

Gerontólogo educacional brasileiro: a construção do modelo brasileiro¹

*The Brazilian educational gerontologist: The
building of the Brazilian Model*

Tereza Lins

RESUMO: Este estudo apresenta resultados de pesquisa realizada sobre a construção do modelo do gerontólogo educacional brasileiro. Obtiveram-se os dados através de uma abordagem metodológica interdisciplinar. Constata-se que o gerontólogo educacional brasileiro supre a lacuna existente de um profissional para atuar nas três áreas da gerontologia educacional. Conclui-se que o modelo proposto, reúne competências para atender a demanda de necessidades da população em geral com respeito à velhice e educação.

Palavras-chave: Adulto Maior; Competência; Gerontologia Educacional.

ABSTRACT: *This study presents the results of a research about the building of a model of the Brazilian educational gerontologist. The research used an interdisciplinary methodology. The results showed that the Brazilian educational gerontologist occupies the space of a currently non-existent professional who would be qualified to work in the three areas of educational gerontology. In conclusion, the proposed model comprises the competences needed to attend to the population's necessities with respect to older age and education.*

Keywords: *Elderly; Competences; Educational Gerontology.*

¹ Este artigo é baseado em partes dos capítulos II e III da tese de doutorado (2009), defendida por esta articulista na Faculdade de Educação – Departamento de Teoria e História da Educação – Universidade de Salamanca (Espanha). Título revalidado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC).

Introdução

As representações sociais do envelhecimento trazem muitos estereótipos e “mitos”, o que dificulta a aceitação da velhice como outra etapa qualquer da vida pela população, produzindo, muitas vezes, preconceitos e rejeição a essa nova etapa. O desconhecimento do que seja o envelhecimento não se distingue entre classes socioeconômicas. A ignorância a esse respeito é comum às diversas classes sociais, independentemente de nível intelectual, principalmente, entre as pessoas com maior poder aquisitivo que demonstram verdadeiro horror à velhice e se submetem às novidades que prometem parar o envelhecimento, buscando a fonte da juventude.

A partir de 1999, em meus estudos sobre a gerontologia educacional, procurei identificar a formação do profissional que trabalha ou vai trabalhar com o idoso (adulto maior), que culminou com uma pesquisa realizada em 2001², a qual mostrou indícios de que no Brasil não existia um profissional com formação específica para atuar nas três áreas majoritárias de atuação da gerontologia educacional. Esses indícios foram confirmados em pesquisa realizada em 2003 e repetida em 2007³, existindo, portanto, uma lacuna que precisaria ser suprida.

O Brasil, como se sabe é um país cuja população está envelhecendo rapidamente, e que não dispõe de capital intelectual qualificado em quantidade suficiente para atender à demanda de novos serviços surgidos em decorrência do aumento da expectativa de vida. Essa longevidade levou a um maior número de pessoas com sessenta anos e mais, que têm pressa em satisfazer suas necessidades de educação, saúde, lazer, moradia etc.

Acredito que, no Brasil, a lacuna existente em relação às investigações sobre a formação de profissionais para trabalhar com idosos, resultou no processo de desenvolvimento ainda embrionário em que se encontra a gerontologia educacional neste país.

² Trata-se de uma pesquisa realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Gerontologia Social, Universidade de Barcelona (UB) (ES).

³ Em pesquisa realizada em 2003 e repetida em 2007 foram encontrados dados preocupantes sobre a formação e profissionalização de *profissionais educadores*; ver Lins (2007).

Acredito também que por causa deste processo embrionário é que no Brasil não existe nenhum programa de formação inicial ou continuada cujo enfoque seja a dimensão educacional da gerontologia social: a gerontologia educacional⁴. Assim como, não existe a profissão de gerontólogo educacional, também não existe o profissional “gerontólogo educacional”. Acredito ainda, que isso ocorra em parte porque na academia ainda não existe uma formação específica, que possibilite a atuação de profissionais na vertente educacional da gerontologia, mediando o conhecimento sobre o processo de envelhecimento e suas consequências para a população em geral, desmistificando os mitos e eliminando os estereótipos sobre a velhice e o velho; conhecimentos esses que são fundamentais para evitar a marginalização e o isolamento

⁴ Sublinho aqui, que, quando digo que no Brasil não existe nenhum programa de formação inicial ou continuada cujo enfoque seja a dimensão educacional da gerontologia social, ou seja, a gerontologia educacional, não estou afirmando que não existam cursos de graduação e de especialização em gerontologia, uma vez que existem vários cursos de especialização levado a cabo por várias universidades brasileiras e dois cursos de bacharel em gerontologia, da Universidade de São Paulo (USP) oferecido desde 2005 e da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSCar) desde 2009. No entanto, no que tange à formação inicial, apesar desses dois cursos de bacharel em gerontologia abrirem possibilidades para a carreira acadêmica e de pesquisador e possuem algumas premissas diferentes, eles têm como foco principal a saúde e estão, notadamente, voltados para a formação de um gestor de atenção/cuidados/serviços gerontológicos - profissional que considero necessário para afrontar a demanda de atenção, cuidados e serviços que surgiram com o envelhecimento populacional brasileiro e que tem, como principal área de atuação, a atenção à saúde do idoso - enquanto que o profissional gerontólogo educacional, um(a) licenciado(a), deve desenvolver suas funções atuando em quatro grandes campos: da educação institucional, da educação em outros contextos, dos serviços sociais especializados e da saúde, sendo que estes dois últimos campos vistos desde a perspectiva educacional, atuando sempre nas três áreas majoritárias da gerontologia educacional: Educação de adultos maiores(1ª área), gerontologia educativa (2ª área) e gerontologia acadêmico-profissional (3ª área), ou seja, delimitando a educação/formação como seu foco. No Brasil, atualmente, não existe nenhum profissional com formação específica para atuar na primeira e na segunda área majoritária da gerontologia educacional. Ressalto, entretanto, que com relação à terceira área, a gerontologia acadêmico-profissional, existe o “perfil-tipo” do formador de formador brasileiro nos cursos *strictu sensu* no Brasil (Lins, 2007). Diferentemente, dos dois cursos de graduação citados anteriormente, a proposta da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) para uma graduação em gerontologia – penso que deveria chamar-se “gerontologia social” pelo seu, bem-vindo, forte viés e foco principal no social com abertura para a educação – além de abrir possibilidades para a formação do gerontólogo social, abre possibilidades para a formação do gerontólogo educacional, através da gerontologia educacional, subárea da gerontologia social, em caráter interdisciplinar. Isso é importante porque, à exceção dos profissionais da área da saúde, os demais profissionais das diversas áreas do conhecimento com especialização em gerontologia, tentam preencher a lacuna deixada pela inexistência de uma formação inicial em gerontólogo social e em gerontologia educacional e de um profissional “gerontólogo social” e de um profissional “gerontólogo educacional”. Esta proposta além de suprir a lacuna referente à formação inicial em gerontologia social pode suprir também a lacuna referente à formação inicial em gerontologia educacional e viabilizar, as duas ao mesmo tempo. Apesar disso, não nego a importância dos cursos de especialização em gerontologia no Brasil em seu momento de surgimento, pois havia uma necessidade premente e urgente de gerar conhecimento e de recursos humanos nessa área do conhecimento, devido à explosão do envelhecimento brasileiro, sem que o país – todos os entes da federação, a academia, a sociedade etc. – houvesse se preparado ao longo do tempo para afrontar esse momento. No entanto, a partir da análise desses cursos de especialização em gerontologia oferecidos ao longo dos últimos doze anos, pode-se afirmar que a formação do especialista em gerontologia no Brasil, é generalista, diversificada, sem um foco específico, não é prática-reflexiva, é de curta duração e sua vocação principal é a pesquisa – sem dúvida alguma, importantíssima – o profissional egresso desse curso não tem na sua formação a profundidade requerida para a construção de saberes específicos e de uma práxis, indispensáveis para o exercício profissional do(a) bacharel em gerontologia e gerontologia social e do(a) licenciado(a) em gerontologia educacional. Portanto, existia uma lacuna de uma formação inicial específica em gerontologia, gerontologia social e gerontologia educacional. Todavia, a formação inicial em gerontologia foi suprida com o surgimento dos cursos de bacharel em gerontologia, já citados, contudo, continua existindo essa lacuna em relação à formação inicial em gerontologia social e gerontologia educacional. Infelizmente, a profissão “gerontólogo” ainda não está regulamentada.

