

Formador de formador: características educacionais e profissionais de acadêmicos que ensinam na formação continuada *stricto sensu* em Gerontologia no Brasil

Tereza Lins

RESUMO: este estudo apresenta resultados de pesquisa realizada sobre o perfil do formador de formadores da formação continuada em Gerontologia, *stricto sensu*, no Brasil. Os dados foram levantados através de acervo documental. Os resultados mostram que os formadores de formadores apresentam muitas características em comum. Conclui-se, então, que no Brasil há indícios de um “perfil-tipo” do formador de profissionais educadores de adultos maiores, que ensinam nos cursos de Gerontologia *stricto sensu*.

Palavras-chave: adulto maior; perfil-tipo; formador de formador.

ABSTRACT: *This study presents the results of research on the profile of the teachers of educators working in continuous training in the area of gerontology (Master's and doctoral programs) in Brazil. The used data come from documentary sources. Results show that the teachers of these educators have many characteristics in common. Thus, the analysis reveals that one may compile a general 'typical profile' of the teachers of professional educators engaged in working with the elderly and that the former teach in post-graduate courses of gerontology.*

Keywords: *Elderly; Typical profile; Teacher of educators.*

Introdução

O Brasil está passando por duas transições inter-relacionadas: uma demográfica e a outra epidemiológica. Esta última está acarretando, ao mesmo tempo, uma rapidez no aumento do valor absoluto e relativo da população de 60 anos ou mais e uma mudança no perfil de morbimortalidade do país; além disso, está impulsionando o aumento da expectativa de vida do brasileiro, conjuntamente a uma melhora na qualidade de vida do idoso. Essa rapidez na transição demográfica pode ser acompanhada através da comparação dos dados do censo de 1980 com os de 2000. Na década de 1980, o Brasil era considerado um país de jovens, com cerca 6.500.000 de pessoas acima de 60 anos. No limiar do século XXI, o Brasil encontra-se com a quantidade de 14.072.188 milhões de pessoas com mais de 60 anos, representando cerca de 8,3% da população em 2000 (IBGE, censo 2000). A expectativa dos demógrafos é de que essa população de mais de 60 anos passará a ser de 32 milhões em 2025, perfazendo um total de 15% de toda a população brasileira.

Essas mudanças no perfil demográfico brasileiro, assim como em grande parte do mundo, acontecem dentro de uma sociedade contemporânea, em que a aprendizagem é fator decisivo na inserção dos sujeitos num mundo globalizado, em um contexto de transformações locais das concepções de espaço e de tempo, gerando com isso conflitos. Essa nova sociedade e a globalização trouxeram consigo, portanto, exigências de novas competências para realizar os saberes, o saber fazer e o saber ser. Nesse contexto, segundo Ortega-Esteban:

Todos se han visto o se van a ver obligados a reciclarse en sus trabajos y profesiones, so capa de degenerar o desfasarse. Más el reciclaje o reactualización de conocimientos ya no es suficiente, hay que aprender para cada día para estar al día, no hay distinción entre trabajo profesional y aprendizaje, no hay diferenciación entre la vida y el aprendizaje, no hay distinción entre la educación e la vida. La educación va a ser y acontecer a lo largo de la vida. Educarse y vivir va a ser la misma cosa. (Ortega-Esteban, 1999, p. 318)

Isso é mais verdadeiro ainda para os profissionais que trabalham ou vão trabalhar com os adultos maiores, uma vez que o velho de ontem não é o mesmo de hoje, nem será o de amanhã.

Essa projeção de “eternos aprendizes” dos sujeitos adultos justifica a construção de uma relação estreita entre educação e envelhecimento. Pois, numa sociedade que envelhece, seu envelhecimento populacional faz com que quase todos os profissionais, dentro em breve, de algum modo, passem a prestar serviços aos adultos maiores. Tal fenômeno levou determinados profissionais que trabalhavam com o adulto maior a sentir a necessidade de se especializarem, no campo do envelhecimento, para dar respostas às crescentes demandas desse segmento da população, abrindo com isso perspectivas para outros profissionais, de virem a desenvolver ou trabalhar em novos serviços destinados aos adultos maiores.

