de créditos nos cursos de graduação oferecidos no desenvolvimento do semestre dentro do espaço universitário. Essas ações são executadas mediante a premissa de que a universidade marca-se como um inclusivo *locus* social de ensino que poderá propiciar e criar novos cenários e oportunidades, ao absorver o ideário de que a sociedade envelhece a passos largos e que, portanto, carece aprender e se preparar para tratar com esse novo (velho) desafio que se apresenta no contexto da atual conjuntura e realidade, consubstanciada no envelhecimento da população, centrando-se nos múltiplos âmbitos, em particular, no educacional.

Parte-se da concepção de envelhecimento saudável e ativo, bem à frente do assistencialismo, mediante a compreensão de que os velhos são, e devem ser, cada vez mais, pessoas protagonistas, decisivas, ativas nesse processo: autônomos perante sua própria vida, buscando-a com independência, decisão, maturidade e capacidade de escolher seu destino; um sujeito pleno capaz de conduzir, delinear, fomentar, escrever, criar, reescrever a História, a história e todas as estórias que compõem essa realidade, além da sua.

Nesse cenário, é mister destacar o papel da Educação, que se consolida como importante e necessária fonte e instrumento de capacitação e de formação nesse constante treinamento, nessa troca de valores, de experienciar e de conviver, sem prejuízo de outros pontos de igual importância. Esse movimento de metamorfose e de profunda mudança requer transformação cultural, conscientização, crescimento e amadurecimento. Outrossim, a educação superior, enquanto campo, marca-se no bojo dessa premissa e questão, ao postular as inquietações, as carências, os problemas e as mazelas sociais do Brasil, com o fito de apresentar propostas e alternativas, consoante seu papel de entidade basilar, determinante para a construção crítico-reflexiva e processual de um povo, visando sua existência social, tanto coletiva quanto individual. Conforme acentuado na reflexão de Dias Sobrinho (2015, p. 582):

> A educação tem papel importante na espacialidade da interatuação do desenvolvimento da consciência crítica e da produção de condições favoráveis à elevação dos indivíduos e das sociedades. A universidade é um dos espaços públicos em que privilegiadamente podem e devem vicejar as reflexões, os conhecimentos e técnicas, em clima de normal aceitação das contradições, das diferentes visões de mundo, da liberdade de pensamento e de criação. Não como torres de marfim e sim como instituições mergulhadas nas contradições da barbárie e da liberdade humanas, têm, portanto, enormes potencialidades e graves responsabilidades públicas.

O tripé marcado pela pesquisa, ensino e extensão – e é mister pontuar também a própria gestão universitária –, que juntos acabam por desaguar na tecnologia, na ciência, na inovação, carece voltar-se, efusivamente, para novas perspectivas e paradigmas tão emergentes. Destarte, consubstanciado no cenário do envelhecimento como um todo, tanto mundial quanto nacional, e no povo brasileiro, deve-se centralizar o desejo, a necessidade, a busca e a motivação desse grupo etário por formação, por capacitação, por conhecimento e por saberes nos mais diversos contextos, a exemplo do social, do histórico, do geográfico, do estético, do ético, entre outros. Emerge a busca por ações de lazer, convivência, cultura, interação social, convivência, exercícios, arte, criatividade, afeto, equidade, afetividade, coesão social, e, também, pela construção e concretização de conquistas, projetos e sonhos que, muitas vezes, no transcurso da vida como um todo, ou mesmo da vida adulta, nem sempre foram possíveis de serem

trabalhados ou alcançados. Almeja-se, ainda, o desenvolvimento de sua humanização, sua própria transformação e emancipação, seu espaço de participação e de inclusão social, de edificação coletiva de cidadania plena, de um cidadão cônscio.

A universidade – a casa, a mansão da liberdade – é entidade determinante nesse cenário, no que atine à edificação de um projeto para a sociedade, com um olhar para o desenvolvimento. Nesse patamar, almeja-se que essa instituição reflita e tenha ações inclusivas, equânimes, democráticas, que abarquem os múltiplos grupos que compõem a comunidade, a população, entendendo e, se possível, trabalhando e respeitando continuamente a diversidade e as diferenças. Outrossim, é preciso que seus olhos enxerguem o velho com os óculos, o olhar do velho, concatenando-lhe seus cenários, caminhos, desafios e descaminhos, fragilidades, potencialidades, os pontos de destaque e sensíveis, possibilidades, suas características próprias, sua subjetividade e peculiaridades, posicionando-se como um espaço de formação e de transformação social.

Nesse contexto, as UnaTIs ou UATIs marcam-se como uma possibilidade de contribuir fortemente para a inclusão dos velhos, de minimizar a marginalização social vivenciada, de algum modo, pelo velho. Emergem como um local de socialização, de reencontro e encontro consigo e com o outro, mediante a elaboração e a edificação de um novo conceito do envelhecer, da reedição da velhice, almejando, *a priori*, desvincular-se ou superar a visão tradicional, não raro concebida como uma etapa da vida de degenerações e de perdas (sobretudo, físicas), dura de suportar, um fenômeno social, psicológico e biológico com marcas relevantes nas mais diversas ramificações e múltiplas dimensões, interligado à ausência de novos ou maiores anseios, projetos e perspectivas. É mister desarticular-se da visão alicerçada no preconceito desprezível segundo o qual o velho é compreendido como um peso para a sociedade e para a família, como um sujeito propício aos mais diversos tipos de doenças e de enfermidades, a um declínio, redução ou, ainda, como aquele que vivencia total falta de condições de desenvolvimento intelectual, físico ou social, uma visão que contribui para a marginalização ou mesmo para a segregação do velho.

Essas instituições partem de um mergulho profundo no real significado da velhice e de algumas inquietações: o que significa ser velho? Qual é o papel do velho na família? Qual é o papel do velho na sociedade? Qual é o papel do velho perante o espelho? Perante sua autoimagem? Como você, caro leitor, se enxerga velho? Qual é o significado da velhice e da experiência do envelhecer para você? Qual é o significado da velhice e da experiência do envelhecer no espaço universitário e para além dele? Todas essas questões funcionam como um fio condutor para a elaboração de um envelhecimento ativo e socialmente participativo.

Aos olhos de Cícero (2013), ao dialogar e refletir sobre o que é envelhecer, em sua obra Saber Envelhecer ou *De Secnectute*, para a comunidade em geral, o processo do envelhecimento amedronta, pois estaria associado a quatro tópicos primordiais que tornam a velhice reprovável: i) ela afasta a pessoa dos negócios, de uma vida ativa; ii) ela enfraquece o corpo, tornando-o mais sujeito às doenças; iii) ela priva o indivíduo dos melhores prazeres e, por fim, vi) pelo fato de que ela nos aproxima da morte.

Por sua vez, ao confrontar cada um desses pontos, refutando-os em grande parte, Cícero (2013, p. 9) assim se posiciona:

> Em verdade, se a velhice não está incumbida das mesmas tarefas que a juventude, seguramente ela faz mais e melhor. Não são nem a força, nem a agilidade física, nem a rapidez que autorizam as grandes façanhas; são outras qualidades, como a sabedoria, a clarividência, o discernimento. Qualidades das quais a velhice não só não está privada, mas, ao contrário, pode muito especialmente se valer.

Outrossim, defende um envelhecimento ativo, no qual o indivíduo deve conservar a saúde mediante a prática de exercícios apropriados, com alimentação adequada, cuidando, também, do espírito e da alma. Tudo isso regado pela alegria de viver e conviver com o outro, por bom humor, acoplado de efetiva inserção social. O velho deve ser um sujeito que busca o pleno desenvolvimento intelectual, estudando e trabalhando, estimulando, então, o uso efetivo da sua capacidade/atividade cerebral, das atividades cognitivas, do uso da memória, estimulando-a continuamente, respeitando-se as limitações de cada idade.

> A vida segue um curso muito preciso e a natureza dota cada idade de qualidades próprias. Por isso a fraqueza das crianças, o ímpeto dos jovens, a seriedade dos adultos, a maturidade da velhice são coisas naturais que devemos apreciar cada uma em seu tempo (CÍCERO, 2013, p. 13).

Cícero (2013) defende ainda um conceito fundamental, ao repisar que o velho deve ter seus direitos afirmados, sem que ninguém os roube ou os minimize.

No âmbito dos direitos humanos, os velhos são indivíduos, sujeitos portadores de direitos e de deveres como os demais. A velhice deve ser compreendida como uma fase da vida, do processo de envelhecimento; tornar-se velho é um direito, envelhecer com qualidade e dignidade é um direito e não deve ser um privilégio de poucos.

Para tanto, o Estado deve compreender essa realidade e, apropriando-se dela, planejar e executar políticas públicas que contemplem esse panorama, com condições mínimas de subsistência para todos, inclusive os velhos, reconhecendo a importância da defesa e da

promoção da dignidade humana, dos direitos humanos. Dito isso, nenhuma sociedade pode ignorar esse grupo de cidadãos, deixando de visualizar e de desenvolver políticas públicas que almejem atender as suas reais necessidades e carências, peculiaridades que podem ser facilmente identificáveis a partir do efetivo conhecimento do contexto desse segmento em cada espaço social, em cada sociedade.

Nesse cenário, delinear a velhice implica pensar em um processo multidisciplinar e multiprofissional que abarca, no mínimo, seis vertentes, engendradas entre si (BEAUVOIR, 2018; SILVA, 2016), a saber:

a) a velhice cronológica ou censitária, que corresponde à idade oficial, embasada no passar do tempo, o que, no caso do Estatuto da Pessoa Idosa, implica em alcançar os 60 anos e, em outros casos, os 65 anos, no Brasil (BRASIL, 2003). Ela é bastante utilizada como indicativo ou parâmetro para a elaboração de políticas públicas;
b) a velhice biológica, que está engendrada no contexto biológico, na relação existente entre o envelhecimento e as limitações, as perdas, o processo degenerativo e suas consequências ou efeitos, as alterações fisiológicas naturais do corpo humano, e que se inicia na maturação sexual e contempla ações internas e externas no próprio estado e funcionamento do organismo e sua funcionalidade;
c) a velhice funcional, que está intrinsecamente ligada à capacidade para o trabalho e não necessariamente à velhice cronológica; trata-se do caminhar entre o produtivo e o improdutivo;
d) a velhice social, que decorre do isolamento e da falta de interação com o outro e com o mundo que o cerca, posto que o velho, de algum modo, perde a perspectiva de futuro e se sente isolado ou mesmo se isola da sociedade;
e) envelhecimento psicológico, que está relacionado ao amadurecimento do velho em relação ao processo contínuo de autoconhecimento e do sentido da vida, à elaboração e/ou modificação de valores e aquisição de consciência, à construção e aceitação da realidade que o cerca, bem como às suas peculiaridades, na busca da constituição de sentido para a vida, de seus valores, com sabedoria.
f) a velhice compreendida como a última fase, ou a fase final da vida, que contempla o reflexo da passagem do tempo, com equilíbrio e maturidade, o ápice do ser humano, enquanto sujeito de si, de seu papel consciente de cidadão do mundo.

Em relação à concepção de velhice, Foucault (2018, p. 97-98) apresenta um olhar sensível e interessante sobre a questão, ao definir:

> O novo valor que a velhice passa a ter. Por certo, na cultura antiga, a velhice tem um valor, valor tradicional e reconhecido, mas em certa medida, por assim dizer, limitado, restrito, parcial. Velhice é sabedoria, mas também fraqueza. Velhice é experiência adquirida, mas também incapacidade de estar ativo na vida de todos os dias ou mesmo na vida política. Velhice é possibilidade de dar conselhos, mas é também um estado de fraqueza no qual se depende dos outros [...] portanto, valor tradicionalmente ambíguo ou limitado da velhice.
> Nessa história e nessa forma da prática de si, o idoso tem uma definição: aquele que pode enfim ter prazer consigo, satisfazer-se consigo, depositar em si toda alegria e satisfação, sem esperar nenhum prazer, nenhuma alegria, nenhuma satisfação em mais nada, nem nos prazeres físicos de que já não é capaz, nem nos prazeres da ambição, aos quais renunciou. O idoso é, portanto, aquele que se apraz consigo, e a velhice, quando bem preparada por uma longa prática de si, é o ponto em que o eu [...] finalmente atingiu a si mesmo, reencontrou-se, e em que se tem para consigo uma relação acabada e completa, de domínio e de satisfação ao mesmo tempo.

Por conseguinte, a elaboração de um novo conceito ou da reedição do que seja envelhecer contempla o papel, a função e a missão social da universidade, engendra a cultura e suas áreas, a espiritualidade, a saúde, a educação, os direitos humanos, a participação social, a economia, a política, o meio ambiente, o trabalho, a tecnologia, a seguridade social, a legislação vigente, entre muitos outros tópicos.

A velhice marca-se como um lugar de reflexão, sedimentada, amadurecida, serena, tranquila, mas ativa. Uma fase de vida ativa, que mantém amor ao mundo, por intermédio do sentimento de pertencimento a ele, um processo multifacetado.

Assim, a universidade pode, precisa e deve executar suas funções e seu papel nessa realidade, não somente como um pequeno "puxadinho social", ofertando este ou aquele curso ou atividade, ou como uma forma de oferecer lazer ou recreação ou, ainda, como um modo de "passar o tempo" desse sujeito, mas, sobremodo, tendo essa questão como um ponto de destaque dentro de suas políticas e, como ponto de partida, o Brasil, sua população que envelhece, partindo-se do pressuposto básico de que a educação deve incluir a todos, inclusive os velhos.

Um questionamento que não deve se ater somente ao presente estudo, mas, ao contrário, deve ganhar asas e voar para além desse métrico espaço universitário e avançar para os corações da sociedade como um todo, a saber: de que modo a universidade pode se posicionar frente ao envelhecimento? Qual é o seu papel? Ora, ele deve e precisa ser inclusivo! Nessa toada, o sujeito envelhecido também precisa ser incluído. Resplandece o segundo ponto nevrálgico para a reflexão: como ou de que modo essa inclusão pode acontecer no âmbito universitário? É cabível elaborar, fomentar e colocar na práxis as políticas públicas educacionais que contemplem o tema em esteira, o qual, não há dúvidas, é complexo, dinâmico,

amplo, contínuo, e que carece, de algum modo, sair do mundo das ideias, dos bastidores e adentrar no debate, como tema de última hora, consoante altercações de paradigmas, elaboração de novos conceitos e conhecimentos, construção de novos saberes, já que, em suma, todos envelhecemos e, a partir desse processo constante de envelhecimento, é mister que tenhamos maturidade, uma visão empática para o velho ou para esse novo velho que nos acompanha, dentro de nós ou ao nosso lado.

Portanto, é mister descortinar e reconhecer o cenário do envelhecimento no país e, a partir dessa realidade, compreender esse fenômeno e, por sua vez, estruturar o panorama universitário para os atores sociais que emergem: os velhos, visualizando-os como sujeitos de direitos. Nesse patamar, dados mais acurados postulam que:

Conforme Camarano *et al.* (2005) e os dados do Censo Demográfico contabiliza-se que, em 1940, a população brasileira de velhos era composta por 1,6 milhões de pessoas. Já o ano de 1970 registrou 4,7 milhões de pessoas na maturidade. Em 2000, o total de brasileiros com 60 anos ou mais alcançou 14,5 milhões, o que significava 8,5% da população total. Projeções realizadas para 2020 preveem a presença de 30,9 milhões de idosos, que comporão, aproximadamente, 14% da população total.

Coligada a essa realidade, é mister uma universidade que reflita e aja nos mais diversos cenários, quais sejam: no panorama estrutural, curricular, físico, cultural almejando-se formação e capacitação profissional com qualidade para atuar nesse campo, seja enquanto sujeito protagonista (o agente da ação) ou como o personagem paciente, já que, via de regra, todos envelhecem – e, desse modo, tanto sofrem como executam a ação, ou seja, são os alvos das políticas. Certamente o desenrolar e desenvolver desse processo implicará e resultará em múltiplas transformações nas esferas da sociedade.

Transformação social é algo urgente e necessário. Nesse bojo, é mister mudança cultural, com o fito de reduzir ou eliminar as várias barreiras, entraves e adversidades, a construção e/ou aprimoramento das relações, inclusive as interpessoais, a premissa de novas métricas de acessibilidade que abarquem a inclusão; assim, o papel do ensino, da pesquisa e da extensão emerge como fundamental: uma prática universitária que envolva a graduação, a pós-graduação, numa relação harmoniosa e frutífera de ensino-aprendizagem.

Para tanto, é necessário que tenhamos políticas públicas institucionais inseridas nos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDIs), no regimento, no estatuto, que engendrem a velhice e seu enfrentamento, no patamar educacional, com o fito de fortalecer e estruturar as demais áreas. Com certeza esse foi um dos cenários e dos desafios que instruíram e consolidaram o surgimento da UnaTIs ou UATIs.

Ressalta-se que as primeiras instituições com essa premissa surgiram na França (década de 1960), consubstanciadas no olhar de propiciar socialização para esse grupo, além de desenvolver atividades culturais, com a premissa de fazer melhor uso do tempo dos idosos, ou mesmo ocupá-los, entre outros pontos. O marco temporal registra os anos de 1973 (em Toulouse, na França) como o período em que surgiu a primeira Universidade da Terceira Idade ou *Université du Troisième Âge* (UTA), e, também, os anos de 1980 como a decáda em que surgiram a segunda e a terceira geração – estas já com um olhar mais direcionado para a pesquisa e o ensino, voltadas e focadas na compreensão do envelhecimento (PEIXOTO, 1997).

Na sequência temporal, surge um programa educacional mais amplo e robusto, que previa a oferta de várias outras alternativas e possibilidades ao grupo de aposentados, que, por por sua vez, em função de própria necessidade e formação, visava cursos com um enfoque cada vez mais "universitário", no que concerne a créditos nas estruturas curriculares e à emissão de certificados. Tendo como base a América Latina, o primeiro passo originou-se no Uruguai, em meados dos anos 1980 (CACHIONI, 2005).

Esse pressuposto espraia-se para o Brasil, tendo como base os projetos e os programas que engendravam o tema, mediante a premissa de ocasionar a promoção integral da saúde do sujeito envelhecido, consoante uma visão multidisciplinar e, em alguns momentos ou casos, de modo meramente assistencialista; todavia, em outros, como um programa maior e mais bem estruturado.

Em sua primeira hora, focavam-se, sobremodo, na área do lazer, do turismo e da cultura, provenientes de ações do Serviço Social do Comércio (SESC), em Campinas, no ano de 1977, sendo a empresa que organizou a primeira escola aberta voltada para esse público no Brasil e que, em seguida, enraizou-se com mais força e propriedade no cerne do ensino, da pesquisa e da extensão (CAMARANO; PASINATO, 2004).

No que atine às universidades como um todo, o início ocorreu em 1982, mediante esforços efetuados pela Universidade Federal de Santa Catarina, a partir do Núcleo de Estudos da Terceira Idade (NETI). Após, inaugurou-se, em 1992, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), a UnaTI. Na mesma sequência temporal, em São Paulo, em 1993, estruturou-se, na Universidade de São Paulo (USP), a primeira Universidade Aberta à Terceira Idade. Seguindo-se a linha temporal, registra-se a fundação da Associação das Universidades e Faculdades Abertas Para a Terceira Idade (AUFATI); já em 1995, ocorreu a inauguração da UnaTI da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), interligada ao *campus* de Marília e, por fim, emergem mais outras, organizadas como projetos de extensão universitária (CACHIONI, 2005).

Em 1985, foi fundada a Associação Nacional de Gerontologia (ANG), organização técnico-científica de âmbito nacional, centrada em ações para a investigação e a prática científica no que tange à atenção ao velho, à efetivação dos direitos da pessoa idosa. O seu objetivo inicial era o de "desenvolver constante ação política e técnica junto aos órgãos públicos, a entidades privadas e à comunidade em geral, reivindicando sua atenção e audiência para que os idosos possam expressar com dignidade suas reais necessidades e reivindicando, ainda, a adoção de medidas minimizadoras de seus problemas" (CAMARANO; PASINATO, 2004).

Por sua vez, na UnB, é no ano de 1992 que emerge a proposta de criação do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Terceira Idade, ligado ao Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares, em razão de seu caráter multidisciplinar. Foi devidamente aprovado no dia 31 de maio de 1994, pelo Ato da Reitoria nº 805/94, assinado pelo Reitor João Cláudio Todorov. Dentre sua plataforma de ações, constam as seguintes dimensões: a) cursos e atividades destinados a idosos, estudantes e profissionais envolvidos com a terceira idade; b) estudos e pesquisas voltados para o conhecimento da população situada nessa faixa etária; c) participações em seminários, congressos, encontros, fóruns, simpósios, jornadas e demais eventos voltados para esse segmento da população, bem como a integração do núcleo com as diversas áreas de conhecimento da universidade e de instituições congêneres no Brasil e no exterior; d) publicação de livros, comunicações e artigos científicos sobre envelhecimento.

Conforme levantamento efetuado pelo Ministério da Educação, em 2002, destaca-se o registro de 85 instituições de nível superior comprometidas com o desenvolvimento de atividades direcionadas para a terceira idade no país, assim distribuídas: 52 provenientes da área pública e 33 da iniciativa privada. Grande parte delas centrada na Região Sudeste (BRASIL, 2002).

Nesse interstício, são registrados, no ano de 2004, basicamente 200 programas em faculdades e universidades, sejam públicas, sejam privadas, com objetivos e premissas bastante similares às das Escolas Abertas à Terceira Idade, tendo, tanto os trabalhos mais recentes como os primeiros a serem adimplidos, uma proposta de educação permanente ao longo da vida que fomentassem e expandissem de forma mais efetiva a ativa participação do velho, da sua família e da sociedade como um todo (CACHIONI, 2015).

Podem ser citadas, como uma das múltiplas ações nessa seara, as direcionadas e oferecidas que abarquem os seguintes temas: i) turismo social ou lazer; ii) inclusão tecnológica (marcada pelos cursos de informática); iii) cuidados, uso ou reúso de medicamentos; iv) atividades físicas; v) a arte do teatro ou de representar na terceira idade; além de outros.

Outras entidades que se apresentam como exemplos dessa instituição são: a UnaTI da Universidade Estadual de Maringá (UEM); a UATI da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); a UnaTI da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE); a UnaTI da Universidade Estadual de Londrina (UEL); a UnaTI da Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Paranaguá (FAFIPAR); a Universidade Aberta à Pessoa Idosa, da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD); a UnaTI da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) e a Universidade Aberta à Pessoa Idosa (UnAPI) da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), sem prejuízo da existência de muitas outras. Em suma, essas universidades da terceira idade organizam-se consubstanciadas em programas ou projetos no cerne da extensão universitária, cujo tema central são o bem-estar social e a saúde, acrescidos, ainda, da cidadania dos velhos.

Em suma, a meta geral das UnaTIs é contribuir para a construção de uma qualidade de vida melhor para os velhos, alicerçando-se na capacitação, na oferta de cursos, no lazer, na cultura, na arte, no entretenimento, a partir da integração desse grupo social com a comunidade como um todo e, sobremodo, com a universitária, almejando a construção e/ou preservação de sua própria identidade e autonomia e a valorização dos velhos na sociedade.

A expansão desses programas deu-se em razão do próprio envelhecimento da população no país no transcurso das últimas décadas, agregado, ainda, ao valor concedido ao papel do conhecimento, e articulado, também, pelo anseio quanto ao fomentar dos direitos sociais, à importância emancipatória direcionada à educação e à sua capacidade transformadora. Articula-se ainda à perspectiva e à proposta de se obter maior especialização para contemplar e atender, de algum modo, ao mercado de trabalho e à sua visão pragmática, além de consolidar e fomentar o desenvolvimento cultural, social e econômico do Brasil, fato que eclodiu em um desencadear de políticas e ações por parte do Estado para a ampliação da educação superior. Nesse contexto, é necessário trazer à baila o papel e o destaque da UFT, da própria UnB, e, na sequência, da UniSER, o caso aqui estudado.

3.10 Universidade da Maturidade/UFT – o espaço do amadurecimento

É com esse mesmo olhar que se consolida a Universidade da Maturidade (UMA), na Universidade Federal de Tocantins (UFT). Ela é organizada como uma proposta pedagógica voltada à melhoria da qualidade de vida da pessoa adulta e dos idosos durante o processo de envelhecimento humano e com vistas à integração destes com os discentes de graduação, ressaltando a função e a responsabilidade social da universidade em relação às pessoas idosas,

em um contexto intergeracional, a partir de uma educação centrada nos eixos da cultura, da saúde e do lazer na maturidade.

O programa permite a inclusão de cidadãos com idade acima de 45 anos; portanto, adultos, e não velhos, para a execução de atividades físicas, culturais e sociais.

Desde sua origem, em 2006, como projeto de extensão, até se tornar um programa, em 2019, a UMA marca-se como uma possibilidade para os adultos que a sociedade brasileira exclui, numa fase da vida marcada pela sabedoria e experiência acumulada. É um *locus* que propicia a convivência social, que está focado na elaboração e busca por novos saberes direcionados para o envelhecimento salutar e com dignidade e, sobremodo, focado no desenvolvimento de uma consciência social no que atine ao valor da participação do velho na sociedade enquanto sujeito ativo e cônscio.

Na Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários constam como vinculados a esse programa os projetos: Polo Palmas, Polo Tocantinópolis e Polo Gurupi. A coordenadora geral é a professora Neila Barbosa Osório[24].

Segundo a coordenadora geral, a UMA superou barreiras, preconceitos e a invisibilidade praticada contra o envelhecimento humano. Atingiu a consolidação, já que o programa se tornou referência em 2013 como política pública nacional. Em 2017, ele se tornou uma linha de pesquisa no programa de Mestrado em Educação na Universidade Federal do Tocantins (UFT), *campus* de Palmas. A presença da UMA se destacou em todos os *campi* da UFT, em Campina Grande (PB) e em outras universidades, como a UFPR e a UnB.

Em 2020, completou 14 anos como um programa desenvolvido a partir de diversas parcerias com instituições públicas, dentre as quais se destacam: Ministério Público – TO; Comissão do Direito do Idoso do Instituto Brasileiro de Direito da Família (IBDFAM-TO); Secretaria Nacional dos Direitos da Pessoa Idosa. A formatura da primeira turma ocorreu em 2006.

Então, é a partir dessa visão de integração e da parceira existente entre a UFT e a UnB, por intermédio do grupo de pesquisa Determinantes do Envelhecimento Humano, marcado, em Brasília, pela coordenação geral da professora Dra. Margô Gomes de Oliveira Karnikowski como representante da Faculdade de Ceilândia (FCE), que se iniciam os trabalhos no DF, como âncora e projeto base de uma proposta própria, com novas premissas, não obstante possuírem o mesmo olhar, a mesma essência, conforme exposto no próximo subtópico.

[24] Conforme dados extraídos da página: Universidade da Maturidade (UMA). Disponível em: uft.edu.br

3.10.1 Universidade da Maturidade/UnB – o início dos trabalhos

O primeiro projeto desenvolvido na UnB, o projeto-piloto, absorve o nome da vertente da UFT e é intitulado: Universidade da Maturidade (UMA) do Distrito Federal – Bem-Estar, Saúde e Desenvolvimento Humano e Social. Tinha como objetivo:

> fomentar ações educativas e integrativas que possibilitem a ampliação de capacidades e habilidades na vida adulta e dos idosos da comunidade com foco na saúde, no direito, no esporte, lazer, arte e cultura de maneira a contribuir para o desenvolvimento humano e social. Para tanto, serão desenvolvidas atividades no âmbito dos módulos propostos pela Universidade da Maturidade, além de outras ações integrativas com a comunidade interna e externa à Universidade (p. 2).

A principal proposta e anseio desse projeto seria propiciar condições para que ocorra a formação de um novo "velho", alicerçado na valorização e no reconhecimento do conviver, do ser, do aprender e do ensinar, reconhecendo e exaltando o aprendizado em grupo, a convivência e a socialização, por interposição da integração efetiva com a sociedade, por meio da imersão de estudantes do ensino, da pesquisa, da graduação e da pós-graduação no que atine às práticas de educação, ao envelhecimento e à promoção da saúde, por intermédio dos princípios e das práticas integradoras, da inclusão e de intergeracionalidade. A proposta inicial é proveniente da Ceilândia, uma das regiões administrativas do Distrito Federal, posto que essa área apresenta um dos mais reduzidos Índices de Desenvolvimento Humano (IDH), acrescido, também, pelo fato de ser a mais populosa das regiões do DF.

Entre os objetivos da proposta inicial aprovada no Decanato de Extensão marcavam-se:

> • Promover a educação emancipadora tendo o conhecimento construído a partir das experiências vivenciadas estimulando o desenvolvimento de uma consciência individual, social, cultural e política;
> • Estimular a reflexão crítica dos sujeitos envolvidos no projeto acerca dos aspectos culturais, psicológicos, sociais e biológicos que acompanham a vida adulta e o envelhecimento ativo;
> • Criar um cenário de formação de cidadania e compromisso social que incluam a comunidade acadêmica da FCE com a comunidade adulta e idosa, integrando ensino, extensão e as práticas de promoção de saúde e da cidadania para o envelhecimento ativo;
> • Conhecer a realidade social e de saúde dos idosos do DF, identificando indicadores de determinantes sociais e de saúde para este grupo etário na comunidade, os quais possam servir de subsídio para o planejamento conjunto de ações sustentáveis, bem como para possíveis intervenções.
> Democratizar o saber, possibilitando às pessoas adultas e idosas o acesso a Universidade, na perspectiva da educação continuada, do resgate da cidadania e do desenvolvimento do espírito de convivência (p. 5).

O início desse projeto é fruto de uma parceria no campo das pesquisas realizadas entre a Universidade Católica de Brasília (UCB), inicialmente e, por conseguinte, com a Faculdade de Ceilândia (FCE/UnB) e a UMA/UFT, uma vivência e parceria de 10 anos entre a professora Neila Barbosa Osório, coordenadora da UMA/UFT, o professor Luís Neto, também da UMA/UFT, e a professora Margô Gomes de Oliveira Karnikowski – na época, coordenadora do Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Gerontologia da UCB. Essa parceria resultou em várias publicações conjuntas e em um convite para uma viagem a Tocantins, na qual a professora Margô e seu pai, José Alberto Gomes de Oliveira, tiveram a oportunidade de acompanhar uma solenidade de certificação de alunos da UMA. Nessa ocasião, o Sr. José, conforme narrativa pessoal apresentada por ele próprio, em diversas oportunidades nas cerimônias de certificação, viu-se encantado pelo projeto e desafiou sua filha a desenvolver o mesmo programa aqui no DF.

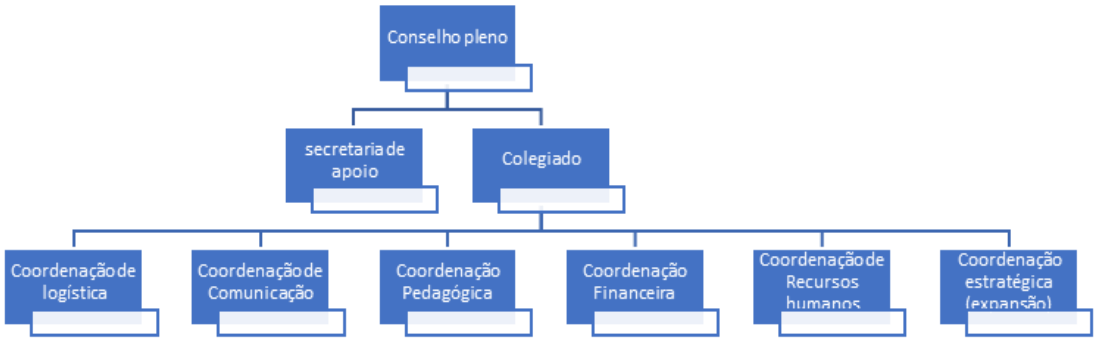
Enquanto uma profunda utopia naquele instante, não obstante todos os desafios, barreiras e contradições, Margô Gomes de Oliveira Karnikowski e demais cooperadores acolhem o convite e iniciam uma série de encaminhamentos, ações e proposições com vistas a tirá-lo do papel. Nasce o sonho da UMA/DF e, logo mais avante, da UniSER. Esse ato confirma que o educador carece, sempre, sonhar com a possibilidade de construir um futuro mais humano:

> A realização humana é e será sempre imperfeita, inacabada e por debaixo das aspirações e projetos pessoais e sociais. Nem por isso deve ser abduzido nosso direito a sonhar com um futuro humano mais elevado e feliz. Este ideal guarda muito de utopia ao considerar a busca da felicidade (e com ela a justiça, a liberdade etc.) não apenas algo moralmente bom, mas humanamente necessário para a realização da condição humana (DIAS SOBRINHO, 2015, p. 584).

Entre as muitas prioridades iniciais, emergiram as seguintes inquietações: i) a necessidade de definir missão, visão e valores; ii) quais conceitos e concepções seriam utilizados para o envelhecimento, para a pedagogia social, para a educação, para a educação permanente, para o desenvolvimento humano, para a avaliação, para o ensino, para a aprendizagem, para a metodologia de ensino; iii) quais seriam os princípios pedagógicos; iv) qual seria a proposta curricular e o organograma a serem implementados.

A partir de debates, a proposta inicial para o organograma fora desenhada conforme a Figura 1:

Figura 1 – Organograma inicial da UMA (UniSER)



Fonte: Proposta inicial da UMA, ação de extensão 54420.

Esse organograma não foi passível de ser implementado na íntegra, pois as realidades encontradas em se fazer gestão incluíam muitos personagens e tornava os processos morosos, o que não permitiria atender satisfatoriamente às ações a serem realizadas no âmbito do então Projeto UMA.

Outros tópicos que mereceram destaque e reflexão, na oportunidade, foram: quais as reais necessidades de espaço físico? Quais as reais necessidades de pessoal? Quais as reais necessidades de capital? Quais as reais necessidades de custeio? Com a inserção de 100 (cem) sujeitos no curso, isso significaria a existência de turmas simultâneas? Qual seria o período de funcionamento da UMA? Qual a carga horária das disciplinas? Quem seriam os docentes? Essas disciplinas efetuadas em sala de aula contariam como carga horária para os docentes da UnB ou como atividade de extensão?

Há, ainda, outras inquietações que estiveram atreladas às supramencionadas: qual seria a ementa e os planos de aula? As disciplinas seriam cadastradas na UnB? Como estruturar a UMA no bojo da extensão? Outros alunos poderiam cursar as disciplinas da UMA? Qual seria a forma de ingresso? Como seria o processo seletivo, já que, em um primeiro momento, deveria haver uma demanda reprimida, mesmo regionalizando pela Ceilândia? Como seria o sistema de avaliação? Quais seriam os conceitos adotados para o aluno ser considerado aprovado? Haveria algum tipo de reconhecimento ou premiação para os estudantes destaques? Como seria a proposição das disciplinas optativas? Haveria algum regramento e/ou resolução que abarcaria a UMA?

Uma série de questões surgiam e precisariam de respostas para o início dos trabalhos, além das necessidades emergentes a serem analisadas: transporte, espaço físico, alimentação, camisetas/uniforme e identificação para toda a equipe de colaboradores. Isso tudo incluía custos e, portanto, algum custeio financeiro, fato que também mereceria destaque e ações.

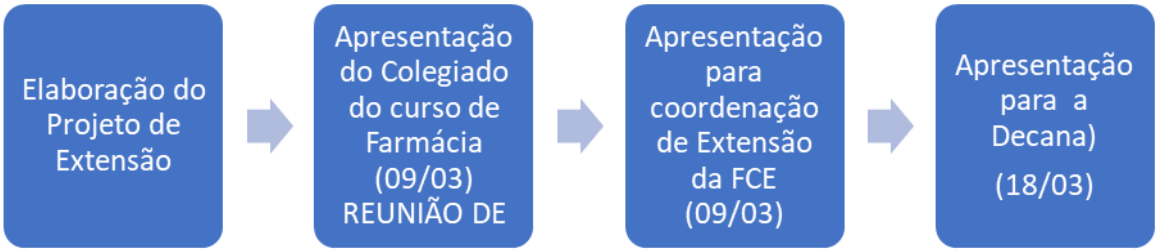
Na prática, o processo de estruturação do projeto foi dividido em várias etapas. A primeira etapa constituiu-se na definição de uma parceria de trabalho e de transferência de tecnologias entre a Universidade Federal de Tocantins e um grupo de colaboradores interessados na criação da UMA em Brasília. A partir disso, foi organizado um grupo de trabalho formado por 25 pessoas, mencionado mais à frente. Entre eles, docentes universitários vinculados à graduação e à pós-graduação da Universidade de Brasília, com experiência em atividades de extensão; profissionais de diversas áreas, incluindo saúde, humanas e exatas e, ainda, discentes de diferentes cursos.

Esse grupo foi organizado em equipes de trabalho que, a partir do cronograma abaixo, iniciaram diversas frentes de tarefas, a exemplo da elaboração do estatuto e do projeto pedagógico da UMA. Tudo imbuído de pesquisas e aplicação de questionários para identificar o perfil sócio-demográfico, o público interessado em participar como alunos da UMA e para analisar as motivações e demandas desses indivíduos. O projeto já possuía parceiros formais, como o Clube da Saúde, instituição que albergaria fisicamente o projeto no início de sua implantação, além de apoio político e de representações sociais. Esses engajamentos possibilitaram a execução do projeto, pois, na unidade acadêmica da FCE, não havia infraestrutura física para tal.

E, assim, os idosos, juntamente com a equipe, iam e voltavam, de segunda a sexta-feira, em transporte coletivo que ia da Ceilândia até o Setor de Indústrias Gráficas (Clube da Saúde), para as aulas que ocorriam no âmbito do projeto UMA.

Nesse cenário, a proposta seguia para a formalização junto à Universidade de Brasília, com pretensão de iniciar suas efetivas atividades acadêmicas já no primeiro semestre de 2015. Começam, então, os primeiros passos:

Figura 2 – Cronograma de ações iniciais da UMA (UniSER)



Fonte: Proposta inicial da UMA, ação de extensão 54420.

Destarte, iniciam-se os trabalhos em 2014, espraiando-se por 2015, com as articulações necessárias, além do lançamento do primeiro edital da FCE para a seleção dos primeiros alunos. Entre as premissas do projeto estavam: ações educativas, ações integrativas, ações de diagnóstico dos determinantes sociais e de saúde e ações de gestão e planejamento.

A data inaugural de início das atividades é 16 de abril de 2015. Assim, um grupo de colaboradores abraça o projeto e começa a dar corpo à proposta, entre os quais destacam-se os(as) participantes: Aline Gomes de Oliveira, Andrea Pecce Bento, Camila Alves Areda, Dayani Galato, Eduardo Antônio Ferreira, Eliana Fortes Gris, Emivaldo Alves de Almeida, Joaquim Trajano Pinto Soares Lima, José Alberto Gomes de Oliveira, José Antônio Iturri de La Mata, Juliana Martins de Mesquita Matos, Kerolyn Ramos Garcia, Leonardo Costa Pereira, Luiz Sinésio Silva Neto, Margô Gomes de Oliveira Karnikowski, Maria Alzemira Nunes Silva, Mauro Karnikowski, Rafaela Alves da Silva, Rodrigo Haddad, Sérgio Kolodziey, Silvana Schwerz Funghetto, Suzana Schwerz Funghetto, Thays Nunes Silva, Vera Terezinha Silveira da Silva, Zaíra Nascimento de Oliveira, entre outros.

Salienta-se que vários estudantes de diferentes cursos de graduação ingressaram na proposta como estagiários de extensão e/ou de iniciação científica logo nesse primeiro instante.

Na aula inaugural, em 16 de abril de 2015, às 14h, no auditório da FCE, uma das falas de abertura foi marcada pela seguinte provocação: “Vamos utilizar a educação como uma estratégia de formação de cidadania para um envelhecimento digno, para aprender, ensinar, nos integrar”[25]. Nesse dia, 100 (cem) alunos vestiram a camiseta amarela da UMA, a cor do ipê amarelo, do novo florescer. Entre os apoiadores, encontrava-se a Secretaria de Políticas para as Mulheres, Igualdade Racial e Direitos Humanos (Semidh). Nessa direção, a educação marca-se como um espaço de profunda transformação social, de inclusão social, de formação cidadã. Eis o caminho.

Cabe ressaltar que nem tudo foram flores, mas o apoio recebido dos parceiros e da instituição possibilitaram a execução do projeto e auxiliaram no suprimento das dificuldades que envolviam a unidade acadêmica da FCE, na qual não havia infraestrutura física para o desenvolvimento do projeto.

[25] SECRETARIA DE ESTADO DA MULHER [Portal]. **Universidade da Maturidade inicia atividades no DF**. Disponível em: https://www.mulher.df.gov.br/universidade-da-maturidade-inicia-atividades-no-df/.

3.11 Universidade do Envelhecer – dando forma à utopia

Alicerçada no anseio de expandir os horizontes, de implementar uma unidade em cada um dos polos – Regiões Administrativas (RAs) – do DF, nasce a premissa e a urgência de realinhar e repensar a proposta inicial proveniente da UFT, com o fito de adequá-la à realidade da UnB e a todos os trâmites e proposições burocráticas e administrativas e ao regramento atinente à academia e, ainda, aos órgãos do Distrito Federal. Teve como cerne, também, as parcerias estabelecidas para o uso dos espaços físicos, por exemplo. Tudo com a perspectiva e o objetivo de consolidá-la a partir da premissa de efetuar uma intervenção educativa com efusivo cunho social e de saúde no âmbito do envelhecimento.

As ações nesse sentido são feitas e, por conseguinte, ocorre a transformação do projeto em um grande programa, que se expande nos múltiplos âmbitos e é batizado com o nome de UniSER, tendo em vista a transferência, via UFT/UMA, da tecnologia de cunho social. O programa emerge como um passo ímpar para a concretização da utopia, de um sonho. Darcy Ribeiro (1986), em relação ao momento da criação da UnB, pontua que, independentemente das utopias se concretizarem, é mister tê-las. Essa mudança traz à tona uma característica peculiar da equipe que compõe a UniSER: jamais serão poetas ou poetisas da mesmice, o que, nas palavras de Santos (2019), é marcado pelo experienciar, pelos sentimentos que se perpetuam no coração dos educadores:

> O conhecimento não é possível sem experiências, e a experiência é inconcebível sem os sentidos e os sentimentos que acordam em nós. É através da experiência que nos abrimos ao mundo, uma “abertura” que é concedida apenas pelos sentidos (SANTOS, 2019, p. 237).

O programa então constituído alicerça-se na premissa de estruturar ações integradoras interligadas por cinco eixos: i) envelhecimento e saúde; ii) educação e comunicação (ações educativas); iii) políticas públicas e direito; iv) arte e cultura e, por fim, v) o eixo transversal.

Figura 3 – Eixos iniciais da UMA (UniSER)



Fonte: Proposta inicial da UMA, ação de extensão 54420.

A UniSER está fundamentada no entendimento de que a educação para a maturidade, no DF, ainda é negligenciada. Destarte, ela se propõe a repensar e a reeditar a velhice, buscando, como pano de fundo maior, a melhoria das condições de vida da população local.

Como já salientado em momentos anteriores, a maior parte do regramento legal vigente no país, no âmbito da educação ou mesmo da velhice, em quase nada contribui ou abarca a educação para velhos. O Estatuto da Pessoa Idosa (BRASIL, 2003), por exemplo, é frágil e não apresenta mecanismos ou indicadores que contemplem a educação de forma plena. Na prática, quase nada se fala.

O cerne do programa é composto por diversas ações e cursos, entre os quais podem ser citados: 1. Curso de Educador Político Social em Gerontologia; 2. Educação em saúde: orientação alimentar; 3. Cuidados com a comunicação, audição e alimentação em idosos; 6. Envelhecer e a arte do cuidar; 7. Produtividade inteligente: uma construção coletiva; 8. Intergeracionalidade, envelhecimento e proteção aos direitos dos idosos: “aprendendo a viver juntos”, entre outros, além de congressos internacionais, pesquisas, elaboração de materiais didáticos etc.

Porém, o curso de maior destaque no programa é o Curso de Educador Político Social em Gerontologia, conforme delineado no próximo tópico.

3.13 Curso de Educador Político Social em Gerontologia – concepção pedagógica e outros componentes

Como explicitado, a mola motriz do programa é o Curso de Educador Político Social em Gerontologia. Nessa direção, muitas histórias e conceitos precisam vir à tona para desvelar o panorama desse curso desde seu berço (a UMA, conforme já pontuado) à construção do projeto político-pedagógico inicial, à concepção da UniSER, marcada por muitos olhares e minuciosidades. Como exemplo, menciona-se a formação e o conceito acadêmico que compõem a elaboração da palavra: o Uni, que significa único, uno: aquilo que não pode ser divisível, que somos todos nós, na construção de algo maior: a construção do conhecimento e a descoberta de novos talentos, habilidades e competências. Contempla ainda a universidade, bem como a unidade, a união. O SER, por sua vez, está intrinsicamente ligado a um dos pilares da educação, o aprender a ser: a ser um sujeito autônomo, cidadão consciente, que se apropria de seus direitos e escreve sua própria história a partir de suas escolhas. O ser que se entende e enxerga em um contexto de humanidade, pensando com um propósito, descobrindo um universo a ser explorado, novas possibilidades a serem desveladas, além de todos os valores que permeiam o tema e lhe agregam razão de existência, mediante a convicção de que todos sempre podem aprender.

É preciso destacar, ainda, o perfil dos alunos e suas peculiaridades, a estrutura das disciplinas, o papel, a representação e a formação dos docentes, a presença de professores especiais, benquistos pelas turmas, a exemplo do regente Sérgio Kolodziey, que, com sua elevada qualificação na área das artes, trouxe musicalidade e harmonia ao coração dos discentes. Mencione-se ainda os cenários e os desafios, a trincheira que abarca o forte desafio de buscar implementar políticas públicas educacionais no âmbito de uma universidade pública federal, entre outros diversos pontos de igual importância, que serão mais bem delineados à frente.

A proposta inicial de ação de extensão foi a de número 54.420, cujo título era: Universidade da Maturidade (UMA) do Distrito Federal – bem-estar, saúde e desenvolvimento humano e social. O público de interesse eram as pessoas com mais de 45 anos e segmentos ligados ao envelhecimento humano.

Entre os parceiros destacavam-se o Centro Acadêmico de Saúde Coletiva; o Conselho Regional de Farmácia; o Conselho do Direito da Pessoa Idosa do Distrito Federal; a Secretaria dos Direitos da Pessoa Idosa; os grupos de pesquisa certificados pelo Conselho Nacional de

Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – Determinantes do Envelhecimento Humano e Acesso a Medicamentos e Uso Responsável (AMUR) –, além do Clube da Saúde.

Na sequência e em razão do desenvolvimento peculiar de cada uma das turmas, outras propostas se consolidaram, a exemplo das propostas 56.171; 57.937; 60.682 e 61.077, além do próprio programa: 57.823 e 62.858. Todas alicerçadas na seguinte missão: contribuir com o desenvolvimento humano integral na vida adulta e idosa, utilizando uma abordagem interdisciplinar e holística, com prioridade para a educação, a saúde, o direito, a arte, a cultura e a intergeracionalidade, de modo a primar pela melhoria da qualidade de vida e pelo resgate da cidadania, cujo principal objetivo é o empoderamento do velho por meio da educação[26].

O curso inicial tinha como carga horária o total de 810h. As disciplinas de tronco comum e complementares oferecidas constam no Quadro 8, abaixo:

Quadro 8 – Disciplinas ofertadas na UMA

Disciplinas tronco comum	Disciplinas complementares
Qualidade de vida: construindo o caminho	Oficina do corpo
Direito e cidadania – direito, políticas e educação	Saúde e envelhecimento
Atividade física e mobilidade.	Música – Coral 1
Políticas e envelhecimento	Música – Coral 2
Autocuidado – educação gerontológica	Produção, manejo e transformação de alimentos orgânicos
Corpo e movimento	Orientação alimentar
Línguas – Inglês 1	Cine-pipoca
Projetos especiais	Conversando sobre saúde
Comunicação	Economia doméstica
Trabalho de conclusão de curso 1	Gerontologia social
Trabalho de conclusão de curso 2	Comunicação intergeracional
Estágio obrigatório	Informática para idosos
Atividades complementares	Línguas – Libras
Fundamentos em gerontologia	Línguas – Espanhol
	História e memória
	Línguas – Inglês 2

Fonte: Proposta inicial da UMA, ação de extensão 54420.

A primeira turma do curso foi a turma da Ceilândia, de 2015 a 2017. A coordenação foi apoiada/desenvolvida pela professora Dayani Galato. Logo no primeiro semestre, cerca de 100 (cem) discentes participavam dos trabalhos, a partir de diversas atividades e das disciplinas.

[26] Fonte: Proposta inicial da UMA, ação de extensão 54420.

Entre estas, destacavam-se as de Saúde e Envelhecimento, bem como a que abarcava o Direito e Cidadania – direito, políticas e educação.

Na disciplina de Saúde e Envelhecimento, os alunos trabalharam conteúdos sobre cuidado com o corpo, prática de exercícios físicos e sobre medicamentos. Além disso, desenvolveu-se um livro de receitas, com fórmulas próprias dos discentes, acrescidas de pequenas modificações para torná-las mais saudáveis. Quem não se lembrará do bolinho da vovó? (Quadro 9)

Quadro 9 – Receita bolo da vovó

Ingredientes	**Modo de preparo**
3 ovos	Bater todos os ingredientes no liquidificador;
1 xícara de chá de óleo	Colocar em uma forma untada;
1 xícara de chá de maisena	Levar ao forno de 200º por aproximadamente
1 xícara de polvilho doce	25 a 30 min.
1 xícara chá de queijo ralado meia cura	
1 copo (tipo requeijão) de leite	
1 colher de sopa de fermento químico	
Alterações saudáveis	
1 xícara de coco ou canola	1 copo (tipo requeijão) de leite desnatado
1 xícara de queijo minas meia cura	1 colher de sopa de linhaça ou chia.

Fonte: Autora: Maria Glória P. de Almeida, discente da primeira turma da Ceilândia

No âmbito do direito, foram abordadas questões de ética, direito e cidadania, além do resgate de atividades da infância dos estudantes, com apresentações na escola. Nessas apresentações, buscou-se a interação entre as gerações e o resgate da cultura, por meio da leitura e de brincadeiras.

Nesse ínterim, a professora Silvana Schwerz Funghetto foi convidada a compor a coordenação financeira do programa no primeiro semestre de 2016, ao tempo em que a pesquisadora Maria Ivoneide de Lima Brito participou, na condição de aluna especial do programa de pós-graduação, da disciplina Envelhecimento e Saúde. Na ocasião, foi chamada a compor o grupo, auxiliando na parte administrativa e/ou como docente.

Quase que concomitantemente, a docente Margô Karnikowski efetua o convite para que a servidora em tela, caso assim julgasse pertinente, compusesse o grupo e buscasse candidatar-se ao programa, para concorrer ao doutorado junto à UMA, tendo como objeto de estudo o envelhecimento, reflexo da presente tese.

Aceito o desafio, há o ingresso, então, junto ao curso, com vistas a trabalhar com a professora Zaíra Nascimento de Oliveira em duas disciplinas que foram agregadas ao tronco

comum: Fundamentos da Educação e Comunicação e Educação mediada por Tecnologias, na primeira turma da Ceilândia e, na sequência, na primeira turma da Candangolândia e do Riacho Fundo.

Nessa direção, convêm ilustrar o seguinte objetivo pedagógico, cuja contribuição focou na parte curricular e das quais muitas premissas ainda estão vigentes no curso, a saber:

> Conhecer a realidade social e de saúde dos idosos do DF, identificando indicadores de determinantes sociais e de saúde para este grupo etário na comunidade, os quais possam servir de subsídio para o planejamento conjunto de ações sustentáveis, bem como para possíveis intervenções. Democratizar o saber, possibilitando às pessoas adultas e idosas o acesso à Universidade, na perspectiva da educação continuada, do resgate da cidadania e do desenvolvimento do espírito de convivência.

As professoras Zaíra do Nascimento de Oliveira e Maria Ivoneide de Lima Brito, a partir da necessidade de modificações apontadas mediante um olhar efetivo feito pelas docentes Margô Karnikowski e Kerolyn Ramos Garcia, propuseram diversos ajustes na estrutura inicial, com vistas à reestruturação curricular do curso de extensão e à revisão do projeto político-pedagógico no contexto do Programa Universidade do Envelhecimento. A proposta, com o fito de adequações, foi acatada parcialmente pelo grupo, em reunião realizada no Conselho de Farmácia do DF, com a presença de vários professores da UniSER. Isso ao considerar que a Educação é ferramenta poderosa para revelar as inúmeras possibilidades na velhice e a riqueza do convívio intergeracional, constituindo-se em necessidade indiscutível e inadiável no Brasil. Em um país tido como jovem há algumas décadas e que hoje experiencia a velhice de forma contundente, essa realidade marca-se como nova e desafiadora.

A finalidade precípua do curso é fomentar ações educativas de convívio intergeracional para a promoção da construção de uma consciência coletiva, para se criar a cultura de “uma sociedade para todas as idades”, ato que estimule a participação social de parcela significativa da população (os velhos), embasado em respeito mútuo, autonomia, inclusão social, na participação plena na sociedade e na garantia dos direitos desses cidadãos.

Nesse sentido, a reestruturação curricular, enquanto proposta e focada no objetivo original de sua implementação, primou por contribuir para a garantia da vez e voz do sujeito que envelhece no silêncio da solidão ou de sua própria solidão, encarcerado em suas memórias e, não raro, abandonado pela família, estado e sociedade.

A proposta de revisão baseou-se na observância de que a população de idosos brasileiros ainda se encontra em situação vulnerável, apesar dos avanços das políticas públicas na área e dos esforços envidados. Ao se observar como vivem o grande número de pessoas com

mais de 60 anos no Brasil, é possível perceber que envelhecer no país não ocorre de forma igual para todos.

As características regionais, com especial destaque para o DF, demonstram uma situação mista de realidades econômicas e sociais, indo desde os mais desfavorecidos até aqueles que desfrutam de uma velhice digna. Muitos idosos, independentemente da renda, envelhecem socialmente excluídos, apesar de serem porcentagem representativa da população geral e contribuírem significativamente para a geração de renda.

Com o advento da Lei nº 8.842, de 4 de janeiro de 1994, reeditada em 2010, que dispõe sobre a Política Nacional do Idoso, que cria o Conselho Nacional do Idoso e dá outras providências (BRASIL, 1994), bem como da Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003, que trata do Estatuto da Pessoa Idosa (BRASIL, 2003), e dos debates e reflexões realizadas por diferentes atores sociais durante as Conferências Nacionais dos Direitos da Pessoa Idosa, houve um amadurecimento e uma progressão em relação às diretrizes a serem adotadas por ações relacionadas a essa camada populacional.

Nesse cenário, era e é preciso avançar na construção de ambientes saudáveis que possam favorecer a paz e o convívio harmônico e afetuoso das pessoas, independentemente de sua idade, etnia, religião, classe social ou gênero. Nesse ponto, ressalta-se que a UnB foi credenciada como Universidade Promotora de Saúde.

Era e é notória a necessidade de implementar ações em diversos formatos que promovam a cidadania, criando e recriando, por meio da educação, estratégias que impulsionem uma consciência de formação para o envelhecer digno, que se estenda desde o nascimento até a finitude do ser.

Através da Educação e da cidadania, os idosos podem estreitar os laços afetivos por intermédio do convívio com jovens, de modo a desenvolver uma visão mais positivista perante a sociedade, já que a estrutura elaborada nessa proposta criaria uma condição que considera a importância do seu tempo vivido, suas experiências construídas em vivências familiares e em vários outros ambientes sociais.

O fortalecimento e a implementação de ações em projetos como esse visavam um empoderamento dos direitos dos idosos, contrapondo a negação da velhice em uma sociedade que busca longevidade associada à juventude eterna. Nesse contexto, a velhice é concebida como parte do ciclo da vida, em que o sujeito apresenta possibilidades e limitações, assim como ocorre nas demais fase do desenvolvimento humano.

Dessa forma, projetava-se contribuir para que cada um pudesse desvendar e desenvolver seus potenciais, dar significado e/ou ressignificar a sua trajetória, o que resultaria

na melhora da qualidade de vida, nos indicadores de saúde e na prevenção e combate à violência contra o idoso.

Essa interação humana socializadora remete à concepção contemporânea de Educação, que tem como uma de suas dimensões o autoconhecimento, de fundamental importância para se refletir sobre a relevância do sentido das aprendizagens necessárias às pessoas idosas.

Além da dimensão do autoconhecimento, a Educação em sentido amplo exige o conhecimento contextualizado da sociedade em que vivemos, bem como das leis que a regem. Como seres sociais, os idosos precisam compreender tanto a realidade local em que estão inseridos como sua interdependência com a realidade global. É através desse empoderamento de seu lugar na sociedade que o velho poderá se desenvolver como membro social ativo, produzindo tecnologia social.

Portanto, a visão de Educação preconizada no curso e no próprio projeto político-pedagógico do Programa Universidade do Envelhecimento reconhece e valoriza a diferença entre os sujeitos e sua diversidade, seja de classes sociais, de culturas, de estilos individuais de aprender, de habilidades, de línguas, de religiões, entre outros aspectos, com o objetivo de uma ação educativa de qualidade social.

Educar velhos, historicamente, significou segregá-los a cursos de alfabetização, desconsiderando sua capacidade de letramento, e a cursos localizados de convivência que nem sempre consideraram sua capacidade formativa, negando-lhes o acesso a formas ricas e estimulantes de socialização em seus processos de aprendizagem.

A pedagogia de inclusão, na proposta de revisão em comento, baseava-se em dois importantes argumentos: i) a inclusão mostrou-se benéfica na Educação de todas as pessoas, independentemente de suas habilidades ou limitações e ii) cursos dessa natureza ampliam as possibilidades de os velhos serem reconhecidos em suas necessidades educativas especiais, estabelecendo significativos laços de amizade, de se desenvolverem cognitivamente, serem membros ativos na construção de conhecimentos e terem qualidade de vida.

Além disso, no exercício freiriano no qual se aprende enquanto ensina, todos os sujeitos envolvidos podem se beneficiar e descobrir juntos que existem diferentes aspectos para diferentes necessidades educativas, que essas necessidades constituem-se numa vertente personificada de Educação para velhos e que necessita de delineamento, já que o modelo educativo em vigência privilegia crianças e jovens como referencial e desconsidera um potencial ilimitado de aprender desse segmento em nossa sociedade.

Nesse contexto, a Educação para a transformação contribui para o enfrentamento de desafios, como o das pessoas mais velhas que se tornam resignadas, inferiorizadas e

conformistas em face das agressões de um mundo que rotiniza a vida, impedindo ou dificultando o relacionamento humano e o entendimento da própria realidade, que se constitui em um vir a ser contínuo pelo processo intenso de mudanças de valores, de práticas, de modos de viver.

Tanto as pessoas que trabalham e convivem com velhos como os próprios velhos devem aprender a conhecer criticamente a realidade social em que vivem, reconhecendo-se como integrantes desse contexto e cidadãos responsáveis pelas possibilidades de mudança.

Portanto, o processo de ensino no curso e no programa passa pela compreensão de que existem diversos tipos de aprendizagem e de que o velho deve ter como aliados a maturidade e o saber acumulado dessa geração no estabelecimento de discussões e questionamentos em torno do conhecimento formal, cuidando para que a educação promova a autonomia crítica de pensamento e a compreensão da realidade para seu empoderamento.

Feita a discussão pedagógica, a partir do exposto e, sobremodo, baseada na própria proposta matriz, a trajetória formativa e a proposta curricular do curso foi e é assim delineada:

O Programa Universidade do Envelhecimento – UniSER pretendia, com o curso de extensão, inicialmente, atender idosos oriundos de Ceilândia, do Plano Piloto, da Candangolândia e do Riacho Fundo, de ambos os sexos, de diferentes etnias e classes sociais. As atividades desenvolvidas pela equipe multiprofissional e interdisciplinar em gerontologia no âmbito do projeto do curso foram distribuídas nos eixos já mencionados, com ações integrativas, de diagnóstico dos determinantes sociais de saúde e de gestão.

As ações educativas têm a duração de três módulos por turma de ingressantes, nos quais os alunos terão subdivisões curriculares relacionados à saúde, ao lazer, à cultura e ao direito, em consonância com a Organização Mundial da Saúde (OMS) e a Política Nacional de Saúde da Pessoa Idosa, as quais, entre suas diretrizes, apontam para a promoção do envelhecimento ativo e saudável.

Nesse contexto, e em simbiose com o preconizado pela OMS e pela política supramencionada, o projeto do Curso de Educador Político Social em Gerontologia propõe contribuir para o despertar de um novo olhar sobre o envelhecimento.

A estrutura curricular do curso baseia-se na premissa do “menos é mais”, pois nem sempre mais disciplinas todos os dias e mais carga horária com atividades denotam a qualidade de um curso; ao contrário, a escutatória das turmas e as características das pessoas das quais decorre o trabalho na UniSER nos “força” a um exercício de flexibilidade, ou seja, à elaboração de um desenho curricular, de um percurso formativo e não de uma “grade curricular”.

Essa afirmação está em consonância com o que se espera atualmente da extensão universitária, quando o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX, 2006) aponta, na extensão, a possibilidade de uma flexibilização curricular que pode influenciar e contribuir com a graduação:

> Destaca-se assim, nessa discussão, a dimensão crítica do conceito de sala de aula, que deixa de ser somente o *locus* de produção teórico-abstrata para ser considerada como todo o espaço, dentro ou fora da universidade, onde se realiza o processo histórico-social, vivido por diferentes atores. Professores e estudantes, confrontados com a realidade, são sujeitos do ato de aprender e produzir conhecimentos. Nesse sentido, a relação entre o ensino e a extensão conduz a mudanças no processo pedagógico, na medida em que ambos constituem-se em sujeitos do mesmo ato: aprender (FORPROEX, 2006, p. 23-24).

Portanto, é necessário considerar um espaço no percurso formativo do curso que tenha em conta o que acontece com os(as) estudantes fora da sala de aula, o que se pode denominar de "atividades integrantes", pois poderiam integrar o currículo. Deve-se considerar que se trata de pessoas que atuam em outros espaços sociais, como associações, sindicatos, pastorais ou conselhos, que são agentes sociais e cuja presença no curso tem o objetivo não de preencher um "vazio", mas de construir conhecimentos para qualificar suas atividades no exercício de empoderamento do idoso.

Deve ainda ser baseado na compreensão de que o currículo é entendido como instrumento que abarca os valores, pensamentos e perspectivas da sociedade, assim como constitui identidades e subjetividades e, portanto, não pode nem deve estar fechado em si mesmo. A proposta original possui como base o princípio integrador e inclusivo, em uma organização que prioriza os espaços de discussões e vivências conjuntas envolvidas no cuidado em saúde.

No que tange ao fluxograma do curso e na perspectiva da afirmação inicial, a carga horária do curso se estruturaria em 720 horas, distribuídas em quatro dias. Durante três dias seriam ofertadas disciplinas do "bloco base", ou seja, aquelas que são referência na trajetória formativa do Educador Político Social em Gerontologia. Seriam ofertadas por professores colaboradores do curso (UnB e UFT), além de professores voluntários no curso (externo). Essa proposta foi vencida e, atualmente, são 810 horas.

Em um dos dias se consideraram as atividades do "bloco-integrante", ou seja, a oferta de temáticas que reconheçam e valorizem a diferença e a diversidade presente, que considerem a atuação de público de idosos que o programa atende, com uma carga horária menor que do bloco base, que acrescentam e agregam valor formativo, além de personalizar a oferta,

possibilitando que ações vinculadas à pesquisa e à extensão dos professores colaboradores e voluntários possam atender às "preferências" no curso, pois se trata de ações educativas com atividades multidisciplinares, com temáticas específicas e que já acontecem, tais como: dança, artesanato, grupo de estudo sobre educação do idoso, oficina do corpo, cine-pipoca, comunicação (novas tecnologias) e educação digital, educação financeira, cuidadores de idosos e autocuidado, mobilidade, historicidade e projetos especiais, vivências no mundo do trabalho, entre outros.

Por fim, marca-se como espaço para considerar as atividades já realizadas pelos idosos, na condição de agentes sociais nos diversos espaços que ocupam ou podem ocupar. Essas atividades integrantes permitem o desenho flexível de formação, pois garantirão oferta por adesão, ou seja, o cursista se inscreverá a partir de sua identificação e desejo de aprender determinada temática e também mobilidade, pois cursistas de turmas diversas poderão participar, a cada oferta, a partir do número de vagas.

Além dos projetos integrantes, na articulação de pesquisa, há os projetos integradores, ou seja, aqueles que estão em consonância com os princípios do programa, geradores e constituidores de conhecimento elaborado e que podem e devem ser socializados no grupo. Não se trata de ter, no público do curso, sujeitos de pesquisa, mas, sim, os avanços das pesquisas realizadas no contexto da pós-graduação, os estudos e descobertas compartilhados e contribuidores para a qualidade curricular e social do curso.

A produção de conhecimento da pós-graduação, socializada e trabalhada em pequenos grupos na Universidade do Envelhecimento, constitui-se em um dos diferenciais da proposta no programa, pois enriquece e qualifica a oferta, possibilita ações e garante a flexibilidade e mobilidade no curso.

A trajetória formativa, nessa proposta, considera a importância de reedição do formato de conclusão do curso, propondo aprofundamento de estudo do que seria esse trabalho de conclusão do próprio curso – se está relacionado aos conteúdos do curso, se realmente terá "cara" de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) –, mas pode-se avançar e, para esse exercício, adotar uma metodologia de pesquisa que seja alternativa, como por exemplo, estudos no campo da Otobiografia.