das pessoas idosas – preparando a sociedade para envelhecer com qualidade de vida, participando ativamente dos desígnios da nação, e para uma atuação nos três níveis de ensino, principalmente, na educação de adultos maiores e na formação de formadores.

Diante deste quadro traçado, procurei construir o modelo de um profissional, de uma profissão e de uma formação inicial⁵, mesmo levando-se em conta a mobilidade existente em um modelo – que possa responder à demanda de educação da sociedade em geral, de formação do adulto maior, principalmente de formação de profissionais para atuarem nas três áreas majoritárias de atuação da gerontologia educacional - educação de adultos maiores, gerontologia educativa e gerontologia acadêmico-profissional - que habilite estes últimos a fazer intervenções de qualidade, no sentido de colaborar para a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, bem como colaborar com o adulto maior para que ele possa: a) aprender a ser; b) a saber fazer; c) a aprender a conhecer e d) a viver juntos (Informe Delors, 1996).

Do que se expõe, este artigo tem como objetivo discutir, analisar e apresentar os resultados obtidos na construção do modelo proposto para o gerontólogo educacional brasileiro, com seus perfis profissionais, âmbitos de atuação, funções, competências, saberes e atitudes para atuar nas três áreas majoritárias de atuação da gerontologia educacional.

Neste estudo apoio-me no conceito de Freire (1978) sobre o que é ser um educador; introduzi o termo “*profissional educador*” para identificar o profissional que trabalha ou vai trabalhar com e a favor de adultos maiores. Ainda neste estudo, introduzi também, o termo “*gerontólogo educacional*” para definir o profissional com formação inicial em gerontologia educacional, que atua nas três áreas majoritárias de atuação da gerontologia educacional. O termo “*adulto maior*” usei aqui como categoria englobadora que inclui adultos a partir de 60 anos e pessoas de mais idade, que em alguns momentos, ao longo do trabalho, denominamos também de idoso ou pessoa idosa.

⁵ Sobre a construção da profissão e da formação inicial do gerontólogo educacional brasileiro, ver Lins (2009).

A Gerontologia educacional e suas três áreas majoritárias de atuação

A gerontologia educacional⁶ se inscreve na história da gerontologia social e baseia seu corpo teórico e sua prática na educação de adultos. Então, considerando o inacabado do ser humano, que abre perspectivas para a sua educação ao longo da vida, é de se pensar também na perspectiva educacional da gerontologia social. Nesse sentido, acrescento às outras disciplinas, através da gerontologia educacional, a educação, disciplina esta, que considero indispensável para melhorar a qualidade de vida do adulto maior/idoso, evitar a sua marginalização na nova sociedade da aprendizagem, fomentar uma convivência intergeracional pacífica e um envelhecimento digno para todos os cidadãos.

Concordo com Peterson (1990) quando diz que a gerontologia educacional é uma tentativa de aplicar o que é corretamente sabido sobre o envelhecer e a educação, para poder aumentar os anos saudáveis e produtivos e melhorar a qualidade de vida dos adultos maiores. Contudo, mantenho um espírito crítico para evitar a perpetuação de estruturas de dominação, estruturas que mantêm o *status quo* da velhice na sociedade, com ênfase numa educação transformadora, que propicie ferramentas necessárias ao idoso para a sua participação e intervenção nas tomadas de decisões referentes à sua vida, dentro da sociedade, deixando de atuar como um sujeito passivo da ação de outros sobre si e suas necessidades.

Desde 2003 utilizo, em meus estudos sobre a gerontologia educacional, a divisão e áreas propostas por Peterson (1990). Justifico a adoção desta linha teórica, porque entendo que esse autor apresenta, em sua obra, uma divisão dos conteúdos bem didática, de fácil compreensão, com áreas que são bem específicas, apresentando objetivos bem delimitados, que proporcionam uma melhor definição dos perfis e dos campos de atuação profissional do gerontólogo educacional, bem como permite identificar e definir com mais clareza as competências, os saberes e atitudes necessários para o exercício profissional do mesmo, em cada área majoritária da gerontologia educacional. Assim

⁶ Peterson (1976, *apud* Peterson, 1990) foi o primeiro a definir esse termo ao dizer que a gerontologia educacional, refere-se ao estudo e a prática de esforços educacionais, para e sobre aqueles que já estão, ou estão ficando, adultos maiores. Ao usar essa definição, Peterson tentava integrar as instituições e o processo de educação com o conhecimento humano e as necessidades dos adultos maiores.

como, uso a nomenclatura definida por Thorton (1992)⁷ para essas áreas, pelo mesmo entendimento.

Peterson (1990) divide a gerontologia educacional em uma área prática e outra de conhecimento e inclui três áreas majoritárias de atuação. Como área prática, deve prevenir o declínio prematuro, facilitar papéis significativos e encorajar o crescimento psicológico do adulto maior. E como área de conhecimento, deve focalizar as mudanças intelectuais que ocorram, ao longo da vida, as adaptações instrucionais requeridas para os adultos maiores e os fatores motivacionais que determinam a participação ou a não-participação educacional.

Como primeira área majoritária de atuação da gerontologia educacional, (*educação de adultos*), encontro aquela que se dedica à educação para adultos maiores. Como segunda área (*gerontologia educativa*), aquela que é voltada para a educação do público em geral e específico sobre adultos maiores. E, finalmente, como terceira área (*gerontologia acadêmico-profissional*), identifico a que está dirigida à educação de profissionais ou estagiários que vão trabalhar com adultos maiores.