A partir do surgimento desse fenômeno mundial, o tema da formação inicial e continuada de profissionais que trabalham ou vão trabalhar com e a favor de adultos maiores passou a preocupar os organismos internacionais, responsáveis por políticas dirigidas a essa população, alertando-a sobre a necessidade de uma formação específica em Gerontologia ou Geriatria. Em consequência desse novo momento vivido pela sociedade, nunca se investigou e se debateu, tanto como hoje, sobre os adultos maiores. Surpreendentemente, no que se refere a pesquisas para saber quem é o formador do formador de profissional educador, como é a sua formação e qual é a sua atuação, existe uma verdadeira lacuna.

Como resultado dessa lacuna, a Gerontologia acadêmico-profissional definida por Thorton (1982), como processos de ensino, instrução e treinamentos dirigidos para a especialização de profissionais, para-profissionais e voluntários do envelhecimento, encontra-se em um estado embrionário de desenvolvimento. Entretanto, considerando a importância que tem o aspecto do envelhecimento e da educação em nossa sociedade e a forma como afeta individual e coletivamente os sujeitos, essa lacuna deve ser suprida com urgência, para que a Gerontologia acadêmico-profissional, definida por Peterson (1990) como área responsável pela

formação desse formador, saia desse estado embrionário de desenvolvimento em que se encontra. Sobretudo porque é o rápido envelhecimento da população que aponta para a necessidade urgente de se investigar quem são e como se dá a formação e atuação desses profissionais, uma vez que estes são responsáveis pela formação dos profissionais educadores e devem contribuir para que estes aprendam a aprender a ser, a saber fazer, a aprender, a conhecer e a viver juntos (Delors, 1996). Além disso, deve contribuir para a formação de profissionais críticos e reflexivos segundo o entendimento de Shön (2000), cumprindo nessa formação as exigências concernentes aos saberes específicos, andragógicos, tecnológicos e gerontológicos. Portanto, meu objetivo neste artigo é discutir se existe um “perfil-tipo” do formador de formador na formação continuada *stricto sensu* em Gerontologia no Brasil.

No entanto, antes de apresentar a pesquisa e seus resultados, é necessário identificar alguns termos utilizados neste estudo, em virtude da “confusão metodológica” que caracteriza o campo da educação em geral e da formação de formadores em particular. Assim, utilizo aqui quatro categorias principais: a primeira é a de *profissional educador* para identificar o profissional que trabalha ou vai trabalhar com e a favor de adultos maiores; a segunda, é a de *educador*, recorrendo-se aqui ao conceito de Freire (1978) para determinar quem é o educador; a terceira é a de *adulto maior*, usada aqui como categoria englobante que inclui todos os adultos a partir de 60 anos e mais; por fim, a quarta categoria que é a de *formador de formadores* para identificar o profissional que forma o profissional que trabalha ou vai trabalhar com e em favor de adultos maiores.

A formação do formador de formadores no contexto atual brasileiro

O meu interesse pelo tema surgiu após a realização de uma pesquisa, em 2001, sobre a formação inicial e continuada de profissionais,¹

1 Trata-se de uma pesquisa realizada no âmbito do Master em Gerontologia Social, Universidade de Barcelona, Espanha.

tendo como recorte empírico a prefeitura de uma capital brasileira e sua atuação com adultos maiores. O resultado dessa pesquisa indicava a necessidade de investigar se o *status quo* dos profissionais observados era uma realidade. A partir da realização da primeira etapa, em 2003, da pesquisa do projeto de doutorado,² foram levantados três dados preocupantes: o primeiro foi a confirmação, intuída na pesquisa anterior, de que esses profissionais não tinham nenhuma formação específica em Gerontologia ou Geriatria. O segundo dado preocupante foi a constatação da ausência de uma legislação específica que regulamentasse ou fizesse referência explícita à formação inicial ou continuada do docente ou de qualquer outro profissional que trabalhasse com o adulto maior. O último dado que me preocupou foi encontrado através da revisão da literatura especializada, onde se verificou que esta abordava apenas a atuação desses profissionais na atenção primária e secundária, nos centros sanitários, em domicílio, nos centros dia e em residências geriátricas, não encontrando, portanto, nenhuma referência à formação desses profissionais. Na conclusão dessa etapa da pesquisa, foi possível, assim, sustentar que no Brasil não existia um “perfil-tipo” do profissional educador de adultos maiores, mas apenas indícios de um perfil que apontavam para uma formação inicial e continuada desses profissionais realizada em faculdades e universidades.