Trata-se de uma metodologia com abordagem teórica que fundamenta o método da pesquisa. Esse conceito metodológico, construído a partir de Jacques Derrida, almeja mostrar o sentido das vivências resultante da escuta que Nietzsche sugere ser feita (MONTEIRO, 2007). Essas vivências operam na produção escrita. Por isso, com a otobiografia, questiona-se a *dynamis* do texto, designando-a como a força, a potência virtual e móbil que dá vida e vigor

aos escritos. Pela investigação otobiográfica, importa dar outro sentido ao biográfico e a sua assinatura – o autobiográfico. Derrida fomenta essa reflexão ao refletir a respeito da estreita vinculação entre as vivências e a produção textual, consubstanciado pela leitura que faz de Nietzsche (MONTEIRO, 2007).

O autor entende que só artificialmente pode-se separar um texto da vida de seu autor. Com esse método, é possível escutar as vivências de pessoas em formação por meio dos seus escritos. O pesquisador, nesse caso, coloca-se como ouvinte das vivências de formação, afinal são elas que mostram os valores e os saberes efetivados ao longo de um tempo de vida. Esse texto pode ser oral, escrito ou midiático e o que norteia a estruturação do trabalho é a pergunta: O que quer o autor ao escrever seu texto? Que mensagem subliminar está implícita a essa vivência, relato, memorial?

Nessa perspectiva, inclusive pode-se dar mais sentido e significado à presença dos graduandos no curso, que podem formar parcerias produtivas com os alunos concluintes, sob a supervisão docente, e não apenas vincular a um grupo do curso essa tarefa. Essa característica garantiria um exercício extensionista, formando conceitos fora de sala de aula e agregando valor à formação dos graduandos (estagiários) no curso.

Para reformulação conceitual da trajetória formativa também foi sugerida, enquanto metodologia, que o processo de ensino tenha uma organização didática que possibilite a "conversa" entre os blocos e norteie as escolhas bibliográficas, os materiais utilizados nas aulas e a gestão do tempo em sala de aula. Portanto, sugere-se que o planejamento do semestre acompanhe uma organicidade, observando os objetivos do curso, tendo a qualidade de vida e empoderamento do idoso como temática transversal no curso, isto é, que seja tratada em diversas dimensões por cada professor colaborador. Além disso, sugere-se a seguinte estrutura:

i) identificação: detalhamento da turma, professor, carga horária e disciplina;

ii) descrição do eixo: coletiva a partir das considerações apresentadas nesse texto;

iii) disciplina: tipo de abordagem que será ofertada a partir da compreensão de descrição e objetivo do curso no programa;

iv) objetivo do estudo: articulado aos temas transversais propostos para o curso no programa;

v) objetivos didáticos: i) cognitivos: aqueles que estabelecem o tipo de conhecimento que se constrói a partir do estudo. Aprender a conhecer o que nas temáticas da disciplina? Compreender o que dos fenômenos do processo de Envelhecimento Humano? ii) psicomotores: aqueles que estabelecem que tipo de prática e práxis pressupõem os estudos realizados. Aprender a fazer o quê? Compreender como?

iii) afetivo-emocionais: aqueles que estabelecem a ser e a como conviver com os outros. Aprender a ser o quê? O que os outros podem me ensinar?

Novamente, ressalta-se que a proposta em esteira veio para agregar a possibilidade de reflexão junto ao programa inicial, que já estava estruturado e incrementado desde a UMA e fomenta um dos pilares desse curso: o espaço crítico-reflexivo, da criatividade, do pluralismo de ideias, da construção coletiva.

Outrossim, e sobremodo fundamentada na visão inicial da UMA, bem como acrescida desse e de vários outros olhares, feitos a muitas mãos e com distintos e consideráveis acréscimos, é que são estruturadas as ações pedagógicas voltadas para as turmas do curso, uma a uma. Então, ao cabo de 2020, apresentam-se 13 turmas concluintes.

O retrato destas será apresentado no próximo capítulo, a partir das entrevistas que foram efetuadas com os coordenadores e dos questionários coletados junto aos egressos no transcurso da pesquisa.

Que venha o próximo capítulo.

4 RESULTADOS DA PESQUISA: A TRAVESSIA

Este capítulo da tese trata dos pontos principais do estudo realizado e estrutura-se em quatro partes. A primeira explicitará alguns conceitos atinentes à avaliação, ao monitoramento e às políticas públicas, os quais foram fundantes para a análise e interpretação dos dados provenientes do trabalho, realizado mediante revisão bibliográfica exploratória (PÁDUA, 2016). Na sequência, emerge o resultado da pesquisa propriamente dita, que se constitui em um tripé, um trabalho tridimensional. Assim, a segunda parte ressalta todo o levantamento feito junto às 8 universidades públicas federais do Centro-Oeste e seus desdobramentos; em suma, trata da pesquisa de campo com dados secundários (GIL, 2011). A terceira descreverá detalhadamente os resultados provenientes dos questionários aplicados junto aos egressos da UniSER, consubstanciada em bases estatísticas, acrescidas das percepções apresentadas por esses interlocutores a respeito do objeto delineado para o estudo. O quarto tópico contextualizará os dados provenientes das entrevistas semiestruturadas efetuadas junto aos gestores, conforme posto na seção de metodologia, acrescidos, por fim, de uma análise da proposta aprovada enquanto Política para o Envelhecer Saudável, Participativo e Cidadão na UnB.

4.1 Avaliação, monitoramento, programas e políticas públicas: fundamentação teórica

Propor políticas públicas e, por conseguinte, analisar programas, projetos ou ações pressupõe mecanismos que possam fiscalizar a eficácia e a efetividade dos recursos públicos ali investidos, numa visão micro. Porém, trata-se de questão macro, fato que implica compreender o que são políticas públicas educacionais, se elas existem e se estão consolidadas no âmbito das 8 universidades federais do Centro-Oeste e, no caso específico, na UnB, tendo, como caso de análise, a UniSER, no que se refere à aplicação do objeto da presente pesquisa.

Assim, do ponto de vista conceitual, este trabalho fez uso de algumas ferramentas de avaliação e de monitoramento como peças-chave para a gestão dos dados coletados na investigação e, por conseguinte, do programa em análise, com vistas a ter uma visão acurada e a buscar maior atenção quanto aos resultados propostos a partir do programa aprovado no âmbito da UnB.

Há que se registrar, no entanto, que, no Brasil, o campo das políticas públicas e, por conseguinte, das avaliações é um campo novo, ainda em construção e constante transformação, segundo Dias Sobrinho (2003, p. 14), que a define como “ato estreitamente ligado a escolher e

optar". Ela se manifesta na modalidade *accountability*, para compreender índices como eficiência, produtividade e medir resultados ou efeitos.

Assim, a avaliação assume a função de intervenção, controle e regulação, em posição de vigilância e fiscalização. Cohen e Franco (2013, p. 73) assim a definem: "a avaliação faz parte do processo de planejamento da política social, gerando uma retroalimentação que permite escolher entre diversos projetos de acordo com sua eficácia e eficiência". Os autores, nos diversos conceitos, convergem para a ideia de que a avaliação se ocupa da análise da eficiência, mede até que ponto um programa alcança certos objetivos e contribui para o processo de tomada de decisões (COHEN; FRANCO, 2013), além de reforçar a importância da objetividade, da validade e da confiabilidade nos projetos sociais.

As avaliações podem ser diferenciadas em relação ao momento em que se realizam e os objetivos que perseguem, destacando-se: a avaliação *ex-ante* – critérios racionais para implementação ou não do projeto –, *ex-post*, realizada em projetos em execução (decisão de continuar ou não tal projeto) e em projetos concluídos (uso futuro da experiência realizada). A avaliação se divide em avaliação de processos (feita durante a implementação e afeta a organização e operações) e de impacto (avalia se o projeto alcançou seus objetivos e quais os efeitos secundários), utilizada com vistas a manter a formulação original ou introduzir modificações na programação, segundo Cohen e Franco (2013).

Nesse sentido, concernente à UniSER, foi possível efetuar uma avaliação do tipo *ex-post*. O mesmo ocorreu em relação aos seus efeitos, mensurados a partir do olhar dos discentes e dos gestores, ou mesmo consubstanciados no levantamento geral dos PDIs institucionais, o que se deu por intermédio da aplicação dos questionários, da execução das entrevistas e, ainda, do levantamento documental em consonância com a literatura. Uma das limitações, nessa direção, foram algumas mudanças de gestão e alterações que ocorreram no âmbito geral ou mesmo pedagógico do programa, o que, de algum modo, influencia nas variáveis e nas situações em análise vivenciadas pelos estudantes. Isso se considerarmos que a UniSER encontra-se em constante movimento e aperfeiçoamento.

4.1.1 O monitoramento e a avaliação: aspectos conceituais

Dias Sobrinho (2003), ao escrever sobre a avaliação, apresenta algumas perguntas importantes, ao questionar: a avaliação produz efeitos? Quais são as finalidades da avaliação? Quem se beneficia? Essas premissas devem permear sempre a tomada de decisões em relação a dada política ou a programas sociais.

Para além das referências com que as políticas públicas são analisadas nas esferas acadêmica, política e mesmo do senso comum, a distinção de sua eficácia[27], eficiência[28] e efetividade[29] são elementos que passam a ter maior importância para sua adoção ou não, quando a influência que a sustenta perpassa ideologias e valores – jogos de interesses, segundo Dias Sobrinho (2003). A importância desses elementos precisa se concretizar no campo da avaliação e do monitoramento. Assim, como saber se uma política é passível de ser legitimada e atende aos objetivos propostos? No caso específico, como saber se a proposta educacional voltada para a inserção dos velhos atendeu aos objetivos que lhe foram desenhados?

A primeira observação a ser destacada é que, considerando-se que a universidade é uma instituição que também absorve e exala o cunho político, a construção de dado programa ou projeto atende ao olhar de quem o elabora ou implanta. Destarte, em razão das mudanças de gestores (atores sociais) que conduzem o referido programa, existem, no mínimo, algumas versões e olhares diferenciados sobre as ações deste; é, portanto, natural que visões diferentes remodelem seu sustentáculo atinente à teoria e ao método deste, com o fito de fomentar sua gestão, planejamento, monitoramento e, quiçá, avaliação.

Se levada em apreço a premissa de que mesmo políticas públicas bem estruturadas são alvo de erros políticos e/ou técnicos, considere-se, então, as ações/demandas ou mesmo políticas que se encontram em efervescente metamorfose e/ou aperfeiçoamento. Nessa seara, vislumbra-se que o caminho adequado é a institucionalização, pela UnB, do programa da UniSER e de seu monitoramento e avaliação como instrumentos estratégicos para sua gestão.

Efetuada a breve ponderação, é mister registrar ainda que, ao propor um caminho para o monitoramento de qualquer programa, no caso em tela, da UniSER, alguns elementos teóricos são necessários para introduzir o trajeto que será seguido, uma vez que:

> Não existe consenso quanto ao que seja avaliação de políticas públicas, pois o conceito admite múltiplas definições, algumas delas contraditórias. Esse fato se explica justamente porque a área de políticas públicas é perpassada por uma variedade de disciplinas, instituições e executores, abrangendo diversas questões, necessidades e pessoas (TREVISSAN; VAN BELLEN, 2008, p. 535).

[27] Grau em que se alcançam os objetivos e metas do projeto na população beneficiária em um determinado período de tempo, independentemente dos custos implicados (COHEN; FRANCO, 2013).

[28] Considera os custos e está associada à noção de excelência. Diz respeito à capacidade de produzir os resultados desejados com o menor dispêndio possível de recursos (COHEN; FRANCO, 2013).

[29] Usado para expressar resultados concretos, permanentes e que podem ser diretos ou indiretos. Portanto, corresponde à relação entre os resultados e objetivo.

Nessa mesma linha de pensamento, ao parafrasear Cohen e Franco (2013), depreende-se que nem todas as avaliações são iguais, pois se trata da emissão de um juízo de valor. Suas diferenças são marcadas por múltiplos critérios, tais como o tempo de sua realização, os objetivos propostos, quem as realiza, a natureza que a constitui, a escala que assume e, sobremodo, o olhar do avaliador, já que o processo não é neutro e está intrinsecamente ligado à adoção de métodos, técnicas de análise e de roteiros avaliativos. Nessa direção, é necessário compreender e ter bem clara a concepção do que é avaliar, para que se avalia e quem são os destinatários da avaliação.

A transformação da avaliação como instrumento democrático articula-se com sua realização de forma independente e está intimamente ligada ao monitoramento, o qual, segundo Luck (1996, p. 46), "consiste no conjunto de ações organizadas, contínuas e sistemáticas de observação, acompanhamento, registro e análise dos processos de implementação de planos de ação e intervenções não planejadas".

Nesse cenário, monitoramento e avaliação são atividades que se complementam, estão intimamente interligadas e foram utilizadas para a análise dos dados selecionados na presente investigação, partindo-se das definições apresentadas por Cohen e Franco (2013), abaixo explanadas, ao contemplarem as definições de projeto, programa e metas.

O projeto está engendrado em uma lógica de planejamento; está, sobretudo, interligado aos programas. Assim, a unidade mínima de execução são os projetos, compreendidos como: "um empreendimento planejado que consiste num conjunto de atividades inter-relacionadas e coordenadas para alcançar objetivos específicos dentro dos limites de um orçamento e de um período de tempo dados" (COHEN; FRANCO, 2013, p. 85).

Já o programa é um conjunto de projetos que perseguem os mesmos objetivos. Por sua vez, um plano é a soma de programas com objetivos comuns. Mediante esse panorama, apresenta-se a concepção de objetivos e metas. Entre os objetivos, destacam-se: originais e derivados; gerais e específicos; únicos e múltiplos; complementares, competitivos e indiferentes; imediatos e mediatos.

Nesse mesmo contexto conceitual, a meta é compreendida como um "objetivo temporal, espacial e quantitativamente dimensionado" (COHEN; FRANCO, 2013, p. 90). Essa definição inclui a determinação da população a ser alcançada.

Compreende-se por efeito "todo comportamento ou acontecimento que se pode razoavelmente dizer que sofreu influência de algum aspecto do programa ou projeto" (COHEN; FRANCO, 2013, p. 91). Já impacto é definido como "um resultado dos efeitos de um projeto, bruto ou líquido" (COHEN; FRANCO, 2013, p. 92).

Os autores em comento abordam também a definição de insumos, processos e resultados. Tratam da questão da cobertura, da utilização, da produtividade, e definem conceitos importantes: o de eficácia, o de eficiência e efetividade. Segundo os escritores, a eficiência e a eficácia podem e devem ser determinadas em cada nível do projeto, medindo o grau de racionalidade na alocação de recursos em cada um deles (COHEN; FRANCO, 2013, p. 105).

Nesse aporte, tendo como cerne de estudos o objeto da presente tese, é mister apresentar os conceitos de política e política pública. Política é a definição e execução de um conjunto de ações referidas a uma situação problemática, com o intuito de transformá-la em um determinado período de tempo. Política pública, por sua vez, é compreendida como o conjunto de ações, atividades, projetos, programas, decisões, diretrizes e princípios de caráter geral, desenvolvido "pelo Estado direta ou indiretamente, com a participação de entes públicos ou privados, que visam assegurar determinado direito de cidadania, de forma difusa ou para determinado segmento social, cultural, étnico ou econômico" (ABRALE, 2022, n.p.), potencializando e direcionando recursos, objetivando-se o bem-estar da sociedade, o todo. Nesse contexto, Azevedo (2003, p. 38) pontua que "política pública é tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões". Em suma, ela é desenhada para a resolução de dado problema da sociedade. Peroni (2003) a define como "o Estado em ação". Ao coadunar com esse entendimento, Souza (2003, p. 13) assim se posiciona:

> Campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, "colocar o governo em ação" e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e ou entender por que ou como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente). Em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real.

Do ponto de vista político, compreende-se política pública como um processo de decisão do que será ou não feito. Já a partir de uma visão administrativa, delineia-se como o conjunto de ações, projetos ou programas realizados pelo governo. As que mais se aproximam do cidadão e de sua vida cotidiana são as políticas sociais, que abarcam as áreas da saúde, do saneamento básico, da educação, de transporte, da segurança, entre outras.

No cenário das políticas sociais, Cohen e Franco (2013) distinguem três tipos:

i) assistencialistas e paliativas – procuram elevar o nível de consumo de uma parte da população; são regidas permanentemente pelo princípio da equidade;

ii) investimentos em recursos humanos – respondem tanto às necessidades da clientela como às demandas da sociedade (a equidade rege essas ações);

iii) atividades promocionais – compreendidas como aquelas que abarcam objetivos sociais e de outra natureza, o que faz a eficiência aparecer como fim, mesmo a curto prazo.

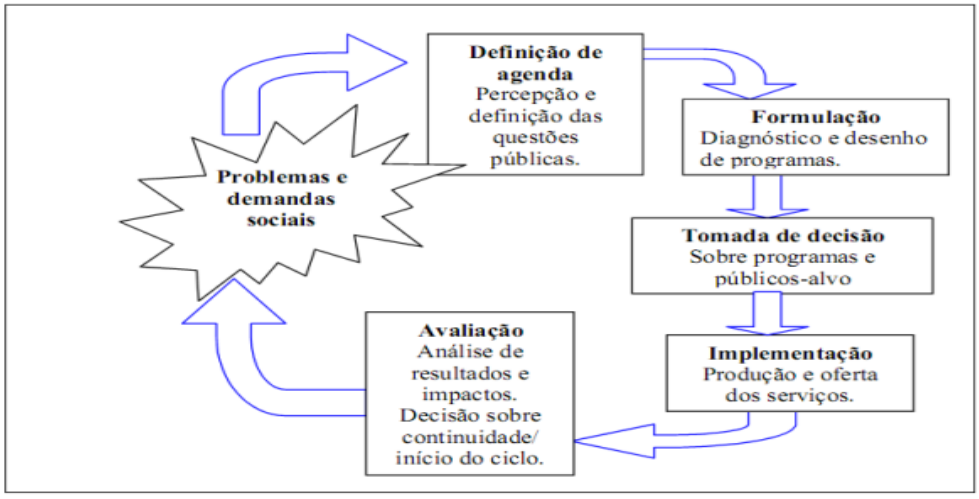
Por conseguinte, em seu primeiro momento, o da elaboração, a política social tem como princípio norteador, inalienável, a busca pela equidade, que implica a satisfação das necessidades básicas da população, priorizando-as segundo os graus de urgência relativos; no segundo momento, respeitam-se ambos os princípios e, na terceira fase, a de implementação, tem-se de buscar a eficiência para alcançar a equidade (COHEN; FRANCO, 2013, p. 26-27).

Os autores ainda trazem tradicionais defeitos apresentados nas políticas sociais, quais sejam: acesso segmentado, universalismo aparente, regressividade, tradicionalismo, inércia ou descontinuidade e o surgimento aluvial de novos temas e instituições (COHEN; FRANCO, 2013, p. 27-29).

Os mesmos estudiosos apresentam novas orientações para a política social, tais como a prática de uma política compensatória; o aumento da eficiência do gasto social e o efetivo uso dos serviços públicos ofertados, redefinindo, por exemplo, sua oferta, reorientando a demanda, avançando no conhecimento técnico mediante a realização de diagnósticos adequados, de melhorias nos sistemas de informação e da avaliação dos programas sociais, a exemplo da construção de um banco de projetos sociais e edificação de uma nova institucionalidade, por meio da descentralização e a desconcentração das ações da administração do Estado (COHEN; FRANCO, 2013, p. 29-34).

Para melhor compreensão, apresenta-se o ciclo das políticas públicas:

Quadro 10 – O ciclo de políticas e programas públicos



Fonte: Brasil (2010)

No bojo das políticas públicas sociais no país, destacam-se as educacionais, definidas como o conjunto de ações, atividades, planos, projetos, diretrizes, dentre outros, que almejam garantir o direito universal à educação e ao desenvolvimento completo do discente, projetando-se que os quatro pilares da educação sejam alcançados de forma plena, garantindo ao cidadão o acesso à educação, buscando-se democratização no acesso, ou seja, uma escola para todos. Trata-se do "Estado em ação" (PERONI, 2003) no âmbito da educação, pois contempla tudo que ele faz ou não faz nessa área, voltando-se, em suma, para as questões concernentes à escola e aos sistemas de ensino, uma vez que educação é um tema extremamente amplo que se espraia por diversas ramificações, tanto no âmbito formal quanto informal.

A partir desse olhar, as IFES implementam suas próprias políticas públicas educacionais, centradas nos pilares da própria instituição, com o fito de, focadas na realidade brasileira, mas, sobremodo, na sua e na realidade da sociedade que as rodeia, contribuir para universalizar seu nicho de atuação, levando, de forma plena e efetiva, a educação a todos que dela dependem, além do acesso à profissionalização e outros, no nível em que atuam.

4.2 O início da travessia: o resultado da pesquisa junto às 8 IFES do Centro-Oeste

Apresentados os conceitos, ressalta-se que a questão norteadora do projeto foi devidamente apresentada às oito universidades federais, como pano de fundo para a realização de primeira parte da presente pesquisa. Assim, com vistas a dissecar essa inquietação, foram desveladas mais quatro perguntas direcionadas a essas universidades federais:

- Existem políticas educacionais, especificamente nos cursos de graduação e extensão, cujo público beneficiário seja o idoso, no âmbito da Universidade Federal X? Em caso afirmativo, quais?
- Existem políticas educacionais voltadas para os idosos no PDI da Universidade X? Em caso afirmativo, quais?
- Existem ações educacionais voltadas para os idosos no âmbito da Universidade X? Em caso afirmativo, quais?
- Na oferta dos cursos para os velhos, há algum sistema específico de seleção, bonificação ou cotas para estes, no que tange ao acesso à educação superior?

Em busca das respostas, registra-se que este estudo se caracterizou como transversal, de caráter exploratório e descritivo, para o qual se realizou, inicialmente, uma pesquisa *on-line* no portal do Ministério da Educação (MEC) e do INEP, com o fito de averiguar a listagem de

todas as universidades e seus respectivos contatos. Foram identificadas 8 universidades públicas federais na Região Centro-Oeste.

Em seguida, enviou-se pedido de acesso à informação, proveniente do Sistema Eletrônico do Serviço de Informações ao Cidadão (*e*-SIC, atualmente Fala.BR – Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação), para as respectivas universidades, mediante um formulário padrão para todas elas, a fim de convidar o responsável geral pela área de extensão – decano, pró-reitor ou outro – a responder um breve questionário com as perguntas supracitadas, que abarcaram a existência ou não de políticas educacionais voltadas para velhos nos PDIs das entidades a partir da implantação de programas de inserção para esse segmento nas instituições – como um sistema específico de seleção, bonificação ou cotas para velhos dentro da educação superior ou projetos afins com outra nomenclatura. O questionário foi preenchido *on-line* e as instituições encaminharam/restituíram a resposta via *e*-SIC.

Iniciados os trabalhos, todas as instituições responderam ao questionário no prazo devido. Ao mesmo tempo, foi feita uma averiguação detalhada dos PDIs das instituições. É oportuno salientar que, nessa direção, três universidades não possuem PDIs próprios: a Universidade Federal de Catalão (UFCAT)[30], a Universidade Federal de Jataí (UFJ) e a Universidade Federal de Rondonópolis (UFR). O fato ocorre em razão do desmembramento ocorrido, estando, assim, todas na fase de início do processo de elaboração. Por conseguinte, não foi possível verificar a presença de políticas relacionadas ao envelhecimento nessas instituições por meio dos PDIs.

Na mesma direção, mediante os resultados obtidos a partir dos questionários enviados às instituições, e consoante análise de outros documentos, como os relatórios de gestão, salienta-se que não existem, listadas nos PDIs, políticas educacionais para os velhos nessas entidades. Existem apenas ações pontuais.

Consoante o detalhamento de cada federal em comento e, por conseguinte, de seus PDIs, seguem os resultados.

[30] Essas três universidades foram desmembradas de outras universidades e são intituladas como as novíssimas. A UFCAT foi fundada a partir do desmembramento da Universidade Federal de Goiás (UFG), mediante a aprovação da Lei nº 13.634, de 20 de março de 2018. Já a UFJ também foi desmembrada da UFG, consoante a aprovação da Lei nº 13.635, de 20 de março de 2018. Na mesma seara, a Universidade Federal de Rondonópolis (UFR) foi criada em 20 de março de 2018, a partir da Lei Federal nº 13.637, que eclodiu no desmembramento do *campus* da Universidade Federal de Mato Grosso.

4.2.1 Universidade Federal de Catalão (UFCAT)

A Universidade Federal de Catalão (UFCAT) não possui PDI (faz uso do atinente à sua universidade de origem). Portanto, não é possível constatar a existência ou não de políticas educacionais institucionais centradas no velho. Todavia, possui ações que têm como objetivo a educação e a saúde para o público em comento nos cursos de graduação em Enfermagem, Pedagogia, Psicologia e Medicina, dentre outros, cabendo destacar as seguintes ações:

a) Grupo de pesquisa em saúde do idoso.
b) Projetos de Educação de Jovens e Adultos.
c) Cursos de preparação de cuidadores de idosos.
d) Apoio psicológico à terceira idade: suporte técnico à Instituição de Longa Permanência de Catalão (GO).
e) Ação extensionista – Projeto de vida: discutindo carreira e aposentadoria.
f) Ação extensionista – Atenção à saúde do adulto e idoso.
g) Projeto de pesquisa – Análise da situação de saúde da população adulta e idosa.
h) Projeto de pesquisa – Suicídio e comportamento suicida nas diversas fases da vida: uma pesquisa mista (inclusive a terceira idade).
i) Vários artigos publicados relativos à educação e saúde do idoso.
j) Curso de Educação de Jovens e Adultos (Pedagogia).
k) Disciplinas nos cursos de Enfermagem, Medicina e Psicologia.
l) Realização de seminários e outros eventos científicos.
m) Estágios obrigatórios e não obrigatórios destinados à terceira idade, realizados em ambulatórios, instituições hospitalares e de longa permanência (Enfermagem, Medicina e Psicologia).

Os cursos destinados aos velhos têm como critério básico de inserção na atividade a idade que demarca o referido ciclo vital: 60 (sessenta) anos.

4.2.2 Universidade Federal de Jataí (UFJ)

A Universidade Federal de Jataí (UFJ) não possui PDI (faz uso do atinente à sua universidade de origem). Portanto, não é possível constatar a existência ou não de políticas educacionais específicas centradas no velho. Outrossim, em relação aos questionamentos da pesquisa, salienta-se que não existem políticas educacionais para os velhos, conforme os demais documentos analisados.

Os projetos de curso (PPC) dos cursos de graduação da UFG/Regional Jataí não abordam essa temática. Contudo, verifica-se que existem ações isoladas em alguns cursos de graduação, quais sejam:

a) Atendimento a discentes idosos no Núcleo Orientador de Bem-Estar (NOBE) – programa de apoio aos discentes.

b) Após o atendimento no NOBE, encaminhamento de relatório de orientação para a coordenação de curso. Além disso, houve uma exposição da psicopedagoga com o grupo de docentes do curso.

c) No curso de Pedagogia: projeto de extensão Alfabetização de adultos e pessoas da terceira idade.

d) Curso de Medicina: projeto de extensão Informação é saúde, que leva informação sobre saúde aos idosos atendidos nos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), além de idosos frequentadores do Serviço Social do Comércio (SESC). Já no curso de Enfermagem, registra-se o Programa de Educação Tutorial (PET) – Enfermagem, que também atende ao público em questão. Acrescido, ainda, dos seguintes cursos/ações:

e) Curso básico para cuidadores de idosos.

f) Formação do profissional enfermeiro: competências e habilidades para atendimento do idoso e seu cuidador familiar.

g) Cuidados paliativos.

h) Educação em saúde e atividades lúdicas como estratégia de integração social de idosos.

i) Envelhecimento e doenças sexualmente transmissíveis.

j) HIV/AIDS: conhecimento, atitude e prática da pessoa idosa.

k) Perfil e condições de letramento em saúde dos usuários atendidos no ambulatório de pessoa idosa.

l) Na disciplina de práticas em enfermagem em saúde coletiva são abordados conteúdos voltados para avaliação multidimensional da pessoa idosa.

Por sua vez, relacionadas à Coordenação de Extensão e Cultura, têm-se, em execução, as seguintes ações específicas para o velho:

a) Cuidar bem: grupo de atenção ao idoso e aos seus cuidadores (Enfermagem).

b) Oferta de curso anual para cuidador de idosos com abordagem multidisciplinar.

c) Atividades recreativas para idosos institucionalizados (Educação Física).

d) Atendimento e prevenção dos fatores de risco cardiovasculares em idosos institucionalizados (Fisioterapia).
e) Rede de vigilância em saúde para idosos institucionalizados (Revisli) (Fisioterapia).

4.2.3 Universidade Federal de Rondonópolis (UFR)

A Universidade Federal de Rondonópolis (UFR) não possui PDI (faz uso do atinente à sua universidade de origem). Portanto, não é possível constatar a existência ou não de políticas educacionais específicas centradas no velho. Outrossim, em relação aos quesitos da pesquisa, ressalta-se que não existem políticas educacionais centradas nesse público.

Registra-se, todavia, que a UFR mantém, em seu nicho da extensão, o Núcleo de Estudos e Atividades da Terceira Idade (NEATI), que desenvolve ações de inclusão, capacitação e qualidade de vida para a população adulta e idosa com idade igual ou superior a 45 anos, organizando atividades como palestras no âmbito dos direitos da pessoa idosa, entre outras ações, além de fomentar o programa de extensão intitulado VIVER NEATI: envelhecimento ativo e saudável, que, por sua vez, possui 5 (cinco) projetos vinculados: i) Poesia ao pé do ouvido – eixos tecnologia e educação; ii) Viver: promoção da saúde e qualidade de vida na terceira idade – eixos tecnologia e saúde; iii) Viver-Fito: valorização do uso de plantas medicinais entre idosos – eixos tecnologia e saúde; iv) Viver: acolhimento e atendimento psicoterápico à idosos – eixos tecnologia e saúde; v) Viver: o corpo do idoso em movimento – eixos tecnologia e mobilidade física.

Em suma, existem, em curso, ações educativas focadas nos velhos nas três instituições citadas, mas não existem políticas públicas educacionais exclusivas para os velhos. A existência dessas políticas é mister, pois traz o tema para o bojo de uma agenda, linha central de ação, que contempla e unifica a universidade – ou boa parte dela –, representa continuidade e promove integração, consistência e coerência, ao promover o papel social da universidade, além de investimentos claros, e não somente ações pontuais, muitas vezes desarticuladas entre si e que nem sempre dialogam com o propósito de se ter uma efetividade e relevância social perante a comunidade a que serve.

Na sequência, o estudo centrou-se nas 5 (cinco) universidades que possuem PDIs próprios, dentre as quais delineia-se o seguinte retrato, no âmbito do envelhecimento:

4.2.4 Universidade Federal de Goiás (UFG)

A Universidade Federal de Goiás (UFG) possui um PDI com vigência de 2018 a 2022. O documento não faz referência alguma à existência de políticas educacionais específicas centradas no velho, salvo pequeno excerto apresentado dentre os objetivos orientadores da política de formação de professores(as) para a educação básica:

> reconhecer, na formação inicial e continuada, as especificidades dos sujeitos (crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos) em suas diferentes etapas, níveis e modalidades de escolarização, bem como os tempos e processos de desenvolvimento e aprendizagem na educação básica. (UFG, 2017, p. 3).

Ressalta-se que a referida universidade possui um núcleo nessa área, o Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Envelhecimento (NEPEV-UFG), criado com vistas a atender a uma demanda do Conselho Estadual do Idoso. Este resultou do apoio de organizações governamentais e não governamentais que têm por objetivo aglutinar esforços no sentido de contribuir para o avanço do conhecimento na área do envelhecimento. O NEPEV-UFG foi fundado no dia 10 de dezembro de 2014[31], está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação (PRPI) e tem estabelecido agenda de trabalho com a Prograd, por meio de reuniões para discutir a inclusão do público idoso em disciplinas de graduação, por meio do preenchimento de vagas em disciplinas isoladas e vagas remanescentes. Outra ação em andamento é a perspectiva da criação de um núcleo livre para abordar a temática do envelhecimento. Há uma comissão constituída por diferentes representações, dentre elas a Prograd, que estuda a criação do curso de graduação em Gerontologia. Do ponto de vista dessa graduação, entre as principais instituições de educação superior reconhecidas pelo Ministério da Educação (MEC) que ofertam o curso de Gerontologia, destacam-se: Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), Universidade de São Paulo (USP), Centro Universitário Claretiano (CEUCLAR) e Faculdades Adamantinenses Integradas (FAI). A Universidade Católica de Brasília também oferta o curso de bacharelado em Gerontologia. A mesma entidade, desde 2003, oferta o curso de mestrado em Gerontologia e, desde 2017, o curso de doutoramento em Gerontologia.

A UFG desenvolve(u) 25 ações de extensão voltadas ao idoso, conforme quadro a seguir:

[31] Disponível em: https://nepev.prpi.ufg.br/n/87261-fundacao-do-nepev. Acesso em: 1 mar. 2022.

Quadro 11 – Ações de extensão desenvolvidas pela Universidade Federal de Goiás quanto ao envelhecimento

Título	Situação	Dimensão Acadêmica
Formação continuada para agentes comunitários de saúde sobre alimentação e nutrição para Idosos Diabéticos e Hipertensos do Centro de Saúde da Família Parque Atheneu. Código: EV312- 2019.	concluída	extensão
Tecnologia Assistiva via dispositivos móveis: estudo em aplicativos de smartphones para apoio ao cotidiano de idosos. Código: CR093- 2019.	em execução	extensão
Hidroginástica para adultos e idosos. Código: PJ621- 2019.	em execução	extensão
Pró Idoso: Programa de atividades para um envelhecimento ativo (2019 À 2020). Código: PJ513- 2019.	em execução	extensão
A representação do Idoso no cinema - Mostra de Cinema – Envelhecendo na 7° Arte. Código: PJ485- 2019.	em execução	extensão
Cuidar Bem: Grupo de Atenção ao Idoso e aos seus Cuidadores Familiares. Código: PJ384- 2019.	em execução	extensão
Promoção e manutenção da saúde e prevenção de doenças para idosos na comunidade. Código: PJ303- 2019.	em execução	extensão
Avaliação Neuropsicológica de crianças, adolescentes, adultos e idosos em Clínica escola de psicologia. Código: PJ269- 2019	em execução	extensão
Pet Enfermagem na atenção à saúde do idoso. PJ235- 2019.	em execução	extensão
Palestra e lançamento do livro Memórias Autobiográficas e Música em Idosos. Código: EV626- 2018.	em execução	extensão
Projeto Musicalidade - Música como cuidado para idosos institucionalizados. Código: PJ491- 2018.	em execução	extensão
Atividades recreativas para idosos institucionalizados. Código: PJ407- 2018.	em execução	extensão
Promoção e manutenção da saúde e prevenção de doenças para idosos na comunidade. Código: PJ361- 2018.	em execução	extensão
Corpo e ludicidade: Vivências Corporais para idosos em Instituições de Longa Permanência. Código: PJ334- 2018.	em execução	extensão
Atenção à Saúde do Adulto e Idoso. Código: PJ272- 2018.	concluída	extensão
IV Curso Básico para Cuidadores de Idosos. Código: CR068- 2017.	concluída	extensão
Cuidado musical para idosos. Código: PJ581- 2017.	concluída	extensão
Plano de Necessidades e Projetos de Ampliação e Adequação do Lar dos Idosos da Chácara São José - Associação Espaço Vida. Código: PJ287- 2017.	concluída	extensão
Cuidando do idoso institucionalizado: Capacitação da equipe de instituições de longa permanência. Código: PJ214- 2017.	concluída	extensão
Atividades recreativas para idosos institucionalizados. PJ194- 2017.	concluída	extensão
Promoção e manutenção da saúde e prevenção de doenças para idosos na comunidade. Código: PJ171- 2017.	em execução	extensão
Corpo e ludicidade: Vivências Corporais para idosos em Instituições de Longa Permanência. Código: PJ133- 2017.	concluída	extensão
A representação do Idoso no cinema - I Mostra de cinema – Envelhecendo na 7° arte. Código: PJ096- 2017.	concluída	extensão
Atuação multiprofissional da Liga de Geriatria e Gerontologia da UFG na promoção á saúde do idoso - Atenção à saúde do idoso institucionalizado. Código: PJ088- 2017.	em execução	extensão
Cuidar Bem: Grupos de Atenção à Cuidadores Familiares de idosos. Código: PJ087- 2017.	concluída	extensão

Fonte: elaboração própria com base nos questionários da pesquisa efetuados junto à UFG

4.2.5 Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

A Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) possui um PDI com vigência de 2013 a 2020. Esse documento não faz referência alguma à existência de políticas educacionais específicas centradas no velho. Porém, na prática, existem ações de extensão com caráter educacional voltadas para esse público. É o exemplo do projeto de extensão Universidade Aberta à Pessoa Idosa, coordenado pela própria Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (Proex), renovado regularmente desde 2013, o qual busca o atendimento aos velhos de duas formas principais:

i) abrindo semestralmente edital conjunto com a Pró-Reitoria de Graduação (Prograd), possibilitando que pessoas acima de 55 anos possam se matricular em até duas disciplinas de cursos de graduação, com o fito de proporcionar às pessoas uma oportunidade de aprofundar seus conhecimentos e propiciar a troca de saberes entre discentes regulares e docentes. Ao início de cada semestre, com a publicação de novo edital, as pessoas que participaram em semestre anterior podem se inscrever novamente em novas disciplinas. O educando não se torna um aluno regular de graduação, apenas cursa aquelas disciplinas específicas. Essa ação é interessante do ponto de vista de acúmulo de conhecimento específico gerado e da própria socialização do velho; todavia, caso houvesse uma porta maior – para a graduação, por exemplo –, haveria um retorno social amplo para o velho e para a própria sociedade ao integrá-lo de fato;
ii) realizando atividades diversas, como palestras, oficinas, visitas e atividades culturais em Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), trabalhando com temas relevantes ao segmento, intermediando e proporcionando a participação desses grupos nos eventos culturais realizados pela área de extensão.

Entre as outras ações de extensão aprovadas, citam-se os projetos de extensão A tecnologia a favor da qualidade de vida do idoso (ODS 10 – Redução das desigualdades) e Inclusão digital para a terceira idade, que se encerrou em outubro de 2019 – ambos coordenados por docentes que trabalham com a inclusão digital.

Outro ponto de destaque atinente às ações de extensão é que os projetos já são direcionados ao público velho, prevalecendo a ordem de inscrição e, em alguns casos, a parceria com instituições ou grupos específicos que disponibilizam estrutura para a realização.

4.2.6 Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS)

A Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) possui um PDI com vigência de 2015 a 2019 e um que abrange o transcurso de 2020 a 2024. Explicita-se que nenhum desses documentos fazem referência alguma à existência de políticas educacionais específicas centradas no velho. Não obstante, no primeiro documento citado, no espaço destinado a seus princípios filosóficos e teórico-metodológicos gerais, que norteiam as práticas acadêmicas da instituição, insere-se "o diálogo, em termos de igualdade" e "a dignidade, a igualdade e a liberdade de todas as pessoas", fato que, de algum modo, contempla os velhos (UFMS, 2015, p. 27-28).

Na prática, porém, existem ações de extensão com caráter educacional voltadas aos velhos sendo executadas na UFMS, uma vez que, desde maio de 2018, foi institucionalizado o Programa de Extensão Universidade Aberta à Pessoa Idosa (UnAPI/UFMS), que tem como objetivo geral "organizar, promover e fortalecer o desenvolvimento de ações integradas de ensino, pesquisa e extensão que tenham como foco a valorização da pessoa idosa na sociedade e a qualificação dos serviços e das políticas sociais públicas voltadas a este segmento populacional"[32]

Nesse patamar, na UFMS há ações de extensão, cultura e esporte cujo público beneficiário é o em comento, já que, no âmbito do programa supramencionado, por meio de edital público, são ofertadas vagas para velhos em disciplinas de graduação e em ações de extensão, cultura e esporte, direcionadas pelos eixos da inclusão social, da assistência, da formação e aperfeiçoamento e da divulgação e popularização quanto à pessoa envelhecida.

No segundo semestre de 2019, por exemplo, foram ofertadas 328 vagas[33]. Conforme dados do censo, Mato Grosso do Sul possui população superior a 2,8 milhões de habitantes e aproximadamente 11% de idosos. Assim, embora seja um excelente passo inicial, o número mostra-se ínfimo frente à totalidade; as ações estão aquém de suprir e realmente atender a essa população etária.

4.2.7 Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)

A Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) possui um PDI com vigência de 2019 a 2023. Esse documento não faz referência alguma à existência de políticas educacionais específicas centradas no velho. Não obstante, em sua política de extensão universitária, constam

[32] Disponível em: https://unapi.ufms.br/o-que-e-unapi/
[33] Disponível em: https://proece.ufms.br/files/2018/07/SEI_UFMS-1354365-Edital.pdf

ações pontuais, como o coral da terceira idade, Longevidade Saudável (atividades físicas) e a Universidade Aberta da Terceira Idade, com várias atividades, como dança, oficinas na promoção da convivência, troca de experiências, formação de vínculos territoriais e afetivos, promoção da autonomia, formação de pares e grupalidades e inclusão na área de informática.

4.2.8 Universidade de Brasília (UnB)

A Universidade de Brasília (UnB) possui um PDI com vigência de 2018 a 2022. Esse documento não faz referência alguma à existência de políticas educacionais específicas centradas no velho. A única menção a questões atinentes a esse público diz respeito ao piso das vagas que lhe foram destinadas na Biblioteca Central (BCE). E, assim como as demais instituições em estudo, possui ações de extensão bastante pontuais, a exemplo do Programa da UniSER, além dos seguintes cursos, programas ou pesquisas:

Quadro 12 – Ações de extensão e/ou pesquisas desenvolvidas pela UnB quanto ao envelhecimento

Título	Setor
Capacitação em agricultura sustentável: cultivo de plantas e criação de animais com vistas a alimentação saudável	FCE
Curso: Educador Político Social em Gerontologia. Coordenador(a): Eliana Fortes Gris.	FCE
Curso: Estratégias para lidar melhor com comportamentos desafiadores de idosos com demência	
Curso: XI Curso de cuidados com pessoa idosa com demências – Edição especial: Cuidados durante a pandemia de covid-19. Coordenador(a): Andrea Mathes Faustino.	FS/ENF
Disciplina da graduação: A cidade e a terceira idade (CEM0120)	CEAM
Disciplina da graduação: Avaliação alimentar e nutricional teórica	FS
Disciplina da graduação: Avaliação e diagnóstico fonoaudiológico no terceiro ciclo de vida	FCE
Disciplina da graduação: Biogerontologia	FM
Disciplina da graduação: Cuidado do adulto e idoso	FS
Disciplina da graduação: Cuidado integral a saúde do adulto e do idosos (FCE0362)	FCE
Disciplina da graduação: Demência: um olhar necessário	ENF
Disciplina da graduação: Desenvolvimento de curso de vida – velhice	IP
Disciplina da graduação: Dimensões da atividade física para idosos	FEF
Disciplina da graduação: Disciplinas da especialização em saúde da pessoa idosa	
Disciplina da graduação: Estágio supervisionado em Fonoaudiologia 1, 2 e 3	FCE
Disciplina da graduação: Fisioterapia na atenção de média complexidade – avaliação	FCE
Disciplina da graduação: Fisioterapia na atenção de média complexidade – intervenção	FCE
Disciplina da graduação: Fonaudiologia no terceiro ciclo de vida	FCE

Disciplina da graduação: Fundamentos da Educação	FCE
Disciplina da graduação: Geografia da população	ICH
Disciplina da graduação: Geriatria (FMD0554)	FM
Disciplina da graduação: Introdução à Gerontologia (CEM0068)	CEAM
Disciplina da graduação: Nutrição e Dietética 1	FS
Disciplina da graduação: Nutrição e Dietética 2	FS
Disciplina da graduação: Nutrição nas fases da vida	FS
Disciplina da graduação: Perspectiva do desenvolvimento humano	FE
Disciplina da graduação: Pesquisa em Gerontologia FCE0382	FCE
Disciplina da graduação: Política social, família e envelhecimento populacional (CEM0042)	CEAM
Disciplina da graduação: População e Geografia	GEO
Disciplina da graduação: Práticas em Nutrição	FS
Disciplina da graduação: Princípios da atividade física para idosos (FEF0374)	FEF
Disciplina da graduação: Recursos terapêuticos fonoaudiológicos no terceiro ciclo de vida	FCE
Disciplina da graduação: Tópicos em Fisioterapia nas fragilidades do idoso: bases científicas (TOFFI)	FCE
Disciplina da graduação: Tópicos em percepção: envelhecimento	IP
Disciplina da graduação: Tópicos em psicologia do desenvolvimento 1. Tema: qualidade de vida e envelhecimento: aspectos psicossocioculturais	IP
Disciplina da graduação: Violências e saúde	ENF
Disciplina da graduação: Vivência em cosmetologia e autocuidado	FCE
Disciplina da pós-graduação: Arte e subjetividade no mundo neoliberal	
Disciplina da pós-graduação: Comunicação e sociabilidade	PPGCOM
Disciplina da pós-graduação: Dimensões da atividade física para idosos	PPCR
Disciplina da pós-graduação: Envelhecimento e saúde	FCE
Disciplina da pós-graduação: Perspectivas em envelhecimento e longevidade	PPGDSCI
Disciplina da pós-graduação: Processos sensoriais	PPGPSICC
Disciplina da pós-graduação: Seminário em ciências do comportamento: envelhecimento	PPGCDC
Disciplina de graduação: Direito da família: temática Estatuto do Idoso	FD
Evento/ação de extensão: A importância da reabilitação cardiorrespiratória para idosos	
Evento/ação de extensão: Desafios da Década do Envelhecimento dessa e das demais gerações no contexto de e Pós Pandemia	
Evento/ação de extensão: Doce desafio (diabetes, educação em saúde, atividades físicas orientadas. Coordenadora: Aline Costa Santos Nunes	FCE
Evento/ação de extensão: É preciso saber viver e envelhecer	
Evento/ação de extensão: Letramento e envelhecimento: perspectivas e desafios	
Evento/ação de extensão: Mutirão de triagem fonoaudiológica em idosos	FCE
Evento/ação de extensão: Psicossocialização: os desafios do processo de envelhecimento nos tempos atuais	
Evento/ação de extensão: Reabilitação e neurociências: um efeito positivo na saúde intelectual e no envelhecimento saudável	FCE
Grupo de pesquisa em saúde, cuidado e envelhecimento (GPeSEn) Determinantes do envelhecimento humano. Coordenadora: Silvana Schwerz Funghetto	FCE

Grupo de Pesquisa: Grupo de estudo da capacidade funcional e do equilíbrio corporal. Núcleo de Estudos e Pesquisas em Envelhecimento, Saúde e Funcionalidade (NEPESF). Coordenador: Leonardo Petrus da Silva Paz	FCE
Grupo de trabalho para elaborar portfólio (contendo descrições de grupos de pesquisa e laboratórios, além de lista de pesquisadores) e propor ações internas à UnB com o tema envelhecimento, nomeado pela Decana do DPI.	DPI
Grupo de Trabalho: Envelhecimento saudável e participativo. Coordenadora Leides Barroso Azevedo Moura	DASU
Laboratório do grupo de estudos e pesquisas sobre atividade física para idosos (GEPAFI). Coordenadora: Marisete Peralta Safons	FEF
Mesa redonda: Saúde mental, envelhecimento e intergeracionalidade: debates necessários	DASU
Mulheres na agropecuária	FCE
Núcleo de Estudos e Pesquisas da Terceira Idade (NEPTI) vocacionado à temática do envelhecimento em estudos, pesquisas, ensino e extensão	CEAM
Observatório de demência. Coordenadora: Carla Targino da Silva Bruno	FS
Pesquisas relacionadas ao envelhecimento humano, a partir de análise facial por imagens digitais, para fins forenses e antropológicos em geral. Coordenador: Flávio Barros Vidal	IE
Pesquisa: a enfermagem e o cuidar ao longo da vida e da história. Coordenadora: Keila Cristianne Trindade da Cruz	CDT
Pesquisa: A influência de fatores genéticos na performance e composição corporal em indivíduos remanescente quilombolas. Leonardo Costa Pereira	FCE
Pesquisa: A qualidade do sono em idosos atendidos em unidade militar de saúde do Distrito Federal. Ana Suzana Pereira de Medeiros	FM
Pesquisa: A significação da intergeracionalidade sobre a influência dos avós nos hábitos alimentares dos netos	FCE
Pesquisa: Acesso a medicamentos para hipertensão arterial sistêmica em Ceilândia: componente da promoção do uso racional de medicamentos. Andréa Pecce Bento	FCE
Pesquisa: Ambiente escolar para maturidade: estudo, análise e recomendações para as salas de aula. Mariana Rocha de Souza	FCE
Pesquisa: Aposentadoria das donas de casa de baixa renda no Brasil: um estudo sobre a perspectiva de especialistas, legisladores (as) e movimentos feministas. Agatha Marina Murar Azzolin	ICS
Pesquisa: Associação entre o desempenho da tarefa motora de levantar-se do solo e o histórico de quedas de idosos comunitários. Robson Felipe de Queiroz	FEF
Pesquisa: Atividades ecléticas sob o acrônimo ProTeGer – Prognósticos e Terapêuticas em Geriatria.Otávio de Toledo Nóbrega	
Pesquisa: Comparação do efeito de reabilitação cognitiva e dupla tarefa em idosos com comprometimento cognitivo leve e demência leve. Coordenadora: Cristina Lemos Barbosa Furia	FCE
Pesquisa: Covid-19 e a relação genética: repercussões em pessoas idosas. Coordenadora: Andrea Mathes Faustino	FS
Pesquisa: Covid-19: consequências da pandemia para pessoas idosas. Coordenadora: Keila Cristianne Trindade da Cruz	CDT
Pesquisa: Determinantes sociais da mortalidade na área metropolitana de Brasília. Coordenadora: Ana Maria Nogales Vasconcelos	IE
Pesquisa: Determinantes sociais e biológicos do envelhecimento: uma comparação entre Brasil e Portugal. Coordenadora: Ana Maria Nogales Vasconcelos	IE
Pesquisa: Dinâmica demográfica e indicadores sociais para populações nacionais e subnacionais. Coordenadora: Ana Maria Nogales Vasconcelos	IE

Pesquisa: Educação ao longo da vida: avaliação de efetividade de programas educacionais para população 45+. Kerolyn Ramos Garcia	FCE
Pesquisa: Efeito da melatonina na prevenção da disfunção das células ciliadas externas auditivas relacionada à idade no modelo murino (C57BL/6J). Lucieny Silva Martins	FM
Pesquisa: Efeito da suplementação de cafeína na capacidade de geração de torque máximo e rápido em homens jovens e idosos. Lucas Campos Ugliara	FEF
Pesquisa: Elaboração e validação de cartilha educativa com exercícios físicos específicos para prevenção de quedas em idosos da comunidade. Marcelo Brito de Lima	FEF
Pesquisa: Envelhecimento das mulheres: práticas institucionais de violência e de abandono. Coordenadoras: Lourdes Maria Bandeira e Anália Soria Batista	SOL
Pesquisa: Envelhecimento e dependência: desafios para a organização da proteção social. Coordenadores: Analía Soria Batista, Luciana de Barros Jaccoud, Luseni Aquino e Patrícia Dario El-Moor	SOL
Pesquisa: Envelhecimento no Distrito Federal: explorando o isolamento social entre pessoas idosas. Coordenadora: Ana Maria Nogales Vasconcelos	IE
Pesquisa: Estudo compreensivo da obesidade como fator de risco para quedas em idosos. Sílvia Gonçalves Ricci Neri	FEF
Pesquisa: Estudo de sintomas depresssivos, ansiosos, consumo de álcool e compulsão alimentar em idosos submetidos a bypass gástrico em y de roux. Maria Clara Pereira Fialho	FM
Pesquisa: Estudo do efeito de microvesículas produzidas por células-tronco pluripotentes sobre células senescentes. Coordenadora: Juliana Lott de Carvalho	FM
Pesquisa: Identificação de fatores preditores do risco de queda em idosos em estágios iniciais da Doença de Parkinson. Jéfferson Carlos Araújo	FCE
Pesquisa: Memória e história da educação de jovens, adultos e idosos trabalhadores – pegadas de Paulo Freire	FUP
Pesquisa: No parque com a terceira idade: o papel do espaço público como suporte ao envelhecimento ativo. Thaís Corrêa Cabral	FAU
Pesquisa: Observatório de saúde da pessoa idosa. Coordenadora: Carla Targino Da Silva Bruno	FS
Pesquisa: Perfil fonoaudiológico de idosos residentes no Distrito Federal. Coordenadora: Juliana Onofre de Lira	FCE
Pesquisa: Políticas educacionais para velhos: UniSER – A UnB envelhecida. Maria Ivoneide de Lima Brito	FCE
Pesquisa: Projetos e programas de atividade física para pessoas idosas nas universidades públicas brasileiras: um panorama geral. Álisson Vieira Costa	FEF
Pesquisa: Relação da Atividade física no controle da hipertensão arterial em idosos. Coordenadora: Andrea Mathes Faustino	FS
Pesquisa: Relação da covid-19 em idosos: repercussões práticas. Coordenadora: Andrea Mathes Faustino	FS
Pesquisa: Revisão de aplicativos de smartphones para idosos: realidade brasileira. Coordenadora: Keila Cristianne Trindade da Cruz	CDT
Pesquisa: Traços de personalidade preditores da percepção de futuro da aposentadoria e o uso de nudges para a atualização da contribuição de planos de aposentadoria. Rodrigo Barbosa de Castilho	IP
Pesquisa: Tradução, adaptação cultural e avaliação da eficácia do iSupport da Organização Mundial da Saúde para o contexto brasileiro (a UnB é um polo do respectivo projeto, coordenado pelo Departamento de Gerontologia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) desde 2017. Coordenadora: Keila Cristianne Trindade da Cruz	CDT
Pesquisa: Trajetórias assistenciais de idosos no Distrito Federal. Ruth da Conceição Costa e Silva	FCE

Pesquisa: Transição demográfica, mortalidade, envelhecimento, qualidade de vida na área metropolitana de Brasília. Coordenadora: Ana Maria Nogales Vasconcelos	IE
Pesquisa: Transtorno ao uso de álcool em idosos: fatores de risco e de proteção, adesão, evasão ao tratamento e mortalidade. João de Sousa Pineiro Barbosa	FCE
Pesquisa: Um estudo acerca das principais modalidades de eletroanalgesia e da relação entre capacidade física e qualidade de vida relacionada à saúde com idosos com esteoartrite de joelho. Camila Cadena de Almeida	FCE
Pesquisa: Uso de modelo ex-vivo para o estudo da influência do secretoma de células senescentes sobre o reparo da pele humana	
Programa de exercícios físicos para idosos. Coordenador(a): Marisete Peralta Safons.	FEF
Programa de extensão: Envelhecimento saudável e participativo com cidadania: UnB como Universidade Promotora de Saúde	DASU
Programa de extensão: Liga Acadêmica de Gerontologia e Geriatria da Universidade de Brasília (LAGGUnB). Coordenadoras: Keila Cristianne Trindade da Cruz e Andrea Mathes Faustino	FS/ENF
Programa de extensão: Universidade do Envelhecer – UniSer: Arte de Viver. Coordenadora: Margô Gomes de Oliveira Karnikowski.	FCE
Projeto de extensão de ação contínua: Construindo uma universidade para todas as idades Coordenadora: Leides Barroso Azevedo Moura	FS
Projeto de extensão de ação contínua: Programa de exercícios físicos para pessoas a partir de 60 anos de idade. Coordenadora: Marisete Peralta Safons	FEF
Projeto de extensão de ação contínua: VivacIDADE: redes entre nós, protagonismo e produção de vida no envelhecimento. Coordenadora: Grasielle Tavares	FCE
Projeto de extensão: Cuidados com a comunicação, audição e alimentação dos idosos. Coordenadora: Juliana Onofre de Lira	FCE
Projeto de extensão: Cuidando do idoso e seu cuidador na Universidade de Brasília. Coordenadora: Andréa Mathes Faustino	CEAM
Projeto de extensão: Envelhecimento ativo e saudável na perspectiva intergeracional: um estudo multidológico no Paranoá, DF Coordenadora: Elza Maria de Souza	FS
Projeto de extensão: Pilates solo para idosos.	
Projeto: Programa presencial e virtual de gerontologia domiciliar, avaliação e reabilitação neuropsicológica para inclusão social e familiar de idosos. Coordenador(a): Sérgio Leme da Silva. Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP – 2006).	IP
Projeto: A cooperação mútua nos programas de pesquisas, ensino e extensão universitária dirigidos ao desenvolvimento da cidadania consciente, mediante atividades de alfabetização de jovens, adultos e idosos, saúde, direito, comunicação social, audiovisual e organização popular, mediante a atuação conjunta de alunos e professores da universidade em projetos resultantes de parceria com o Centro de Educação Paulo Freire de Ceilândia (CEPAFRE). Coordenador: Erlando da Silva Rêses – 2018.	FE
Projeto: Ambulatório de Geriatria e Gerontologia. Coordenador: Alisson Fernandes Bolina.	FS
Projeto: Atenção odontológica aos pacientes do Centro de Medicina do Idoso do HUB. Coordenadora: Erica Negrini Lia.	FS/ODT
Projeto: Comunica UniSER. Coordenadora: Camila Alves Areda	FCE
Projeto: Conexão Idade: uma abordagem multidisciplinar da saúde do idoso por meio das redes sociais. Coordenadora: Paula Cristina Moreira Couras da Silva.	FM
Projeto: Consumo alimentar em idosos associados ao estado nutricional, nível de atividade física e a sarcopenia	FS
Projeto: Cuidados com a comunicação, audição e alimentação dos idosos. Coordenadora: Juliana Onofre de Lira	FCE

Projeto: Cuidando dos idosos e seus cuidadores na Universidade de Brasília. Coordenadora: Keila Cristianne Trindade Da Cruz	FS/ENF
Projeto: Educa UniSER. Coordenadora: Thaís Branquinho Oliveira Fragelli	FCE
Projeto: Educação em saúde – orientação alimentar. Coordenadora: Eliana Fortes Gris	FCE
Projeto: Efeito do consumo de alimentação rica em nitrato na capacidade física, desempenho cognitivo, estado de humor, potencial anti-inflamatório e antioxidante em idosos ativos e sedentários.	FS
Projeto: Esporte educacional: trilhando caminhos e integrando gerações. Coordenador: Eduardo Antônio Ferreira	FCE
Projeto: Fale comigo: UniSER em ação. Coordenador: José Antônio Iturri de La Mata	FCE
Projeto: FortaleçaMente: Estratégias de linguagem para prevenção cognitiva no envelhecimento saudável. Coordenadora: Maysa Luchesi Cera.	FCE
Projeto: Internacionaliza. Coordenadora: Margô Gomes de Oliveira Karnikowski	FCE
Projeto: Modelo pedagógico biopsicossocial para inclusão digital do idoso. Orientadora: Maria de Fátima Ramos Brandão	IE
Projeto: Núcleo Integrado de Promoção e Proteção dos Direitos Humanos da Pessoa Idosa (NIPDH) UniSER. Coordenador: Renato Cabral Rezende	FCE
Projeto: Projeto Acão: o contributo da UniSER em tempos de pandemia. Coordenadora: Mariana Sodário Cruz	FCE
Projeto: Projeto *Silver Age*	FS
Projeto: Projeto Voa: Concurso literário para a maturidade. Coordenador: Renato Cabral Rezende.	FCE
Projeto: Tecnogeronto: tecnologia, inovação e comunicação intergeracional. Coordenadora: Marileusa Dosolina Chiarello	FCE
Projeto: Tempo de Colher – UniSER. Coordenadora: Vivian da Silva Santos	FCE
Projetos de extensão de ação contínua que atendem pessoas idosas: Reabilitação protética de pacientes com defeitos maxilofaciais, que atende pacientes com sequelas de câncer de cabeça e pescoço, coordenado pela Profa. Aline Ursula Rocha Fernandes. Atendimento odontológico a pacientes com neoplasia maligna.	FS
Publicação: de Oliveira RM, Lia EN, Guimarães RM, Bocca AL, Cavalcante Neto FF, da Silva TA. Cytologic and cytometric analysis of oral mucosa in Alzheimer's disease. Anal Quant Cytol Histol. 2008 Apr; 30(2):113-8. PMID: 18561748.	FS
Publicação: Gomes L. da C., Parro Y. M., Cruz A. S. da C., Lia Érica N., & Faustino A. M. (2019). Conhecimento e práticas em saúde bucal por cuidadores de idosos. Revista Eletrônica Acervo Saúde, 11(5), e315. https://doi.org/10.25248/reas.e315.2019.	FS
Publicação: Pina GM, Lia EN, Berretta AA, Nascimento AP, Torres EC, Buszinski AF, de Campos TA, Coelho EB, Martins VP. Efficacy of Propolis on the Denture Stomatitis Treatment in Older Adults: A Multicentric Randomized Trial. Evid Based Complement Alternat Med. 2017; 2017:8971746. doi: 10.1155/2017/8971746. Epub 2017 Mar 15. PMID: 28396692; PMCID: PMC5371226.	FS
Publicação: Parro, Y., de Mendonça Guimarães, D., Muller, H. S., Coelho, E., Berretta, A., Aparecida de Lima, J., Jong, D., de Paulo Martins, V., Lia, E. Efficacy of a 0.5% Propolis -0.9% Pomegranate Buccal Spray Treatment Compared with 2% Miconazole Gel for Denture Stomatitis Treatment in Elderly Patients: a Randomized Clinical Trial. Journal of Dentistry, 2022; 23(4): 472-479. doi: 10.30476/dentjods.2021.91479.1588	FS
Semana de extensão: Estratégias de desenvolvimento e implementação de ações para a maturidade: Articulação e transferibilidade dos projetos vinculados ao Programa UniSER/UnB	FCE

Seminário: VII Seminário Internacional sobre Atividades Físicas para a Terceira Idade. Corrdenadora: Marisete Peralta Safons. Serviço Social do Comércio (SESC – 2004).	FEF
Seminário: VII Seminário Internacional sobre Atividades para a Terceira Idade. Coordenadora: Iran Junqueira de Castro. Ministério do Esporte (ME – 2004).	FEF
Workshop de grandes temas sobre o tema envelhecimento	DPI

Fonte: elaboração própria.

Nesse panorama de análise e tendo como base o triênio (2018 a 2020), ao elaborar um quadro comparativo entre o total geral de matriculados na graduação no país em 2020 (8.680.354 – INEP, 2022) e os discentes com idade igual ou superior a 60 anos, regularmente matriculados no mesmo nível e ano, temos o seguinte cenário:

Quadro 13 – Descritivo da população de velhos matriculados na graduação, no Brasil, 2018 a 2020

Ano	De 60 a 69 anos	De 70 a 79 anos	De 80 a 89 anos	De 90 anos ou mais
2018	27.133	2.174	148	8
2019	30.717	2.642	171	9
2020	34.829	2.964	179	14

Fonte: INEP (2022)

Os dados eclodem no montante de 37.986 (trinta e sete mil e novecentos e oitenta e seis) discentes matriculados em 2020, o que corresponde a 0,43% (zero vírgula quarenta e três por cento), ou seja, percentual que não chega nem ao menos a 0,5% (meio por cento) do total geral de matriculados no Brasil. Um número absolutamente aquém da proporção de velhos que compõe a população geral do país – basicamente 30 milhões em 2020 (IBGE, 2020).

Já em relação aos dados específicos da UnB, temos os seguintes números:

Quadro 14 – Descritivo da população de velhos matriculados na UnB, 2020

Modalidade	População de velhos matriculados na UnB
Graduação	153
Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado)	120
Especialização	16
Total de velhos na UnB	**289**

Fonte: levantamento próprio efetuado junto à UnB (2022)

No que concerne ao total de estudantes matriculados nos cursos de graduação e pós-graduação da UnB para o ano de 2020, os dados e respectivos índices revelam uma realidade muito aquém do contexto do envelhecimento, pois, se de um lado, temos uma população de discentes que corresponde a 44.330, por outro, esse dado não se repete no âmbito de seus cursos, uma vez que a população de velhos matriculados na UnB é de 289 (duzentos e oitenta e nove)

discentes, o que corresponde a 0,65%, sendo basicamente um reflexo do cenário nacional já apresentado.

No que tange ao perfil de servidores por faixa etária na UnB, temos o total de 1.423 (docentes e técnicos) com idade igual ou superior a 55 anos de idade, o que corresponde ao percentual de 24,46% de seu corpo funcional, conforme delineado no quadro abaixo.

Quadro 15 – Perfil por faixa etária, servidor UnB, 2020

Entre 18 e 24 anos	**Entre 25 e 34 anos**	**Entre 35 e 44 anos**	**Entre 45 e 54 anos**	**Entre 55 e 64 anos**	**Entre 65 e 75 anos**
35	1.002	1.906	1.452	1.118	305
Total de docentes e técnicos administrativos					**5.818**

Fonte: levantamento próprio com base em UnB (2022)

Uma das conclusões que podem ser apreendidas dos números apresentados é que, de fato, em relação à graduação, o espaço ocupado ainda é ínfimo. Portanto, é necessário debater o tema. É mister mudança de cultura, transformação social, com o fito de redução e/ou eliminação das múltiplas barreiras e adversidades, a elaboração e/ou aprimoramento das relações intra e interpessoais, o anseio por novas métricas de acessibilidade que permitam a inclusão. Destarte, é primordial a função do ensino, da pesquisa, da extensão: o fazer e a práxis universitária, que envolva a graduação, a pós-graduação, numa harmoniosa relação ensino-aprendizagem.

Por conseguinte, conforme já anunciado, é desejável o desenvolvimento de políticas públicas institucionais contempladas no regimento, no estatuto, nos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDIs), que abarquem e repisem o enfrentamento do envelhecer no bojo educacional, mediante a premissa de fomentar e consubstanciar o tema, cada vez mais. Visão consolidada mediante a concepção e a ampliação das UnaTIs ou UATIs, mas, sobremodo, da própria UniSER. Ações que, na prática, podem ser consideradas como uma das sementes nesse caminhar.