A gerontologia educacional, através das suas três áreas majoritárias de atuação, constitui-se uma exigência e necessidade das sociedades contemporâneas para enfrentar o rápido envelhecimento populacional, intervindo na construção e implementação de políticas dirigidas a adultos maiores, bem como criando políticas. Em virtude disso, tornou-se imperativa a construção do modelo do gerontólogo educacional brasileiro e de sua formação.

Discutindo a pesquisa

Para elaborar o construto gerontólogo educacional brasileiro, torna-se fundamental definir seus perfis profissionais, funções e âmbitos de atuação, além de identificar as competências do gerontólogo educacional que seriam utilizadas como dados posteriormente. Concentrei, como recorte empírico, na formação dos profissionais que trabalham ou vão trabalhar com, e a favor, dos adultos maiores. E como diretrizes principais: construir o construto gerontólogo educacional, definir perfis profissionais, funções e âmbitos de atuação, e identificar as competências para o

⁷ Educação de adultos, gerontologia educativa, e a gerontologia acadêmico-profissional, respectivamente, a 1ª 2ª e 3ª, áreas propostas por Peterson (1990).

gerontólogo educacional brasileiro. Também se pretendeu definir as competências genéricas e específicas, mais especificamente, definir as 20, 45 e 50 competências genéricas (*ser*), específicas: *saber e saber-fazer*, respectivamente, para o exercício profissional do gerontólogo educacional brasileiro. Para tanto, o foco incidiu sobre um grupo de especialistas em gerontologia do Brasil que coordenavam cursos de gerontologia *stricto sensu* reconhecidos pela CAPES⁸ – MEC⁹ e o único curso de graduação¹⁰, também reconhecido pelo MEC. A pesquisa se norteou, assim, por três diretrizes principais: definir as competências genéricas (*ser*) as competências específicas (*saber*) e as competências específicas (*saber-fazer*). Todas as diretrizes citadas foram baseadas na discussão realizada pelas Universidades Europeias através do Proyecto Tuning (2002)¹¹ sobre os perfis profissionais, funções, âmbitos de atuação e as competências que deveria possuir um estudante europeu, ao concluir seus estudos de nível superior e universitário. E mais, precisamente, baseadas na discussão realizada nas universidades espanholas sobre quais deveriam ser os perfis profissionais, funções e âmbitos de atuação e competências do pedagogo, educador social e trabalhador social.

Discutindo o método e o campo

Na gerontologia educacional, os métodos de pesquisa são ainda insipientes. Para alcançar-se a construção do modelo do gerontólogo educacional brasileiro, foi necessária a adoção de uma abordagem metodológica interdisciplinar em que utilizei as abordagens qualitativa e quantitativa da *pesquisa social*: 1) observação de campo; 2) os métodos de pesquisa: exploratória, bibliográfica, documental, na internet e descritiva; 3) a versão adaptada da metodologia Delphi convencional¹², seguida do 4) método de análise Lins Brasil. Delimitei o campo de trabalho, a gerontologia educacional para uma pesquisa relacionada com o tema da formação dos profissionais que já trabalham, ou vão trabalhar, com os adultos maiores. A partir disso, este estudo se baseou em dois tipos de dados: dados primários e secundários.

⁸ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

⁹ Ministério da Educação.

¹⁰ À época da realização da pesquisa.

¹¹ Tuning Educational Structures in Europe.

¹² Ao longo do texto será denominada pela sigla VAMDC.

Para construir o construto gerontólogo educacional brasileiro, definir seus perfis profissionais, suas funções, âmbitos de atuação e identificar as competências genéricas e específicas mais importantes para o exercício profissional do gerontólogo educacional brasileiro, foi necessária, como dito, a adoção de uma abordagem metodológica interdisciplinar. Para tanto, realizei a conjugação de dois métodos na construção de uma pesquisa exploratória e descritiva. A fim de definir as competências do gerontólogo educacional brasileiro, no primeiro momento, usei a VAMDC e, no segundo momento, empreguei a 1ª Etapa do método de análise Lins Brasil.

A VAMDC foi desenvolvida no começo dos anos 60 por pesquisadores da Rand Corporation e tinha como objetivo original desenvolver uma técnica para aprimorar o uso da opinião de especialistas na previsão tecnológica (Wright & Giovinazzo, 2000).

Escolhi a VAMDC para ser usada a fim de definir as competências do gerontólogo educacional – apesar do grande número de desvantagens que a metodologia apresenta e das várias críticas que recebe – porque tinha carência de dados históricos e ia estimular a criação de uma nova ideia. Também porque tinha em mente que as questões de validade estatística da amostra e do resultado não se aplicavam neste estudo, e ainda porque tinha em mente que faria apenas uma consulta a um grupo limitado e seletivo de especialistas¹³, sobre quais deveriam ser as competências genéricas (ser) e as específicas (saber e saber-fazer) do gerontólogo educacional, sabendo de antemão, que, através das suas experiências e da troca objetiva de informações entre eles, estes poderiam chegar ou não a um consenso sobre essas competências. Como também sabia que se os especialistas não chegassem a esse consenso, obteria dados valiosos com a conclusão da aplicação, da versão adaptada da metodologia Delphi convencional o que possibilitaria a aplicação do método de análise Lins Brasil, necessária para atender à especificidade do caso brasileiro, permitindo a definição das competências, mas que, sobretudo, me permitiria um avanço e um aprofundamento maior em alguns desses dados obtidos, quando da aplicação da VAMDC, os quais considero importantes para enriquecer esta investigação.

Neste estudo, na 1ª Circulação, o *consenso* seria atingido quando cada competência fosse considerada *essencial* ou *bastante relevante* por mais de 80% dos especialistas; na 2ª Circulação, admiti haver consenso se a partir de 3/4 (três quartos) dos especialistas, ou seja, se 75% deles classificassem determinada competência dentro

¹³ Através de duas Circulações, ou seja, dos dois questionários que foram apresentados ao painel de especialistas.

de um intervalo de 20% do total das posições de classificações definidas consecutivas. No caso das competências genéricas (*ser*), 20% das 20 posições definidas serão intervalos de 04 posições consecutivas. Nas competências *saber*, 20% das 45 posições definidas serão intervalos de 09 posições consecutivas. E, nas competências *saber-fazer*, 20% das 50 posições definidas serão intervalos de 10 posições consecutivas.

O método de análise Lins Brasil surgiu para ser aplicado neste caso específico brasileiro, com dois objetivos. No entanto, neste artigo, enfoquei apenas um dos objetivos: o de proporcionar a definição das competências genéricas e específicas para o gerontólogo educacional brasileiro, através do ordenamento balizado pelo cálculo estatístico da média aritmética e de desvio-padrão das classificações das competências;

Este método de análise consiste em três etapas¹⁴, mas aqui usei apenas a 1ª etapa: definição das competências genéricas (*ser*), específicas (*saber e saber-fazer*), a partir dos dados coletados na 2ª circulação da VAMDC.