Com esses dados em mãos, parti para a segunda etapa de investigação e análise do projeto de doutorado. As primeiras conclusões que surgem das análises dos dados obtidos sinalizam para a inexistência de uma profissionalização específica do formador de profissional educador no Brasil, porque não existe uma cultura profissional específica comum necessária para falar de um ofício de formador de formador com saberes e competências próprias; o resultado disso é que as instituições pesquisadas apresentam como formadores de formadores o que Shön (2000) chama de “educadores profissionais”, ou seja: professores universitários que são responsáveis pela formação específica desses profissionais. Entretanto,

2 Trata-se de uma pesquisa realizada no âmbito do Programa de Doutorado Educação de Pessoas Adultas, Universidade de Salamanca, Espanha.

esse fator não impede que as características educacionais e profissionais levantadas dos acadêmicos pesquisados sinalizem na direção de um “perfil-tipo” de formadores especialistas.

“Formação” e “formação de formadores”: algumas precisões

Seria importante, neste momento, apresentar como o termo “formação” é operacionalizado neste trabalho. Assim, a “formação” não é aqui entendida como um fim em si mesmo, mas como aquilo que é orientado para a promoção de uma mudança social e um desenvolvimento humano, situados dentro de um contexto social e econômico mais amplo. A necessidade dessa precisão impõe-se porque a literatura especializada sobre a questão da “formação” produziu uma quantidade admirável de concepções em torno do termo “formação” sem tentativas de convergências. Já no que se refere à concepção de “formação de formador/educador”, apesar de não existir uma definição única, percebe-se uma clara tentativa, dos teóricos, de encontrar essa definição, mas até agora sem grandes resultados, pois o que se vê é a elaboração de uma pluralidade de sinônimos para defini-la.³ O que já era de esperar, uma vez que o próprio termo “formação”, como dito, é entendido de maneira muito ampla e diversificada, variando o seu significado de teórico para teórico e de país para país. O mesmo pode ser dito em relação aos termos para se referir ao profissional que educa outras pessoas. Por exemplo: na Espanha, é utilizada a terminologia “formador de formadores”, na França, “formador de adultos” e, em outros países, “formador de professores”. No Brasil, o termo é “formador de educadores”, no entanto, essa nomenclatura refere-se aqui apenas à formação dos docentes da educação básica em geral.

Apesar da existência de vários modelos de formação dirigidos à formação dos profissionais da educação básica, fundamental e superior, como é o caso do modelo de formação orientada individualmente, da

3 Para uma percepção dessa variedade, ver, por exemplo, Huberman (1994) Rivilla (1989) e Ibernón (1994).

indagação, entre outros, no que se refere à questão da construção de um *modelo* de formação dirigido especificamente à formação de formador de formador, essa discussão inexistente na literatura especializada. Diante desse vácuo, o meu argumento é que a formação desses profissionais deverá estar fundamentada em um modelo andragógico, que parta dos pressupostos e das hipóteses andragógicas, assim como da teoria do conhecimento aplicada à educação sustentada por uma concepção dialética (construtivismo) e do currículo amparado na “educação de iguais”.

Como visto, apesar da transição demográfica e epidemiológica pelas quais passa o Brasil, não se verificou nenhum movimento vigoroso na direção de se identificar, seja em investigações ou na literatura especializada no Brasil, quem é o formador de formador e como se dá sua formação e atuação. O resultado disso, como se pode observar, é a dificuldade de encontrar qualquer referência ou discussão sobre o tema; e, mais problemático ainda, é a inexistência de dados específicos sobre esses profissionais formadores de profissional educador. Isso talvez se deva ao fato de esse tema não ter estado em evidência, tanto na academia quanto nos debates sobre as políticas educacionais ou gerontológicas.

O formador de formador e a legislação brasileira

Em grande medida, acredito que nessa quase ausência de uma clara definição do que seja um formador de formador de profissionais que lidam com adultos maiores há um forte componente cultural. Assim, segundo Altet, Paguay e Perrenoud “mesmo que os professores em formação sejam adultos, os formadores de professores não se consideram formadores de adultos e não participam da cultura desenvolvida no mundo das empresas ou em outras administrações públicas” (2003, p. 11). Isso também acontece em relação aos formadores de profissionais educadores, que também não se consideram formadores de adultos, mas sim professores especialistas da sua área.