4.2.9 IFES: à guisa de algumas considerações gerais – o PDI e as políticas educacionais voltadas para os velhos

A partir desse contexto geral, salienta-se que, consubstanciada em análise minuciosa efetuada nos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDIs) das 8 IFES pesquisadas, em nenhum deles, de modo transcrito e institucionalmente reconhecido, constam políticas educacionais voltadas para os velhos.

O que consta, na prática, são ações de extensão bastante restritas e pontuais, localizadas, em suma, nos cursos de educação e de saúde. Várias reflexões podem ser extraídas:

i) mediante a análise dos questionários e ao pontuar que duas IFES informam a existência de políticas em suas respostas, apreende-se que há uma importante confusão entre o que são políticas e o que são ações de extensão; portanto, esses conceitos devem ser mais bem trabalhados e, para além do conceito, seria interessante que fossem desenhadas políticas nas respectivas universidades;

ii) existem ações que não estão transcritas nos PDIs. Essas ações estão basicamente centradas nas áreas de saúde e de educação. Questiona-se: e nas demais áreas? Esse dado, de certa forma, parece subestimar o sujeito, o velho. Será que ele não possui capacidade para participar, ativamente, dos demais programas e/ou cursos? Outro viés para a reflexão seria a de que a visão a respeito do envelhecer encontra-se marcada pelo olhar das perdas e doenças.

iii) não consta, na oferta dos cursos de graduação, nenhum sistema específico de classificação, seleção, bonificação ou cotas para os velhos, no que atine ao acesso à educação superior, nas instituições pesquisadas. Outrossim, nessa direção, são pertinentes ações que abarquem a democratização do acesso dos velhos nas IFES. As cotas poderiam configurar-se uma boa medida. Uma proposta aqui levantada é a de que as IFES possam fomentar a criação de cursos de graduação em gerontologia e/ou pós-graduações nessa área, pois, se teremos, muito em breve, no mínimo 20% (vinte por cento) de nossa população envelhecida, careceremos formar cidadãos aptos a compreenderem esse cenário e a atuarem nele, desde docentes a profissionais. E que, nesses cursos, o velho se apresente como um sujeito protagonista; que tenhamos, portanto, vagas que lhes sejam destinadas.

iv) considerando-se que, de todas as ações apresentadas nas IFES, parte já foi concluída e parte encontra-se em execução, emerge um tópico ímpar para discussão: qual o impacto das ações concluídas e das vigentes para a sociedade e para os idosos? Se tivesse uma política, qual poderia ser a realidade desta ou de outras ações? Inicialmente, um dos primeiros pontos seria da própria continuidade e da relevância social frente à sociedade, do seu impacto.

v) emerge outra inquietação: qual é o lugar do velho na universidade? A universidade carece debater a respeito desse tema e reanalisar sua ação no que atine à educação e sua profunda relação com o sujeito amadurecido e seu envelhecimento.

Isso ao ponderar que a universidade pública atual é composta pelo tripé do ensino, da pesquisa e da extensão, além da gestão, de forma intimamente articulada; portanto, compreender e investir na extensão é algo urgente e necessário. Nessa seara, essa instituição carece reconhecer que a sociedade envelhece a passos largos e precisa trabalhar isso no bojo de suas ações. Consubstanciada nessa premissa, a UnB pode abarcar um papel central. Quem sabe estruturando a primeira universidade pública federal do envelhecimento? Utopia?

Nasce uma convicção: a universidade carece rever a sua atividade no que atine à educação e sua profunda ligação com o envelhecer e suas nuances; marca-se o início da travessia, já que ainda há muitas lacunas a serem preenchidas antes desse sonho maior.

O objetivo deste primeiro alicerce da tese foi explanar e trazer ao debate a reflexão e a certeza de que o assunto envelhecimento deve ser contemplado no cerne da educação superior, com a premissa de contribuir para a construção de políticas, ações, projetos ou programas que contemplem tanto a democratização do acesso quanto a permanência dos velhos na universidade nos mais diversos cenários e pontos.

É necessário pontuar, por conseguinte, que não se trata tão somente de uma questão de acesso, mas, sobremodo, de respeito às especificidades do velho; principalmente no que se refere às metodologias de ensino e avaliação, do próprio processo de ensino e aprendizagens para que se tenha o cumprimento dos pressupostos da educação e se permita a participação cidadã e o desenvolvimento humano em sua plenitude.

Dito isso, é mister refletir a respeito das condições de acesso dos velhos, bem como no que concerne à urgência de se reconhecer a relevância do envelhecer com qualidade de vida, da gerontologia, do envelhecimento ativo, da geriatria, da gerontologia educacional no cerne da graduação e de todas as demais modalidades e níveis da educação, proposta que pode ser alcançada por intermédio de ações afirmativas e inclusivas nessa direção.

No que concerne aos normativos e regramentos legais que consolidam a educação, compreende-se que esse grupo etário não é contemplado em uma política pública educacional que absorva as suas necessidades e carências reais e suas respectivas especificidades. Outrossim, emerge a urgência de um debate maior, centrado na e para a velhice e em todos os seus reflexos sociais e sua heterogeneidade. A população do Brasil envelhece a passos amplos e constantes.

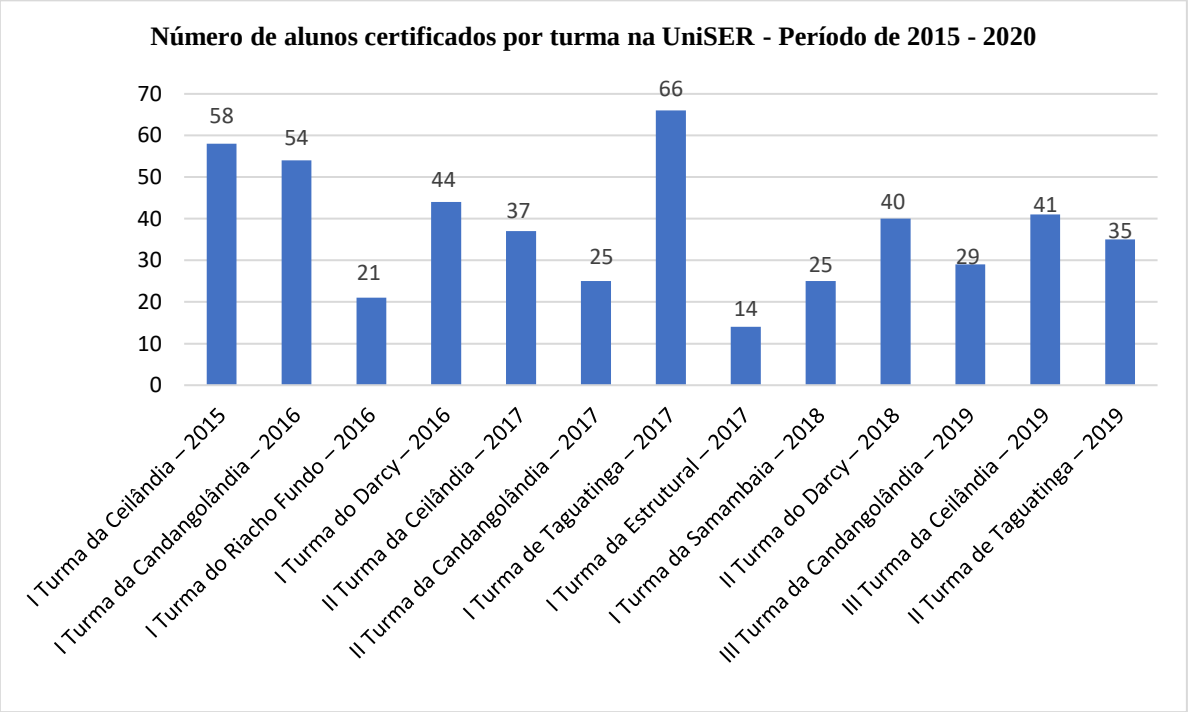
A educação superior espraia-se na direção da educação ao longo da vida, como processo constante e engendrado no envelhecer, ligado à inclusão dos velhos nesse cenário e suas peculiaridades. Entretanto, o tema é pouco lapidado no bojo desse campo de ensino e requer maior imersão no que tange ao contexto das pesquisas e dos estudos.

Por fim, a presente pesquisa segue para o segundo ponto de seu tripé: o olhar dos velhos, concluintes do curso de Educador Político Social em Gerontologia.

4.3 O olhar dos velhos, o retrato minucioso dos questionários

No transcurso da presente tese, o segundo sustentáculo do tripé marcou-se pela aplicação de um questionário para os(as) concluintes do curso de Educador Político Social em Gerontologia, da UniSER, no transcurso de 2015 a 2020. Para tanto, 13 (treze) turmas foram certificadas, totalizando-se 489 (quatrocentos e oitenta e nove) discentes.

Gráfico 2 – Número de alunos certificados por turma na UniSER – Período de 2015-2020.



Fonte: SIEX, 2022, elaboração própria.

A turma com maior número de estudantes certificados foi a de Taguatinga I, com 66 (sessenta e seis) discentes. Se levarmos em consideração que são ofertadas 100 vagas no edital de abertura, é possível inferir que o maior índice de certificação foi de 66% (sessenta e seis por cento). Por sua vez, a turma com o menor índice de certificação foi a turma da Estrutural, com 14 (quatorze) discentes – partindo-se do mesmo entendimento, o índice seria de 14% (quatorze por cento). Esses dados confirmam um desafio da UniSER: a dificuldade que os alunos possuem em concluir o curso.

Para melhor compreensão do tema, destaca-se que a evasão (e seus reflexos) no cerne da educação superior é compreendida como fenômeno mundial, abstruso e com múltiplas dimensões, que abarca todo o sistema, composto por peculiaridades em cada uma de suas raízes e desdobramentos. Nesse sentido, há uma lacuna a respeito da definição de evasão e quanto a uma metodologia precisa e amplamente difundida que contemple seus cálculos (CUNHA; TUNES; SILVA, 2001; BUENO, 1993). Dessa feita, abarca-se a concepção de evasão em suas múltiplas ramificações: i) do curso – engendrada ao desligamento do curso quando o discente deixa de se matricular em disciplinas (abandono), transferência, desistência oficial, mudança de curso e eliminação por norma institucional; ii) da instituição – ligada ao desligamento da instituição, acoplado à permanência no sistema; e iii) do sistema – pautada no abandono definitivo ou temporário da educação superior.

Outrossim, a literatura contempla basicamente três tipos de evasão preditos: i) a do curso, também definida como evasão aparente, imbricada no desligamento do curso; ii) a da instituição e iii) a do sistema ou evasão real – abandono definitivo (BUENO, 1993; POLYDORO, 2000; CARDOSO, 2008).

A partir desses conceitos e tendo como base o estudo de Brito (2013), no que tange ao levantamento de índices atinentes à evasão na UnB, no interregno do primeiro semestre de 2002 até o segundo semestre de 2010, expressados abaixo, cada tipo de saída se materializa, no período supramencionado, conforme as médias abaixo, a saber:

- 31,47% são desligados da UnB em razão do baixo rendimento;
- 30,95% são desligados da instituição em função de abandono;
- 22,50% são desligados da entidade por múltiplos outros motivos;
- 15,08% são desagregados da instituição por desligamento voluntário.

Nesse panorama, o percentual de evasão na UnB correspondeu a 35,5% – valores que fazem referência ao período de 2002 a 2006 – como média geral dos cursos de graduação e, em casos especiais, contempla o teto de 74,1% (BRITO, 2013).

Já estudos recentes efetuados pelo Decanato de Planejamento, Orçamento e Avaliação Institucional (DPO) mostram que as médias gerais de insucesso (evasão) na UnB, para os períodos descritos a seguir, são: 2006-2007 – 37,38%; 2008-2010 – 43,96%; 2011-2013 – 65,99%; 2014-2015 – 54,83%; 2016-2017 – 96,72%. Ressalta-se que, quanto mais recente for o período, maior o índice, tendo em vista que grande parte dos alunos ainda se encontra regularmente matriculada em seus cursos.

Esse conjunto de dados traz à tona uma demanda ímpar, na qual a educação superior carece debruçar-se, ao compreender que fazem referência a recursos públicos que, em função da evasão, são perdidos, promovendo prejuízo econômico, histórico, social, cultural e humano à entidade e ao país. A evasão é um dos desafios que a UnB vivencia, assim como grande parte das IFES.

Pesquisas emergem nesse âmbito, ao buscar compreender as razões, as causas, os efeitos e os impactos que abarcam a saída (desistência) dos discentes dos cursos e/ou do sistema (CUNHA; TUNES; SILVA, 2001; MOROSINI *et al.*, 2012; BUENO, 1993; RISTOFF, 1995) – fato que envolve muitos pontos: questões familiares, sociais, pedagógicas, políticas, administrativas, psicológicas e econômicas, além das próprias características pessoais.

A par da realidade macro, da totalidade, e partindo para uma realidade micro, que abarca a UniSER, postula-se que cada turma possui perfil e características próprias. Portanto, seria necessário um estudo individual de cada uma delas, para que se obtenha um retrato mais fidedigno dessa realidade.

Nesse cenário, postula-se que, grosso modo, essa dificuldade pode ser visualizada por inúmeros tópicos: i) pontos mais voltados para as características de cada um dos egressos (os velhos), que muitas vezes não se identificam com o curso e/ou apresentam dificuldade de integração acadêmica; ii) possível desinteresse pelo curso e/ou tudo que este oferta ou não oferta, uma vez que os candidatos que, por vezes, se matriculam para o curso imaginam tratar-se de um curso de cuidador de idosos, ou mesmo de uma graduação ou especialização, e não de um curso de extensão (expectativas que não se configuram reais), ou mesmo o enxergam como uma proposta atrativa com a perspectiva de empregabilidade, o que também não é o caso; iii) questões atinentes ao espaço físico em que o curso é executado, pois, via de regra, as turmas são grandes e, infelizmente, as salas não contemplam, com acessibilidade, a totalidade; ou a falta de espaço físico, já que mesmo os espaços cedidos por entidades externas podem ser modificados, pois, não raro, os agentes externos alteraram os acordos no transcurso do curso; iv) questões pedagógicas, como currículos que não atendam às reais carências dos velhos ou que precisem de efetivos ajustes; v) pontos de cunho financeiro e socioeconômico, a exemplo dos custos com passagens, para que o(a) estudante possa ir todo dia para as aulas, já que nem todos são velhos e possuem o passe-livre para o transporte – portanto, é necessário e urgente que a UnB institucionalize o referido curso, resolvendo questões atinentes à matrícula, ao passe estudantil, à carteirinha, ao acesso à biblioteca, entre outros; vi) condições atreladas ao trabalho e à incompatibilidade de conciliar a vida acadêmica com o mercado de trabalho, já que nem todos estão aposentados – ou mesmo à necessidade de auxiliarem filhos e/ou netos em suas

demandas; vii) as expectativas dos alunos no que tange ao projeto, pois alguns partem da premissa de que se trata de um projeto assistencial, o que não é a realidade, entre outros tópicos que devem ser cuidadosamente estudados, com o fito de que não somente o acesso seja garantido, mas, sobremodo, a permanência dos(as) estudantes.

No que atine às possíveis razões da evasão e no bojo da literatura, Bueno (1993) e Ristoff (1995) destacam algumas: a escolha profissional (muitas vezes precoce); as expectativas de realização pessoal e sucesso profissional; as dificuldades de adaptação à vida e/ou espaço acadêmico ou à estrutura curricular; currículos desatualizados, alongados, rígidos; critérios inadequados de avaliação; insuficiente estrutura de apoio ao ensino; equipamentos inadequados; dificuldades financeiras e de trabalho; incompatibilidade entre a vida acadêmica e o mundo do trabalho; atitudes e motivações pessoais ou a falta delas (desencanto, desmotivação); pontos relativos à habilidade de estudo, à personalidade, provenientes da formação escolar anterior; pontos decorrentes da desinformação a respeito da natureza dos cursos e o fomentar de novas descobertas e interesses.

Nessa seara, Bueno (1993, p. 13) chama para uma reflexão e para um posicionamento da universidade como um todo, frente ao problema, que é real:

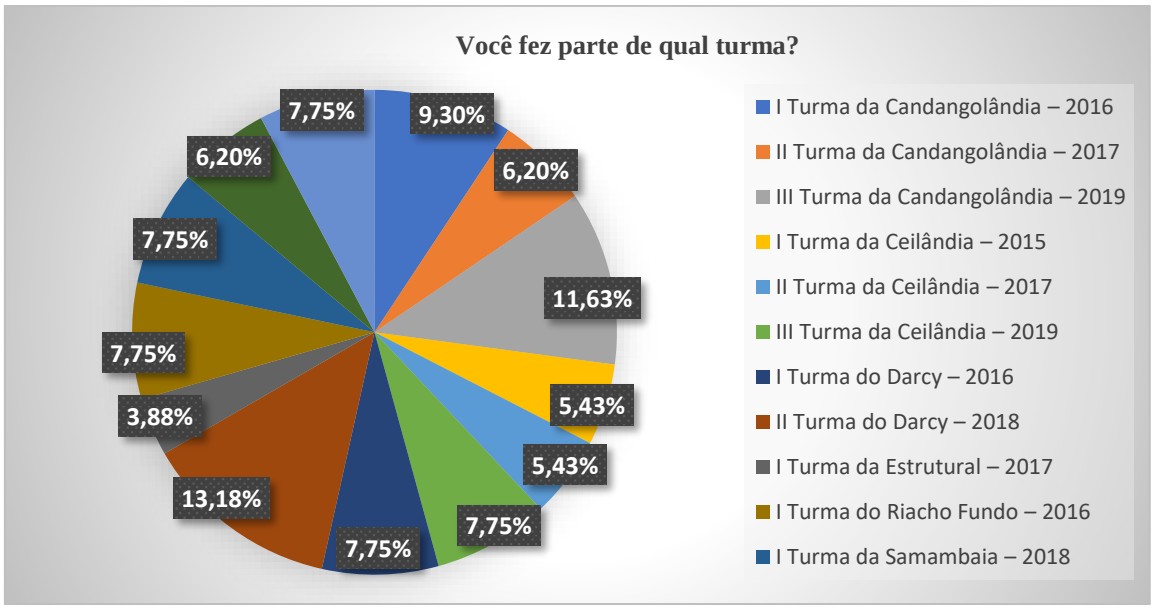
> Como enfrentar estes problemas?
> Trata-se de um fenômeno de evasão ou um caso de exclusão de alunos? A palavra evasão pode estar significando uma postura ativa do aluno que decide desligar-se por sua própria responsabilidade. A palavra exclusão implica na admissão de uma responsabilidade da escola e de tudo que a cerca por não ter mecanismos de aproveitamento e direcionamento do adolescente que se apresenta para uma formação profissionalizante.
> Há, sem dúvida, fatores intra e extraescolares atingindo a questão da permanência do aluno na universidade. Qual a nossa responsabilidade? O que temos feito e podemos fazer para enfrentar os fatores intraescolares? Serão somente estes fatores, mais próximos, os que devemos considerar, numa discussão sobre a evasão dos nossos alunos? Ou será que não cabe à universidade usar sua posição de liderança e ajudar a remover as dificuldades impostas especialmente pelos fatores externos?

4.3.1 A amostra, o percentual de participantes por turma certificada e o perfil destas

Os questionários aplicados foram enviados para todos os participantes: 489 (quatrocentos e oitenta e nove) alunos certificados. Todavia, somente 129 (cento e vinte e nove) aceitaram participar; assim, o total de respondentes foi de 26,4% (vinte e seis vírgula quatro por cento).

A distribuição de respondentes por turma encontra-se representada no gráfico abaixo.

Gráfico 3 – Descritivo de participantes por turma



Fonte: elaboração própria.

Em termos numéricos, temos os seguintes dados: a I Turma da Candangolândia – 2016 contabilizou 12 egressos participantes da pesquisa; a II Turma da Candangolândia – 2017 registrou 8 participantes; a III Turma da Candangolândia – 2019 contabilizou 15 egressos; a I Turma da Ceilândia – 2015 teve 7 participantes; a II Turma da Ceilândia – 2017 contemplou 7 participantes; a III Turma da Ceilândia – 2019 registrou 10; a I Turma do Darcy – 2016 também obteve 10; a II Turma do Darcy – 2018 confirmou 17 participantes; a I Turma da Estrutural – 2017 contabilizou 5 egressos; a I Turma do Riacho Fundo – 2016 registrou 10 educandos; a I Turma da Samambaia – 2018 também registrou o montante de 10; a I Turma de Taguatinga – 2017 contemplou 8 e, por fim, a II Turma de Taguatinga – 2019 contabilizou a participação de 10 egressos.

Elaborar um projeto de pesquisa que trata da UniSER, sem, ao menos, fazer um breve histórico de cada uma das turmas, seria desconsiderar a trajetória formativa que contribuiu para a construção da identidade do programa, pois o delinear de cada turma encontra-se intrinsecamente ligado à própria história do programa, seu amadurecimento e crescimento, bem como a seus cenários e desafios. Assim, buscando trazer à baila um pouco dessa vivência, apresentam-se os dados abaixo:

I Turma da Ceilândia – 2015 (7 participantes)

A UniSER iniciou-se, à primeira hora, com a parceria da UMA, conforme já dito; então, a primeira turma foi a da Ceilândia.

Essa turma padeceu de várias dificuldades, exatamente por ser a primeira, portanto, foi natural que ajustes e desajustes ocorressem.

Os desafios enfrentados eram muitos, desde a falta de local para ministrar as aulas – o que impunha que todos se deslocassem da Ceilândia (FCE) até o Clube da Saúde – até a dificuldade de transporte e alimentação, pois tinham que pagar preço maior que os estudantes da UnB para usar o RU, além da utilização de espaços institucionais, o que suscitava a pergunta, pelos velhos, se realmente eram estudantes da UnB. Com o tempo, essa turma começou a ocupar as instalações do Centro de Ensino Médio 4, espaço cedido à UnB.

Nenhuma dessas dificuldades foi empecilho para a realização de várias atividades com a participação ativa dos velhos, tais como o natal solidário, FeijoUMA, aula da saudade, jantar dançante e diversos eventos em diferentes espaços para discutir violência contra o velho, estratégias de promoção de saúde ao idoso, implementação de políticas públicas voltadas à temática e muitos outros. A turma em si era numerosa, preenchendo basicamente todas as vagas do edital de abertura.

Figura 4 – Aula da Saudade – Primeira Turma



Fonte: foto cedida do acervo UniSER

Marcada por seu uniforme amarelo, consagrava-se por ser uma turma muito heterogênea, mas, ao mesmo tempo, muito efervescente, do ponto de vista de participação social. Era composta por discentes como: as Veras (2), a Sônia, o Sr. José, as Betes (3), a Érika, a Dejanira, a Lucimar, a Lúcia, a Cida, o Luís Carlos, a Siney, a Cássia, a Graça, a Suely, a Socorro, a Maria Moreira, a Doralice, a Gegê, o Francisco, a Nana e tantos outros nomes.

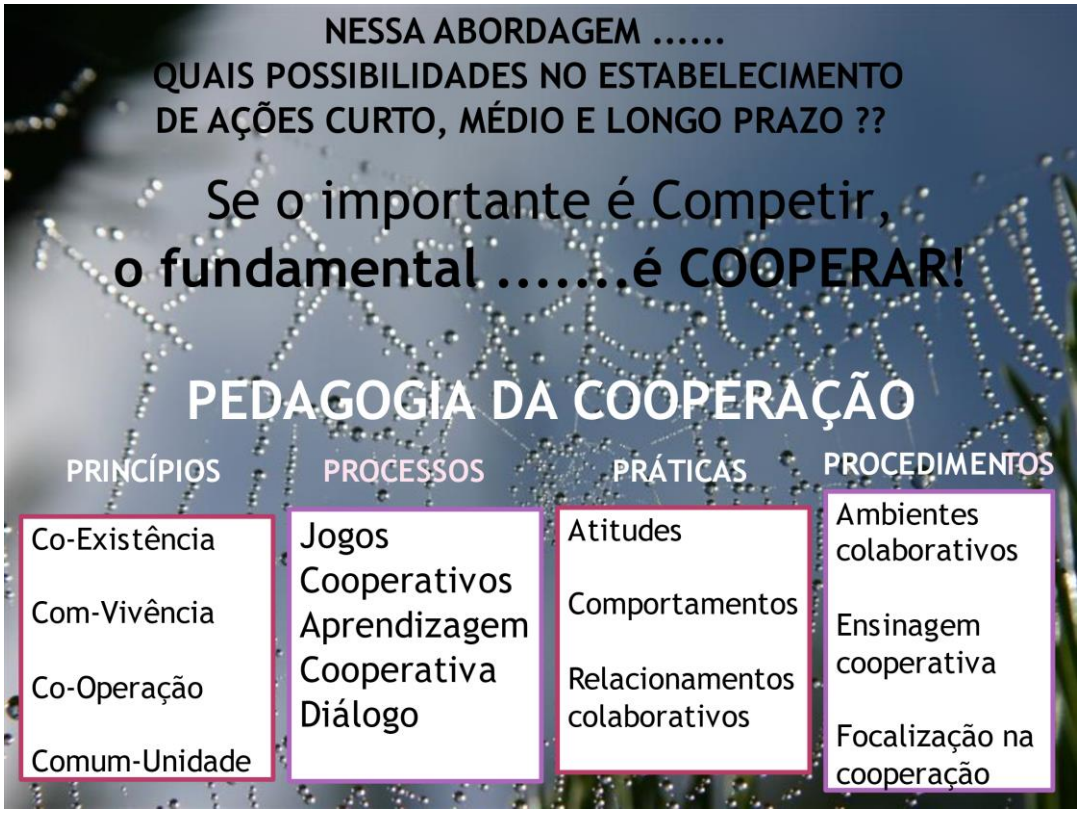
Cada um deles tinha suas próprias marcas identitárias, suas experiências de vida, seus sonhos e projetos. Tínhamos a turma do lanche, a turma dos bolinhos da vovó, a turma do artesanato, a dos movimentos sociais, os dos cantores e poetas. Essa turma foi desafiadora, seja por ser a primeira, seja por seu perfil, ou mesmo pelos ajustes iniciais atinentes à implementação do projeto.

Ela era composta por pessoas muito engajadas politicamente em movimentos políticos sociais, mas, ao mesmo tempo, refletia a característica de ser uma turma muito unida, sendo que grande desse coletivo, até hoje, participa ativamente de várias outras atividades da UniSER.

A coordenação, inicialmente, fora desenvolvida pela professora Margô Gomes de Oliveira Karnikowski e posteriormente pelas professoras Silvana Schwerz Funghetto e Dayani Galato. Nela, um dos temas trabalhados foi o da pedagogia da cooperação, e não da competição. Como na escola havia um grande pátio, parte dessas aulas foram efetuadas nesse ambiente, com jogos lúdicos e cooperativos, buscando sempre disseminar o valor do outro, da cooperação, da colaboração, da alteridade.

Isso consubstanciado na compreensão de que: “se o importante é competir, o fundamental é cooperar”, mediante princípios como os abaixo citados, provenientes da apresentação efetuada em classe, via uso de *slides* (mas para além destes), construídos e trabalhados pela professora Zaíra Nascimento de Oliveira:

Figura 5 – Tema de apresentação, I Turma da Ceilândia



Fonte: acervo pessoal.

Foram desenvolvidas estruturas de apoio entre os participantes e, em sala, havia integração e participação ativa de todos, o que permitiu a aprendizagem de vários assuntos relacionados à qualidade de vida, medicamentos, gerontologia, nutrição saudável e vários mais.

I Turma do Darcy – 2016 (10 participantes)

Essa turma foi a primeira a ser constituída no *campus* Darcy Ribeiro. O primeiro desafio, dentre tantos, foi exatamente voltado para a resolução do espaço físico. Assim, embora ainda não compusesse a equipe da UniSER, mas, por ter trabalhado no Darcy, conhecer os locais, algumas lideranças, entre outros fatores, a presente pesquisadora dedicou-se a auxiliar nesse trabalho, visitando os mais diversos auditórios e institutos, com o fito de organizar uma parceria, acordo, para a cessão do espaço físico. Não foi algo fácil. Deram-se visitas em múltiplos locais, até que, em razão de que grande parte das aulas na Faculdade de Direito aconteciam no matutino ou no noturno, foi possível esse ajuste, com o empréstimo de uma sala que contemplasse todos os discentes, dentro das necessidades da turma, durante todas

as tardes, no decorrer do curso, basicamente por um ano e meio, parceria que permanece viva até os dias atuais.

A turma do Darcy Ribeiro era uma turma com um grau de escolaridade maior e que veio com muitas perspectivas e expectativas. Inicialmente, ocorreram algumas divergências, posto que ela chegou com muitos anseios, já que alguns esperavam que fosse um curso de especialização. Essas expectativas geraram muitos conflitos e questionamentos em relação à estrutura do curso, às disciplinas ofertadas, ao posicionamento de alguns professores, entre outros fatores.

Emergiram nomes como Alice, Ana Maria, Angélica, Andréa, Cássia, Dalila, Dinalva, Diran, Diurivê, Felisberto, Filomena, Francisco, Francisca, Glícia, Inês, Jairo, José Celso, Joina, Luiza, Lourdes, Marta, Rose, Sabine, Suzana, Walkíria, entre tantos outros.

Como a turma era muito grande, a professora Zaíra organizou um carômetro, como uma das formas de identificação dos discentes, marcando-se como uma das modalidades utilizadas para o reconhecimento dos estudantes, o que se constituiu como uma prática pedagógica e de interação.

Alice era a aluna mais velha, um exemplo de vida e que nos deixou uma lição fantástica, no momento da organização do TCC. Houve uma explicação do que se tratava, de como deveria ser feito, da "obrigatoriedade" e do modelo institucional de estrutura, até então, com características da graduação. Ela disse que, no bojo de seus mais de 80 anos, já tinha adquirido o "direito" de fazer somente o que gostaria de fazer! Linda lição a autonomia, o poder de escolha, fazer o que de fato importa, escolher a prioridade, o princípio da autorrealização, ao aproveitar as oportunidades para o pleno desenvolvimento de suas potencialidades. Ao cabo, ela fez! E foi excelente!

A partir disso, houve um remodelar no formato do trabalho, passando a adquirir um padrão de TAF (trabalho de aprendizagem final), com diversas formas de apresentação do conteúdo, tais como: vídeos curtos, entrevistas, depoimento de áudio, exposições fotográficas, relatos de experiência, memoriais, livro sensorial, feitos (como bordados e artesanatos), exposições de poesias, poemas, crônicas ou outras produções, dentre tantas outras possibilidades, respeitando-se os saberes, a individualidade e a preferência dos estudantes.

Em um primeiro momento, a coordenação da turma estava sob a alçada da professora Silvana Schwerz Funghetto; todavia, mediante a visão de que seria necessário separar coordenadores por unidades, as professoras Maria Ivoneide Brito e Zaíra Nascimento de Oliveira assumiram as atribuições, no transcurso do segundo semestre de curso, participando ativamente de todos os trabalhos junto à turma, da organização de eventos como a aula da

saudade, a certificação, o jantar dançante, entre outras atividades. Esses eventos são muitos simbólicos para os discentes, que, em muitos casos, não tiveram essa oportunidade no transcurso de toda a sua vida. A mensagem utilizada na aula da saudade e colocada na lembrancinha dos professores foi a seguinte:

Quadro 16 – Mensagem utilizada na lembrança para os docentes

Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais... Rubem Alves Obrigado por se eternizar em nossas vidas !!!!! **Turmas Darcy Ribeiro e Riacho Fundo – UniSER – UnB – Primavera de 2017**

Fonte: acervo pessoal.

As solenidades foram efetuadas em coletivo, com as turmas do Darcy Ribeiro e a do Riacho Fundo. Assim, no evento do culto ecumênico/aula da saudade, os alunos participaram ativamente e, dentre toda a programação, proferiram as falas, em coletivo – parte destas apresentam-se no excerto extraído do modelo de formatura completo, apresentado nessa aula da saudade (mediante texto bem maior), mas cujo trecho é de uma simbologia e de valor inigualável:

> Texto 5 – Uma Semente
> Hoje temos nas mãos uma pequena semente. É o diploma. Um retomar de ânsias, de iniciativas... Semente que começa a germinar agora, antecipação de árvore frondosa, flores e frutos de suave aroma e de cores vivas, disposta a ocupar, com suas raízes e sua copa, a extensão dos territórios inabitados. Essa semente foi alimentada de lutas, de sacrifício pelo saber e, às vezes, até de esperanças fenecidas e de incertezas, fugazes companheiras de poucas horas. Ainda que jovens viajantes do tempo, encaramos esses desafios como um estímulo na caminhada pelo saber, e o sonho maior que comandava a nossa jornada nunca desfaleceu. A vontade de participar, de ser uma parte útil do todo que é a humanidade, para servi-la pelo conhecimento, pela dedicação, superando pela ética a tentação da riqueza fácil na miragem dos momentos. E, como árvores que seremos, derramaremos pela Terra os frutos da semente que hoje temos nas mãos. E ocuparemos novos espaços, ajudando a construir um

> tempo em que o homem será mais feliz. Pois, em cultivando bem essa semente, todas as esperanças florescerão.

> Texto 6
> Logo mais estaremos subindo ao palco em trajes de festa. Coração batendo invadindo o corpo, plateia aplaudindo nossa conquista. Talvez o nervosismo nos domine e não possamos sentir a maravilhosa magia do momento sublime do qual nos aproximamos. Mas, um dia, quando a saudade nos fizer abrir às páginas de nosso passado, registrado em álbum de fotografia, certamente tudo será vivido como se estivesse novamente acontecendo, e iremos nos sentir mais completos, mais inteiros, como hoje. Fazemos um pedido a Deus: que nos ilumine nesta nova fase. E agradecemos a Deus por essa conquista. E que essa breve despedida jamais se torne em um adeus e, sim, numa fonte de renovação contínua de conhecimento e aprendizado por toda a nossa vida. Em momento algum devemos ficar tristes pelas despedidas, pois, uma despedida é necessária antes que possamos nos reencontrar. E se nos reencontrarmos, depois de momentos ou vidas, é porque realmente somos amigos/as, e fazemos parte de uma grande família!

Esses textos foram escritos pelos alunos, que organizaram o evento. Em suma, o que se percebe é a materialização das palavras, pois, acompanhando esses egressos, esse vínculo afetivo permanece com a realização de encontros, apoios, interação social, para além da UniSER – inclusive em situação de solidão e quando desamparados de saúde, como aconteceu com alguns estudantes.

Foi nessa turma que ocorreu o chamado para acompanhar, em um domingo, em um hospital do Distrito Federal, um caso de internação, por ideação suicida, de um(uma) discente que, na sequência, contou com o apoio e o acompanhamento das professoras coordenadoras, mas, sobremodo, dos colegas da turma, tanto emocionalmente quanto financeiramente, dentre outros fatores. Fato que, infelizmente, coaduna com o histórico de violência e de sofrimento vivenciado pelos velhos no país.

A despedida (aula da saudade) foi, de fato, marcante, com muita amorosidade e afetividade, com gratidão e com o anseio por um futuro melhor, provedor, esperançoso. Foi acrescida de otimismo; mas, ao mesmo tempo, com o sentimento d'alma, proveniente da despedida. O texto final contemplou esse poema:

> Despedida
> Soneto de Separação (Vinicius de Moraes)
>
> De repente, do riso fez-se o pranto
> silencioso e branco como a bruma
> e das bocas unidas fez-se a espuma
> e das mãos espalmadas fez-se o espanto.
>
> De repente da calma fez-se o vento

que dos olhos desfez a última chama
e da paixão fez-se o pressentimento
e do momento imóvel fez-se o drama.

De repente, não mais que de repente
fez-se de triste o que se fez amante
e de sozinho o que se fez contente.

Fez-se do amigo próximo o distante
fez-se da vida uma aventura errante
de repente, não mais que de repente.

I Turma da Candangolândia – 2016 (12 participantes)

Essa turma foi uma das precursoras, contemplando um acordo com a UnB e a Administração da Candangolândia, mediante parcerias e apoios importantes, como o do Sr. Roosevelt Vilela.

Entre os nomes que compuseram essa classe estiveram os seguintes: Ana Lúcia, Ana Maria, Antônia, Bernabé, Cleunice (Nice), Cerize, Dalva, Eliane, Elisa, Francisco, Josefa, Lenir, Lurdes, Marta, Maria Helena, Odete, Selmi, Tânia e tantos outros. Uma das discentes era bem jovem, mas pediu autorização para fazer o curso, para incentivar e apoiar sua mãe. Fato que se reverbera, também, em algumas outras turmas.

Alguns destaques podem ser levantados, a saber: uma classe bastante participativa e interessada. Tanto é que houve a formação de um grupo de pesquisa para estudar o envelhecimento, a educação inclusiva, a diversidade e a diferença e outros processos que incluíam a relação ensino-aprendizagem. Entre as estratégias estavam a leitura compartilhada de livros e a discussão teórica, que contou com a participação dos estagiários.

Episódio interessante é que a discente Odete todos os dias levava um balde para a sala de aula, com água, para colocar os pés de molho, para desinchar. Inevitável o riso inicial, mas, na prática, ela, a seu modo, buscava melhores condições de vida, frente ao envelhecer e suas nuances ou desafios. Por outro lado, a turma aprendeu a trabalhar com a atitude excêntrica e a compreender, em um exercício de alteridade, que, sem aquela estratégia, a discente não teria condições de acompanhar as atividades durante toda a tarde em uma sala de aula. Depois de dado tempo, ela largou o balde, pois, a partir do curso, aprendeu novas estratégias de qualidade de vida.

A turma da Candangolândia era uma turma bastante unida; tinha uma característica diferenciada, pois era composta por pessoas de nível socioeconômico diferente, e havia questões de ataques pessoais entre eles, devido a escolhas de gênero e questões de preconceito,

bem vivas na turma. Todavia, foi oportuno ver todo o crescimento dos alunos e como conseguiram enfrentar seus medos e incertezas, aprendendo a ser mais reflexivos e acolhedores e a entender a importância de vivenciar o envelhecimento, além de apreciarem essa fase e contribuírem com colegas e a sociedade a partir de suas vivências.

A coordenadora geral das duas turmas iniciais da Candangolândia, doravante citadas, foi a professora Andréa Pecce. Essa turma contava também com a cursanda Dalva, mãe da professora Margô, ou seja, não se tratava de fomentar um programa, mas, sobremodo, de acreditar em seu resultado e fazer parte dele. Ela possuía um perfil extremamente acolhedor, tentando sempre mediar conflitos e, a seu modo, como professora alfabetizadora, tinha um cuidado com o outro, pois sempre levava cadernos para doar para os demais colegas, encapava-os e colocava a etiqueta, refletindo o respeito e a afetividade para com o outro.

Para além disso, esse espaço foi pensado como um ambiente acolhedor e com acessibilidade para os velhos, mas também para outros grupos. Foram organizadas a biblioteca, a sala de computadores, a brinquedoteca, entre outros, com a participação de vários docentes/discentes, a exemplo da professora Suzana Schwerz Funghetto.

Várias alunas dessa turma eram da associação de artesãos, e houve uma troca muito forte de saberes e experiências, oportunizando, inclusive, geração de renda. Outro fator importante foi a permanência de alguns desses discentes na UniSER na condição de monitores, tutores ou mesmo coordenadores de turmas.

Para essa turma, na confraternização final, foi escrito um texto, que é atualmente utilizado para além dela e que reflete o cenário e a alegria de nossa atuação em sala:

> **Quantos sentimentos cabem em um abraço?**
> De fato, responder a essa pergunta não é tarefa fácil. Mas vamos tentar, já que os abraços são as demonstrações de amor mais bonitas que os seres humanos podem dar. Isto se deve ao enorme sentimento que colocamos neles. Não precisam de palavras ou explicações.
> Alguém poderia dizer que cabe somente um, aquele que está sentindo no momento do abraço, pois expressa o que há no coração. Outros diriam que os sentimentos são de acordo com quem recebe o abraço, o que sentimos e o que aquela pessoa representa em nossas vidas, por isso, a quantidade seria variável.
> O abraço tem uma beleza no próprio gesto em si: nem sempre somos o objeto do abraço, mas assistir alguém receber o abraço é como se estendesse até nós. A Psicologia tem estudado e escrito sobre esse fenômeno e afirma que todos nós precisamos de contato físico. Precisamos nos sentir queridos e amados, embora muitas vezes não tenhamos consciência disso. Por essa razão que procuramos o abraço daquele amigo querido. O carinho da pessoa que amamos, um contato real que nos conforta e cujo significado vai além do meramente físico.

> Voltemos a nossa questão central: quantos sentimentos cabem em um abraço? Para hoje, exatamente a quantidade de pessoas que encontramos hoje, que podemos mensurar naqueles abraços que trouxeram confiança e segurança, pois no abraço nos sentimos protegidos, acolhidos.
> Ainda na contagem, tivemos aqueles que reduziram a irritação e apatia, pois o abraço estimula a circulação sanguínea e eliminamos a tensão. E como contabilizar aqueles que melhoraram o nosso humor e nos trouxeram felicidade, possibilitando o aumento de produção de serotonina.
> E, ainda, podemos contabilizar aqueles que fortaleceram nosso sistema imunológico, tranquilizaram e equilibraram nosso sistema nervoso. Se pensarmos bem, já até sabemos quem deu e quem recebeu esse tipo de abraço nesses anos de convivência.
> Para fechar minhas contas, ainda há aqueles que favorecem a oxigenação dos tecidos, ou seja, ao abraçar, aumentamos o tempo de vida de nossas células e são excelentes reguladores da pressão arterial. Pois bem, com tantos benefícios comprovados cientificamente, qual a justificativa para não querer e não gostar de abraçar? Qual mesmo era a quantidade?
> Para nós, educadoras, a quantidade de sentimentos que cabem em um abraço é imensurável, em especial hoje, em que mantemos algo valoroso... NOSSA AMIZADE e o abraço de DEUS, que é o melhor lugar para nos refugiarmos! O abraço de Deus nos dá força para enfrentarmos nossa missão com um coração radiante de felicidade e paz!
> Portanto, recebam nosso abraço com a quantidade de sentimento que cada um precisa e deseja! Receba nosso abraço de tal forma que, mesmo com a distância, o abraço fique... pois ficaram em nosso coração todas as sensações que colocamos neles e tenham certeza: são as mais puras, nobres e verdadeiras.
> Concordo com o poeta Antônio Gala, "que ninguém declare minha inocência, porque nesse processo, a longo prazo, procurarei unicamente a sentença da prisão perpétua do seu abraço". Dessa forma, estaremos sempre juntos no abraço do nosso servir. E a quantidade de sentimentos afinal? Certamente será infinita!!! Com carinho inefável!
> Docentes da disciplina de Fundamentos de Educação (Zaíra e Ivoneide)

I Turma do Riacho Fundo – 2016 (10 participantes)

Essa turma foi um verdadeiro exemplo de aprendizado e de necessidade de intermediar conflitos, pois, pelo fato de a UniSER não possuir espaços próprios, acabou por fazer uso do espaço cedido em uma Igreja Católica. E, isso, de algum modo, reverberou na organização e na estruturação da turma e na convivência como um todo.

Pois, se de um lado, havia o olhar "católico", por outro, havia o das outras religiões. E, em suma, a universidade deve ser laica. Porém, o fato é que essa turma, não obstante o interesse do grupo em aprender, seu anseio por participação ativa e a perspectiva de contribuir, também, para melhorias no processo, vivenciou divergências e, destas, emergiu o que foi chamado de "a briga das velhinhas", surgida em razão dos pontos de vista muito divergentes, de possível preconceito religioso ou mesmo do modelo de escola que cada uma tinha para si,

além de algumas “ranhices” da velhice, e da própria resistência à mudança de atitude. Então, sobremodo, consubstanciadas na premissa de utilizar melhor um dos saberes da educação, o aprender a conviver, foi necessária a intervenção de alguns professores, entre os quais, as professoras Silvana Schwerz Funghetto, Maria Ivoneide Brito e Zaíra Nascimento de Oliveira, com o fito de que houvesse uma reflexão a respeito de todo o processo, a necessidade de compreender o outro, de fazer uso da alteridade, da empatia, de respeito etc, para que os conflitos fossem superados.

Ao cabo, ocorreram avanços significativos, mediante crescimento e amadurecimento geral por parte de todos os envolvidos, tornando-se uma turma muito participativa.

Entre os discentes, constam nomes como Alda, Ana, Irene, José Basílio, Lílian (representante da turma), Maria de Fátima, Maria do Socorro, Marybelge, Roqueline, Sheila, Tânia, dentre outros. O papel da representante de turma e de sua liderança foi muito efetivo para que não houvesse desistência de vários discentes.

As coordenadoras foram as professoras Priscilla Cartaxo Pierri Bouchardet, Albênica Paulino dos Santos Bontempo e Leonardo de Souza Lourenço Carvalho.

II Turma da Candangolândia – 2017 (8 participantes)

Foi uma turma bastante participativa e interessada, e sua coordenadora foi a professora Andréa Pecce. Dentre alguns dos nomes de seus cursistas, citam-se: Adiniz, Alita, Aparecida, Elda, José Costa, Magda, Márcia, Miriam, Norma, Osvaldo, Raimunda, entre outros.

Inicialmente, a turma apresentou resistência em atividades em dupla ou em grupo na disciplina de Fundamentos da Educação, oferecidas pelas professoras Zaíra e Kerolyn. Percebia-se que eles tinham um “modelo de aula e de escola”, com algumas ações como: pediam para fazer cabeçalho quando as professoras escreviam um roteiro da aula na lousa; reorganizavam a sala em fileiras quando as professoras organizavam em círculo e meia-lua; quando se propunha atividade em dupla ou em grupo, apresentavam dificuldade de se organizar para essas atividades, pois envolvia “escolhas” de convivência com pessoas que alguns não interagiam (tinham seus próprios grupos), então denominados por eles como “territórios próprios”.

Nas discussões dos teóricos, manifestavam resistência, declarando que “é muito difícil” ou “isso é texto para aluno da graduação ou pós-graduação e não para nós”. O papel da coordenação de polo foi fundamental para que compreendessem o objeto fim de formação do Educador Político Social em Gerontologia. Essa experiência possibilitou à professora Zaíra

Nascimento rever estratégias de oferta da disciplina que, posteriormente foram adotadas em turmas futuras, como complementação e inclusão de textos que discutiam modelo de escola, como Cuidado, Escola[34], da década de 1980.

A dificuldade de trabalho em grupo comprometeu a participação de outras atividades, tais como: o grupo de estudo, pois nem todos se envolveram; a comissão de formatura, que, ao final, tinha três pessoas que resistiram; os passeios eram por adesão ou não do grupo do "território", além do comprometimento da continuidade de convivência fora do curso, diferente de outras turmas.

III Turma da Candangolândia – 2019 (15 participantes)

Em razão de modificações no acordo inicial efetuado entre a UnB e a Administração da Candangolândia, houve a necessidade de mudança do espaço inicial para outro: primeiro para um centro espírita e, na sequência, para uma escola pública. Assim, essa turma aconteceu nesse local, junto aos discentes do Ensino Fundamental, e destacou-se por ser uma turma profundamente compenetrada, ativa e participativa.

Entre os nomes dos cursistas, citam-se os seguintes: Angélica, Afonso, Desuíta, Dinamarques, Eliene, Idacy, José Pedro, Lucileda, Luís Gonzaga, Marilda, Marilene, Mônica, Sueli e vários outros. Esse coletivo demonstrou, a cada aula, como a diferença e a diversidade podem ser complementares, pois desde professor aposentado da UnB até "senhorinhas" vendedoras de Natura com a quarta série participaram da turma e, qual fosse o tema, eles discutiam, ouviam os outros, concordavam e discordavam, sempre com respeito, com reconhecimento do outro e, principalmente, com admiração pelo que estavam aprendendo. Todo final de aula, as professoras recebiam uma devolutiva positiva e construtiva dos alunos, seja pelo tipo de assunto, pelo pensador em estudo ou pela participação na turma na discussão e no debate. Esse perfil fez com que as professoras, no final do semestre, apresentassem e compartilhassem o texto Da discussão e do debate nasce a rebeldia[35].

A coordenação foi exercitada pela professora Rafaela Alves da Silva, com o auxílio da egressa Nice. Pode-se afirmar que essa parceria demonstra com êxito uma das estratégias do programa, que é valorizar e otimizar a participação de graduandos e egressos da UniSER na gestão do próprio curso, o que possibilitou o avanço do professora Rafaela nos estudos sobre

[34] HARPER, Babette *et al*. **Cuidado, Escola!** Desigualdade, domesticação e algumas saídas. 1. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1980.
[35] CASTANHO, Maria Eugênia. **Da discussão e do debate nasce a rebeldia**. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro Veiga. (Org.). Técnicas de ensino: por que não? 4. ed.Campinas, SP: Papirus editora, 2014, v. , p. 93-106.

envelhecimento e o protagonismo da Nice que, posteriormente, assumiu a coordenação do polo da Candangolândia.

II Turma da Ceilândia – 2017 (07 participantes)

A segunda turma da Ceilândia também teve suas aulas realizadas no espaço da escola; era uma turma muito interessada, ativa e colaborativa.

Compuseram o nicho de discentes alguns nomes como: Artur, Bárbara, Celina, Daniel, Eloy, Geni, Luciene, Márcia, Maria das Graças, Maria dos Anjos, Maria Lúcia, Marlene, Neide, Paulo César, Regina, Suely, Zélia, entre outros.

Uma característica predominante nessa turma foi o fato de mais de 50% das estudantes serem donas de casa e também a presença de um casal que fez o curso junto e interagiam com o grupo, partilhando exemplos e experiências de sua família e vida. Destaca-se que o fato de algumas estudantes serem donas de casa não gerou conflitos de aprendizagem, como em outras turmas; ao contrário, muitas comentavam que liam os textos para seus filhos e até os colocavam para ler e estudar juntos. Muitos levavam dicionários para escrever o significado das palavras presentes nos textos. Essa percepção estimulou as professoras a fazerem resumos dos textos com uma linguagem mais acessível e com os pontos mais importantes para que as "Marias" tivessem boas conversas com seus filhos.

Outro episódio interessante foi a participação dessas alunas e alunos na Marcha das Margaridas, mobilizado por uma das alunas que já era ativista do movimento de mulheres. A turma aderiu e muitas estudantes declararam que tinha sido a primeira experiência de movimento social vivenciado e que antes achavam que era "só baderna".

As coordenadoras foram as professoras Albênica Paulino dos Santos Bontempo e Priscilla Cartaxo Pierri Bouchardet, com destaque para as atitudes acolhedoras e de boa convivência mobilizadas pela professora Albênica que, com todo seu carisma, envolvia a turma e garantia uma presença diária, que culminou em uma das turmas que terminou o curso com menor índice de desistência.

Dentre as muitas atividades efetuadas nessa turma ou mesmo as socializações, a exemplo do dia das mães, foi escrito um texto e "doado" para todas as mães que empurram, como forma de homenageá-las:

> **Às mães que empurram**
> Peço "licença poética" a um blogueiro que utilizou o termo para escrever um texto homenageando sua mãe na rede e dedicar algumas palavras à todas as

mães que merecem nossa homenagem como forma de reconhecimento… de amor!
Ao ler no texto a descrição de mães que empurram as cadeiras de seus(suas) filhos(as), consegui visualizar-me e tantas companheiras de luta, dizia ele no blog:

“Mães que precisam fazer uma força danada pra vencer calçadas, guias altas, piso irregular, entradas sem rampas e que as expõem a quase estourar as veias do pescoço... que nunca usam salto alto para ficar mais vaidosas... Salto alto não combinava com aquelas ruas que empacavam as rodas da minha cadeira. Unhas cumpridas também não porque, na eventualidade de ter de me carregar, poderia me machucar... E, fosse onde fosse, ela sempre chegava cansada, suada de fazer tanto esforço para que eu chegasse também...”

Mas a licença poética é para metaforicamente reconhecer que todas as mães empurram. A primeira lembrança sobre isso é da minha mãe, que empurrou o pedal de uma máquina de costura e, empurrando esse pedal, criou uma família, formou os filhos e cuidou dos netos e das netas!

A capacidade de amarrar uma cordinha de tecido no pedal da máquina e, enquanto trabalhava, balançava o berço do meu irmão, para mim... demonstra o quanto as mães empurram!! Empurram seus filhos e filhas para a vida. Seja nos carrinhos de bebês... seja para “virar gente” e, assim, elas o fazem...
Somos empurrados para conhecer a vida, para ter vida, para encarar a vida. Somos empurrados bebês, somos empurrados jovens, somos empurrados adultos, porque, mesmo que não precisemos mais. Elas fazem questão de nos ‘poupar’ um pouquinho mais!!!

Empurrão? Alguém poderia questionar: é com todo carinho... é na medida certa... sem correr risco de queda ... sempre na linha de frente, para evitar a exposição dos seus ao perigo, à injustiça, ao preconceito e à falta de oportunidade!!!

Sim. Elas empurram! Para nos fazer acreditar que é possível! Para ter e ver seus filhos e filhas sempre à sua frente. Empurram desde o parto até o desejo realizado de ter “filhos do coração”, na felicidade, mas principalmente, na adversidade. E empurram mais e melhor, quando recebem em troca, não muito: um sorriso, uma conquista, uma lembrança... um reconhecimento!
Rendo minha homenagem a vocês, MÃES QUE EMPURRAM, que, assim como a minha, mesmo à distância, mesmo não presentes em corpo, mas em espírito, nos impulsionam, nos estimulam, nos dão força, segurança de não cair, mas, não se preocupe, se cair, a queda estará amparada!
Não pela data comercial, mas pela oportunidade de reconhecer o valor em cada mãe que empurra, rendo minha homenagem. Muitas vezes, o empurrão permite até voar e não precisar mais de empurrões... mas, se precisar... elas estarão lá, pois como alguém já escreveu “ter um filho é ter para sempre seu coração andando por aí, fora do corpo”. A todas e, em especial, à minha mãe, o mais sincero amor e obrigado pelos “empurrões na vida”!
(Autora: Zaíra de Oliveira – mãe da Jade Lanai e do Vitor Kelui)

III Turma da Ceilândia – 2019 (10 participantes)

A terceira turma da Ceilândia marcou-se, também, por sua efetiva participação e dedicação ao curso. Logo no primeiro semestre, houve o falecimento de uma aluna (que era mãe de outra aluna) e esse fato foi bastante traumático para todos os alunos e professores da turma. No segundo semestre, houve o falecimento de outro estudante e, novamente, emergiu uma situação difícil de lidar. No terceiro semestre, logo nas primeiras semanas de aula eclodiu a pandemia da covid-19, fato que paralisou por certo tempo as atividades da UniSER/UnB. Porém, as aulas voltaram de forma remota e, no novo modelo digital, realizou-se a conclusão dos trabalhos.

Esses episódios culminaram na discussão entre o coletivo de professores e coordenação sobre a questão do tema "morte" no curso, além de assuntos que estão ligados ao tema, a exemplo da depressão, solidão, perda, ansiedade, luto, entre outros.

Entre alguns dos nomes dos concluintes, citam-se: Ana Lúcia, Antônia Matos, Cezário, Cleusa, Edimundo, Girlene, Helena, Isabel, Klebian, Maria Abádia, Maria das Graças, Genir, Maura, Raimunda, Rizomar, Rosa, Solange, Vera e tantos outros.

O coordenador dessa turma foi o professor Joaquim Trajano Pinto Soares Lima, auxiliado pela egressa Dulce, outra parceria que caracteriza a articulação do ensino – pesquisa – extensão no programa, já que o professor Trajano chegou oriundo da graduação e, à época, era estudante da pós-graduação e coordenador do polo, e a Dulce era egressa da turma da Ceilândia.

II Turma do Darcy – 2018 (17 participantes)

Essa turma foi uma das mais instigantes e participativas que houve na UniSER: extremamente interessada, compenetrada e ativa. Logo no início da turma, uma das alunas saiu do grupo de contato e avisos. Então, para entender o motivo e buscar motivá-la, em um sábado à tarde, foram mais de 3 horas de diálogo para compreender as questões que estariam imbricadas, uma verdadeira catarse.

Foram várias reuniões, muitos pontos de convergência e de divergência, muitos saberes e experiências a serem vivenciadas. Havia o cafezinho da Cristina. Havia a "Mamãe" e Mirna. O trio ramalhete (Rosa, Suely e Hidely), Edite e seu cuidado com a sustentabilidade, os atletas, os escritores e suas redes de conectividade. Os advogados, as professoras – Teresa, em particular –, com seu trabalho frente aos mais vulneráveis, almejando ofertar capacitação e

apoio no que tange ao Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) e ENEM e a outros processos seletivos.

O engajamento social foi algo considerável, desde aqueles que já atuavam com os grupos de velhos em outros ambientes aos que tiveram a oportunidade de renascer, pois vinham de um período de depressão e/ou outras doenças mentais.

Alda, Aloísio, Ana Rita, Andréa, Antônio, Arabella, Elza, Eula, Everardo, Florisa, Gianni, José Carlos, José Ferreira, Kátia e sua mãe Nilza, Magna, as Socorros, Maria de Fátima, Maria Helena, Maria Isabel e Maria José, Nara, Orlando, Raimunda, Sonia, Therezinha, Virgínia, Vitória, Wilson.

Foram muitas histórias de superação, a exemplo da Virgínia, que perdeu seu filho em um acidente em uma cachoeira e, desde então, vem trabalhando o tema do luto, das cachoeiras saudáveis, do cuidado e da resiliência, frente a tantas mães e familiares. A presente pesquisadora teve a oportunidade de receber telefonemas em sua casa, às 23h50min, atinente a questões da turma, da formatura e outros. Os velhos são ansiosos, entenda-se!

Há vários pontos a serem apreendidos a partir dessa turma, já que os estudantes eram altamente mobilizadores frente a suas pautas. Participavam de audiências públicas e se apresentavam como representantes da UniSER/UnB nos múltiplos espaços. Outro aspecto relevante foi a questão cultural: eles organizavam atividades como saraus, peças de teatro, participação no Clube do Choro, possuíam uma forte agenda cultural e compartilhavam entre si churrascos, almoços, aniversários, confraternizações, sempre com debates, lançamentos de livros e outros.

Outro ponto foi a participação e a necessidade desses discentes por trazerem grupos e professores externos, que atendiam à sua própria agenda e demandas, com o fito de participarem e elaborarem a sua "própria disciplina", enquanto atividades que não estavam previstas no programa e que, depois, foram denominadas pela coordenação como atividades integrantes ou integradoras no curso, tais como a aula de comunicação não violenta, as rodas focolares, a presença de jornalistas, de ativistas ambientais, dentre outros. Tais fatos, até então, não eram algo tão difundido, mas se difundiram a partir dessa oportunidade. Uma das alunas voltou a estudar, a fazer a EJA, a partir da UniSER, terminando ambas juntas.

Durante todas as aulas, alguém tocava ou trazia uma música instrumental, uma poesia, um poema, comidas, receitas. Eram muito interligados ao movimento social, cultural e intelectual de Brasília. A aula começava na cantina, com uma conversa ampla e aberta com os alunos de graduação do curso de Direito e, por isso, os discentes dessa turma participavam de várias outras atividades da graduação que ocorriam no auditório da Faculdade de Direito.

Foi nessa sala que vivenciamos a relação de quatro discentes (duas duplas de mães e filhas) muito diferentes, mas, sobremodo, complementares. Uma filha "cuidadora", que se matriculou no curso para levar a mãe, que apresentava muita insegurança em razão de seu problema de audição e que foi extremamente acolhida pela turma, principalmente pela gentileza de bordar panos de pratos para todos os colegas da sala.

Na outra relação, uma mãe que levou a filha para o curso, marcando-se como uma mãe altamente independente e que, por vezes, se sobressaía nos debates e nas discussões e na frequência, ao discutir astrofísica, política, ciência e outros pontos, tanto que, com esse olhar crítico elaborou, como trabalho final do curso, uma crônica a respeito da própria UniSER. Já a primeira mãe citada fez um vídeo com uma entrevista explicando como fazer seus bordados de ponto cruz e macramê, trazendo à tona a certeza de que todos podem aprender e todos podem ensinar.

I Turma da Estrutural – 2017 (5 participantes)

Essa turma foi uma das mais afáveis que acompanhei. Um exemplo de vida e de desafio para todos os professores. Algumas dificuldades surgiram no processo, como a necessidade de mudança do espaço social para outro. A profa. Margô, coordenadora da UniSER à época, estabeleceu uma importante parceria entre a UnB e o Instituto Federal de Brasília (IFB). A coordenação foi modificada no decorrer do curso.

Assim, os desafios se apresentaram, em especial a necessidade de rever a estrutura curricular do curso e ofertar disciplinas que contemplassem a presença de professores do IFB na oferta com conhecimentos, tais como informática e o uso do laboratório, bem como Língua Portuguesa com ênfase no processo de letramento e na geração de renda, por ser um dos perfis que o IFB da estrutural ofertava.

Talvez tenha sido a turma para a qual o papel do professor fez mais sentido, já que havia carência e necessidade em diversos níveis: de nivelamento de alfabetização, já que tínhamos alunos não alfabetizados; alunos com pouca leitura e outros formados na graduação. Ora, qual seria a contribuição da UniSER, se, entrando e saindo do curso, não tivesse atuado como um instrumento de transformação social para esses discentes?

Contudo, para além das dificuldades de estrutura física, foi necessário remodelar a estrutura da disciplina de Fundamentos da Educação e articular-se à rotina e estrutura que o IFB ofertava. Criar uma outra linha de ação no programa e considerar a realidade do público que ali

frequentava, com o fito de, efetivamente, alfabetizar aqueles que gostariam de participar desse processo.

O fato de ser uma instituição que também abarca o Ensino Médio possibilitou aos alunos condições objetivas para essa turma, tais como: a carteirinha e o cadastro para passe estudantil (necessidade apresentada por outras turmas, porém não disponibilizada), além do atendimento com "cesta verde", organizada pelo IFB e que muitos alunos levavam para suas casas como complemento alimentar de suas famílias. As pessoas aposentadas dessa turma eram "arrimo de família" e algumas dessas alunas eram as mesmas que foram acolhidas para a alfabetização.

Nas palavras de uma das alunas: "eu tinha como sonho ler a Bíblia e consegui ler um versículo, no culto". Isso aconteceu e uma das professoras formadoras participou desse evento, que se tornou significativo e emblemático a respeito do alcance e da capacidade do próprio curso de refazer o curso de vida de nossos alunos.

Para além das aulas normais, separou-se um outro período extra, para acompanhar e auxiliar as cursistas, que já tinham sua leitura de mundo, bastando-lhes, somente, a junção da leitura das palavras. Destarte, a partir de sua realidade, de sua prática, conforme ensina Freire (2018), emergiram os trabalhos.

A prática social foi, no caso concreto, tanto proveniente da culinária, já que elas gostavam bastante de receitas, quanto do plantio das plantas, pois era a realidade de parte do grupo. Outrossim, a partir da realidade concreta, foram introduzidas as categorias e o trabalho se desenvolveu. Não é possível transcrever em palavras a beleza e a alegria vivenciadas nesse cenário por discentes e por docentes. As professoras alfabetizadoras foram: Aline Nunes e Zaíra Nascimento.

Outro destaque da turma foi a presença de alunos que se engajaram no programa posteriormente, como é o caso do Edson, que atuava como contador de histórias com sua esposa e a trouxe para partilhar essa experiência enquanto professora, como conteúdo de vivência para a turma – vivência que se consolidou como disciplina para as demais. Ambos, atualmente, atuam como professores e coordenadores.

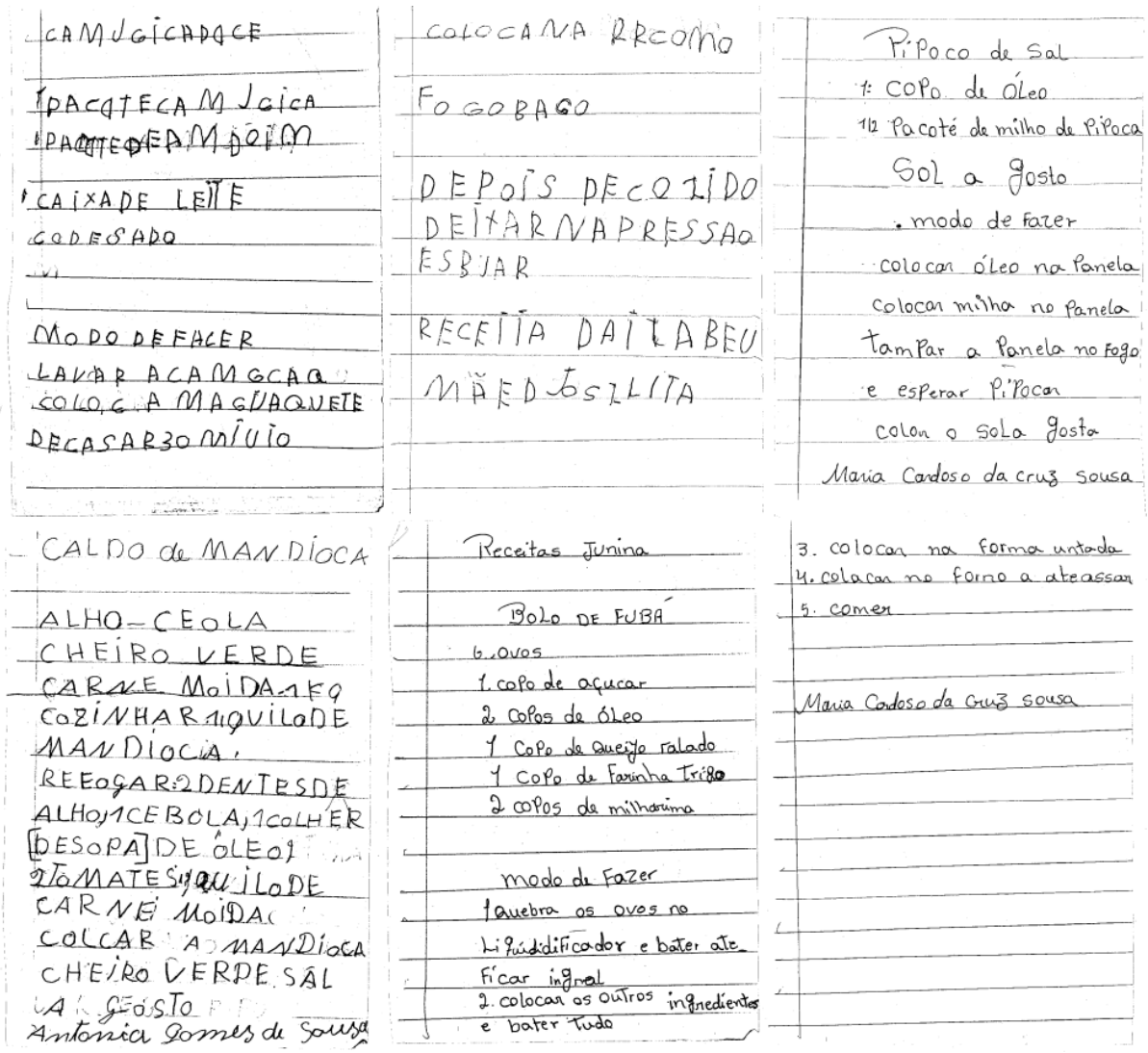
Destacam-se episódios inusitados que envolveram a coordenação para viabilizar a rotina da turma: por exemplo, a compra de um fogão, já que a aluna comentou numa das aulas que estava com "insegurança alimentar" e dependendo de vizinhos para se alimentar, pois não tinha um fogão. Ou, quando, para participar dos eventos do programa, foi necessário ampliar a parceria do programa na UnB com a UFT, principalmente no uso do veículo funcional da UFT, no atendimento às necessidades de deslocamento da turma.

