

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Maraiza Oliveira Costa

Interfaces da Psicologia e da Educação nos processos de envelhecimento: entre horizontes e jornadas

São Paulo

2022

MARAIZA OLIVEIRA COSTA

Interfaces da Psicologia e da Educação nos processos de envelhecimento: entre horizontes e jornadas

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Educação, Linguagem e Psicologia.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Valéria Amorim Arantes de Araújo.

São Paulo

2022

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

0837 Oliveira Costa, Maraiza
i Interfaces da Psicologia e da Educação nos
processos de envelhecimento: - entre horizontes e
jornadas / Maraiza Oliveira Costa; orientador
Valéria Amorim Arantes de Araújo. -- São Paulo,
2022.
200 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação
Educação, Linguagem e Psicologia) -- Faculdade de
Educação, Universidade de São Paulo, 2022.

1. Processos de envelhecimento. 2. Projetos de
vida. I. Amorim Arantes de Araújo, Valéria ,
orient. II. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Maraiza Oliveira Costa

Interfaces da Psicologia e da Educação nos processos de envelhecimento: entre horizontes e jornadas

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Educação, Linguagem e Psicologia.

Orientadora: Prof^a Dr^a Valéria Amorim Arantes de Araújo

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

*Dedico esta tese aos grandes amores
da minha vida: meus queridos pais!*

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Alvair e Geralda, toda a gratidão do mundo, vocês são fonte de inspiração e aprendizagem eternas para mim! Obrigada por me ensinarem tanto! Meu coração é de vocês!

Ao Leon, meu esposo, por todo carinho, sensibilidade, respeito, atenção e cuidado. Te amo!

A minha irmã e a minha sobrinha, Paula e Giovana, por sempre me proporcionarem momentos de alegria. Especialmente a minha irmã, obrigada pelo apoio incondicional sempre! Todo meu amor a vocês duas!

A Valéria, minha querida orientadora, você é um exemplo para mim como pessoa e como profissional. Gratidão por sempre acreditar em mim, até quando nem eu mesma acreditava!

A meus amigos queridos de Goiânia; não vou citar alguns, para não ser injusta com muitos. Mas cada um que contribuiu com esse sonho que realizo aqui sabe em seu coração o quanto sou grata. Amo vocês!

Ao IFG por me permitir realizar grande parte do doutorado em licença. Especialmente à Fabiane, pela qual tenho grande admiração e carinho.

À família que a vida me deu de presente: Sandro, Suzy, Rafael, Liza, Lúcia, Sebastião, Cleide e crianças. Obrigada pelo carinho de vocês!

Aos amigos que São Paulo me deu! Obrigada a cada um; vocês moram no meu coração!

Aos queridos amigos que ganhei durante o período de estudos em Portugal! Vocês foram muito importantes para minha formação! Um agradecimento especial ao Professor Luis Jacob!

Às professoras Doutoras Viviane Pinheiro e Letícia Dellazzana pelo cuidado na leitura do trabalho de qualificação e pelas ricas contribuições.

Às professoras Doutoras Viviane Pinheiro, Cristina Pátaro, Gizele Parreira e aos professores Doutores Luis Jacob e Marcos Corrêa Loureiro pelo aceite em participarem da bancada de defesa. A contribuição dos senhores foi de uma riqueza imensurável para nossa pesquisa. Todo meu respeito e gratidão pelo tempo destinado à leitura deste trabalho.

Aos 128 participantes desta pesquisa; este trabalho não teria sido possível sem a disponibilidade, tempo e atenção de vocês! Muito obrigada por me ensinarem tanto!

À equipe que compõe a secretaria da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Vocês são nota 1000!

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.

Fernando Birri, citado por Eduardo Galeano (1994).

RESUMO

COSTA, M. O. **Interfaces da Psicologia e da Educação nos processos de envelhecimento: entre horizontes e jornadas.** 2022. 200 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

A tese intitulada “Interfaces da Psicologia e da Educação nos processos de envelhecimento: entre horizontes e jornadas” inscreve-se na área de concentração “Educação, Linguagem e Psicologia” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo e tem como objetivo principal compreender os projetos de vida de adultos e idosos e o papel da educação e da busca pelo conhecimento na organização desses projetos. A partir da contribuição teórica de diversos autores, conceituamos projetos de vida como intenções de um sujeito (ou de um grupo) que negocia, de modo dinâmico e singular, com a realidade concreta e que, a partir disso, mobiliza modos significativos de ser e/ou agir no mundo, tendo em vista o que conhece sobre si mesmo e a partir das contradições do contexto em que vive. Os *horizontes* que mencionamos no título referem-se aos direitos que ainda não alcançamos enquanto sociedade: o “inédito viável” (FREIRE, 2013a) de uma educação acessível a todos, independentemente da idade. E as *jornadas* se referem aos segmentos dos percursos de vida dos participantes da pesquisa, analisados a partir da teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento (MORENO; SASTRE; BOVET; LEAL, 1999). Buscando problematizar a triangulação entre projetos de vida, envelhecimento e educação, realizamos duas etapas de pesquisa: questionários com 118 pessoas com idade entre 55 e 91 anos, e entrevistas com dez adultos e idosos que voltaram a estudar, no nível superior e pós-graduação, após os 55 anos. Esse estudo, de caráter exploratório, indicou que os projetos de vida que se convergem em elementos centrais relacionados à busca pelo conhecimento parecem estar relacionados a níveis mais altos de satisfação com a vida. Análises qualitativas mostraram que a inserção no contexto educativo possibilita a ressignificação de histórias de vida, bem como a construção de novas perspectivas de futuro e sentidos de vida. Nossos resultados confirmam a urgência da construção de um projeto social de educação que seja para além de uma função mercadológica e que seja possível para todos, independentemente da idade.

Palavras-chave: educação e psicologia; processos de envelhecimento; projetos de vida.

ABSTRACT

COSTA, M. O. **Interfaces of Psychology and Education in aging processes: between horizons and journeys.** 2022. 200 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

The thesis entitled “Interfaces of Psychology and Education in the aging process: between horizons and journeys” is part of the concentration area “Education, Language and Psychology” of the Postgraduate Program in Education at the University of São Paulo and has as main objective to understand the life projects of adults and elderly people and the role of education in the organization of these projects. Based on the theoretical contribution of several authors, we conceptualize life projects as the intentions of a subject (or a group) that negotiates dynamically and uniquely with the concrete reality and, from that, mobilizes significant ways of being and/or to act in the world, considering what he knows about himself and from the contradictions of the context in which he lives. In this sense, the horizons mentioned in the title refer to the rights that we have not yet reached: the “viable unprecedented” (FREIRE, 2013a) of an education accessible to all, regardless of age. And the journeys refer to segments of the research participants' life paths, analyzed from the theory of Organizing Models of Thought (MORENO; SASTRE; BOVET; LEAL, 1999). Seeking to problematize the triangulation between life projects, aging and education, we carried out an empirical investigation in two stages: a questionnaire with 118 people aged between 55 and 91 years and interviews with ten older adults and elderly people who returned to study at the higher education and postgraduate studies after the age of 55. This exploratory study indicated that life projects that converge on central elements related to the search for knowledge seem to be related to higher levels of satisfaction with life. Qualitative analyzes showed that the insertion in the educational context enables the resignification of life stories, as well as for the construction of new perspectives for the future and meanings of life. Our results confirm the urgency of building a social education project that goes beyond a marketing function and that is possible for everyone, regardless of age.

Keywords: education and psychology; aging processes; life projects.

LISTA DE QUADROS E TABELA

Quadro 1 - Perguntas abertas e fechadas realizadas na etapa da pesquisa com questionários	84
Quadro 2 - Caracterização dos participantes das entrevistas	93
Quadro 3 - Elementos centrais dos projetos de vida predominantes nas respostas aos questionários, com seus significados cognitivos e afetivos correspondentes	99
Quadro 4 - Elementos centrais, significados cognitivos e afetivos das prioridades de Hilda identificadas no momento da entrevista	109
Quadro 5 - Projetos de vida de Hilda	110
Quadro 6 - Elementos centrais, significados cognitivos e afetivos das concepções de Hilda sobre a experiência educacional, identificadas no momento da entrevista.....	112
Quadro 7 - Elementos centrais, significados cognitivos e afetivos das prioridades de Djanira identificadas no momento da entrevista	114
Quadro 8 - Projetos de vida de Djanira	116
Quadro 9 - Elementos centrais, significados cognitivos e afetivos das concepções de Djanira sobre a experiência educacional, identificadas no momento da entrevista.....	117
Quadro 10 - Elementos centrais, significados cognitivos e afetivos das prioridades de Clarice identificadas no momento da entrevista	120
Quadro 11 - Projetos de vida de Clarice.....	122
Quadro 12 - Elementos centrais, significados cognitivos e afetivos das concepções de Clarice sobre a experiência educacional, identificadas no momento da entrevista.....	123
Quadro 13 - Elementos centrais, significados cognitivos e afetivos das prioridades de Jorge identificadas no momento da entrevista	124
Quadro 14 - Projeto de vida de Jorge	125
Quadro 15 - Elementos centrais, significados cognitivos e afetivos das concepções de Jorge sobre a experiência educacional, identificadas no momento da entrevista.....	127
Quadro 16 - Elementos centrais, significados cognitivos e afetivos das prioridades de Vinícius identificadas no momento da entrevista	129
Quadro 17 - Projetos de vida de Vinícius.....	129
Quadro 18 - Elementos centrais, significados cognitivos e afetivos das concepções de Vinícius sobre a experiência educacional, identificadas no momento da entrevista	130
Quadro 19 - Elementos centrais, significados cognitivos e afetivos das prioridades de Florbela identificadas no momento da entrevista	132
Quadro 20 - Projetos de vida de Florbela.....	132
Quadro 21 - Elementos centrais, significados cognitivos e afetivos das concepções de Florbela sobre a experiência educacional, identificadas no momento da entrevista	134
Quadro 22 - Elementos centrais, significados cognitivos e afetivos das prioridades de Frida	

identificadas no momento da entrevista	135
Quadro 23 - Projetos de vida de Frida.....	136
Quadro 24 - Elementos centrais, significados cognitivos e afetivos das concepções de Frida sobre a experiência educacional, identificadas no momento da entrevista.....	137
Quadro 25 - Elementos centrais, significados cognitivos e afetivos das prioridades de Cecília identificadas no momento da entrevista	138
Quadro 26 - Projetos de vida de Cecília.....	140
Quadro 27 - Elementos centrais, significados cognitivos e afetivos das concepções de Cecília sobre a experiência educacional, identificadas no momento da entrevista.....	140
Quadro 28 - Elementos centrais, significados cognitivos e afetivos das prioridades de Carolina identificadas no momento da entrevista	142
Quadro 29 - Projetos de vida de Carolina	143
Quadro 30 - Elementos centrais, significados cognitivos e afetivos das concepções de Carolina sobre a experiência educacional, identificadas no momento da entrevista.	143
Quadro 31 - Elementos centrais, significados cognitivos e afetivos das prioridades de Anna identificadas no momento da entrevista	145
Quadro 32 - Projeto de vida de Anna.....	146
Quadro 33 - Elementos centrais, significados cognitivos e afetivos das concepções de Anna sobre a experiência educacional, identificadas no momento da entrevista.....	147
Quadro 34 – Comparativo entre prioridades e projetos dos participantes do questionário, por ordem de predominância.	150
Quadro 35 – Comparativo entre prioridades e projetos dos participantes da entrevista, por ordem de predominância.	151
Tabela 1 - Relação entre situação de trabalho dos participantes da pesquisa e os elementos centrais mais recorrentes nas respostas dos participantes	172

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Perfil etário da amostra	86
Gráfico 2 – Estado de residência dos participantes	87
Gráfico 3 – Escolaridade da amostra.....	87
Gráfico 4 – Renda familiar média, em salários-mínimos.....	88
Gráfico 5 – Situação laboral dos participantes	88
Gráfico 6 – Respostas à pergunta “quais são seus projetos de vida?”	99
Gráfico 7 – Resultados para a pergunta “qual é o primeiro sentimento que vem a sua mente quando você pensa em seu futuro?”.....	101
Gráfico 8 – Prioridades de vida atualmente (ao menos 3 itens)	102
Gráfico 9 – Satisfação com a vida atualmente, em uma escala de 1 a 5	103
Gráfico 10 – Significados de envelhecer bem.....	104
Gráfico 11 – Sentimentos em relação ao envelhecimento.....	105
Gráfico 12 – Legado que gostaria de deixar ao mundo.....	105
Gráfico 13 – Satisfação com a vida entre participantes que buscam conhecimento como projeto de vida nos questionários	158

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I	21
1. Projetos e sentidos de vida: definições e pesquisas	21
1.1 Projetos de vida	23
1.2 Bem-estar eudaimônico, sentidos e projetos de vida.....	29
1.3 Sentido da vida e logoterapia: apontamentos sobre a obra de Viktor Frankl	39
CAPÍTULO II.....	44
2. Envelhecimento e Educação.....	44
2.1 Educação para Paulo Freire	48
2.2 Educação: um direito?.....	52
2.3 Contribuições da educação para o bem envelhecer	58
2.4 Envelhecimento com sentido, projeto de vida e educação	65
CAPÍTULO III	70
3. Percurso metodológico	70
3.1 Percurso analítico da pesquisa.....	70
3.2 Percurso metodológico de pesquisa: questionários	82
3.2.1 Instrumento e questões éticas de pesquisa	82
3.2.2 Critérios de escolha dos participantes: questionários	85
3.2.3 Caracterização dos participantes: questionários	85
3.2.4 Procedimentos de coleta e análise de dados: questionários.....	89
3.3 Percurso metodológico de pesquisa: entrevista.....	90
3.3.1 Instrumento de pesquisa: entrevistas	90
3.3.2 Critérios de escolha dos participantes: entrevistas	91
3.3.3 Caracterização dos participantes: entrevistas	92
3.3.4 Procedimentos de coleta e análise das entrevistas.....	94
CAPÍTULO IV.....	97
4. Resultados da pesquisa.....	97
4.1 Resultados: questionários.....	97
4.2 Resultados: entrevistas	106
4.2.1 Hilda, 55 anos.....	109
4.2.2 Djanira, 57 anos.....	114

4.2.3 Clarice, 60 anos	120
4.2.4 Jorge, 62 anos	124
4.2.5 Vinícius, 64 anos	128
4.2.6 Florbela, 65 anos	131
4.2.7 Frida, 66 anos	135
4.2.8 Cecília, 67 anos	138
4.2.9 Carolina, 67 anos.....	141
4.2.10 Anna, 71 anos.....	145
CAPÍTULO V	149
5. Discussão	149
5.1 Projetos de vida e prioridades dos participantes da pesquisa	149
5.2 Elemento central: busca pelo conhecimento/estudar.....	152
5.3 Elemento central: estar com a família	159
5.4 Elemento central: ajudar/fazer trabalho voluntário	161
5.5 Elemento central: envolver-se espiritualmente/espiritualidade	162
5.6 Elemento central: nova carreira profissional/projetos profissionais.....	163
5.7 Elemento central: ter saúde/saúde.....	166
5.8 Legado	170
CAPÍTULO IV.....	174
Considerações (nada) finais	174
REFERÊNCIAS	180

INTRODUÇÃO

O início do século XXI foi marcado pelo aumento da expectativa de vida no mundo: nunca se viveu tanto, na história, como se vive na atualidade. No contexto brasileiro¹, os idosos representam o segmento populacional que mais aumentou, passando de 14,2 milhões no ano de 2000 para 19,6 milhões em 2010. Estima-se que esse quantitativo será de 41,5 milhões em 2030 e de 73,5 milhões em 2060 (BORGES; CAMPOS; SILVA, 2015). O fenômeno do envelhecimento tornou-se uma temática urgente de pesquisa em várias áreas do conhecimento, inclusive na Psicologia e na Educação.