Nesta primeira etapa, empreguei o ordenamento balizado pelo cálculo estatístico da média aritmética e de desvio-padrão das classificações, necessários para se fazer tal ordenamento para selecionar e definir as 20 competências genéricas (*ser*), as 45 específicas *saber* e as 50 específicas *saber-fazer*.

Para a consecução desse ordenamento, foram estabelecidos os seguintes critérios:

- Agrupamento das competências com os mesmos números de atributos ou classificações, dadas pelos especialistas; Ordenamento dos grupos das competências: as de maior número de atributos para as de menor número de atributos; Ordenamento das competências em cada um desses grupos considerando o cálculo da média aritmética: quanto menor a média aritmética, mais bem avaliadas foram elas; Existindo médias iguais entre competências do mesmo grupo, serão desempatadas pelo resultado do desvio-padrão das classificações, ou seja: quanto menor o desvio-padrão, menor será sua dispersão, isto é, será maior o consenso de opinião entre os especialistas acerca da posição da competência.

¹⁴ Para conhecer todo o método de análise Lins Brasil, ver Lins (2009).

Discutindo a análise e os resultados

Perfis do gerontólogo educacional brasileiro

Para definir os perfis profissionais do gerontólogo educacional brasileiro, me apoiarei no conceito de perfil apresentado por Sáez (2004)¹⁵. No entanto, antes de defini-los, pesquisei as lacunas existentes na atenção ao adulto maior, na formação do formador de formador e dos profissionais educadores e na sociedade relacionadas aos aspectos do envelhecimento. E quais atividades profissionais seriam necessárias para suprimir essas lacunas. Por isso, o ponto de partida para construir os perfis profissionais, funções e âmbitos de atuação do gerontólogo educacional brasileiro, foram algumas características retiradas dos perfis, das funções e de alguns âmbitos de atuação do pedagogo, do educador social e do trabalhador social, e espanhóis,¹⁶ assim como do perfil profissional do *profissional educador* brasileiro¹⁷.

De posse desses dados, fiz, então, um estudo sobre esses perfis, analisando-os sem perder de vista a realidade brasileira, levando em consideração os dados coletados sobre o envelhecimento brasileiro e sobre o idoso brasileiro, buscando convergências entre os três perfis e a realidade brasileira, com o objetivo de fazer uma fusão desses perfis profissionais.

Entendo que as características do educador social muito contribuirão para a composição dos perfis do gerontólogo educacional, no que se refere ao atendimento das necessidades educativas e sociais do adulto maior, assim como, o pedagogo contribuirá com características que dão maior ênfase ao aspecto formativo; e o trabalhador social contribuirá com características que enfatizam as necessidades de proteção social.

Com relação aos perfis definidos, encontrei a seguinte relação quando situados nas três áreas majoritárias da gerontologia educacional:

a) Área 1: Educação de adultos maiores:

Perfis: - formador de pessoas adultas e adultos maiores em todos os níveis de ensino; criador e avaliador de processos de ensino-aprendizagem, recursos didáticos e materiais educativos dirigidos a adultos e adultos maiores; Educador ambiental e pesquisador.

¹⁵ Sobre o assunto, ver Lins (2009).

¹⁶ O perfil do pedagogo e do trabalhador social espanhóis não difere muito dos perfis desses profissionais no Brasil, à exceção do educador social que não tem correspondência em nenhuma profissão brasileira.

¹⁷ Mais sobre o assunto, ver Lins (2004).

b) Área 2: Gerontologia educativa:

Perfis: Educador em instituições de atenção e inserção social e acolhida para adultos maiores e mediador em processos de intervenção familiar e sócio-educativa; Educador em processos de intervenção social com adultos maiores; Orientador (pessoal, acadêmico, profissional e trabalhista (de trabalho) nas questões sobre o processo de envelhecimento) e pesquisador.

c) Área 3: Gerontologia acadêmico-profissional:

Perfis: Perfil formador de formador; Perfil de avaliador de sistemas, instituições e políticas educativas e gerontológicas dirigidas aos adultos maiores e à sociedade; consultor e gestor de formação das organizações na área do envelhecimento; diretor de centros e de instituições educativas e sócio-educativas dirigidas para adultos maiores, supervisor da administração educativa e gerontológica dirigida a adultos maiores e pesquisador.

Apesar de diversos, os perfis definidos para o gerontólogo educacional brasileiro, se adequam, perfeitamente, ao que preconizam as três áreas majoritárias de atuação da gerontologia educacional, permitindo a este profissional, vários tipos de intervenção com e para os idosos, profissionais educadores e a sociedade em geral.

Funções do gerontólogo educacional brasileiro

O gerontólogo educacional brasileiro tem como funções gerais: analisar aspectos que conformam situações gerontológicas educativas e socioeducativas em diferentes contextos formativos; elaborar e realizar um acompanhamento e avaliação de projetos, programas, ações, campanhas, intervenção comunitária, implantados para cada contexto educativo de pessoas adultas e adultos maiores. E tem como funções específicas, as funções: de análise, organizadora e de desenvolvimento¹⁸, que aqui chamarei de *categorias de funções*¹⁹. Foram necessários alguns ajustes nas funções descritas nessas categorias para se adequarem às funções propostas para o gerontólogo educacional brasileiro.

¹⁸ Propostas no Libro Blanco para a titulação de Pedagogia e Educação Social.

¹⁹ Essas categorias serão utilizadas, posteriormente, para definir as competências *saber-fazer* do gerontólogo educacional brasileiro.

Para uma melhor compreensão das funções do gerontólogo educacional brasileiro, situei as categorias de função já citadas, a partir do meio em que elas são desenvolvidas. Para isso, utilizei a variável ‘do meio’ proposta por Romans (2003, pp.115-124), que as identificou como ‘meio externo’²⁰, ‘meio interno’²¹, como também, identificou as funções próprias de gestão²² que, para ela, permeiam tanto o meio externo quanto o meio interno. A autora utilizou a variável ‘do meio’ para estudar as funções do educador social, pois segundo ela, é no *meio* que este profissional desenvolve seu trabalho. Acredito que é no *meio* que o gerontólogo educacional brasileiro também desenvolve o seu trabalho; por isso, me apoio na proposta de Romans (2003), para uma maior elucidação do *saber-fazer* do gerontólogo educacional brasileiro.