No Brasil, esse tipo de concepção é reforçado pela legislação educacional brasileira. Assim, a LDB vigente não contempla a formação do educador de adultos. Em seu artigo 62 faz apenas referência à formação de docentes para a educação básica em geral. Diz o artigo:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Sobre o enfoque que é dado a essa formação, é preciso retornar ao artigo 61, que versa sobre os fundamentos da formação dos profissionais da educação em qualquer modalidade de educação, para ver que:

A formação de profissionais da educação de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

- I – a associação entre teorias e práticas inclusive mediante a capacitação em serviço;
- II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades

Para uma regulação sobre a educação continuada dos profissionais da educação, é preciso esperar até o inciso II, do artigo 67, que trata brevemente do assunto.

- II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim.

Ou seja, toda e qualquer referência regulamentativa sobre a formação de formadores de formadores deve ser *inferida* da LDB.

As implicações dessa falta de regulamentação são sérias. Segundo Ireland⁴ (2004), no Brasil, a história da educação de educadores para a educação de adultos, seja ela popular ou não, tem sido marcada, na maioria das vezes, pelo experimentalismo e pelo improviso. Improviso esse que, segundo ele, está associado ao fato de a grande maioria das experiências não ter continuidade, possuindo vida curta. Isso devido à mudança de políticas e ao remanejamento de recursos; a isso acrescenta-se a abrangência e a fragmentação do campo onde se desenvolvem as práticas de educação popular de adultos, não havendo sistematização das experiências desenvolvidas. Todo esse experimentalismo e improviso tem como causa, a meu ver, essa inexistência de uma formação específica para os educadores de adultos no Brasil, que, no meu entender, estende-se à formação de formador de formador, pois, como não existe uma profissionalização desse formador de formador na legislação, há um improviso na formação do profissional educador, que também é um adulto. Pois, obviamente, toda a estrutura universitária brasileira segue o que está enquadrado na LDB.

Discutindo a pesquisa

Como dito, pretendia-se investigar se no Brasil existia uma profissionalização específica de formadores de profissionais educadores e se existia um “perfil-tipo” de formadores de profissional educador, especificamente, os de formação continuada *stricto sensu* em gerontologia. Para tanto, tive como recorte empírico todos os cursos de gerontologia *stricto sensu* instaurados por universidades brasileiras e reconhecidos pela Capes-MEC. A pesquisa norteou-se, assim, por três diretrizes principais: identificar se esse formador é um especialista; verificar se é um formador polivalente com perfil ampliado; verificar se é um formador agente de mudanças. Essas diretrizes foram baseadas nas questões surgidas pela discussão elaborada por Altet (apud, Perrenoud, 2003) sobre uma profissionalização específica de formadores de professores, em que ela

4 Refere-se à formação para educadores-alfabetizadores de adultos.

se perguntava: Existe um perfil-tipo de formadores de professores? É um formador especialista? É um formador polivalente com perfil ampliado? É um formador agente de mudanças?

Com base nessas diretrizes, buscou-se identificar as características educacionais e profissionais de acadêmicos que ensinavam na formação continuada *stricto sensu* em Gerontologia, no Brasil, em 2003. Essa pesquisa foi repetida em 2007 para verificar se, depois de decorridos quatro anos, tinham surgido mudanças significativas.

Discutindo o método e o campo

Na Gerontologia educacional, os métodos de pesquisa são ainda incipientes. Por isso, foi necessária a adoção de uma abordagem metodológica interdisciplinar, realizando a conjugação de dois métodos na construção de uma pesquisa exploratória e descritiva. No que se refere a sua dimensão exploratória, essa pesquisa seguiu a definição apresentada por Gil. Segundo o autor, “as pesquisas exploratórias constituem a primeira etapa de uma investigação mais ampla” (Gil apud, Oliveira, 2007) desenvolvendo estudos que dão uma visão geral do fato ou fenômeno estudado. Com relação à dimensão descritiva, foi adotada a perspectiva de Rudio. Na sua definição, “a pesquisa descritiva está interessada em descrever e observar fenômenos, procurando descrevê-los e interpretá-los” (Rudio apud Oliveira, 2007).