Debert (1999) afirma que esse fenômeno não é um assunto importante a ser estudado simplesmente pelos números alarmantes apresentados pelas pesquisas demográficas, mas, especialmente, porque fala sobre o “bem mais precioso: a vida humana” (TOURAINÉ, 1986 *apud* DEBERT, 1999, p. 13). Em outras palavras, estudar a velhice refere-se, no fim das contas, a um exercício político de autorreflexão, ou seja, de compreender o que nós somos enquanto seres humanos e em que lugar a sociedade coloca o envelhecimento.

Assim, o desafio que se destina aos pesquisadores que estudam o envelhecimento não é somente contribuir para o aumento de anos de vida das pessoas (sobretudo, as pesquisas na área da Biologia e da Medicina), mas, problematizar se esses anos têm sido vividos com dignidade. Até porque viver mais tempo, não significa necessariamente viver com qualidade (FREIRE, 2000)².

As previsões demográficas alardeiam um cenário “catastrófico” de aumento de pessoas idosas, em contraposição ao número reduzido de nascimentos em praticamente todo o mundo nos próximos anos. Elas enfatizam principalmente os “perigos” financeiros para os fundos de previdência. Entretanto, essas estimativas usualmente negligenciam que viver mais não é um problema e, sim, um direito (DEBERT, 1999).

No contexto brasileiro, é considerada idosa aquela pessoa com idade igual ou superior a 60 anos (BRASIL, 2003). Entretanto, concordamos com Schneider e Irigaray (2008) na afirmação de que apenas a contagem do tempo de vida não contempla as inúmeras variáveis que podem definir se alguém é ou não idoso. Até mesmo, porque essa definição etária variou ao longo da história - uma pessoa já foi considerada idosa, em diferentes contextos

¹ De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad Contínua) realizada no 3º trimestre de 2020 o Brasil tem atualmente 37,7 milhões de pessoas com 60 anos ou mais, o que equivale ao percentual de 17,9 % da população total (DIEESE, 2020).

² Segundo Freire (2000, p. 23) esse foi o mote da *Gerontological Society of America* e dos esforços de pesquisa no campo da gerontologia desde os anos 50 até a atualidade: “acrescentar vida aos anos e não apenas anos à vida”.

sociais, com 40, 60 ou 70 anos (MASCARO, 1997).

Ainda que a idade seja importante para o estabelecimento de políticas e para a garantia de direitos (DEBERT, 1999), somente ela não é suficiente para expressar a complexidade inerente aos processos de desenvolvimento humano. Dessa maneira, consideramos que o envelhecimento não é algo datado, que aconteça somente a partir do momento em que se completa 60 anos³.

Trata-se de um processo dinâmico e contínuo, que ocorre durante a maior parte da vida. Desde que nascemos, estamos crescendo ou envelhecendo. A velhice é, dentre outros aspectos, a culminância desse processo que se dá ao longo de toda a vida. É heterogênea e só pode ser analisada partindo-se de múltiplos aspectos: econômicos, biológicos, culturais, sociais, históricos (SIQUEIRA; BOTELHO; COELHO, 2002). Concordamos com Beauvoir (2018) na afirmação de que a classe social é o fator mais determinante. Envelhecer, contando com recursos abundantes de saúde, de moradia, de lazer e de educação, é completamente diferente de envelhecer na escassez desses direitos. A forma como o processo de envelhecimento é representado e, por conseguinte, o modo como ele é tratado nos diversos espaços sociais não é uma questão aleatória, sem historicidade. Essa representação, na verdade, é um retrato dos valores. É fruto de um projeto de sociedade, para o qual o produtivismo e o ideal capitalista são dogmas (MÜHL, 1999).

Sabemos que as desigualdades de classe agravam as desigualdades no acesso à educação. E o pouco, ou nenhum, acesso à educação acentua as desigualdades de classe. Ou seja, o direito à educação abre ou fecha portas para o exercício de outros direitos (GADOTTI, 2013).

Ainda não conquistamos um país, no qual o direito à educação seja para todos. Mas esse é nosso horizonte. Paulo Freire diz que o sonho deve ser parte do projeto de sociedade que queremos. Desse modo, sonhamos com uma sociedade em que todos os espaços educativos pertençam a todas as pessoas, sejam elas crianças, jovens adultos ou idosos. A presente tese procura contribuir para essa luta, mostrando o quanto o acesso a contextos educativos contribuem para os processos de envelhecimento com sentido.

Outra dimensão que nosso trabalho pretende problematizar é a respeito de preconceitos relacionados ao processo de envelhecimento. A velhice tem sido reinventada na contemporaneidade, como algo que deve ser evitado, rechaçado. O chamado “envelhecimento bem-sucedido” passou a ser uma responsabilidade única do indivíduo que

³ Por esse motivo, utilizamos, ao longo do trabalho, a expressão *processo de envelhecimento*, quando nos referimos também à adultos mais velhos.

envelhece. É o que Debert (1999) chama do fenômeno da *reprivatização da velhice*.

Resultados de nossa pesquisa de mestrado mostraram que *ser jovem e ser velho* são representados como modos de comportar-se diante da vida. De acordo com essa perspectiva, pode ser jovem com espírito de velho e velho com espírito de jovem, no sentido de possibilidade de criação, de planejamento do futuro e vontade de viver (COSTA, 2016). Nesse sentido, a velhice é remetida a aspectos negativos e a juventude a aspectos positivos. Esses resultados nos sinalizam para um debate imperioso com as pesquisas sobre envelhecimento: o de problematizar essa fase da vida a partir de suas próprias nuances, seus próprios tons e entretons e não tomando a juventude como parâmetro.

Embora o assunto da velhice tenha aparecido de modo tangencial nos resultados da pesquisa de mestrado, o encantamento por essa temática não se originou aí em nosso percurso formativo. Na realidade, ele data do primeiro ano do curso de Psicologia em que, na biblioteca da universidade, encontramos com a obra de Simone de Beauvoir “A velhice”. Foi a partir do contato com esse livro que se iniciaram nossas reflexões acerca do lugar dos velhos em nossa sociedade e em nossa história enquanto seres humanos.

Durante toda a graduação em Psicologia e em nossa formação em Pedagogia, ansiávamos por aprofundar os estudos na área do envelhecimento. Gostaríamos de compreender mais sobre esse momento da vida, quais mudanças são esperadas ou não. E o quanto o processo de envelhecimento pode alterar ou não o que sabemos sobre nós mesmos e sobre nossos desejos futuros.

Entretanto, contrariando essas expectativas, praticamente não tivemos acesso a conteúdo sobre esta fase do desenvolvimento nos currículos de graduação, especialmente a partir de perspectivas que ultrapassassem um modo estigmatizante e preconceituoso do processo de envelhecer. Uma questão nos intrigava: por que, especialmente a Psicologia como campo do conhecimento não dá a mesma ênfase de estudo à velhice como o faz em relação às outras fases do desenvolvimento?

Agora, durante o doutorado, tivemos a oportunidade de dedicar-nos integralmente ao estudo dessa temática que sempre nos foi tão valiosa. Mas estudar a velhice é uma tarefa muito ampla, quando nos referimos ao universo da pesquisa acadêmica. Diante da diversidade de recortes de investigação que poderíamos fazer, escolhemos estudar os projetos de vida de adultos mais velhos e idosos e o papel da educação na ressignificação desses projetos.

Nossa pesquisa partiu de dois pressupostos: o primeiro é que a capacidade de realizar projetos é algo inerente à condição humana (MACHADO, 2006). Desse modo, ‘projetos de

vida' não é só uma temática própria da juventude ou da fase adulta. Todas as pessoas podem fazer projetos, sejam elas jovens, adultas ou idosas. E o segundo pressuposto é que a velhice é um fenômeno heterogêneo e desigual (DEBERT, 1999).

Ainda que várias pesquisas, como a de Debert (1999), apontem a singularidade do processo de envelhecimento, o discurso popular, às vezes, propaga um “ser velho” homogêneo e permeado por preconceitos. É algo muito diferente do que, muitas vezes, é representado pelos próprios sujeitos (DEBERT, 1999). Daí, a importância da reconfiguração desses significados, sobretudo a partir da voz de quem vive o processo de envelhecer de modo mais próximo: os adultos mais velhos e os idosos. Beauvoir (2018, p. 399) afirma que “há uma experiência que só pertence àqueles que estão velhos: é a própria velhice”. Desse modo, nosso trabalho buscou dar voz a esses sujeitos e ser o mais fiel possível a suas próprias falas.

Procuramos, dentre várias metodologias possíveis, aquela que pudesse capturar, do ponto de vista qualitativo, a complexidade dessa temática, possibilitando desvendar minúcias e particularidades dos projetos de vida de cada sujeito apresentado na pesquisa. Acreditamos que a proposta da teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento (MORENO *et al.*, 1999) viabiliza esse intento.

Inúmeras pesquisas - tais como as de Arantes *et al.* (2018); Damon (2009); Klein e Arantes (2016); Pátaro e Arantes (2014) - têm apontado para a importância de se discutir a construção de projetos de vida com jovens. Entretanto, existem poucos estudos que discutem os projetos de vida de adultos e idosos, especialmente no contexto brasileiro. Dessa maneira, nossa pesquisa visa a contribuir para esta discussão a partir de duas perguntas centrais: (1) quais são os projetos de vida dos adultos e idosos participantes da pesquisa? e (2) qual é o papel da educação e da busca pelo conhecimento na organização desses projetos?

A pesquisa aqui apresentada tem como objetivo geral: compreender quais são os projetos de vida de adultos e idosos e qual o papel da educação e da busca pelo conhecimento na organização desses projetos. E os objetivos específicos são:

1. Identificar os projetos de vida dos participantes da pesquisa, a partir de suas prioridades;
2. Compreender o papel da educação e da busca pelo conhecimento na organização dos projetos de vida dos participantes da pesquisa;
3. Sinalizar possíveis intersecções na relação entre projetos de vida, processos de envelhecimento e educação ou busca pelo conhecimento.

Organizamos a tese em seis capítulos. Os dois primeiros versam sobre os aportes teóricos de nosso trabalho: primeiramente, apresentamos definições e pesquisas sobre projetos

e sentidos de vida e, em seguida, falamos sobre educação, sobre envelhecimento e sobre possíveis relações para a construção de processos de envelhecimento com sentido. O terceiro capítulo explica nossos percursos analítico e metodológico de pesquisa, ambos fundamentados na teoria dos modelos organizadores do pensamento. O quarto capítulo apresenta os resultados dos questionários e das entrevistas, separadamente e, já no quinto, demonstramos, conjuntamente, a discussão desses resultados. Por último, o sexto capítulo, consiste de nossas considerações (nada) finais, que sintetizam as principais reflexões sobre o trajeto percorrido ao longo dessa jornada.

CAPÍTULO I

Projetos e sentidos de vida: definições e pesquisas

Os diversos modos pelos quais os seres humanos buscam sentido para suas vidas permeiam as discussões filosóficas e religiosas, desde sempre na história conhecida da humanidade (BISPO; ROSA, 2013). Damon (2014, p. 7, tradução nossa) diz que perguntas como: “Por que estou aqui? Qual é o motivo da minha existência? Sobre o que é a vida? Ou como posso fazer o melhor uso do meu tempo neste planeta?” são tão antigas quanto essas áreas do conhecimento.

Em “O mito de Sísifo” (Camus, 1943) afirma que só existe uma questão verdadeiramente séria para a filosofia: é o julgamento sobre “Por que vale a pena viver?” Para fazer essa reflexão, o autor se apoia no mito de Sísifo, um homem condenado pelos deuses a empurrar uma pedra até o alto de uma montanha, de onde ela cai novamente, infinitas vezes. Esse triste destino e o fato de ele não perder a vontade de viver são os elementos que se destacam nessa história: como uma pessoa destinada a uma tarefa tão repleta de sofrimento poderia escolher continuar vivo?

Somos seres livres enquanto podemos escolher entre viver e morrer; e isso intriga não só Albert Camus, mas muitos outros filósofos. Para alguns deles, esse mito é representativo do absurdo da condição humana, e encontrar um significado para a existência talvez seja o grande desafio da vida. Em seu livro, Camus (1943) não tenta responder a fatídica pergunta: “qual é o sentido da vida?”. Todavia, deixa uma reflexão instigante no final de sua obra, a afirmação de que “[...] cada grão dessa pedra, cada estilhaço mineral dessa montanha cheia de noite, forma por si só um mundo. A própria luta para atingir os pícaros basta para encher o coração de um homem. É preciso imaginar Sísifo feliz” (p. 116).

Assim, retirar a própria vida, ainda que se viva em condições como as de Sísifo, é negar a chance de que o absurdo ocorra para o indivíduo. Dessa forma, o suicídio não é uma resposta viável ao que Camus chama de absurdo da existência; pelo contrário, seria sinônimo de fracasso, tendo em vista que o absurdo só existe porque existe vida: “o suicídio não supera o absurdo, ele somente destrói o homem” (BISPO; ROSA, 2013, p. 25).

São inúmeros os termos utilizados na filosofia e na psicologia para se referir a essa busca por sentido na existência humana (ARAÚJO, ARANTES, PINHEIRO, 2020). Esses

termos podem ter uma conotação de curto prazo, tal como meta e objetivo. Ou, ainda, de noções mais abrangentes como propósito, significado e sentido. Ou, mesmo podendo associar-se a questões mais abstratas e utópicas, tais como sonho e ideal de vida.

Em levantamento bibliográfico em inglês, língua em que está publicada a maior parte de trabalhos nessa área, destacamos o uso de inúmeros termos, tais como *personal project*, *purpose in life*, *meaning in life*, *personal meaning*, *life goals*, *personal goals*, *personal strivings*, *sense of life*, *purpose beyond the self*⁴. Essas palavras foram traduzidas por nós, respectivamente, como: projeto pessoal, propósito na vida, significado na vida, significado pessoal, objetivos de vida, aspirações pessoais, sentido de vida e projeto de vida.

Em nossa tese, optamos por utilizar predominantemente os termos ‘sentido’ e ‘projeto de vida’, especialmente, quando nos referimos ao nosso material empírico, bem como seus resultados e suas implicações. Entretanto, quando mencionarmos outras pesquisas, procuraremos ser o mais fiel possível ao texto da fonte, utilizando a tradução mais provável para o termo. A única exceção é para os trabalhos de William Damon e seu grupo de pesquisadores, pois os tradutores de seus livros para a língua portuguesa já postularam que a melhor tradução de *purpose* em suas produções é projeto de vida⁵.

Temos, portanto, dois objetivos principais neste capítulo: explicar o que compreendemos pelas expressões ‘projetos de vida’ e ‘sentidos de vida’ e apresentar pesquisas recentes destes campos de estudos, cujas contribuições serviram como pontos de partida para nossa pesquisa.

⁴ Para citar alguns exemplos: (PALYS; LITTLE, 1983; REKER, PEACOCK; WONG, 1987; WONG, 1989; RYFF 1989, 1995, 2016; RYFF; SINGER, 2008; MCADAMS; AUBIN, 1992; ZIKA; CHAMBERLAIN, 1992; NURMI, PULLIAINEN; SALMELA-ARO, 1992; CARSTENSEN, 1995; LAPIERRE, BOUFFARD; BASTIN, 1997; PINQUART, 2002; BRANDTSTADTER E ROTHERMUND, 2002; EMMONS 2003, 2005; BOYLE *et al.*, 2009; STEGER, OISHI; KASHDAN, 2009; SONE *et al.*, 2008; KRAUSE, 2009, 2012; HILL; TURIANO, 2014; LITTLE; COULOMBE, 2015; SAAJANAHO *et al.*, 2016; ONG E PATTERSON, 2016; COLBY, BUNDICK, REMINGTON; MORTON, 2020).