Categorias de função

Apresentarei algumas das funções do gerontólogo educacional brasileiro dentro das categorias a que pertencem e o meio onde são desenvolvidas:

- 1) Função de análise (*meio externo*): investigadora, própria do seu status de formação científica superior; exploração e diagnóstico dos diferentes elementos que intervêm um sistema ou processo educativo de pessoas adultas e adultos maiores; planejamento, desenho/criação, seguimento e avaliação de sistemas educativos e formativos, e de processos educativos para pessoas adultas e adultos maiores; observação e detecção das necessidades e características do entorno dos grupos e indivíduos.
- 2) Função organizadora (*meio interno*): administração e gestão da ação educativa para pessoas adultas e adultos maiores; direção e desenho organizativo para os adultos maiores; inovação da intervenção educativa, dos sistemas e subsistemas educativos e formativos, de projetos, de programas, de centros, recursos e de técnicas sócio-educativas; colaboração e assessoramento na implantação da normativa legislativa dirigida a adultos maiores; direção em âmbitos educativos formais e não formais dirigidos a adultos e adultos maiores;

²⁰ As funções no ‘meio externo’ são aquelas que se realizam desde uma instituição para o meio aberto ou exterior.

²¹ As funções no ‘meio interno’ são aquelas que se realizam dentro de uma escola ou entidade.

²² As funções de ‘gestão’ são aquelas que se desenvolvem indistintamente em um ou outro meio.

3) Função de desenvolvimento(*meio externo*): desenvolvimento organizacional, institucional, profissional e pessoal; Orientação; Informativa, de assessoramento, orientadora e de suporte a indivíduos, grupos e famílias; elaboração, execução, seguimento e avaliação de projetos, programas, prestações, campanhas, intervenção comunitária relacionados com o envelhecimento populacional; relação com instituições, grupos e pessoal; reeducação; preventiva; docente; mediação promoção e inserção social e participação como especialista das três áreas majoritárias de atuação da gerontologia educacional dentro da administração educativa, em diferentes serviços educativo-gerontológicos em prefeituras, governos estaduais e governo federal.

Além dessas, identifiquei várias outras funções que devem ser exercidas pelo gerontólogo educacional brasileiro.²³

Como se pode ver a categoria *função de análise* e a categoria *função de desenvolvimento* correspondem ao *meio externo*, assim como, a categoria *função organizadora* corresponde ao *meio interno*. Contudo, é visível que todas as categorias de função são permeadas por funções de *gestão*.

Âmbitos de atuação do gerontólogo educacional brasileiro

O gerontólogo educacional brasileiro desenvolve suas funções atuando em quatro grandes campos²⁴: da educação institucional, da educação em outros contextos, dos serviços sociais especializados, e da saúde:

- 1) *Educação institucional*: Educação, formação e inserção de pessoas adultas e adultos maiores; Educação permanente; docência em todos os níveis de ensino, especificamente a vinculada à área do envelhecimento, educação de adultos maiores (em todos os níveis) e docência universitária etc.
- 2) *Contextos educativos diversos*: Formação em empresas: programas de preparação para a aposentadoria, avaliação de necessidades, orientação e inserção no trabalho para adultos maiores, formação de formadores, assessoramento em políticas de recursos

²³ Sobre o assunto, ver Lins (2009).

²⁴ Além dessas funções apresentadas nesses âmbitos, foram identificadas outras que pertencem aos quatro grandes campos. Ver Lins (2009).

humanos; Intervenção educativa para o desenvolvimento comunitário e familiar; educação regular de adultos e adultos maiores etc.

3) Serviços sociais especializados: Atenção a adultos maiores: centros sociais e clubes; associativismo; centros-dia; centros residenciais; atenção domiciliar; voluntariado; criação e desenvolvimento de programas educacionais e atuações em penitenciárias com adultos maiores etc.

4) Saúde: Atenção primária: criação e desenvolvimento de programas de formação de adultos maiores em hospitalização de longa duração; formação permanente dos profissionais que atuam com os adultos maiores; participação nas equipes do Programa Saúde da Família etc.

Diante do exposto, posso afirmar que o gerontólogo educacional brasileiro apresenta, em suma, variados perfis, tem diversas funções e atua em múltiplos âmbitos com parcelas diferentes da população. Isso é possível porque a gerontologia educacional, como dito, se divide em três áreas majoritárias de atuação que permitem ao gerontólogo educacional realizar as mais diversas intervenções, educativas, socioeducativas e gerontológicas, mas, para isso, ele precisa de determinadas competências.

Identificação e definição das competências genéricas e específicas do gerontólogo educacional brasileiro

O conceito ‘competência’ é polissêmico. Entre os autores que debatem esse tema, não existe um consenso em torno deste. Entendo esse conceito como um conjunto de saberes (*saber*²⁵, *saber-fazer*²⁶, *saber ser*²⁷) que só pode ser constituído na práxis, mediante uma ação-reflexão-ação, que vai mais além da preocupação com a racionalidade técnica e a eficiência. E entendo as atitudes como um *saber*. Mais precisamente, *saber ser*²⁸.

²⁵ Competências que são próprias de cada curso, o que o diferencia de outros cursos, e que, ao final dos estudos, devem ser de domínio de seus graduados.

²⁶ Idem.

²⁷ Conjunto de conhecimentos comuns a todos os cursos universitários.

²⁸ Definido no Informe Delors, 1996.

Parafrazeando Romans (2003, p.130), eu diria que o gerontólogo educacional brasileiro deveria se preparar para desempenhar as competências relacionadas com: o saber *ser* o *saber*, e o *saber-fazer*, pois:

O saber se refere ao conhecimento. [...] deverá se preparar para adquirir conhecimentos que lhe proporcionem suficiente bagagem científica, legal, administrativa, permitindo-lhe, assim, justificar com objetividade o porquê de cada ação que realize, seja orientação, intervenção etc.

O saber-fazer está relacionado com o desempenho de sua função educativa, quer dizer, desenvolver aquelas capacidades que lhe permitem se desenvolver em seu trabalho com certa garantia de sucesso. São chamadas competências técnicas que devem permitir obter as estratégias e habilidades necessárias para a aplicação acertada dos conhecimentos.

O saber se relacionar (SER) se dirige ao conjunto de relações interativas que se estabelece nas intervenções educativas. [...] Estas habilidades deverão permitir aos educadores uma relação humana e profissional com os usuários (clientes) colegas e o pessoal de outras instituições [...].

A partir dessa compreensão sobre o *saber*, o *saber-fazer* e o *ser*, da análise do Novo Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos dentro do âmbito do Espaço Europeu de Ensino Superior, de algumas competências genéricas (*ser*) definidas pelo Projeto Tuning, da adaptação de algumas competências específicas (*saber*, e *saber-fazer*) das titulações espanholas já citadas aqui, presentes nos Libros Blancos e da introdução de outras, identifiquei as 23 competências genéricas (*ser*) e as 51 e 45 específicas (*saber*, e *saber-fazer*), respectivamente, para o gerontólogo educacional brasileiro, as quais seriam apresentadas aos especialistas quando da aplicação da VAMDC.

a) Versão adaptada da metodologia Delphi convencional

No questionário 1 (1ª Circulação) da aplicação da VAMDC, foram apresentadas aos especialistas três questões sobre as competências genéricas (*ser*) e específicas

(*saber e saber-fazer*) e lhes foi solicitado que atribuíssem um valor às 23 competências genéricas, às 52 e 61 específicas (*saber e saber-fazer*, respectivamente) apresentadas a partir da seguinte escala: 1 = *Irrelevante*; 2 = *pouco relevante*; 3 = *bastante relevante*; 4 = *essencial*. Foi facultado aos especialistas o direito de acrescentar até duas competências às já existentes. Foram obtidos os seguintes resultados da análise estatística dos valores atribuídos, pelos especialistas no questionário 1, às competências genéricas e específicas:

- a) a maioria das competências genéricas (transversais) *ser* propostas no questionário 1 foram apontadas como: *bastante relevante* e *essencial* para o gerontólogo educacional. Outro dado observado foi que nenhuma competência foi considerada *irrelevante* pelos especialistas. Observou-se também que três competências obtiveram o consenso de todos os especialistas sendo que duas (02) foram consideradas por 100% dos especialistas como *essencial*, e uma (01) foi considerada *bastante relevante* também por 100% dos especialistas.