Para a obtenção dos dados, foram compulsados 37 currículos de formadores de profissionais educadores, encontrados na Plataforma Lattes/CNPq, nos dois períodos já citados: 2003 e 2007. Esses 37 currículos representam a quase totalidade de formadores das três universidades brasileiras (PUC-RS, Unicamp, PUC-SP) que oferecem cursos de formação continuada *stricto sensu* na área de Gerontologia, sendo um doutorado e três mestrados acadêmicos.

A utilização da Plataforma Lattes como fonte de documentação deveu-se à impossibilidade de contar com a participação pessoal de todos os acadêmicos que atuavam em 2003 na formação continuada *stricto sensu* em Gerontologia por questões logísticas e, sobretudo, pelo

pouco tempo para a realização da pesquisa. Além disso, escolheu-se o Sistema Currículo Lattes como banco de dados por acreditar que comportava informações suficientes para dar respostas aos questionamentos levantados pela pesquisa (sem correr o risco de comprometê-la), dessa forma parecendo justificada a escolha dessa técnica.⁵ Além disso, é incontestável que o Lattes adquiriu uma grande reputação e credibilidade como sistema de informação curricular, sendo atualmente utilizado preferencialmente (às vezes exclusivamente) pelas instituições (de pesquisa e de fomento) e pela comunidade científica brasileira em geral.

Discutindo a análise e os resultados

Nos currículos pesquisados, procurou-se identificar as seguintes variáveis sobre os formadores de profissional educador de adulto maior dessas universidades: instituição de formação; qual a área de formação inicial e qual a de continuada; qual a área de produção científica; qual a titulação; local de trabalho e qual a área de atuação. Após a identificação, essas variáveis foram transformadas em seis categorias, os dados obtidos foram distribuídos e agrupados. Além disso, para uma melhor leitura dos dados, foi importante a construção de uma tabela que evidenciasse o perfil do formador de formador através das características educacionais e profissionais levantadas na pesquisa. Com essa tabela em mãos, a discussão dos dados foi baseada, de maneira analógica, na concepção da formação do formador de professor, defendida por Altet

5 A pesquisa foi realizada tendo em mente as advertências de Torres (2002), quando diz que as revisões documentais têm severas limitações para captar o estado da arte de qualquer campo, não só das idéias, mas também de intervenção sobre a realidade; que as reflexões extraídas fundamentalmente de revisão bibliográfica, documental e na web, como é o caso desta pesquisa, reforçam a necessidade de se estender a investigação para mais além dos documentos e entrar em contato com as práticas reais e o conhecimento tácito dos atores que em sua maior parte permanecem sem serem documentados. Na Gerontologia educacional, as práticas reais e o conhecimento tácito dos atores também, na sua maioria, permanecem sem serem documentados.

(2003). Esse recurso foi necessário e imprescindível porque, como já dito, não se encontrou uma discussão específica sobre a formação desse formador de formador.

Categorias Formação Inicial e Continuada⁶

A formação inicial do formador de formador brasileiro é basicamente realizada em universidades públicas (42,24%) e privadas (56,76%), não diferindo da formação seguida pelo profissional educador. A formação continuada também é realizada em universidades públicas e privadas. Constatou-se, ainda, que a maioria dos formadores não tem uma formação pedagógica específica para ensinar. Eles se enquadram no que Shön (2000) denomina “educadores profissionais”, referindo-se àquele formador que não é formador de professor, mas que trabalha no ensino superior.

Outro dado obtido é que poucos formadores de formador têm uma formação continuada específica na área do envelhecimento. A formação continuada *stricto sensu* desses formadores de formadores é majoritariamente realizada fora da área da Gerontologia e da Geriatria. A maioria (72,97%) tem sua formação continuada correspondente à sua formação inicial ou em outra área.⁷ Os que a têm, obtiveram-na em sua formação continuada em cursos de Gerontologia ou Geriatria. Geralmente, esses cursos pertencem aos departamentos de Educação, Psicologia e Enfermagem e de Medicina,⁸ sendo concebidos de acordo com os princípios determinados por cada universidade. Entretanto, até onde se pesquisou não existe uma habilitação denominada “formador

6 Para uma melhor compreensão dos resultados, resolveu-se analisar conjuntamente as categorias “formação inicial” e “formação continuada”.