⁵ Tal pressuposto está apoiado nas considerações que o Professor Doutor Ulisses F. Araújo faz na “Apresentação à edição brasileira” do livro “O que o jovem quer na vida?” de William Damon (2009). Araújo (2009) explica que a expressão “projeto vital” (ou projeto de vida) é a melhor tradução para o termo *purpose*, quando expressa o sentido ético dado por Damon (2009, p. 14). Nas palavras de Araújo (2009): “[...] independentemente das variações linguísticas e culturais, depreende-se que os significados de *purpose* e de projeto se aproximam: ambos designam uma das condições para dar sentido ético à vida das pessoas e à sociedade. Mas não apenas isso, pois é necessário qualificar esse projeto, de modo que ele se torne o centro dos interesses de uma pessoa e seja constituinte de sua identidade”. Para as demais traduções livres da palavra *purpose* consideramos o termo em língua portuguesa: “propósito”.

1.1 Projetos de vida

A palavra projeto deriva do latim *projectus*, significando “ato ou efeito de lançar” (CUNHA, 2010, p. 524) ou algo como um “jato lançado para frente” (MACHADO, 2004, p. 2). O Dicionário de Filosofia define projeto como “[...] o modo de ser ou de agir próprio de quem recorre a possibilidades” (ABBAGNANO, 2007, p. 800). A expressão “projetos pessoais” é definida, no Dicionário de Psicologia da *American Psychological Association* como “as metas de um indivíduo que envolvem um conjunto organizado de atividades de relevância pessoal por um período prolongado” (LITTLE *apud* VANDENBOS, 2010, p.746).

Para o filósofo espanhol Julián Marías, viver não significa um *a priori*; a vida não está dada, pronta, esperando apenas para ser cumprida. O ser humano antecipa, ainda que não tenha consciência disso, suas ações e o seu *ser no mundo*. Dessa maneira, a vida é sempre sinônimo de possibilidade e, portanto, sinônimo de projetar. O ato de projetar é imbuído de intenção. Diferentemente dos outros animais, o ser humano, ao fazer uma refeição, por exemplo, não simplesmente reage ao estímulo da fome, mas interpreta esse ato e o antecipa mentalmente. A relação do ser humano com o mundo é precedida pelo *pretender ser*, ou seja, entre o sujeito e o mundo existe a antecipação do viver, existe o projetar. Os homens e as mulheres precisam inventar, imaginar sua vida para vivê-la e é somente a partir disso que se tornam autores de sua própria história (MARÍAS, 1985a).

Em seu livro “*Breve tratado de la ilusión*”, Marías discorre sobre o sentido positivo da palavra *ilusión*. Para ele, “ilusão significa antecipação” (MARÍAS, 1985b, p. 39, tradução nossa), ter ilusão é fundamental para a vida; sem ela não teríamos filhos, não nos casaríamos e não ensinaríamos às próximas gerações. Sem ela, não viveríamos o cotidiano de nossos dias. Nas palavras do autor, “[...] ilusão refere-se ao que pretende ser, mais precisamente a quem pretende ser e sente que deve ser, mesmo que tenha sérias dúvidas se chegará a sê-lo ou esteja convencido de que nunca o será” (MARÍAS, 1985a, p. 89, tradução nossa).

A partir dessa ideia, projetar é também uma espécie de ilusão, no sentido mais positivo do termo. Projetar diz respeito ao conjunto de possibilidades de ação que caracterizam o fazer humano, “viver é um contínuo projetar” (MACHADO, 2006, p.58). O ato de projetar é tão importante para nós humanos que este autor afirma que sem projetos não existe vida: “a ideia de projeto parece caracterizar a vida humana, uma vez que a consciência pressupõe uma ação projetada, que estar vivo é pretender algo, é estar-se permanentemente lançado em busca de alguma meta” (MACHADO, 2006, p. 60-61). Projetar é inerente à vida humana

(MARÍAS, 1985a).

Segundo Machado (2006), alguns aspectos fundamentais caracterizam a ideia de projeto, a saber: 1. faz alusão ao futuro, ou seja, implica antecipar uma atividade que será feita; 2. é aberto ao novo, ao desconhecido; 3. não pode ser delegado, o que quer dizer que é somente o sujeito (ou grupo) que projeta que deve ser o agente da ação; e 4. pressupõe ter metas, objetivos, fins a alcançar.

Damon (2009, p. 43) afirma que *purpose* ou projeto de vida “é uma razão mais profunda para os objetivos e motivos imediatos que orientam a vida cotidiana” e o define como “uma intenção estável e generalizada de alcançar algo que é ao mesmo tempo significativo para o eu e gera consequências no mundo além do eu” (DAMON, 2009, p. 53). Para esse autor, o projeto de vida pode “organizar uma vida inteira, concedendo-lhe não apenas significado, como também inspiração e motivação para o aprendizado contínuo e realização” (*Ibidem*). Ou seja, para ele, ter um projeto de vida é ter motivos que fazem com que determinada ação seja importante para a vida do sujeito.

Para esse autor, os sujeitos que têm projetos vitais “são aqueles que encontram algo significativo a que se dedicar, que sustentam esse interesse por um período de tempo e que têm clara noção do que estão tentando realizar no mundo e por quê” (DAMON, 2009, p. 80). Arantes *et al.* (2018) afirmam que os projetos de vida possibilitam à pessoa “estabelecer trajetórias que singularizam sua vida, na medida em que constituem sua identidade articulando valores, circunstâncias e projeções” (p. 60). Em vista disso, ter um projeto como algo central na vida auxilia as pessoas a qualificarem suas decisões e tomarem atitudes que visem não só ao seu próprio bem, mas também ao bem comum.

Araújo, Arantes e Pinheiro (2020), na esteira das contribuições de Damon (2009); afirmam que um projeto de vida não deve estar desconectado do contexto social em que o ser que projeta está inserido. O projeto de vida se forja “na intersecção entre dois campos: o dos interesses individuais e o dos valores presentes na cultura na qual nos inserimos, juntamente com a influência de outras pessoas e de projetos coletivos” (p. 15, cap. 1). Desse modo, a formação da identidade e os projetos de vida são intrinsecamente relacionados, ou seja, não podemos falar em projetos de vida sem falarmos de formação identitária. E, na mesma medida, não podemos falar em formação de identidade sem falarmos sobre projetos de vida. Essa relação se dá, segundo os autores, porque “ambos requerem tanto o autoconhecimento quanto a descentralização do *eu* para alinhar-se às possibilidades e expectativas sociais” (p. 5, cap. 2).

Para Damon (2009), uma das características dos projetos de vida é a estabilidade, por exigir um compromisso geralmente em longo prazo. Entretanto, isso não quer dizer que os projetos de vida sejam imutáveis. Machado (2004) afirma que, por sermos seres de inúmeras potencialidades, não somos determinados a desenvolver apenas um único projeto ao longo da vida. Para ele, nós criamos e participamos de inúmeros projetos e esse percurso pode ser feito e refeito de acordo com o momento e as circunstâncias da vida.

O projeto de vida é intransferível e individual, ou seja, ninguém cria um projeto no lugar de outra pessoa (MACHADO, 2004). Entretanto, as oportunidades e as redes de apoio social podem aumentar as chances de desenvolvimento de projetos significativos na vida (BRONK, 2014). Weinstein *et al.* (2012) também destacam a importância do apoio social, cultural e relacional na formação da autonomia e no papel de propiciar oportunidades ricas na criação de significado.

Nessa direção, concordamos com Almeida (2005), o qual propõe que aspectos sociais como a desigualdade, a fome e os preconceitos são dimensões essenciais que devem ser levadas em conta nas discussões sobre projetos de vida. É impossível desconsiderar as inúmeras dificuldades que condições de vulnerabilidade social imprimem aos sujeitos.

Além de propiciar condições para o desenvolvimento de projetos de vida, o contexto social também oferece o espectro de valores para que um projeto de vida seja construído. Todavia, nem sempre esses valores são éticos ou nem sempre os sujeitos, em si, têm valores éticos. Emmons (2005) afirma que os terroristas que cometeram o ataque às Torres Gêmeas no dia 11 de setembro de 2001 provavelmente estavam em consonância com seus valores pessoais e religiosos. Na mesma medida, os nazistas, que cometeram atrocidades no holocausto. Entretanto, esses “projetos” foram devastadores para inúmeras outras pessoas.

Desse modo, os teóricos concordam que um projeto de vida não será legítimo, se ele tem valores destrutivos para o próprio sujeito ou para outrem. Por esta razão, Machado (2004) defende a relação necessária entre projetos de vida, valores e educação. Ele afirma que “no terreno educacional, uma necessária sementeira de valores é imprescindível para a produção de projetos legítimos” (p. 32). Em nossa pesquisa, sempre que falamos em projetos de vida, estamos nos referindo a projetos de vida éticos, ou seja, que promovam bem do próprio sujeito e, se possível, de outras pessoas além dele (BRONK, 2014).

Bundick (2009) define *purpose* ou projeto de vida como “uma meta de vida de ordem superior estável e generalizada que organiza e motiva as ações, decisões e aspirações comuns

atuais” (p. 43, tradução nossa) da pessoa. A partir disso, teoriza que, para ser considerado um projeto de vida, deve conter as seguintes características: ser estável (não ser passageiro), ser geral (não se limitar a apenas um domínio da vida), ser de ordem superior (seguir um horizonte temporal de longo prazo, incluindo diversas metas concretas) e organizar as motivações, decisões e ações da pessoa. A partir dessa definição, o autor considera ainda que projeto de vida pode ser tanto orientado para o próprio sujeito quanto direcionado para além dele. E acrescenta que, dependendo das experiências vivenciadas pela pessoa, um projeto autocentrado pode se transformar em um projeto além do *self*.

Bundick (2009) afirma que o projeto de vida é um mediador da relação entre bem-estar psicológico e engajamento significativo que, por sua vez, pode ser entendido como o quanto uma pessoa obtém significado na vida, a partir do que ela realmente faz. Em consonância com autores como Damon (2009) e Machado (2004), ele também afirma que uma única pessoa pode ter diversos projetos de vida, não configurando-se, portanto, como algo imutável e único.

Para Bronk (2014), ter projeto de vida está associado ao bem-estar psicológico e à satisfação com a vida e podem ser diversas as suas fontes, tais como: religião, família, profissão/vocação, artes, ação política e cívica. Em seu livro “*Purpose in life: a critical component of optimal youth development*”, a autora aponta a relação entre projeto de vida e manejo positivo do estresse. Segundo ela, as pessoas que têm um projeto de vida, parecem, em geral, desenvolver melhores estratégias de enfrentamento aos desafios da vida. Ou seja, enfrentam as dificuldades, como parte do processo de luta por uma intenção, um motivo, como uma oportunidade valiosa de crescimento. Além disso, essas pessoas tendem a perceber os efeitos das ações a longo prazo e, dessa forma, tendem a dar menos importância aos estressores que surgem, em curto prazo, durante o processo de luta por seus projetos. Além disso, segundo a autora, as pessoas que têm projetos de vida parecem ter mais chances de encontrar redes sociais positivas, que podem ajudá-las a lidar melhor com as dificuldades que aparecerão (ANTONOVSKY, 1979, 1987; HUGHES, 2006 Parks; BRONK, 2008; DAMON, 2011 *apud* BRONK, 2014).

Apoiado em autores como Frankl (2005), Damon (2009) e Parks (2011 *apud* BRONK, 2014), Bronk (2014) afirma que a conceituação de projeto de vida conter necessariamente quatro elementos-chave: comprometimento, direcionamento de objetivos, significado pessoal e foco além do próprio sujeito. Diferenciando projeto de vida de significado, Bronk (2014) afirma que, enquanto o primeiro se refere a um horizonte em longo prazo e envolve o mundo

além do self, o segundo é mais restrito e se refere, geralmente, a objetivos mais imediatos. Apesar dessas diferenciações, ambos os conceitos estão relacionados, uma vez que os significados e o contexto que nos rodeiam orientam a forma como nos colocamos no mundo, constroem nossa identidade e nossos projetos de vida (PARKS, 2011 *apud* BRONK, 2014).

Parra (2018) apresenta aspectos relevantes a serem levados em conta na conceituação de projetos de vida. São eles: intenção-ação; singularidade-pluralidade; continuidade-ruptura e self-além do self. São quatro pares de ambivalências que nos ajudam a desvelar a complexidade e a dinamicidade dos projetos de vida. Discutiremos cada um, a seguir:

1. *Intenção-ação*: o projeto de vida pode tanto partir de uma intenção estável (Damon, 2009) quanto surgir em meio às contingências inesperadas de vida, que podem transformar-se em novos motivos, novas intenções. A partir disso, entende-se que não só as oportunidades formativas humanas podem propiciar espaços férteis para o fomento de intenções que se transformam em projetos, mas também situações inesperadas, como um emprego pode tornar-se uma oportunidade de projeto de vida. Para Morin (2003 *apud* PARRA, 2018, p. 33), esse elo se dá “no jogo entre estes dois universos, psíquico e social, que se retroalimentam, se autoproduzem e se auto-organizam”.
2. *Singularidade-pluralidade*: os papéis sociais que desempenhamos, muitas vezes, requerem de nós constante negociação e renegociação das intenções que fundamentam nossos projetos de vida. Dessa maneira, não se trata de uma intenção única, singular, mas de intenções plurais, que vão sendo construídas a partir de acordos possíveis no tempo-espaço que chamamos de vida.
3. *Continuidade-ruptura*: esta ambivalência diz respeito tanto a possibilidade de os projetos de vida seguirem trajetórias de continuidade (com ações mais ou menos encadeadas em torno de uma direção inicialmente almejada), bem como de os projetos sofrerem pequenas, médias ou grandes transformações, mediante rupturas psíquicas ou sociais. Com isso, os projetos podem ser totalmente recriados, metamorfoseados, para usar um termo de Velho (2003).
4. *Self-além do self*: baseando em trabalhos como de Bundick (2009), Parra (2018) problematiza que ambos os projetos de vida, os direcionados para o próprio indivíduo e aqueles voltados para o mundo além dele, retroalimentam-se de modo que se tornam inseparáveis. Embora esse par “self-além do self” possa ser interessante do ponto de vista do debate ético, não pode ser elemento delineador para definição de projetos de vida. Em

sua pesquisa, o autor mostra que os projetos de vida mudam de centrados a não centrados no próprio indivíduo, de acordo com o momento e as condições de vida. Dessa forma, uma análise sempre contextual dos projetos de vida torna-se mais importante do que classificá-los como centrados no *self* ou para além do *self*.

Concordamos com Velho (2003) e Parra (2018) quando afirmam que os projetos de vida se dão a partir de uma constante negociação com a realidade, ou seja, levando-se sempre em consideração os sistemas de valores e o contexto social em que o sujeito vive. Desse modo, as trajetórias de vida das pessoas são importantes sinalizadores para os trabalhos sobre projetos de vida (PARRA, 2018).

Com base nessas discussões, Parra (2018) propõe uma definição de projeto de vida que mostra a não linearidade necessária ao conceito. Para ela, projetos de vida são “um conjunto dinâmico de intenções e ações que se constroem e se transformam ao longo da vida levando uma pessoa a dar sentido a sua existência e as suas atividades cotidianas a partir da construção de um laço afetivo com o mundo mais amplo” (p. 58).

Pinheiro (2013, p. 135) também apresenta a dimensão de transitoriedade dos projetos de vida, enfatizando que as “idas e vindas” da vida também devem fazer parte desse conceito. Em suas palavras, projeto de vida se refere a

Uma projeção de futuro, ancorada em vivências do passado e do presente, que comporta desejos, pensamentos, sentimentos, interesses e objetivos do sujeito e que constitui de forma complexa, envolvendo tanto regularidade, no sentido de que carrega características identitárias do sujeito, quanto transitoriedade, já que está aberto à mudança de pensamento (p. 97).