Nesse cenário, os princípios da educação inclusiva fundamentam as premissas para a construção de uma educação para a maturidade, mediante uma educação para o velho, com o olhar inclusivo, buscando criar mecanismos de inclusão. A educação é importante para manter o funcionamento principalmente do cérebro, em constante dinamismo, buscando qualidade de vida, respeitando-se os saberes diferenciados.

Portanto, qualquer educação para a maturidade deve valorizar uma visão da educação que contemple vários pontos importantes, a saber: que entenda a diversidade, a diferença de cada um, o que nem sempre está ligada a seu processo de alfabetização, mas a uma prática educativa, compartilhada e socializada.

Ao cabo, elaborou-se um caderno de receitas das estudantes, a seguir:

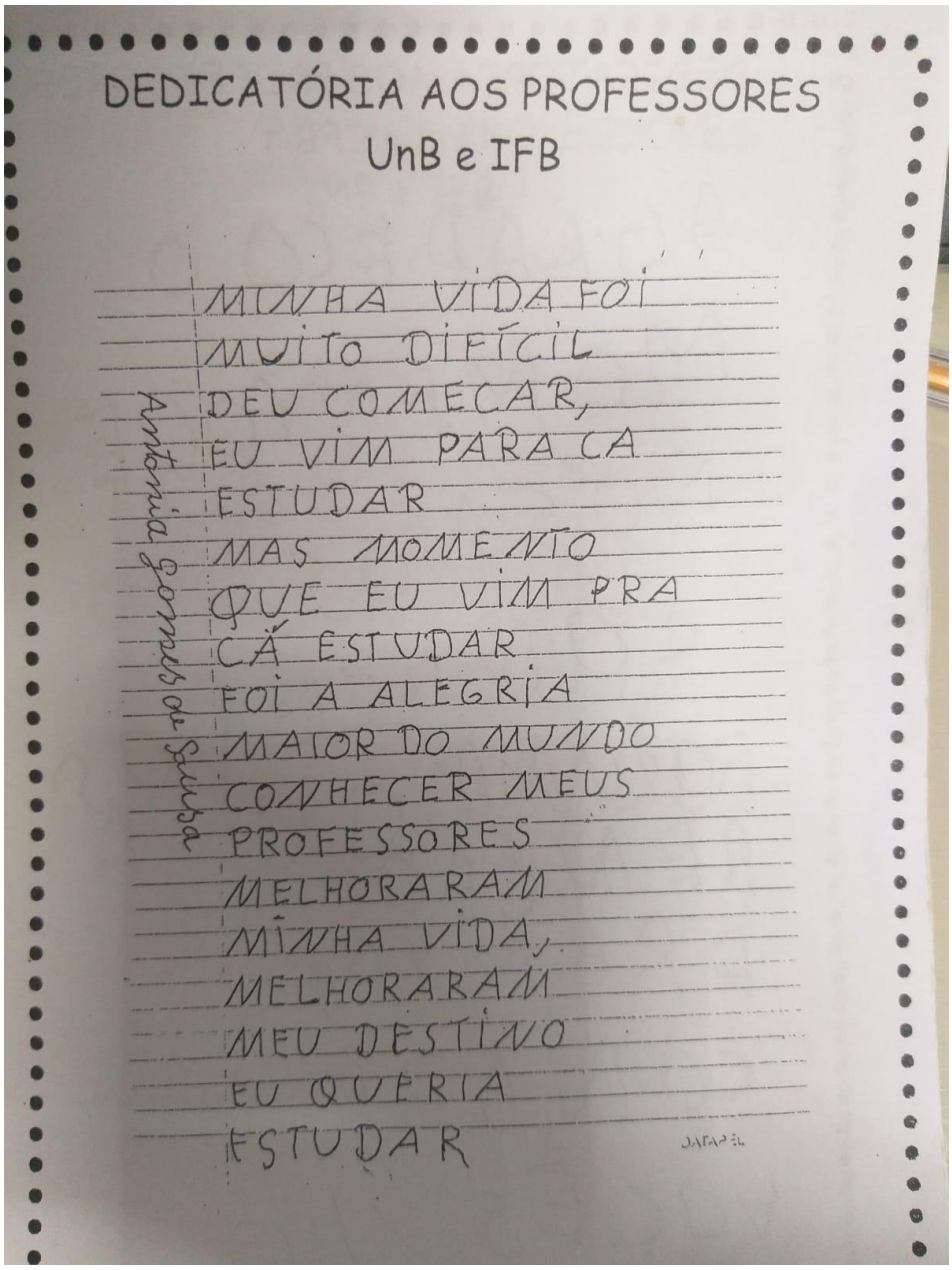
Figura 6 – Caderno de receitas, I turma da Estrutural



Fonte: acervo pessoal.

A culminância da turma, na organização da formatura, caracterizou-se como uma ação coletiva e cooperativa, pois foi com um bazar de roupas usadas que a turma conseguiu recurso para as despesas de formatura e, com muita simplicidade e cuidado, inspiradas pelas aulas de Língua Portuguesa com o Professor Marcos do IFB, fizeram um caderno de memórias para a aula de saudade com a participação de todos, principalmente das colegas que chegaram ao final do curso escrevendo e se manifestando sobre seus sentimentos por escrito, incentivados pelos professores do IFB e da UniSER.

Figura 7 – Caderno de memórias, I turma da Estrutural



Fonte: acervo pessoal.

I Turma da Samambaia – 2018 (10 participantes)

A turma de Samambaia teve a estreia da professora Mariana Rocha como coordenadora. Seu papel, dentre outros, foi o de ajudar os educadores a transmitir o conhecimento de forma prática, direta e de fácil compreensão. Também foi a responsável por mostrar a todo o corpo escolar as diretrizes e regras que o curso estabelece e, por fim, organizar a certificação e celebrações de formatura dos alunos.

Entre os discentes dessa turma, citam-se os nomes: Adélia, Dirce, Dirlene, Eufrauzina, Francisca, Iacy, Iara, Iracema, José Ailton, Josefa, Maria Áurea, Maria Auxiliadora, Maria de Lourdes, Maria do Rosário, Maria Regina, Marsard, Núbia, Odete, Olga, Sebastião, Selma, Sílvia, Terezinha, Waldenice, Zezita.

Destaca-se que o programa foi apresentado em todas as suas dimensões a todas as turmas, ressaltando-se o esclarecimento de que o curso de formação do Educador Político Social em Gerontologia não tinha um caráter de formação profissional, mas, sim, de estudo sobre o envelhecimento e a importância do velho como um educador na sociedade. No entanto, foi a partir de 2018 que o programa iniciou atividades que se preocupavam efetivamente com temas de geração de renda e sustentabilidade, alternativas de atuação do velho para além do curso, já que fora identificada essa necessidade entre os alunos.

Outro destaque foi a participação de algumas alunas na vivência na Escola Classe 308 Sul no Projeto Educação Inclusiva: Modos de fazer! Essas alunas, preocupadas com a geração de renda, desenvolveram atividades de empreendedorismo na escola durante sua vivência, além de atuarem no projeto durante o recreio, compartilhando brincadeiras “de sua época” e ensinando as crianças da escola a brincar (brincadeira da lata; pega-bandeira, três Marias e outras).

I Turma de Taguatinga – 2017 (8 participantes)

Essa turma era grande, participativa e animada. Houve uma situação de conflito na turma, envolvendo comportamentos éticos. Foi possível contornar a situação com paciência, empatia e firmeza, junto com os representantes, professora Margô e professor Mauro, que estavam lado a lado com o grupo e a coordenação. Assim, a turma concluiu a contento o curso. Coordenaram essa turma as professoras Priscilla Cartaxo Pierri Bouchardet e Vera Terezinha.

Destaque importante foi que a mudança de coordenação do polo criou uma representação identitária com a professora Vera Terezinha. Foi um fato marcante, já que, além

de sua formação acadêmica, como uma pessoa velha, sempre se apresentou como muito ativa tanto no campo dos direitos dos velhos quanto no trabalho de inteligência emocional da turma, ao reafirmar a capacidade de aprender, de se desafiar no curso para os estudantes, mesmo com todas as dificuldades pessoais. Pode-se afirmar que seu engajamento com a turma e com o programa representa uma coordenação de polo com bastante identidade para com os velhos.

II Turma de Taguatinga – 2019 (10 participantes)

Essa turma também foi muito ativa e participativa, interessada e dedicada. Infelizmente, tanto discentes quanto docentes foram pegos de surpresa, pois, depois de um semestre de oferta presencial, no início do último semestre, veio a pandemia da covid-19, motivo pelo qual as atividades foram suspensas. Após os ajustes possíveis, houve a retomada, por intermédio do sistema remoto. Todos tiveram, entre outros desafios, o de se reinventar. Vários alunos desistiram, em razão de todo o cenário vigente. A exemplo, citam-se as questões ligadas ao uso de novas tecnologias ou mesmo às condições financeiras para a aquisição de um celular, computador ou outro instrumento que lhes atendesse à real demanda nessa nova realidade.

O ensino e uso de tecnologias foi uma temática presente no programa desde o início, com a disciplina de Educação e Comunicação, atualmente subdividida em Fundamentos da Educação e TICs. No período de ensino remoto, esses conhecimentos se tornaram essenciais e desafiadores pois, para que os alunos conseguissem acessar as plataformas e interagir virtualmente, foi necessária uma capacitação específica tanto da equipe quanto dos alunos. As coordenadoras foram a Vera Terezinha e a Cida. As aulas ocorriam no auditório de Taguatinga.

4.3.2 O perfil dos egressos participantes por idade

O perfil etário dos egressos participantes da pesquisa encontra-se na Tabela 1. Em termos de idade, obtiveram-se os seguintes dados: idade média: 63.3, com desvio-padrão de ± 7.6

Tabela 1 – Perfil dos egressos participantes por idade

Perfil dos egressos participantes por idade	
Idade máxima	84 anos
Idade mínima	45 anos
Idade média	63,3 anos
Idade moda	65 anos
Desvio-padrão	7,6

Fonte: elaboração própria.

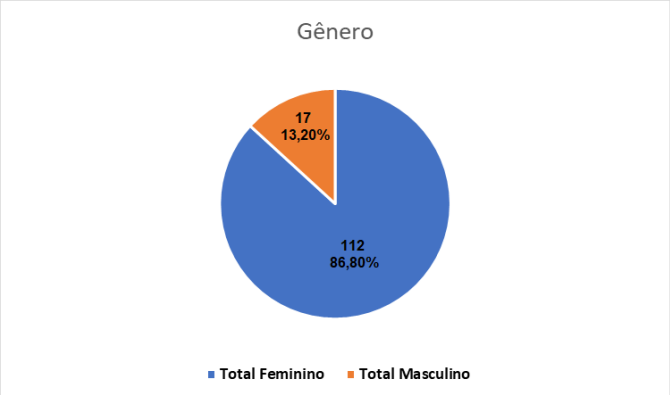
Os participantes velhos estão na faixa etária de 60 a 84 anos, contabilizando 88 (oitenta e oito) participantes. Já os adultos jovens totalizaram 41 participantes. Os dados revelam que a idade não se estabelece como um óbice para o aprender, pois o fato de termos alunos acima de 80 anos mostra o papel e a importância da formação, da capacitação e, sobremodo, do aprender, da educação ao longo da vida para os cidadãos em geral, com o fito de um envelhecimento ativo, produtivo e salutar.

A proposta inicial do curso em tela é a de que não somente os velhos participem do curso, mas também os jovens adultos (comunidade adulta). Esse olhar, por um lado, apresenta pontos positivos no que tange ao fato de que essa comunidade está se preparando para um envelhecimento mais saudável e com maior consciência, bem como reflete o entendimento de que a UniSER não acredita em guetos por idade, em uma universidade exclusiva para jovens ou para velhos; ao contrário, compreende que a intergeracionalidade possui papel importante no que tange à troca de saberes e ao experienciar. Por outro lado, pode gerar antagonismos, pois há uma discrepância considerável entre o(a) discente com 45 anos e o(a) de 84 anos. São conhecimentos e vivências bastante diferentes, eclodindo, inclusive, na possibilidade daquele de menor idade não se enxergar, ainda, como velho. Particularmente, registra-se que essa experiência já foi vivenciada por docentes do curso, no contexto de sala de aula, inclusive por mim, enquanto docente. Porém, o nosso olhar é o de que esses antagonismos podem se reverberar em novos comportamentos e impulsionar um dos pilares da educação, que é o aprender a conviver, viver com o outro, mediante o aprender juntos.

4.3.3 O perfil dos egressos participantes por gênero

Em relação ao gênero, obtiveram-se os seguintes dados:

Gráfico 4 – Descritivo de estudantes por gênero



Fonte: elaboração própria.

A pesquisa contou com 17 (dezessete) respondentes homens, representando 13,20% (treze vírgula vinte por cento), e 112 (cento e doze) respondentes mulheres, o que equivale a 86,80% (oitenta e seis vírgula oitenta por cento). Isso confirma uma realidade dentro do próprio curso: o índice de mulheres é amplamente superior ao de homens, convergindo para o entendimento de que o percentual de mulheres velhas é maior que o dos homens, bem como no que tange à expectativa de vida.

Esses dados, atinentes ao elevado índice de mulheres, condizem com uma tendência mundial e mesmo brasileira de que a proporção de mulheres velhas cada vez mais se expande e consolida. Conforme o excerto:

> A sobremortalidade masculina tem sido observada como uma tendência mundial, cuja origem era atribuída, principalmente, a fatores biológicos, induzindo à naturalização desse fenômeno. Mais recentemente, os fatores sociais e comportamentais passaram a ser cada vez mais enfatizados, sendo hoje consenso que os homens estão mais expostos que as mulheres a certos fatores de risco, como o maior consumo de álcool e cigarro, situações de violência física e psicológica, stress no trabalho. Nesse sentido, as mudanças no papel da mulher na sociedade, aumentando sua exposição a situações sociais similares às dos homens, poderão contribuir para diminuir essa diferença.
> Entretanto, a tendência ainda hoje verificada em diversos países é de maior proporção de mulheres no grupo de pessoas idosas em função da mortalidade diferencial por sexo. Essa tendência também se apresenta para o caso do Brasil. Os dados do Censo Demográfico de 2000 apontam que dos 14,5 milhões de pessoas idosas, 55%, ou seja, 7,9 milhões, eram mulheres. (BATISTA *et al.*, 2008, p. 91).

Esse cenário é confirmado, também, por uma pesquisa efetuada pela Secretaria Nacional de Promoção Defesa dos Direitos Humanos, que contempla os dados sobre o envelhecimento no Brasil. Nela, destaca-se a feminização da velhice, o predomínio de mulheres nesse segmento (SALGADO, 2002; CAMARANO, 2002, 2005). Portanto, além do desafio de melhorar as políticas públicas e dos direitos humanos para o idoso, é necessário pensá-las a partir das reais demandas das mulheres no Brasil, como programas de prevenção, promoção da saúde, tratamento, reabilitação, cobertura previdenciária, prevenção contra a violência e atitudes preconceituosas e discriminatórias e, no caso específico da presente discussão, no âmbito da educação, mediante práticas e atendimento humanizado, uma escuta sensível, ancorada em um debate aprofundado a respeito da feminização do envelhecimento, o que, no caso do Brasil, equivale a 60% (sessenta por cento) da população idosa composta por mulheres (SALGADO, 2002), consoante atesta a tabela abaixo.

Tabela 2 – Proporção da população idosa, por gênero, entre 2000 e 2020

	2000		2010		2020	
	Masculina	Feminina	Masculina	Feminina	Masculina	Feminina
Proporção de população idosa (60 e mais)	7,8%	9,3%	8,4%	10,5%	11,1%	14,0%
Proporção da população Grupos de idades						
60-64	46,8%	53,2%	46,4%	53,6%	45,6%	54,4%
65-69	45,8%	54,2%	45,2%	54,8%	44,5%	55,5%
70-74	44,8%	55,2%	43,2%	56,8%	42,8%	57,2%
75-79	43,9%	56,1%	40,2%	59,8%	39,9%	60,1%
80 ou mais	39,9%	60,1%	34,7%	65,3%	33,8%	66,2%
População idosa	**6.533.784**	**8.002.245**	**7.952.773**	**10.271.470**	**11.328.144**	**15.005.250**

Fonte: IBGE (2020)

Há diferenças profundas entre ser um homem velho e ser uma mulher velha, ou seja, quanto ao envelhecer, à luz do gênero, em nossa sociedade. Diferenças que vão desde o ponto de vista do autoconceito, imagem, estereótipos, tópicos psicológicos até o econômico, social, cultural, entre outros. A esse respeito, Beauvoir (2018) já fizera inferências e explanações que contemplaram desde questões atinentes à aparência física da mulher e do homem até os diferentes papéis sociais que aquelas desempenham e que, não raro, são objetos de preconceito e discriminação nos mais diversos âmbitos. As mulheres velhas enfrentam múltiplos desafios, tanto no âmbito psicológico como biológico, social, fisiológico, entre outros.

Estudos ressaltam que existe uma maior valorização do homem (seja jovem ou mesmo com maior idade) em detrimento das mulheres (BARRETT; NAIMAN-SESSIONS, 2016), sobremodo no que tange ao contexto organizacional (MCGANN *et al*, 2016). As mulheres, via de regra, estão exercendo ocupações que costumam ser de pior qualidade, de salários menores, com proteção da legislação previdenciária e trabalhista inferior, fomentando, não raro, a segregação ocupacional (BARRETO *et al*., 2019), bem como a disseminação de uma ideologia machista, sexista, patriarcal ou mesmo no que tange à gerofobia, fortalecendo a invisibilidade social da mulher quanto às suas necessidades emocionais, econômicas, físicas, cognitivas etc. É mister mudança cultural e social urgente.

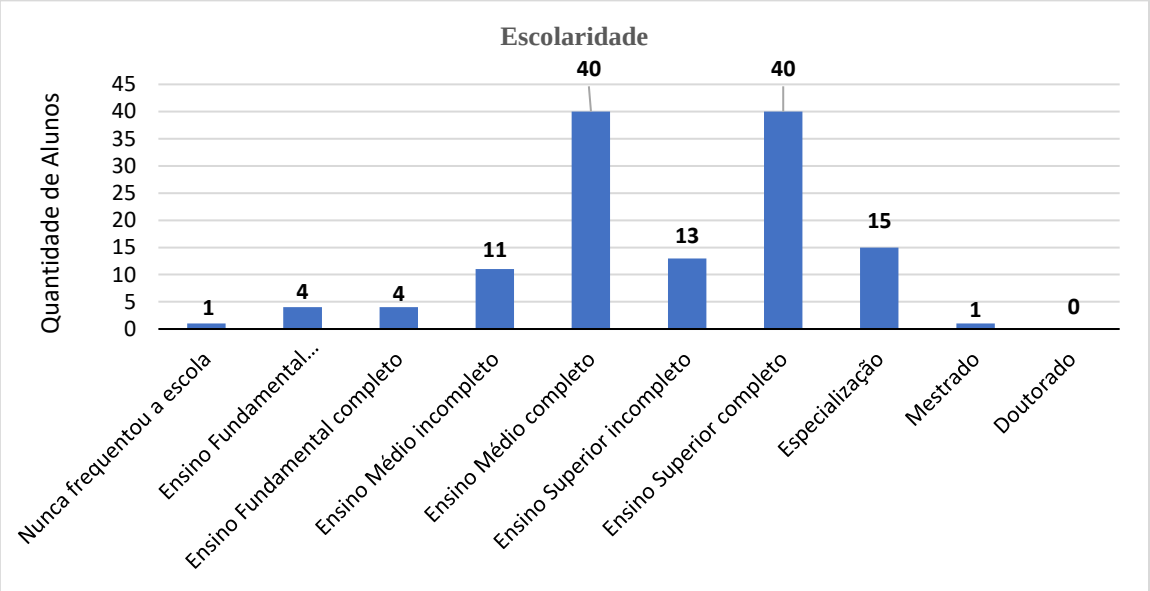
> Os problemas ou mudanças que acompanham ou surgem na etapa da velhice (doenças crônicas, recursos econômicos insuficientes, necessidades de atenção ou cuidado, sobrevivência a amigos próximos e a familiares, entre outros) são, predominantemente, problemas femininos. Em nível psicológico e social, à mulher é atribuído, no transcurso de sua vida, uma série de responsabilidades na família e na sociedade em geral, que chegam com a velhice e nesses momentos, se acrescentam a ela. A mulher enfrenta, então, uma aposentadoria com rendimento mínimo ou nulo, escassos recursos econômicos, viuvez ou separação do casal, afastamento de seus filhos e filhas, cuidado de familiares dependentes (jovens ou idosos). Enfrenta, ainda

> sentimentos de inutilidade, provocados por todos os mitos e estereótipos existentes socialmente. Ou seja: “a não aceitação da velhice”, a negação de sua sexualidade; “porque já não estou para isto”; uma baixa auto-estima porque: “já fisicamente não me vejo como antes”, quando as estruturas sociais exigem da mulher ser jovem, bonita e produtiva para participar e contribuir com a sociedade. Isso vem acompanhado do agravante que os(as) formuladores(as) de política pública e os investigadores(as) sociais são predominantemente homens, que têm passado por cima das considerações específicas da mulher idosa (SALGADO, 2002, p. 10).

4.3.4 O perfil dos egressos participantes da pesquisa por escolaridade

Outro propósito foi delinear o perfil de escolaridade dos(as) discentes. Nessa direção, foram registrados os seguintes dados:

Gráfico 5 – Escolaridade dos egressos



Fonte: elaboração própria.

Os dados, em termos de percentuais, são os seguintes: nenhum dos(as) respondentes possui doutorado – 0% (zero por cento); 1 (um) possui mestrado – 0,8% (zero vírgula oito por cento); 1 (um) nunca frequentou a escola – 0,8% (zero vírgula oito por cento); 4 (quatro) possuem ensino fundamental incompleto – 3,1% (três vírgula um por cento); 4 (quatro) possuem ensino fundamental completo – 3,1% (três vírgula um por cento); 11 (onze) possuem ensino médio incompleto – 8,5% (oito vírgula cinco por cento); 13 (treze) possuem o ensino superior incompleto – 10,1% (dez vírgula um por cento); 15 (quinze) possuem especialização – 11,6% (onze vírgula seis por cento); 40 (quarenta) possuem o ensino médio completo – 31%

(trinta e um por cento) e, por fim, 40 (quarenta) possuem o ensino superior completo – 31% (trinta e um por cento).

É oportuno reconhecer que as pessoas que responderam ao questionário foram possivelmente aquelas que possuem acesso a computadores, às mídias sociais, ou mesmo as que possuem maior escolaridade, fato que se apresenta como uma limitação do estudo.

Dados relevantes que podem ser inferidos da pesquisa: a ampla disparidade entre os alunos que frequentaram o curso, marcado pelos discentes que: i) nunca frequentaram a escola e, por sua vez, o que possui mestrado. Caso consideremos essa realidade no contexto de sala de aula, o docente precisará de uma ampla dinâmica e material didático-pedagógico para apresentar assuntos de forma que contemplem os dois públicos, de maneira equânime e efetiva.

Registre-se, nesse contexto, que, na turma da Estrutural, foi necessário efetuar a alfabetização de parte dos(as) discentes, pois se, de um lado, eles possuíam a leitura de mundo, de outro, não possuíam o letramento necessário para, de algum modo, obter sua inserção no mundo como sujeito agente, sujeito de direito, ao ter ao menos a capacitação e a condição para poder assinar seu próprio nome de forma digna e real; de ler, de compreender e transformar a sua própria vida, com qualidade social e dignidade, tendo a educação como direito e não como privilégio para poucos.

A partir dos resultados extraídos do estudo, salienta-se que parte significativa dos respondentes da UniSER possuem, no mínimo, a graduação. Basta somar os dados do ensino superior completo (31%) aos daqueles que possuem especialização (11,6%), acoplados, ainda, aos do mestrado (0,8%), totalizando 43,40% (quarenta e três vírgula quarenta por cento).

Ao mesmo tempo, outro dado interessante é, também, o somatório atinente ao ensino médio. Caso somados os índices do ensino médio completo – 31% (trinta e um por cento) – aos do ensino superior incompleto – 10,1% (dez vírgula um por cento) –, obter-se-á o montante de 40,1% (quarenta vírgula um por cento). Outrossim, conclui-se que 83,70% (oitenta e três vírgula setenta por cento) dos discentes participantes da pesquisa, egressos, possuem, no mínimo, o ensino médio completo.

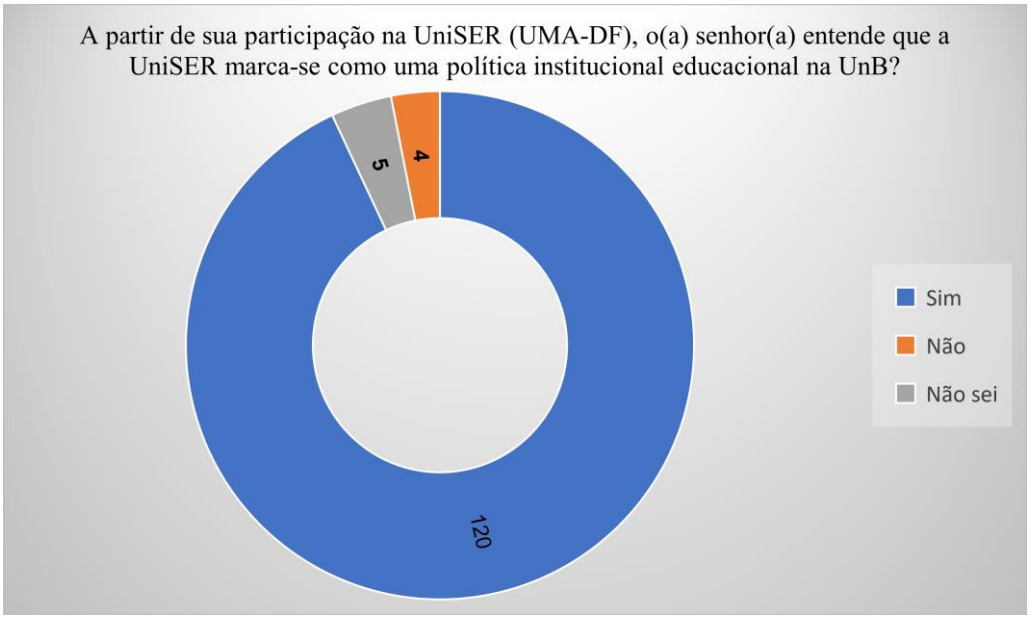
Esse perfil coaduna com a expectativa de grande parte dos discentes ao compor o curso quanto ao anseio de que este fosse uma especialização, e não um curso de extensão. Eis aí, também, um dos motivos pelos quais há desistência no transcurso do curso. Trata-se de um curso de extensão, e não de uma especialização. Porém, caso fosse uma especialização, muitos seriam excluídos – justamente os com menor escolaridade e, talvez, os mais vulneráveis.

4.3.5 Políticas institucionais no âmbito da UniSER/UnB

Em relação às políticas institucionais no âmbito educacional para velhos na UnB, os participantes tiveram a oportunidade de analisar, mediante os conceitos e aprendizados adquiridos no transcurso do curso, e, ainda, a partir de sua participação na UniSER (UMA-DF), se a UniSER se configura como uma política institucional educacional na UnB.

As respostas foram as seguintes:

Gráfico 6 – UniSER como política institucional



Fonte: elaboração própria.

Dos(as) 129 (cento e vinte e nove) participantes, 120 entendem que sim (93% – noventa e três por cento), já 4 (quatro) entendem que não (3,1% – três vírgula um por cento) e 5 (cinco) (3,9% – três vírgula nove por cento) não souberam responder.

Um dado interessante a ser pontuado é que a UniSER não é uma política pública. Marca-se como uma ação pontual de extensão; nesse caso, o maior programa de extensão gratuito da UnB, com mais de 12 projetos, sendo impulsionador de mudanças, uma tecnologia social e educacional inovadora. Destarte, pode-se inferir que, embora os(as) discentes tenham participado da disciplina Políticas Públicas, os conceitos fundantes não foram absorvidos pelos egressos. Eles não compreenderam os conceitos trabalhados no bojo do curso em sua essência.

Esse entendimento coaduna com a visão do gestor I a respeito do mesmo tema:

> Não, não se configura como uma política institucional, pois ela é um projeto isolado, de alguns professores da universidade, que vem persistindo desde a

> oferta da primeira turma; onde há vários entraves dentro da universidade, do ponto de vista de operacionalização do próprio projeto, como, por exemplo, nós não conseguimos que o idoso tivesse acesso ao restaurante universitário, então, ela não se configura como uma política educacional, mas sim como um projeto de extensão. (GESTOR I, 2021).

Ou mesmo nas palavras do Gestor II, quais sejam:

> É nítido que a UniSER vem, cada vez mais, se destacando como um programa educacional de extensão da UnB. Mas, infelizmente, ainda não se constitui como uma política institucional educacional na Universidade de Brasília. Exemplo disso é que os estudantes da UniSER não têm registro como estudante durante todo o curso (de 1 ano e meio), o que acarreta em não terem carteirinha de estudante, acesso à biblioteca universitária, ao restaurante universitário, entre outros. Também se verifica, quando em forma presencial, dificuldade de se obter espaço físico para as aulas presenciais dentro da própria Universidade. Além disso, os velhos não são referenciados nas políticas no plano de desenvolvimento institucional (GESTOR II, 2021).

O entendimento do Gestor II reverbera o coletado na presente pesquisa, no que tange às 8 IFES, e, em particular, à UnB, que, de fato, não possui nada em seu PDI atinente aos velhos, conforme já dito no tópico anterior sobre as federais.

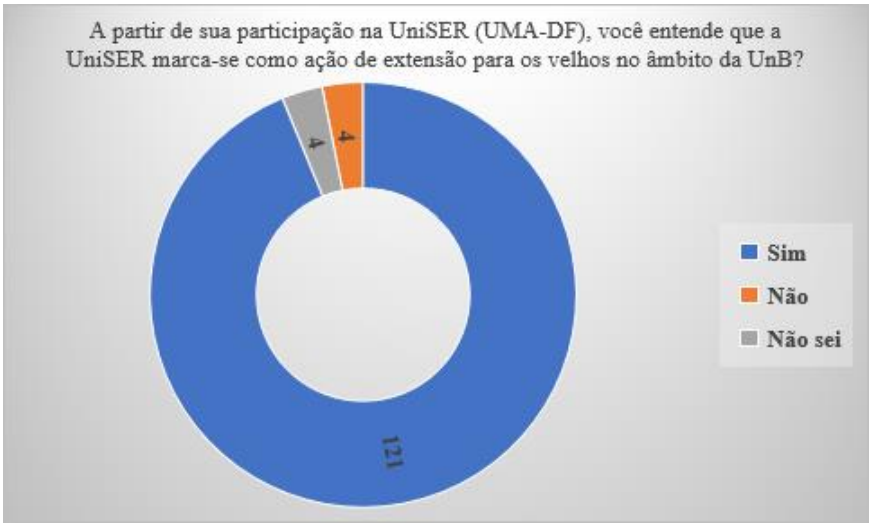
E, não obstante a maioria dos egressos entenderem que ela se configura como uma política, os que não visualizam a UniSER como política institucional assim se pronunciaram:

> Não consideramos a UniSER como parte da política institucional de educação da UnB porque a Universidade não incorporou formalmente a UniSER como parte do seu portfólio de cursos (EGRESSO, 2021).

4.3.6 Ação de extensão para os velhos?

Já quanto à possibilidade de a UniSER marcar-se como uma ação de extensão para os velhos no âmbito da UnB, 121 (cento e vinte e um) respondentes (93,8% – noventa e três vírgula oito por cento) consideram que, sim, ela é uma ação de extensão; 04 (quatro) entendem que não (3,1% – três vírgula um por cento) e 04 (quatro) não souberam responder (3,1% – três vírgula um por cento).

Gráfico 7 – UniSER como ação de extensão



Fonte: elaboração própria.

Destarte, a maioria compreende que, sim, a UniSER é uma ação de extensão importante na UnB, pois é uma oportunidade para que os velhos possam adquirir conhecimentos a respeito do processo de envelhecimento. É um espaço para troca de experiências com a comunidade, uma vez que, ao focar na inserção dos velhos no mundo acadêmico, coaduna com a interação com o outro, a socialização, e abarca conceitos dos direitos humanos, éticos e morais, como a tolerância, o papel da independência, a participação social, o cuidado consigo e com o outro, a realização pessoal, a dignidade humana, o repensar crítico a respeito da vida em sociedade, o desenvolvimento e o aprimoramento dos velhos.

> O curso oferecido pela UniSER abrange várias vertentes, procurando o desenvolvimento e aprimoramento dos velhos, de modo interdisciplinar, de forma que os velhos têm oportunidade de continuar aprendendo e se capacitando com professores universitários, dentro do ambiente universitário. Desse modo, entendo ser ação de extensão sim! (EGRESSO, 2021).

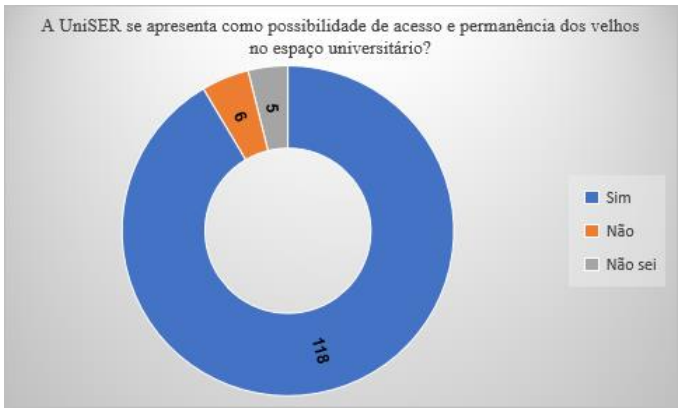
> A UniSER, como um programa de extensão no campo do Envelhecimento, pode colaborar com o debate, precisa nesse momento de mais transparência e mais inserção e o reconhecimento de políticas de bem-estar social como a única possibilidade de oferecer um horizonte digno às populações velhas. (EGRESSO, 2021).

4.3.7 Possibilidade de acesso e permanência dos velhos no espaço universitário

A outra pergunta contemplava a possibilidade de acesso e permanência dos velhos no espaço universitário. Desse modo, 118 (cento e dezoito) participantes (91,5% – noventa e um vírgula cinco por cento) entendem que, sim, a UniSER apresenta-se como essa possibilidade;

ao passo que 06 (seis) egressos (4,7 % – quatro vírgula sete por cento) entendem que não e, ainda, 05 (cinco) (3,9 % – três vírgula nove por cento) não souberam responder.

Gráfico 8 – UniSER como possibilidade de acesso e permanência



Fonte: elaboração própria, 2022.

Houve relatos (provenientes dos questionários) de que alunos que fizeram o curso, logo em seguida continuaram seus estudos e conseguiram ingressar na graduação, por exemplo. Funcionou como incentivo, motivação, para muitos dos(as) discentes e, ainda, postulou uma importante visão a respeito da função social da UnB, assim descrita:

> A UnB deve ser o lar cultural e de ensino para todas as idades, compatíveis com a liberdade de escolha do aprendizado.
> Minha opinião é que existem diversos tipos de estudantes. Alguns, me incluo entre eles, gostariam que as oportunidades, dentro da própria UnB, de realizar uma primeira ou segunda graduação, fossem pensadas, executadas e explicitadas para os alunos que tivessem interesse (EGRESSO, 2021).

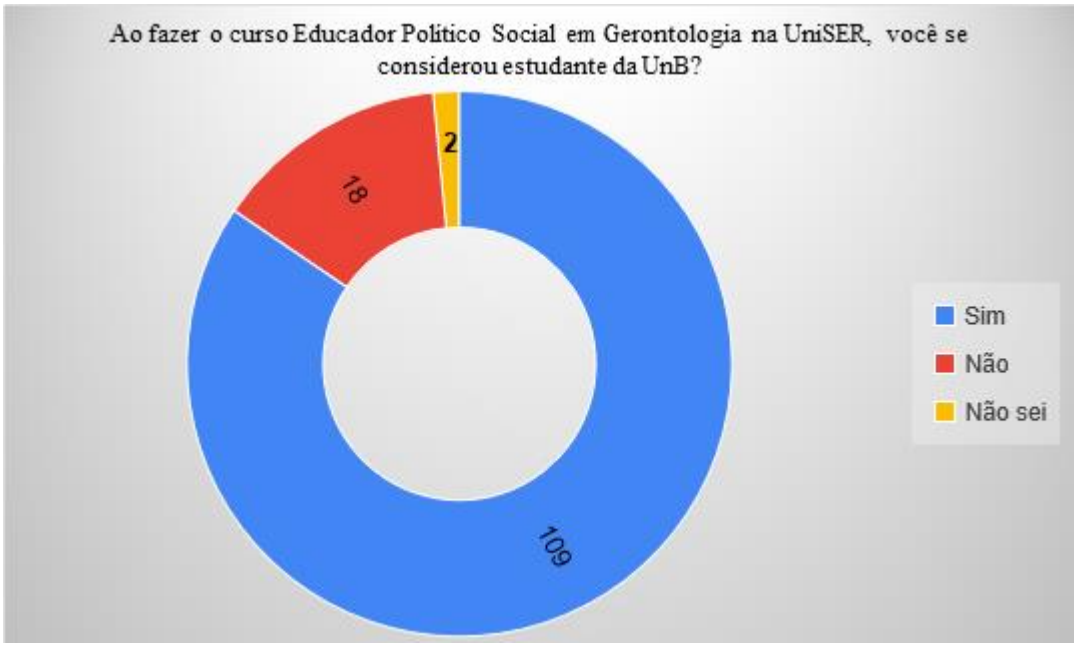
Já entre os relatos que se contradizem à maioria e defendem o não, destaca-se o seguinte posicionamento:

> Não, porque o acesso dos alunos da UniSER é restrito ao espaço físico da UnB, mas não pertence ao conjunto de seus cursos formais. Esta constatação é reforçada quando consideramos outros ambientes onde os cursos da UniSER são ministrados, além do *campus* Darcy Ribeiro. Normalmente, são espaços cedidos por entidades comunitárias ou filantrópicas que pouco têm a ver com o "ambiente" universitário, assim entendido como o *locus* da atividade acadêmica. Por outro lado, os assuntos abordados durante o curso ensejam o despertar do aluno para um novo olhar de ver e entender o mundo, especialmente as relações humanas e os papéis dos indivíduos e o seu próprio na sociedade. A abertura de novas perspectivas e possibilidades pode motivar o reengajamento produtivo do idoso, bem como propiciar a ampliação e diversificação de seu campo de atuação e de interesse (EGRESSO, 2021).

4.3.8 Ser aluno da UniSER implica ser aluno da UnB?

O estudo em voga perguntou, ainda, aos egressos, se eles se sentiram estudantes da UnB ao fazerem o curso em comento. Para 109 (cento e nove) participantes, a resposta foi sim (84,5 % – oitenta e quatro vírgula cinco por cento); por sua vez, 18 (dezoito) (14 % – quatorze por cento) responderam que não e, ainda, 02 (dois) (1,5 % – um vírgula cinco por cento) não souberam responder.

Gráfico 9 – O curso Educador Político Social e o ser estudante na UnB



Fonte: elaboração própria, 2022.

Dentre as justificativas para aqueles que não se sentiram alunos, ressaltam-se as seguintes:

> Nós, alunos do *campus* Darcy Ribeiro, nos sentimos excluídos da UnB ao não ter acesso à biblioteca, à carteira de estudante, ao passe estudantil (conseguido após algumas reuniões com a Reitora, Dra. Márcia Abraão, somente ao final do curso). No transcorrer do ano, chegou-se, inclusive, à iminência de sermos desalojados da própria sala de aula que foi cedida por empréstimo temporário pela Faculdade de Direito. Em consequência, há sempre o risco de não termos disponibilidade de espaço físico em outros anos ou em outra gestão. Apesar disso, há que se mencionar os aspectos subjetivos que nos faziam sentir "rejuvenescidos" por voltar aos bancos escolares, por conviver com os símbolos da Universidade como o espaço físico e sua logomarca, ou por vestir a camiseta com a marca da UniSER. Dentre estes aspectos subjetivos, registre-se como de significativa importância a participação na cerimônia da entrega

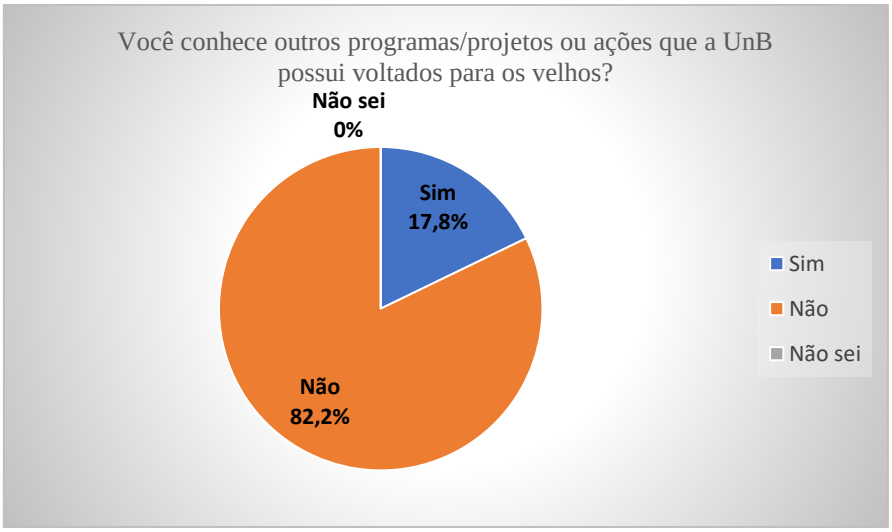
> dos certificados, no jantar dançante da “formatura”, com direito à beca e capelo, na presença de familiares e amigos (EGRESSO, 2021).
>
> A UnB, assim como todas as universidades do Brasil, ainda tem muito preconceito, estão no paradigma do século XX de que o conhecimento é produzido dentro da Universidade e não em todos os ambientes coletivos. As universidades e a UnB não são diferentes, têm desprezo pela oralidade e continuam apostando no conhecimento para ofertar alguma coisa às populações e não para dividir com as populações os saberes de todos para todos (EGRESSO, 2021).

As negativas, em regra, resumiram os problemas que a UniSER ainda enfrenta, ao postular que, de fato, é necessário otimizar que o aluno da extensão seja considerado, sim, um aluno da UnB – em particular, se avaliada a carga horária do curso, que já foi de 720 horas e, atualmente, é de 810 horas. Portanto, seriam mais de duas especializações com carga horária mínima (360h). A UnB precisa rever sua estrutura organizacional nesse sentido, com o fito de fornecer melhores condições para os alunos extensionistas quanto ao acesso à carteirinha de estudante, ao restaurante universitário, à biblioteca, ao passe estudantil, dentre outros pontos que carecem de reflexão e melhorias, certamente.

4.3.9 A UnB possui outros programas/projetos ou ações para velhos?

Avançando na pesquisa desenvolvida junto aos(às) egressos(as), foi questionado se eles conheciam outros programas/projetos ou ações que a UnB possui voltados para os velhos. As respostas foram as seguintes:

Gráfico 10 – Outros programas/projetos ou ações voltadas para velhos na UnB



Fonte: elaboração própria.

Dentre os participantes, 106 (cento e seis) discentes (82,2 % – oitenta e dois vírgula dois por cento) entenderam que não e 23 (vinte e três) egressos (17,8% – dezessete vírgula oito por cento) informaram que sim.

Dentre os projetos/ programas informados, ressaltam-se:

> a) O Grupo de Ensino e Pesquisa de Atividade Física para Idosos – GEPAFI, da Faculdade de Educação Física, há mais de vinte anos ofertando atividades físicas e lúdicas à comunidade 60+.
> b) A UnB Idiomas, que oferece turmas para a terceira idade em cursos de ensino de várias línguas estrangeiras.
> c) A Liga Acadêmica de Gerontologia e Geriatria da Universidade de Brasília (LAGGUnB), um programa de extensão da UnB tendo como foco aprofundar os conhecimentos teóricos e práticos no fenômeno do envelhecimento entre estudantes de graduação e pós-graduação e profissionais. Possui uma equipe multidisciplinar que desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão aos idosos e cuidadores que frequentam o Centro de Medicina do Idoso e a Clínica Médica do Hospital Universitário de Brasília.
> d) O Núcleo de Estudos e Pesquisas da Terceira Idade – NEPTI, que não oferta cursos, mas que estuda o público dessa faixa etária.
> e) O Centro de Medicina do Idoso. Podem existir outras ações, mas há problemas quanto à comunicação e divulgação. Deveria haver maior integração entre as diversas unidades acadêmicas, uma vez que o idoso deve ser visto em suas múltiplas dimensões.
> Projeto Ação, onde se dá continuidade em aprendizagens para o bem-estar de saúde no envelhecimento.

4.3.10 O olhar dos velhos: saúde mental, violências, retrato do Distrito Federal, suicídio e Universidade Promotora de Saúde

Em razão do entendimento de que todo e qualquer curso voltado para os velhos deve ser efetivamente centrado e construído com os velhos, a partir de seu olhar e reais necessidades, e consubstanciado em uma realidade macro (as universidades em geral), porém centralizado na atual conjuntura (o contexto micro), os 129 (cento e vinte e nove) participantes foram convidados a apresentar quais conteúdos/temas, habilidades e/ou competências consideram necessárias para orientar a criação de propostas pedagógicas (para o curso) no âmbito do envelhecimento, segundo suas demandas.

As respostas foram bastante interessantes e pontuaram vários temas, entre os quais destacam-se:

Figura 8 – Nuvem de palavras, temas para criação de propostas pedagógicas



Fonte: elaboração própria

É oportuno salientar que os temas acima não estão distantes dos já apresentados no plano de curso da UniSER; todavia, a partir do olhar do velho, é mister fazer um afunilamento no que é ofertado. Por exemplo, foi pontuado que, se por um lado, a saúde física é bastante explanada, por outro, emergiu o pedido de que a **saúde mental** e as **violências** fossem mais bem abordadas, conforme os excertos:

> A questão da saúde física foi abordada pela UniSER, mas a saúde mental deixou a desejar. A questão da mobilidade e acessibilidade precisa ser mais focada. Vivemos num país onde velhos não possuem um tratamento adequado quanto a essas questões. Por fim, a questão de segurança também precisa ser abordada sempre com exemplos práticos (EGRESSO, 2021).

> Envelhecimento com Saúde Física e Mental. Estudos e Conexões Geriátricas e conhecimento dos Genoma e Mitocôndria a favor do envelhecer. Exercícios físicos e mentais para corpo e mente. Como lidar com a velhice e se defender da solidão e das violências (EGRESSO, 2021).

Transcorridos 20 (vinte) anos após o lançamento do Relatório Mundial de Saúde 2001: saúde mental, nova compreensão, nova esperança e as recomendações, a OMS apresenta um

novo estudo (versão 2022), cuja última análise pontua que as ações têm sido lentas e, infelizmente, o resultado é que os transtornos mentais continuam a ter graves efeitos na sociedade como um todo e na vida das pessoas, ancorado, por exemplo, por efetivas desigualdades sociais e econômicas, violências, entre outros fatores, tema para o qual assim se pronuncia para os diversos países:

> *La salud mental es una parte integrante de nuestra salud y bienestar generales y un derecho humano fundamental. La salud mental significa ser más capaces de relacionarse, desenvolverse, afrontar dificultades y prosperar. La salud mental existe en un complejo proceso continuo, con experiencias que abarcan desde un estado óptimo de bienestar hasta estados debilitantes de gran sufrimiento y dolor emocional. Las personas con trastornos mentales son más propensas a experimentar niveles más bajos de bienestar mental, pero esto no siempre es así, ni es necesariamente así*. (OMS, 2022, p. 2).

Na prática, aproximadamente uma em cada oito pessoas no mundo sofre de algum tipo de transtorno mental, entre os quais se destacam os transtornos de ansiedade e a depressão. Os suicídios também afetam os indivíduos e as famílias em todos os países. Os custos envolvidos nesses fatores e suas consequências, por vezes, são maiores que os atrelados ao cuidado com a saúde. Nesse contexto, via de regra, os transtornos mentais são negligenciados, conforme atesta o excerto:

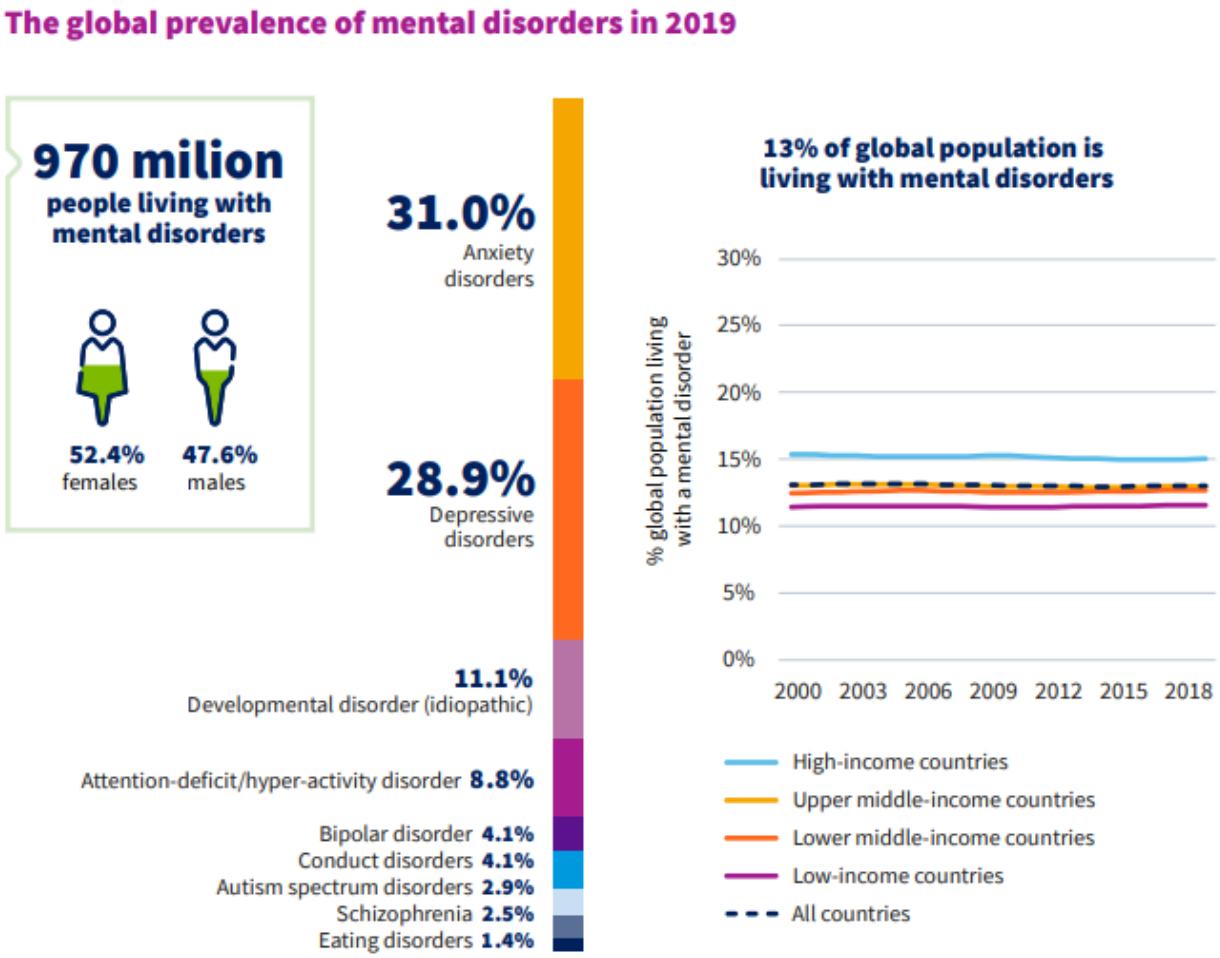
> *La mayoría de las personas que sufren trastornos mentales no recibe ningún tratamiento. En todos los países, las lagunas en la cobertura de servicios se vem agravadas por la variable calidad de la atención. Varios factores impiden que las personas busquen ayuda para sus trastornos mentales, como la mala calidad de los servicios, los bajos niveles de conocimientos sobre salud mental y la estigmatización y discriminación.* (OMS, 2022, p. 2).

Conforme dados extraídos da OMS (2022) aproximadamente 970 (novecentos e setenta) milhares de pessoas ao redor de todo o mundo são acometidas por algum tipo de transtorno mental ou neurobiológico. Acoplados a esses índices, as estimativas revelam que cerca de 283 (duzentos e oitenta e três) milhões de pessoas têm problemas psicossociais provenientes de abuso de álcool (2016) e 36 (trinta e seis) milhões de pessoas tiveram transtornos por uso de drogas em 2019, bem como 55 (cinquenta e cinco) milhões de pessoas tiveram demência.

A prevalência de transtornos mentais varia de acordo com o sexo e a idade, sendo os transtornos de ansiedade e a depressão os distúrbios mentais mais comuns. Importa ressaltar que, ainda conforme os dados da OMS (2022), ambos continuam a se tornar mais comuns na vida adulta, em pessoas entre 50 e 69 anos de idade.

Outro dado que merece destaque é que, somando-se as faixas etárias superiores a 50 anos (50-69) à faixa com mais de 70, o índice de distúrbio mental é de 27,8% (vinte e sete vírgula oito por cento) do montante inicial; portanto, quase 30 (trinta por cento) desses transtornos ocorrem entre os velhos. Tendo como foco as pessoas com 70 anos ou mais, o índice registra que cerca de 13% (treze por cento) dessa faixa etária da população mundial, em 2019, teve algum tipo de transtorno mental. Entre os adultos, o transtorno depressivo é o mais prevalente de todos os transtornos mentais.

Figura 9 – A prevalência de transtornos mentais em 2019



Fonte: OMS (2022)

Nesse cenário, a questão da saúde mental, sobremodo na atual conjuntura, mostra-se significativa, tanto no âmbito de todas as universidades quanto para todos os participantes da UniSER, quer sejam os colaboradores em geral, quer sejam os(as) estudantes/egressos, mediante a premissa de que em todas as fases da vida a promoção e a prevenção são vetores

essenciais para melhorar o bem-estar, a resiliência, a saúde e para prevenir problemas nessa área e seus respectivos impactos.

No que tange aos suicídios, em 2019, conforme dados da OMS (2022), cerca de 703.000 (setecentos e três mil) pessoas em todo o mundo, de todas as idades, cometeram suicídio, o que representa 09 (nove) a cada 100 (cem) habitantes. Os maiores índices se encontram nos países de alta renda.

Mediante esse quadro, é mister rever ações e institucionalizar programas e projetos que contemplem o acolhimento no que atine à edificação de políticas e regramentos, buscando melhorar a qualidade dos ambientes em que sua comunidade esteja imbuída, bem como os espaços digitais, sobremodo no que atine à saúde mental, além de investimentos próprios nessa seara. Ter uma boa saúde mental é uma necessidade básica para qualquer indivíduo.

As razões principais para os investimentos em saúde mental estão interligadas a três fatores: a saúde pública, os direitos humanos e o desenvolvimento socioeconômico. Investir nessa área implica investimento automático nos direitos humanos.

Pensar a saúde mental no Brasil – e, também, na UnB – certamente fará muito bem à própria saúde mental da instituição e dos entes que a compõem, pois se trata de tema complexo, por vezes renegado, conforme apresenta o excerto:

> Além do sofrimento óbvio devido aos transtornos mentais, existe um ônus oculto de estigma e discriminação enfrentado pelos portadores de transtornos mentais. Tanto em países de baixa como de alta renda, a estigmatização de pessoas com transtornos mentais tem persistido ao longo da história, manifestada por estereotipia, medo, assédio, raiva e rejeição ou evitação. Violações de direitos humanos e liberdades básicas e negação de direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais aos que sofrem de transtornos mentais são uma ocorrência comum em todo o mundo, tanto dentro de instituições como na comunidade. O abuso físico, sexual e psicológico é uma experiência cotidiana para muitos com transtornos mentais. Além disso, eles enfrentam uma recusa injusta de oportunidades de emprego e discriminação no acesso aos serviços, seguro-saúde e políticas habitacionais. Grande parte disso continua sem registro e, com isso, esse ônus permanece sem quantificação (OMS, 2002 apud SCHEFER; SILVA, 2014).

Esse cenário espraia-se, também, no âmbito dos velhos, o que poderá trazer outros problemas não menos sérios, como a discriminação, o isolamento, outras violências, aumentando o transtorno mental, já que a dificuldade de integração de vida junto à sociedade poderá ampliar o isolamento experimentado pelo sujeito, ocasionando, grosso modo, um círculo vicioso.

A esse respeito, tendo como perspectiva a legislação e a promoção do acesso à atenção em saúde mental e integração à comunidade, a OMS assim se pronuncia:

> A legislação pode garantir que a atenção e o tratamento adequados sejam fornecidos por serviços de saúde e outros serviços de assistência social, quando e onde necessários. Ela pode ajudar a tornar os serviços de saúde mental mais acessíveis, aceitáveis e de qualidade adequada, oferecendo assim às pessoas com transtornos mentais melhores oportunidades de exercer seu direito de receber tratamento adequado. A legislação e/ou respectivas regulamentações podem incluir uma declaração de responsabilidade por:
> • Desenvolver e manter serviços de base comunitária;
> • Integrar os serviços de saúde mental à atenção básica à saúde;
> • Integrar os serviços de saúde mental a outros serviços sociais;
> • Fornecer atenção a pessoas que são incapazes de tomar decisões de saúde devido ao seu transtorno mental;
> • Estabelecer requisitos mínimos para o conteúdo, alcance e caráter dos serviços;
> • Assegurar a coordenação entre vários tipos de serviços;
> • Desenvolver normas de lotação de cargos e recursos humanos;
> • Definir padrões de qualidade da atenção e mecanismos de controle de qualidade; e
> • Assegurar a proteção dos direitos individuais e promover atividades de defesa de direitos entre os usuários dos serviços de saúde mental. (OMS, 2005, p. 7-8).

É mister, então, buscar um envelhecimento saudável, consubstanciado por hábitos salutares no âmbito da alimentação, das atividades físicas, do convívio social, com o fito de buscar a prevenção quanto a possíveis transtornos mentais, o que poderá ocorrer, por exemplo, a partir de encontros em grupos que tenham como intuito promover a valorização do envelhecimento e o debate crítico-reflexivo no que tange à longevidade, mediante ações educacionais focadas na promoção à saúde como um todo e no âmbito da saúde mental.

A realidade apresentada quanto à questão da saúde mental (na verdade, a falta dela) não é diferente no que tange ao tópico das violências. Outrossim, muitos outros temas estão diretamente relacionados ao assunto: desde a questão do ostracismo social e/ou o isolamento social ao convívio com a família (ou a falta dele e dela); à leitura de mundo que o velho possui; ao respeito de sua condição no mundo e ao modo como interage nos mais diversos círculos sociais (ou não interage); à solidão, à redução e à perda do respeito humano; às questões de violência nas quais esse grupo está envolvido (e das quais é vítima) nos mais diversos âmbitos, entre tantos outros pontos de igual teor. Beauvoir (2018, p. 201), em sua obra, já pontuava para a maneira desumana com a qual, muitas vezes, a condição dos velhos é retratada:

> Todo mundo sabe: a condição das pessoas idosas é hoje escandalosa. Antes de examiná-la em detalhe, é preciso tentar entender por que a sociedade se acomoda tão facilmente a essa situação. De maneira geral, ela fecha os olhos para os abusos, os escândalos e os dramas que não abalam seu equilíbrio; não se preocupa mais com a sorte das crianças abandonadas, dos jovens delinquentes, dos deficientes, do que com a dos velhos. Nesse último caso, entretanto, sua indiferença parece, *a priori*, mais surpreendente; cada membro da coletividade deveria saber que seu futuro está em questão; e quase todos têm relações individuais e estreitas com certos velhos. Como explicar sua atitude? É a classe dominante quem impõe às pessoas idosas seu estatuto; mas o conjunto da população ativa se faz cúmplice dela. Na vida privada, filhos e netos não se esforçam para abrandar o destino de seus ascendentes. Vejamos então qual é, em geral, a atitude dos adultos e dos jovens com relação à antiga geração.

Nesse cenário, registram-se os dados apresentados na sequência, extraídos do Boletim Epidemiológico – que trata efusivamente da violência no ciclo de vida das pessoas idosas no Distrito Federal –, organizado pela Subsecretaria de Vigilância à Saúde (SVS), por intermédio do Núcleo de Estudos, Prevenção e Atenção às Violências (Nepav), com o fito de delinear o perfil da violência contra o velho (a pessoa idosa) na capital federal nos últimos anos (DISTRITO FEDERAL, 2021).

O documento em comento registra que, no transcurso de 2018 a 2020, foram contabilizados, no Sistema de Informação de Agravos de Notificação (Sinan), 8.422 (oito mil quatrocentos e vinte e dois) casos de violências interpessoais no Distrito Federal. O número de notificações atinentes ao ciclo de vida das pessoas idosas (os velhos) é de 273 (duzentos e setenta e três), o que equivale a 3,2% (três vírgula dois por cento) do total do período, uma média de 91 (noventa e uma) ocorrências ao ano.

No mesmo período, foram registrados, no Sistema de Informação sobre Mortalidade (SIM), 1.574 (um mil e quinhentos e setenta e quatro) casos de óbito por agressão no DF. Desses, 62 (sessenta e dois) óbitos (3,9% – três vírgula nove por cento) por agressão são concernentes aos velhos com mais de 60 (sessenta) anos, com média de 20,7 (vinte vírgula sete) óbitos por agressão ao ano.

Nesse patamar, o Distrito Federal, em 2020, contabilizou uma população de 3.052.546 (três milhões cinquenta e dois mil e quinhentos e quarenta e seis) pessoas. O número de velhos (acima de 60 anos) estava constituído por 346.221 (trezentos e quarenta e seis mil duzentos e vinte e um) cidadãos(ãs), equivalendo a 11,3% (onze vírgula três por cento) da população geral (DISTRITO FEDERAL, 2021).

No que concerne à distribuição da população de velhos por sexo, destacam-se 52,2% (cinquenta e dois vírgula dois por cento) do sexo feminino e 47,8% (quarenta e sete vírgula oito por cento) do masculino, conforme comprova o excerto:

> A distribuição da população idosa por sexo aponta 52,2% no sexo feminino e 47,8% no masculino. Por raça/cor, há predomínio das cores parda/preta com 57,6%, 40,9% da cor branca, 1,2% amarelos e 0,3% indígenas. Em relação à escolaridade 2,3% são analfabetos, 18,4% com ensino fundamental incompleto, 4% com ensino fundamental completo, 5,2% com ensino médio incompleto, 29,3% com ensino médio completo, 6,7% com ensino superior incompleto e 33,9% com ensino superior completo (DISTRITO FEDERAL, 2021, p. 3).

Quanto aos números exibidos pelo Sinan, em relação às notificações de violência, tendo como base a análise por sexo, 67% (sessenta e sete por cento) das notificações registradas no período de 2018 a 2020 são de pessoas do sexo feminino, enquanto 33% (trinta e três por cento) são do masculino. Em consonância com o documento supramencionado, para as situações de violência contra o velho, entre os diversos atores envolvidos, os mais comuns são provenientes de vínculos familiares (cônjuge e filhos) e indivíduos adultos do sexo masculino que não fizeram uso de álcool no momento da agressão.

O boletim norteia, ainda, que 91,8% (noventa e um vírgula oito por cento) dos velhos vítimas de violência são residentes do DF e 7,7% (sete vírgula sete por cento) de Goiás. As regiões administrativas de residência desse grupo, com maiores índices de prevalência no período em comento, são Ceilândia, Samambaia e Guará. Os dados também confirmam que, no ciclo de vida dos velhos, as violências mais fomentadas são: a física e a psicológica ou moral, e, com o avançar da idade, as violências financeira ou econômica e negligência ou abandono.