7 Aqui se encontra a grande limitação do tipo de documento pesquisado: não é possível identificar como foi desenvolvida a formação inicial e continuada desses formadores de profissionais educadores.

8 Atualmente, esses cursos, exceto Geriatria, são abertos a qualquer profissional, que se interesse em estudar o tema do envelhecimento.

de formador”, nem tampouco um curso específico dirigido a formar docentes para ensinar na formação continuada *stricto sensu* em Gerontologia no Brasil.

A conclusão maior da análise dos dados dessa categoria é a de que, ao se identificar o tipo de formação seguida por esses profissionais, pode-se avançar que, no Brasil, não existe uma cultura profissional específica comum necessária para falar de um ofício de formador de formador, com saberes e competências próprias. Conseqüentemente, não existe uma profissionalização específica do formador de profissional educador de adultos maiores no Brasil. Entretanto, no caso do formador de professores,

[...] surge um processo de profissionalização do ofício de professor e da formação de professores e que este se encontra no nível de um princípio de profissionalização de formadores de professores, no sentido da evolução da profissionalidade. (Altet, Paguay e Perrenoud, 2003, p. 78)

Categoria Área de Atuação

Os dados levantados apontam que a maioria (67,57%) dos formadores de formadores atua fora da área da Gerontologia, da Gerontologia social e da educacional. Constituem aquilo que, na formação de formação de professores, Altet (2003) chama de formadores disciplinares centrados na disciplina ensinada. São formadores que asseguram formações relacionadas com a disciplina que ensinam. São professores da graduação que são recrutados para atuar na formação continuada, por sua especialização. Os formadores disciplinares primam pela predominância da disciplina, centrados no aperfeiçoamento dos profissionais educadores em uma disciplina ensinada. Portanto, são especialistas em suas áreas de conhecimento e não formadores mistos.

Categoria Local de Trabalho

No que diz respeito ao local de trabalho desses formadores de formadores, todos estão vinculados a alguma universidade e realizam suas funções na instituição de ensino ou em algum órgão ligado a essa.

Categoria Produção Científica

Foi possível constatar que, apesar de pequena, existe uma produção científica dos formadores de profissionais educadores dentro da área da Gerontologia, com a predominância de temas geriátricos. Ainda alguns deles participam ou coordenam pesquisas nessa área, dado que se considera de extrema relevância e que pode ter um impacto considerável no futuro.

Categoria Titulação

Todos esses formadores de formador possuem o título de doutor. Entretanto, apenas 27,03% desses formadores de profissionais educadores têm sua titulação em gerontologia ou geriatria. A maior parte (72,97%) tem sua titulação fora dessas áreas, apesar disso, 5,41% abordam temas do envelhecimento.

Considerações finais

Durante a pesquisa, percebeu-se que a Gerontologia acadêmico-profissional, tanto quanto a Gerontologia educacional, tem sua história acadêmica e profissional muito reduzida; mesmo em muitos países desenvolvidos, existe ainda uma indefinição sobre quem deve ser, academicamente falando, responsável pela formação dos profissionais educadores.

Quando se considera o caso brasileiro, os dados analisados revelam que não existe uma profissionalização específica do formador de profissional educador no Brasil, pois, como foi visto anteriormente,

não existe uma cultura profissional específica comum, necessária para falar de um ofício de formador de formador com saberes e competências próprias. Entretanto, isso não impede que as características educacionais e profissionais levantadas dos acadêmicos pesquisados sinalizem na direção de um “perfil-tipo” de formadores especialistas.

Entretanto, em virtude do envelhecimento “acelerado” da população brasileira, na sociedade da aprendizagem, as novas demandas de necessidades da população idosa são cada vez mais prementes, exigindo uma maior rapidez na elaboração desse perfil-tipo. Por isso, há que se pensar em investigar como são formados os profissionais responsáveis pela formação desses profissionais, até porque se verificou que, decorridos quatro anos da primeira pesquisa, não surgiram mudanças significativas. Portanto, chama-se a atenção para as implicações das características educacionais e profissionais de acadêmicos no desenrolar da formação de profissionais educadores, para o efetivo cumprimento de exigências concernentes a saberes específicos, gerontológicos, andragógicos e tecnológicos, como também atitudes necessárias para a construção de profissionais reflexivos e capacitados para atuar com competência com e em favor de adultos maiores.