A partir de todas essas discussões, consideramos projeto de vida como: intenção, ou várias intenções, que têm uma dimensão estável (DAMON, 2009) e uma dimensão dinâmica (PARRA, 2018) e necessariamente traduz-se em ações negociadas com a realidade (VELHO, 2003; PARRA, 2018), criadas individual ou coletivamente (MACHADO, 2004) e que são significativas para a pessoa que projeta. Os projetos de vida podem ou não estar voltados para além do *self* (BUNDICK, 2009); independentemente disso, necessariamente devem ter a ética⁶ como baliza (ARAÚJO, ARANTES; PINHEIRO, 2020; MACHADO, 2004; DAMON, 2009, PARRA, 2018).

⁶ Não é objetivo de nosso trabalho discutir o que significa ética, pois se trata de um tema que, por si só, mereceria uma tese inteira. Entretanto, julgamos necessário delimitar aqui o que estamos compreendendo quando usamos o termo. Nesse sentido, compreendemos ética como o “conjunto de princípios morais, valores, que regulamentam os direitos e deveres de cada cidadão e que são estabelecidos e aceitos por um povo em um determinado tempo” (Padilha 1995, *apud* Silva *et al.*, s/d).

Consideramos ainda que um projeto de vida pode ter meio ou fim, pode ser realizado ou “a realizar”. Pode ser meio, quando ele não é a intenção final para a qual as ações do sujeito são intencionadas. E fim, quando o projeto em si é o motivo dessas ações. Por exemplo, podemos considerar que, para parte dos participantes da pesquisa, a conclusão da graduação é, em si, um projeto de vida e, para outros, é o veículo para a realização de outros projetos de vida, tais como iniciar uma nova carreira.

Em síntese, a partir da contribuição de todos os autores citados anteriormente, definimos projetos de vida como ‘intenções de um sujeito ou de um grupo que negociam de modo dinâmico e singular com a realidade concreta e que, a partir disso, organizam modos significativos de ser e/ou agir no mundo, tendo em vista o que conhecem a respeito de si mesmos e a partir das contradições do contexto em que vivem’.

Mas por que estudar projetos de vida é importante? O que a literatura científica tem apontado sobre a relação entre projetos de vida e bem-estar? Ou entre propósito de vida e saúde? Essas são algumas das perguntas que pretendemos responder a partir dos resultados de pesquisas desse campo de estudos. Mas, antes, traremos um pouco de filosofia para iniciar as discussões.

1.2 Bem-estar eudaimônico, sentidos e projetos de vida

Eudaimonia é um termo que ficou conhecido a partir da obra de Aristóteles, que viveu entre 384 e 322 a. C., especialmente em sua obra “Ética a Nicômaco”, na qual o filósofo explica que a felicidade é muito mais que uma vida boa e a satisfação de desejos. Tudo isso pode fazer parte da felicidade, mas está longe de tê-la em sua completude. Felicidade, para ele, é fazer com excelência nossas ações, é dar para “o mundo o melhor de nós, é a justa medida entre nossos propósitos e a melhor realização deles, é ser virtuoso” (ARISTÓTELES, 1933).

Para Aristóteles (1933, p. 471), existem dois tipos de virtudes: as intelectuais e as morais. As primeiras são aquelas que conquistamos pela educação e as segundas são o que ele chama de “hábitos dignos de louvor”, adquiridos por meio da prática. Como exemplo, ele cita que ninguém se torna prudente estudando a prudência e sim exercitando-a cotidianamente. Em sua obra ele salienta que nenhuma das virtudes é inata, podendo, portanto, ser desenvolvidas ao longo da trajetória de vida do sujeito. Na perspectiva aristotélica, a sabedoria filosófica também

propicia felicidade; entretanto, é a sabedoria prática que nos coloca em consonância com nosso propósito de vida, e a melhor das virtudes é aquela exercida em prol das outras pessoas do mundo e não para si mesmo somente (ARISTÓTELES, 1933).

Tomando a esteira aristotélica, Carol Ryff e seus colaboradores realizaram inúmeras pesquisas ao longo de mais de trinta anos, sobre felicidade eudaimônica (RYFF, 1989, 1995, 2016, 2019; RYFF; SINGER, 2008). Para esses estudiosos, a tradução de eudaimonia como felicidade, em um sentido hedonista, é equivocada, incompleta. Suas pesquisas compreendem a eudaimonia a partir de “dois grandes imperativos: conhecer a si mesmo e tornar-se o que você é” (RYFF, 2013, p. 11, tradução nossa). Vamos apresentar parte dessas pesquisas aqui, tendo em vista a importância delas para nosso estudo sobre projeto de vida de adultos e idosos.

Não somente a partir de conceitos aristotélicos, mas também de diversas teorias psicológicas⁷, Ryff (1995, 2016) criou um modelo para compreensão do bem-estar psicológico, a partir de seis dimensões: autoaceitação, relações positivas com os outros, autonomia, domínio ambiental, crescimento pessoal e propósito de vida.

1. A autoaceitação é a capacidade, de se aceitar e manter relações positivas consigo mesmo.
2. As relações positivas com os outros se referem ao fomento de relações interpessoais significativas.
3. A autonomia é a liberdade de viver conforme sua própria consciência.
4. O domínio ambiental é a capacidade de criar ambientes que sejam saudáveis.
5. O crescimento pessoal faz referência à busca por constantes desafios e aprendizagens ao longo da vida e ao desenvolvimento das potencialidades.
6. O propósito de vida é o senso de direcionamento significativo de objetivos pessoais, conferindo sentido à vida (RYFF, 1995, 2016).

Essas seis dimensões nortearam pesquisas sobre a relação entre bem-estar e saúde física, psicológica e cognitiva. E as escalas de bem-estar produzidas a partir delas foram traduzidas para mais de 35 idiomas e utilizadas em diversos estudos (RYFF, 2019). Partindo sempre da premissa de que a saúde mental deve ser definida também pelo bem-estar psicológico e não simplesmente pela ausência de doença, as pesquisas de Ryff e seu grupo parecem indicar para uma relação entre bem-estar eudaimônico e melhores condições de saúde: “[...] melhor

⁷ Teorias tais como Allport (1961); Birren Bühler (1935); Erikson (1959); Frankl (1959); Jahoda (1958); Jung (1933); Maslow (1968); Neugarten (1973); Rogers (1961) todas citadas por Ryff (1995, 2016).

regulação neuroendócrina, melhor função imunológica, menor risco cardiovascular, melhor sono e melhor circuito neural adaptativo” (RYFF; SINGER, 2008, p. 32, tradução nossa).

Faremos um apontamento importante aqui: essas pesquisas, bem como as outras que apresentaremos a seguir devem ser analisadas levando-se em consideração o contexto social e histórico em que foram produzidas. Ao apresentá-las não as tomamos como parâmetros irrefletidos para nossa pesquisa. Nosso objetivo é mostrar parte do que tem sido feito, no contexto acadêmico, sobre projetos e propósito de vida de adultos e idosos. A partir do legado dessas investigações, buscaremos traçar caminhos singulares em nossa pesquisa, considerando os contextos apresentados por nossos participantes, situando-os do ponto de vista social, histórico e cultural.

Falando especificamente sobre os idosos mais velhos, Ryff (1989, p. 1079, tradução nossa) afirma que, mesmo em condições favoráveis de saúde, educação e situação socioeconômica, muitas vezes esses indivíduos apresentam “desafios significativos em seus esforços para manter um senso de propósito e autorrealização mais tarde na vida”. Desse modo, as dimensões do propósito de vida e do crescimento pessoal parecem indicar certo declínio, sobretudo na velhice tardia.

As pesquisas de Carol Ryff e sua equipe são parte de uma revisão sistemática realizada por Pinquart (2002), em 70 trabalhos de base de dados, como PSYCINFO, MEDLINE, PSYNDEX. Seus resultados de análise também sinalizam que as dimensões do propósito de vida e do crescimento pessoal parecem apontar para uma diminuição com o envelhecimento, especialmente o tardio. Ele notou também que certo declínio de propósito pode ser encontrado em grupos de indivíduos a partir da meia idade.

Uma das hipóteses de explicação é o fato de que alguns projetos, na fase idosa, já tenham sido realizados e não substituídos por novos, ou devido à percepção de que alguns propósitos de vida de longo prazo não são realistas ou realizáveis (FALTENMAIER *et al.*, 1992 *apud* PINQUART, 2002). Entretanto, o próprio autor faz uma ressalva sobre esse dado, afirmando que são necessários mais estudos (especialmente longitudinais) com idosos mais velhos para que essas hipóteses sejam confirmadas.

Pinquart (2002) também mostrou que fatores, como boa saúde física, competência cotidiana, integração social, ser casado, ser ativo laboralmente ou status socioeconômico (inclusive maior nível de educação) estão associados a maiores indicadores de propósito de vida nas pesquisas analisadas. Assim como os estudos de Carol Ryff e seus colaboradores, Pinquart

(2002) afirma que o propósito de vida está associado positivamente à saúde física. Entretanto, ressalva que essa relação é de difícil análise, tendo em vista que não se sabe se ela é fonte de propósito ou resultado de indicadores de bem-estar psicológico (RYFF; SINGER, 1998 *apud* PINQUART, 2002).

A interação social de qualidade (especialmente com cônjuges e outros familiares), também está associada a maiores índices de propósito de vida. Considerando isso, Pinquart (2002) reforça a importância de fomentar bons relacionamentos, tendo em vista o sentimento de pertencimento e o fato de que uma forte rede social aumenta as chances de lidar com perdas sociais inerentes ao avançar da idade. A aposentadoria pode implicar ligeiramente na diminuição do propósito de vida, a depender de fatores como: o quanto o trabalho está ligado aos objetivos do indivíduo ou ao modo como ele ressignificou sua identidade social após a aposentadoria. A escolaridade foi um forte preditor de propósito de vida.

Algumas pesquisas, como as que vamos citar adiante, analisaram a relação entre propósito na vida e mortalidade. Boyle *et al.* (2009) utilizaram a escala adaptada de bem-estar psicológico de Ryff e Keyes (1995). O estudo apontou que índices maiores de propósito de vida estão associados a um menor risco de mortalidade. Os autores conceituam o propósito de vida como “um construto complexo e multidimensional que reflete a tendência de derivar significado das experiências da vida e possuir um senso de intencionalidade e direcionamento de metas que orientam o comportamento” (p. 574, tradução nossa).

A pesquisa durou cinco anos e acompanhou 1.238 idosos saudáveis, do ponto de vista cognitivo. Nesse período, morreram 151 participantes. Estes apresentaram menores índices na escala de propósito de vida comparado aos sobreviventes. Os resultados mostraram que “maior propósito na vida foi associado a um risco substancialmente reduzido de morte” (p. 577, tradução nossa). Esses dados persistiram, mesmo depois de ajustar fatores que poderiam enviesá-los, como sintomas depressivos, doenças crônicas ou dificuldades relacionadas à renda, dentre outros. Apesar de apresentar algumas limitações, como o fato de não terem avaliado aspectos como religiosidade, ainda assim, a pesquisa tem enorme relevância para a compreensão do propósito de vida para a longevidade. Essa pesquisa parece indicar que níveis altos de propósito de vida estão relacionados a uma visão mais positiva sobre o processo de envelhecimento.

Sone *et al.* (2008) realizaram uma pesquisa com o objetivo de verificar a relação entre o *ikigai* ou “sentido de vida digna de ser vivida” (p. 709, tradução nossa) e índices de mortalidade

por causa específica. A investigação compreendeu 7 anos de acompanhamento de 43.391 adultos japoneses, aos quais perguntou-se: "você tem *ikigai* em sua vida?". Destes, 3.048 morreram no decorrer do período da pesquisa. Entretanto, embora os pesquisadores afirmem que seja inconclusiva essa relação, os resultados gerais da pesquisa sugerem que “o risco de mortalidade por todas as causas foi significativamente maior entre os indivíduos que não encontraram um senso de *ikigai*, em comparação com o grupo dos indivíduos que encontraram um senso de *ikigai*” (p. 709, tradução nossa).

No ano seguinte à publicação dessa pesquisa, Krause (2009) publicou o texto “*Meaning in Life and Mortality*”, com o objetivo de discutir a relação entre significado na vida e mortalidade. Trata-se de uma pesquisa longitudinal com 1.361 idosos de 65 anos ou mais, aposentados e não institucionalizados. Para medir o significado na vida, foi utilizado um instrumento adaptado a partir dos estudos de Krause (2004), Battista e Almond (1973) e Wong (1998), citados por Krause (2009). O autor parte da premissa de que emoções positivas como felicidade e satisfação com a vida geram efeitos benéficos para o sistema imunológico e, mesmo que indiretamente, uma vida mais saudável.

O pesquisador analisou os dados das entrevistas, a partir de dois modelos: um primeiro, relacionando variáveis demográficas, significado na vida e mortalidade; e um segundo, que adiciona medidas de saúde a essa equação. Os resultados do primeiro modelo sugerem que “idosos com forte senso de significado na vida têm menos probabilidade de morrer, durante o período de acompanhamento do estudo, do que pessoas mais velhas que não têm um forte senso de significado” (KRAUSE, 2009, p. 521, tradução nossa). Os dados do segundo modelo indicam que aqueles com relatos desfavoráveis de saúde, bem como aqueles com maior incapacidade funcional, apresentaram um risco de mortalidade elevado, ao longo do estudo.

Outro aspecto relevante apontado pela pesquisa foi que “uma vez que as medidas do estado de saúde física foram incluídas no modelo, o significado na vida não estaria mais associado significativamente à mortalidade” (KRAUSE, 2009, p. 521, tradução nossa), inferindo-se que o efeito deste indicador sobre maiores chances de morrer pode operar indiretamente, e não diretamente, na mortalidade por meio da avaliação que cada indivíduo faz da sua saúde e da sua incapacidade funcional. Ao mesmo tempo, verificou-se que os idosos com índices maiores de significado na vida tendem a ter menos limitações funcionais e a avaliar mais favoravelmente sua saúde (KRAUSE, 2009).

Hill e Turiano (2014) também analisaram a relação entre propósito na vida e

mortalidade em idosos e em adultos mais jovens. O estudo durou 14 anos e foi realizado tomando como base o *Midlife in the United States* (MIDUS)⁸, uma pesquisa longitudinal, de âmbito nacional nos Estados Unidos sobre saúde e bem-estar. O propósito de vida foi avaliado a partir de algumas perguntas das Escalas de Bem-Estar Psicológico de Ryff (1989) e Ryff e Keyes (1995), e os índices de mortalidade a partir do MIDUS.

Diferentemente de algumas das pesquisas que já relatamos acima, este estudo não avaliou aspectos ligados à saúde física ou à incapacidade funcional, os pesquisadores focaram na análise do bem-estar emocional e psicológico dos participantes. Os resultados apontaram que, ao longo da pesquisa, faleceram 569 participantes (dos mais de 7 mil inicialmente recrutados), e estes tiveram índices menores nos testes de propósito de vida que os sujeitos ainda vivos no período. Nas palavras dos autores “o propósito atenuou o risco de mortalidade, na mesma proporção em adultos mais jovens, de meia idade e mais velhos durante o período de acompanhamento de 14 anos” (p. 1485, tradução nossa). Os resultados do estudo sugerem que o propósito na vida está associado à longevidade e a um processo de envelhecimento saudável, tanto para os mais jovens quanto para os mais velhos (HILL; TURIANO, 2014).

Embora saibamos que bem-estar emocional, propósito e satisfação com a vida sejam aspectos psicológicos e, portanto, de difícil mensuração, e que inúmeros fatores podem estar relacionados e discriminá-los possa ser uma tarefa quase impossível, ainda assim acreditamos que os resultados dessas pesquisas são sinalizadores importantes no debate sobre a construção de um processo de envelhecimento com sentido. As pesquisas apresentadas até aqui parecem, de alguma forma, apontar para a uma relação entre propósito de vida, bem-estar emocional e aumento na expectativa de vida (RYFF 1989, 1995, 2016, 2019; RYFF; SINGER, 2008; PINQUART, 2002; BOYLE *et al.*, 2009; SONE *et al.*, 2008; KRAUSE, 2009, 2012; HILL; TURIANO, 2014). Ao mesmo tempo, apontam certo declínio de propósito de vida no avançar da idade (RYFF, 1989; PINQUART, 2002).