Os meios de agressão mais recorrentes são a força física e a ameaça. Na violência sexual, o tipo mais fomentado é o estupro. A violência sexual é a mais recorrente, quando o autor é do ciclo de vida dos próprios velhos, com 49,5% (quarenta e nove vírgula cinco por cento), seguida pela violência psicológica, com 39,9% (trinta e nove vírgula nove por cento), e física, com 35,8% (trinta e cinco vírgula oito por cento). O estupro ocorre em 30,8% (trinta vírgula oito por cento) dos casos e o assédio sexual, em 18,3% (dezoito vírgula três por cento).

Os meios de agressão mais empregados são a força corporal e o espancamento, que apresentam 30,8% (trinta vírgula oito por cento) de frequência, e a ameaça, com 28,8% (vinte e oito vírgula oito por cento)[36].

A partir desse cenário, a Secretaria de Saúde disponibilizou atendimento especializado para as pessoas em situação de violência. O Centro de Especialidade para Atenção às Pessoas em Situação de Violência Sexual, Familiar e Doméstica (Cepav), com 17 (dezessete) unidades distribuídas em todo o DF, oferta acolhimento com o fito de auxiliar o referido público.

Dados da OMS (2018) destacam que a taxa de suicídio no país foi de 6,5 (seis vírgula nove) mortes por cem mil habitantes, percentual inferior à média mundial, que equivale a 11,4 (onze vírgula quatro) por cada cem mil habitantes. No caso do Brasil, os estudos apontam para um crescimento nas mais diversas faixas etárias, destacando-se que os velhos são o grupo que contempla o maior índice de suicídio no Brasil (MINAYO; CAVALCANTE, 2010, 2013). Lyra (2018) postulou que os índices de morte autoinduzida no Brasil são maiores entre a população dos velhos e que, ainda que subnotificado, o suicídio é uma das causas de morte que possui seus índices de crescimento aumentados em todo o mundo.

No Brasil, esse contexto é ainda mais nevrálgico para os velhos. Os dados fomentam que, embora não sejam os mais atingidos em números gerais, os velhos são o grupo etário com mais suicídio por cada cem mil habitantes no país, conforme o excerto:

> A gente tem no Brasil o maior índice de suicídios dentro da população idosa. [...] Em números gerais, a população idosa não é a que mais morre por suicídio, mas se a gente retomar a pirâmide etária, [...] em cálculos que são feitos com o número de mortos por suicídio por 100 mil pessoas, o índice de suicídio em idosos no Brasil está ali, em cerca de 19,6 por 100 mil habitantes. Em comparação, a média geral de mortos por suicídio no Brasil está ali entre 5 e 8 mortos por 100 mil pessoas por suicídio[37].

O fator de risco com maior prevalência entre os velhos é o diagnóstico de depressão, acompanhado, na sequência, pelo isolamento social, a dependência física e financeira, as doenças graves e a perda do *status* de trabalho em razão da aposentadoria ou mesmo do desemprego, sobremodo entre os homens (MINAYO; CAVALCANTE, 2010, 2013; OMS, 2014, 2018).

Nessa direção, a OMS (2018) assim define a depressão: “A depressão é um transtorno comum, mas sério, que interfere na vida diária, capacidade de trabalhar, dormir, estudar, comer

---

[36] Disponível em: https://www.saude.df.gov.br/saude-lanca-boletim-epidemiologico-de-violencia-no-ciclo-de-vida-das-pessoas-idosas-no-distrito-federal/

[37] Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/ciencia-e-saude/2020/09/4877629-idosos-sao-grupo-de-maior-indice-de-suicidio-no-brasil-aponta-pesquisador-da-unb.html.

e aproveitar a vida. É causada por uma combinação de fatores genéticos, biológicos, ambientais e psicológicos". Dados dessa mesma organização postulam que 300 milhões de pessoas no mundo inteiro sofrem em razão dessa doença, em particular as mulheres, marcando-se como um nevrálgico problema de saúde pública (MUÑOZ *et. al*., 2010) e como um grave fator de risco para o suicídio. Destarte, em razão do crescimento acelerado nos índices de envelhecimento e das fragilidades provenientes dessa fase da vida, os velhos são delineados como grupo populacional de risco acentuado para a depressão (POT *et al*., 2008) e o suicídio (MINAYO; CAVALCANTE, 2010, 2013).

Lyra (2018, p. 22) postula que, entre os fatores de risco, há alguns fatores que a família pode tentar abrandar para que a intenção suicida não se torne realidade:

> Dos fatores de risco que eu identifiquei na minha pesquisa, ressaltaria o isolamento social, que é esse processo (que começa) a partir (de quando) a pessoa se aposenta; ela passa a conviver mais dentro de casa e tem menos relações sociais, e acaba ficando mais isolada. E esse isolamento é muito prejudicial para a saúde mental tanto dos idosos quanto das pessoas de maneira geral.
> O suporte social e a falta de suporte influenciam no risco de suicídio. As relações familiares constituem grande fator de proteção, mas podem ser encarados como fatores de risco quando os idosos vivenciam perdas familiares, relações distantes dos parentes primários e ausência de expressões afetivas, além da violência física e psicológica intrafamiliar [...].
> Enfatiza-se o peso que as relações sociais têm sobre o fenômeno do suicídio, especialmente em idosos, que vivenciam mudanças drásticas nos relacionamentos, motivadas pela perda de autonomia física e financeira [...]
> A dependência financeira propicia que as relações familiares sejam permeadas por conflitos. (LYRA, 2018, p. 22).

No bojo desse debate, outro ponto de peculiar importância é a vulnerabilidade econômica que os velhos vivenciam, marcando-se, via de regra, como um forte problema quando coligado ao tópico saúde mental, o que, nas palavras do pesquisador supramencionado, assim se configura: "as questões do desemprego, da pobreza, são muito significativas, especialmente para os idosos, que muitas vezes não têm um familiar que possa auxiliar, que possam prover a questão financeira mesmo, e acabam tendo uma diminuição da qualidade de vida"[38].

No cerne desse contexto, emerge, então, a necessidade de se estabelecerem políticas públicas que abarquem o tema. Nessa direção, poderia servir como exemplo a Política Nacional

[38] GOTLIB, Jéssica. Idosos são grupo de maior índice de suicídio no Brasil, aponta pesquisador da UnB. **Correio Braziliense**, Brasília, 24 out. 2020. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/ciencia-e-saude/2020/09/4877629-idosos-sao-grupo-de-maior-indice-de-suicidio-no-brasil-aponta-pesquisador-da-unb.html.

de Saúde da Pessoa Idosa, que, embora tenha como finalidade “promover a autonomia e a independência dos indivíduos idosos, direcionando medidas coletivas e individuais de saúde para esse fim, em consonância com os princípios e diretrizes do Sistema Único de Saúde”, nem sempre, na prática, funciona em sua integralidade. Foi desenhada com o fito de atender a todo cidadão brasileiro com 60 anos ou mais de idade, mas, na prática, não direciona nenhuma ação ou trabalho específico no que tange à prevenção ao suicídio. Portanto, é mister promover estratégias de promoção da saúde que almejem o envelhecimento ativo e com qualidade de vida, uma vez que:

> A promoção do envelhecimento ativo, isto é, envelhecer mantendo a capacidade funcional e a autonomia, é reconhecidamente a meta de toda ação de saúde. Ela permeia todas as ações desde o pré-natal até a fase da velhice. A abordagem do envelhecimento ativo baseia-se no reconhecimento dos direitos das pessoas idosas e nos princípios de independência, participação, dignidade, assistência e auto-realização determinados pela Organização das Nações Unidas (OMS, 2002).
>
> Para tanto é importante entender que as pessoas idosas constituem um grupo heterogêneo. Também será necessário vencer preconceitos e discutir mitos arraigados em nossa cultura. Os profissionais de saúde e a comunidade devem perceber que a prevenção e a promoção de saúde não é privilégio apenas dos jovens. A promoção não termina quando se faz 60 anos e as ações de prevenção, sejam elas primárias, secundárias ou terciárias, devem ser incorporadas à atenção à saúde, em todas as idades (BRASIL, 2006b)

Dentre essas possibilidades, emergem as Universidades Promotoras de Saúde (UPS), instituições de educação superior nas quais a promoção da saúde e a qualidade de vida de seus membros compõem seu projeto/PDI institucional, almejando-se ambientes saudáveis (ambientes físicos, psíquicos e sociais) que influenciem na melhoria da qualidade de vida da comunidade universitária como um todo. Um ambiente saudável funciona como um estímulo para que seus membros desenvolvam condutas positivas de saúde.

A partir de 2009, algumas universidades brasileiras começam a integrar a Rede Iberoamericana de Universidades Promotoras da Saúde (Riups), consubstanciando uma forte tendência fomentada na premissa de promover a saúde, ancorada na abordagem baseada em ambientes (OPAS, 2003; OMS, 2005). Elas possuem papel fundamental nos mais diversos âmbitos, a exemplo da prevenção do suicídio em geral e, sobremodo, no âmbito do envelhecer, conforme pontua Lyra (2018, p. 34):

> As universidades também têm um papel fundamental para a prevenção ao suicídio em pessoas idosas, não apenas pelo aprimoramento curricular – ao

> incluir o cuidado ao idoso como parte do currículo de profissionais de saúde –, como pelo desenvolvimento de atividades de extensão voltadas para esse público. Poucos programas que promovam fatores de proteção em idosos têm sido oferecidos à comunidade. As intervenções para preparação de aposentadoria, por exemplo, apresentam melhorias na qualidade de vida dos idosos, possibilitando que adotem comportamentos mais saudáveis após a aposentadoria. [...]
> Mesmo a aposentadoria sendo apontada como fator de risco para idosos, tais programas não têm sido efetivamente testados quanto a sua eficácia na prevenção ao suicídio no contexto brasileiro.

Registra-se que, em agosto/setembro de 2016, a própria UnB, através da Faculdade de Ciências de Saúde, durante a realização do II Seminário Internacional FS Promotora da Saúde, assinou um termo de adesão às Riups, fato de relevância ímpar para a necessária edificação da rede de UPS brasileira. Nesse documento, a Profa. Dra. Maria Fátima de Sousa ressaltou que a adesão da Faculdade de Ciências da Saúde da UnB às Riups ocorreu por conta de diversas iniciativas em curso, entre as quais o desafio de pensar, elaborar e fomentar políticas que eclodam em ambientes saudáveis, ações de formação acadêmica e profissional que promovam tanto a saúde quanto a educação para a saúde, a oferta de serviços de cuidado, a prevenção e atenção à saúde, a busca por espaços de vivência e convivência, como o Espaço Cora Coralina (Faculdade de Saúde), o anseio por uma educação criativa, entre outras. A UnB prefigura-se, no cenário nacional e internacional, como uma das instituições propulsoras do movimento e à frente deste.

A OMS (2005) delineia saúde como "um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não somente ausência de afecções e enfermidades", em contraposição à ideia de saúde como sinônimo de ausência de doenças. Essa concepção é definida como o conceito ampliado de saúde, pois considera múltiplos aspectos da vida em sua relação com a saúde.

Essa organização constituiu princípios a serem seguidos pelos implementadores de políticas de promoção da saúde, com o fito de contribuir para a construção dessas ações:

> • Concepção holística: intervenção sobre os determinantes gerais da saúde, promovendo a saúde física, mental, social e espiritual.
> • Empoderamento: processo de capacitação para que as pessoas e as comunidades possam ter maior controle sobre os fatores pessoais, econômicos e ambientais que afetam sua saúde.
> • Equidade: proposição de ações que caminhem na direção de reduzir as desigualdades sociais pela priorização de intervenções nos segmentos com piores condições de vida.
> • Intersetorialidade: colaboração entre múltiplos setores para conclusão de um ou mais objetivos.
> • Multi-estratégias: o uso de uma variedade de abordagens.

> • Participação social: participação dos interessados em todas as fases do planejamento, implementação e avaliação das ações de promoção da saúde.
> • Sustentabilidade: construção de ações que os sujeitos e comunidades podem manter mesmo que finalizada a ação ou o financiamento (OMS, 2005).

É nesse patamar, então, que as universidades acabam por abraçar a promoção à saúde como uma responsabilidade social, mediante a premissa de propiciar condições para melhor qualidade de vida para os componentes de sua comunidade acadêmica em geral, mediante boas práticas ao buscar criar/fomentar ambientes de trabalho, aprendizagem, experiências e vivências saudáveis para discentes e servidores; fomentando, ampliando, estimulando e valorizando as vivências salutares para a comunidade acadêmica, no que tange ao papel da saúde, da promoção da saúde e da saúde pública no ensino, na pesquisa, na extensão e na gestão; elaborando e fortalecendo redes, parcerias, para a promoção da saúde e a atuação junto à comunidade. Além, é claro, de formar profissionais cônscios que atuem com esse olhar e que possam contribuir para a construção de políticas públicas nesse cenário.

Dito isso, segue-se o tópico vindouro, que trata da elaboração das propostas curriculares para os velhos, a partir do olhar dos velhos.

4.3.11 O olhar dos velhos: elaborando propostas curriculares

Segundo a mesma linha de raciocínio, a pergunta seguinte teve como objeto de reflexão a seguinte premissa: o que você (o velho) entende como conteúdos/temas indispensáveis a serem ensinados na UniSER?

Essa parte da investigação é considerada relevante por trazer concepções formuladas a partir da vivência e do pensamento dos aprendentes, dos sujeitos participantes, a respeito do objeto de estudo da presente tese, ao apresentarem suas percepções, reflexões, os significados dos aprendizados adquiridos, suas sugestões e posicionamentos a respeito da UniSER e sua participação efetiva no respectivo curso, com o fito de olhá-lo de dentro para dentro, de dentro para fora, de fora para fora e, ainda, de fora para dentro.

Destarte, as respostas foram as mais diversas possíveis, embora, de modo geral, os participantes convergissem para o entendimento de que a proposta curricular é adequada. Porém, como sujeitos agentes, os velhos assim se pronunciaram:

> De modo geral consideramos a proposta curricular e de estudos da UniSER bastante adequada e relevante. Sugerimos apenas maior ênfase nas aulas e práticas voltadas para: – cultura e arte; – preservação e manutenção da saúde física e mental; – uso e aplicação de ferramentas e recursos atuais de

> comunicação e de informática; – oferta ou estímulo à prática de atividade física e cognitiva (EGRESSO, 2021).

Um dos temas fundantes apresentados foi, exatamente, o que constitui a velhice, qual é o significado de todo esse processo do envelhecimento, seus detalhes e nuances, fato que se consolida na seguinte fala: “que a palavra VELHO não significa reta final e, sim, uma possibilidade de recomeçar após terem concluído várias fases de suas vidas e que esse momento é exclusivamente para eles” (EGRESSO, 2021).

Pensar o envelhecimento é algo necessário sempre; sobremodo na atual conjuntura, em que o mundo – e, também, o Brasil – envelhece a passos largos. Envelhecer, a cada dia, precisa deixar de ser um privilégio e se tornar um direito amplamente executado na prática por toda a população brasileira. O velho deve ter condições efetivas de, mediante sua autonomia, concretizar sua participação social e integração junto à sociedade, consoante o exercício de sua cidadania plena.

Nesse contexto, emerge o importante papel da educação e, ainda, das próprias universidades, ao coadunarem para a formulação, a efetivação, a avaliação e o monitoramento de políticas públicas que abarquem o tema no que tange ao envelhecimento, mediante a criação e a ampliação de espaços inclusivos para o velho, no âmbito educacional, na formação, na capacitação e na formulação dos saberes, nos recursos humanos, mediante uma visão e uma prática social inclusivas.

Nesse cenário, é mister incluir a Gerontologia e a Geriatria como componentes básicos curriculares nos mais diversos cursos de graduação, ou mesmo da pós-graduação, ao elaborar e constituir programas educativos que discutam com a sociedade o processo de envelhecimento como um todo, abrindo as portas para a compreensão de que existem diversos tipos de saberes.

Pensar a inclusão dos velhos nas universidades é algo necessário e urgente, já ultrapassado frente à sua real urgência; todavia, ainda novíssimo frente ao cotidiano dessas entidades. Isso posto mediante a premissa de que a Educação marca-se como um direito de todos e dever do Estado e que se configura como direito inalienável, fundamental, independentemente da idade.

4.3.12 O papel da educação frente ao envelhecimento. Pontos centrais na visão dos egressos

Foi imbuída desse olhar que a última pergunta foi estruturada junto aos egressos: qual(is) é(são) o(s) papel(is) da educação frente ao envelhecimento?

Pensar esse processo é algo necessário nos mais diversos âmbitos universitários. Implica abarcar o conhecimento, incentivando a autonomia do sujeito no que tange a torná-lo mais produtivo e ativo, visando a sua qualidade de vida e a própria satisfação no transcurso desse processo.

Trata-se de manter uma mente aberta e viva para aprendizagens multidisciplinares, para o despertar do novo mediante o aprender, buscando o desenvolvimento humano no âmbito das mais diversas transformações e possibilidades, firmando-o no espaço do mundo, que ele mesmo descobrirá ou construirá, com o fito da inserção ou reinserção do velho na sociedade, o que pode ser comprovado no excerto:

> É fundamental o papel da educação frente ao envelhecimento. É um direito básico de todo ser humano. Na velhice ela é importante na cognição, manutenção da atividade, na inserção do idoso na sociedade. A educação sempre foi um agente transformador de realidades. Devo parte da minha história à educação formal que tive. Porém, ela, a educação, deve ir além dos currículos formais e ser adaptada a qualquer fase da vida. (EGRESSO, 2021).

Pensar o papel da educação é algo amplo e refinado, requer um espaço maior e mais acurado; desse modo, a próxima seção abarcará exclusivamente esse tema com a atenção necessária, além de coligá-lo, também, à visão dos(as) gestores, dos(as) entrevistados(as), objeto da última dimensão da presente pesquisa e contemplado no tópico vindouro.

4.4 A visão dos gestores: desafios, impasses e perspectivas

Este último alicerce da tese contempla os principais pontos provenientes das entrevistas realizadas com os gestores da UnB/UniSER e estrutura-se em três partes. A primeira parte apresentada refere-se às perspectivas de análise e interpretação dos dados. A de número dois revela a visão dos investigados na UnB. A última sessão debate os resultados das entrevistas, consubstanciando-se em bases literárias, acrescido das percepções dos entrevistados em relação ao objeto da presente pesquisa.

4.4.1 Perspectivas de análise e interpretação dos dados

Com o fito de concretização da investigação e de realização dos objetivos, as entrevistas efetuadas com os gestores administrativos e os(as) coordenadores(as) das turmas certificadas foram gravadas. As informações foram transcritas e avaliadas por intermédio da análise de conteúdo. A análise de conteúdo contempla um olhar qualitativo e consubstancia a

elaboração do objeto de pesquisa, ao permitir a conciliação da teoria e suas respectivas variáveis e visões à elaboração de conceitos, acrescido, ainda, das técnicas de pesquisa.

Franco (2012) delineia que a análise de conteúdo parte da mensagem, independentemente de qual modalidade ela se encontre: se gestual, se verbal, se em formato documental, enquanto uma métrica para o procedimento de pesquisa. Isso mediante o uso de uma abordagem metodológica que observe o teor epistemológico e crítico, acoplada a um ponto de vista exterior, da ciência e do mundo, que contemple o sujeito enquanto ativo e produtivo, personagem protagonista no processo de elaboração da mensagem, do conhecimento e do saber – no caso do presente trabalho, a visão dos gestores e o ecoar de suas entrevistas.

4.4.2 A visão dos gestores, o ecoar das entrevistas

Inicialmente, cumpre ressaltar que, apesar de cada gestor(a) possuir o espaço livre para responder às questões e parte das questões possuírem um caráter exclusivo, de acordo com a área/turma que cada um participou, as perguntas, em geral, seguiram a mesma linha de entendimento daquelas efetuadas junto aos alunos(as) certificados(as), com o fito de contrapor e/ou aglutinar as visões a respeito do mesmo tópico e buscar os mais diversos ângulos do tema, em três ramificações: i) a partir do olhar do programa como uma proposta de instrumentação de uma política pública para a educação superior na UnB que contemple o velho; ii) sua ação no bojo do acesso e de sua respectiva democratização nesse campo educacional; iii) o papel da educação frente ao envelhecimento.

Isso foi realizado mediante a premissa de trazer luz e respostas aos questionamentos apresentados no capítulo dos objetivos dessa tese, que, ao mesmo tempo, estão emaranhados às questões norteadoras da pesquisa. Nesse cenário, emergem, a seguir, outros pontos de reflexão.

4.4.3 Políticas institucionais no âmbito educacional para velhos na UnB

Do ponto de vista dos gestores e de sua participação na UniSER (UMA-DF) e suas respectivas visões no que tange à UniSER se constituir, ou não, como uma política institucional na UnB, salienta-se que, dos 13 (treze) entrevistados(as), 5 (cinco) entendem que, sim, ela se constitui. Entre os que defendem esse posicionamento, destacam-se os seguintes argumentos:

> Sim, se constitui, pois essas políticas são coerentes com limites éticos estabelecidos pelos valores que são compartilhados por docentes e alunos da UniSER, expressando parâmetros onde as ações da instituição e de seus

> integrantes desenvolvem-se para cumprir a sua missão bem como alcançar visibilidade. (GESTOR X, 2021).
>
> Sim, o projeto de extensão que oferece o curso de Educador Político Social em Gerontologia, pelo programa Universidade do Envelhecer: UniSER. Trata-se de iniciativa de grande sucesso da Faculdade UnB Ceilândia, que se expandiu para todo o DF e conta com parceria do Decanato de Extensão e apoio de parlamentares da bancada do DF, tanto federal como da Câmara Legislativa do DF. (GESTOR IX, 2021).
>
> Sim, pois as políticas institucionais educacionais são portadoras de intencionalidades, ideias, valores, atitudes, práticas, que influenciam as universidades e seus profissionais na configuração das práticas formativas, determinando um tipo de sujeito a ser educado. (GESTOR VIII, 2021).

Já para os demais entrevistados, o posicionamento é contrário, entendendo que não, que a UniSER não se configura como uma política institucional na UnB, o que coaduna e reverbera o entendimento da parte dos discentes egressos pesquisados e dos dados extraídos dos PDIs das 8 (oito) IFES componentes da investigação, pois, de fato, ela não é uma política, mas, sim, um projeto de extensão, com visibilidade social; porém, é um projeto de extensão que, até o momento, não consta no PDI da UnB e da Faculdade de Ceilândia (FCE), ainda.

Portanto, marca-se como uma proposta bem elaborada, mas que carece de aprimoramento e, sobremodo, de ser referenciada nas políticas do plano de desenvolvimento institucional, como voz coletiva e não como um grito individual, ao focar nos problemas, questões e desafios que se apresentam, pensando novas perguntas – e, ao mesmo tempo, novas respostas – para a educação de velhos, para o espaço dos velhos na universidade e, ainda, para o envelhecimento nessa seara – uma proposta de uma nova compreensão de mundo, a fim de transformá-lo de maneira mais emancipatória e focada no âmbito dos direitos humanos.

> Acompanho a UniSER desde sua origem, através da transferência de tecnologia social da UFT a UnB, ainda como UMA-DF. Na UnB, deixou de ser um projeto para se tornar um Programa e tem alcançado diversas dimensões na Educação Superior, como por exemplo a pesquisa em múltiplas frentes. Nesse sentido, acredito que pode e DEVE se tornar uma Política Educacional institucional na UnB, com a possibilidade de oferta na graduação, considerando as especificidades dos cursistas e sua condição de continuar estudando. Além disso, se tornando uma política, poderá incluir escolarização para aqueles que ainda não concluíram a educação Básica ou sequer foram alfabetizados (como alguns casos que acompanhei) e garantir o direito e Educação desses idosos e idosas no próprio curso. Vislumbro uma política educacional institucional que amplie e fortaleça o conceito do direito a educação previsto no estatuto do idoso.
> Porém, consultando o PDI da UnB, identifico ações e, não, políticas educacionais voltadas para o idoso, ações como o Programa de Extensão Universidade do Envelhecer, além de ações no campo da saúde vinculado a

> alguns projetos de pesquisa nas Faculdade do *Campus* de Ceilândia. (GESTOR IV, 2021).

As falas dos gestores ressaltam a importância da UniSER no processo de inclusão social no que abarca o significado coletivo da experiência da inserção dos velhos no contexto universitário, ao fomentar o papel do direito, da educação e da cidadania.

4.4.4 O fomentar da ação de extensão para velhos

Nesse mesmo cenário de reflexões no âmbito da extensão, assim como os egressos certificados, a posição dos gestores foi de unanimidade ao afirmarem que, sim, a UniSER se constitui como ação de extensão para os velhos no âmbito da UnB.

> Existem diversas ações voltadas para idosos na UnB, dentre as quais destaca-se o Programa UniSER, Universidade do Envelhecer, mas há também ações vinculadas a projetos de pesquisa e de extensão nas áreas da saúde (nos cursos de farmácia, nutrição e fisioterapia) muitos desses projetos atuam com o público da UniSER, egressos e cursistas das unidades (polos) vinculadas. (GESTOR IV, 2021).

> Considero que a UNISER hoje é uma ação de extensão, porém sua abrangência na sociedade a permitiria ir além de uma ação de extensão. Para isso, necessitaria estar articulada com outras iniciativas e projetos institucionais para velhos, dentro de uma ampla política institucional, que deveria envolver ensino, pesquisa e extensão. (GESTOR IX, 2021).

4.4.5 Acesso e permanência dos velhos na UnB: o amadurecimento de seu papel social

Nessa toada, os gestores entrevistados, não obstante enfatizarem o valor da UniSER, ao abordarem sua contribuição como possibilidade de acesso e permanência dos velhos no espaço universitário, também apresentaram proposições a respeito da elaboração de políticas em diversos campos, que diretamente influenciam esse nível de educação, bem como destacaram o papel e a função social da UnB no contexto do Distrito Federal:

> Como Coordenadora de dois polos diferentes, com públicos diversificados, entendo que a importância primeira é reconhecer que o lugar do velho é também na Universidade. Reconhecer a UniSER como um "esboço" de uma política educacional institucional de maior abrangência possibilita o cumprimento da missão da UnB e de sua visão de futuro.
> Ou seja, garantir o ingresso, acesso e permanência dos velhos no espaço universitário, num contexto de população que envelhece cada dia mais, pode confirmar a expectativa de uma universidade inovadora e inclusiva e com uma

> visão de futuro, reconhecendo o valor, o sentido e o significado da sabedoria e da experiência.
> Para muitos velhos cursistas no Programa da UniSER, ter acesso a UnB é motivo de orgulho e de exemplo, para outros, voltar aos bancos universitários é motivo de autoestima e se sentir efetivamente como cidadão. Para outros, é encontrar um espaço de acolhimento e de reconhecimento que a nossa sociedade não oferece em outros segmentos (GESTOR IV, 2021).
>
> Ela é uma possibilidade de acesso sim, mas é uma possibilidade de acesso com início, meio e fim. Ela possibilita a reinserção do velho na universidade só que é uma reinserção de dois anos apenas (GESTOR II, 2021).

Nesse cenário, outro ponto que os gestores entrevistados ressaltaram foi a relevância da formação continuada para os egressos, que, além de participarem como alunos no transcurso do curso, possuem, após a finalização deste, a possibilidade de permanecer como membros colaboradores da UniSER, proporcionando a esse grupo a inclusão no mundo acadêmico, ou a sua reinserção, bem como o desenvolvimento de suas potencialidades, possibilitando a valorização pessoal. Isso, em parte, já é contemplado.

Assim, das narrativas destacam-se alguns pontos interessantes, a exemplo dos editais serem públicos e abertos a toda população acima dos 45 anos de idade com disponibilidade de tempo, o que contemplaria o acesso. Porém, no que tange à permanência, as reais necessidades dos velhos ainda não são abarcadas, sendo necessário pensar/melhorar os mecanismos para a permanência dos egressos, que, de algum modo, também acabam se sentindo excluídos das atividades do programa ao final dos trabalhos.

Nessa seara, o acesso à educação superior marca-se como um tema complexo, atual e polêmico, composto por alguns contrapontos, a exemplo da elite que, via de regra, almeja manter-se nesse patamar e, de outro lado, a necessidade de massificação da educação, ao abrir portas para que a população tenha acesso às vagas públicas e gratuitas, oportunizando ampla inserção social, independentemente da idade ou faixa etária.

No que abarca a categoria democratização do acesso no cerne da UnB, os dados provenientes das entrevistas ou mesmo dos questionários justificaram que ela pode ser diretamente influenciada/influenciadora no que tange aos direitos humanos em visão macro e, em visão micro, aos velhos.

Outrossim, postula-se que a UnB, desde sua gênese, possui elevada importância para o panorama nacional da educação superior no Brasil, destacando-se como uma referência, enquanto *constructor* de organização institucional. Ao ser instituída como um novo modelo, uma utopia, marca-se por sua vanguarda ao longo de sua história, velando por legitimar a

dignidade, a igualdade e a liberdade da pessoa humana, a valorização da ciência, o diálogo constante, a compreensão, a tolerância, a democracia.

Logo no momento de sua criação, Darcy Ribeiro delineou que um dos papéis da UnB seria exatamente o de pensar o Brasil como problema e propor-lhes soluções. Então, com esse olhar é que se consolida a urgência de encarar o envelhecimento e suas significativas transformações com maturidade, sobremodo no que atine à sociedade e a seu próprio papel, exercitando suas potencialidades nesse cenário, com o fito de apresentar-lhes propostas. A pergunta emergente é: o que fazer?

Atualmente, a UnB conta com aproximadamente 60 mil membros, é a quinta entre as IFES no Brasil e a 6ª na América Latina. Possui mais de 130 cursos de graduação e basicamente 120 programas de pós-graduação, tendo como um de seus eixos de atuação a promoção dos direitos humanos e da diversidade. Ela foi precursora do Programa de Avaliação Seriada PAS (1995); do programa de apoio às pessoas com necessidades especiais (PPNE), em 1999; da política de cotas raciais e sociais; do convênio da Fundação Nacional de Povos Indígenas (Funai) para a inclusão dos alunos indígenas (2004), acoplados aos respectivos vestibulares e outras ações; da reserva de vagas para pretos, pardos e indígenas na pós-graduação; do laboratório de deficiência visual; do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares (CEAM); de disciplinas direta ou indiretamente vinculadas ao campo dos direitos humanos; de projetos de extensão, núcleos, grupos de pesquisa e laboratórios em direitos humanos; de espaços de convivência da diversidade, explicitando-se, a exemplo, o Centro de Convivência Negra (CCN), o Quilombo e o Centro de Convivência Multicultural dos Povos Indígenas (Maloca); da Diretoria da Diversidade (DIV); do Serviço de Orientação ao Universitário (SOU); da Política de Assistência Estudantil; da atenção à saúde mental; da Segurança Cidadã; da implementação do nome social; da sustentabilidade ambiental.

Acresce-se, ainda, a criação do Conselho dos Direitos Humanos em 2017, por intermédio do Ato da Reitoria nº 1.114, datado de 04 de agosto de 2017 (a presente pesquisadora foi uma das componentes), para reforçar a promoção e a proteção dos direitos humanos no âmbito da Universidade de Brasília. E, na sequência, a Câmara, enquanto fórum permanente de reflexão, monitoramento, avaliação e, sobremodo, de deliberação e propositura de ações quanto à promoção e defesa dos direitos humanos, adotando, a exemplo, no ano de 2018, enquanto campanha institucional, o tema #UnB Mais Humana, fortalecendo um espaço social cada vez mais humano e inclusivo. Houve também a estruturação da política da acessibilidade estabelecida por intermédio da Resolução UnB/CAD nº 050/2019.

Nesse contexto, no ano em que a Declaração Universal dos Direitos Humanos completou 70 anos (2018), ao consolidar sua posição de pioneirismo, de educadora e de promotora dos direitos humanos, a UnB avança ao propor uma política que contemplou três grandes eixos: a) transversalidade dos direitos no ensino, na pesquisa, na extensão e na gestão; b) igualdade, diversidade e não discriminação e c) participação e gestão democrática. Todos coligados aos objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS), ao Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), às Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH), ao Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), dentre outros, consubstanciados pelos ideais de justiça e de equidade, da alteridade, da democracia, do respeito à diferença e à diversidade, com relações humanas, solidárias, humanizadas, harmoniosas.

Nesse cenário, ocorreu também a organização da Diretoria de Acessibilidade (DACES), vinculada ao Decanato de Assuntos Comunitários (Ato da Reitoria nº 0845/2020), da Diretoria de Atenção à Saúde da Comunidade Universitária (DASU).

Esse conjunto de ações acabou por fomentar a aprovação da Política para a promoção dos direitos humanos e erradicação de atos discriminatórios, via Resolução do Conselho Universitário nº 0031/2021, de 9/4/2021, que dispõe sobre ações de promoção dos direitos humanos e erradicação de atos discriminatórios de qualquer natureza no âmbito da Universidade de Brasília, com o fito de estruturar programas e ações que almejam:

> I. à conscientização, promoção e efetiva garantia dos direitos humanos, na formação de cidadãos e sujeitos de direitos;
> II. ao reconhecimento, respeito e valorização de diferenças, como expressões da experiência humana, ao lado do incentivo ao pensamento crítico e à ação cidadã para a superação de desigualdades;
> III. ao respeito aos direitos fundamentais, à defesa e difusão de uma cultura de paz, pautado na promoção da convivência solidária, ética e pacífica no âmbito institucional, em conformidade com a ordem jurídica posta. (UNB, 2021a, p. 1)

Ressalta-se também a aprovação da Resolução do Conselho Universitário nº 0068/2021, que dispõe sobre a criação da Câmara de Direitos Humanos (CDH), vinculada ao Conselho Universitário (Consuni) da Universidade de Brasília, em 15 de outubro de 2021, cujas atribuições foram assim delineadas nesse mesmo documento infralegal:

> Art. 2º A CDH tem como atribuições:
> ser fórum permanente de discussões sobre questões relacionadas aos direitos humanos na Universidade de Brasília;
> propor políticas e ações institucionais para promoção e proteção dos direitos humanos no âmbito da Universidade de Brasília;

> acompanhar e avaliar o desempenho institucional quanto à efetividade das políticas e ações de promoção e proteção de direitos humanos na UnB, por meio da análise de relatório anual submetido pela Administração Superior da UnB à Câmara, no primeiro trimestre do ano subsequente;
> aprovar indicadores de promoção e proteção dos direitos humanos na UnB, bem como monitorar a geração e publicização dos dados e informações institucionais na área;
> opinar sobre temas relacionados à promoção e proteção dos direitos humanos na UnB;
> coordenar a implementação dos prêmios Direitos Humanos Anísio Teixeira e Educação em Direitos Humanos Mireya Suárez, bem como recepcionar, analisar e deliberar sobre as candidaturas submetidas ano a ano;
> apreciar, em grau de recurso, decisões das unidades acadêmicas e administrativas sobre questões de direitos humanos.

Por conseguinte, houve a instalação de uma das primeiras secretarias de direitos humanos no âmbito das IFES no país em 03 de junho de 2022, alicerçada no Ato da Reitoria nº 0582/2022, cujo artigo 1º assim se posiciona: "criar a Secretaria de Direitos Humanos da Universidade de Brasília, com status de Assessoria, vinculada ao Gabinete da Reitora". Assim, é natural imaginar e trabalhar para que a UnB seja uma das precursoras, também, no que tange à inclusão dos velhos, visualizando o envelhecimento no Brasil como algo atual e certo, conforme mostram os dados provenientes do censo. Destarte, ao coadunar com o regramento legal tanto do ponto de vista nacional quanto internacional, coloca-se nessa condição de construtora e, espera-se, olhando o velho com os óculos do velho.

Outrossim, como resultado inicial da presente tese, a primeira ação ressaltada seria a de propor a inclusão do tema, suas metas, suas diretrizes, seus indicadores e, sobremodo, verbas, no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UnB. Destarte, a presente pesquisadora, encaminhou uma proposta ao Decanato de Planejamento, Orçamento e Avaliação (DPO) com essa premissa.

Na sequência dos fatos temporais, postula-se que nos dias 09 e 17 de fevereiro de 2023 houve a aprovação, na Câmara de Direitos Humanos (CDH) da Política do Envelhecer Saudável, Participativo e Cidadão (PESPC) da UnB, fato que se concretizou por meio da Resolução da Câmara de Direitos Humanos nº 001/2023[39]. Na segunda reunião, a presente pesquisadora teve a oportunidade de se fazer presente.

Urge salientar que o grupo de trabalho inicial, cujo nome é Envelhecimento Saudável e Participativo (GTESP), foi criado em agosto de 2021, via Diretoria de Atenção da Saúde da

[39] Embora a presente pesquisa tenha como período de análise o transcurso de 2015 a 2020, entendeu-se pertinente o registro de ações posteriores, posto que o tema se encontra diretamente articulado ao estudo e a seu objeto de análise.

Comunidade Universitária (DASU), ligada ao Decanato de Assuntos Comunitários (DAC), cuja premissa seria:

> Atender e adequar as necessidades humanas das pessoas idosas na ótica dos direitos humanos, à transição em curso, aos objetivos da Década do Envelhecimento (2021-2030), aos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS); o combate ao ageismo/etarismo, e, principalmente, preparar as gerações para o envelhecimento saudável, participativo, digno e cidadão. (n.p).

O decanato supramencionado organizou, ainda, em 2021, a I Conferência intitulada UnB Promotora de Saúde e uma consulta pública, efetuada junto a todas as unidades acadêmicas da instituição. O grupo em tela possui alguns trabalhos na área do envelhecimento humano. Destarte, apresentou uma proposta, baseada em 04 seções, a saber: i) conceitos e marcos legais e políticos que amarram a proposição de uma política institucional do "Envelhecimento Saudável, Participativo e Cidadão" no âmbito da universidade; b) a Universidade de Brasília e suas ações no campo do envelhecimento: iniciativas no ensino, pesquisa, extensão e gestão nos últimos 10 anos; c) valores e princípios para o envelhecimento saudável, participativo e cidadão e d) eixos operacionais, objetivos e ações programáticas, visando incluir na agenda da universidade o tema do envelhecimento.

O texto em esteira reconhece em seu bojo que: "o envelhecimento é heterogêneo e desigual", portanto, ainda é marcado como um privilégio, e não como um direito efetivamente experienciado pela sociedade.

O texto apresenta sugestões e propostas de encaminhamentos, com o fito de que a UnB efetue ações para fomentar o envelhecimento saudável e a participação dos velhos na UnB, entre outros pontos de igual teor.

Ele foi encaminhado para uma comissão, cujo parecer foi devidamente aprovado na segunda reunião, já citada. Destarte, se, por um lado, a UnB avança estruturando seus primeiros pilares em relação à questão, por outro, o documento em si traz pontos que podem e devem ser aprimorados. A exemplo, cita-se que toda a equipe que compõe a UniSER, um programa composto por mais de 10 projetos – estabelecendo-se como um dos maiores programas de extensão da UnB –, que atua diretamente com os velhos há quase dez anos na UnB, que já se espraia para diversas cidades-satélites do DF e que já recebeu prêmios nacionais e internacionais, por funcionar como modelo de tecnologia social para outras regiões do Brasil e outros países, não foi auscultado.

Para além disso, em que momento o velho, o sujeito que envelhece, foi devidamente ouvido? A presente pesquisa apresenta alguns olhares provenientes desses sujeitos, no que atine ao papel da Educação e sua intrínseca relação com o envelhecer. Esse olhar também foi registrado pelo relatório dos pareceristas, que assim explanou: "Sentiu-se falta da explicitação dos trabalhos levantados na UnB. Cita-se que existem monografias, dissertações, teses, mas não há nenhuma direção sobre o que essas pesquisas apontam. Será que elas já não explicitam políticas que deveriam estar no documento?"[40]. Ao dialogar com a comissão avaliadora, postula-se que a resposta é sim. Há respostas e encaminhamentos que podem e devem, caso a UnB e sua respectiva comunidade entendam pertinente, contribuir para o fortalecimento da política em voga, inclusive apresentando uma proposta de política.

Para tanto, emergem as seguintes ponderações, organizadas em três eixos: i) frente às IFES; ii) interno; e iii) para o MEC. Do ponto de vista nacional, no bojo das IFES, considerando que a UnB é uma das componentes da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), recomendamos que o assunto seja levado à tona, via agenda nacional das IFES, tendo em vista a necessidade de inclusão e a realidade já posta.

Recomenda-se ainda a criação/destinação de um espaço próprio na UnB destinado ao envelhecer, doravante designado Centro de Referência sobre o Envelhecimento ou o Centro Integrado de Ensino e Pesquisa UniSER, com o fito de fomentar o conhecimento/saberes, por intermédio de ações que visem coletar, custodiar, preservar, identificar e estruturar os dados/informações de todas as pesquisas/ações e outros, que se voltem para o tema da Geriatria, da Gerontologia, do envelhecimento, do envelhecer ou outros correlatos, para a estruturação e a organização de estudos a respeito do tema no DF, em regiões adjacentes, ou mesmo no país e/ou internacionalmente, como fonte de estudos e protótipos na área da tecnologia e de tecnologia social. Pretende-se um espaço que "forme, informe e transforme". No caso, poderia ser na FCE, acoplado ao projeto da escola-clínica e que poderia funcionar como a sede da UniSER.

Propõe-se uma interligação efetiva com a sociedade, enquanto espaço dialógico entre a sociedade – comunidade acadêmica e externa – e a UnB, almejando realizar ações com vistas à garantia de ampla participação social dos velhos no espaço da elaboração das políticas, mas, sobremodo, ao abarcar os preceitos constitucionais que estão engendrados no tema, pensando os mais diversos aspectos, como acessibilidade e inclusão, com um olhar de diálogo como instrumento imprescindível para o convívio em sociedade e para a construção de uma rede de

[40] O trecho citado, quando do desfecho do trabalho, não se encontrava disponível ao público. Trata-se de parecer cujo acesso deu-se via sistema interno de informação.

parcerias com as mais diversas áreas, com vistas a fortalecer as múltiplas dimensões, por intermédio de serviços prestados à comunidade acadêmica da UnB, ou mesmo da comunidade em geral, por intermédio da extensão, bem como mediante um foco particular, com atuação em três áreas específicas (mas que podem ser ampliadas), a saber:

i) o papel do centro no bojo do acolhimento: atuando como ponte entre a sociedade – enquanto *locus* norteador de possíveis decisões, enquanto mecanismo de promoção da saúde e da educação.

ii) o centro enquanto agente formador: implica a capacitação da equipe que compõe o centro, mas, sobremodo, da comunidade envolvida e dos velhos, seja por intermédio do ensino, da pesquisa ou da extensão, fato que se dará mediante participação/execução de ações contínuas em relação à desmistificação do que é envelhecer e aos processos nos quais ele se encontra intrinsecamente imbuído, a partir da conscientização e da informação, o que eclodirá na sensibilização, junto à sociedade como um todo, da importância de compreendermos o envelhecer como um direito e não como um privilégio, apoiando o desenvolvimento de estudos e pesquisas, além de ajudar a implementar, na prática, a educação ao longo da vida.

iii) a articulação e o fomento de ações que promovam a interação da UnB com as demais instâncias do Distrito Federal, ou mesmo de outras áreas/estados/países, destacando seu papel primordial nesse processo, que está intrinsecamente relacionado à promoção do intercâmbio entre redes (nacionais ou internacionais) para a formação de discentes/docentes/servidores, viabilizando a cooperação técnica entre essas áreas e com outros institutos de promoção de direitos – sobremodo, os humanos – no bojo do envelhecimento, ao atuar em defesa da instituição e corroborar para a valorização e a efetivação da qualidade da vida frente ao envelhecimento, com a premissa de colaborar para o atendimento de reivindicações do velho a partir do olhar do velho. E, ao exercer esse papel, acaba por realizar, grosso modo, controle preventivo e corretivo de possíveis violências, de negligências ou de políticas inadequadas, ou mesmo a ausência dessas, frente ao cenário já mencionado. É com essa visão sistêmica, de interação constante, de defesa do ato de envelhecer com qualidade de vida, que a universidade poderá marcar-se como importante espelho de elaboração de políticas públicas educacionais eficazes, como elo dialógico entre a gestão pública, a universidade e o sujeito envelhecido ou aquele que envelhece, nos mais diversos cenários, ao

> apresentar-se como instrumento promotor de saúde, de socialização, de integração. Poderá marcar-se ainda como entidade-ferramenta em busca do diálogo e de transparência, ao contribuir para a disposição e a apresentação de dados e informações, de novas pesquisas, de novas teses, dissertações, trabalhos e artigos, entre outros, como uma forma de prestação de contas à sociedade, visando edificar e implementar políticas públicas educacionais no âmbito da instituição, apresentando, de forma direta ou indireta, alguns parâmetros, inclusive para os normativos nacionais, quiçá ofertando diretrizes de uma e para uma universidade envelhecida, madura, as quais poderão balizar a Administração Superior nas suas relações com a sociedade, enquanto instrumento-diagnóstico, uma lente para visualizar gargalos.

Visualiza-se ainda: a) uma revista específica que contemple o tema e que seja gerida pelo centro em tela, com o fito de abarcar tanto as publicações científicas na área de Geriatria, Gerontologia, ou mesmo do envelhecimento humano, quanto as de cunho não-científico, que concedam aos velhos uma oportunidade de publicar suas próprias produções, ressaltando e fomentando seus saberes e, ainda, o experienciar e a intergeracionalidade. Uma forma de guardar a memória da UnB e de seus velhos; b) a criação de um curso de Gradução em Gerontologia administrado pela FCE, FS, FM, o CEAD ou outras unidades, em formato de consórcio, por exemplo, mediante a premissa de formação de recursos humanos especializados para esse nicho social; c) a criação de uma especialização em Geriatria e/ou Gerontologia ou mesmo um mestrado, administrado pela FCE, FS, FM, o CEAD ou outras unidades, em caráter individual ou mesmo em formato de consórcio, por exemplo, voltada para o cuidado e a atenção integrada dos velhos, além da possibilidade de fomentar a inovação e o desenvolvimento de tecnologias para auxiliar na independência e na autonomia do velho.

Destarte, a UnB e a própria UniSER pode e deve assumir um papel de protagonismo, contribuindo para a elaboração de políticas públicas, como instrumento-diagnóstico, uma lente para visualizar gargalos institucionais, a exemplo da falta de ações e políticas concretas frente ao envelhecimento humano. Nesse caso, entende-se ser necessário:

a) aumentar o número de cursos e/ou vagas destinadas aos velhos, com o reaproveitamento das vagas ociosas;
b) implementar bolsas ou de subsídios para os discentes da UniSER;
c) criar bolsas para assistência ao ensino de graduação, da pós-graduação e aos pesquisadores que pensam o tema, com o fito de propor-lhes soluções mas, sobremodo, aos velhos, com foco no envelhecimento e em todas as suas nuances;

d) implementar bolsas para tutorias nesse cenário;
e) institucionalizar e fornecer subsídios para o programa da UniSER, via matrícula própria, para a concessão de passe e carteirinha estudantis para os alunos participantes da UniSER, com a maior agilidade possível;
f) criar sistema de cotas ou mesmo de bônus no vestibular, ou mesmo utilização de vagas não preenchidas, intimamente interligadas às demandas sociais e que contemplem os velhos, ou seja, exclusiva para os velhos.

Outras ações que podem ser pensadas nessa direção são:

a) O fortalecimento do ensino e da extensão a partir de recursos (humanos e materiais) destinados às áreas em esteira.
b) Abertura de editais específicos que contemplem o tópico do envelhecimento, cuja finalidade é apoiar a extensão, além do ensino na graduação e com o fito de fortalecimento da UnB como universidade promotora de saúde, inclusiva; além de consubstanciar a permanência estudantil na entidade, ao fomentar as práticas pedagógicas inovadoras.
c) Fomento do campo de estágio para os discentes graduandos da UnB, na UniSER, enquanto espaço de acolhimento, de intergeracionalidade e de formação permanente na área de saúde do velho, por exemplo.
d) Fomento do campo de estágio para os discentes da UniSER em escolas públicas, enquanto espaço de acolhimento, de intergeracionalidade e de formação permanente de uma geração que respeita e compreende o velho, por meio de parcerias com a Secretaria de Educação e dos Direitos Humanos.
e) Arrefecimento da evasão estudantil no curso em análise, mediante pesquisas específicas sobre o tema, com o olhar do velho, bem como quanto à institucionalização do programa no âmbito da UnB.
f) Formação e capacitação de professores para o ensino básico e superior, mediante o olhar do envelhecimento, da Gerontologia e da Geriatria.
g) Apoio a disciplinas de graduação ou a criação destas, com foco no envelhecimento humano e suas nuances.
h) Auxílio aos cursos que desejem inserir, em seus projetos político-pedagógicos, novas estruturas curriculares que contemplem o envelhecimento e suas nuances na graduação e na extensão, a partir do olhar em esteira.
i) Implementação de disciplinas nas mais diversas áreas, com foco no envelhecimento humano e na qualidade de vida.

j) Organização de seminários e *workshops* que promovam o debate, a partir do olhar da empatia, da alteridade, do respeito, da inclusão, da escutatória, com foco no tema em comento, objetivando escutar o velho enquanto protagonista.

k) Organização de um currículo cujos indicadores venham a nortear um curso superior de qualidade e excelência, almejando valorizar tanto os conhecimentos formais como os práticos, por intermédio da oficina do experienciar de saberes. Por exemplo, um velho que foi eletricista a vida toda tem muito a ensinar e a aprender em um curso de Engenharia Elétrica; uma velha que cozinha intuitivamente tem muito a ensinar em um curso de Nutrição ou Gastronomia. Esses saberes devem ser valorizados e reconhecidos como currículo que, na gestão do ensino superior, se caracterizam como cursos sequenciais.

Em relação ao currículo, outro indicador deve ser a formação humana e não somente a profissional, pois muitos velhos não estão em busca de uma profissão, mas, sim, de um espaço colaborativo e de ampliação e divulgação do pensamento. Deve também ser um currículo que atenda os anseios de geração de renda, já que a UniSER atua a partir dos 45 anos e possui muitas pessoas que são responsáveis por seu próprio sustento, as quais podem encontrar na universidade uma qualificação para manutenção e renda por intermédio da capacitação e da melhoria de seus próprios saberes, a exemplo das oficinas de artesanato e tantas outras. Propõe-se ainda: a) um currículo que contemple artes, literatura, música e dança, possibilitando o exercício e a revelação de talentos ainda não identificados ou despertados, por causa da vivência familiar e da luta pela sobrevivência; b) um currículo que enfatize o uso de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) e que também possibilite estudos sobre tecnologias assistivas (baixo, médio e alto custo), pois a velhice pode trazer algumas limitações nas atividades de vida diária e no manuseio de TDICs, tornando necessárias adaptações; c) um currículo que incentive iniciativas e projetos dos cursistas, como protagonistas sociais e exercício pleno de sua cidadania nas áreas da saúde, social, política e econômica; d) um currículo que reconheça a plasticidade cerebral, que preconize que todos podem aprender e que as múltiplas inteligências são desenvolvidas durante a vida toda e podem ser a alternativa para doenças que acometem a nossa velhice, como perda de memória e depressão. Enfim, um currículo que olhe para o velho e para a velha como sujeito capaz de entender seu processo de envelhecimento, discuti-lo, vivê-lo em sua plenitude e de produzir um legado e o incentivo para que os jovens queiram envelhecer, que não entenda a velhice como uma fase da vida vista como finitude enquanto privilégio, mas como um direito real.

Por fim, na realidade, não trago respostas prontas, trago inquietações. Assim, deixo, para todos que acessarem o presente texto, a pergunta: perante reais dificuldades apresentadas nas universidades, o que pode ser feito quanto ao envelhecimento? Qual é o real papel das universidades? Da UnB?

No caso concreto, além dos pontos já levantados, apresentar-se-á, no tópico de conclusão, uma proposta de política, não somente como o desfecho do presente trabalho, mas, sobremodo, como uma semente a ser lançada e semeada.

4.4.6 Intergeracionalidade, o encontro do experienciar

Outro ponto destacado das narrativas dos gestores foi o papel da intergeracionalidade, o que se mostra importante para a comunidade como um todo, tanto para os velhos quanto para os jovens, pois essa convivência, o experienciar entre as gerações diversas, apresenta contribuições significativas para todos, a exemplo do fortalecimento de laços afetivos e mais humanos entre as partes envolvidas, com maior alteridade, respeito, empatia e tolerância quanto à valorização do velho na sociedade contemporânea.

Nesse sentido, destaca-se o papel dos diversos saberes, do experienciar, da troca e da construção de novos de conhecimentos, da valorização da memória coletiva, dos saberes populares, das vivências, da cultura, dos valores e princípios, da história e da própria História; do encontro dos diversos tempos, passado, presente e a perspectiva do novo, o futuro, da concretização ou mesmo elaboração de novas tecnologias, de novos olhares.

Para além disso, convém destacar também a quebra de tabus e de preconceitos – ou mesmo da falta de conhecimento – a respeito do ato de envelhecer, o que poderá ocorrer a partir do constante diálogo e do convívio entre as gerações.

Tudo isso a partir da intergeracionalidade, mediante a junção do aprender a aprender (ou conhecer) com o aprender a fazer (a prática), frente ao aprender a conviver, imbuída da curiosidade, fomentando o papel do sujeito protagonista, que se apropria de si, de seus sonhos, projetos, perspectivas, anseios, e se faz cada vez mais gente, mais sujeito consciente, mas proprietário de suas ideias e reflexões, de sua autonomia.

Nesse patamar, é mister construir uma cultura que valorize a intergeracionalidade. Pensar o processo educacional que contemple esse olhar é algo necessário e urgente.

Na sequência das entrevistas, outro tópico selecionado, a partir do olhar dos gestores, foi o papel da educação frente ao envelhecimento, ponto que será mais bem delineado em tópico vindouro.

4.4.7 O papel da educação frente ao envelhecimento: pontos precursores na visão dos gestores

O papel da educação frente ao velho há que ser inclusivo. Não se faz necessário somente pensar a inclusão; é necessário vivê-la, colocá-la em prática a todo o instante, como algo que se aplica cotidianamente, ao pensar seus diversos problemas (ou desafios) para melhor compreendê-los e propor-lhes soluções de modo solidário e coletivo no que tange às suas demandas sociais e econômicas.

No que concerne ao envelhecimento e à educação, via de regra, para os velhos são ofertadas ações atinentes aos grupos de convivência, atividades de lazer, cursos de formação continuada ou universidades abertas. Porém, a questão é muito mais ampla. O país envelhece a passos largos, e o espaço social da universidade no que abarca os velhos deve ser repensado ou, ainda, o espaço social dos velhos no que abarca a universidade deve ser debatido e (re)construído. Somos ou seremos velhos como servidores, docentes, gestores, e por que não, discentes. Como trabalhamos ou trabalharmos esse ponto? Como interagimos ou interagirmos com o ensino ou mesmo com a prática do envelhecimento? Essas são perguntas que devem permear o nosso cotidiano de trabalho universitário e para além dele.

É mister incluir o ensino a respeito do tema nos currículos escolares, nos cursos de graduação e de pós-graduação, mas sempre embasado em uma voz que precisa ecoar: a dos próprios velhos. Coaduna com o presente entendimento o olhar do Gestor II, ao se posicionar:

> O papel da educação frente ao envelhecimento é amplo, sendo até uma questão ambígua de falar. A gente diz que ele é amplo, só que dentro da universidade, na prática, ela encontra-se preparada para os jovens.
> Quando a gente vai ver, por exemplo, as questões estruturais das nossas próprias cadeiras para o idoso, as formas de acesso ao *Campus*, a forma de disponibilização do material, por exemplo, você disponibiliza o material na biblioteca virtual, todavia, nem todo idoso tem letramento digital ou sabe fazer isso.
> Então, você dizer qual é o papel da educação frente ao idoso, ele deveria ser um papel inclusivo, já que ele é muito bonito no que diz respeito ao que está na política. E o que é feito na prática?
> Ele deveria ser um papel inclusivo, mas hoje a gente percebe que ele é muito mais teórico do que ocorre na prática (GESTOR II, 2021).

O tema é complexo, uma vez que a educação possui inúmeros papéis frente ao envelhecimento: o de fomentar, favorecer, possibilitar e/ou ampliar as capacidades e habilidades dos velhos, com o fito de que isso possa incitar suas potencialidades, promovendo

o seu desenvolvimento humano e social, para que, assim, possa contribuir para a tomada de consciência do velho quanto às suas responsabilidades e direitos sociais, ao abranger a aquisição de novos conhecimentos que auxiliem na elaboração, na construção e no vivenciar de uma velhice que contemple o seu bom funcionamento físico, psicológico e social, atendendo às demandas educacionais originadas desse grupo.

Marca-se, também, como uma pluralidade de experiências, conforme pontua Beauvoir (2018, p. 262):

> Consideramos o homem idoso enquanto objeto da ciência, da História, da sociedade: descrevemo-lo em exterioridade. Ele é, também, um sujeito que interioriza sua situação e que reage a ela. Tentemos entender como ele vive sua velhice. A dificuldade é que não podemos adotar, com relação a esta, nem um ponto de vista nominalista, nem um ponto de vista conceptualista. A velhice é o que acontece às pessoas que ficam velhas; impossível encerrar essa pluralidade de experiências num conceito, ou mesmo numa noção. Pelo menos, podemos confrontá-las umas com as outras, tentar destacar delas as constantes e dar as razões de suas diferenças.

No bojo desse debate, ressalta-se que o papel da educação é desvelar o fenômeno, trazendo os diferentes elementos que o circundam, seja de natureza histórica, seja social, cultural, econômica e de saúde, buscando superar as diferentes formas de discriminação, preconceitos e desvalorização no âmbito da sociedade, ou seja, contribuir para uma visão crítica e consciente sobre a realidade. Visões (ou estereótipos) negativas(os) relacionadas(os) ao envelhecimento ainda se perpetuam em nossa cultura e, para que as superemos, é mister que o velho apreenda e reconheça sua condição e visualize que o envelhecer pode ser delineado e vivido como uma fase de novas necessidades, oportunidades e possibilidades de aprendizagens, o que contempla não somente a saúde física e mental, mas também a promoção de políticas e programas para um bem-estar físico, psicológico, social, mental e outros.

Portanto, é mister um amadurecimento cultural na forma e na maneira de compreender, vivenciar ou construir (ou mesmo desconstruir) o que é o envelhecer como ato educativo, assim postulado na fala de um dos gestores:

> Com a vivência na UniSER, posso afirmar que não há uma relação específica e, sim, a compreensão que envelhecer é um ato educativo, sob condições adversas se apreende o quanto a sociedade pode ser cruel e desumana, desvalorizando o legado, a vivência e sabedoria que só o tempo proporciona. Mas quando reconhecido, esse ato educativo se torna referência, protagonismo, história viva e qualidade de vida .... com certeza esses elementos se constituem como EDUCAÇÃO. Portanto, só consigo entender

> ENVELHECER articulado à EDUCAÇÃO como categorias interdependentes, fora isso é finitude. (GESTOR IV, 2021).

A educação está intrinsecamente articulada ao envelhecimento. São interdependentes, como instrumentos promotores de saberes, conhecimentos e de habilidades que capacitam o sujeito para uma melhor adaptação ao processo de envelhecimento e da velhice, constituindo-se como importante e significativa experiência no contexto do aprender e da própria educação nos mais diversos âmbitos e fases da vida, ao visualizar o envelhecimento como processo e a velhice como fase importante da vida, ao englobar as transformações no âmbito social, histórico, político, econômico e cultural da sociedade como um todo ou mesmo do ponto de vista individual.

Em particular, no que tange à possibilidade de formação crítico-reflexiva, é necessária a conscientização do velho a respeito de seus valores, com potencialidade de articulação, na busca de mais dignidade e respeito, na concretude dos direitos e na maior compreensão de suas próprias potencialidades, como importante estratégia de superação social de marginalização, com o fito de construção de políticas públicas inclusivas.

Essa relação marca-se como essencial. Eis a palavra proveniente da narrativa do Gestor VII, conforme o excerto:

> Essencial!
> Educação é importante em todas as fases da vida. Vendo no âmbito de políticas públicas, ninguém melhor do que nossos velhos para estarem cientes de seus direitos e necessidades e cobrar frente ao governo o que eles sentem falta na pele.
> No âmbito de saúde, eles aprendem sobre como manter e melhorar sua qualidade de vida como um todo, possibilitando assim, um envelhecimento mais saudável. E, finalmente, no aspecto da autoestima, aprendendo e convivendo dentro do espaço universitário com colegas, professores e estagiários. O convívio social tem importante papel no favorecimento da autoestima deles e, consequentemente, na sua qualidade de vida. (GESTOR VII, 2021).

O ato de aprender a envelhecer e todas as suas nuances marca-se como um dos maiores desafios da humanidade, e coloca em foco questões atinentes à saúde, às relações sociais e, ainda, às capacidades cognitivas dos velhos, entre outras, conforme ressalta o trecho:

> Creio que um dos maiores desafios deixados para nossa humanidade, é o de envelhecer e aprender a se educar nesse processo. Por mais difícil que seja aceitar o envelhecimento humano, existem alternativas para vivenciá-lo, construindo propostas educacionais voltadas para essa fatia que está em constante crescimento no mundo inteiro, e o papel da educação vem

> consagrando-se, pois promove uma nova visão sobre o envelhecimento, quebrando muitas barreiras em relação a esse processo. (GESTOR X, 2021).

Ainda em relação à narrativa do Gestor X, emerge um tema significativo: a necessidade de quebrar barreiras e paradigmas no que concerne ao processo de envelhecimento e, muitas vezes, à própria visão depreciativa do que seja o envelhecimento, que se constitui como uma etapa cotidiana no desenvolvimento humano, peculiar ao ato de viver, ao curso da vida e seu ciclo natural.

Simone de Beauvoir (2018, p. 191) estudou o conceito de velhice nos mais diversos campos: biológico, antropológico, histórico, sociológico e, ao pontuar a questão da velhice no transcurso do tempo e, em particular, ao explanar o olhar de alguns teóricos no campo da literatura, assim apresenta o recorte:

> Em Os moedeiros falsos, Gide faz o velho La Pérouse dizer: "Por que se trata tão pouco dos velhos nos livros? Isso se dá, creio eu, pelo fato de que os velhos não são mais capazes de escrevê-los, e também porque, quando somos jovens, não nos preocupamos com eles. Um velho não interessa mais a ninguém". É verdade que, se o abordarmos em sua subjetividade, o velho não é um bom herói de romance; é acabado, estático, sem perspectiva, sem esperança; para ele, a sorte está lançada, a morte já o habita — nada do que lhe pode acontecer é, portanto, importante. (BEAUVOIR, 2018, p. 191).

Nesse patamar, a autora pontua que, infelizmente, e via de regra, há um elevado preconceito por trás do processo de envelhecimento e da velhice; os adultos não se reconhecem velhos (eu não sou velho, o outro que o é) e, pior, querem, continuamente, ditar regras e normas para o velho, o ser velho e o como fazê-lo, o que, nas palavras da autora, significa que:

> Os interesses em jogo nessa luta não são apenas de ordem prática, mas também de ordem moral: queremos que os velhos se conformem à imagem que a sociedade faz deles. Impomos-lhes regras com relação ao vestuário, uma decência de maneiras e um respeito às aparências. É sobretudo no plano sexual que se exerce a repressão. (BEAUVOIR, 2018, p. 203).

No Brasil, os questionamentos e inquietações a respeito da velhice também têm sido elaborados. A exemplo, cita-se a obra Memória e sociedade: lembranças de velhos, escrita por Ecléa Bosi (1987), que trata da recusa do idoso em estar abandonado, postulando que a função social da velhice é a de lembrar do seu experienciar frente ao mundo, à história. O velho lembra, compartilha, ensina, aconselha, consolidando esse experienciar do início ao fim, por meio da atenção, da memória, que se concretiza como uma forma de ele trabalhar, mesmo afastado do mundo funcional ativo, uma vez que ele já trabalhou por cada um de nós nessa sociedade e almeja contribuir, ainda, para melhorar o futuro de nossa sociedade, consubstanciado em suas

experiências e relatos vivenciados. A autora apresenta a inquietação que abarca a destruição sistemática que os homens sofrem na sociedade industrial, espaço social no qual o ser velho é marcado por uma luta constante para a sobrevivência. Ressalta-se que a representação social do que é ser velho e do próprio ser velho sofre mudanças nas mais diversas sociedades e no transcurso do tempo, eclodindo na construção de valores e crenças em cada sociedade. Portanto, é mister repensar o papel do velho, da velhice e do próprio envelhecimento humano na sociedade como um todo, fato que deverá contribuir para a redução de preconceitos e discriminações, com o fito de avançarmos no âmbito das políticas públicas e, sobremodo, no que tange à nossa estada em sociedade, rumo a uma sociedade inclusiva, nos mais diversos âmbitos. Nesse cenário, a educação abarca papel fundamental. Destarte, Beauvoir (2018, p. 191) assim se pronuncia, em contraponto a toda e qualquer visão preconceituosa: “a velhice é um outono, rico de frutos maduros”. E, na busca de vivenciar esse outono, todos podem e devem aprender e apresentar sua contribuição social.

5 FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO: TODOS PODEM APRENDER

Como resposta à última pergunta apresentada tanto nos questionários quanto nas entrevistas do presente estudo, e, além disso, embasada na prática em sala de aula com os velhos, na disciplina Fundamentos da Educação, emergem as ponderações doravante apresentadas.

No cerne da educação e de sua conjuntura atual e, em sequência, no panorama da educação superior e das universidades públicas federais, um dos fortes desafios é o de ser professor. Tendo em vista que são múltiplas as funções que ele acaba por assumir: a de orientador, educador, gestor, formador (que, ao se comprometer com arte de ensinar e educar, sobremodo ao estimular, instigar e/ou resgatar o pluralismo de ideias e a autonomia intelectiva dos estudantes, habilita-se, destarte, a superar as barreiras da diferença, da diversidade, da adversidade e a vencer as dificuldades peculiares de sua atuação nos mais diversos cenários), emerge o desafio de capacitar-se a ser um ator social efetivo, eficaz, eficiente, mas, em particular, mais humano, mediante a implementação de um processo sólido e específico: a formação continuada dos discentes e a sua própria, bem como mediante a premissa de fomentar os saberes necessários e que, nesse cenário, estão engendrados, para uma atuação de exímia qualidade.