A sugestão que deixo aqui é que os temas relacionados à formação de formador de formador, de profissionais educadores, à educação de adultos maiores e da sociedade em geral sobre o envelhecimento, 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 a Gerontologia educacional seja a área privilegiada para essas investigações, 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.

Referências

- ALTET, M. (2003). “Qual(quais) profissionalidade(s) dos formadores em formação contínua? Por um perfil poliidentitário”. In: ALTET, M., PERRENOUD, P.; PAQUAY e cols. (orgs.). *A profissionalização dos formadores de formadores*. Porto Alegre, Artemed.
- ALTET, M., PERRENOUD, P.; PAQUAY e cols. (orgs.) (2003). *A profissionalização dos formadores de formadores*. Porto Alegre, Artemed.
- BICUDO, M. A. V. e SILVA JUNIOR, C. A. (orgs.) (1999) *Formação do educador e avaliação educacional*. São Paulo, Editora da Unesp.
- BRASIL (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Brasília, DF. 20 de dezembro. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/legis/default.shtm> Acesso em: 22 de jan.2002.
- DELLORS, J. (coord.) (1996). *Informe Unesco. La educación encierra un tesoro*. Santillana, Madrid.
- FREIRE, P. (1978). *Pedagogia do oprimido*. 6 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- HUBERMAN, S. (1994). *Cómo aprenden los que enseñan: La formación de los formadores:nuevos modelos para nuevas Prácticas*. Buenos Aires, Aique.
- IBGE (2000). *Censo Demográfico*. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br> Acesso em: 22 de jan. 2002.
- IMBERNÓN, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona, Graó.
- IRELAND, T. D. (2004) *A construção de um processo de formação para educadores-alfabetizadores: reflexões em torno de uma experiência no nordeste brasileiro*. João Pessoa, Universidade Federal da Paraíba.
- JARVIS, P. (1989). *Sociología de la educación continua y de adultos*. Barcelona, Editorial Cooperativa El Roure (Colección Apertura).
- LINS, T. (2001). *Recursos humanos cualificados: Atención de calidad a las personas mayores*. Trabalho Final. Universidade de Barcelona, Espanha.

- LINS, T. (2004). *Formação de profissionais educadores: pistas para um programa alternativo*. Dissertação. Universidade de Salamanca, Espanha.
- MARTÍN G., A.V. (1993). Iniciación a la investigación bibliográfica en gerontología educativa. *Revista de la Familia*, n. 7, pp. 89-100.
- OLIVEIRA, M. M. (2007). *Como fazer pesquisa qualitativa*. Rio de Janeiro, Vozes.
- ORTEGA, J. (1999). “Educación-a-lo-largo-de-la-vida”. In: *Spirito e forme di una nuova paidea*. Nápolis, La Spresia.
- PETERSON, D. A. (1990). “A history of the education of older learners”. In: SHERRON, R. M. e LUMSDEN, D. B. (eds.) (1978). *Introduction to educational gerontology*. Washington, D. C, Hemisphere Publishing Corporation.
- RIVILLA, A. M. C. D. (1989). *La formación del profesorado en una sociedad tecnológica*. Madrid, Cincel.
- SHÖN, D. A. (2000). *Educando o profissional reflexivo*. Porto Alegre, Artes Médicas Sul.
- SOUZA, J. F. de. (orgs.). (1998) *A educação de jovens e adultos no Brasil e no Mundo*. Recife, Bagaço.
- THORNTON, J.E. (1982). Educational gerontology in Canada. *Educational Gerontology*, n. 18, pp. 415-431.
- TORRES, M. R. (2002). *A aprendizagem a longo de toda la vida: un Nuevo momento y una nueva oportunidad para el aprendizaje y la educación básica de las personas adultas (AEBA) en el Sur*. Disponível em <http://www.bellanet.org/adultlearning>, Acesso em: 5 fev. 2004.

Data de recebimento: 6/7/2007; Data de aceite: 15/8/2007.

Tereza Lins – Gerontóloga social, doutoranda em Educação de Pessoas Adultas pela Universidade de Salamanca, Espanha. E-mail: Tereza_Lins@hotmail.com