A partir disso, perguntamo-nos: ter qualquer projeto/sentido/propósito de vida tem relação com o bem-estar subjetivo? A pesquisa de Emmons (2003) tentou responder a essa questão. Este estudo sugere que existem alguns objetivos de vida que não estão relacionados a um senso de significado, muitos são corriqueiros e triviais e são realizados apenas para o cumprimento de atividades cotidianas.

De acordo com as pesquisas de Emmons (2003, 2005), os três tipos de objetivos que se

⁸ MIDUS ou “Midlife in the U. S.” é uma pesquisa longitudinal coordenada por Carol Ryff com pessoas entre 25 e 74 anos de idade no contexto norte-americano (RYFF, 2019).

relacionam consistentemente com o bem-estar subjetivo são aqueles associados à intimidade, à *generatividade* e aos esforços espirituais. A *intimidade* se refere à "preocupação em estabelecer relacionamentos profundos e mutuamente gratificantes" (p. 111). A *generatividade* é uma preocupação em orientar e promover atitudes que "contribuirão positivamente para a próxima geração" (EMMONS, 2005, p. 111, tradução nossa). E os *esforços espirituais* se referem a "objetivos orientados em torno do sagrado. São esses objetivos pessoais que se preocupam com o propósito final, a ética, o compromisso com uma força superior e a busca do divino na experiência diária" (EMMONS, 2005, p. 112, tradução nossa).

Também na defesa da tese de que nem todos os projetos de vida podem significar bem-estar, Colby *et al.* (2020) realizaram uma pesquisa com 1.198 adultos e idosos, com idade entre 50 e 92 anos. A equipe de pesquisadores propôs questionários para a amostra total e entrevistas para um grupo de 102 participantes. A amostra incluiu homens e mulheres de diferentes contextos e características, tais como: estado civil, orientação sexual, cor, etnia, religião, classes econômicas e situação de saúde. E a definição de projeto de vida destes pesquisadores fundamentou-se em teóricos tais como Frankl (2005, 2008) e Damon (2009), para os quais projeto de vida é necessariamente autotranscendente, além de si - no sentido de que os interesses individuais estão em consonância com os interesses coletivos.

Os resultados das pesquisas de Colby *et al.* (2020) mostraram forte relação entre projeto de vida e bem-estar subjetivo, satisfação com a vida, sabedoria, crescimento pessoal, gratidão, empatia e *generatividade*. Para os autores, quanto melhor é a relação do sujeito com ele mesmo, maiores parecem ser suas atitudes em relação ao mundo. A pesquisa também mostrou que a capacidade de ter projeto de vida não está condicionada à saúde física, podendo ser cultivada também por indivíduos que apresentam problemas nessa dimensão da vida. Diferenças demográficas, de gênero ou de renda também não variaram significativamente entre sujeitos que apresentaram projetos de vida além de si. Em outras palavras, nenhum desses fatores foram empecilhos na busca por projetos de vida.

Esses estudiosos também verificaram que uma porção significativa de pessoas com 50 anos ou mais está engajada em projetos de vida além de si (cerca de 30%), índice inclusive maior do que em pesquisas com adolescentes (DAMON, 2009; PINHEIRO, 2013).

Outro dado interessante apresentado foi o fato de que as pessoas com índices mais prevalentes de projeto de vida não deixam de realizar atividades orientadas para os prazeres pessoais, tais como estudar ou passear, por exemplo. Esses participantes demonstram níveis

ainda mais altos de satisfação com a vida: alegria, esperança e otimismo são alguns dos sentimentos presentes em suas respostas. Atividades para além do *self*, como as que envolvem a *generatividade* e o trabalho voluntário, ou seja, ações que visam a fazer o bem a outra pessoa além dela mesma, têm efeitos positivos na vida dessas pessoas (COLBY *et al.*, 2020).

Influenciados pelos dados dessa pesquisa e por fontes como Ryff (2004, 2013), Colby *et al.* (2020) descrevem sete dimensões de bem-estar que chamaram de “*life goods*” ou bens da vida, ou seja, aspectos que sintetizam fontes de satisfação. São eles: 1. Projeto de vida ou *purpose*; 2. Relacionamentos positivos; 3. Senso positivo de engajamento; 4. Senso de competência (esforços para aprender e construir habilidades); 5. Liberdade, autonomia e autodirecionamento; 6. Segurança, contentamento e previsibilidade; e 7. Conexão, elevação e crescimento espiritual. A pesquisa apontou ainda para aspectos opostos ao bem-estar, ou seja, que causam descontentamento com relação à vida. São eles: 1. Solidão; 2. Relacionamentos negativos; 3. Tédio; 4. Estresse; 5. Preocupações em evitar problemas e 6. Demasiada liberdade ou restrição de liberdade (COLBY *et al.*, 2020).

Damon (2008 *apud* BUNDICK, *et al.*, 2021) afirma que os estudos quantitativos sobre propósito de vida, embora sejam imprescindíveis, deixam de capturar certas particularidades inerentes a essa temática. Todavia, nossa pesquisa, de caráter qualitativo, buscou justamente este objetivo: verificar particularidades de projetos de vida de adultos e idosos. A pesquisa de Colby *et al.* (2020) foi norteadora para a construção do roteiro de entrevista que vamos apresentar nos capítulos seguintes. Mas, antes, vamos apresentar mais alguns estudos científicos.

Um artigo importante como referência para os estudos sobre sentido de vida e que nos guiou para buscar referências nesse campo é de autoria de Sommerhalder (2009). Trata-se de um levantamento bibliográfico sobre pesquisas a respeito do sentido da vida na fase adulta e na velhice. A autora utilizou as bases de dados: *AgeLine*, *PsycoInfo*, *Lilacs* e *MedLine* e os descritores: *meaning of life*, *meaning in life*, *personal meaning* e *personal meaning sources*.

A partir de sua investigação, Sommerhalder (2009) apontou duas grandes linhas de pesquisa sobre sentido de vida de adultos e idosos: uma primeira que relaciona sentido de vida a aspectos, como saúde física e mental, doença, mortalidade, dentre outros; e uma segunda linha, que trata de aspectos relacionados às fontes de sentido. Neste grupo foram encontradas pesquisas transculturais que trabalham na criação e validação de instrumentos de aferição de sentido de vida. Trabalhos correspondentes a essa primeira linha foram citados no tópico anterior da tese,

como, por exemplo, Boyle *et al.* (2009), Krause (2009) e Sone *et al.* (2008).

É importante citar também algumas pesquisas que tratam do que Sommerhalder (2009) classifica como trabalhos sobre fontes de sentido. Para ilustrar esse tipo de pesquisa, temos, como exemplo, Wong (1989) e seu artigo intitulado “*Personal meaning and successful aging*”. Nesse trabalho, o pesquisador afirma que certas fontes de significado pessoal, tais como trabalho, status e controle pessoal, podem diminuir com o avanço da idade. Dessa maneira, defende que a ressignificação de papéis pessoais e a capacidade de adaptação são essenciais para um processo de bem envelhecer. Este autor defende ainda que a “descoberta/criação de significado, por meio de recursos internos e espirituais, é uma maneira promissora de transcender perdas e desesperos pessoais na velhice” (p. 516, tradução nossa).

Em consequência disso, o teórico defende que criar fontes de sentido para a vida é uma importante fonte de satisfação e um excelente gerenciador de situações estressoras. Ele afirma também que esse esforço não pertence somente ao indivíduo; ele pode ser facilitado à medida que a sociedade oferece dignidade e valor ao processo de envelhecer, além de apoio às “necessidades existenciais dos idosos, por meio de contatos pessoais significativos, cuidando de seu bem-estar espiritual e reafirmando o papel positivo da velhice” (p. 522, tradução nossa).

Wong (1989) elenca várias estratégias que podem auxiliar as pessoas a manter ou aumentar o significado de vida, mesmo diante de grandes desafios inerentes à existência humana, como sofrimento, problemas de saúde e consciência da finitude. As estratégias mais usadas são a reminiscência, o comprometimento, o otimismo pessoal, a religiosidade, a educação, o trabalho e as realizações. Em seu texto, ele destaca as quatro primeiras que, segundo ele, são especialmente relevantes na fase da velhice.

A *reminiscência* ou revisão de vida não é simplesmente uma recordação exaustiva de eventos passados. Trata-se de tentativas “de resolver conflitos e discrepâncias passadas, integrar eventos da vida em padrões coerentes e encontrar um lugar para si no mar da humanidade” (p. 520, tradução nossa). O registro de autobiografias é um dos recursos possíveis para isso; outro recurso é a transmissão de experiências a gerações mais jovens e a lembrança de eventos passados para resolver situações no presente (BUTLER, 1963; LEWIS; BUTLER, 1974; LOGERFO, 1980-81; WATT; WONG, 1988 *apud* WONG, 1989). Nesse sentido, Birren (1987 *apud* WONG, 1989) afirma que “você não sabe para onde está indo, a menos que saiba onde esteve” (WONG, 1989, p. 520, tradução nossa).

O *comprometimento* não significa somente o envolvimento em atividades, tem a ver,

sobretudo, com escolhas, iniciativas e compromissos que envolvem valores e crescimento pessoais (WONG, 1989). O *otimismo* tem relação com a esperança, com a fé de que o amanhã será melhor que o hoje (ATHELSTAN, 1981 *apud* WONG, 1989). O otimismo também é o foco de pesquisas recentes como as de Seligman (2019) que constatou que quanto mais uma pessoa é pessimista mais ela tem a tendência a desenvolver comportamentos depressivos. Wong (1989) afirma que “o simples ato de planejar para amanhã ou para a próxima semana já permite explorar a força motivacional do otimismo” (p. 521, tradução nossa).

Sobre a *religiosidade*, Wong (1989) cita vários autores que, segundo ele, demonstram em suas pesquisas a relação com o sentido de vida – como Crandall e Rasmussen (1975); Soderstrom e Wright (1977) –, com a satisfação com a vida – como Blazer e Palmore (1976); Hendricks e Hendricks (1977) –, e com a aceitação da finitude – como Augustine e Kalish (1975); Gesser, Wong e Reker (1987-1988).

Voltando a Sommerhalder (2009), ela afirma que existem fatores internos e externos que podem influenciar na percepção que os indivíduos desenvolvem sobre os sentidos de suas vidas. Seriam alguns fatores internos, como “personalidade, estratégias de enfrentamento, religiosidade, espiritualidade, sentimento de pertencimento, história de vida” (p. 271). Há também os fatores que ela chama de externos ou relacionados ao contexto social, como “oportunidades sociais, trabalho, renda, lazer, suprimento das necessidades básicas de sobrevivência e segurança” (p. 271).

O sentido da vida está intrinsecamente relacionado à intenção de vida, ou seja, ao fato de ter motivos para viver. É ter o *‘para que viver’*, mesmo diante das dificuldades: “na dimensão individual, as crenças, os valores e as necessidades da pessoa norteiam quais as metas que ela deve perseguir e em quais relacionamentos deve investir. Isso funciona como um guia para as buscas e os engajamentos individuais” (REKER, 1997 *apud* SOMMERHALDER, 2009, p. 271).

A partir deste estudo podemos afirmar que encontrar sentido para a vida está relacionado a ter um propósito para as ações cotidianas (inclusive para as adversidades e problemas) e construir “um equilíbrio entre perdas e ganhos, dar significado para as atitudes e os eventos cotidianos e ter um propósito na vida” (SOMMERHALDER, 2009 p. 271). E, por terem vivido mais experiências, os idosos tendem a perceber as prioridades de suas vidas com mais facilidade que os mais jovens e, por conseguinte, “se considera[re]m mais realizadores de metas ou em processo de realização do que os mais jovens” (RANST; MARCOEN, 1997 *apud*

SOMMERHALDER, 2009, p. 275).

Em vista disso, podemos afirmar que a realização de projetos de vida é algo inerente à vida humana (MACHADO, 2006), na mesma medida em que a procura do sentido o é (FRANKL, 2005). Consideramos, portanto, que o sentido de vida está diretamente relacionado à elaboração e à realização de projetos: um não existe sem o outro. Consequentemente, não há projeto de vida para uma vida sem sentido, assim como não há sentido para uma vida sem projeto. E tudo isso só é possível a partir das discussões sobre as condições possíveis de vida, forjadas pelas desigualdades sociais. Falaremos mais sobre isso no próximo capítulo.

Mas antes, no próximo tópico, explicitaremos o que compreendemos pela expressão “sentido de vida”. Para tanto, buscaremos algumas contribuições teóricas de Viktor Frankl, um dos primeiros teóricos que se destacou pelas reflexões sobre o sentido da vida na área da psicologia.

1.3 Sentido da vida e logoterapia: apontamentos sobre a obra de Viktor Frankl

Viktor Frankl foi um psiquiatra fundador da Logoterapia, uma abordagem psicológica, cuja obra fundadora podemos dizer que foi o livro “Em busca de sentido”, publicado em 1946, considerado um marco nos estudos psicológicos sobre sentido da vida. Frankl nasceu em Viena em 1905 e viveu até 1997. Durante o holocausto judeu, ele foi prisioneiro de quatro campos de concentração e passou por inúmeras situações limítrofes e de sofrimentos tais como fome, frio, dor, desespero, trabalho forçado e a morte de, praticamente, toda sua família, dentre eles seus pais, esposa e o filho que esperavam (FRANKL, 2005). Sua teoria e sua história de vida são inseparáveis; tudo o que ele viveu transformou-se em material empírico para seu legado teórico-prático.

Uma das máximas da Logoterapia é de que se tudo foi tirado de uma pessoa, mas ela vê sentido em sua vida, ela torna-se capaz de suportar sacrifícios inimagináveis. Mas, se uma pessoa não vê sentido em sua vida, ela pode ter tudo que um ser humano pode desejar e, ainda assim, não querer viver (FRANKL, 2005).

A existência humana é permeada, necessariamente, por uma tríade trágica: sofrimento, morte e culpa. Diante disso, é o sentido da vida que nos impulsiona a seguir adiante e nos possibilita, mais do que isso, um bem viver apesar de tudo, aprendendo com esses três

elementos inevitáveis (FRANKL, 2020).

É justamente na constatação de que temos um tempo limitado de vida que reside a grande chance humana. Se não tivéssemos o tempo limitado de vida, ou seja, se não fossemos finitos, poderíamos adiar eternamente nossa existência e atuação no mundo. A responsabilidade do fazer humano no mundo está justamente na brevidade da vida: “apenas sob a pressão e urgência da transitoriedade da vida é que faz sentido usar o tempo que passa” (FRANKL, 2020, p. 50).

Todavia, Frankl (2020) não considera que a liberdade humana seja irrestrita: "o ser humano não é livre de condicionamentos, sejam eles de natureza biológica, psicológica ou sociológica" (p. 23). Mas, ainda assim, diante dessas imposições irrefutáveis da realidade, ele tem a possibilidade de separar a resposta que lhe parece melhor, dentre o leque contingencial que vive no momento. Ou seja, o ser humano sofre as condicionalidades impostas pela vida, mas não é determinado a ponto de encerrar-se nisso. Ele é capaz de criar possibilidades diferentes tanto na relação com as outras pessoas e com o mundo concreto, mas também internamente, ou seja, de modo intrapsíquico.

Dizer que o ser humano é livre não implica dizer que todas as suas escolhas são corretas; pelo contrário, para Frankl (2020) "a existência envolve o risco do erro" (p. 33). Mas é justamente pela possibilidade de errar que existe a possibilidade de acertar. Para Frankl (2005, 2008) nem situações como Auschwitz pode privar o ser humano de tudo. Esta certa liberdade se dá pela possibilidade de “assumir uma atitude alternativa frente às condições dadas” (FRANKL, 2008, p. 88).