Nessa seara, muitas perguntas e inquietações emergem: qual é a concepção de educação? Qual é o papel do educador? O que é ser educador? Qual é o papel docente? O que é ser docente? Qual é o sujeito ou educando a ser alcançado e quais suas principais características? Qual é a importância do educador e do trabalho em equipe? Qual é o papel da Educação? Quais as características desse estudante, o estudante-multifacetado? Quais os pilares da educação? Quais os pilares para a educação dos velhos, mediante uma educação cada vez mais inclusiva? Quais os saberes necessários para uma educação de qualidade, no âmbito dos velhos? Quais as qualidades desse educador?

Pensar a educação nesse emaranhado de pontos e da própria educação para velhos implica compreendê-la enquanto importante instrumento de transformação social, uma excelente estratégia de mudança, um espaço de acolhimento, de escuta sensível e profunda, de cuidado de si e do outro, um espaço de quebra de paradigmas, de quebra de marginalização social, de retirada da alienação para a possibilidade de. Exatamente isso: a possibilidade de! A capacidade de pensar-se capaz, apto, de acreditar, de sonhar, de sair do submundo da caverna, conforme postula Platão no mito da caverna, e adentrar ao mundo da luz, da emancipação social, da autonomia intelectual, da cidadania plena.

Trata-se da saída do termo genérico e estático dos dicionários: a arte de ensinar, *insignire*. E, cada vez mais, dar-lhe a forma viva e dinâmica, enquanto espaço de reparação social, de transformação da sociedade e para a própria sociedade, ao permitir, tanto a crianças quantos aos jovens – e, no caso em comento, aos velhos – a possibilidade de aprender, por exemplo, a escrever o seu próprio nome e, por conseguinte, a abraçar a oportunidade de mudar histórias ou tão somente replicá-las em um círculo vicioso, que se repete continuamente, ou em um círculo virtuoso, que é totalmente diferente: que remodela, que modifica, que transforma, que permite às pessoas mudança em seu destino, em seu caminho, em sua estória, história e na própria História. Nessa direção, Pinto (2010, p. 37), assim delineia a educação:

> A educação é histórica não porque se executa no tempo, mas porque é um processo de formação do homem para o *novo* da cultura, do trabalho, de sua autoconsciência. A educação como acontecimento humano é histórica não somente porque cada homem é educado em um determinado momento do tempo histórico geral – aquele em que lhe cabe viver (historicidade extrínseca) – mas porque o processo de sua educação, compreendido como o desenvolvimento de sua existência, é sua própria história pessoal (historicidade intrínseca).

Na prática, trata-se de tornar-se sujeito do mundo, mediante a leitura das palavras e da leitura do mundo (FREIRE, 2018). Sujeito que pensa seu contexto social, o universo em que está imbricado, o outro, o espaço do outro. Sujeito que contempla a complexidade desse espaço, do indivíduo que o compõe e das relações ali delineadas, buscando ser um sujeito protagonista, cidadão pleno, cônscio, enquanto mediador das relações que levam a essa construção.

Protagonismo alcançado mediante "a possibilidade de" proveniente da Educação – somente da Educação! – e que faz emergir um debate crítico-reflexivo acerca do papel da Educação enquanto direito ou privilégio em um local marcado por mazelas sociais tão marcantes como o Brasil; que traz à tona o papel das universidades públicas, da universidade que queremos, da que temos e da que podemos ter, da utopia velada que, por vezes, inflama o coração e a alma dos educadores na busca de uma escola ideal, com consciência crítica.

Nas palavras de Carlos Drummond de Andrade, em seu poema Para Sara, Raquel, Lia e para todas as crianças, isso seria a construção de uma escola que cultivasse a ampla capacidade de aprender, de criar, de recriar; a capacidade da pesquisa, da inquietação, da dúvida, do novo, da descoberta, da experimentação. Uma escola que ensinasse valores, mas, sobremodo, fomentasse princípios, como o amor, o respeito, a sustentabilidade; que abraçasse a natureza, a importância da história, da língua, de intergeracionalidade. Escola que ensinasse o pensamento livre, crítico-reflexivo, responsável, mediante o uso do concreto, de disciplinas que dialogam

entre si. Uma instituição que saia do universo do mero decorar e ensine e aprenda a compreender, a discernir, a pensar com o outro, para o outro, além do outro; que saiba não somente debulhar informação, dados, mas, sobremodo, que os transforme em conhecimento – e mais que isso, em sabedoria.

Tal sabedoria é proveniente dos diversos saberes, formais e informais, dos diversos mundos e leituras dos sujeitos, ao compreender que não existe conhecimento maior ou melhor, existem conhecimentos, saberes diferentes. Uma escola que forme professores com almas perfumadas: com sensibilidade, com escuta sensível e profunda, centrada no sujeito, no aprendente; acolhedores, que tenham compromisso com a Educação, com a pedagogia do ensinar, com a afetividade, a amorosidade, com total alteridade, enxergando o outro com os óculos do outro.

Essa premissa continuamente dialoga com o entendimento e a visão de Freire (2018) e de Pinto (2010), no que tange a essa possiblidade criadora e o papel da escola, ao visualizar o discente enquanto sujeito produtor do próprio saber, afinal, "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou para a sua construção" (PINTO, 2010, p. 24). Isso em um ato contínuo de ensinar e aprender, aprender e ensinar, pensando criticamente nossa prática e contexto atuais, com vistas a melhorias no futuro. Em uma escola que é composta por gente, uma escola que trabalhe o espaço de fazer amizades e construir relações saudáveis, que abarque os mais diversos tipos de pessoas e seus papéis sociais. Uma escola (ou universidade) que não é uma ilha: solitária, anulada, separada; ao contrário, que se articula com os mais diversos âmbitos e cenários.

Uma escola composta por gente. Isso mesmo, gente! Sujeito social, sujeito ativo, consciente, que trabalha, estuda, cresce, envelhece, é feliz. O que é confirmado no excerto:

> Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem no mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu "destino" não é um dado que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a história em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades, e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade (FREIRE, 2018, p. 52).

Portanto, nesse universo de possibilidades, uma das conclusões a que se pode chegar é que uma educação de qualidade para os velhos, mas não somente para eles, está intrinsecamente ligada à forma como essa escola (ou universidade) se constitui e, em segundo plano, à formação continuada, à troca de experiências, das melhores práticas, sempre pensando

em como buscar soluções efetivas para as mais diversas demandas do discente e da relação ensino-aprendizagem. No caso da presente pesquisa, centrada no velho, identificam-se pontos frágeis que podem e devem ser aprimorados nesse espaço, tendo como base a própria instituição formadora, a escola, a universidade, mediante os pilares da educação que os consubstanciam.

5.1 Os quatro pilares da educação e sua relação com a educação para os velhos

A Educação marca-se como "a possibilidade de!", que está prontamente articulada com os quatro pilares da educação e a função social da educação, seus caminhos e desafios. Outrossim, um dos fortes desafios para esta é a transmissão ou mesmo a construção, de modo pleno e eficaz, do saber, da informação e da comunicação adaptadas à civilização cognitiva, em particular se considerarmos que elas são os fundamentos das habilidades e das competências do futuro, ou mesmo do presente. Dessa feita, é função do ensino, mas não somente dele, apresentar o tom, o fio condutor nesse processo, e destacá-lo no que concerne a explicitar as referências que capacitem as pessoas a não ficarem ilhadas em seu processo educacional, ou mesmo para que a própria universidade (a escola) não fique estagnada nesse contexto pelo excesso de informações e dados que invadem os espaços públicos do ensinar e do aprender, sem transformá-los. E, por sua vez, ao ser capaz de propiciar estrutura sólida para que os discentes possam construir, de forma autônoma, seus caminhos e itinerários formativos, para o desenvolvimento de projetos tanto individuais quanto coletivos.

Nesse cenário, pensar a educação ao longo da vida, é, conforme Delors (1999), abarcar 4 (quatro) pilares, colunas fundamentais para esse processo, os quais estão imbricados com a vida do ser humano em todas as suas fases, consoante o seu desenvolvimento e a relação com a Educação, amplamente interligadas entre si, no bojo cognitivo e no prático.

É inconcebível pensar o processo educacional e a educação em todas as idades ou fases da vida – em particular, para os velhos – sem destacar esses pilares, tendo como base de fundo, a pergunta: qual é o papel da educação? Ela possui uma função central, que é ensinar a: i) aprender a aprender (conhecer); ii) aprender a fazer; iii) aprender a conviver e iv) aprender a ser, segundo Delors (1999).

Pensar o primeiro deles, o aprender a aprender, significa ter a convicção de que é necessário adquirir instrumentos de compreensão para poder efetuar essa leitura de mundo. Trata-se de buscar os instrumentos, as técnicas, o conhecimento dos livros, os saberes codificados, o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento. É um alicerce, um caminho, com o fito de que o sujeito aprenda a descobrir, a ler o mundo que o cerca, estimulando

e trabalhando a sua capacidade de compreensão e apreensão, do conhecimento, da descoberta, da construção, da pesquisa, do descortinar pela curiosidade, fomentando seu sentido crítico-reflexivo, sua autonomia e seu pluralismo de ideias, agregados à sua capacidade de discernir esse espaço, capacitando-o a tomar suas próprias decisões e conclusões. No bojo desse processo, destaca-se o papel da linguagem, da atenção, da memória, da inteligência, do pensamento, dos métodos, como o indutivo, o dedutivo, entre outros.

O segundo pilar, por sua vez, é marcado pela capacidade de aprender a fazer, o que implica a junção efetiva entre a teoria e a prática, a capacidade de trazer o conhecimento formal, dos livros, e coloca-los à serviço da realidade.

A exemplo disso, cita-se o sujeito que tem, em suas mãos, uma receita de bolo, tão bela e aparentemente deliciosa. Todavia, ao fazer o bolo, o mesmo não encanta ninguém, por ser sem sabor, sem gosto e não ser nada atrativo. Ou mesmo o aprendente que, ao estudar nos livros, adquiriu o conhecimento de como aplicar uma injeção ou coletar sangue, porém, ao fazê-lo, não encontra a veia do paciente, necessitando perfurá-lo por diversas vezes. Ou, mesmo o professor que, ao estudar tantos métodos e ações didáticas, não consegue lecionar de forma atrativa, interessante e que se faça entender para os alunos, não obstante tantos certificados e cursos. Em suma, muitas vezes o resultado da teoria sem a prática.

O aprender a fazer representa, no cotidiano, a capacidade de colocar teoria e prática em uma só sintonia, em harmonia plena. Trata-se de capacitar o sujeito para o espaço do trabalho, da prática social em que está inserido, via alcance das técnicas, dos instrumentos, mas, sobremodo, para a aquisição e a compreensão do como utilizá-los. É competência que capacita o sujeito a enfrentar múltiplas situações na perspectiva do trabalho em equipe.

No bojo do ensinar a fazer, sobremodo, a universidade deve ocupar seu importante papel, desempenhando funções essenciais: i) a preparação para o ensino, a pesquisa e a extensão; ii) a oferta de uma formação, em distintas áreas, amplamente especializada e adaptada às reais necessidades da vida econômica e social; iii) a abertura a todos para responder aos múltiplos aspectos do que se designa por educação ao longo da vida, em sentido lato; iv) a cooperação em geral.

Aprender a fazer é a construção, a apropriação, o domínio do como. Compreender isso torna-se essencial no bojo da educação, para a formação dos estudantes e, sobretudo, dos velhos, posto que são pessoas que têm cultura própria. Portanto, o papel do docente é de fundamental importância no processo de sua inserção ou reinserção nesse espaço acadêmico e no fomentar ou no debulhar de seus saberes.

Os velhos já tiveram um espaço de aprendizado em suas vidas, quer formal, quer informal; então, precisam aprender a aprender, ou seja, a conhecer, a se apropriar do novo, ou mesmo do velho aprendizado, sob uma nova ótica e, ainda, a utilizar esse novo conhecimento em seu contexto de vida, tendo como pressuposto a premissa de fazer escolhas, apresentar propostas e soluções para os problemas, tratar com as incertezas, desenvolver novas habilidades, atitudes, valores etc.

A esse respeito, Freire (2018) postula que é mister:

- basear-se na realidade do educando, levando-se em conta suas experiências, suas opiniões e sua história de vida.
- Esses dados (saberes) devem ser organizados/contemplados pelo educador, a fim de que o conteúdo preparado para as aulas, a metodologia e o material utilizados sejam compatíveis e adequados às realidades presentes.
- É importante que o adulto ou o velho compreenda o que está sendo ensinado e que saiba aplicar em sua vida o conteúdo aprendido, mediante a consciência da realidade, de forma dialógica e dialética, ao discutir sua prática, seu trabalho, a realidade local e nacional, sua vida familiar, entre outros, analisando e atuando sobre sua prática.

Destarte, conceber uma educação para velhos, em particular, implica ter ciência de alguns pontos essenciais, a saber:

- a compreensão de que os velhos possuem a necessidade de saber o “porquê” dos conteúdos e aprendizagens;
- a apreensão de que eles possuem ampla facilidade em aprender pela experiência, pelo experienciar;
- a visão de que o olhar e a percepção destes sobre a aprendizagem está imbricada com a capacidade de resolução de problemas;
- a percepção de que esses sujeitos possuem motivação para o aprendizado, sendo que ela se torna maior quando parte de fatores internos (de suas próprias necessidades individuais) e da aplicação imediata do conteúdo a ser aprendido, ao ser contemplado;
- a consciência de que os velhos não são somente aprendentes, eles são ensinantes, pois trazem uma bagagem de experiências que podem contribuir para sua própria aprendizagem e de todo o coletivo, inclusive os docentes.

Nessa perspectiva freiriana (2018), e ao retomar o programa da UniSER e suas disciplinas, postula-se que há alguns pressupostos que norteiam o trabalho da disciplina Fundamentos da Educação, uma das disciplinas fundantes do programa, na área de Educação e na própria UniSER, quais sejam:

- a pedagogia do concreto, trabalhar com o cotidiano, a realidade do aluno;
- compreender que os adultos ou velhos devem querer aprender (ter motivação – isso serve para quê?);
- os adultos ou velhos vão querer aprender apenas o que sentem que precisam aprender (objetividade e racionalidade);
- os adultos aprendem fazendo (a importância da prática, o aprender a fazer);
- a educação de adultos ou velhos centra-se nos problemas e os problemas devem ser realistas (utilização de *cases*, exemplos);
- a experiência conta na aprendizagem de adultos ou velhos;
- os adultos ou velhos aprendem melhor numa situação informal;
- os adultos querem orientação (e não receita de bolo), querem conhecer as possibilidades para o caminho a ser traçado; porém, o itinerário formativo é individual;
- os adultos ou velhos precisam reconhecer que os problemas existem, com o fito de construir prováveis soluções de forma coletiva;
- os adultos ou velhos têm como cerne a tomada de consciência nos mais diversos âmbitos, sobretudo quanto à capacidade de dizer não, inclusive para aquilo que não querem aprender;
- os adultos ou velhos carecem compreender que estamos e fazemos parte de uma instituição educativa, uma universidade; portanto, são educadores. Precisam também entender o papel da Educação nesse contexto.

Em sua obra, Pinto (2010) elucida que a sociedade e o contexto social possuem papel ímpar nesse processo de relação educacional e que o educando carece, sobretudo, ser considerando como um ser pensante, produtor de ideias, de pensamento transformador:

> O educador tem de considerar o educando como um ser pensante. É um portador de ideias e um produtor de ideias, dotado frequentemente de alta capacidade intelectual, que se revela espontaneamente em sua conversação, em sua crítica aos fatos, em sua literatura oral [...]
> O educando adulto é antes de tudo um membro atuante da sociedade. Não apenas por ser um trabalhador, e sim pelo conjunto de ações que exerce sobre um círculo de existência. (PINTO, 2010, p. 86).

A terceira coluna é o aprender a conviver, a capacidade de conviver junto, de viver com, de viver com o outro, o campo dos valores e das atitudes. Na atual conjuntura, certamente esse é um desafio ímpar, o alvo, enquanto ser social, a ser alcançado; a capacidade humana de humanizar-se com o outro, para o outro, a partir do outro, sobremodo levando-se em consideração os altos índices de violência que cercam a sociedade vigente.

Trata-se de um pilar que perpassa o espaço da sala de aula, o quadrado da escola, da universidade, é um desafio para a vida.

O ser humano aprendeu a conviver com o outro? O que isso significa, de fato, na prática? É possível que não, pois, em caso positivo, parece que não teríamos tantos preconceitos vãos, racismos, xenofobia, feminicídio, o ageísmo. Além disso, possivelmente o número de crimes de violência e de maus-tratos contra os velhos no Brasil não seria elevado (talvez nem sequer existiriam).

Nesse viés, a educação emerge como pano de fundo central para a descoberta de si e do outro, com vistas à coletividade, respeitando-se a individualidade de cada um, mas, sobremodo, as coletividades, a partir de projetos comuns, e, talvez, do maior deles: aprender a viver junto nesse planeta chamado Terra, desde no mais tenro espaço familiar até no espaço da comunidade, da escola ou universidade nos mais diversos panoramas.

Nesse cenário, aprender a conviver é o desafio de toda a vida: colocar-se no lugar do outro, enxergar o outro com os óculos do outro, com alteridade, empatia, respeito mútuo, compreendendo que há conflitos, mas que é possível construir soluções passivas que exaltem a paz, a harmonia, a capacidade de compreensão humana, com vistas a conviver pacificamente e a sermos pessoas melhores, mediante uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva.

Tudo que possui vida pede por cuidado; portanto, é mister aprender a cuidar de si e do outro nessa constante relação de convivência, buscando, de forma empática, com senso de respeito, resiliência e esperança, comportamentos e estilos de vida que sejam saudáveis.

Emerge, então, o quarto pilar, o aprender a ser (DELORS, 1999). Ora, a educação possui a missão fundamental de ensinar o sujeito a ser! Abarca seu desenvolvimento nas diversas dimensões: pessoal, ética, estética, afetiva, social, espiritual, emocional, acadêmica. Quão inefável é essa possibilidade! Ensinar a ser gerente, a ser agricultor, a ser médico, a ser professor, a ser artista, a ser leitor, a ser amigo, a ser escritor, a ser tantas coisas.

Escritor. Poeta que, pelo mundo das palavras, encanta e se torna utópico sonhador, que, no auge de suas cãs, faz questão se expressar, com sonoridade e alteridade, no ápice de sua maturidade, sua real capacidade de expressão e conectividade:

> Somente na maturidade, tive real condição de escrever sobre o que pensava e problematizar as questões dessa sociedade, na certeza de que sempre é tempo de aprender... de mudanças e de nos conectarmos com o humano (EDGAR MORIN, Sonora, MX, Outono de 2004).

Essa premissa consubstancia-se na capacidade de pensar o ser humano enquanto um sujeito com múltiplas facetas, corpo, alma, espírito, sentido ético, estético, sentimentos, múltiplas inteligências, capacidade cognitiva, social, funcional, pessoal. Assim, o quarto pilar emerge como a possibilidade do homem de criar-se e recriar-se, fazendo-se protagonista de suas escolhas e decisões no âmbito do desenvolvimento humano, enquanto homem multifacetado.

Ressalta-se que esses pilares dialogam com os 13 (treze) princípios e fins da Educação Nacional apresentados na LDB (Lei nº 9394/1996), destacando-se o de número 13, a saber:

> 1 - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
> 2 - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
> 3 - Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
> 4 - Respeito à liberdade e apreço à tolerância;
> 5 - Coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
> 6 - Gratuidade de ensino público em estabelecimentos oficiais;
> 7 - Valorização do profissional da educação escolar;
> 8 - Gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
> 9 - Garantia de padrão de qualidade;
> 10 - Valorização da experiência extra-escolar;
> 11 - Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;
> 12 - Consideração com a diversidade étnico-racial;
> 13 - Garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (BRASIL, 1996).

Por óbvio, os quatro pilares aqui apresentados são essenciais em todo o processo educacional, sobremodo na educação para os velhos, levando-se em consideração as potencialidades do sujeito: a memória, o raciocínio, a comunicação, o sentido ético e estético, sua capacidade física, entre outros pontos de igual teor e importância.

Outrossim, no contexto peculiar da UniSER, caso fosse cabível selecionar os quatro pilares para a educação do velho, entre as múltiplas possibilidades, propõem-se os seguintes:

i) entender que todos envelhecemos;

ii) compreender que o homem é um sujeito finito;

iii) apreender que não existe idade para aprender, pois todos podem aprender, sempre;

iv) discernir que os velhos, antes de serem discentes, são docentes da vida, pelos múltiplos saberes já adquiridos no transcurso de seu viver e de seu experenciar.

5.2 O homem multifacetado e sua relação com os sete saberes

Pensar a educação, mormente, significa pensar numa tríade: i) o homem que a compõe, o chamado homem multifacetado (MORIN, 1979, 2011); ii) os pilares necessários para a relação ensino-aprendizagem; iii) os saberes necessários para uma relação ensino-aprendizagem de qualidade, e, na totalidade, uma docência voltada para o velho.

No que tange ao homem multifacetado (MORIN, 1979, 2011), que é exatamente o reflexo do discente ou educando que compõe a educação atual (e, por conseguinte, o próprio velho, bem como o próprio docente), é cabível a percepção da visão de que o homem não é um sujeito fechado em si mesmo: ele é múltiplo, plural, desenvolve diversos papéis sociais, possui múltiplas inteligências e é nessa complexidade que o velho se apresenta enquanto discente, no contexto de sala de aula.

> Precisamos ligar o homem racional (*sapiens*) ao homem louco (*demens*), o homem produtor, o homem construtor, o homem ansioso, o homem gozador, o homem estático, o homem cantante e dançante, o homem instável, o homem subjetivo, o homem imaginário. Homem mitológico, o homem crísico, o homem neurótico, o homem erótico, o homem híbrido, o homem destruidor, o homem consciente, o homem inconsciente, o homem mágico, o homem racional, num rosto de faces múltiplas em que o hominídeo se transforma definitivamente em homem. [...] Não se trata de apenas conceber que o ser do homem se exprime através da e pela afetividade, É preciso conceber, também que a loucura é um problema central do homem e não apenas seus excessos e seu refugo. Precisamos tentar conceber – e ainda estamos no início – o papel surpreendente disfuncional e funcional da irracionalidade (e o inverso) (MORIN, 2011, p. 152).

Portanto, é cabível entender que, inicialmente, não existem fórmulas prontas, fechadas, finais, no que atine à proposta da educação para a maturidade. Todavia, deve-se ter um fio condutor, marcado por um espaço de flexibilidade que abarque o cenário do homem multifacetado. Para Morin (2011), o homem é um ser uno, todavia, múltiplo e complexo. Dono de marcas identitárias muito peculiares, que devem ser consideradas nesse caminhar, diante da premissa de possibilitar uma formação integral do indivíduo, com independência e autonomia.

Nem sempre o homem consegue se ver nesse contexto. Por vezes, o aluno não se reconhece nesse bojo. Quem sou? Como convivo com essas múltiplas faces? De que forma essas múltiplas faces se complementam e formam o ser humano, a identidade humana? Qual é a sua intrínseca relação com a Educação?

Nesse cenário instigante e complexo, o autor supramencionado traz à baila os sete buracos negros, ou problemas, que constituem o espaço educacional na atual conjuntura, tanto na educação para crianças e para jovens, quanto para adultos e para velhos, tendo-os pensado no bojo da educação ao longo da vida e mediante a perspectiva de uma formação integral do indivíduo com independência e autonomia. Portanto, não basta pensar no aluno multifacetado; é necessário refletir sobre as questões nevrálgicas que consubstanciam o presente debate, a saber: i) as cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão; ii) os princípios do conhecimento pertinente; iii) ensinar a condição humana; iv) ensinar a identidade terrena; v) enfrentar as incertezas; vi) ensinar a compreensão; vii) a ética do gênero humano (MORIN, 2011). O autor assim apresenta esses saberes:

> Os sete saberes necessários à educação do futuro não têm nenhum programa educativo escolar ou universitário, e aliás não está concentrado no primário, nem no secundário, nem no ensino universitário, mas aborda problemas específicos para cada um desses níveis que precisam ser apresentados, porque dizem respeito aos sete buracos negros da educação completamente ignorados, subestimados ou fragmentados nos programas educativos, que, na minha opinião, devem ser colocados no centro das preocupações da formação dos jovens que, evidentemente, se tornarão cidadãos. (MORIN, 2011, p. 1)[41].

Trata-se de um debate riquíssimo e necessário para o desenvolvimento e a construção de uma educação de qualidade. O autor discorre sobre os sete pontos nevrálgicos que abarcam o processo educativo como um todo, bem como sobre toda a sociedade que o contempla.

Outrossim, cada um desses tópicos mereceria um destaque especial, partindo-se do questionamento: o que é conhecimento? Essa pergunta tem como pano de fundo a nossa capacidade (ou não) de traduzir esse conhecimento, a sua reinterpretação, já que o que vemos nem sempre é a realidade de todos, posto que cada um possui seu olhar próprio, elaborado em razão da cultura, da história de vida de cada um, de seu experienciar e de seu contexto. O tópico trata do conhecimento formal e do conhecimento informal e de sua intrínseca relação.

Consoante Morin (2011), é mister destacar, em qualquer âmbito ou processo educacional, as grandes inquietações a respeito de nossas possibilidades de conhecer, sendo o conhecimento uma aventura, uma travessia para a qual a educação funciona como pilar indispensável, apoio imprescindível.

Nessa direção, o presente trabalho interliga o olhar de Morin ao de Paulo Freire, ao fomentar a pergunta, o que significa conhecer? Esse questionamento é um ponto ímpar no cerne

---

[41] MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. [resumo]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/setesaberes.pdf. Acesso em: 3 dez. 2022.

do pensamento freiriano, conectando-o com outros tópicos que fomentam diálogo, a coesão e a coerência, além da visão crítico-reflexiva, focalizando o conhecer não como ato ilhado ou individual, descentralizado, mas em ligação direta com a materialidade da vida, com o existenciar-se (FREIRE, 2018). Isso ao considerar que o homem emerge e se identifica como um ser histórico, social, dialético. É, destarte, nesse contexto de relação e interação, de cenários e desafios, de possibilidades e fragilidades, de mediação e constante transformação, que elaboramos e somos fontes constantes de produção do conhecimento. É nesse cenário que o sujeito se educa, mediante a interação com o outro, com o mundo e suas subjetividades, a partir do contexto social, histórico, entre outros, que esteja inserido, ao construir ou reconstruir sua história e História.

A segunda lacuna diz respeito ao conhecimento pertinente. O que seria pertinente, a exemplo, para a educação dos velhos? Infelizmente, parece existir um grave problema em todos os âmbitos da educação, que é a ausência de um diálogo efetivo entre as múltiplas disciplinas. Espera-se, portanto, que a educação reverbere um produto que contemple o contexto maior, a parte e o todo, de forma harmoniosa, o multidimensional, o florescer de diálogo entre os múltiplos saberes, criando uma relação de autonomia, mas, ao mesmo tempo, de interdependência, mediante o desenvolvimento de uma inteligência geral, que fomente o senso de pertencimento.

> A complexidade humana não poderia ser compreendida dissociada dos elementos que a constituem: todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana. (MORIN, 2011, p. 49).

O terceiro problema é o de ensinar nossa condição humana. Somos seres humanos, físicos, biológicos, psíquicos, culturais, sociais e históricos. “Homens é o que somos”. Portanto, é cabível centrar-se em uma educação que se baseie no cuidado com o outro e consigo, alicerçada na condição humana, focada no quem somos, no onde estamos, no de onde viemos, no para onde vamos; ou seja, é mister pensar a nossa condição no mundo, compreendendo o humano do humano, mediante os circuitos: i) cérebro/mente/cultura; ii) circuito razão/afeto/pulsão e iii) indivíduo/sociedade/espécie (MORIN, 2011).

Somos homens: rimos, choramos, sentimos... portanto, é necessário conhecer a si mesmo e ao outro. Nesse cenário, é urgente fomentar nossa identidade terrena, nossa condição planetária, é mister compreender que não somente estamos aqui, no planeta Terra, mas, sobremodo, que fazemos parte dele. Isso implica aprender a viver, a dividir, a comunicar-se, a

discernir que a humanidade vive um destino comum, um lar comum, mediante a convicção de que todos sofrem ou sofrerão o impacto de sermos sujeitos terrenos e de nossos plantios. Destarte, toda ação de sustentabilidade começa no individual; portanto, devemos pensar de modo individual, mas, sobremodo, compreendendo-nos enquanto sujeitos coletivos, com consciência ecológica e sustentável.

Outro buraco, bastante debatido e vivenciado, é o da incerteza humana. A educação deve fomentar o ensino das incertezas, para enfrentá-las. É necessário promover uma universidade que forme para a incerteza humana, que saiba lidar com as incertezas, conforme atesta o excerto:

> Os séculos precedentes sempre acreditaram em um futuro, fosse ele repetitivo ou progressivo. O século XX descobriu a perda do futuro, ou seja, sua imprevisibilidade. Esta tomada de consciência deve ser acompanhada por outra, retroativa e correlativa: a de que a história humana foi e continua a ser uma aventura desconhecida. Grande conquista da inteligência seria poder enfim se libertar da ilusão de prever o destino humano. O futuro permanece aberto e imprevisível. (MORIN, 2011, p. 79)

Outro saber de suma importância, elencado por Morin (2011) é a necessidade de ensinar e fazer uso da compreensão, enquanto meio e fim da comunicação humana. Compreender significa apreender em conjunto; *comprehendere* equivale a abraçar junto (o texto e seu contexto, as partes e o todo), ato que requer tolerância e respeito.

Quem de nós fez curso de compreensão humana? Um curso, no bojo de nossas escolas ou universidades, de/para compreender o outro? Carecemos entender que esse saber está intrinsecamente ligado ao pilar do aprender a conviver. Além de compreendermos que somos seres terrenos, humanos, é cabível trabalhar as nossas relações com o outro, o humanizar-se, como forma de fomentar relações humanas saudáveis.

Nesse cenário, é mister entender e aceitar o outro e a si mesmo, tanto como seres únicos (individualidade) quanto como seres iguais (coletividade). É necessário construir a compreensão humana para desconstruir a incompreensão humana, o grande câncer da atualidade, ao gerar a indiferença, ou seja, a ausência de sentimentos, de empatia, de afetividade, de amorosidade, de alteridade.

O sétimo ponto diz respeito à antropoética, a ética do gênero humano (MORIN, 2011). Somos tanto sujeito individuais quanto sociais e fazemos parte também de uma espécie. Destarte, todo desenvolvimento humano deve abarcar essa visão tríade: o nosso

desenvolvimento individual; a nossa participação comunitária e a consciência de que pertencemos à espécie humana.

Em palavras simples, é necessário pensar o homem vivendo eticamente em sociedade, mediante a relação do indivíduo singular e da espécie humana como um todo.

Nesse cenário, compreender a relação do Educador Político Social em Gerontologia e a educação dos velhos implica compreender que:

- Esse educador deve considerar a singularidade de cada pessoa e entender a si mesmo como um ser singular.
- Esse educador deve considerar o panorama político e social em que vive e no qual as outras pessoas vivem.
- Esse educador deve considerar a fase da vida em que ele e as pessoas a sua volta vivem.

Por conseguinte, seguindo o olhar da educação, o presente texto, ao parafrasear Morin (2011) e Freire (2018), estabelece e propõe, também, alguns saberes necessários para a educação do velho, do ponto de vista da formação docente, conforme mais bem delineado no tópico vindouro.

5.3 Os sete saberes necessários para a formação docente, para uma educação de velhos de qualidade

Contextualizar a educação é algo que permite um espaço amplo nos mais diversos cenários. Isso, ao focar na educação para velhos, implica pensar um conjunto de premissas que qualifique o docente para essa ação, destacando-o dentro de um universo de múltiplos saberes. Porém, somente alguns serão delineados no presente tópico, doravante intitulado os sete saberes necessários para a formação docente, para uma educação de velhos de qualidade, ao parafrasear Morin (2011), a saber:

5.3.1 A escutatória ou a escuta profunda

O ato da comunicação, da interlocução e, sobremodo, da escutatória ou da escuta profunda sempre foi de suma importância no transcurso da história, sobremaneira na sociedade hodierna, tecnológica, produtivista, consumista, cibernética e multifacetada na qual estamos inseridos. Dessa maneira, o educador e todos aqueles que trabalham com ele, no bojo desse espaço educativo, para ser mais eficiente, deve reconhecer o papel de sua missão, atuação e respectivas ações, apreender o trabalho a ser desenvolvido, preparar-se com

comprometimento e esmero, dedicando-se a estudar o cenário em que se encontra atuando, compreender o histórico e o panorama de sua instituição e das reais carências dos discentes, os normativos e a literatura engendrada e atinente a sua área de fomento e ao seu objeto de instrução e, porque não, a razão de seu ministério: o estudante a ser atendido, o educando, no caso deste texto, o velho.

Esse processo abarca, necessariamente, a compreensão de todos os trâmites que estão imbricados no ato de escutatória, que, na prática, elucida e facilita o processo de aprendizagem e do próprio aprender a conviver, o que se dá a partir do domínio e do manuseio de certa variedade de métodos e técnicas de ensino, de acolhimento, de organização e de um planejamento adequado e, sobremaneira, mediante o ato de efetuar o ensinar com amor no coração.

Salienta-se que o ensinar com amor no coração é, grosso modo, acreditar e prestar uma docência imbuída em um olhar de respeito, de empatia, de acolhimento, de afetividade, de alteridade e de escuta sensível e profunda, uma escutatória necessária, que precisa ser trabalhada, construída. Esse ponto pode ser comprovado no pensamento de Freire (2018): "escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro".

Nessa toada, ressalta-se que o processo de escutar, da escutatória, urgente e tão necessário no cenário da sala de aula e para além dele, marca-se como uma das constantes dificuldades do ensinante. É mister melhorar a sua capacidade de autossilenciamento, buscando ouvir o seu silêncio, para que, com o diálogo e com a escuta do outro, no *locus* dos ditos, emerja a voz do inaudível, ou que o oposto seja fomentado e que tenha como reflexo a elaboração de um ambiente de acolhimento, de compreensão e floresça como fruto a possibilidade de emergir um aluno crítico-reflexivo, em um espaço de compreensão humana. Atividade pela qual o sujeito basilar concentre-se no outro e em sua narrativa, cuja função da escuta profunda apresenta-se como fundamental, sendo esse, certamente, um desafio ímpar para o docente, um desafio inebriante, consubstanciado em Rubem Alves:

> Sempre vejo anunciados cursos de oratória. Nunca vi anunciado curso de escutatória. Todo mundo quer aprender a falar. Ninguém quer aprender a ouvir. Pensei em oferecer um curso de escutatória. Mas acho que ninguém vai se matricular (ALVES, 1999).

É mister observar que o espaço de sala de aula é, por vezes, uma escutatória necessária. Marca-se como instrumento oportuno de democracia participativa, que traz à tona a "voz" do

aluno, do velho, que, não raro, grita em silêncio diante de suas possíveis fragilidades, carências ou mesmo das violências que esteja vivenciando, no que tange ao espaço de ausência de políticas públicas que o envolvam nos mais diversos âmbitos: educacional, familiar, jurídico ou, inclusive, de cunho pessoal. Em suma, o educador, o docente, emerge como o destinatário certo desse segmento que, por vezes, quer tão somente ser ouvido, compartilhar, falar. É cabível, a esse profissional, atuar com ética, alteridade, afetividade, amorosidade e hombridade na defesa do espaço da educação enquanto *locus* de acolhimento, de autonomia, de transformação e de cuidado, de escuta profunda nas mais diversas esferas de atuação.

Destarte, é necessário destacar que escutar situa-se para além dos muros do mero ouvir. Escutar, em um cenário mais pedagógico, marca-se como a arte de absorver com atenção; é um ato que não se atrela somente ao funcionamento geral do corpo humano, o fisiológico. Escutar, outrossim, abrange comprender o que foi narrado, implica competência para traduzir a mensagem, aquilo que foi apresentado. Fazer uma escuta profunda é, desse modo, apreender e se abrir ao que foi dito, à fala do outro, do educando, com amorosidade, centrando-se na pessoa, o que, nas palavras de Freire (2018, p. 117) é assim destacado:

> É neste sentido que se impõe a mim escutar o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória. E ao escutá-lo, aprendo a falar com ele. [...] Isso não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isso não seria escuta, mas autoanulação. [...] Como sujeito que se dá ao discurso do outro, sem preconceitos, o bom escutador fala e diz de sua posição com desenvoltura. Precisamente porque escuta, sua fala discordante, sendo afirmativa, porque escuta, jamais é autoritária.

Com vistas a elucidar esses conceitos e apresentar algumas marcas distintas, Rogers (2022, p. 6) assim se pronuncia:

> [...] Quando efetivamente ouço uma pessoa e os significados que lhe são importantes naquele momento, ouvindo não suas palavras mas ela mesma, e quando lhe demonstro que ouvi seus significados pessoais e íntimos, muitas coisas acontecem. Há, em primeiro lugar, um olhar agradecido. Ela se sente aliviada. Quer falar mais sobre seu mundo. Sente-se impelida em direção a um novo sentido de liberdade. Torna-se mais aberta ao processo de mudança.
> [...] "Ninguém está me ouvindo? Há alguém aí?" "E um dia, finalmente, escuta algumas batidas leves que soletram: "Sim". Com esta simples resposta, ele se liberta da solidão. Torna-se novamente um ser humano. Há muitas, muitas pessoas vivendo em calabouços privados hoje em dia, pessoas que não deixam transparecer esta condição e que têm de ser ouvidas com muita atenção para que sejam captados os fracos sinais emitidos do calabouço.

Nessa direção, é mister abrir e manter aberto o processo, o caminho para a efetivação de um canal de comunicação qualificado, com vistas a desmistificar as narrativas do velho e suas nuances, suas falas ou mesmo silêncios e todas as questões adjacentes e subjacentes, para que as ações provenientes da acolhida nesse processo, de algum modo, possam reverberar uma oportunidade de melhoria e de concretizar o aprender a conviver e o aprender a ser. O velho tem anseio por ser respeitado e ser escutado; ele tem muito a dizer e a compartilhar: suas memórias e experiências, sua visão de mundo e seus diversos saberes.

Os docentes devem ser pessoas com alma sensível, de poeta, com a sensibilidade de uma borboleta: ternos, respeitosos, compreensivos, humanos e humanizados em relação ao trato com o outro e às relações interpessoais. Marcam-se como pessoas que, com um coração imbuído pela afetividade e amorosidade, na condição de homem-ferramenta, trabalham constantemente para a construção de respostas às inquietações e indagações de seu cenário de trabalho, seu ensinar cotidiano, procurando clarear e tornar cada vez mais eficiente e eficaz seu campo de atuação, tanto na condição de educador quanto no exercício de seu *modus operandi*, ainda que a realidade lhe mostre suas carências, potencialidades e fragilidades; ou no limiar de seu *status quo,* a constituição rotineira do seu ser frente ao cotidiano de sua rotina, da arte da e na relação ensino-aprendizagem. Destarte, o espaço da escuta e da comunicação salutar é, sobremodo, um constructo para análise e reflexão dos complexos dilemas vigentes em nossa educação e do próprio processo de envelhecimento humano.

Portanto, ao contextualizar tudo o que já foi apresentado na presente pesquisa, ressalta-se que, quanto maior e mais efetiva for a participação dos atores sociais que buscam e acreditam no papel da educação e da própria escutatória, mais frutífero será o processo de reflexão e construção coletiva na seara educacional e pedagógica, com o fito de lidar com a pluralidade de ideias e diversidades e produzir uma educação transformadora, mantendo, ao mesmo tempo, tanto a coerência de seus aportes epistemológicos quanto do próprio sujeito, o velho. Uma educação imbuída da capacidade de conjugar a reflexão com a prática teoricamente orientada, ou seja, de fomentar, de forma transparente, o que seria a práxis, pensada do seguinte modo: “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2018, p. 98), com o fito de pensarmos a formação crítica de educandos e educadores, bem como a possibilidade de empoderamento de indivíduos e comunidades historicamente excluídas dos processos decisórios, no caso aqui, o velho.

5.3.2 Mediação e conciliação de conflitos: a gestão necessária

Para ser um docente, independentemente da área de formação acadêmica, é preciso que haja um perfil adequado para o exercício da função. É necessário, para que sejam alcançados bons resultados no desenvolvimento das ações em sala de aula, mediante qualificação e maturidade que coadunem para a mediação, a conciliação, a prevenção, e a solução de conflitos, que o docente tenha paciência e sensibilidade, seja probo, tolerante, proativo, que tenha respeito ao outro, que atenda e acolha de forma afetiva os aprendentes, que possua habilidades interpessoais na gestão do grupo, dos alunos ou da classe como um todo e que possa dialogar com os demais colegas, docentes ou mesmo discentes. Isso implica capacidade de argumentação e de persuasão, de diálogo e de escuta. Consubstanciado nesse olhar é que as atribuições de um educador acabam por abarcar e por refletir a habilidade de gestão (mediação e conciliação) de conflitos.

Em termos gerais, a dialética do nosso cotidiano, a vida como um todo, traz os conflitos em seu bojo, enquanto fenômeno social, subjetivo, parte integrante da existência humana e multidimensional. Compreender isso e tratar com sensibilidade esse cenário é algo necessário e urgente, para além do quadrado da sala de aula, mas para a vida, conforme o excerto:

> Nos dias de hoje essa percepção negativa do conflito cedeu lugar ao reconhecimento de sua ambiguidade, ou seja: tanto pode o conflito ser algo negativo como uma experiência positiva, ou até mesmo (o que parece frequente), uma ocorrência capaz a um só tempo de ocasionar perdas e de possibilitar ganhos. Assim, pode representar para os sujeitos nele envolvidos e para a sociedade uma ocorrência dolorosa e desagregadora ou virtuosa e transformadora; tudo a depender da aptidão para lidar com ele. (FREITAS JUNIOR, 2019).

A mediação destaca-se enquanto técnica utilizada para a solução de conflitos no campo jurídico e para além dele. Partindo dessa premissa, é desejável que o educador compreenda isso, com o fito de fomentar o dialogar no espaço de sala de aula e, também, de efetuar possíveis negociações nesse ambiente. Infelizmente – ou mesmo felizmente –, no contexto do ensino, ainda emerge a disparidade entre o aprender a conviver, na prática do cotidiano, no mundo real, e o não aprender a conviver com as diferenças, com a adversidade, com a diversidade, com o pensar diferente, ao estimular a competitividade, e não a cooperação. Assim, é necessário que saibamos tratar as controvérsias com assertividade, possibilitando e construindo espaços de escuta e otimizando a participação e a acolhida de todos, no que couber. Esse fato se consolida no respeitar a leitura de mundo do outro (FREIRE, 2018).

Ressalta-se que a realidade, vista por diferentes sujeitos, pode ser tão complexa quanto as percepções e observações feitas acerca de um determinado assunto, fato ou circunstância vista dos mais diversos ângulos. Pode parecer bem contraditória e, não raro, antagônicas. Nessa seara, o conflito pode gerar angústia e tristeza para uma ou para ambas as partes envolvidas. É mister um olhar humanizado e solidário, ao considerar com respeito e alteridade, as limitações e dificuldades pessoais tanto de si quanto do outro.

Portanto, pensar um coletivo de competências técnicas, funcionais e socioemocionais atinentes ao docente implica fomentar um emaranhado de habilidades, competências e atitudes que operacionalizam um trabalho de acolhimento, escuta, mediação, resolução e encaminhamentos em torno de um propósito a ser mediado, com base e referência nas diretrizes educacionais, nas demandas apresentadas pelo e no cerne de sala de aula – isso, sobremodo, à luz da dimensão pedagógica. Nesse olhar, alguns pontos que se destacam são: i) a escuta profunda, conforme já delineado em tópico anterior; ii) a confiabilidade, a reserva ou o sigilo dos temas abordados (o respeito a quem disse, aos envolvidos e ao que foi dito); iii) a mediação, na busca coletiva pela solução do problema, de um ponto ou ideal comum; iv) a compreensão do sujeito multifacetado, o humano, em primeiro lugar; v) as relações de cuidado consigo e com o outro, com o fito de desenvolver a cultura da paz, do diálogo e da convivência ética, a antropoética.

Nesse contexto, tendo como referencial teórico Freire (2018), postula-se a ideia de que o docente seja, na prática, um educador por excelência, um profissional que, no contexto diário, promova o papel da educação enquanto espaço de transformação social, ao estabelecer uma pedagogia focada no respeito ao discente. No âmbito dessa reflexão, isso implica construir um ambiente de ação que contemple o sujeito enquanto ser humano ativo e passivo; portanto, a pessoa que efetua a ação e que é o alvo desta. Tudo isso alicerçado no respeito à dignidade, na autonomia e na emancipação social do cidadão; na ética, ao considerar que o docente emerge como um espelho para todos que o têm como referencial, com a premissa de convergir e coadunar para a elaboração de um ambiente educativo que valorize e fomente a função e a missão social da equidade, do respeito, da coesão social, marcando-se como manancial de reflexão social e de novas propostas e possibilidades para o Brasil, para os velhos.

5.3.3 Formação docente que fomenta a tríade: o saber-ser-pedagógico, a formação científica e a criticidade

Na prática, projeta-se que o educador seja um sujeito ativo, que possua os seguintes atributos e/ou atitudes, no bojo de seu itinerário formativo, a saber:

i) tenha convicção plena que abarque o saber-fazer e o saber-ser-pedagógico, fato que implica estar consciente de que sua atuação, o exercício de suas atribuições, vai além do mero treinamento de suas competências e habilidades ou mesmo da equipe com a qual trabalhe no desempenho de suas tarefas. Implica buscar o fomentar de uma cidadania cônscia, tanto para si quanto para os alunos efusivamente envolvidos no processo. É buscar uma práxis pedagógica que contemple os pilares da educação. Assim, todos os saberes até aqui citados farão parte de um caminhar formativo para aquele que educa, o ensinante, sendo, possivelmente, seu profundo desafio buscá-los e trazê-los à tona no bojo de seu cotidiano e atuação, abarcando, dessa maneira, colunas como o aprender a aprender e o aprender a fazer, para, então, eclodir no aprender a ser um excelente profissional e, por conseguinte, no aprender a conviver, o que perpassa os muros da sala de aula, da universidade;

ii) tenha formação científica, comprometimento com a pesquisa e com o ato de estudar. Conforme Freire (2018), não existe relação de aprendizagem sem pesquisa e sem ensino ou, mesmo, pesquisa sem ensino, sendo cabível que o educador trabalhe com o fito de adquirir os mais diversos conhecimentos, saberes efetivos que contemplem a linguagem e sua aquisição, práticas e técnicas de leitura, de comunicação, de escuta, de métodos de resolução de conflitos, da disciplina que lecionará, entendendo o envelhecer como processo da vida e a velhice como fase desta, bem como da legislação e das nuances que permeiam o tema, com olhares diversos. Correção ética, alteridade, respeito ao outro, à diversidade e à diferença, coerência, capacidade de viver e de aprender com olhares e visões distintas são componentes essenciais para essa formação. Além de procurar atuar de forma que preconceitos não sejam utilizados e que não se concretize uma educação sem qualidade e inadequada. Outrossim, o docente carece refutar qualquer tipo de discriminação, sendo-lhe marcas próprias e desejáveis a discrição, a cautela, o respeito em todos os patamares, a capacidade de escuta profunda, conforme já exposto.

Ainda tendo como referencial Freire (2018), é importante fazer uma reflexão crítica (criticidade) a respeito da relação teoria/prática, posto que quem forma se forma e re-forma ao formar, ao considerar que quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender, ou, esmiuçando essa percepção e trazendo-a para o contexto da educação para velhos, quem ensina aprende ao ensinar para os velhos – e como aprende! – e quem aprende ensina ao aprender. A partir desse entendimento, emerge, nessa toada, um leque de aprendizado e formação peculiar, o que requer, para além de diversos outros pontos, afetividade, integridade, sensibilidade e, por fim, alteridade.

Ao educador é desejável, também, efetuar a seguinte atividade: a prática-crítica do ato de ensinar, de acolher, de compreender, de formação e de autoformação, o que lhe permitirá – bem como à equipe de trabalho na qual esteja inserido e ao discente ao qual se destina – que todos os envolvidos no processo visualizem-se enquanto seres multifacetados, históricos, sociais, comunicantes, transformadores, autores de sua própria história e contexto real, aptos a fomentar, produzir, disseminar e espraiar conhecimento, buscando sua emancipação de modo cada vez maior e mais amplo, consubstanciado no papel da cidadania plena e da educação.

Necessita o educador compreender que o processo educativo está em constante mudança, mediante a elaboração constante do sujeito humano e de sua busca constante e infinita e, nesse viés, que ele atue, sempre, com humildade, bom senso, empatia e alteridade, sensibilidade e tolerância e lute continuamente em favor dos direitos, tanto de si quanto do outro, imbuído das múltiplas dimensões que alicerçam os pilares fundamentais da prática pedagógica, tendo como base e premissa maior uma prática educativa que seja emancipadora e libertadora, engendrada em qualidades que contemplem as dimensões técnica, acadêmica, científica, social, histórica, política e social.

É mister a apreensão de que ensinar – e, via de regra, aprender – implica rigorosidade metódica, consoante a ação de incentivar as múltiplas capacidades e inteligências e da análise crítica, reflexiva e narrativa do estudante em relação ao seu anseio pelo novo, à criatividade, à sua possível dificuldade quanto à capacidade de expressão, a seu universo de saberes já adquiridos (ou mesmo daqueles que ainda não o foram), com vistas e revelar seu desejo e curiosidade pelo novo saber, ou apenas, por uma resposta frente ao envelhecer e o envelhecimento que, não raro, faz parte e encontra-se presente em seu contexto social. Isso mediante a compreensão de que esse ato, que envolve também a escuta profunda, implica respeito à leitura de mundo do discente, incentivando-o a questionar-se e a repensar-se a respeito de si e dos problemas em que esteja inserido e sua posterior resposta, comparando, conjecturando, aprendendo e apreendendo, especificando sua ansiedade e sua visão individual

e coletiva, fomentando sua liberdade de narrar, de falar, de experienciar. Destaca-se que, não raro, o discente, no caso aqui narrado, o velho, deseja, tão somente, ser escutado. Ação que, em regra, poderá ser a janela aberta para a interligação, a junção de saberes e de diálogos para a elaboração de práticas pedagógicas saudáveis e úteis.

5.3.4 Ética e estética

É necessário apreender que a atuação e a formação do docente e de sua equipe de trabalho exigem ética e estética, o que implica uma visão clara de que o ser humano comunica-se em várias modalidades e possibilidades, marcada por uma beleza que lhe é própria e que costuma tanto a se reflexionar quanto a espraiar-se a partir de suas próprias ações e testemunhos. Consubstancia-se, ainda, pela compreensão intrínseca proveniente da forma como o seu ambiente de trabalho e sua atuação estão relacionadas e de como isso se reflete nos outros espaços de trabalho e de interligação com o outro.

Em suma, almeja-se levar em consideração, seja no que atine a um espaço educativo público, seja no âmbito privado, que a atuação e ação docente, suas atitudes e ideias, de algum modo, podem funcionar como um espelho ético da própria instituição que representa, fato que ocorre por intermédio de uma ação educativa que, conforme postula Rios (2006), contemple a dimensão ética, estética, técnica, política, moral, almejando-se competências inovadoras, uma prática criadora. Ação que corrobora com o entendimento: “seres relacionais que somos, educamo-nos, educamos outros e pelos outros somos educados” (BARATA-MOURA, 2004, p. 32).

No âmbito da ética, o ideal seria querer/buscar ser ético por convicção, e não por coerção. Isso implica ter respeito por si mesmo e pelo outro, mediante a certeza de que eu me vejo o tempo todo e que, portanto, devo buscar a formação de um caráter qualificado, mediante a cooperação e a capacidade de criar laços que permitam à nossa espécie amplo crescimento e amadurecimento, enquanto sujeitos efetivamente humanos e humanizados, com responsabilidade social.

5.3.5 Resiliência e flexibilidade

O educador altero e eficiente carece ser resiliente, flexível, capaz de se adequar ou adaptar às mudanças que lhe são tão peculiares em seu cotidiano de sala de aula. Carece ser virtuoso, prudente, responsável, ético, dedicado, generoso, íntegro, com o olhar e o coração

cheio de esperança, de otimismo. Deve ainda ser competente, marcado pela certeza de que a edificação de uma realidade melhor, mais efetiva, com equidade, eficiência, eficácia, é um caminhar difícil, porém possível.

É mister acreditar que tanto o aprender quanto o ensinar podem ocasionar transformações consistentes e fundamentais, que modificam tanto a sua realidade quanto a dos discentes e suscitam novos conceitos, visões, conhecimentos e saberes que interatuam como partes da realidade, mas que, concomitantemente, abrangem um olhar de coletividade, da totalidade, de uma contribuição maior que construa projetos sociais coletivos.

Conhecer o cenário, o segmento em que está inserido e em que exercerá sua atividade e, a partir dessa visão mais centrada, efetuar uma docência eficiente, assertiva, mediante um bom acolhimento, é algo urgente. Para tanto, dois pontos se destacam: a resiliência e a flexibilidade. A primeira delineia-se como a capacidade de ter iniciativa, de antecipar-se para enfrentar o novo, inclusive o novo problema, com o fito de vencer os entraves, as incongruências, as diferenças. É consubstanciada em atitude, habilidade, iniciativa, criatividade e criticidade. Já a flexibilidade é a capacidade de ser flexível, de, como uma esponja, absorver o novo, encher-se, estar apto a mudanças, a novos cenários, a novas realidades, mediante a compreensão de que não existe realidade fechada, concreta e única. É mister ser flexível.

5.3.6 Afetividade e amorosidade

Nesse emaranhado da relação ensino-aprendizagem, destaca-se que o ensinar encontra-se intimamente articulado ao querer bem ao próximo por intermédio da afetividade – e de sua relação de interligar-se tanto com o meio quanto com o outro –, do comprometimento, do afeto, da alteridade, da hombridade, do esperançar, já que a missão de ensinar e todo o acolhimento que a isso deveria estar associado abarca não somente o cognitivo, a mente, o raciocínio, a memória, mas, sobremodo, o coração, o respeito à dignidade humana. Destarte, consubstanciado na empatia, na hombridade e na alteridade, o educador levará com afinco a sua função e seu papel, seu trabalho como algo ímpar e necessário, e os educandos vivenciarão e perceberão essa postura e ação, apresentando, via de regra, como contrapartida, uma posição favorável e empática.

No âmbito da relação ensino-aprendizagem, destaca-se que o educador deve incentivar e fazer uso da afetividade na construção das relações com os demais sujeitos mediante a premissa de enxergar, com os óculos do outro, a realidade do outro, ao procurar compreender essa realidade com uma visão sensível, humanizada e com alteridade; um ato educativo que

contemple e exare respeito, consideração, prontidão e afetividade nas relações interpessoais, no acolhimento e na abordagem como um todo. Isso mediante um olhar de inclusão, de integração e de humanização. Nesse cenário, o docente deveria se nortear, inicialmente, pelas seguintes perguntas: como tornar o meu lecionar e, por conseguinte, o espaço da relação ensino-aprendizagem o mais humano possível? Qual é o meu papel frente à educação para os velhos? Como devo ensinar? Qual é o perfil (identidade) do público ao qual me destino?

Desta feita, na busca dessas respostas, de modo sereno e afetivo, o docente buscará compreender as marcas identitárias do discente com o qual ou para o qual trabalha; mapeará as linhas acadêmicas que a sua instituição defende; compreenderá a cultura organizacional; o campo de negociação, de mediação ou conciliação e, de algum modo, contribuirá para melhorias na educação, seja no trato diário das mais diversas questões em sala de aula, seja no campo macro, no monitoramento e na avaliação das políticas públicas, e, quem sabe, na construção destas no espaço institucional no qual esteja inserido, "afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história" (FREIRE, 2018, p. 53).

Ressalta-se que a afetividade marca-se como um dos principais elementos do desenvolvimento humano. Pensar na educação como um todo e, em especial na educação para velhos, é importante, pois, segundo Morin (2013, p. 373), a solidão corrói a velhice:

> No passado, os anciãos viviam sob o teto familiar com seus filhos e netos. A desintegração da "família extensa" separou as gerações. As jovens gerações não têm mais lugar para os idosos em suas casas e, por vezes, nem em seus corações. A vida é muito absorvente, apressada. Os idosos vivem separados de seus filhos, mas, por vezes, podem recuperar seus netos quando os pais saem de férias. Os que não exercem mais nenhuma atividade, com o passar do tempo, assistem ao desaparecimento de seus amigos próximos, o que os isola ainda mais. A viuvez quase sempre acarreta um triste fim de vida. Em caso de enfermidade, as famílias apressam-se em colocar seus idosos em asilos. A solidão corrói a velhice.

Vivemos em uma sociedade do cansaço, na modernidade líquida (BAUMAN, 2001), em que as relações são fluídas, líquidas, por vezes vazias. Então, precisamos seguir em rumo contrário, buscando construir relações duradouras, saudáveis, que tragam contribuições nos mais diversos âmbitos para o ser humano, buscando o olhar da compreensão, do respeito, da dignidade humana. Isso somente se dará quando as relações forem concretas, com sentimentos verdadeiros e pacíficos. Certamente, uma boa possibilidade para esse caminhar é a afetividade e a amorosidade no bojo das relações interpessoais, ao considerar que a afetividade é também

como afetamos e o como somos afetados pelo outro, a partir de nossas emoções, sentimentos e atos.

Consoante Wallon (1995), a afetividade fomenta um papel ímpar na constituição e no funcionamento da inteligência, produzindo os interesses e necessidades individuais, abarcando manifestações, conglomerando sentimentos (gênese psicológica) e emoções (gênese biológica). Outrossim, consubstanciado nesses princípios, o docente aumenta de modo significativo a possibilidade de construir um ensino com qualidade e, ainda, estimula o anseio pelo aprender dos educandos, sua criatividade, ao reconhecer e fomentar o valor das relações entre os aspectos afetivos e cognitivos, ao acolher e auxiliar os discentes por meio de diálogo constante, reconhecendo e incentivando suas potencialidades a partir da valorização da relação professor, aluno e escola, mediante uma dimensão afetiva.

Portanto, lecionar para velhos requer que o professor construa um caminhar cheio de respeito, esperança, afetividade, amorosidade, comprometimento e trabalho sereno. A relação ensino-aprendizagem carece ser capaz de promover transformações e mudanças. Isso se dará ao enxergar o velho como um todo, mediante um relacionamento interpessoal centrado na convivência salutar, de modo qualitativo e eficaz, com alteridade, objeto do próximo tópico.

5.3.7 A alteridade

Alteridade, grosso modo, implica capacidade de enxergar o outro com os óculos do outro, ao compreender suas diferenças, sentimentos e modo de agir, colocando-se no lugar do outro a partir da visão do outro – e não da nossa – e mediante seus anseios, medos, angústias, lutas internas, ao tentar sentir o que o outro sente a partir dos sentimentos dele, de suas emoções, de seu experienciar, da leitura de mundo dele, compreendendo-o em sua totalidade, suas limitações, seus direitos, suas diferenças e fragilidades.

A palavra é proveniente do latim *alteritas*, cujo significado implica "ser o outro", compreendendo que ele (o outro) é um ser único, em suas características e peculiaridades e que, sim, é diferente de mim. A esse respeito, Rogers (2009, p. 62) assim nos questiona: "poderia permitir-me entrar completamente no mundo dos sentimentos do outro e das suas concepções pessoais e vê-los como ele os vê?".

A alteridade marca-se como fundamental na atual conjuntura. Não é um sentimento, um conceito somente, é um ato. É uma prática social que fomenta o espaço do respeito à dignidade, do direito do outro, da fala do outro, abdicando-se do protagonismo de sua fala e

destinando ao outro o papel de protagonista central, o que pode ser comprovado no excerto da fala de Aguiar (2006, p. 15) ao defender que

> A alteridade pode ser vista e vivida como condição prévia, como anterioridade existente que está à minha frente e que me obriga a responder a ela em termos de conduta e posições perante o mundo. É o rosto do outro, do outro que existe, que sofre, que me desafia, que sente, que pulsa e erra, que sofre e vive a dor, a alegria e as opressões, que exige a construção ética, antes mesmo que iniciemos o desvelamento ontológico.

Dito isso, é necessário fomentar que, no âmbito da educação para velhos e do conhecimento, é mister alteridade. Tentar enxergar o velho a partir de seus óculos, de sua visão de mundo, de suas peculiaridades, de suas fragilidades e de suas potencialidades é algo essencial. Isso deve ser feito mediante a preocupação e a valorização deste, reconhecendo a diferença do velho para conosco (sejamos velhos ou não) e buscando entender essas diferenças, com olhar de respeito que valorize essas diferenças, na qual o outro apareça como categoria central.

Nesse cenário, Rogers (2009), ao dissecar a respeito da necessidade de buscar ser melhor e de contribuir para que o outro seja uma pessoa melhor, mediante relações humanas melhores e mais humanizadas, com o olhar da alteridade, assim se posiciona:

> Se eu posso criar uma relação caracterizada da minha parte:
> por uma autenticidade e transparência, em que eu sou meus sentimentos reais;
> por uma aceitação afetuosa e apreço pela outra pessoa como um indivíduo separado;
> por uma capacidade sensível de ver seu mundo e a ele como ele os vê;
> Então o outro indivíduo da relação:
> experienciará e compreenderá aspectos de si mesmo que havia anteriormente reprimido;
> dar-se-á conta de que está se tornando mais integrado, mais apto a funcionar efetivamente; tornar-se-a mais semelhante à pessoa que gostaria de ser; será mais autodiretorivo e autoconfiante;
> realizar-se-á mais enquanto pessoa, sendo mais único e auto-expressivo;
> será mais compreensivo, mais aceitador com relação aos outros;
> estará mais apto a enfrentar os problemas da vida adequadamente e de forma mais tranquila (ROGERS, 2009, p. 43).

5.3.8 À guisa de introduzir algumas considerações gerais: Fundamentos da Educação

Por fim, no âmbito da formação docente e, tendo ainda como referência Delors (1999), depreende-se que, embora esse ofício seja, basicamente, uma atividade solitária, ao considerar que cada um deve desempenhar suas efetivas funções e atribuições com o fito de fomentar a

qualidade da educação, adaptando-a às características peculiares das atividades acadêmicas e do grupo em comento, no caso o velho, é mister que o docente esteja continuamente pesquisando, estudando, ampliando seu itinerário formativo, aperfeiçoando-se e se desenvolvendo, consubstanciado em constante discernimento sobre sua prática, dedicando-se à sua área de atuação, mediante reflexão e debate coletivo.

Nessa seara, a formação docente para atuar com os velhos ainda é pouco explorada, conforme o excerto apresentado por Gonçalves (2015, p. 51-52):

> Em se tratando dos saberes dos docentes que atuam nas universidades de terceira idade, segundo Cachioni (2003), as literaturas internacionais e nacionais fazem poucas referências à formação desses profissionais. No Brasil, não existe uma área definida para formação de docentes que se consagram a esse tipo de ensino. A formação, geralmente, é feita pelas próprias universidades, ou seja, aproveitam-se o próprio corpo de docentes e profissionais que estudam Gerontologia no nível de especialização. Para atingir os objetivos a que se propõem os docentes em termos de recursos humanos, espera-se que esses possuam uma metodologia particular para o trabalho com os idosos, adequada às propostas multidisciplinares das UATI e aos programas de extensão.

Por conseguinte, formar docentes na área gerontológica é um desafio e uma necessidade real na atual conjuntura. Destarte, espera-se que a universidade compreenda essa visão e desempenhe seu papel de formadora, sobretudo no âmbito das licenciaturas, mas não somente nelas. Para atuar nessa seara, são necessários conhecimentos mínimos na área de educação e de seus fundamentos, conhecimentos de didática, de métodos e técnicas de estudos, além de conhecimento no que atine ao processo de envelhecimento e da velhice nos mais diversos âmbitos.

Portanto, o docente também precisa aprender a ser: a ser um profissional mais bem gabaritado, competente, mediante formação continuada, afinal, como afirma Freire (2018) “não posso ser docente se não me percebo [...] minha prática exige de mim uma definição”. É necessário se perceber, se enxergar docente, buscando e descobrindo múltiplas formas de aprendizado e de ensino, metodologias ativas e apropriadas, assimilação e acomodação do conhecimento, habilidades e competência, métodos e técnicas adequados, buscando desenvolver sua atuação com amor e satisfação, com alteridade, ternura e afetividade, afinal, como disse Carlos Drummond de Andrade, em seu poema Para Sara, Raquel, “Ah! E antes que eu me esqueça: Deus que livre vocês de um professor incompetente!”.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Transcorrido todo o processo da pesquisa, desde seus momentos iniciais até a presente etapa, aquela em que, via de regra, é feita a finalização (o desfecho) do trabalho, mediante o repisar dos pontos centrais da investigação, seus principais achados e resultados, quiçá novas propostas e encaminhamentos, o que emerge, em sua essência, é a necessidade de reafirmar que, infelizmente, no país, o envelhecer ainda é marcado como um privilégio para poucos e não como um direito efetivamente evidenciado por todos.

O envelhecimento é algo premente e real. Em poucos anos, teremos basicamente ¼ da população brasileira ou mesmo mundial envelhecida, conforme amplamente delineado no transcurso do estudo.