- b) observei que os dados com os valores atribuídos pelos especialistas no questionário 1 às competências específicas *saber*, denotam uma pulverização dessas competências entre os itens 2, 3 e 4 da escala, fato já esperado em virtude dos diferentes perfis dos especialistas. Contudo, a maioria das competências é considerada como *bastante relevante* e *essencial* para o gerontólogo educacional. Dessas, quatro, são consideradas *essencial* por 83,33% dos especialistas; nove são consideradas *essencial* por 66,67%. Uma foi considerada como *bastante relevante* por 83,33% dos especialistas; quatro foram consideradas como *bastante relevante* por 66,67% dos especialistas; e nove foram consideradas *bastante relevante* por 50% dos especialistas.

- c) apesar da variação encontrada na atribuição dos valores das competências *saber-fazer* – fruto dos diferentes perfis dos especialistas – pude verificar que todo o grupo de especialistas (100%) aponta apenas duas competências como *essencial* ao gerontólogo educacional brasileiro; 83,33% aponta sete como *essencial*; e 66,67% dos especialistas aponta quatro como *essencial*.

Mesmo muitas competências tendo sido consideradas como *bastante relevante e essencial* pelos especialistas, concluída a 1ª Circulação (Questionário1), não foi possível retirar um consenso dos especialistas sobre as competências necessárias ao gerontólogo educacional brasileiro. Todavia, sinalizam certas tendências para determinadas competências ou grupos de competências. Que identifiquei posteriormente²⁹.

No questionário 2 (2ª Circulação), foram apresentadas aos especialistas três questões sobre as competências genéricas (*ser*) e específicas (*saber* e *saber-fazer*) e lhes foi solicitado que a partir das competências apresentadas na 2ª Circulação Análise Estatística (questionário 1) estabelecessem uma ordem de importância de 20 competências genéricas (*ser*) dentre as 30 competências apresentadas; as 45 competências específicas *saber* dentre as 58 competências apresentadas; as 50 competências específicas *saber-fazer*, dentre as 64 competências apresentadas que acreditem ser as principais, para o gerontólogo educacional.

A partir dos resultados da análise da ordem de importância no questionário 2 (2ª Circulação), apenas vislumbrei as tendências apresentadas pelos especialistas por um ou outro grupo de competências. Portanto, não foi possível definir as 20, 45 e 50 competências *ser*, *saber* e *saber-fazer*, respectivamente, para o gerontólogo educacional brasileiro.

Concluí, após a análise dos dados da 1ª e 2ª Circulações componentes da VAMDC – sobre quais deveriam ser as competências genéricas (*ser*) e específicas (*saber* e *saber-fazer*) imprescindíveis para a formação e o exercício profissional do gerontólogo educacional brasileiro – que, apesar de muitas competências terem sido consideradas pelos especialistas como: *bastante relevante e essencial* na 1ª Circulação e terem sido alocadas, por eles, *nas primeiras posições* e algumas poucas terem obtido consenso de 75% dos especialistas na 2ª Circulação, só foi possível, como dito anteriormente, vislumbrar algumas tendências apresentadas pelos especialistas em relação a determinados grupos de competências, sem, no entanto, gerar consenso entre eles, sobre quais as 20 competências genéricas *ser* e quais as 45 e 50 competências específicas *saber* e *saber-fazer*, respectivamente, o gerontólogo educacional brasileiro deveria possuir.

Acredito que, apesar de ter usado medidas de tendência central, a definição não foi possível porque havia uma discrepância muito grande entre os valores e as posições

²⁹ Sobre o assunto, ver Lins (2009).

atribuídos às competências pelos especialistas. Demonstrando claramente a existência de opiniões contrárias muito divergentes, posto que, salvo as exceções, as classificações a cada competência não se localizaram em posições próximas umas das outras. Existem pouquíssimas coincidências nos valores classificatórios a cada competência atribuída pelos especialistas.

Esse fato, provavelmente, aconteceu devido ao número pequeno de especialistas que participou do estudo e seus diferentes perfis acadêmico e profissional; houve predominância do subjetivo sobre o objetivo, por haver nessa área pouco conhecimento, poucos experimentos e comprovações técnico-científicas agregados; o que explica o fato de o especialista responder na maioria das vezes, a partir da sua linha de pensamento prático-profissional adotada no seu dia a dia e total liberdade dos especialistas para selecionar e classificar as competências dentro dos limites previamente estabelecidos.

Acredito que os motivos expostos acima contribuíram para inviabilizar um consenso, entre estes especialistas, sobre quais competências seriam as mais importantes para o gerontólogo educacional brasileiro, quando da aplicação da VAMDC. O que não invalida o estudo, pois, apesar da não convergência de opiniões – uma possibilidade real neste tipo de metodologia usada – foi possível obtermos dados valiosos, que indicam a possível existência de tendências dos especialistas em relação às competências ou grupo de competências, assim como esses dados possibilitarão a definição das 20 competências genéricas *ser* e das 45 e 50 competências específicas *saber e saber fazer* respectivamente, necessárias para a formação e o exercício profissional do gerontólogo educacional, através da aplicação da primeira etapa do método de análise Lins Brasil.

b) 1ª etapa do método Lins Brasil

Com a aplicação da 1ª etapa do método Lins Brasil foram definidas as competências genéricas e específicas, ou seja, as 20 (*ser*) e as 45 e 50 específicas (*saber, e saber-fazer*), respectivamente, mais importantes para a formação e o exercício profissional do gerontólogo educacional. Apresentarei as cinco primeiras *ser, saber e*

*saber-fazer*³⁰ que obtiveram as menores médias e os menores desvios-padrão, quando apontadas por todos os especialistas ou por apenas 3 deles:

- a) Competências Genéricas (*ser*): Compromisso ético; reflexão crítica; capacidade de análise e síntese; adaptação a novas situações; aprendizagem autônoma.
- b) Competências Específicas (*Saber*): Conhecer o processo de investigação e técnica de investigação social de natureza quantitativa e qualitativa; conhecer os pressupostos e fundamentos teóricos da intervenção socioeducativa e gerontológica com adultos maiores e a sociedade em geral; conhecer os modelos e fundamentos teóricos dos processos de orientação e intervenção para a integração educativa, social e laboral de adultos maiores; conhecer as políticas de bem-estar social dirigidas ao adulto maior etc.
- c) Competências Específicas (*Saber-fazer*): Planejar, implementar, revisar e avaliar a prática da gerontologia educacional com pessoas, famílias, grupos, organizações, comunidades e outros profissionais; apoiar aos adultos maiores para que sejam capazes de manifestar as necessidades, pontos de vista e circunstâncias; analisar criticamente o conceito de necessidade de acordo com o contexto histórico, social, político e educacional nos quais envolve sua ação profissional; participar, assessorar e gerenciar nas organizações o planejamento, desenvolvimento e avaliação de planos de formação de recursos humanos na área de gerontologia educacional; identificar e avaliar os processos de formação, desenvolvimento e evolução de pessoas, famílias, grupos, organizações, comunidades, assim como suas manifestações atuais e tendências de futuro etc.

Apesar de as competências: *ser*, *saber* e *saber-fazer* definidas não saírem de um consenso entre os especialistas; mas sim da utilização de um mecanismo, como foi dito, que permitiu classificar a partir de determinados critérios, as 20, 45 e 50 competências genéricas (*ser*) e específicas (*saber* e *saber-fazer*), respectivamente, entendo que a definição das competências, apenas pela estatística – sem retirar de um consenso dos especialistas – foi necessária porque esta definição era um dos objetivos do estudo. Considero, entretanto, que esta forma de defini-las se tornou superficial e não aprofundada. Contudo, reitero que foi possível vislumbrar tendências dos especialistas por determinadas competências e/ou grupo de competências. Por isso, resolvi enriquecer

³⁰ Todas as competências genéricas e específicas podem ser encontradas em Lins (2009).

e aprofundar um pouco mais a pesquisa buscando identificar algumas tendências³¹ apresentadas pelos especialistas em relação às competências ou a outro grupo de competências.

Considerações finais

No Brasil é facilmente visível, principalmente na mídia, uma dualidade na abordagem ao fenômeno do envelhecimento brasileiro. Existe uma abordagem que apresenta uma visão estereotipada deficitária do envelhecimento e outra que apresenta uma abordagem auspiciosa desse envelhecimento quando dá ao idoso super-poderes.

Acredito que só a gerontologia educacional será capaz de modificar a visão negativa sobre o velho e a velhice que permeia a sociedade, pois é a área responsável pela formação de profissionais, e não profissionais, que trabalham ou vão trabalhar com idosos, e é responsável, também, pela educação de idosos e da sociedade em geral em relação aos diversos aspectos do envelhecimento.

Diante do quadro encontrado sobre a gerontologia educacional e devido à sua importância já comentada, entendo que, para acelerar a saída da gerontologia educacional brasileira do processo embrionário de desenvolvimento em que se encontra, é necessária a construção do gerontólogo educacional brasileiro, profissional responsável pela educação e formação do adulto maior e dos profissionais, que vão trabalhar direta ou indiretamente com idosos, assim como o responsável pela educação da sociedade no que se refere aos temas do processo de envelhecimento, no âmbito da gerontologia educacional.

A partir desse entendimento, construí o construto gerontólogo educacional brasileiro, defini seus perfis profissionais, suas funções e seus âmbitos de atuação, identifiquei e defini suas competências genéricas (*ser*), e específicas (*saber e saber-fazer*).

Construído o construto “gerontólogo educacional”, na sequência, abordei (Lins, 2009) a questão da gerontologia enquanto disciplina e profissão, porque iria propor no trabalho a profissão “gerontólogo educacional e a “licenciatura em gerontologia educacional”. Desde o ano de 1999 - no âmbito do mestrado profissional em

³¹ Sobre os resultados dessa pesquisa, ver Lins (2009).

gerontologia social (UCB) - vinha construindo uma proposta de uma licenciatura em gerontologia educacional, cujo esboço foi comentado no trabalho final de conclusão do curso em 2002. Entretanto, a primeira versão só foi concluída no ano de 2003 e defendida no ano de 2004 em minha dissertação de mestrado. Entre os anos de 2004 e 2006 fiz uma revisão para um maior aprofundamento do tema devido ao surgimento de novas demandas de necessidades de formação e para acrescentar fatos novos como o surgimento do curso de graduação em gerontologia da USP e do mestrado em gerontologia da Universidade Católica de Brasília (UCB). Novamente no ano de 2007 fiz uma nova revisão na proposta - a questão da formação é dinâmica e rica em detalhes - e finalmente, em 2009 a defendi na minha tese. Por causa dessa proposta, surgiu-me o interesse na criação de novos cursos de graduação em gerontologia, nas lutas e nos debates sobre a regulamentação da profissão do gerontólogo no Brasil.

Acredito que a dificuldade da regulamentação da profissão de bacharel em gerontologia no Brasil se deve ao fato de existir a especialização em gerontologia, cujo profissional especialista ocupa, muitas vezes, sem competência para tal, o espaço que seria do bacharel em gerontologia. Todavia, creio que o espaço desse profissional está assegurado como um gestor em instituições de longa permanência, em centro-dia, em hospitais etc., ou seja, primordialmente, na área da saúde, principalmente, tendo em conta as suas grades curriculares. Entendo que nenhuma especialização em gerontologia no Brasil, abre a possibilidade para a formação de um gestor de atenção/cuidados/serviços gerontológicos - os cursos de especialização cumprem a sua vocação para a iniciação à pesquisa, mas não tem vocação para a práxis - acredito que em se mantendo esse foco, a profissão de bacharel em gerontologia é viável, e se faz necessária; entretanto, se pretender abarcar outras disciplinas e áreas de atuação, corre o risco de se descaracterizar, uma vez que o social é o foco principal da gerontologia social e a educação é o foco principal da gerontologia educacional. Portanto, o seu foco principal, a saúde e seu campo de atuação, devem estar bem delimitados. Assim, como está bem delimitado, dentro dos quatro grandes campos da educação, já citados, o campo de atuação do gerontólogo educacional.

Acredito também, que a proposta da PUC-SP para a graduação em gerontologia social pode viabilizar a licenciatura em gerontologia educacional, pois encontro pontos convergentes entre as duas propostas, no que se refere à importância da licenciatura e no tocante a alguns objetivos pretendidos, tais como: formar docentes na área

gerontológica, a partir da licenciatura (formação de formadores), possibilitar a docência, educar a população em geral para a velhice e ter como um de seus campos de atuação a docência no ensino fundamental e médio - a estes acrescentaria a educação infantil, a educação de jovens e adultos (EJA), a educação regular de adultos maiores/idosos e a educação para a velhice para a população em geral.