Ou seja, por inúmeras vezes não se escolhem as circunstâncias da vida (como foi o caso dos prisioneiros dos campos de concentração), mas se escolhe a maneira de reagir e posicionar-se diante de cada uma dessas situações. Inclusive, uma dessas maneiras é transformando-nos. Na defesa dessa tese, Frankl cita Nietzsche: “quem tem *por que* viver aguenta quase todo *como*” (NIETZSCHE *apud* FRANKL, 2008, p. 101).

Frankl (2005, p. 18) observou que ter um sentido para a vida pode determinar, inclusive, a sobrevivência humana em situações de sofrimento. Nas palavras do autor: “se uma pessoa chegou a colocar as bases do sentido que procurava, então está pronta a sofrer, a oferecer sacrifícios, a dar até, se necessário, a própria vida por amor daquele sentido”. Mas, de modo contrário, “se não existir algum sentido para seu viver, uma pessoa tende a tirar-se a vida e está pronta para fazê-lo mesmo que todas suas necessidades sob qualquer aspecto estejam

satisfeitas” (FRANKL, 2005, p. 18).

Vive-se hoje uma epidemia de um vírus psíquico, o “vazio existencial”, ou seja, a perda do sentido na vida. Frankl (2005) afirma que o crescimento dos recursos de sobrevivência da humanidade não aumentou o sentido que as pessoas dão às suas vidas. Esse fenômeno – do vazio existencial - vem crescendo em todas as partes do mundo como uma *neurose de massa* (FRANKL, 2005).

Esta neurose, por sua vez, é acentuada pelo crescente individualismo e pela perda da qualidade nas relações humanas, ou seja, pela objetificação das pessoas em relações frágeis e superficiais. Esta objetificação do outro é o que Martin Buber (1977) chamou de *eu-isso*, na qual ocorre uma relação, mas não o que ele chama, transformando, de encontro. Para este teórico, o que nos faz verdadeiramente humanos são os encontros, é a presença, é a relação *eu-tu*, aquela que vincula o humano de modo autêntico ao mundo e às outras pessoas.

Um conceito central na obra de Viktor Frankl, que por sua vez inspira-se em Buber, é o de autotranscendência. É a capacidade humana de voltar-se para além de si mesmo, ou seja, estar em relação verdadeira com algo ou alguém diferente de si. Trata-se de um dos antídotos para o vazio existencial. Outro antídoto são os encontros verdadeiros. Diferente do pseudoencontro, no qual não existe um interesse autêntico de uma pessoa em relação à outra, o verdadeiro encontro promove a autotranscendência mútua, que é um modo de coexistir no mundo de significados um do outro (FRANKL, 2005). Quanto mais encontros verdadeiros se promovem, mais se previne o vazio existencial e, também, o que o autor chama de “massa isolada”.

Para Frankl (2020), somente as dimensões somática e psíquica não compreendem a complexidade humana. Ele defende que o ser humano tem três dimensões: a somática, a psíquica e a noética ou espiritual. Esta última compreende a capacidade de transcender a si mesmo e é ela que caracteriza a dimensão humana. Transcender a si mesmo é parte de um processo de consciência do mundo.

Para a Logoterapia, o ser humano está sempre orientado para alguém ou para algo diferente de si mesmo (SOTO; GUBERMAN, 2005). Assim, não conseguimos apreender a realidade em sua totalidade; o que temos são fragmentos do mundo e, mesmo estes, só podem ser percebidos à medida que nos desfocamos do nosso próprio ego, ou seja, quando olhamos para além de nós mesmos. Com essa afirmação o autor não quer dizer que é possível sair de si, deslocar-se por inteiro da sua condição egóica; nada disso, pois olhamos o mundo a partir do que somos. Ele também não quer dizer que ao olhar para o mundo conseguimos

apreendê-lo em sua totalidade, o que é impossível para o ser humano, pois vemos o mundo pelos “óculos” de nossa subjetividade. Mas, na parte que conseguimos ver, o que ele chama de “segmento subjetivo” (FRANKL, 2020, p. 69), precisamos também ser autotranscendentes.

O sentido da vida de uma pessoa não se encerra nela mesma, ou seja, o ser humano não é autossuficiente. Somos muito mais que a busca por autorrealização; realizamo-nos a partir de ações, compreensões, pessoas e instâncias que estão fora de nós (FRANKL, 2020). O ser humano não se basta em si mesmo; está sempre voltado para algo ou alguém. Também não é voltado sempre para a satisfação de prazeres ou de poder. É transcendente; busca sempre algo além de seus próprios instintos. O que verdadeiramente motiva a vida humana é a busca por motivos, é a vontade de sentido, são os encontros verdadeiros (FRANKL, 2018, 2020).

Prazer e poder fazem parte das possibilidades humanas, mas encerrar-se nisso é ter apenas motivações que levam à neurose. Nesse sentido, quanto mais o homem e a mulher se voltam para a busca do prazer pelo prazer ou do poder pelo poder, mais eles estão distantes de sua essência transcendente, do seu núcleo primeiro, ou do que Frankl (2018) chama de sua "orientação primária". Esse distanciamento é a principal explicação para o vazio, o tédio e a frustração existencial (FRANKL, 2005).

O sentido da vida é uma descoberta pessoal e intransferível, não pode ser dado a uma pessoa por outra, pois a história de cada ser humano é irrepitível. Trata-se de uma descoberta singular de cada um. Mas é possível, segundo Frankl (2020) "alargar o campo visual" para que a pessoa possa ver com mais clareza o que faz sentido para sua vida, ou seja, fazer com que o sentido de sua vida se destaque de modo que ela possa reconhecê-lo. Sua teoria, portanto, buscou contribuir neste intento.

Para Frankl (2020) existem três valores que podem auxiliar-nos nessa busca: *os valores de criação, os valores de experiência e os valores de atitude*. Os *valores de criação* se referem à relação criativa do ser humano com o mundo; são os produtos originais e singulares que entregamos por meio de nossas vidas, o que fazemos, nossos trabalhos, ações. Os *valores de experiência*, como o próprio nome diz, são as experiências que temos a chance de viver durante nossa existência; o contato com a natureza, com as outras pessoas, com a arte. Os *valores de atitude* reportam-se à atitude de aprendizado que assumimos “diante de um destino que já não podemos modificar (uma doença incurável, um câncer inoperável, ou algo dessa natureza)” (FRANKL, 2020, p. 34). Somando-nos a essa contribuição de Frankl, acrescentamos que o sentido da vida também pode ser descoberto a partir da construção de projetos de vida, bem

como no trajeto por persegui-los.

Este primeiro capítulo versa sobre definições e pesquisas a respeito de projeto e de sentido de vida. Embora a maioria dessas investigações tragam contribuições relevantes para o campo, temos que analisá-las com cuidado, tendo em vista que, muitas delas, se referem a contextos distintos do brasileiro. Sabemos que é impossível analisar a importância dos projetos de vida sem problematizarmos o quanto a materialidade de nossas existências sofre influências do sistema econômico vigente e suas contradições. Tendo isto em vista, no próximo capítulo, apontaremos algumas dessas contradições e a importância da educação nos processos de envelhecimento e nos projetos de vida, sobretudo em um país tão desigual quanto o Brasil.

CAPÍTULO II

Envelhecimento e Educação

Neste segundo capítulo, temos o objetivo de apresentar o conceito de envelhecimento e de educação, nos quais embasamos nossa pesquisa. Para tanto, passaremos pela contribuição teórica de alguns autores, principalmente dos campos da Psicologia e da Educação, intersecção em que se inscreve este trabalho.

Neri (2001) assinala que grande parte da história da psicologia do desenvolvimento não abordou os estudos sobre a velhice, predominando nesse campo de estudos o interesse pela psicologia infantil e do adolescente. Para esse autor, acreditava-se que “o desenvolvimento terminava depois da adolescência, que na vida adulta se mantinham as aquisições havidas até então, e que nos anos da maturidade e da velhice só ocorria degeneração” (NERI, 2001, p. 26). Em consequência, a ciência psicológica contribuiu para o surgimento de vários preconceitos acerca dessa fase do desenvolvimento. É o que podemos perceber, por exemplo, em falas de senso comum que apregoam que as pessoas não aprendem mais quando envelhecem, ou que velhice é sinônimo de declínio. Este capítulo tem justamente o objetivo de descortinar alguns desses mitos.

Beauvoir (2018) começa seu livro “A velhice”, publicado em 1970, afirmando que, ao longo da história, a sociedade trata os idosos de modo indiferente, negligente e, por vezes, violento. Esse comportamento, para a autora, parece bastante contraditório, tendo em vista que todos, se não morrerem jovens, serão velhos.

A autora explica que a velhice não pode ser definida de um único modo. Para ela, trata-se de um fenômeno complexo e singular, dos pontos de vista biológico, cultural, psicológico e existencial. Sobre o assunto, enfatiza que “o homem não vive nunca em estado natural; na sua velhice, como em qualquer idade, seu estatuto lhe é imposto pela sociedade à qual pertence” (p. 13). Desse modo, “nada deveria ser mais esperado e, no entanto, nada é mais imprevisto que a velhice” (BEAUVOIR, 2018, p. 10). Em outras palavras, o processo de envelhecimento pode dar-se de modo completamente distinto, a depender de inúmeros fatores.

A velhice é diversa e multideterminada, mas o fator que mais a influencia é, sem dúvida, o econômico. Para defender essa tese, Beauvoir (2018) compara a velhice de um mineiro, que, explorado por um trabalho pesado e insalubre durante toda a vida, aos 50 anos, é um homem com a saúde bastante debilitada, enquanto nas classes sociais privilegiadas, vêem-

se senhores com 80 anos ou mais com a saúde bastante preservada. O dano sofrido ao longo da vida em-si, pela vivência de um trabalho indigno, certamente determinaria, segundo a autora, um maior sofrimento na velhice, não somente no aspecto físico-biológico, mas também na dimensão psíquica, emocional e relacional.

Na contemporaneidade, a juventude é enfaticamente cultuada, e a velhice é, muitas vezes, sinônimo de fraqueza e doença. Nas palavras de Mascaro (1997), “nunca se cuidou tanto do corpo e da aparência física como agora. Um corpo bonito, bronzeado, esbelto, ágil, saudável e principalmente jovem é exibido com prazer” (MASCARO, 1997, p. 21). No seu livro “A reinvenção da velhice”, Debert (1999, p. 21) faz uma crítica à forma como a juventude tornou-se mercadoria e deixou de ser uma fase do desenvolvimento humano, para tornar-se “um valor, um bem a ser conquistado em qualquer idade, através da adoção de estilos de vida e formas de consumo adequadas”. Nesse sentido, a velhice passa a ser evitada a qualquer custo e, ideologicamente, passa a depender somente do próprio indivíduo, de sua disciplina nas práticas de atividades físicas, hábitos alimentares adequados e do uso de determinados cosméticos.

Papaléo Netto (2013, p. 65) afirma que a Revolução Industrial foi importante para que a juventude se tornasse mais valorizada socialmente em relação à velhice, pois simbolizou a força produtiva o foco principal da vida humana: “os idosos, por terem reduzida sua capacidade fisiológica de trabalho [...] não têm como enfrentar uma competição desigual, dando origem à sua marginalização e à perda da sua condição social”. Dessa maneira, o preconceito em relação à velhice é algo histórico e, como já mencionamos anteriormente, é um retrato da sociedade capitalista em que estamos inseridos (BEAUVOIR, 2018; MÜHL, 1999). Mas, qual é o conceito de velhice e de envelhecimento que adotamos neste trabalho?

Muitas vezes, as palavras velhice e envelhecimento são utilizadas como sinônimas, mas na realidade têm significados diferentes. Velhice é a última etapa do desenvolvimento humano. Já envelhecimento é um processo que se dá por toda a vida, é um “processo dinâmico e multidimensional que vai ocorrendo ao longo da vida de cada um” (GIL, 2016, p. 214). Papaléo Netto (2013) define envelhecimento como um *continuum* que se inicia na concepção e termina com o falecimento do indivíduo. Durante essa trajetória, é possível identificar etapas no desenvolvimento que podem ser delimitadas por marcos biofisiológicos, como é o caso da puberdade, mas o envelhecimento, em si, não tem marcadores do seu início.

O processo de envelhecer está “sob a influência de fatores endógenos e exógenos que vai evoluindo numa base onde pontua a heterogeneidade e a singularidade de cada indivíduo”

(GIL, 2016, p. 214). Seguindo o paradigma do curso de vida, Neri (2001, 2008) elenca três categorias de determinantes que podem influenciar o processo de envelhecimento e a velhice: as de origem biológica ou genética; de origem contextual, histórica (coorte) e de origem não-normativa, como, por exemplo, acidentes, desastres ecológicos, que são os que não têm um curso universal ou esperado, segundo os critérios acima especificados (NERI, 2001, p. 29).

De acordo com Irigaray (2004), três fatores influenciam no processo de envelhecimento:

- a) “Condições econômicas – que garantam o acesso aos serviços necessários a uma vida digna;
- b) Plasticidade individual e social – capacidade tanto da pessoa quanto do ambiente social em se transformar e adquirir determinadas formas para se adaptar às questões que o envelhecimento apresenta;
- c) Educação permanente – acesso a situações que permitam a cada ser idoso atingir a realização” (p. 57-58).

Pensando no envelhecimento de modo mais restrito, como um processo que é vivenciado de modo mais nítido nas últimas décadas da vida, ou seja, na velhice, também podemos defini-lo como um

Processo dinâmico e progressivo, no qual há modificações morfológicas, funcionais, bioquímicas e psicológicas, que determinam perda da capacidade de adaptação do indivíduo ao meio ambiente, ocasionando maior vulnerabilidade e maior incidência de processos patológicos que terminam por levá-lo à morte (PAPALÉO NETTO, 1996 *apud* PAPALÉO NETTO, 2013, p.72).

Neri (2006) afirma que as pesquisas na área da Psicologia do Envelhecimento são um tanto recentes⁹, tendo em vista que “nos primeiros 60 anos do século XX, a Psicologia assumiu que os anos da velhice eram de exclusivo declínio” (p. 18). O interesse da Psicologia por estudar mais a fundo a velhice foi aumentando à medida que as teorias do desenvolvimento, principalmente aquelas que demonstravam um modo único e estereotipado de velhice, foram tornando-se defasadas para caracterizar a multiplicidade de formas de envelhecer (NERI, 2004).

⁹ Embora a Psicologia do envelhecimento seja uma área de interesse mais recente, a ciência do envelhecimento começou a reunir vários estudos e pesquisas sobretudo a partir de 1930 e 1940. Como mostra Papaléo Netto (2013) no trecho a seguir: “em 1942, foi criada a American Geriatric Society e, em 1946, a Gerontological Society of America e a Division of Maturity and Old Age da American Psychological Association, resultado não só do interesse da ciência pelo estudo da velhice, mas também em decorrência das projeções demográficas indicativas do processo de envelhecimento populacional que começava a tornar-se acentuado nos EUA. O período situado entre o início das décadas de 1950 e 1970 foi profícuo quanto à formação de grupos de pesquisa longitudinal sobre a vida adulta e a velhice. [...] Trabalhos realizados nessas localidades lançaram as bases do paradigma de desenvolvimento ao longo da vida (life-span). Entre 1950 e 1959, foram publicados mais estudos sobre velhice do que nos 115 anos precedentes. Entre 1969 e 1979, a pesquisa na área aumentou 270%” (p. 64).

A partir da década de 70, com a perspectiva *life-span*, de Paul B. Baltes (1939- 2006), começou-se a refutar a ideia de que o desenvolvimento humano só acontece até determinada faixa etária. Esses estudos começaram a demonstrar que o desenvolvimento ocorre ao longo de toda a vida. Assim, envelhecer e desenvolver tornam-se aspectos correlacionados, “que coexistem ao longo do ciclo vital, embora com pesos diferentes na determinação das mudanças evolutivas que vulgarmente identificamos como ganhos ou perdas” (NERI, 2008, p. 68).