Nesse cenário, tendo como ponto de reflexão todo o trabalho até aqui desenvolvido, postula-se que a pesquisa abarcou um tripé, um estudo tridimensional, cujo cerne de análise foi a existência (ou não) de políticas institucionais educacionais para velhos, nas universidades públicas federais da Região Centro-Oeste, tendo como caso de análise a UnB, a partir do Programa Universidade do Envelhecer (UniSER) – Arte de Viver, desta universidade, no transcurso de 2015 a 2020. Tratou-se de estudo bibliográfico, exploratório, com coleta documental de dados extraídos dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDIs) de 8 (oito) IFES, acrescido da aplicação de questionários para os egressos e da execução de entrevistas semiestruturadas junto os gestores do programa, a partir do método misto e olhar dialético.

Os dados confirmam que em nenhum dos PDIs analisados junto às universidades federais em estudo constam políticas públicas educacionais para velhos, mas, sim, a existência de ações educacionais pontuais para os velhos nas 8 IFES, devidamente transcritas no cerne do trabalho.

Por sua vez, no que concerne aos egressos, dos 489 certificados, 129 participaram da pesquisa, representando um percentual de 26,40%; a idade máxima foi de 84 anos, a idade média foi de 63,3 anos e a idade moda de 65 anos. Quanto ao gênero, 86,80% foram mulheres e 13,20% homens. No que tange à escolaridade, 31% concluíram o ensino médio e 31% possuem especialização. Dos respondentes, 93% entendem que a UniSER delineia-se como uma política pública educacional, uma ação de extensão, e que marca-se como uma possibilidade de acesso e de permanência dos velhos ao espaço universitário; tanto que 84,5% desses se consideraram alunos da UnB. A respeito dos temas que eles propuseram para a organização de um currículo próprio, emergiram a saúde mental, as violências, a intergeracionalidade, os direitos da pessoa idosa, entre outros, sendo, todavia, mister

institucionalizar o programa. Outrossim, foram elencadas propostas e conteúdos a serem trabalhados como orientadores de currículos direcionados ao segmento.

O estudo feito mostra que os velhos estão no espaço da universidade, mas, para além disso, eles querem fazer parte da universidade na condição de sujeito ativo e de direitos, mediante participação efetiva e cidadã.

Já do ponto de vista dos gestores, 5 (cinco) entendem que a UniSER se constitui como uma política pública educacional e 8 (oito) entendem que não. Acreditam que o papel da educação frente ao envelhecimento há que ser inclusivo e que a UnB possui papel ímpar nesse cenário.

Ainda consoante a visão dos gestores entrevistados, postula-se que eles ressaltaram a relevância da formação continuada para os egressos e da continuidade/permanência destes enquanto colaboradores no programa, além da intergeracionalidade.

Mediante a compreensão de que todos podem aprender, surgem os 4 (quatro) pilares da educação para os velhos e os 7 (sete) saberes e, por fim, algumas reflexões a respeito da política apresentada pela UnB, posto que, embora de suma importância e também à vanguarda do cenário nacional, ela não trouxe os velhos para o debate e o processo de sua construção.

Assim, frente à carência de políticas públicas centradas nos velhos no bojo da educação superior, a tese trouxe elementos para apresentar uma proposta de política, consubstanciada nos dados consolidados sobre o envelhecer no país e no retrato das IFES em estudo, considerando ausência de políticas educacionais para os velhos nesse panorama. A política a ser apresentada assentou-se nas colunas, nas bases da pesquisa realizada no bojo da tese – portanto, em dados científicos. Assim, os resultados consolidados apresentam várias necessidades, dentre elas, a de formação continuada para os velhos ao longo da vida, enquanto sujeitos agentes e pacientes.

Emerge uma política nacional para o envelhecer, que será delineada ainda nessas considerações, posto que a conclusão do presente estudo é essa: uma semente a ser lançada, uma política a ser semeada, já que, ao final de tudo, espera-se que, para além de construir uma política, ocorra algo mais, haja uma mudança de cultura institucional que consubstancie uma política pública educacional diferenciada para o velho, feita com o velho e da qual ele seja um protagonista cônscio; que a UnB assuma esse papel de vanguarda, que lhe cabe tão bem.

A proposta a ser apresentada parte do viés: “nada sobre os velhos sem os velhos”**.**

Por sua vez, no que concerne ao programa de extensão UniSER, ressalta-se que o acesso é garantido por meio da extensão; todavia, ainda não é garantida a permanência na entidade. O programa encontra-se em fase de execução e projeta-se que ele não somente traga instrumentos que possam contribuir para o fortalecimento de uma política pública educacional

no bojo da instituição, mas que permita algo para além disso: que venha a corroborar com debate e reflexão que marque o início de uma transformação na visão e na cultura institucional; que abarque uma política direcionada e focada no velho, feita com a participação do velho e por meio da qual ele seja um sujeito ativo e cônscio, protagonista; que a universidade abrace essa missão de vanguarda, repisando sua própria história, o que, não temos dúvidas, lhe cabe como uma ferramenta ímpar rumo à democratização do acesso.

Em suma, projeta-se que a UniSER seja uma base concreta para uma UnB amadurecida, envelhecida e consciente de seu importante poder transformador, emancipador e de seu espaço social, como um modelo efetivo para as demais universidades federais públicas na elaboração de políticas públicas direcionadas para os velhos. Nesse patamar, estabelece-se um programa que trabalha e fomenta um currículo peculiar e próprio, que interage com cinco eixos, em particular com a saúde e a educação, que se apresenta em contraposição com o modelo de serviços. Desse modo, a UniSER destaca-se dos modelos anteriores – no caso em tela e em debate – das UnaTIs, ao alicerçar sua ação e proposição na educação, ao ter o velho como protagonista, ao deixar claro que a premissa é: nada sobre o velho sem o velho. Porém, é chamada à reflexão, ao desafio quanto a ter um currículo em movimento constante, que não tenha como objetivo único a conclusão do curso e sua respectiva certificação, mas que, na prática, supere-se no sentido de avançar, com o fito de ressaltar um ambiente universitário que abarque e tenha o velho na pesquisa, na graduação, na extensão e na pós-graduação.

Ainda no que atine à UniSER, a inquietação que emerge é: em que medida esse programa se constitui em uma política educacional? A princípio, só seria possível considerar a existência de uma política educacional para velhos se existisse um documento inserido no PDI da IES ou nos projetos políticos dos cursos (PPCs), com diretrizes claras para nortear programas/projetos/atividades educacionais para velhos no âmbito da instituição, o que ainda não é o caso da UniSER. Portanto, uma das ações na prática e como resultado efetivo deste trabalho foi o encaminhamento de uma proposta para que o novo PDI da UnB contemple o tema e o abarque a partir de várias ações, diretrizes e metas, já encaminhadas e recomendadas.

Sendo assim, essa proposta define-se como um programa educacional para velhos, que pode impulsionar a formulação de política educacional institucional para essa faixa etária. Há indícios de que a UniSER, enquanto programa educacional para velhos, é reconhecida pela UnB como um embrião para uma política maior na área, uma vez que está registrada na extensão, possui projetos de inovação aprovados (Projeto Ação e outros) e se constitui em campo de atuação dos alunos de graduação de diversos cursos. Portanto, é natural que esse objeto de discussão deva constituir o cerne dos referenciais de novas pesquisas em momentos vindouros.

Imbuída dessa visão, a Universidade de Brasília absorve a sua missão de protagonista, alicerçando a primeira universidade federal pública do envelhecimento. Devaneio ou realidade? Quais são as suas reais e possíveis realidades? Surge uma convicção: a de que a universidade como um todo carece avaliar a sua ação no que tange à educação e sua profunda relação com o envelhecer, com o envelhecimento humano.

À guisa de conclusão, pontua-se um aspecto básico que permeou a apresentação das notas históricas a respeito da história da educação superior no país, da extensão ou mesmo do envelhecimento e de seus regramentos: a importância e complexidade dessa área de estudo, da democratização do acesso e de todas as nuances ligadas ao tema, no sentido de reconhecer o avanço do ato de envelhecer enquanto direito e que, mesmo com o predomínio de um paradigma biológico e físico, vive-se um processo crescente de ressignificação de conceitos que atinam à velhice e de pontos que lhe são caros, como: diversidade, diferença, igualdade, equidade, integração e o próprio termo velho, articulado à perspectiva da acessibilidade e do respeito.

Acredita-se que uma política inclusiva, sobremodo no campo da educação superior, deve ocupar-se com a desinstitucionalização de preconceitos e de paradigmas já ultrapassados, seja ela no espaço universitário ou em outras estruturas sociais. Assim, a construção de políticas inclusivas que pretendem ser efetivas e duradouras devem incidir sobre a rede de relações que se estruturam através da educação, já que as práticas discriminatórias, por vezes, espraiam-se frente ao processo de envelhecer ou mesmo da velhice e devem ser superadas ao ultrapassar os muros e regulamentos dos territórios sociais que as evidenciam.

O presente estudo é uma pequena semente na seara da educação superior e do envelhecer: que venham novos estudos e pesquisas, que o velho encontre o seu lugar de respeito e envelheça enquanto direito de todos, e não como privilégio de alguns.

Por fim, o sentimento do qual se deve estar imbuído ao buscar compreender as políticas e a democratização do acesso junto o velho, na perspectiva da educação inclusiva, pode ser representado pelo jogo do contente, atinente ao livro Polyanna: Numa manhã chuvosa. Polyanna esperava ansiosa, aguardando o barco chegar à aldeia, pois semanas antes havia feito um pedido especial, uma boneca. O barco chegou, os caixotes de encomenda também; porém, em nenhum foi localizada a boneca, o que chegou para a menina foi um par de muletas. O pai, vendo a tristeza e decepção da filha, disse-lhe: “Você deveria estar contente, pois sua boneca não veio, mas você não precisa usar muletas!”. E ensinou a lógica do jogo, no qual devemos ficar contentes com aquilo que acontece, pois poderia ser pior.

A referência à passagem dessa história infanto-juvenil pode ser expressa como: Que bom! Ficamos contentes com o que vimos até aqui, pois pior seria se as ações promovidas,

sobremodo pós-Estatuto da Pessoa Idosa, não estivessem em consonância com os debates internacionais sobre o envelhecer com qualidade de vida; pior seria se, sem o aparato legal, as famílias ou docentes que desejam que seus velhos frequentem a mesma escola ou universidade que seus filhos e netos não tivessem argumentos diante da negativa do sistema, como historicamente ainda ocorre; pior seria se dependessem única e exclusivamente da adesão dos sistemas de ensino para implantação da proposta de inclusão escolar ou de democratização de acesso ao velho, como ocorreu com outras propostas no decorrer da história escolar em nosso país, a exemplo das propostas para a pessoa com deficiência; pior seria se esses sujeitos estivessem relegados às mesmas condições de atendimento segregado, sem uma alternativa de escolha; pior seria se a universidade, o sistema, a sociedade, não tivesse que enfrentar questões que sempre estiveram latentes e que agora, na educação superior, na rua, nos espaços públicos e privados estão evidentes ao tratarmos da velhice, suas carências e necessidades; pior seria se, mesmo considerada por alguns política de ocasião ou modismo, a questão do envelhecer enquanto direito, e não como privilégio, na perspectiva da educação inclusiva, não fosse objeto de pesquisas, produções e publicações como esta, que por ora e por hora silencia sua voz enquanto escrita, para sair para trabalhar enquanto semeadora, a lançar uma semente: a semente de uma política, doravante descrita.

Que venham novas pesquisas e estudos, que venham políticas públicas de qualidade, que venham UniSERES, de modo coletivo e fortalecido.

Então, vamos ficar contentes! Mas nunca conformados.

Outrossim, conforme dito, emerge a semente a ser semeada.

6.1 UnB e sua vanguarda frente ao envelhecimento: uma proposta

Pensar uma política, no caso concreto, além dos pontos já levantados, implica apresentar a presente proposta de política para a área de educação ao longo da vida, uma semente a ser cultivada, em especial no ano em que o Estatuto da Pessoa Idosa completará seu vigésimo aniversário. Para tanto, ressalta-se que a iniciativa, entre outros tópicos, encontra-se em consonância com a pesquisa ora desenvolvida, e, sobremodo, frente ao trabalho executado com os velhos há 8 (oito) anos no âmbito da UniSER e a todos os projetos, ações e outras iniciativas que lhe estão associadas, bem como à realidade demográfica do Brasil e de Brasília, pois, em regra, o Brasil envelhece a passos largos e, em breve, ¼ de sua população estará envelhecida. Dito isso, segue a proposta abaixo:

6.1.1. Política Nacional de Formação na área do Envelhecimento (PNEnv): desafios, possibilidades, relevância e insurgência – a busca pela equidade na educação superior voltada para os velhos

Ao considerar que a UnB tem mais de 60 anos (uma idosa, se equiparada a alguns regramentos legais), a presente proposta busca compreender a função social da universidade atrelada à questão da ausência de políticas públicas educacionais, como instituição promotora de inovação e incentivadora de políticas para os velhos, ao pontuar os cenários e desafios dessa realidade, sobretudo quanto à democratização do acesso dessa população etária à educação superior, bem como do próprio envelhecer, que, ainda, é um privilégio, tendo como ponto de reflexão o contexto social em que a sociedade está engendrada, mediante o olhar do envelhecimento, reconhecendo o velho como protagonista "estudante" e não apenas como colaborador em projetos ou objeto de estudo.

A proposta busca delinear a abertura para a entrada e a permanência do velho no espaço universitário. Isso ao considerar que, consoante dados do censo (INEP, 2022), pontua-se que, quando observados os índices de matrículas na graduação em relação às faixas etárias de 60, 70, 80 e 90 anos ou mais, esses números se diferenciam significativamente, a saber: o total de matriculados na educação superior entre 60-69 anos é de 27.133; de 70-79 anos é de 2.174; de 80 ou mais é de 148 e 90 anos ou mais é de 8. Por sua vez, se esses números forem comparados aos dados atuais da população idosa no país (cerca de 30,9 milhões) e cuja estimativa de crescimento até 2060, segundo o IBGE (2020), para a faixa etária de 65 anos ou mais, será de 58,4 milhões (26,7% do total), esses dados se configuram totalmente incompatíveis com as reais necessidades dessa população etária e denotam a urgência de uma política pública educacional na educação superior voltada para o velho. Ainda, ressalta-se que houve um aumento significativo na média de expectativa de vida, modificada de 75 anos para 81 anos, ou seja, aumento da longevidade, acompanhada pelo desafio de se envelhecer com qualidade de vida, o que no Brasil é marcado como privilégio de poucos.

Outrossim, a educação para velhos revela-se um assunto ímpar, pouco abarcado nos documentos legais no âmbito da educação superior e na educação básica, centrada em Educação de Jovens e Adultos (EJA). Tendo como parâmetro, a exemplo, o Plano Nacional da Educação (PNE) de 2014 (BRASIL, 2014) ou ainda a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), percebe-se que, embora ambos tratem da educação de jovens e adultos, em nenhum momento fazem menção exclusiva ao velho. O país não se enxerga velho e não o enxerga e, "portanto, não reconhece seus saberes e sua capacidade de autobiografar-se,

existenciar-se e historicizar-se, ou seja, de aprender a escrever sua vida como autor e como testemunha, mediante uma educação transformadora", conforme afirma Freire (2018).

A partir dessa visão, surge a necessidade de uma política pública educacional que seja constituída por um conjunto de disposições normativas que visam o atendimento de determinadas demandas sociais, principalmente no que diz respeito à questão de garantia de direito e oportunidade para o velho na universidade, centrada na reedição da velhice, visto que o envelhecimento populacional é uma realidade no Brasil e no mundo. Não é uma política pública, somente, que vai tornar o velho visível, mas, sem ela, a invisibilidade se amplia de modo efetivo, a garantia da visibilidade se torna mais distante.

Assim, trabalha-se com o pressuposto regulado pelo Estatuto da Pessoa Idosa, que, além de regular os direitos desse coletivo, em seu artigo 1º define o conceito de que idosa é aquela pessoa com idade igual ou superior a 60 anos (BRASIL, 2003).

Por sua vez, define-se o envelhecimento como um processo natural de evolução da idade, uma fase natural do ciclo da vida, na qual esse sujeito, repleto de possibilidades e limites, em constante aperfeiçoamento, visualiza sua vida a partir de suas próprias experiências, buscando dar-lhe sentido e atrelando-a ao ambiente social em que esteja inserido. Por isso justifica-se a relevância de entender que o processo de implantação e execução de ações e programas de cunho inclusivo no espaço universitário deve ser compreendido e implementado considerando o sistema de ensino, por meio de suas agências formadoras (universidades), bem como os sujeitos, agentes multiplicadores desta política, os professores, os estudantes (velhos) e a comunidade de um modo geral, posto que estão inter-relacionados. Isso a fim de que construam, por meio da negociação e do diálogo, novos significados para a educação de velhos e, com isso, produzam o efeito esperado pelo conjunto de disposições normativas que servem de base para aplicação do modelo de educação inclusiva, o que poderá contribuir na construção de indicadores de um currículo de educação para velhos. Esses novos significados seguem tendência mundial, a exemplo de Portugal.

Nesse contexto, o tema ora explanado tem como referencial a categoria inclusão relacionada à democratização do acesso ao visualizar o papel da educação e sua importância para o velho. Esse olhar estrutura-se no regramento normativo recomendado para a educação superior, consubstanciado no artigo 207 da Constituição Federal, e cuja bússola geral está registrada na LDB (Lei nº 9.394/1996) e no Parecer do Conselho Nacional da Educação/Câmara de Educação Superior nº 583/2001, que orienta acerca das diretrizes curriculares dos cursos de graduação, cuja premissa é criar uma educação de nível superior com identidade e que forme os discentes para a existência no mundo moderno, enquanto sujeito agente e autônomo.

Ancora-se, ainda, no Parecer do Conselho Nacional da Educação/Câmara de Educação Superior nº 608/2018 (BRASIL, 2018a) e na Resolução nº 7/2018 (BRASIL, 2018b), que orienta sobre as diretrizes para as políticas de extensão da educação superior brasileira, que contemplam e integram a extensão à matriz curricular e à pesquisa, como processo interdisciplinar, político, educacional, cultural, científico e tecnológico.

Nesse bojo legal, retoma-se o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (BRASIL, 2014), que, em suas 20 metas – distribuídas entre educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, inclusão da pessoa com deficiência, educação profissional técnica, educação superior, formação docente e plano de carreira –, em nenhum momento abarca o velho como objeto de política pública educacional, fato que se apresenta em dissonância com o Estatuto da Pessoa Idosa (BRASIL, 2003), destinado a regular os direitos assegurados às pessoas com idade igual ou superior a 60 anos, e que, em seu artigo 3º, parágrafo 1º, inciso II, explana sobre a preferência na formulação e na execução de políticas sociais públicas específicas, inclusive educacionais.

Consoante a lei em tela, o artigo 20 ressalta que o idoso tem direito à educação; porém, mostra-se um texto genérico, sem outras diretrizes ou propostas e que, na prática, não se consolida nos diversos âmbitos, em particular no ambiente universitário.

Nessa mesma linha de raciocínio, o artigo 25 dispõe a respeito da responsabilidade das instituições de educação superior no que tange à obrigatoriedade de oferta de cursos e programas de extensão para a faixa etária em destaque, na perspectiva de educação ao longo da vida, "presenciais ou a distância, constituídos por atividades formais e não formais", e traz o compromisso de que o poder público deve apoiar a criação de universidades abertas para as pessoas idosas.

Do mesmo modo, suscita-se o debate quanto a fomentar o espaço dos direitos humanos na universidade, ao repensar o papel do velho na sociedade e a sua inserção social nesse *locus*, compreendendo que, não obstante os avanços obtidos via EJA, a educação nessa fase da vida ainda é negligenciada. Dessa forma, questiona-se acerca da inserção do velho no espaço universitário e da capilaridade das universidades na ampliação de programas nessa direção, visto tratar-se de inovação de tecnologia social e, nesse patamar, o campo das tecnologias sociais ainda se apresenta incipiente. Portanto, a universidade deve pensar a respeito das condições objetivas para garantir o acesso, a permanência e a qualidade dos cursos a serem ofertados aos velhos, como desafio proveniente da própria sociedade a quem serve.

Dessa feita, um dos primeiros pontos a serem abordados é o papel do docente nessa seara, com a premissa de que se exige desse professor-pesquisador que se posicione como

docente, cidadão cônscio, sujeito crítico-reflexivo. Isso requer amadurecimento, mudança e formação continuada, o que, segundo Freire (2018), abrange as dimensões técnica, política, ética, estética e moral, visando à competência, à promoção da dignidade humana, à autonomia, a uma formação científica, uma práxis criadora – fonte de alegria e de esperança – e emancipadora, mediante a capacidade de viver e de aprender com a diferença e a diversidade. Portanto, espera-se um profissional que faça uso da alteridade, que enxergue o velho com os óculos do velho, ao se preocupar com o seu próprio desenvolvimento humano e o do outro.

Nesse contexto, torna-se necessário, diante dos desafios e das possibilidades apresentadas, uma perspectiva "insurgente", ou seja, contrapondo-se ao sistema posto, provocando essa rebeldia saudável ao confrontar os parâmetros ora existentes, voltados em suma para os jovens, ao trazer o velho, a intergeracionalidade, para espelhar o próprio processo de envelhecimento, que é naturalmente universal, inclusive desse jovem e seu futuro, o seu amanhã.

O público, então, dessa política é a população envelhecida, o velho.

No entanto, a experiência da UniSER apresentada nesta tese demonstra que é necessário transcrever uma política que abarque uma definição, seu método, princípios, diretrizes, além das metas e ações programáticas, como referencial, não somente para a UnB, como também para as IFES em geral e para as demais IES estaduais e privadas, no que couber.

6.1.1.1 O que é a Política?

Em um exercício dialético de entender a parte (a UnB) para explicar o todo, os dados do Censo e a pesquisa permitem afirmar que a maioria da população de velhos de Brasília e do Brasil está fora da Educação Superior, seja por questões de integralização da Educação Básica, estes atendidos nas políticas da EJA, prioritariamente nas redes municipais e estaduais e distrital, mas, principalmente, por falta de perspectiva de acesso e permanência na Educação Superior.

Observando os dados da UnB (a parte), o número de velhos, discentes regularmente matriculados (graduação e pós), é de 289, o que corresponde a 0,65% de sua população total, sendo um percentual diminuto e que nem de longe alinha-se à realidade desta população no Brasil. Os velhos são negligenciados em nosso país e as universidades possuem papel transformador nesse cenário.

Portanto, definir a política implica em colocar o "Estado em ação", no bojo da Educação Superior, com o fito de incentivar, fomentar e contribuir para a construção de

condições efetivas de democratização do acesso ao velho, junto ao campo da Educação Superior e suas especificidades, no que tange ao ensino, à pesquisa, à extensão e à gestão, ou mesmo aos espaços educativos não formais.

6.1.1.2 Articulando a política para a UnB e a Educação Superior

A presente proposta de política considera a perspectiva da unidade na diversidade, isto é, não tem o objetivo de apresentar princípios e diretrizes para homogeneizar a oferta de Educação Superior para velhos nas IFES de uma única forma, mas, sim, de estabelecer um parâmetro que possibilite ao velho o acesso desde a graduação e pós-graduação até a ampliação em outros espaços, como extensão e pesquisa (que muitos velhos já ocupam nas IFES), mas, em muitos casos, como objetos de estudo e participantes de algum projeto, e não como protagonistas de sua formação.

Portanto, ao responder o que é a política proposta, deve-se considerar e otimizar o que as IFES já fazem com expertise – por exemplo, mediante o trabalho que se concretiza por meio das Universidades Abertas à Terceira Idade (UnaTIs ou UATIs) e por intermédio da UniSER ou de outras experiências de igual valor.

Ao delinear que se trata de um público específico e que precisa ser compreendido na sua integralidade e especificidade, por isso, o desenho proposto por Morin (2020), que reflete a sociedade e os sujeitos na século XXI e que entende a importância de educar o olhar para o único (os velhos) e sua diversidade (sonhos, desejos, anseios, possibilidades) e, nesse exercício, construir objetivos comuns, possibilitando a ideia de uma “comum – unidade”, ou seja, uma unidade que se encontre naquilo que se aproxima e não nas diferenças que os distanciam.

Uma política assentada nessa perspectiva, que abarque a educação para velhos, tem algumas implicações; em primeiro lugar, considerar o ente federativo como articulador da política que, nesta proposta, se apresenta como espaço de articulação e fomento – no caso o Ministério da Educação, por meio das pastas SESu e SECADI. A primeira como mobilizadora das IFES para divulgação, adesão e incentivo da própria política, como programas de acesso dos velhos à educação superior com incremento orçamentário, o que implicaria em aumento de matrícula e até mesmo de integralização curricular nos cursos, como foi o caso do REUNI nas IFES. E a segunda (SECADI) como idealizadora e promotora de editais específicos voltados para o incremento e fomento de programas e projetos de educação para velhos, ampliando seu escopo de atuação como a EJA nesta pasta. A presença da SECADI como ente federativo contribui para a educação de velhos numa perspectiva inclusiva, observando os princípios

orientadores dessa secretaria, tais como a premissa de promoção da educação e da inclusão de diferentes grupos, como indígenas, quilombolas, ribeirinhos, estudantes com deficiência, entre outros.

Nesse sentido, emerge uma proposta de ampliação do escopo da SECADI como SECADIV, ou seja, uma forma de reconhecer e de legitimar, cada vez mais, de modo efetivo e legalmente constituído, a educação para velhos, mediante uma coordenação e articulação próprias, entre outras nuances. Para além disso, pode ser, também, uma política interministerial que envolveria ações que abarcassem o Ministério da Educação, o Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania e até mesmo o Ministério da Saúde, dentre outros ministérios, tendo em vista que as políticas em ações, em regra, devem dialogar com o fito de serem fortalecidas e, por sua vez, de fortalecerem o Estado em ação.

Uma forma de articulação da própria política em formato interministerial é o chamamento mediante conselhos já existentes (idosos e educação) para a formação da PNEnv e de sua rede. Trata-se de uma estratégia utilizada com êxito para implementação de outras políticas de estado, como o SUS (diversos entes federativos) ou a própria Política Nacional para Educação. É mister considerar ainda, neste escopo de discussão e estruturação da política, o papel das UnaTIs ou UATIs, das UMAs e da UniSER no movimento de que os velhos devem estar envolvidos enquanto protagonistas da política.

A proposta é documento norteador de política para apreciação pública, seja no interior das IFES, seja entre os entes federativos, seja via o público em geral, o que possibilitaria materializar o previsto nos dispositivos legais, como o artigo 25 do Estatuto da Pessoa Idosa, que verseja sobre a criação e o apoio, via poder Público, de criação de universidade aberta para as pessoas idosas, além do incentivo à publicação de livros e outros materiais didático-pedagógicos que contemplem as reais necessidades dos velhos. Além disso, como o que está previsto no tópico 5.1 da Portaria nº 2.528/2006, a qual trata de educação e prevê o fomento às medidas que visem à cooperação técnica nos mais diversos âmbitos, que abarquem as experiências na área do envelhecimento no que tange à múltiplos ramos, entre os quais a Educação.

Nesse sentido, a presente proposta se apresenta como o que Freire (2011) denominou de “inédito- viável”; portanto, a superar as situações-limite (FREIRE, 2011, p. 125). Em outras palavras, visa superar freios, barreiras e obstáculos que se interpõem na educação como um todo e, no caso concreto, na educação para velhos. Esses obstáculos também se refletem no distanciamento entre teoria e prática. Assim, defende-se que se invista numa política que considere as especificidades da educação de velhos, em diretrizes que norteiem a formação de

professores que atuarão na educação superior voltada para velhos e nas adequadas condições formativas, mobilizados pela percepção de que a ação e a reflexão constituem a práxis, e esta transforma o mundo, na perspectiva da emancipação.

O termo inédito-viável é oriundo de Paulo Freire (2011, p. 130) e pode ser visto como superação das situações-limite. Esses inéditos representam a concretização de sonhos que, no passado, eram tidos como impossíveis (inviáveis), mas, no presente, ao adotar uma postura crítica de ação transformadora, são encarados como possibilidades (viáveis), que viabilizam, portanto, a análise crítica da realidade a partir de ações coletivas e que podem ser mobilizadas na implementação de uma Política Nacional para Educação no Envelhecimento (PNEnv).

As ações coletivas também podem ser denominadas aqui como atos-limite (FREIRE, 2011, p. 127), isto é, são estratégias criativas que devem servir de superação de obstáculos (situações-limite), como cotas para velhos nos cursos, editais, estímulo e ampliação da extensão mediante formação voltada para o envelhecimento na extensão, na graduação e na pós-graduação (por intermédio de cursos, por exemplo), bem como por meio do fomento do papel das universidades no desenvolvimento de inovação e tecnologias votadas para os velhos.

Uma vez criados os atos-limite, encaminha-se para a instituição dos inéditos, para a realização de sonhos (inéditos) possíveis (viáveis) na ação educativa – no caso concreto, para velhos e no processo formativo. Atos-limite é uma expressão que Freire (2011) buscou em Álvaro Vieira Pinto (1960) para se referir “aqueles que se dirigem à superação e à negação do dado, em lugar de implicarem sua aceitação dócil e passiva” (PINTO, 1960, p. 125).

Em outros termos, Freire (2011, 2018) enfatiza que as respostas para as limitações da prática, na educação, dar-se-ão por meio das ações, da ousadia, do contestar, da não aceitação da imposição humilhante daqueles que pensam muito ser e saber. É a partir desses atos-limite que se constituem os inéditos-viáveis, a práxis transformadora do mundo, esse mundo que pode ser um universo específico, neste caso a educação superior para velhos.

6.1.1.3 Qual é o método (o caminho)?

A PNEnv, Política Nacional de Formação no Envelhecimento, enquanto proposta a ser aprimorada, acredita e defende a inclusão dos entes federativos (MEC, MS, MinDH), sem prejuízo da participação de outros ministérios, gestores de educação superior, professores e pesquisadores que atuam nas IFES e discutem o envelhecimento, acrescido dos servidores técnicos das IFES e dos velhos. Outra instância que poderá participar são as ouvidorias públicas, tendo em vista seu importante papel no cerne do controle e da participação social, a dispor da

sociedade. A comunicação entre essas áreas e respectivos sujeitos provoca movimentos de reflexão e fomento que a PNEnv, nesta proposta, considera "mobilizadores" de mudanças e que também precisam ser incluídos como recursos no campo da educação superior nas IFES.

A educação de velhos insere-se no bojo da Educação ao longo da vida, pensando-se sobremodo em envelhecer com qualidade de vida e com reais condições de acessibilidade, de inclusão, de democratização do acesso, de quebra de paradigmas, de concretização dos direitos humanos, de reeditar a velhice, e, também, de emancipação do velho na sociedade.

Tais mudanças não são construídas por uma pessoa ou grupo isolado, mas de forma coletiva e compartilhada; daí a constituição de uma política específica que dialogue com o previsto em outros dispositivos legais, mas que, até o momento em tela, não estabelecem diretrizes específicas para a educação superior de velhos.

Nesse cenário, é necessário iniciar a partir da formação de uma sociedade que saiba conviver e trabalhar com os velhos, como descritor curricular na educação Básica com o tema do "envelhecimento e a educação ao longo da vida"; em regra, esses temas são superficialmente tratados ou mesmo não são tratados nas escolas e nem tão pouco nas universidades. Ora, se em breve basicamente 25% de nossa população estará envelhecida, é um tema urgente e necessário, nos mais diversos âmbitos escolares.

Portanto, é natural que, na formação de profissionais nas diversas áreas do conhecimento, os temas supramencionados que contemplem o envelhecimento sejam pautas e preocupação em sua atuação profissional, como uma sociedade que se espelha e olha para o velho.

Nesse sentido, observando o desenho de "unidade na diversidade", respeitando as especificidades das IFES e do próprio processo de implementação da política, alguns pilares são delineados, sendo mister que sejam contemplados como um pressuposto de implantação da política, considerando-se o olhar de cada instituição e da população na qual esteja inserida, quais sejam:

i) entender que todos envelhecemos, baseado na compreensão de que o envelhecimento é um processo que se estabelece ao longo de toda a vida; portanto, quanto mais aprendermos e apreendermos a respeito deste, mais aptos estaremos para trabalhar e vivenciar esse fato e suas nuances com qualidade de vida;
ii) compreender que o homem é um sujeito finito, a partir de reflexões e temáticas que surgem do entendimento do envelhecimento, como a finitude, a morte, o luto, a beleza, entre tantos outros;

iii) apreender que não existe idade para aprender, pois todos podem aprender, sempre. Portanto, destaca-se o papel fundamental de compreensão da memória, da saúde mental, do desenvolvimento de múltiplas inteligências e de novas funções executivas etc.;

iv) discernir que os velhos, antes de serem discentes, são docentes da vida, pelos múltiplos saberes já adquiridos no transcurso da vida e de seu experenciar; é essencial que eles sejam vistos e respeitados, em qualquer processo formativo, como protagonistas no processo e não como alguém esvaziado de conhecimento, e que estes conhecimentos e saberes devam ser sempre considerados em qualquer trajetória formativa.

6.1.1.4 Qual é o objetivo?

Criar uma política que abarque e possibilite as efetivas condições para a ampliação do acesso e da permanência dos velhos na educação superior – no nível de graduação, na pesquisa, na extensão – ou mesmo na pós-graduação, para a democratização do acesso, melhor aproveitamento de possíveis vagas ociosas, estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais, focadas no envelhecimento no país, ao estimular a diversidade no bojo da educação superior.

6.1.1.5 Mas incluir como?

Desde as rodas de conversa à realização de audiências públicas, o incentivo às redes e aos movimentos sociais e à gestão dos possíveis conflitos gerados pela inclusão das diferentes gerações são ferramentas experimentadas nos estudos sobre envelhecimento, a partir das orientações da PNEnv. Outra possibilidade é a de incluir, no Sinaes, indicadores de avaliação que tenham no seu bojo a participação inclusiva dos velhos na educação. Incluir os sujeitos do processo, principalmente gestores, professores, pesquisadores, técnicos e velhos que já atuam na educação superior é fundamental para que eles, no dia a dia, reinventem seus processos de trabalho e sejam agentes ativos das mudanças e de emancipação na implementação da política, sobremodo enquanto sujeitos multiplicadores.

Incluir os velhos e suas redes sociofamiliares implica compreender que a proposta de método no contexto da PNEnv deve ter um caráter republicano, de não somente envolver aqueles sujeitos que pensam, pesquisam e discutem o envelhecimento, mas também, e

principalmente, aqueles que vivenciam esse processo de envelhecer, enfrentam cotidianamente os desafios e as barreiras colocados pela sociedade e sentem “na pele” os efeitos e as consequências da ausência de uma política de educação superior que os reconheça como sujeitos detentores e produtores de conhecimentos, como sujeitos que podem e devem não somente ser “consultados”, mas que, efetivamente envolvidos no processo, são protagonistas, no sentido de “nada sobre nós sem nós”, ou seja, nenhuma política sobre envelhecimento sem os velhos.

6.1.1.6 Qual é a finalidade?

A finalidade precípua da PNEnv (Política Nacional de Formação no Envelhecimento) é fomentar, promover e oportunizar a democratização do acesso dos velhos frente à educação superior, direcionando um conjunto de ações individuais e coletivas, ou mesmo em rede, para esse fim, em consonância com os princípios constitucionais delineados para o ensino, a pesquisa e a extensão, tendo o velho enquanto sujeito protagonista e o reconhecimento de seu processo de envelhecer enquanto direito e, ainda, tendo como âncora o reconhecimento do importante papel da educação frente a esse processo, partindo-se do cenário demográfico vigente tanto no país quanto mundialmente.

6.1.1.7 Quais os princípios?

Os princípios ora apresentados representam um norteador para o entendimento de que a implementação da política nas IFES passa, necessariamente, na contemplação desses princípios, mesmo que não na sua integralidade, observando as especificidades de cada IFES e proposta – mas na observância de que são saberes que consideram diversos cenários, com foco na educação de velhos. Esses saberes, apresentados neste trabalho como “sete saberes necessários para formação docente” (seção 5.3), podem ser ampliados e qualificados como princípios que contribuem para elaboração de ações programáticas na educação superior de velhos. Nesse sentido, temos:

i) **o princípio da observância dos saberes mínimos** – está no cerne da política para o envelhecer, tendo em vista que é necessário escutar o velho, compreender a importância da mediação e da conciliação dos conflitos, da formação do discente e do docente – ou de quadro especializado para as reais demandas do velho –, da resiliência e flexibilidade da afetividade e amorosidade, da alteridade e da ética e estética.

ii) **O princípio da transversalidade** – entende-se necessária uma prática educativa que interaja e abarque tanto os conhecimentos efetivamente sistematizados como os provenientes da vida real, de seus cenários e desafios, provenientes da realidade social, dos direitos e deveres e que, no contexto da realidade, seja individual, seja coletiva. Destarte, que observe uma tendência numa política equânime para todos, já que cada IFES tem sua própria identidade nas ações, que traga à reflexão o paradigma da linearidade (já que se enfrenta a falsa ideia de igualdade nas ações) e da verticalidade (já que muitas vezes as políticas são elaboradas por gestores, pesquisadores sem o envolvimento direto dos interessados, não sendo essa a proposta).

Dito isso, o princípio da transversalidade, nesta proposta, requer compreender a inclusão da política nos PDIs das IFES como uma forma de seu reconhecimento e de se fazer presente e estar inserida e associada a outras políticas, caracterizando-a como interministerial. Transversalizar é reconhecer a unidade na diversidade e as práticas e saberes a quem se dirige a política – neste caso, os velhos.

iii) **O princípio da indissociabilidade do ensino-pesquisa-extensão-gestão** – não há que se pensar uma política que não coadune com umas das maiores premissas das próprias IFES e da educação superior pública; portanto, a política dialogará, refletirá e fomentará o papel do ensino, da pesquisa, da extensão e da própria gestão frente às reais possibilidades das IFES e as necessidades dos velhos, de modo efetivamente articulado e observado no contexto apresentado.

iv) **O princípio da inovação e da tecnologia social** – pensar no bojo da inovação, a partir da presente proposta, envolve novas ações criativas e criadoras no cerne do currículo, da organização, do planejamento, das estratégias, de metodologias de ensino, de respectivos recursos e itinerário formativo, pensando a relação da teoria e da prática, bem como todo o processo que envolve a relação ensino-aprendizagem, a partir de novos olhares, novas concepções – no caso concreto, uma nova reedição da velhice frente ao cenário posto e seus enfrentamentos e anseios. Ao visualizar os recursos humanos que se apresentam (sejam os velhos na condição de discentes, na condição de docentes, na condição de técnicos, na condição de sujeito que sofre e que executa a ação), seja do ponto de vista das novas transformações digitais ou tecnológicas que surgem de forma avassaladora, seja na própria elaboração ou construção do conhecimento, seja no bojo das metodologias ativas, ou, ainda, na formação dos quadros (no caso concreto, na formação dos professores), busca-se o fomentar das universidades, pensando problemas concretos mediante novas perspectivas e ideias. Isso mediante novos arranjos produtivos, que vão desde o fomento de editais que

possibilitem a articulação de saberes até mesmo à organização de cursos com temas específicos que contemplem a gerontologia, a geriatria, entre outros.

v) **O princípio da internacionalização** – como a educação superior ou mesmo as universidades não são e não devem ser "ilhas", é mister que elas avancem em umas de suas premissas basilares – na atual conjuntura, pela internaciolização. O mesmo se dá em relação à presente política. É mister institucionalizar e internacionalizar a educação para os velhos. O Brasil encontra-se em atraso nesse cenário, experiências provenientes da própria UniSER mostram e fomentam essa realidade, inclusive com a formação de redes de pesquisa, ampliação de parcerias, estímulo a ações nos mais diversos âmbitos – visando à integralidade e à expansão da participação dos velhos e da educação para velhos, nesse contexto, por exemplo, mediante apoio e desenvolvimento de estudos e pesquisas, redes continentais, como uma rede interamericana do envelhecimento ou um consórcio dos países de Língua Portuguesa que pode agregar países do continente africano – até asiático, como é o caso de Macau –, além de atender às premissas dos regramentos legais no bojo internacional e numa perspectiva de internacionalização no contexto da mundialização.

vi) **O princípio do protagonismo e da corresponsabilidade do velhos frente à dignidade humana e sua participação social** – esse certamente é um dos mais elementares princípios a serem observados; não há que se falar em uma política para os velhos sem os velhos. É necessário desconstruir práticas discriminatórias nos mais diversos cenários que envolvem os velhos, a velhice e o envelhecer e, sobremodo, elaborar uma nova concepção do envelhecer. Reconhecer que os velhos sejam sujeitos protagonistas nesse âmbito, mediante o olhar do controle e da participação social, mas, sobremodo, de uma sociedade inclusiva e democrática que respeita o velho e seus saberes – afinal, todos envelhecem e devem fazê-lo enquanto direito e enquanto respeito à sua dignidade, e não enquanto privilégio. Em suma, mediante o princípio da dignidade humana.

6.1.1.8 Quais são as diretrizes?

A PNEnv atua a partir de conjunto de ações educacionais, éticas e políticas, que se traduzem em determinados arranjos de trabalho, com o fito de reconhecer os alicerces, a exemplo da Política Nacional de Saúde da Pessoa Idosa, do Estatuto da Pessoa Idosa e do próprio regramento legal da Educação Nacional.

Nesse sentido, é importante pontuar que a Lei nº 9.394/1996 ainda não prevê, de forma clara e efetiva, a educação para velhos no cerne de sua estrutura ou mesmo de sua organização,

portanto é cabível trazer o assunto à baila e, mediante debate consistente com a sociedade e atores que compõem o processo, recomenda-se repensar esses instrumentos infralegais, seja do ponto de vista da LDB, seja do ponto de vista do Plano Nacional da Educação ou outros atinentes ao tema em comento. Considerando-se a perspectiva de elaboração do novo PNE, então, urge a premissa de trazer o tema para o debate.

A par da ressalva supramencionada, apresentam-se as seguintes diretrizes:

a) a promoção do envelhecimento ativo e saudável e da própria reedição da velhice, por meio da educação, suas subjacências e adjacências, mediante a elaboração de programas, projetos, ações e outros que fomentem tanto ações no cerne do Poder Público quanto das próprias IFES, além do fomentar de sua respectiva rede, de forma transversal, mediante a premissa de estruturar uma universidade para o envelhecer e seu acolhimento;

b) a atenção integral à educação para os velhos, no cerne da educação superior, observando-se a premissa de democratização do acesso mediante a disponibilização de mecanismos de inclusão social a fim de garantir igualdade de oportunidades de acesso e de permanência na universidade pública também a esse nicho;

c) o provimento de recursos humanos e materiais que possam contribuir para a democratização desse acesso e para a nova realidade do sujeito que envelhece no país, mediante formação e educação permanente e ao longo da vida;

d) a organização, a estruturação, o fomento e a promoção da internacionização da educação que contempla o processo de envelhecer, os velhos e suas reais necessidades e cenários;

e) apoio ao desenvolvimento de estudos, pesquisas e extensão, no que atine à inovação, à internacionalização e a novas tecnologias sociais, viabilizando ações de cooperação técnica e financeira entre a União, os Estados, o Distrito Federal, Municípios e as representações sociais, mediante a implementação dessa política no que concerne aos velhos e à educação, além dos direitos humanos, acrescido da utilização de práticas pedagógicas modernas e o uso intensivo, criativo e inovador de tecnologias de apoio à aprendizagem ou mesmo das tecnologias da informação e comunicação (TICs).

6.1.1.9 Como fazer?

O como fazer, como já dito no início da presente proposta, deverá ser delineado a partir da escuta dos velhos e, sobremodo, da própria sociedade e dos entes envolvidos; todavia, a partir do olhar desta proposta-semente, é mister pontuar alguns tópicos:

1. O primeiro aspecto é trazer o tema ao debate central e geral (seja do ponto de vista do estado ou mesmo da União). Assim, ações como audiências públicas, apresentação frente às IFES, aos conselhos e aos demais entes representativos dos velhos é urgente, pensando, desde o acesso à educação superior (seja ensino, pesquisa ou entensão) até suas reais condições de permanência e de conclusão dos cursos.

2. É necessário que ocorra sensibilização no interior dos cursos, com o olhar da inclusão e dos direitos humanos, da alteridade, da empatia, da cidadania cônscia e do prórpio de envelhecimento do país.

3. Elaboração de um "mapa da velhice" na educação superior institucional, pois, assim como o Censo Nacional da Educação apresenta os dados gerais da Educação Superior no país, é mister que ocorra a elaboração de um mapa da velhice na educação superior nacional no bojo das IFES, para que, mediante o retrato fidedigno, estudos avancem nessa direção, a fim de levantar as reais necessidades, carências, anseios, fragilidades, pontos fracos e fortes, para que, à luz dessa realidade, nossos cenários possam ser elaborados, constituindo-se, assim, numa cartografia do envelhecimento no interior das IFES.

4. Valorização do velho ou do envelhecer no bojo das relações sociais como um todo. O país envelhece cada vez mais e precisa ater-se a essa nova realidade, do ponto de vista de estrutura física, de saúde, econômico, social, cultural. Portanto, é urgente desenvolver e valorizar o envelhecer de modo acolhedor e respeitoso, integral e propositivo, buscando elaborar uma identidade nacional, educacional e cultural que enxergue o velho com os "óculos do velho", que lhe permita construir a sua própria identidade e representação social, longe, cada vez mais, da invisibilidade social com a qual o velho apresenta-se na sociedade, recuperando e construindo cada vez mais saberes, como a afetividade e a amorosidade, bem como seu efetivo protagonismo e a alteridade frente à defesa dos direitos dos velhos, mas não somente deles.

Para tanto, dentre o como fazer, além de institucionalizar esse olhar e as universidades envelhecidas (que acolhem o envelhecer, o velho), é necessário:

a) planejar, organizar, estruturar, fomentar e coordenar a Rede PNEnv, com a participação da IFES e dos entes já postulados no transcurso do presente texto;

b) organizar uma plataforma que funcionará como repositório de programas e projetos que envolvem ensino, pesquisa e extensão com o tema do envelhecimento, como mobilizador e que será disponibilizado como ações exitosas para serem espraiadas nas diversas IFES, ou seja, não é necessário "inventar a roda"; será possível identificar e hospedar boas práticas formativas nessa plataforma;

c) planejar, organizar, estruturar, fomentar e coordenar a plataforma e o *design* instrucional de redes aliadas, tais como canal acerca do envelhecimento, portal, *sites* com temas específicos e páginas na *web*.

d) investir maciçamente na formação geral na entrada dos velhos na universidade, bem como na formação geral de seus respectivos colaboradores (estagiários, alunos, docentes).

6.1.1.10 Quem implementa a política?

Atores como o MEC e demais ministérios, por intermédio da construção da Rede PNEnv, das IFES, das UnaTIS ou UaTIS, das UMAS, da UniSER, mediante a indução de fomentos próprios que contemplem os mais diversos eixos, como a abertura de editais próprios dentro das universidades que almejem a elaboração e o destrinchar de iniciativas próprias que contemplem o tema, desde a abertura de vagas para os velhos na graduação, a inclusão destes nas pesquisas, a execução de pesquisas próprias a respeito do tema, a organização de núcleos específicos, a organização de centros de referência acerca do envelhecer, dentre outras iniciativas elaboradas dentro do poder inovador e o contexto de cada uma das IFES.

6.1.1.11 Qual seria a meta global?

A Política Nacional de Formação no Envelhecimento tem como meta global a elevação gradual da taxa de inclusão dos velhos nos cursos de graduação presenciais ou em outras modalidades para 3% ao final de 10 anos, a contar do início de cada plano. A proposta se estende à pós-graduação, com no mínimo de 2% no mesmo período, tendo como foco, sobremodo, a democratização do acesso aos velhos à Educação Superior, com a adoção de cotas sociais para os velhos, a exemplo.

Propostas específicas para a pesquisa e a extensão serão definidas por cada IFES.

É importante ressaltar que a PNEnv não preconiza a adoção de um modelo único para a graduação, já que há a compreensão nítida do respeito à autonomia universitária, acrescida, ainda, da apreensão frente à diversidade das instituições. Destarte, tais ações devem ser realizadas sem prejuízo dos programas em desenvolvimento no âmbito das respectivas instituições, a conclamar e a unificar esforços e iniciativas para a ampliação de vagas e para a inclusão e inserção do velho no espaço universitário e para a promoção do envelhecer nas mais diversas frentes que compõem a universidade e seu papel social, enquanto missão de repensar o país e seus pontos nevrálgicos e propor-lhes soluções.

A efetividade e o sucesso da presente proposta, delineada para esse nível educacional, implicará na premissa de que isso ocorrerá a partir da adesão dessas instituições à política doravante apresentada e às suas diretrizes, o que acarretará e envolverá um conseguinte redesenho curricular dos seus cursos, de seus itinerários formativos, de seus PDIs, valorizando a flexibilização, a escuta, a transversalidade, a inovação, as tecnologias sociais e outras, além da interdisciplinaridade, diversificando as modalidades de graduação, de ensino, de pesquisa, de extensão, articulando-a com a pós-graduação e com os diversos saberes provenientes do envelhecer e para o envelhecer. Implica ainda no estabelecimento da urgente e necessária interligação da educação superior com a educação básica – o que poderá eclodir em uma nova reedição da velhice e da valorização do envelhecer no país, que se reconhecerá velho e, a partir dessa realidade e maturidade, poderá colher frutos e sementes para uma nova geração, mais humana e humanizada.

Trata-se de uma política que vela pela inclusão e por ações afirmativas nessa direção, posto que, em regra, a universidade pública brasileira ainda não conseguiu implementar, por falta de decisão política interna ou outros fatores, na maioria das IFES, e de recursos financeiros, uma política de ações afirmativas, com efetiva garantia de democratização do acesso e da permanência que se voltem para o velho, a velhice e o envelhecer com qualidade de vida.

Tendo em vista a adesão por parte das universidades, cada uma apresentará proposta que deva contemplar as diretrizes descritas na presente política, então estruturadas em dimensões específicas, mediante um conjunto de aspectos específicos. Essas dimensões, conforme apresentadas a seguir, devem ser combinadas no plano proposto por cada uma das universidades federais, de acordo com as perpectivas específicas de cada uma das instituições.

6.1.1.12 Quais são as dimensões a serem trabalhadas?

(A) Ampliação da oferta de educação superior pública para os velhos

1. Aumento de vagas de ingresso nos mais diversos cursos e programas.
2. Redução das taxas de evasão.
3. Ocupação de vagas ociosas.

(B) Reestruturação acadêmico-curricular

4. Revisão da estrutura acadêmica, buscando a inserção de disciplinas que se voltem para o envelhecimento humano, os direitos humanos, mediante a construção de itinerários formativos que contemplem o tema e suas nuances.

5. Criação de cursos de graduação que abarquem a gerontologia e/ou a geriatria.

6. Criação de especializações e/ou mestrados nessa direção.

7. Criação de linhas de pesquisa nessa direção, bem como de programas e de projetos de extensão nessa direção.

8. Organização, estruturação e fomento das UnaTIS e/ou UaTIS, UMAS e/ou UniSER e sua ampliação no país e/ou internacionalmente.

(C) Renovação pedagógica da educação superior

9. Articulação da educação superior com a educação básica, profissional e tecnológica, por intermédio de programas, projetos ou ações que interliguem as escolas públicas nesse âmbito da Educação, frente ao papel da intergeracionalidade.

10. Atualização de metodologias e tecnologias de ensino-aprendizagem que contemplem, entre outros aspectos, o velho e as necessidades provenientes do envelhecer.

11. Previsão de programas de formação e de capacitação pedagógica, especialmente quando for o caso de implementação de um novo modelo.

(D) Compromisso social da instituição

12. Políticas de inclusão.

13. Programas de assistência estudantil e de instucionalização da participação do velho na universidade.

14. Políticas de extensão universitária que contemplem o tema em destaque.

15. Desenvolvimento de novas metologias que contemplem e tema, bem como da proposição da criação do Centro de Referência sobre o Envelhecimento ou do Centro Integrado de Ensino e Pesquisa UniSER.

Para cada uma das dimensões, as universidades que aderirem à política apresentarão propostas de ações para as dimensões e respectivos subitens e mesmo outros que estejam inseridas no escopo da política – poderão fazê-lo em espaço apropriado para cada dimensão da reestruturação proposta. Todas as propostas encaminhadas deverão contemplar aumento nas matrículas de graduação projetadas para a universidade, direcionadas para os velhos, com o fito de atender à meta e às respectivas diretrizes e dimensões do programa, bem como à criação de sistema de cotas para os velhos ou outros processos.

6.1.1.13 Quais são as metas e ações?

Ação 1: incluir percentual de inclusão dos velhos na educação superior, em até 10 anos.

Ação 2: realizar seminários, fóruns nacionais, regionais ou locais (IFES) sobre o velho na educação superior, organizar seminários e *workshops* que promovam o debate a partir do olhar da empatia, da alteridade, do respeito, da inclusão, da escutatória, com foco no tema em comento, objetivando escutar o velho, enquanto protagonista, a cada 2 anos.

Ação 3: edital de fomento para grupos de pesquisa com objetivo do mapeamento dos velhos na educação superior (anuais).

Ação 4: edital de fomento para programas de extensão com objetivo do mapeamento dos velhos na educação superior (anuais).

Ação 5: aumento no número de cursos e/ou vagas destinadas aos velhos, com o reaproveitamento das vagas ociosas (anuais).

Ação 6: implementação das bolsas ou dos subsídios para os discentes (anuais).

Ação 7: criação de bolsas para assistência ao ensino de graduação, da pós-graduação e aos pesquisadores que pensam o tema, com o fito de propor-lhes soluções, com foco no envelhecimento e todas as suas nuances (anuais).

Ação 8: implementação de bolsas para tutorias (anuais).

Ação 9: subsídios para institucionalizar programas como UnaTIS, UaTIS, UMAS ou mesmo o programa da UniSER, via matrícula própria, para a concessão de passe e carteirinha estudantis para os alunos participantes desses programas (anuais);

Ação 10: sistema de cotas ou bônus no vestibular ou outras formas de ingresso, ou mesmo utilização de vagas não preenchidas, intimamente interligadas às demandas sociais e que contemplem os velhos, ou seja, exclusiva para os velhos (anuais).

Ação 11: ações que podem ser pensadas nessa direção – fortalecimento do ensino e da extensão, a partir da ampliação de recursos humanos e materiais destinados às áreas em esteira (anuais).

Ação 12: abertura de editais específicos que contemplem o tópico do envelhecimento, cuja finalidade é apoiar a extensão, além do ensino na graduação e com o fito de fortalecimento das IFES como universidades promotoras de saúde, inclusivas; além de consubstanciar a permanência estudantil na entidade, ao fomentar as práticas pedagógicas inovadoras (anuais).

Ação 13: fomentar o campo de estágio para os discentes graduandos na UniSER, UnaTIS, UaTIS ou UMAS, enquanto espaço de acolhimento, de intergeracionalidade e de formação permanente na área de saúde do velho, por exemplo (anuais).

Ação 14: fomentar o campo de estágio para os discentes da UniSER, UnaTIS, UaTIS ou UMAS em escolas públicas, enquanto espaço de acolhimento, de intergeracionalidade e de formação permanente de uma geração que respeita e compreende o velho, por meio de parcerias com a Secretaria de Educação e dos Direitos Humanos ou respectivos Ministérios (anuais).

Ação 15: arrefecimento da evasão estudantil no curso em análise, mediante pesquisas específicas acerca do tema, com o olhar do velho, bem como quanto à institucionalização do programa no âmbito das IFES (anuais).

Ação 16: formação e capacitação de professores para o ensino básico e superior, mediante o olhar do envelhecimento, da gerontologia e da geriatria (anuais).

Ação 17: apoio a disciplinas de graduação ou a criação destas, com foco no envelhecimento humano e suas nuances (anuais).

Ação 18: auxílio aos cursos que desejem inserir em seus projetos políticos pedagógicos novas estruturas curriculares que contemplem o envelhecimento e suas nuances na graduação, na extensão, a partir do olhar em esteira (anuais).

Ação 19: implementação de disciplinas nas mais diversas áreas, com foco no envelhecimento humano e na qualidade de vida (anuais).

Ação 20: pensar em currículo cujos indicadores venham a nortear curso superior de qualidade e excelência que valorize tanto os conhecimentos formais como os práticos, por intermédio da oficina do experienciar de saberes (anuais).

6.1.1.14 Quanto será o valor do investimento previstos (capital e custeio)?

A proposta inicial seria a de que a presente Política contará com recursos de investimento e de custeio previstos para a Política Nacional de Formação no Envelhecimento, considerando a hipótese de participação, por adesão, das IFES. O total de investimentos projetados será delineado nos termos devidos e legislação vigente, tendo como parâmetro o percentual de 3% da matriz orçamentária das IFES em até 10 anos (2024 a 2034). O valor acrescido ao orçamento de custeio e pessoal de cada universidade aumentará gradativamente, no período de 5 anos até atingir, ao final, o montante correspondente a X % do previsto para 2024.

Todavia, talvez, apresentar um percentual fechado, poderia, de algum modo “travar” a presente proposta; então, a lógica é a de que, sim, é necessário orçamento com essa finalidade, a ser debatido com mais profundidade em segunda instância, reconhecida a importância da presente proposta no cerne da sociedade, ou seja, vencido o primeiro passo.

Conforme já especificado, trata-se de uma semente, algo inédito, uma utopia, um sonho a ser alcançado; todavia, uma possibilidade concreta. Trata-se de uma política exequível, marca-se como uma forma de retirar a invisibilidade social do velho e de transformar algo que hoje é latente em algo que se torna evidente; portanto, algo que se torna necessário, que urge por resolutividade. Sigamos, então, na continuidade dessa travessia, o nosso inédito-viável, afinal, é necessário compreender que:

> Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas que já tem a forma do nosso corpo e esquecer os nossos caminhos que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia e se não ousarmos fazê-la teremos ficado para sempre à margem de nós mesmos. (FERNANDO PESSOA).

REFERÊNCIAS

ABRALE. **Políticas públicas e o movimento Todos Juntos contra o Câncer**. 2022. Disponível em: https://www.abrale.org.br/abrale/politicas-publicas/#:~:text=Pol%C3%ADticas%20P%C3%BAblicas%20s%C3%A3o%20conjuntos%20de,%2C%20cultural%2C%20%C3%A9tnico%20ou%20econ%C3%B4mico. Acesso em: 6 mar. 2022.

AGUIAR, Roberto A. R. de. **Alteridade e rede no direito**. Veredas do Direito, Belo Horizonte, v. 3, n. 6, p. 11-43, jul./dez. 2006. Disponível em: https://repositorio.unb.br/handle/10482/7564. Acesso em: 13 fev. .02.2022.

ALVES, Rubem. Escutatória. *In*: ALVES, Rubem. **O amor que acende a lua**. São Paulo: Editora Papirus, 1999. [recurso eletrônico].

ALVES-MAZZOTTI, A. J; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira Thomsom Learning, 2004.

AMARAL, Nelson Cardoso. Com a PEC 241/55 (EC 95) haverá prioridade para cumprir as metas do PNE (2014-2024)? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, 2017.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 6. ed. São Paulo: Boitempo, 2002.

AZEVEDO, Fernando de *et al*. **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Editora Massangana, 2010.

AZEVEDO, Sérgio de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. *In*: SANTOS JÚNIOR, Orlando A. dos *et. al*. **Políticas públicas e gestão local**: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

BARATA-MOURA, José. Educação superior: direito ou mercadoria? **Avaliação**, Campinas, v. 9, n. 2, p. 31-36, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 1. ed. Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016. 3ª reimpressão.

BARRETO, M. A.; ANDRADE, L.; CAMPOS, L. B. de; PORTES, F. A.; GENEROSO, F. K. A feminização da velhice: uma abordagem biopsicossocial do fenômeno. **Interfaces Científicas - Humanas e Sociais**, v. 8, n. 2, p. 239-252, 2019. DOI: https://doi.org/10.17564/2316-3801.2019v8n2p239-252.

BARRETT, A.; NAIMAN-SESSIONS, M.. 'It's our turn to play': Performance of girlhood as a collective response to gendered ageism. **Ageing and Society**, v. 36, n. 4, p. 764-784, 2016. DOI: 10.1017/s0144686x15000021. https://doi.org/10.1017/s0144686x15000021.

BATISTA, Analía Soria; JACCOUD, Luciana de Barros; AQUINO, Luseni; EL-MOOR, Patrícia Dario. **Envelhecimento e dependência**: desafios para a organização da proteção social. Brasília: MPS, SPPS, 2008. 160 p. (Coleção Previdência Social,; v. 28).

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BEAUVOIR, Simone de. **A velhice**: a realidade incômoda [recurso eletrônico]. Tradução: Maria Helena Franco Martins. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018. [recurso eletrônico]

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1994.

BRASIL. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. **Resolução RDC nº 283, de 26 de setembro de 2005**. Regulamenta as Instituições de Longa Permanência para Pessoas Idosas. Brasília: ANVISA, 2005b. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/anvisa/2005/res0283_26_09_2005.html. Acesso em: 11 fev. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 19.851 de 11 de abril de 1931**. Estatuto da Universidade Brasileira. Brasília: Presidência da República, 1931.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Presidência da República. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, Brasília, DF de, 25 de abril de .04.2007. 2007a.

BRASIL. Decreto nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011. Institui o Programa Ciência sem Fronteiras. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 14 dez. 2011b.

BRASIL. **Informações sobre o Benefício de Prestação Continuada**. Disponível em: https://www.gov.br/mds/pt-br/acoes-e-programas/assistencia-social/beneficios-assistenciais/beneficio-assistencial-ao-idoso-e-a-pessoa-com-deficiencia-bpc#:~:text=O%20BPC%20n%C3%A3o%20%C3%A9%20aposentadoria.&text=Diferente%20dos%20benef%C3%ADcios%20previdenci%C3%A1rios%2C%20o,a%20renda%20per%20capita%20familiar). Acesso em: 10 fev. 2023.

BRASIL. **Informe nacional brasileiro**. Elaborado para a II Assembleéia Mundial sobre o Envelhecimento. Madri, Espanha, 2002.

BRASIL. **Instituição da Internação Domiciliar no âmbito do SUS**. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2011/prt2029_24_08_2011.html. Acesso em: 13 fev. 2023.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 10.741, de 1 de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 03 de outubro de 2003.

BRASIL. **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011**. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1991, que regulamenta o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de

Amparo ao Trabalhador (FAT); nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio; nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior; e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem), e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 27 out. 2011a.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 2014. Disponível em: https://goo.gl/5CtxmT. Acesso em: 13 maio 2016.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 nov. 1968. Seção 1, p. 10369.

BRASIL. **Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993**. Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS). Dispõe sobre a organização da Assistência assistência social e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1993. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8742.htm. Acesso em: 11 fev. 2023.

BRASIL. Lei nº 8.842, de 04 de janeiro de 1994. Dispõe sobre a Política Nacional do Idoso, cria o Conselho Nacional do Idoso e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 05 de janeiro de 1994.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996a. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Ministério da Ciência e Tecnologia. **Ciência sem fronteiras:** um programa especial de mobilidade internacional em ciência, tecnologia e inovação. Brasília: MCT, 2011c. Disponível em: http://www.mct.gov.br/upd_blob/0217/217221.pdf. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Expansão REUNI**. Brasília, 2011. Disponível em: http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=100&Itemid=8. Acesso em: 27 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório executivo do Programa de Expansão das IFES**. Brasília: MEC, 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação. **REUNI**: diretrizes gerais. Brasília: MEC, 2007b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 20, de 13 de outubro de 2016**. Dispõe sobre o procedimento de redução de vagas de cursos de graduação ofertados por Instituições de Ensino Superior integrantes do Sistema Federal de Ensino, e altera a Portaria Normativa nº 10, de 06 de maio de 2016. Brasília: Presidência da República, 2016b.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Criação Conselho Nacional do Idoso CNDI**. Brasília: MJ, 2002. Disponível em: http://www.mj.gov.br/sedh/cndi/decreto.htm. Acesso em: 13 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 2.528 de 19 de outubro de 2006**. Brasília: Ministério da Saúde, 2006b. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2006/prt2528_19_10_2006.html. Acesso em: 10 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 2.528, de 19 de outubro de 2006**. Política Nacional de Saúde da Pessoa Idosa. [2006b]. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2006/prt2528_19_10_2006.html. Acesso em: 10 fev. 2023.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Ensino Superior. **Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras**. Brasília: ANDIFES/ABRUEM, SESu, MEC, 1996b. 134 p.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social. **Aprovação da NOB-Suas – Nova NOB**. Brasília: MDS, 2012. Disponível em: http://www.mds.gov.br/suas/legislacao-1/nob/ nob-versao_final.zip. Acesso em: 20 maio 2022.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social. **Criação do Sistema Único de Assistência Social (Suas)**. Brasília: MDS, 2005a. Disponível em: http://www.mds.gov.br/suas/conheca. Acesso em: 13 jan. 2023.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social. **Nova Política Nacional de Assistência Social (PNAS)**. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/PNAS2004.pdf. Acesso em: 11 mar. 2023.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos – SPI. **Indicadores de programas**: Guia metodológico. Brasília : MP, 2010. 128 p.

BRASIL. **Emenda Constitucional 95**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal. Brasília: Presidência da República, 2016a.

BRITO, Maria Ivoneide de Lima. **Implementação do REUNI na UnB (2008 – 2011):** limites na ampliação de vagas e redução da evasão. 2013. 251 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

BUENO, José Lino. A evasão de alunos. **Paidéia**, Ribeirão Preto, n. 5, p. 9-16, ago. 1993.

CACHIONI, M. Universidade da Terceira Idade. *In*: NERI, A.L. (Org.). **Palavras-chave em Gerontologia**. Campinas: Alínea, p. 207-210, 2005.

CACHIONI, Meire *et al*. Metodologias e Estratégias Pedagógicas utilizadas por Educadores de uma Universidade Aberta à Terceira Idade. **Educação & Realidade**, v. 40, n. 1, p. 81-103, jan./mar. 2015.