Em se concretizando, o curso de graduação em gerontologia social da PUC-SP, certamente, fará uma grande diferença no meio acadêmico, e principalmente, na sociedade brasileira, porque a formação que está sendo proposta responderá às demandas de necessidades que, até então, não foram respondidas por outros profissionais que, de maneira equivocada, militam no campo da gerontologia social e da gerontologia educacional. Por isso, vejo com bons olhos e com grande esperança esse novo olhar da academia brasileira, através da PUC-SP, para a gerontologia social e mais especificamente, para a sua subárea a gerontologia educacional – mesmo não a nomeando em sua proposta – pois, mesmo dando maior ênfase ao social, abriu possibilidades para a vertente educacional da gerontologia social.

Acredito que a gerontologia educacional seja a área privilegiada para investigar os temas relacionados com a formação do gerontólogo educacional, com a formação de formador de formador, com a formação de profissionais educadores, com a educação formal e não-formal de adultos maiores e com a educação da sociedade em geral, sobre o envelhecimento, pois é rica em detalhes, que são entrelaçados a uma dinâmica maior que a da própria gerontologia educacional: a dinâmica da educação para todos, em todos os seus aspectos e modalidades, ao longo da vida. Por isso, sugerimos que esses temas sejam investigados dentro das áreas específicas da gerontologia educacional, uma vez que ficou evidente que há muito a ser investigado sobre a gerontologia educacional e suas áreas de atuação.

Creio que o espaço do profissional gerontólogo social, do profissional gerontólogo e do profissional gerontólogo educacional está assegurado – evidentemente, desde que o foco da formação e do campo de atuação de cada um desses profissionais esteja bem delimitado - pois, no Brasil, existe uma grande necessidade/demanda por esses profissionais.

Confio que, com a construção do modelo do gerontólogo educacional brasileiro e da sua formação, será suprida a lacuna de um profissional com formação específica, para atuar nas três áreas majoritárias de atuação da gerontologia educacional, com condições de responder às demandas advindas do fenômeno do envelhecimento

populacional brasileiro, uma vez que a sua formação cumprirá exigências concernentes aos saberes: andragógicos, específicos, gerontológicos, tecnológicos, saber-ser etc., necessários ao seu exercício profissional na atenção ao adulto maior.

Finalmente, concluo este estudo esperando que o conhecimento construído aqui possa servir como base para um maior aprofundamento, em futuras pesquisas, sobre o tema da gerontologia educacional e, principalmente, sobre a gerontologia acadêmico-profissional (terceira área majoritária da gerontologia educacional), pois ficou evidente neste estudo o seu processo embrionário de desenvolvimento.

Referências

AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN, (2005). *LIBRO BLANCO*. Título de grado en trabajo social. Madrid (ES): ANECA.

Dellors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. (1ª ed.). Madrid (Es): UNESCO: Santillana.

Freire, P. (1978). *Pedagogia do oprimido*. (6ª ed.). Rio de Janeiro (RJ): Paz e Terra.

González, J. & Robert, W. (Eds.). (2003). *Proyecto Tuning Educational Structures in Europe*. Informe Final Fase Uno. Bilbao (España): Universidad de Deusto.

Lima, A.M.M. (2009, ag.). Graduação em Gerontologia: da inovação pedagógica à formação da identidade profissional do gerontólogo. *Revista Kairós Gerontologia, Caderno Temático, 4*, 19-31. São Paulo (SP), Brasil: FACHS/NEPE/PEPGG/PUC-SP.

Lins, T. (2001). *Recursos humanos cualificados: atención de calidad a las personas mayores*. Trabalho final de mestrado profissional. IFC da Universidade de Barcelona.

_____(2004). *Formação de profissionais educadores: pistas para um programa alternativo*. Dissertação de mestrado. Salamanca (ES): Universidade de Salamanca.

_____(2007). Formador de formador: características educacionais e profissionais de acadêmicos que ensinam na formação continuada *stricto sensu* em gerontologia no Brasil. *Revista Kairós, 10(2)*, 135-151. São Paulo (SP), Brasil: FACHS/NEPE/PEPGG/PUC-SP.

URL: <http://revistas.pucsp.br/index.php/kairos/article/view/2595>

_____(2009). *Em busca do gerontólogo educacional brasileiro: uma construção do modelo do gerontólogo educacional a ser aplicado no Brasil*. Tese de doutorado. Salamanca (ES): Faculdade de Educação da Universidade de Salamanca.

Mercadante, A.F., Goldfarb, D.C. & Lodovici, F.M.M. (2007, jan.-jun.). Graduação em Gerontologia: formação de gerontólogos para o enfrentamento dos desafios do envelhecimento humano, na pesquisa, docência e gestão técnico-profissional. Brasília (DF): *Educação Profissional: C e T, 1(2)*, pp. 231-243.

- Mercadante, E.F., Lodovici, F.M.M. & Fonseca, S.C. (2009, ag.). Graduação em Gerontologia na PUC-SP: o desafio da longevidade. *Revista Kairós Gerontologia, Caderno Temático, 4*, pp. 105-130. São Paulo (SP), Brasil: FACHS/NEPE/PEPGG/PUC-SP.
- Pavarini, S.C.I., Barham, E.J. & Filizola, C.L.A. (2009, ag.). Gerontologia como profissão: o projeto político-pedagógico da Universidade Federal de São Carlos. *Revista Kairós Gerontologia, Caderno Temático, 4*, pp. 83-94. São Paulo (SP), Brasil: FACHS/NEPE/PEPGG/PUC-SP.
- Peterson, D.A. (1990). A history of the education of older learners. In: Sherron, R.M. & Lumsdem, D.B. (Eds.). *Introduction to educational gerontology*. Washington, D.C: Hemisphere Publishing Corporation.
- Romans, M. (2003). Funções e competências do educador social. In: Romans, M., Petrus, A. & Trilla, J. (Coords.). *Profissão: Educador Social*, 115-124. Porto Alegre (RS): Artmed.
- Sáez, J.C. (2004). Las profesiones sociales: la educación social en perspectiva. In: Sáez, C., Martínez, M.S., Svensson, L. (Coords.). *Sociología de las profesiones. Pasado, presente y futuro*. Murcia (ES): Diego Marín.
- Thorton, J.E. (1992). Gerontology in Canada. *Educational Gerontology, 18*(i.5), 415-431.
- Viel, T.A. et al. (2009, ag.). O eixo biológico do curso de Gerontologia Escola de Artes, Ciências e Humanidades – Universidade de São Paulo. *Revista Kairós Gerontologia, Caderno Temático, 4*, 33-42.
- Wright, J.T.C. & Giovinazzo, R.A. (2000). *Delphi* – Uma ferramenta de apoio ao planejamento prospectivo. *Caderno de pesquisas em administração, 1*(12), 54-65. São Paulo (SP).

Recebido em 03/05/2013

Aceito em 26/06/2013

Tereza Lins - Gerontóloga socioeducacional, Universidad de Salamanca (ES).

E-mail: tereza_lins@hotmail.com