O paradigma do *Life-span* tenta retirar a Psicologia do envelhecimento de um lugar simplista, no qual a velhice estava reduzida apenas a uma fase “adoecida” do desenvolvimento humano e, por isso, não era foco de pesquisa e estudos. O *Life-span* busca apresentar uma visão mais próxima da realidade concreta dos idosos. Ele mostra que a velhice pode compreender perdas e limitações, mas também pode compreender possibilidades e ganhos. Ou seja, não apresenta uma ideia romanceada da velhice, mas também não a reduz à mera fase de declínio (NERI, 2006).

Baltes e Baltes (1990) defendem que o envelhecimento acontece a partir de um processo adaptativo, no qual a pessoa pode interagir dinamicamente com os ganhos e as perdas, e os limites relacionados à idade e plasticidade. Desse modo, “quanto maiores as capacidades de reserva, sejam físicas, mentais ou sociais” (p. 20), provavelmente melhor se dará o processo de envelhecimento (BALTES; BALTES, 1990).

De acordo com essa abordagem teórica, em todas as fases da vida, ocorre desenvolvimento (NERI, 2006; SCORALICK-LEMPKE; BARBOSA, 2012). O desenvolvimento ontogenético, ou seja, aquele que se refere à história de vida dos indivíduos, é um processo que acontece durante toda a vida. Dessa maneira, nenhuma idade ou fase da vida se sobrepõe a outra, no sentido de regular o desenvolvimento, pois sempre acontecem processos cumulativos e processos descontínuos, perdas e ganhos, que vão compondo o que é cada um de nós (BALTES, 1987). Para os autores, “os modos como esses componentes da adaptação são realizados depende das circunstâncias pessoais e sociais específicas que os indivíduos enfrentam e produzem à medida que envelhecem” (BALTES; BALTES, 1990, p. 1, tradução nossa).

Essa teoria também defende a incompletude “da arquitetura do desenvolvimento humano, na importância da cultura para compensar os limites da ontogênese, no caráter normativo do envelhecimento e na descontinuidade entre a velhice inicial e a avançada” (NERI, 2006, p. 17). Nessa perspectiva, desenvolvimento pode ser definido como

um processo contínuo, multidimensional e multidirecional de mudanças orquestradas por influências genético-biológicas e sócio-culturais de natureza normativa e não-normativa, marcado por ganhos e perdas concorrentes e por interatividade indivíduo-cultura e entre os níveis e tempos das influências” (NERI, 2006, p. 17).

Desse modo, o envelhecimento e o desenvolvimento tornam-se processos relacionados “e que, mesmo na presença das limitações de origem biológica, os processos psicológicos já estabelecidos se mantêm e, se o ambiente cultural for propício, pode ocorrer desenvolvimento na velhice” (BALTES, 1987, 1997 *apud* NERI, 2004, p. 73). A partir dessa perspectiva, Neri (2006) explica que

A trajetória das influências que afetam o desenvolvimento e o envelhecimento relaciona-se com a alocação de recursos nos diferentes momentos da vida, caracterizando percursos típicos, tais como o do crescimento na infância, o da maturação na vida adulta e o da regulação de perdas na velhice. Crescer envolve o alcance de níveis cada vez mais altos de funcionamento ou de capacidade adaptativa. Manter envolve estabilidade dos níveis de funcionamento em face de novos desafios contextuais ou de perdas em potencial. Manejo de perdas significa funcionamento em níveis mais baixos, quando a manutenção ou a recuperação não forem mais possíveis (NERI, 2006, p. 21).

Ao destacarmos o desenvolvimento como processo que acontece durante toda a vida, estamos considerando, por conseguinte, que o aprendizado também se dá por toda a vida, pois, tal como já postulou Vigotski (2001), a aprendizagem propicia desenvolvimento. Dessa forma, a necessária discussão entre educação e envelhecimento diz respeito, sobretudo, à compreensão do desenvolvimento como processo que se encerra somente com a morte, ou seja, que ocorre durante toda a vida (CACHIONI; NERI, 2004). Daí o papel importante que o acesso à educação desempenha no processo de envelhecer. Mas, o que compreendemos como educação?

2.1 Educação para Paulo Freire

Para delimitarmos nossa compreensão de educação, embasar-nos-emos principalmente na teoria freiriana. Paulo Freire é um educador brasileiro que viveu de 1921 a 1997. Ele é, provavelmente, um dos brasileiros mais conhecidos no mundo. Sua célebre obra “Pedagogia do oprimido” foi traduzida para diversos idiomas. Sua vida foi marcada pela luta por uma educação para todos e, por causa disso, inclusive, chegou a ser exilado, no período entre 1964 e

1980, durante a ditadura militar brasileira.

Para Freire (1987, 2000, 2013a), a educação e o aprendizado são aspectos imprescindíveis à vida de qualquer pessoa. Até mesmo, porque o ser humano é um ser curioso por natureza. Nós somos a espécie que se faz e se refaz na existência, que questiona a própria liberdade e a própria responsabilidade no mundo. Pensar em uma educação possível para todos é autenticar a própria condição humana; é o “reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano” (CURY, 2000, p. 7). Freire (1987) afirma que é a condição de aprendiz que coloca o ser humano na esteira vital de busca constante por novas perguntas.

O fato de sermos “incompletos” também nos ajuda a perceber que não existe um destino fatalista para nossa condição no mundo. Para ele, a realidade não está dada, ela pode ser transformada pela ação humana. Desse modo, não existe uma relação natural e automática entre oprimidos e opressores; é no movimento da materialidade da vida que se fazem as relações entre os sujeitos, e deles com o mundo, tanto as desumanizantes quanto as libertadoras. Portanto, conforme destaca o autor, desvelar as opressões e as mentiras que as mantêm é fundamental para a construção de uma sociedade menos injusta e melhor para todos. A educação é, portanto, fundamental para esse processo de desvelamento (FREIRE, 1987). Mas não é qualquer educação: é somente aquela que promove emancipação e libertação.

O avesso disso Freire (1997) chamou de “educação bancária”. Nesta o conhecimento é simplesmente depositado, sem se preocupar nem com o repertório prévio de quem está aprendendo, nem com o fato de que o educador também aprende ao ensinar. Nesse tipo de educação, o educador é o detentor único do conhecimento, enquanto o educando nada sabe. Não existe troca, é uma via de mão única. Esse tipo de educação visa à adaptação no mundo e distancia as pessoas do pensar autêntico.

A educação libertadora, portanto, é parte de um projeto de sociedade, de mundo, e deve, assim, ser um lugar possível para todos. Paulo Freire vislumbrou um mundo mais digno para os seres humanos, um mundo menos injusto, pois a opressão nos desumaniza. De acordo com o autor, a liberdade só será plena quando puder ser para todos. A educação é instrumento de liberdade.

Para Paulo Freire, somos a espécie que faz projetos, que pensa o futuro, que luta por modificar as condições materiais da realidade. Nas palavras de Freire (2013a, p. 92), “não podemos *existir* sem nos interrogarmos sobre o amanhã, sobre o que virá, a favor de que,

contra que, a favor de quem, contra quem virá; sem nos interrogarmos em torno de como fazer concreto o “inédito viável” demandando de nós a luta por ele”.

Em Freire (2013a), somos seres de potencialidades, históricos e inconclusos. A liberdade é condição para que nossa condição de aprendiz por toda a vida se realize, da nossa capacidade de reinventar o mundo e não simplesmente repeti-lo (FREIRE, 2000). Este processo de busca constante nos humaniza. Nesta esteira, sonhar por um mundo melhor é enxergar-se como sujeito histórico, que faz o caminho ao percorrê-lo: “o sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e refaz” (FREIRE, 2013a, p. 93).

Assim, não faz sentido pensar em liberdade, sem responsabilidade. O ser humano tem o direito, mas também, o dever de transformar o mundo. Contra uma ideologia fatalista, que acredita ser o mundo imutável, Freire (2000) compreende o futuro como possibilidade. Logo, não existe destino pronto, determinado. O ser humano é sujeito e não objeto passivo da história. Ele afirma: “como presença consciente no mundo, não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo” (FREIRE, 2000, p. 51).

Com essa perspectiva, Paulo Freire não contradiz a materialidade, ou seja, ele não nega que existam condicionantes que interfiram nas condições de vida de cada pessoa, especialmente condições sociais, de cor, de nacionalidade, de gênero. Sua defesa é a de que, apesar desses condicionamentos, mudanças no mundo são possíveis. E esse processo passa pela consciência dessas desigualdades, seguida da ação no mundo, ou seja, da *práxis*.

Junto ao processo de conscientização, é necessário idealizarmos um outro mundo possível. Na citação abaixo ele explica:

O que não é, porém, possível é sequer pensar em transformar o mundo sem sonho, sem utopia ou sem projeto. [...]. A transformação do mundo necessita tanto do sonho quanto a indispensável autenticidade deste depende da lealdade de quem sonha às condições históricas, materiais, aos níveis de desenvolvimento tecnológico, científico do contexto do sonhador. Os sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculos. Implica, pelo contrário, avanços, recuos, marchas às vezes demoradas. Implica luta. Na verdade, a transformação do mundo a que o sonho aspira é um ato político e seria uma ingenuidade não reconhecer que os sonhos têm seus contra-sonhos (FREIRE, 2000, p. 26).

Dessa forma, não basta só termos a consciência de que somos livres, de que podemos sonhar, devemos lutar por um mundo melhor, em que a liberdade seja possível para todos. Freire ressalta que “[...] a pura percepção da inconclusão, da limitação, da possibilidade, não basta. É preciso juntar a ela a luta política pela transformação do mundo. A libertação dos

indivíduos só ganha profunda significação quando se alcança a transformação da sociedade” (FREIRE, 2013a, p. 94).

O assunto da transcendência é bastante presente na obra de Paulo Freire. Apontaremos abaixo alguns dos sentidos que ele utiliza quando se reporta ao termo. Um deles se refere ao fato de que não é possível viver sozinho no mundo: o ser humano é um ser social. É na transcendentalidade que o ser humano se humaniza. Nas palavras dele: “*estar no mundo* necessariamente significa estar com o mundo e com os outros” (FREIRE, 2011, p. 44).

Transcender-se, nesse ponto de vista, é uma vocação ontológica que só se realiza na relação com outras pessoas: “esta busca do ser mais, porém, não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires” (FREIRE, 2013b, p. 76). Nesse processo, a palavra compreendida e expressada é muito importante, pois ela dá significado ao mundo e torna possível sua transformação.

O conceito de transcendência também é dimensionado para a relação educando-educador. Paulo Freire defende que o educador deve fazer um exercício de olhar o mundo pelos olhos dos educandos, para que, a partir disso, possa ajudá-lo na travessia em busca de outros mundos. Nas palavras dele,

É preciso que o (a) educador (a) saiba que o seu “aqui” e o seu “agora” são quase sempre o “lá” do educando. Mesmo que o sonho do (a) educador (a) seja não somente tornar o seu “aqui agora”, o seu saber, acessível ao educando, mas ir mais além de seu “aqui agora” com ele ou compreender, feliz, que o educando ultrapasse o seu “aqui”, para que este sonho se realize tem que partir do “aqui” do educando e não do seu. No mínimo, tem de levar em consideração a existência do “aqui” do educando e respeitá-lo (FREIRE, 2013a, p. 57).

Assim, o mundo do educando deve ser contemplado nos espaços educativos, devendo ser sempre o ponto de partida do educador. Ou seja, o educador deve conhecer o mundo do educando, para que, a partir disso, ambos possam construir caminhos juntos para acessar o saber, para chegar a outras realidades além daquelas que o educando já traz com ele. Nesse processo, não só o educando aprende, mas também o educador (FREIRE, 2013a). Na perspectiva freireana, “ensinar e aprender fazem parte de um processo maior: o de conhecer, no qual educadores e educandos, mediatizados pelo mundo, são sujeitos mutuamente implicados” (FREITAS, 2010, p. 288).

Para a perspectiva freireana, segundo Romão (2010), a educação é um modo de partir do que se é para o que se deseja ser; para tanto, existem vários tipos de educação e não uma única. Desse modo, deveríamos, quando falarmos de educação, mencioná-la no plural: “as

educações”. Além disso, a educação assume duas dimensões: uma política e outra gnosiológica. Ele afirma: “a dimensão política é a leitura de mundo, e a dimensão gnosiológica é a leitura da palavra, dos conceitos, das categorias, das teorias, das disciplinas, das ciências, enfim, das elaborações humanas anteriormente formuladas” (p.255).

2.2 Educação: um direito?

Mais de 50% dos habitantes brasileiros com 15 anos ou mais na década de 40 do século XX não sabiam ler e escrever (BEISIEGEL, 2010). Sabemos que o cenário do Brasil atual tem melhores estatísticas em relação à alfabetização. Entretanto, como diz Machado (2018), ainda temos uma longa trajetória pela frente para que a educação seja, de fato, para todos em nosso país. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (IBGE, 2019) são onze milhões de brasileiros que não tiveram o acesso mínimo à educação.

Para Cury (2000) saber ou não saber ler e escrever separa as pessoas em “dois brasis” (p. 3): o Brasil dos letrados e o Brasil dos iletrados. E a distância entre esses “dois países” torna-se ainda maior a depender da classe social, região, idade ou cor. Nas palavras do autor: “é de se notar que, segundo as estatísticas oficiais, o maior número de analfabetos se constitui de pessoas: com mais idade, de regiões pobres e interioranas e provenientes dos grupos afro-brasileiros” (CURY, 2000, p. 5).

Sabemos que são inúmeros os fatores que fazem com que esse direito não seja garantido na prática: ser pobre ou rico, morar em área urbana ou rural, ser homem ou mulher, ser negro, branco ou indígena, morar na periferia ou no centro da cidade (UNESCO, 2010). Tudo isso determina o quanto uma pessoa tem mais, ou menos chances de acessar espaços educacionais e de neles permanecer. Nesse sentido, a Unesco (2010) explicita que

Os fatores que levam à desvantagem são cumulativos, de modo que, por exemplo, mulheres idosas que vivem em áreas rurais tendem a participar menos na educação de adultos de qualquer espécie, especialmente quando pertencem a uma minoria étnica. As necessidades desses grupos sociais são imensas e complexas, e claramente não estão sendo atendidas pela política e provisão atuais (p.67).

O fato é que aqueles que têm acesso à educação tendem a alcançar níveis mais altos de escolaridade. E quem não tem fica cada vez mais distante desse direito (UNESCO, 2010). No

contexto brasileiro, quanto maior a idade, maior, proporcionalmente, o número de pessoas não alfabetizadas. Do total de onze milhões com idade igual ou superior a 15 anos que não tiveram acesso à leitura e à escrita, seis milhões são idosos, representando uma média, no país, de 18% nessa faixa etária (IBGE, 2019). Se analisarmos por cor e por região, essa desigualdade fica ainda maior: 27,1% dos idosos pretos e pardos não são alfabetizados, enquanto entre os brancos essa proporção é de 9,5%. O percentual de idosos não alfabetizados é de 36,87% na região nordeste, enquanto, na região sul, essa porcentagem é de 9,5% (IBGE, 2019).

São inúmeras as desigualdades que tomam uma dimensão ainda maior à medida que as pessoas envelhecem. A velhice é o momento da vida em que as desigualdades experimentadas em razão de fatores como cor, gênero, orientação sexual, classe social e nacionalidade se acentuam. Desse modo, a dívida social do analfabetismo é especialmente grande com as pessoas idosas, pois essas foram privadas do acesso à educação na infância, na juventude, na fase adulta e, agora, na última etapa de sua vida (GADOTTI, 2013).

Por isso, para Gadotti (2013), negar o acesso à educação ao idoso é negar-lhe reiteradamente um direito. O autor faz a seguinte provocação: “será que devemos esperar que os analfabetos morram para que as estatísticas melhorem?” (p. 13). Desse modo, a educação de adultos e idosos é uma espécie de resgate dessa dívida para as pessoas que sofreram essa e tantas outras injustiças durante suas trajetórias. Tem, nas palavras de Cury (2000, p.7), “função reparadora”.