CAMARANO, Ana Amélia *et. al*. **Idosos brasileiros** – Indicadores de condições de vida e de acompanhamento de políticas. Brasília: Presidência da República/Secretaria Geral de Direitos Humanos/Subsecretaria de promoção e defesa dos direitos humanos, 2005.

CAMARANO, Ana Amélia. **Envelhecimento da população brasileira**: uma contribuição demográfica. Rio de Janeiro: IPEA, 2002. (Texto para Discussão, 858).

CAMARANO, Ana Amélia; PASINATO, M. T. O envelhecimento populacional na agenda das políticas públicas. *In*: CAMARANO, A. A. (org). **Os novos idosos brasileiros muito além dos 60?** Rio de Janeiro, IPEA, 2004. p. 254-292.

CARDOSO, Claudete Batista. **Efeitos da política de cotas na Universidade de Brasília:** uma análise do rendimento e da evasão. 2008. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

CARLOTTO, M. C. Future-se: de pauta derrotada à agenda de longo prazo. *In*: XIMENES, Salomão; CÁSSIO, Fernando (organizadores). **Future-se? Impasses e perigos à educação superior pública brasileira**. Santo André, SP: Fórum Permanente de Políticas Educacionais da UFABC: Universidade Federal do ABC, 2019. p. 131-136.

CARVALHO, José Jorge. **Inclusão Étnica e Racial no Brasil:** a questão das cotas no ensino superior. São Paulo: Attar Editorial, 2005.

CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e resistência.** São Paulo, Brasiliense, 1986.

CÍCERO, Marco Túlio. **Saber envelhecer**: Seguido de A Amizade. Tradução de Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM, 2013.

CNE. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES nº 608/2018**. Brasília: CNE, 2018a. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECESN6082018.pdf?query=Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil. Acesso em: 6 mar. 2019.

CNE. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Brasília: CNE, 2018b. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECESN72018.pdf. Acesso em: 6 mar. 2019.

COHEN, Ernesto; FRANCO, Rolando. **Avaliação de projetos sociais**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. ISBN: 978-85-326-1057-7.

COMENIUS. Didática magna. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1976.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução de Magda Lopes. Consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição: Dirceu da Silva. 3.ed. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2010.

CUNHA, Aparecida Miranda; TUNES, Elizabeth; SILVA, Roberto Ribeiro da. Evasão do curso de Química da Universidade de Brasília: a interpretação do aluno evadido. **Química Nova**, v. 24, n. 2, p. 262-280, mar./abr. 2001.

CUNHA, Luís Antônio. **500 anos de Educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CUNHA, Luís Antônio. **A universidade crítica:** o ensino superior na República populista. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S/A, 1983.

CUNHA, Luís Antônio. **A universidade reformanda.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A desoficialização do ensino superior no Brasil: a Reforma Rivadávia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 717-738, out. 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

DELORS, Jacques *et al*. Os quatro pilares da educação. *In:* DELORS, J. *et al*. **Educação**: um tesouro a descobrir. Brasília: UNESCO, 1999. p. 89-101.

DENZIN, N. K. **The research act**. New York: McGraw-Hill, 1978.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação:** políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

DIAS SOBRINHO, José. Universidade em Tempos Ultraliberais. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba-SP, v. 23, n. 2, p. 288-293, jul. 2018.

DIAS SOBRINHO, José. Universidade fraturada: reflexões sobre conhecimento e responsabilidade social. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba-SP, v. 20, n. 3, p. 581-601, nov. 2015.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Saúde do Distrito Federal. Boletim Epidemiológico, ano 4, n. 4, 2021. Disponível em: https://www.saude.df.gov.br/documents/37101/80238/Boletim-Epidemiologico-de-Pessoa-Idosa-2021.pdf/8b775fc5-e3bf-2fd5-6d44-7b3b6cf72657?t=1648519167277. Acesso em: 12 ago. 2021.

DURHAM, Eunice R. O sistema federal de ensino superior: problemas e alternativas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 23, p. 5-27, 1993.

ESTADO DE MINAS. **MEC avisa que verba de universidades vai seguir ranking**: veja posição das mineiras. 2019. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/2019/09/02/internas_educacao,1081719/mec-da-dever-de-casa-para-universidades-terem-verba.shtml. Acesso em:

ESTENSSORO, Luis. **Estado e Políticas Públicas no Brasil**: Questões Pendentes. 2013.

EUROPEAN COMMISSION. **Europe 2020**: A strategy for smart, sustainable and inclusive growth: Communication from the commission. Publications Office of the European Union, 2010.

FÁVERO. M. L. A. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Editora UFPR.

FÁVERO. M. L. A. UDF: construção criadora e extinção autoritária. *In*: MOROSINI, M. (Org.) **A universidade no Brasil**: concepções e modelos. Brasília. INEP. 2006, 53-70.

FERRARI, J. F. O processo de Bolonha e os cortes na educação superior no governo bolsonarista: considerações a partir de textos jornalísticos. **Ensaios Pedagógicos**, v. 3, n. 2, mai. - ago. 2019, p. 69-77. ISSN: 2527-158X.

FERREIRA, Suely. As políticas de expansão para educação superior dos governos do Partido dos Trabalhadores (2003-2016): inclusão e democratização? **Educação Unisinos**, v. 23, n. 2, abril-junho 2019, p. 257-272. DOI: https://doi: 10.4013/edu.2019.232.04.

FERREIRA, Suely. Reformas na Educação Superior: de FHC a Dilma Rousseff (1995-2011). *In*: **Linhas Críticas**, Brasília, DF, n. 36, p. 455-472, maio/ago., 2012.

FORPROEX. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. Ilhéus: Editus, 2001. (Extensão Universitária, v.1).

FORPROEX. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras . **Indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão e flexibilização curricular**: uma visão da extensão. Porto Alegre: UFRGS; Brasília: MEC/SESu, 2006.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**: curso dado no Collège de France (1981-1982). 3 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2018.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 56. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAS JÚNIOR, Antônio Rodrigues de. **Conciliação e mediação**: ensino em construção. 2016. São Paulo: IPAM, 2019.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, I. (Org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FUB. Fundação Universidade de Brasília. **Plano de expansão da Universidade de Brasília:** *Campus* UnB - Planaltina: *Campus* UnB - Ceilândia/Taguatinga: *Campus* UnB - Gama**.** Brasília, 2005.

FUB. Fundação Universidade de Brasília. **Plano de reestruturação e expansão da Universidade de Brasília.** Brasília: FUB, 2007.

FUB. Fundação Universidade de Brasília. **Plano de reestruturação e expansão da Universidade de Brasília.** Brasília: FUB, 2008.

FUB. Fundação Universidade de Brasília. **Plano orientador da Universidade de Brasília**. Brasília: Editora UnB, 1962.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GAMBOA, Sílvio Sánchez. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos Universitária, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. 4. reimpr. São Paulo: Atlas, 2011.

GONÇALVES, Edyane Maria de Souza. **Aprendizagem e construção dos saberes docentes na prática da educação com idosos**. 2015. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano) – Universidade de Taubaté, São Paulo, 2015. Disponível em: http://repositorio.unitau.br/jspui/handle/20.500.11874/366. Acesso em: 10.10.2020

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2017**. Brasília: IBGE, 2017.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio**. São Paulo: IBGE, 2010.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua. **Características gerais dos domicílios e dos moradores 2018, 2019**.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Projeção da população do Brasil e das Unidades da Federação**. 2020. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/. Acesso em: 22 jan. 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior:** resumo técnico. Brasília: INEP, 2005.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior:** resumo técnico. Brasília: INEP, 2010.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior:** resumo técnico. Brasília: INEP, 2019.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior:** resumo técnico. Brasília: INEP, 2022.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

LEMES, Cláudia Graziela Ferreira; GONÇALVES, Estael de Lima; CORREIA, Iara Toscano. **História, memórias e afetos**: 40 anos de Universidade Federal em Jataí. Jataí, FO: Cegral UFG, 2018.

LUCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Heloísa Lück. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. **Em Aberto**, v. 5, n. 31, 1986.

LYRA, Renan Lopes de. **A experiência do processo de envelhecimento a partir da Teoria Interpessoal-Psicológica do Suicídio.** 2018. 140 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica e Cultura) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

MANCEBO, Deise. Crise político-econômica no Brasil: breve análise da Educação Superior. **Revista Educação e Sociedade**, v. 38, n. 141, p. 875-892, out-dez, 2017.

MCGANN, M.; ONG, R.; BOWMAN, D.; DUNCAN, A.; KIMBERLEY, H.; BIGGS, S. Gendered ageism in Australia: Changing perceptions of age discrimination among older men and women. **Economic Papers**, v. 35, p. 375-388, 2016. DOI: 10.1111/1759-3441.12155 https://doi.org/10.1111/1759-3441.12155

MELLO, Alex Fiúza de. **Globalização, sociedade do conhecimento e educação superior**: os sinais de Bolonha e os desafios do Brasil e da América Latina. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011.

MENDONÇA, Ana Waleska P.C. A universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 014, mai/ago. 2000. ISSN 1413-2478. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14_01_INDICE.pdf. Acesso em: 10 maio 2022.

MINAYO, M. C. de S.; CAVALCANTE, F. G. Estudo compreensivo sobre suicídio de mulheres idosas de sete cidades brasileiras. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 29, n. 12, p. 2405–2415, 2013. DOI: https://doi.org/S0102-311X2013001700006

MINAYO, M. C. de S.; CAVALCANTE, F. G. Suicide in elderly people: A literature review. **Revista de Saúde Pública**, v. 44, n. 4, p. 750-757, 2010. DOI: https://doi.org/10.1590/S0034-89102010000400020.

MINOGUE, Kenneth. **O Conceito de universidade**. Tradução de Jorge Eira Garcia Vieira. Brasília, Editora de Brasília, 1981.

MONTEIRO, S. B. Otobiografia como escuta das vivências presentes nos escritos . Educação e Pesquisa, [S. l.], v. 33, n. 3, p. 471-484, 2007. DOI: 10.1590/S1517-97022007000300006. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28061. Acesso em: 2 ago. 2022.

MORHY, Lauro. Universidade em Questão. *In*: MORHY, Lauro et al. (org.). **Universidade em Questão**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003. p. 15-31.

MORIN, Edgar. **A via para o futuro da humanidade**. Tradução de Edgar de Assis Carvalho, Mariza Perassi Bosco. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

MORIN, Edgar. **O enigma do homem:** Para uma nova antropologia. 2. ed. Tradução de Fernando de Castro Ferro. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979. 227p.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

MOROSINI, Marília Costa *et al*. A evasão na Educação Superior no Brasil: uma análise da produção de conhecimento nos periódicos Qualis entre 2000-2011. *In*: CONFERENCIA LATINOAMERICANA SOBRE EL ABANDONO EM LA EDUCACIÓN SUPERIOR, 1., 2012, Managua-Nicaragua. **Anais** [...]. Managua: CLABES, 2012. p. 1-10.

MUÑOZ, R.; CUIJPERS, P.; SMIT, F.; BARRERA, A.; LEYKIN, Y [*et al.*]. Prevention of Major Depression. **Annual Review of Clinical Psychology**, v. 6, p. 181-212, 2010. DOI: 10.1146/annurevclinpsy- 033109-132040

OLIVEIRA, J. F.; DOURADO, L. D; MENDONÇA, E. F. UnB: da universidade idealizada à universidade modernizada. *In*: MOROSINI, M. (Org). **A universidade no Brasil**: concepções e modelos. Brasília: INEP, 2006. p.145-170.

OLIVEIRA, João Ferreira de; FERREIRA, Neusa Sousa Rêgo. **Análise das propostas para Educação do programa de governo do candidato à presidência Jair Bolsonaro (PSL)**. Brasília: ANPED, 2018. Disponível em: https://anped.org.br/news/jair-bolsonaro-psl-analise-de-programa-de-educacao Acesso em 26/03/2021.

OMS. Organização Mundial da Saúde (2014). Preventing suicide. **Canadian Medical Association Journal**, v. 143, n. 7, p. 609-610. DOI: https://doi.org/ISBN: 978 92 4 156477 9.

OMS. Organização Mundial da Saúde (2022). World mental health report. 2022. Disponível em: https://www.who.int/es/publications/i/item/9789240050860.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **Active ageing**: A policy framework. Genève: World Health Organization, 2002.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **Livro de Recursos da OMS sobre saúde mental, direitos humanos e legislação Cuidar, sim – Excluir, não**. Genebra: OMS, 2005.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **Mental health**: new understanding, new hope. Geneva: World Health Organization, 2001. Disponível em: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42390/WHR_2001.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 10 set 2022.

OMS. Organização Mundial da Saúde. World Health Statistics. 2018. Disponível em: http://apps.who.int/gho/data/view.sdg.3-4-data-ctry?lang=en.

OPAS. Organização Pan-Americana da Saúde. **Doenças crônico-degenerativas e obesidade**: estratégia mundial sobre a alimentação saudável, atividade física e saúde. Brasília (DF): OPAS, 2003.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia de pesquisa:** abordagem teórico-prática. 18. ed. rev. e ampl. Campinas: Papirus, 2016.

PANIZZI, Wrana Maria. **Universidade para quê?** Porto Alegre: Libretos, 2006.

PEIXOTO, C. De volta às aulas ou de como ser estudante aos 60 anos. *In*: VERAS, R. (Org.). **Terceira Idade**: Desafios para o Terceiro Milênio. Rio de Janeiro: Relume Dumará/UnATI – UERJ, 1997. p. 41-47.

PERONI, Vera. **Política Educacional e papel do Estado**: no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010. ISBN: 978-85-249-1570-3.

POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. **O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário:** condições de saída e de retorno à instituição. 2000. 167 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

PORTAL MEC. **Diretrizes Gerais do Decreto 6.096: Programa de Reestruturação e Expansão das IFES**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf. Acesso em: 04 maio 2012.

PORTAL UFJ. Universidade Federal de Jataí. [202-]. Disponível em: https://portalufj.jatai.ufg.br/p/30348-universidade-federal-de-jatai. Acesso em:

PORTAL UNB. **Perfil dos estudantes de graduação: IFES/2004**. Disponível em: http://www.unb.br/administracao/decanatos/dac/fonaprace/index.html. Acesso em: 02 maio 2012.

POT, A.; MELENHORST, A. S.; ONRUST, S.; BOHLMEIJER, E. [*et. al.*] (2008). (Cost) effectiveness of live review for older adults:design of a randomized controlled trial. **Bio Med Central Public Health**, v. 8, p. 1-8, 2008. DOI: 10.1186/1471-2458-8-211.

RIBEIRO, Darcy. UnB: **Invenção e descaminho**. Rio de Janeiro: Avenir Editora Limitada, 1978.

RIBEIRO, Darcy. **Universidade de Brasília**. Rio de Janeiro: Cent Bras Pesq Educ, 1961.

RIBEIRO, Darcy. **Universidade para quê**. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1986.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2006.

RISTOFF, Dilvo. **Evasão:** exclusão ou mobilidade. Santa Catarina: UFSC, 1995.

ROGERS, Carl R. **Tornar-se pessoa**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

ROGERS, Carl R. **Um Jeito de Ser**. São Paulo: E.P.U., 2022.

SALGADO, Carmen D. S. Mulher idosa: a feminização da velhice. **Estudo Interdisciplinar Envelhecimento**, Porto Alegre, v. 4, p. 7-19, 2002.

SALMERON, Roberto A. **A universidade interrompida**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

SANDER, Benno. **Administração da Educação no Brasil:** genealogia do conhecimento. Brasília: Liber Livro, 2007.

SANTOS, Boaventura Sousa. **A universidade do século XXI:** para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Boaventura Sousa. **O fim do Império Cognitivo:** as afirmações das epistemologias do Sul. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SARAMAGO, José. **Democracia e Universidade**. Belém: ed. UFPA; Lisboa: Fundação José Saramago, 2013.

SCHEFFER, Graziela; SILVA, Lahana Gomes. Saúde mental, intersetorialidade e questão social: um estudo na ótica dos sujeitos. **Ser. Soc. Soc.**, v. 118, jun. 2014. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-66282014000200008.

SCHWARTZMAN, Simon. Perspectivas para a educação superior no Brasil. *In*: NEGRI, João Alberto de; ARAÚJO, Bruno César; BACELET, Ricardo (Eds). **Desafios da nação**: artigos de apoio, vol. 2. Brasília, IPEA, 2018.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA JR, J. R.; SGUISSARDI, V. Formas e razões da expansão da educação superior no Brasil. *In*: MANCEBO, Deise; JACOB, Vera; BITTAR, Mariluce. **A expansão da educação superior pós-LDB**. Maringa: Eduem, 2012. p. 7-33.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; CATANI, Afranio Mendes. A educação superior pública brasileira nas duas últimas décadas: expansão e mercantilização internacionalizada. *In*: SOUSA, José Vieira de (Org.). **Educação superior**: cenários, impasses e propostas. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 157-181. (Políticas públicas de educação).

SILVA, Enio Waldir da. **As funções sociais da universidade**: o papel da extensão e a questão das comunitárias. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002. 248p.

SILVA, Noêmia Lima. **Educação na terceira idade:** inclusão social e inovação pedagógica na Universidade Federal de Sergipe. 1. ed. Sergipe: Ed. Diário Oficial do Estado de Sergipe – EDISE, 2016.

SOUSA JR., José Geraldo de. Da universidade necessária à universidade emancipatória: balanço da gestão de um sonho. *In*: SOUSA JR., J. G. de; BUARQUE, C. (Org.). **Da universidade necessária à universidade emancipatória**. Brasília: Editora UnB, 2012. p. 7-80.

SOUSA, José Vieira de. Aumento de vagas ociosas na educação superior brasileira (2003-2008): redução no poder indutor da expansão via setor privado? *In*: REUNIÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 33., 2010, Caxambu. **Anais** [...] Caxambu, Anped, p. 1-18.

SOUSA, José Vieira de. **Educação superior no Distrito Federal**: consensos, conflitos e transformações na configuração de um campo. Brasília, Faculdade de Educação/Universidade de Brasília: Liber Livro, 2013.

SOUSA, José Vieira de. **Internacionalização da Educação**: discursos, práticas e reflexos sobre as políticas educativas. Organização Célio da Cunha, José Vieira de Sousa, Maria Abádia da Silva. 1. ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2016.

SOUSA, José Vieira de. **O ensino superior privado no Distrito Federal:** uma análise de sua recente expansão: 1995-2001. 2004. 293f. Tese (Doutorado) – Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília, 2003.

SOUSA, José Vieira de. Restrições do público e estímulo à iniciativa privada: tendência histórica no ensino superior brasileiro. 2006. *In*: SILVA, M. A.; SILVA, R. B. (Org.). **A ideia de universidade**. Brasília: Líber Livro, 2006. p. 139-178

SOUSA, José Vieira; ARAÚJO, Josenilson Guilherme. A Educação Superior no Distrito Federal 1991-2004. *In*: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDO E PESQUISAS

EDUCACIONAIS. **Educação Superior Brasileira:** 1991-2004: Distrito Federal. Brasília. 2006. p. 21-94.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. **Caderno CRH**, Salvador, n. 39, jul./dez. 2003.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação e universidade**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.

TEODORO, A. A universidade no século XXI. Desenhando futuros possíveis; **Universidades**, n. 64, abril-junio, 2015, p. 31-42 (Unión de Universidades de América Latina y el Caribe Distrito Federal, Organismo Internacional).

TREVISSAN, Andrei P.; VAN BELLEN, Hans Michael. Avaliação de Políticas Públicas: uma revisão teórica de um campo em construção. Revista de Administração Pública, Rio de Janeiro, v. 42, n. 3, p. 529-550, maio/jun. 2008)

TRINDADE, Hélgio. Por um novo projeto universitário: da "universidade em ruínas" à "universidade emancipatória". *In*: SOUSA JR., J. G. de; BUARQUE, C. (Org.). **Da universidade necessária à universidade emancipatória**. Brasília: Editora UnB, 2012. p. 89-142.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UFG. Universidade Federal de Goiás. **Plano de Desenvolvimento Institucional da UFG 2018-2022**. Goiás: UFG, 2018a Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/1/o/PROPOSTA_PDI_2018-2022_APOS_CONTRIBUI%C3%87%C3%95ES_DOS_DIRIGENTES.pdf. Acesso em: 24 maio 2020.

UFG. Universidade Federal de Goiás. **Relato Integrado de Gestão 2018.** Goiás: UFG, 2018b Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/1094/o/Relato_Integrado_Gestao_UFG_V2.7.1_03-04-2019.pdf?1554329493. Acesso em: 24 maio 2020.

UFG. Universidade Federal de Goiás. **Resolução CEPEC nº 1541**, **de 6 de outubro de 2017**. Estabelece a política para a formação de professores(as) da educação básica, da Universidade Federal de Goiás (UFG), e dá outras providências. Disponível em: https://sistemas.ufg.br/consultas_publicas/resolucoes/arquivos/Resolucao_CEPEC_2017_1541.pdf. Acesso em: 3 maio 2020.

UFGD. Universidade Federal da Grande Dourados. **Plano de Desenvolvimento Institucional da UFGD 2013-2017**. Mato Grosso do Sul: UFGD, 2013. Disponível em: http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/PROAP/PDI%20APROVADO%20PELO%20COUNI%20-%20RES.%20196-13.pdf. Acesso em: 26 maio 2020.

UFMS. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. **Plano de Desenvolvimento Institucional do MS 2015-2019**. Mato Grosso do Sul: UFMS, 2015. Disponível em: https://www.ufms.br/wp-content/uploads/2018/08/PDI-realinhado-2017-4.pdf. Acesso em: 26 maio 2020.

UFMS. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. **Plano de Desenvolvimento Institucional do MS 2020-2024**. Mato Grosso do Sul: UFMS, 2020. Disponível em: https://pdi.ufms.br/pdi-2020-2024-publicado/. Acesso em: 26 maio 2020.

UFMT. Universidade Federal de Mato Grosso. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023**. Mato Grosso: UFMT, 2019. Disponível em: https://www1.ufmt.br/pdiufmt/arquivos/a4e4a963aab7dc8d8cc561b45a1eb965.pdf. Acesso em: 27 maio 2020.

UFMT. Universidade Federal de Mato Grosso. **Relatório de Gestão 2016-2018. UFMT, 2016.** Disponível em: https://cms.ufmt.br/files/galleries/4/2018.pdf. Acesso em: 27 maio 2020.

UnB. **Revista Darcy**. Edição Especial. Brasília? UnB, n. 10, abr./mai.2012b.

UnB. Universidade de Brasília. Decanato de Ensino de Graduação. **1º Relatório de evasão e retenção na UnB**. Brasília: UnB, 2012a. Relatório.

UnB. Universidade de Brasília. Decanato de Planejamento e Orçamento. **Plano de Desenvolvimento Institucional da UnB 2018-2022**. Brasília: UnB, 2018.

UnB. Universidade de Brasília. Decanato de Planejamento e Orçamento. **Anuário estatístico 2019**. Brasília: UnB, 2019.

UnB. Universidade de Brasília. Decanato de Planejamento e Orçamento. **Relatório de Gestão 2020**. Brasília: UnB, 2020.

UnB. Universidade de Brasília. Decanato de Planejamento e Orçamento. **Relatório de Gestão 2021**. Brasília: UnB, 2021.

UnB. Universidade de Brasília. **Resolução do Conselho Universitário nº 31/2021**. Dispõe sobre ações de promoção dos direitos humanos e erradicação de atos discriminatórios de qualquer natureza no âmbito da Universidade de Brasília.
Brasília: UnB, 2021a. Disponível em: https://diversidade.unb.br/images/Resolu%C3%A7%C3%B5es/Resolu%C3%A7%C3%A3o_n%C2%BA_031_de_2021_do_Conselho_Universit%C3%A1rio_Direitos_Humanos.pdf. Acesso em: 24 maio 2021.

UnB. Universidade de Brasília. **Resolução do Conselho Universitário nº 0068/2021**. Cria a Câmara de Direitos Humanos (CDH), vinculada ao Conselho Universitário (Consuni) da Universidade de Brasília. Brasília: Universidade de Brasília, 2021.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Tendências da educação superior para o século XXI**: anais da Conferência Mundial sobre o ensino Superior. Brasília: UNESCO; CRUB, 1999.

UNFPA. Fundo de População das Nações Unidas. **Envelhecimento no Século XXI**: celebração e desafio. Nova York; Londres. 2012. Disponível em: https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/Portuguese-Exec-Summary_0.pdf. Acesso em: 20 set. 2021.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Estatuto e Regimento Geral**. Reedição de julho de 2008, com alterações no art. 28 (implementadas até junho de 2007), propostas pelo Conselho Universitário da UnB e aprovadas pelo Conselho Diretor da Fundação Universidade de Brasília, por meio das Resoluções n. 19/2001, 21/2003, 1/2004, 6/2006, 6/2007, devidamente publicadas no DOU.

WALLON, Henri. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1995.

Universidade de Brasília
Faculdade de Ceilândia

APÊNDICE A – Roteiro de questionário para os alunos egressos da UniSER

Doutorado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Ciências e Tecnologias em Saúde

Bloco 1: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

O Senhor(a) está sendo convidado(a) para participar da pesquisa **"Políticas educacionais para idosos: UniSER – a UnB envelhecida"**, que está sendo realizada pela pesquisadora Maria Ivoneide de Lima Brito, aluna do Doutorado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Ciências e Tecnologias em Saúde da FCE/UnB, como requisito para obtenção do título de doutora. O objetivo desta pesquisa é analisar a existência de políticas institucionais educacionais para velhos nas Universidades Públicas Federais da Região Centro-Oeste, tendo como caso de análise a UnB, a partir do Programa Universidade do Envelhecer (UniSER) – Arte de viver, desta Universidade, no transcurso de 2015 a 2020. Assim, consulto Vossa Senhoria acerca do seu interesse e disponibilidade em cooperar com este estudo.

Eu estou esclarecido(a) e aceito participar da pesquisa ( )

Bloco 2: Identificação geral

1 - Você fez parte de qual turma?

( ) I Turma da Candangolândia – 2016
( ) II Turma da Candangolândia – 2017
( ) III Turma da Candangolândia – 2019
( ) I Turma da Ceilândia – 2015
( ) II Turma da Ceilândia – 2017
( ) III Turma da Ceilândia – 2019
( ) I Turma do Darcy – 2016
( ) II Turma do Darcy – 2018
( ) I Turma da Estrutural – 2017

( ) I Turma do Riacho Fundo – 2016
( ) I Turma da Samambaia – 2018
( ) I Turma de Taguatinga – 2017
( ) II Turma de Taguatinga – 2019

2 – Idade? _____

3 – Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino

4 – Escolaridade:

( ) Nunca frequentou a escola
( ) Ensino Fundamental incompleto
( ) Ensino Fundamental completo
( ) Ensino Médio incompleto
( ) Ensino Médio completo
( ) Ensino Superior incompleto
( ) Ensino Superior completo
( ) Especialização
( ) Mestrado
( ) Doutorado

Bloco 3: Políticas institucionais no âmbito educacional para velhos na UnB

5 – A partir de sua participação na UniSER (UMA-DF), você entende que a UniSER marca-se como uma **política institucional** educacional na UnB?
( ) Sim ( ) Não ( ) Não sei

5.1 Comente a sua resposta.

6 – A partir de sua participação na UniSER (UMA-DF), você entende que a UniSER marca-se como **ação de extensão** para os velhos no âmbito da UnB?
( ) Sim ( ) Não ( ) Não sei

6.1 Comente a sua resposta.

7 – A UniSER se apresenta como possibilidade de acesso e permanência dos velhos no espaço universitário?
( ) Sim ( ) Não ( ) Não sei

7.1 Comente a sua resposta.

8 – Ao fazer o curso Educador Político Social em Gerontologia na UniSER, você se considerou estudante da UnB?
( ) Sim ( ) Não ( ) Não sei

8.1 Por quê? Comente sua resposta.

9 – Você conhece outros programas/projetos ou ações que a UnB possui voltados para os velhos? ( ) Sim ( ) Não

9.1 Caso sua resposta seja sim, cite-os:

10 – Quais conteúdos/temas, habilidades e/ou competências que você considera necessários para orientar a criação de propostas pedagógicas (o curso) no âmbito das universidades, segundo as demandas dos velhos atualmente?

11 – O que você entende como conteúdos/temas indispensáveis a serem ensinados na UniSER?

12 – Qual (is) é(são) o(s) papel(is) da educação frente ao envelhecimento?

Agradeço sua colaboração!

Universidade de Brasília
Faculdade de Ceilândia

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista semiestruturada para os coordenadores da UniSER

Doutorado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Ciências e Tecnologias em Saúde

Bloco 1: Políticas institucionais no âmbito educacional para velhos na UnB

1) A partir de sua participação na UniSER (UMA-DF), você entende que a UniSER se constitui como uma política institucional educacional na UnB? Justifique.

2) A partir de sua participação na UniSER (UMA-DF), você entende que a UniSER se constitui como ação de extensão para os velhos no âmbito da UnB? Justifique.

3) A UniSER se apresenta como possibilidade de acesso e permanência dos velhos no espaço universitário? Justifique.

4) Qual(is) é(são) o(s) papel(eis) da educação frente ao envelhecimento?

5) Qual(is) turma (s) ou área(s) você coordenou na UniSER? Favor fazer um breve descritivo sobre essas turmas/áreas e principais aspectos significativos?

* Relação das turmas já concluídas

( ) I Turma da Candangolândia – 2016
( ) II Turma da Candangolândia – 2017
( ) III Turma da Candangolândia – 2019
( ) I Turma da Ceilândia – 2015
( ) II Turma da Ceilândia – 2017
( ) III Turma da Ceilândia – 2019
( ) I Turma do Darcy – 2016
( ) II Turma do Darcy – 2018
( ) I Turma da Estrutural – 2017
( ) I Turma do Riacho Fundo – 2016
( ) I Turma da Samambaia – 2018
( ) I Turma de Taguatinga – 2017
( ) II Turma de Taguatinga – 2019

6) Quais conteúdos/temas, habilidades e/ou competências que você considera necessários para orientar a criação de propostas pedagógicas no âmbito das universidades, segundo as demandas dos velhos atualmente?

7) Caso você fosse construir políticas institucionais educacionais, numa perspectiva inclusiva para os velhos no âmbito das IFES, em relação à graduação e extensão, qual(is) seria(m) a(s) sua(s) proposta(s) pedagógica(s) ou item(ns)?

Agradecemos sua colaboração!

Universidade de Brasília
Faculdade de Ceilândia

APÊNDICE C – Roteiro da entrevista semiestruturada para a decana do DEX

Doutorado Acadêmico do Programa de Pós-graduação em Ciências e Tecnologias em Saúde

Bloco 1: Políticas Institucionais no âmbito educacional para velhos na UnB

1) Existem políticas institucionais educacionais, voltadas para os velhos no Plano de Desenvolvimento Institucional da UnB? Em caso afirmativo, quais? Comente.

2) Existem políticas institucionais educacionais, especificamente nos cursos de graduação e extensão, cujo público beneficiário seja o velho, no âmbito da Universidade de Brasília? Em caso afirmativo, quais? Comente.

3) Existem ações institucionais educacionais, especificamente nos cursos de graduação e extensão, cujo público beneficiário seja o velho, no âmbito da Universidade de Brasília? Em caso afirmativo, quais? Comente.

4) No âmbito nacional, no que tange às IFES, há discussões que abarquem o tema do envelhecimento e dos velhos no âmbito universitário? A exemplo da questão de possível cotas para os velhos nas universidades etc? Comente.

5) Na oferta dos cursos para os velhos, na graduação ou na extensão, há algum sistema específico de seleção, bonificação ou cotas para estes, no que tange ao acesso à educação superior?

6) A partir de sua condição de gestora, você entende que a UniSER marca-se como uma política institucional educacional ou uma ação de extensão para os velhos?

7) Qual é a importância da UniSER como possibilidade de política pública na UnB, de acesso e permanência dos velhos no espaço universitário, a partir da sua visão enquanto gestora?

8) Quais indicadores podem orientar a elaboração de um currículo de referência nacional, segundo as reais demandas dos velhos?

9) Qual(is) é(são) o(s) papel(is) da educação frente ao envelhecimento?

10) Seria possível fazer um breve histórico a respeito do papel da extensão junto à Educação Superior.

Agradecemos sua colaboração!

Universidade de Brasília
Faculdade de Ceilândia

APÊNDICE D – Roteiro da entrevista semiestruturada para a reitora da UnB

Doutorado Acadêmico do Programa de Pós-graduação em Ciências e Tecnologias em Saúde

Bloco 1: Políticas Institucionais no âmbito educacional para velhos na UnB

1) Existem políticas institucionais educacionais, voltadas para os velhos no Plano de Desenvolvimento Institucional da UnB? Em caso afirmativo, quais? Comente.

2) Existem políticas institucionais educacionais, especificamente nos cursos de graduação e extensão, cujo público beneficiário seja o velho, no âmbito da Universidade de Brasília? Em caso afirmativo, quais? Comente.

3) Existem ações institucionais educacionais, especificamente nos cursos de graduação e extensão, cujo público beneficiário seja o velho, no âmbito da Universidade de Brasília? Em caso afirmativo, quais? Comente.

4) No âmbito nacional, no que tange às IFES, há discussões que abarquem o tema do envelhecimento e dos velhos no âmbito universitário? A exemplo a questão de possível cotas para os velhos nas universidades etc? Comente.

5) Na oferta dos cursos para os velhos, na graduação ou na extensão, há algum sistema específico de seleção, bonificação ou cotas para estes, no que tange ao acesso à educação superior?

6) A partir de sua condição de gestora, você entende que a UniSER marca-se como uma política institucional educacional ou uma ação de extensão para os velhos?

7) Qual é a importância da UniSER como possibilidade de política pública na UnB, de acesso e permanência dos velhos no espaço universitário, a partir da sua visão enquanto gestora?

8) Quais indicadores podem orientar a elaboração de um currículo de referência nacional, segundo as reais demandas dos velhos?

9) Qual(is) é(são) o(s) papel(is) da educação frente ao envelhecimento?

Agradecemos sua colaboração!

Universidade de Brasília
Faculdade de Ceilândia

APÊNDICE E – Roteiro da entrevista semiestruturada para os gestores das universidades públicas federais do Centro-Oeste

Doutorado Acadêmico do Programa de Pós-graduação em Ciências e Tecnologias em Saúde

Bloco 1: PDI e Políticas Educacionais para Velhos

1) Existem políticas educacionais, especificamente nos cursos de graduação e extensão, cujo público beneficiário seja o idoso, no âmbito da Universidade Federal X? Em caso afirmativo, quais?

2) Existem políticas educacionais voltadas para os idosos no PDI da Universidade X? Em caso afirmativo, quais?

3) Existem ações educacionais voltadas para os idosos no âmbito da Universidade X? Em caso afirmativo, quais?

4) Na oferta dos cursos para os velhos, há algum sistema específico de seleção, bonificação ou cotas para estes, no que tange ao acesso à educação superior?

Agradecemos sua colaboração!

Universidade de Brasília
Faculdade de Ceilândia

APÊNDICE F – Roteiro da análise documental

Doutorado Acadêmico do Programa de Pós-graduação em Ciências e Tecnologias em Saúde

1. Investigar no contexto da UnB os efeitos do programa da UniSER no que diz respeito à ampliação e democratização da educação superior no âmbito dessa instituição, considerando as contradições existentes no campo.

2. Identificar nos documentos informações históricas concernentes à fundação e contexto da extensão da UnB que ainda não sejam "conhecidas" e sejam importantes para o objeto do projeto.

3. Caracterizar a UniSER como semente de uma política institucional (fora do histórico/discurso oficial apresentado pela UnB), suas contradições e limites.

4. Levantar dados dos alunos egressos provenientes das treze turmas já certificadas no programa.

5. Explicitar os dados sobre a criação dos quatorze cursos, no período de 2015 a 2020.

6. Compreender a importância ou não da UniSER e dos dados atinentes à educação do velho e sua inserção social na universidade.

7. Focalizar as estratégias e ações da UnB quanto à inserção do velho na universidade.

Universidade de Brasília
Faculdade de Ceilândia

APÊNDICE G – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Doutorado Acadêmico do Programa de Pós-graduação em Ciências e Tecnologias em Saúde

O Senhor(a) está sendo convidado(a) para participar da pesquisa **"Políticas educacionais para idosos: UniSER – a UnB envelhecida",** que está sendo realizada pela pesquisadora Maria Ivoneide de Lima Brito, aluna do Doutorado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Ciências e Tecnologias em Saúde da FCE/UnB, como requisito para obtenção do título de doutora. O objetivo desta pesquisa é analisar a existência de políticas institucionais educacionais para velhos nas Universidades Públicas Federais da Região Centro-Oeste, tendo como caso de análise a UnB, a partir do Programa Universidade do Envelhecer (UniSER) – Arte de viver, desta universidade, no transcurso de 2015 a 2020. Assim, consulto Vossa Senhoria acerca do seu interesse e disponibilidade de cooperar com este estudo.

O(a) Senhor(a) receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe asseguramos que seu nome não será informado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo e privacidade, mediante a omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-lo(a). Na prática, os questionários não serão identificados pelo nome, garantindo-lhe o anonimato.

A sua contribuição se dará por meio de participação na entrevista semiestruturada e/ou do preenchimento do questionário, o qual se dará no local indicado pelo(a) Senhor(a), com um tempo estimado de 60 (sessenta) minutos para sua realização e respeitando-se todos os princícpios éticos para esse procedimento.

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa serão os mínimos possíveis, como eventual cansaço ou desconforto ao responder aos questionamentos. Assim, entende-se por riscos mínimos aqueles que não sujeitam os(as) participantes a riscos maiores do que os encontrados em suas atividades cotidianas, nesse caso, o chamado cansaço dito "normal". Assim, caso aceite participar, estará contribuindo para uma análise minuciosa da extensão na UnB e, ainda, para a construção de políticas públicas que abarquem o velho.

Por sua vez, caso haja algum dano direto ou indireto decorrente de sua participação na pesquisa, a saber, o risco informado de provável cansaço ou desconforto, a entrevista poderá

ser conduzida em dois blocos, em datas diferentes, ou mesmo cancelada imediatamente, objetivando-se que os riscos previsíveis sejam evitados. Nessa direção, a pesquisadora assume a responsabilidade de, caso necessário, tentar oferecer e/ou providenciar a assistência em caso dos riscos mínimos previstos e já delineados acima, ao executar os procedimentos em questão (cancelamento ou interrupção) de pronto.

O(a) Senhor(a) poderá se recusar a responder (ou participar de algum procedimento) qualquer questão que lhe traga constrangimento, podendo desistir de participar da pesquisa no momento em que desejar, sem nenhum prejuízo.

Não há despesas pessoais para o(a) participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada a sua participação, que será voluntária e com consentimento prévio. Se existir qualquer despesa adicional relacionada diretamente à pesquisa – tais como passagem para ida ao local da entrevista e/ou preenchimento do questionário, alimentação no local da pesquisa ou outros pontos para realização da investigação –, essa será absorvida pelo orçamento da pesquisa.

Ao passo em que ressalta o direito do(a) Senhor(a), caso haja algum dano diretor ou indireto decorrente de sua participação na pesquisa, em buscar ser indenizado, inclusive por danos eventuais, conforme descrito nas disposições legais vigentes no Brasil, como Resoluções do Conselho Nacional da Saúde e demais normativos relacionados ao tema.

Os resultados da pesquisa serão divulgados no repositório institucional da UnB, podendo ser publicados posteriormente. Os dados e materiais serão utilizados somente para esta pesquisa e ficarão sob a guarda da pesquisadora por um período de cinco anos, após esse período serão destruídos.

Em caso de dúvida em relação à pesquisa, por favor entre em contato com a pesquisadora: Maria Ivoneide de Lima Brito, mediante os seguintes contatos: (61) 99681-1544, (61) 3107-2706 (disponíveis, inclusive, para ligações a cobrar) e mivoneide@unb.br.

Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ceilândia (CEP/FCE) da Universidade de Brasília. O CEP é composto por profissionais de diferentes áreas, cuja função é defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. As dúvidas em relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do(a) participante da pesquisa podem ser esclarecidos por meio do telefone (61) 3107-8434 ou pelo e-mail cep.fce@gmail.com, horário de atendimento das 14h às 18h, de segunda a sexta-feira. O CEP/FCE se localiza na Faculdade de Ceilândia, Sala AT07/66 – Prédio da Unidade de Ensino e Docência (UED) – Universidade de Brasília – Centro Metropolitano, conjunto A, lote 01, Brasília-DF, CEP 72220-900.

Caso concorde em participar, pedimos que assine esse documento que foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável e a outra com o(a) Senhor(a).

_____

Nome / assinatura do(a) participante

_____

Maria Ivoneide de Lima Brito

Pesquisadora responsável

Brasília, 13 de maio de 2021.

Universidade de Brasília
Faculdade de Ceilândia

APÊNDICE H – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Doutorado Acadêmico do Programa de Pós-graduação em Ciências e Tecnologias em Saúde

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

O Senhor(a) está sendo convidado(a) para participar da pesquisa **"Políticas educacionais para idosos: UniSER – a UnB envelhecida",** que está sendo realizada pela pesquisadora Maria Ivoneide de Lima Brito, aluna do Doutorado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Ciências e Tecnologias em Saúde da FCE/UnB, como requisito para obtenção do título de doutora. O objetivo desta pesquisa é analisar a existência de políticas institucionais educacionais para velhos nas Universidades Públicas Federais da Região Centro-Oeste, tendo como caso de análise a UnB, a partir do Programa Universidade do Envelhecer (UniSER) – Arte de viver, desta universidade, no transcurso de 2015 a 2020. Assim, consulto Vossa Senhoria acerca do seu interesse e disponibilidade de cooperar com este estudo.

Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fitas de gravação, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pelo trabalho. A coleta de dados será realizada por meio de participação de entrevista semiestruturada, a qual se dará no local indicado por Vossa Senhoria ou mesmo remotamente, respeitando-se todos os princípios éticos para essa ação. Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa serão os mínimos possíveis, como eventual cansaço ou desconforto ao responder aos questionamentos. O(a) Senhor(a), inclusive, poderá se recusar a responder (ou participar de algum procedimento) qualquer questão que lhe traga constrangimento, podendo desistir de participar da pesquisa no momento que desejar, sem nenhum prejuízo. Este estudo se caracteriza por ser qualitativo, com a utilização de pesquisa bibliográfica, documental e entrevista semiestruturada, além da aplicação de questionários juntos aos egressos da UniSER.

Em caso de qualquer dúvida em relação à pesquisa, Vossa Senhoria poderá me contatar por meio do telefone 61 99681-1544 ou pelo *e-mail* mivoneide@unb.br.

Após a conclusão desta investigação, os resultados do estudo serão divulgados no repositório institucional da UnB (Biblioteca Central), podendo ser publicados posteriormente,

desde que citadas as fontes. Os dados e materiais serão utilizados somente para esta pesquisa e ficarão sob a guarda da pesquisadora por um período de cinco anos, após esse período os materiais serão destruídos.

Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da FCE, CAAE n. 96840718.9.0000.8093. As informações em relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/FCE cep.fce@gamil.com

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com o(a) Senhor(a).

Brasília, 26 de julho de 2021.

_____

(carimbo e assinatura)



_____ _____

Profª. Dra Margô Gomes de O. Karnikowski
Orientadora da Pesquisadora

Maria Ivoneide de Lima Brito
Pesquisadora responsável

ANEXO A – Memorial

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB)
FACULDADE DE CEILÂNDIA (FCE)
DOUTORADO ACADÊMICO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS EM SAÚDE

MEMORIAL

Discente: Maria Ivoneide de Lima Brito

Autobiografia intelectual e profissional apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências e Tecnologias em Saúde, como complemento ao requisito parcial para a participação na banca de defesa pública de tese de Doutorado.

BRASÍLIA - DF
Maio/2023

MEMORIAL

"Não peço que me deem razão, mas que acreditem em meu desejo de acertar". Com esse lema, eu, Maria Ivoneide de Lima Brito, 44 anos, Técnica em Assuntos Educacionais da Universidade de Brasília, procuro construir meus sonhos e projetos.

Eu? Mãe, mulher, esposa, discente, técnica, diaconisa, filha, resiliente.

Proveniente de família pobre, de uma prole de 8 filhos, sou a caçula das mulheres; filha de retirantes nordestinos que vieram para Brasília em busca de melhores condições de sobrevivência; de pais divorciados e com um histórico de vida de carências e dificuldades.

Minha história começa aos 12 de junho do ano de 1978, ao nascer em Ceilândia Norte. Meu pai, típico nordestino, rude, analfabeto, trabalhador de construção civil, mulherengo, que, por poucas vezes, mostrou-se atencioso em relação a seus filhos. Minha mãe, uma guerreira, serena, trabalhadora, que, por tanto sofrimento, fome e resguardos quebrados, começou a escrever novelas, a falar com os escritores, a ter devaneios. Em consequência, foi internada no Hospital São Vicente de Paula, por "perder o juízo"; entretanto, não pode continuar seu tratamento, pois, na prática, precisava trabalhar para nos sustentar e nos fornecer condições de estudos e esperança de dias melhores. Assim, o fez. Com honestidade, fé e hombridade, incentivou-nos a estudar, a sermos doutores, "a doutora Maria Ivoneide", diz ela, projeto que desejo ver cumprido, muito em breve.

Eu tive uma infância dura, porém alegre e divertida ao correr (nas ruas empoeiradas da Ceilândia) e brincar, fazer amigos, namorar, estudar e trabalhar. Recordo-me dos meus primeiros dias de aula, em escola pública (sempre em escola pública, há que se registrar), meu uniforme: jardineira azul, blusa amarela e um par de "congas". No primeiro dia, um pouco amedrontada, com uma garrafa de K-suco e um pão a tiracolo, a porta da educação se abriu para mim e eu a abracei com muito interesse e dedicação, como instrumento de mudança, de superação e de transformação social.

Comecei a trabalhar muito cedo, aos 11 anos de idade, vendendo balas, doces e cocadas em jogos nos diversos estádios de Brasília, como o Mané Garrincha, Nilson Nelson, "Bezerrão", entre outros. Certa vez, lembro-me de ter encontrado minha professora de Português Dora, em um dos jogos; eu estava na 5ª série. Na ocasião, senti-me constrangida, envergonhada, com sentimento que não tenho hoje. Nesse mesmo período, estudava em um turno e catava latinha e ferro-velho em outro, junto com meu irmão menor, para tentar ganhar dinheiro e alcançar o sonho de consumo da ocasião, que era um par de sandálias havaianas, além de levar como lanche para o recreio um Baré (refrigerante da época).

No começo da noite, brincávamos com a turma. Em um desses momentos, uma de nossas "colegas" começou a chamar-me de lixeira. Nesse dia, diversos sentimentos perpassaram minh'alma e coloquei em meu coração que estudaria o suficiente para jamais ser chamada de lixeira novamente (não se trata de uma questão de preconceito em relação à função, da qual considero digna, mas de um desafio pessoal). Estudar para ser alguém na vida, alcançar uma posição de destaque social, de crescimento. Essa, certamente, foi uma das premissas que construíram minha subjetividade individual e elevaram o papel da escola e, por conseguinte, da educação em meu contexto de vida: ela possui papel de autonomia, de resgate, de inclusão, de transformação e de desenvolvimento.

Não obstante essa experiência no mercado informal, tive a oportunidade de ser contratada no Banco do Brasil, durante o período de 26/8/1992 a 26/1/1996, mediante concurso para menores carentes, oportunidade ímpar que abracei como um espaço fantástico de aprendizado. Observava tudo e todos. Queria aprender e ser a melhor, característica que ainda persiste em minha ação diária, como discente do mundo. Exercia, então, a função de menor auxiliar de serviços de apoio, vulgo *office girl*.

Transcorridos 3 anos e meio, comecei a trabalhar no Serviço Social do Distrito Federal (Seconci). Nesse período, de 12/2/1996 a 16/5/2002, exerci as funções de recepcionista, secretária e assistente administrativo. Na mesma época, conheci e apaixonei-me por meu esposo e nos casamos em 6/12/1997.

Entre muitos caminhos e descaminhos, incertezas e perspectivas, passaram-se mais 6 anos de correria, trabalho, esforço e busca por dias melhores. Veio, então, a minha aprovação no processo seletivo da Rede Sarah de Hospitais de Reabilitação, onde trabalhei de 16/5/2002 a 12/1/2010. Essa instituição, orientada por uma visão taylorista de trabalho, prioriza elevados padrões de eficiência, eficácia, efetividade e cobranças. Nessa perspectiva, ela é uma faculdade de inclusão, tanto pela história de vida dos pacientes ali atendidos como em função da equipe de trabalho. Mas, ao mesmo tempo, pode ser também de exclusão, de jalecos simbólicos que, por si só, representavam a complexidade da subjetividade social presente no ambiente, a de hierarquização de poder, arena de lutas, separação de classes dos trabalhadores.

Nesse ínterim, tive acesso ao pensamento do poeta Oswaldo Montenegro: "Me disseram que sonhar era ingênuo, e daí? Nossa geração não quer sonhar. Pois que sonhe, a que há de vir" e descobri-me, então, na geração dos sonhadores, utópicos, guerreiros, questionadores, críticos e criadores.

Apaixonada pelo mundo da palavra e da literatura, fiz o curso de Letras – Licenciatura Plena em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Respectivas Literaturas – na Faculdade de

Educação da Terra de Brasília, de 1º/2000 a 1º/2003, no Recanto das Emas. Foi um período árduo, sem dinheiro para almoço ou passagem de ônibus; por vezes, adormeci na sala de aula, em função do cansaço. Certa vez, fui assaltada no ônibus retornando para casa; mas, não obstante o medo e a fé em Deus, mantive-me lá, na noite seguinte, no mesmo ônibus, no mesmo caminho, na mesma direção!

O primeiro semestre de 2003 foi o ano de conclusão da minha graduação. Fiz o meu trabalho final de curso na área de Educação Inclusiva, tendo por objeto de estudo a aprendizagem da leitura e a aquisição da escrita dos portadores de necessidades especiais: síndrome de *Down*.

Conheci, então, Paulo Freire, um educador exímio, que vela pela ética, pela estética, pelo diálogo, pela leitura de mundo sobrepondo-se à da palavra, que nos ensina a transpor as barreiras da adversidade e da diversidade e a enfrentar as dificuldades inerentes aos mais diversos contextos sociais. Esse pensador me mostrou caminhos para buscar meu aperfeiçoamento como profissional eficaz e eficiente, mediante a implementação de um processo sólido e específico, o de comprometimento, dedicação e prática reflexiva. Embasei-me, sobretudo, nos pensamentos desse autor que

> [...] pratica um método pedagógico que procura dar ao homem a oportunidade de redescobrir-se através da retomada reflexiva do próprio processo em que vai ele se descobrindo, manifestando e configurando - "método de conscientização.
>
> [...] Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem "tratar" sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vistas sobre o mundo, sem fazer ciências, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível.
>
> [...] Como educador preciso de ir "lendo" cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte. (FREIRE, 2006, pp. 15, 58 e 81).

Tomei esses ensinamentos para minha vida profissional. Sou extremamente exigente e séria em relação às minhas ações no local de trabalho e na vida, pois creio na necessidade de aprendizagem constante, de formação continuada e de que é preciso sair da posição de mero espectador da vida para a condição de sujeito agente de nossa história, verdadeira fuga à alienação, ao conformismo.

Em 2005, iniciei uma especialização *lato sensu* em Linguística e Língua Portuguesa, cujo trabalho final foi intitulado *A formação do professor e seus desafios*, pois, na prática, não me sentia nem professora de Português e, muito menos, de Inglês, ou seja, precisava e preciso melhorar e aprender mais.

Nesse contexto, veio, então, a graduação em Pedagogia, com ênfase em Orientação Educacional, com vistas ao meu aperfeiçoamento como docente mediante o anseio efetivo de aprender e de me aprimorar, renovar, inovar, criar e recriar o meu mundo e o daqueles que estão à minha volta. O trabalho final do referido curso teve como título *A aprendizagem da leitura e a aquisição da escrita dos portadores de necessidades especiais: paralisia cerebral* (2008).

Os cursos supracitados foram feitos, ainda, na FTB, tendo em vista que, por ser aluna antiga, tive um bom desconto financeiro, caso contrário não teria condições de fazê-los.

Sempre fiz várias coisas ao mesmo tempo (a vida é extremamente dinâmica!). Nesse mesmo período, executei alguns cursos para atualização profissional, como Formação de Formadores em Educação Inclusiva, na UnB; Programa de Suporte a Facilitadores (Sarah); Língua Inglesa (até o 8º semestre); Inglês Instrumental I; A Arte de Escrever; Curso de Ambientação em EAD; Iniciação ao Serviço Público; Gestão de Recursos Humanos; Introdução à Teoria e Prática Arquivística; Operadora de Informática (pacote *office*); Relações Sociais; Rotinas de Departamento de Pessoal I e II; Secretária Executiva; Sistema de Folha de Pagamento; Certificação em Ouvidoria; Tratamento de Denúncias; Atendimento ao Público, entre outros.

Do ponto de vista da docência, lecionei, como estagiária nas duas graduações, em escolas públicas do Distrito Federal, no Recanto das Emas. Registro, ainda, minha atuação como monitora da disciplina Língua Portuguesa I e como docente voluntária em diversos projetos sociais junto à comunidade do Recanto das Emas e nos cursos teológicos na Igreja Evangélica Assembleia de Deus, da qual sou obreira, bem como do curso de Terapia Ocupacional da Faculdade de Ceilândia da UnB. Além de minha atuação na Unidade de Internação do Plano Piloto (UIPP – antigo CAJE) e em cursos do Pronatec.

Destaco, também, minha participação como oradora da formatura do curso de Pedagogia. Nesse dia, entre outras palavras, repeti as do apóstolo Paulo, transcritas em Filipenses 4,13, “Posso todas as coisas, naquele que me fortalece”, pois acredito fielmente que, com a direção de Deus, e com muito esforço e dedicação, poderemos colher o melhor da terra, tomar posse de muitas bênçãos e vitórias. Aqui, não posso deixar de realçar os maiores triunfos de minha vida, minha herança do Senhor, Guilherme, Vinícius e a pequena Isabela, meus filhos, meu tudo!

Ao cabo de oito anos de trabalho no Sarah, emergiu, então, a necessidade de trabalhar em minha área de estudo: a educação. Isso posto, precisei, dessa forma, escrever um novo capítulo em minha vida, a Universidade de Brasília, doravante denominada UnB.

UnB: uma opção

Não obstante ter sido aprovada em outros processos seletivos, como para o Banco do Brasil e a Secretaria da Educação, fiz, contudo, o concurso público para a UnB. Fui nomeada.

Apesar de ter um salário bem maior no Hospital Sarah, fiz questão de vir para a Universidade, acreditando ser – não o pior lugar para se trabalhar (pensamento de alguns de meus colegas) – um excelente espaço de trabalho, como o próprio nome diz, um universo de pensamentos, subjetividades (individuais e sociais), culturas e sonhos, construído mediante a utópica aspiração de Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira: um ambiente social de transformação, à vanguarda de seu tempo, formador de cidadãos cônscios, de democracia. Foi com essa premissa que tomei posse.

De imediato, vivi um elevado impasse, o de corte salarial em duplicidade (o meu e o do meu esposo, já que ele também é do quadro da Universidade). O que fazer? Sentar-me à minha mesa e fingir que tudo estava bem? Não, o sentimento de inconformismo me tomou a alma, a vergonha de visualizar uma educação tão desprestigiada e desrespeitada como no Brasil, consumiu-me. Entrei na luta: greve e participação efetiva no movimento sindical, fui a todos os eventos, como ida ao Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB), ao Tribunal Regional Federal (TRF), ao Supremo Tribunal Federal (STF), local no qual eu estava com a bandeira na mão no momento em que a ministra Carmem Lúcia assinou e divulgou nossa sentença, favorável à manutenção da unidade de referência de preços (URP), em nossos salários. Todo esse movimento em estágio probatório, na função de Técnica em Assuntos Educacionais. De pronto, nada deveria ter acontecido. Todavia, isso não ocorreu. Transcreverem em minha avaliação de estágio probatório greve, o que é inconstitucional. Reduziram minha nota. Minha nova luta, nesse momento, era mudar conceitos, brigar contra essa injustiça.

Na oportunidade, descobri, então, que o que ainda impera, salvo exceção, é o regime de gestão entendido como patrimonialismo: o meu computador, a minha mesa, os meus servidores, ou, nas palavras de minha "liderança" à época, ao definir o corpo técnico "o meu gado". Em alguns espaços da universidade, os técnicos são tidos como o "meu gado"... Emerge o sentimento de estarmos em um curral fechado, em redoma de ordens e de ausência de democracia, uma gestão antidemocrática, de cima para baixo! Uma realidade que não

contempla o contexto da academia e da educação. Nesse ambiente, existem, no mínimo, duas possibilidades, a da inércia ou a da transformação. Prefiro a segunda possibilidade.

Com esse olhar, começo, então, um trabalho de reabilitação e de amadurecimento intelectual, o de construir ou, pelo menos, tentar mudar culturas e posicionamentos. Passo, então, a compor o Conselho de Representantes dos Servidores da UnB no Sindicato, na condição de conselheira. Também fui eleita membro do Conselho de Administração (CAD), da Câmara de Gestão de Pessoas (CGP), do Conselho Pleno da FCE, entre outros.

Retomo os estudos. E, ao fazê-lo, como servidora pública, defendo que o papel do técnico é o de sujeito ativo: compromissado, construtor de seu próprio conhecimento. Sujeito-pesquisador, aliado ao pluralismo de ideias e à busca pelo aprender constante, devendo ser organizado, disciplinado, que estrutura bem seu tempo e distribui suas tarefas para não perder tempo em atividades fúteis. Aquele que abdica à educação bancária e busca a educação que transforma mundos, que vai além das palavras, que visualiza sonhos, oportunidades e lhe permite visão de mundo mais clara e aberta, sem limites. Assim, o servidor é o gestor de seu próprio aprendizado, sendo, portanto, essencial sua motivação e interesse intrínsecos, para que ele mesmo possa planejar-se e ter uma formação continuada, mediante empenho e dedicação.

Exposto o referencial pedagógico – a visão de mundo a qual defendo –, passo à parte prática, a retomada dos estudos. Iniciei minha segunda especialização lato sensu em Gestão Universitária, na UnB, cujo trabalho final foi intitulado *A democratização da Educação Superior frente à diversidade: indigenismo*, concluído em agosto de 2011.

Nesse período, concorri ao mestrado acadêmico na Faculdade de Educação; entretanto, reprovei na última fase, na prova oral. Chorei muito nesse dia. Mas, por ser resiliente, não desisti. Houve, então, a abertura do processo seletivo para o mestrado profissional, direcionado para os servidores da universidade. Entretanto, o edital previa que servidores em estágio probatório não poderiam compor o referido processo seletivo. Novo embate político e recurso.

Vencido o primeiro combate, concorri ao processo e fui aprovada (tenho uma leve desconfiança que já entrei no mestrado com a fama de “brigona”). Todavia, isso faz parte do processo, da arena de lutas da universidade, da vida e da emancipação social do indivíduo.

Nesse ínterim, assumi as chamadas bolsas do Reuni, conjunto de bolsas de graduação e de pós-graduação constituídas com vistas a proporcionar melhorias nos cursos de graduação. Entre diversas atribuições, uma de minhas responsabilidades era avaliar e propor políticas que contribuíssem para a redução da evasão e da retenção dos diversos cursos de graduação da UnB, mediante a implementação e o acompanhamento sistemático das bolsas supracitadas. Ao

orientar os docentes, os discentes e avaliar seus relatórios anuais, obtive contato mais direto com meu objeto de estudo do mestrado, o Reuni e sua meta global, reduzir a evasão.

Na sequência, fui indicada para participar de algumas comissões junto ao Decanato de Ensino de Graduação (DEG). E, ao lado de decanos e docentes experientes, participei das análises dos diversos projetos de graduação e de pós-graduação, como componente da Comissão de Bolsas e secretária do Comitê de Gestor. Esta experiência contribuiu de forma significativa para o meu crescimento pessoal e profissional.

A participação nas comissões foi um marco em minha experiência com avaliação, área a qual pretendo aprofundar-me. Em consonância ao trabalho de monitoramento e implantação das bolsas Reuni, participei de outro importante projeto, a construção de um estudo/projeto sobre a redução de evasão e retenção nos diversos cursos de graduação da UnB.

Nessa direção, o mestrado profissional, com suas nuances e as diversas disciplinas que o compuseram, desafiou-me a ampliar e a edificar minha representação social sobre a educação. Também aumentou meu interesse pela educação superior e a avaliação, na busca de um amadurecimento didático-pedagógico acerca das questões que permeiam o tema supracitado em relação direta com meu contexto profissional. Para tanto, necessitei compreender o que é a educação superior, o que é o programa Reuni e sua meta de ampliação de vagas, o papel da Universidade de Brasília, a estrutura de seus cursos de graduação. Além de clarear o conceito de evasão, entre outros aspectos inerentes ao assunto, ação que estou desenvolvendo, em um processo contínuo de reflexão e leituras.

Assim, propus-me a discernir o referido tema, mediante a construção de minha dissertação de mestrado. Realizei este trabalho procurando integrar teoria e prática: minha atuação como técnica e as atribuições do cotidiano de trabalho, a uma pesquisa exploratória e qualitativa, com vistas a construir um trabalho acadêmico que desmistifique o assunto, no contexto da UnB, no período de 2008 a 2011.

Destarte, minha área de atuação profissional, aliada a uma discussão diante da presença dos elevados índices de evasão na UnB, bem como a implantação do Reuni, suas metas, diretrizes e seus índices de ampliação de vagas para os diversos cursos de graduação é que me levaram a buscar mais informações acerca do tema, articulando as metas ao contexto da UnB. Esse, portanto, foi meu desafio junto ao mestrado profissional, à minha trajetória discente. É importante ressaltar que os 2 anos de mestrado não foram fáceis, pois tive que “pagar” cada uma das horas em que estive em aula ou outra atividade – nos primeiros 3 semestres. Há que se registrar, ainda, minhas deficiências acadêmicas e dificuldades de cunho pessoal. Defendi

minha dissertação numa quinta-feira e, no domingo, comecei a passar mal e minha filha nasceu prematura, problema grave de pressão alta.

Nesse caminho, a trajetória de mestranda me proporcionou também participar de eventos, como o Fórum Nacional de Políticas Públicas de Educação (2012), o lançamento de coleção de livros da área de Políticas Públicas da Faculdade de Educação, congresso, palestras e seminários. Além de experimentar a prática discente em disciplinas da pós-graduação. Assim, a passagem pelo mestrado trouxe inquietações e descobertas sobre o universo das políticas públicas, pois este é um tema desafiador e em construção. Afinou meu olhar de pesquisadora.

Como tenho o viés político em minha veia, participei ativamente da Campanha da Professora Márcia Abrahão Moura para a reitoria, perdemos a eleição e, por conseguinte, perdi meu local de trabalho. Escolhi ir para a FCE, local que me serviu como mola propulsora para minha estada na Universidade; na Secretaria de Cursos de Graduação, aprendi muito a respeito dos processos acadêmicos, ombro a ombro com os coordenadores no dia do ajuste, na organização dos alunos; entrei na pesquisa, no ensino, na extensão.

Minh'alma brilhou novamente, na condição de aluna especial do Programa de Pós-Graduação, na disciplina de Seminários, levei um caixão para dentro da sala de aula, para discutir o tema da morte e do luto de forma criativa: nesse dia, escrevi a epígrafe de meu túmulo, a saber: jamais fui poetisa da mesmice.

Conheci os professores e, por conseguinte, o Programa de Extensão da Universidade do Envelhecer (UniSER), antiga Universidade da Maturidade (UMA), apaixonei-me. Comecei a lecionar nos polos, nas disciplinas Fundamentos da Educação e Comunicação, e, entre as diversas funções, desenvolvi a de Coordenadora das Vivências, do Polo Darcy Ribeiro e Coordenadora Pedagógica. Na prática, pagaria para lecionar no Programa, tendo em vista a riqueza de conhecimento que nos é fornecida pelos alunos, os velhos. O conhecimento perpassa o dos livros, não está escrito em manuais e, sim, na face, no coração, na alma.

Por conseguinte, enfatizo que há uma relação intrínseca entre minha trajetória profissional e meu objeto de estudo, conforme já exposto. Isso porque trabalho em uma instituição de educação superior, um marco para o seu tempo, que vivencia e gere uma política de extensão e que precisa, urgentemente, repensar o papel dos velhos na sociedade, com vistas a apresentar respostas a si e à sociedade, almejando melhorias nos seus cursos de graduação.

Fui nomeada Ouvidora da UnB em 2016, o que me trouxe um olhar de escutatória fundamental para minha atuação profissional, a alteridade, a empatia, a humanização do outro e a minha própria, por intermédio desse outro.

Na condição de servidora-aprendente, encontro diversas fragilidades e limitações, inclusive em relação a conciliar trabalho e horário para estudos, o que não é tarefa fácil! Entretanto, tenho como meta a conclusão do doutorado, visto meu interesse em permanecer na UnB, além do projeto de atuar como docente de forma efetiva, muito em breve.

Por conseguinte, finalizo o presente memorial com muitos sonhos e projetos, com as incertezas e angústias de uma mera aprendiz do mundo, mas, sobretudo, com o olhar da pesquisadora à busca de respostas e a convicção de que é possível fazer uma grande travessia, mediante um passo de cada vez, embasada na mensagem de Fernando Pessoa, que destaca:

> Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.

REFERÊNCIAS

BÍBLIA, Português. **Bíblia Sagrada**. Tradução Almeida revista e corrigida. 02. Ed. rev. Barueri-SP: SBB, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2006. 148p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** São Paulo: Paulo e Terra, 2005. 213p.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e Ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2006.

TACCA, Maria Carmen Villela Rosa (org). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. 2 ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.