As políticas públicas para a educação não podem estar separadas das políticas sociais ou econômicas (UNESCO, 2010). Trata-se de investimento social, pois o não acesso à educação traz consequências negativas não só para o indivíduo, mas também para toda a sociedade, traz impactos para a saúde, para as relações de trabalho, além, é claro, para a possibilidade de maior desenvolvimento social (GADOTTI, 2013).

A educação é absolutamente fundamental para qualquer sociedade, já que ela pode garantir a apropriação do conhecimento construído pela humanidade até a contemporaneidade (GADOTTI, 2013). É por meio dela que podemos atualizar no hoje o legado de nossos antepassados; é só porque existe a educação que o ser humano não precisa “inventar tudo de novo” (GADOTTI, 2013, p. 22). Para Cury (2000) “ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea” (p. 5).

Não é possível desvincular analfabetismo de vulnerabilidade social (tanto entre os países

quanto no interior de cada nação): quanto mais as pessoas são vulneráveis economicamente mais são excluídas dos espaços educativos. E, embora a educação não seja a única solução para essa desigualdade, é, com toda certeza, um dos recursos importantíssimos para vencê-la (UNESCO, 2010). Como diz Paulo Freire (2013a, 2013b), a educação sozinha não faz todas as mudanças que precisamos fazer no mundo, mas certamente é uma das medidas para que essa transformação ocorra.

Sobre o analfabetismo, Freire (2011) afirma que não se trata de uma “erva daninha” que precisa ser arrancada, mas de uma injustiça social que precisa ser reparada. Sabemos que conhecimento e poder estão intimamente relacionados (Cury, 2000). E é por isso que é tão importante que todos os seres humanos (mulheres e homens, sendo eles crianças, jovens, adultos ou idosos) tenham a possibilidade de se educarem ao longo de toda a vida.

O direito à educação abre ou fecha portas para o exercício de outros direitos. A pessoa que não teve o acesso mínimo à educação e, por isso, não aprendeu a ler e a escrever, tem, em consequência, muitos outros direitos humanos desrespeitados (GADOTTI, 2013). Desse modo, “o analfabetismo é uma ofensa ao direito de cidadania: é como negar o direito humano à comida, à liberdade, o direito a não ser torturado” (GADOTTI, 2013, p. 13).

De acordo com a Unesco (2010), os adultos mais velhos e idosos, até muito recentemente, não estavam inseridos nas políticas de educação na maioria dos países. Entretanto, as transformações nas expectativas de vida, principalmente a partir do século XX, têm gradativamente tornado esse grupo importante alvo de investimentos, sobretudo nos países mais ricos. Do ponto de vista demográfico, vivemos em uma sociedade completamente diferente daquela de cem anos atrás, no que diz respeito à expectativa de vida.

No início do século passado, o Brasil tinha uma expectativa média de vida de menos de 34 anos (IBGE, 2000 *apud* PAPALÉO NETTO; KITADAI, 2015). No ano de 2018, esse número foi de 76,3 anos (IBGE, 2019). Desse modo, são urgentes as políticas que atendam ao que Kalache (2014) e ILC-Brasil (2015) chamam de “revolução da longevidade”. Nesse cenário, muitas discussões, em nível nacional e internacional tem colocado o processo de envelhecimento como pauta importante, uma delas é o paradigma da aprendizagem ao longo da vida.

No contexto das Conferências Mundiais sobre Educação de Adultos, esse paradigma foi mencionado pela primeira vez em Montreal na II Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA) por Roby Kidd, mas ganha evidência mundial a partir da Conferência

que ocorreu em Tóquio em 1972 (IRELAND, 2014). No mesmo ano, o relatório da Unesco, convencionalmente chamado de Relatório Faure, traz a tradução “educação permanente”, entendendo-a como aquela que acontece dentro e fora dos muros da escola, e que expressa todos os modos e as formas do ato educativo e que possibilita o acesso de todos aos bens culturais da humanidade, independentemente de idade, sexo, religião, classe social. Trata-se de “[...] prolongar a educação ao longo da vida do homem, de acordo com as necessidades de cada um e a sua conveniência” (FAURE *et al.*, 1972, p. 266, tradução nossa).

Aprendizagem ao longo de toda a vida também foi apontada, em 1976, na Conferência Geral da UNESCO que aprovou a Recomendação de Nairóbi para o Desenvolvimento da Educação de Adultos. Este documento foi criado como um “compromisso dos governos em promover a educação de adultos como parte integrante do sistema educacional, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida” (UNESCO, 2010, p. 8). A expressão foi utilizada para fomentar uma concepção de educação que possibilite contextos de aprendizagens para todas as fases da vida:

O marco criado pelo conceito de aprendizagem ao longo da vida deve gerar uma educação sem fronteiras. Isto significa oportunidades abertas, flexíveis e pessoalmente relevantes para desenvolver conhecimentos, competências e disposições que adultos em todas as fases da vida precisam e desejam. Significa proporcionar contextos de aprendizagem e processos que sejam atraentes e adaptados para os adultos como cidadãos ativos, no trabalho, na família, na vida comunitária e, não menos importante, como indivíduos independentes, decididos a construir e reconstruir suas vidas em culturas, sociedades e economias complexas e em rápida mutação (UNESCO, 2010, p.14).

Nessa perspectiva o ato de educar e o ato de aprender não se restringiriam ao período de idade e espaço escolares, prolongando-se em tempo (toda a vida) e em espaços (dentro e fora dos muros da escola), como se deixa claro na citação

a educação e o aprendizado, longe de se limitarem ao período de frequência à escola, devem se estender por toda a vida, incluir todas as habilidades e ramos do conhecimento, utilizar todos os meios possíveis e dar oportunidade a todas as pessoas para o pleno desenvolvimento da personalidade (UNESCO, 1976, p. 2, tradução nossa).

O relatório da UNESCO, intitulado “Educação: um tesouro a descobrir”, elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI delineou orientações para o campo educacional em todo o mundo, tendo em vista o desenvolvimento permanente das pessoas e dos grupos sociais a partir da defesa pela educação ao longo de toda a vida. Para Delors *et al.*

(1998), educação ao longo de toda a vida refere-se a uma “construção contínua da pessoa humana, do seu saber e das suas aptidões, mas também da sua capacidade de discernir e agir” (p. 106). Esse é um processo que não termina na juventude, ele acontece durante toda a vida, a partir de uma busca constante e dinâmica que faz parte do desenvolvimento humano. Nas palavras dos autores:

[...] a educação ao longo de toda a vida é o produto de uma dialética com várias dimensões. Se, por um lado, implica a repetição ou imitação de gestos e de práticas, por outro é, também, um processo de apropriação singular e de criação pessoal. Junta o conhecimento não-formal ao conhecimento formal, o desenvolvimento de aptidões inatas à aquisição de novas competências. Implica esforço, mas traz também a alegria da descoberta. Experiência singular de cada pessoa ela é, também, a mais complexa das relações sociais, dado que se inscreve, ao mesmo tempo, no campo cultural, no laboral e no da cidadania (p. 107).

O Relatório Delors critica a concepção utilitarista de educação, segundo a qual ela serviria apenas para corresponder aos interesses mercadológicos e econômicos e propõe que “a educação ao longo de toda a vida torne-se assim, para nós, o meio de chegar a um equilíbrio [...] entre trabalho e aprendizagem bem como ao exercício de uma cidadania ativa” (p. 105). A educação, compreendida como um processo que se dá por toda a existência humana, supera as concepções tradicionais de educação inicial e educação permanente e propõe a ideia de uma *sociedade educativa*, na qual todas as situações de vida podem ser transformadas em oportunidades de aprendizado e desenvolvimento (DELORS *et al.*, 1998).

Concordamos com Machado (2018) na afirmação de que devemos olhar com cuidado para o paradigma da aprendizagem ao longo da vida uma vez que ele nem sempre inclui as discussões sobre o direito de educação básica, por exemplo, “sem reconhecer os limites históricos que a nossos países foram impostos pelos processos de colonização, sobretudo quando a esse se conjuga (*sic*) séculos de escravatura, como no caso brasileiro” (p. 274). Gadotti (2013) também faz crítica a esse paradigma, principalmente quando ele tira a ênfase da educação e a coloca apenas na aprendizagem, imputando ao indivíduo toda a responsabilidade pelo processo de aprender e pelo produto da aprendizagem, que é o conhecimento em si. Nesse sentido, defende que “a educação é dever do Estado e a responsabilidade por ela não deve recair exclusivamente no indivíduo” (p. 4).

Com esses alertas Machado (2018) e Gadotti (2013) não querem deslegitimar o fato de que possam existir inúmeras possibilidades de formação para adultos e idosos nem que esse paradigma não traga algumas discussões pertinentes; entretanto, elas não devem tamponar o

debate sobre o direito à educação básica, tão urgente em nosso país.

No que tange ao Brasil, o Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos traz uma noção ampliada da expressão “Educação de Jovens e Adultos” (EJA), colocando-a para além de uma modalidade da Educação Básica, prevista na Lei 9394/96 - LDB (BRASIL, 1996). Nesse documento, a EJA é compreendida, também, como parte da educação que se dá ao longo da vida com o objetivo de *humanizar e emancipar* todas as pessoas. Ou seja, um direito que transcende a escolarização e que deve ser garantido em todas as etapas da vida (BRASIL, 2009).

Esse documento reafirma vários compromissos políticos que devem ser garantidos no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, a fim de que esse direito se efetive, de fato, no Brasil. Dentre eles, está o atendimento aos idosos/idosas como um grupo que deve ser respeitado em sua especificidade, assim como os indígenas e negros (BRASIL, 2009). O documento denuncia que essas especificidades são, muitas vezes, transformadas em desigualdades no Brasil; daí a necessidade de analisarmos a velhice, por exemplo, como “*velhices*” (p. 28), trazendo para o grande universo de pessoas que podem ser englobadas nas políticas de EJA suas heterogeneidades: “pensar sujeitos da EJA é trabalhar para, come na diversidade” (p. 28).

É inegável que a alfabetização seja a questão mais urgente, dentre tantas que dizem respeito às políticas públicas para a educação de adultos no Brasil. Mas essa não é a única pauta de luta nesse âmbito. A educação de adultos e idosos, no sentido amplo, engloba muitas outras possibilidades além da alfabetização. Nossa defesa é de que todos os espaços educativos devem pertencer a todas as pessoas, independentemente da idade.

Todavia estamos enfatizando aqui o direito à educação formal que, sem dúvidas, possibilita abrir portas para outros direitos e que deve cumprir durante toda a vida. Este, por sua vez, está diretamente relacionado ao direito de aprender (GADOTTI, 2005). Para Gadotti (2005), não faz sentido oferecer o direito à educação sem garantir o direito ao aprendizado. Desse modo, aprender torna-se pré-condição para que, de fato, o direito à educação seja efetivamente cumprido.

A seguir, vamos apresentar algumas pesquisas, que têm dado ênfase à relação entre adultos, idosos e educação em diferentes formatos. Nossa intenção não é esgotar essa discussão, mas apenas exemplificar a enormidade de oportunidades de educação que as pesquisas recentes têm apontado como possibilidade para adultos e idosos.

2.3 Contribuições da educação para o bem envelhecer

O acesso à educação não é só um direito em si, como também possibilita a ampliação de outros lugares de direito¹⁰ do adulto mais velho e do idoso na sociedade, além de trazer inúmeros benefícios para a vida das pessoas. Quanto mais as pessoas têm acesso à educação maiores as possibilidades de qualidade de vida (UNESCO, 2016).

Pesquisas mostram uma forte relação entre maior nível educacional e menores níveis de declínio cognitivo com a idade, ou seja, manter o cérebro aprendendo é fator positivo no processo de envelhecimento (BERGER, 2017). Marques da Silva *et al.* (2014) pesquisaram os efeitos cognitivos da alfabetização em pessoas que nunca tiveram acesso a programas de leitura e escrita na vida. A pesquisa contou com 22 participantes, mulheres com idade média de 63 anos. Todas participaram de um programa diário durante 9 meses. Apesar de se tratar de estudo piloto e com poucos participantes, os resultados sinalizam para a importância da educação em todas as idades. Os resultados apontaram que todas as participantes desse estudo demonstraram melhoras nos domínios cognitivos aferidos comparativamente ao desempenho delas próprias antes de iniciar o programa de educação.

No texto intitulado “Reformas paradigmáticas na velhice do século XXI”, Lima (2001, p. 21) explica que o cérebro é um órgão dinâmico e plástico, ou seja, que se desenvolve por toda a vida. Embora, com o processo de envelhecimento, possa haver a necessidade de maior tempo no processamento das informações, a capacidade de aprender ocorre por toda a vida e “fatores ambientais, entre eles alimentação, educação, estilo de vida, também têm grande influência sobre o funcionamento mental”.

Descobertas científicas como essa tiram o declínio cognitivo da conta obrigatória do envelhecimento e tornam a educação um ponto fundamental para a promoção de saúde também na velhice tardia. Assim, “ir ou voltar aos bancos escolares” (LIMA, 2001, p. 22) também contribui para mais qualidade de vida de todos.

Infelizmente vivemos em um país em que grande parte dos idosos não tem oportunidade de acesso à educação, como vimos em seções anteriores deste capítulo. Lima (2001) afirma que

¹⁰ A Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL,1988) assegura, em seu artigo 205, que a educação é “direito de todos” e especifica que a oferta da educação básica seja “gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (Artigo 208, inciso I). O Estatuto do Idoso ou Lei 10.741 (BRASIL, 2003) também determina que a educação é direito do idoso.

muitas vezes idosos não conhecem o direito à educação, quando o sabem, muitas vezes acreditam que não têm capacidade para tal. Desse modo, é urgente a conscientização de que os espaços educacionais – sejam eles escolas, centros de ensino, universidades etc. – são lugares de todos, também dos idosos.

A educação traz benefícios de ordem cognitiva, como dissemos, mas também, em duas outras dimensões: a psíquica e a social. A primeira se refere ao autoconhecimento, ao sentimento de identidade, ao fomento de relacionamentos positivos que promovem o bem-estar. Já a segunda, dimensão social, se refere a uma consciência mais crítica da realidade, à cidadania e à promoção de ações mais sustentáveis para o mundo (LIMA, 2001).

Parece ser consenso, não só em âmbito acadêmico, mas também no senso comum, que a educação traz muitos benefícios para o indivíduo e para a sociedade. Entretanto, existem incontáveis tipos de educação. A educação é sempre positiva? Vimos com Paulo Freire que a educação não é neutra, ou seja, ela sempre trará em seu cerne aspectos ideológicos. Desse modo, nos perguntamos a qual tipo de educação nos referimos, quando defendemos que ela traz benefícios à vida das pessoas?

Em sua essência, a gerontogogia já contrapõe a ideia de educação para fins de mercado, pois “a educação, em face da longevidade, não pode permanecer com o mesmo projeto daquela que se norteia pelo sucesso produtivo e pela manipulação da natureza e das pessoas, cujo fim não são elas próprias, mas os interesses do sistema” (BOTH; PASQUALOTTI; BOTH, 2013, p. 2260). Both (1999, p. 32) define gerontogogia como uma ciência que investiga e busca propor práticas com o foco no “processo de desenvolvimento humano tardio e em suas implicações educacionais em todas as faixas etárias e em todas as instituições nele envolvidas”. Esse termo engloba “todas as intervenções educacionais que buscam promover o desenvolvimento humano em todo ciclo vital, de modo especial, tendo em vista o processo de envelhecimento e da própria velhice” (BOTH; PASQUALOTTI; BOTH, 2013, p. 2255).

De acordo com Both (1999, p. 28), a gerontogogia tem o objetivo de “explicar as necessidades, os potenciais e as ações que derivam da longevidade”, trazendo luz à reflexão de que o aumento na expectativa de vida pode e deve ser vivido com mais qualidade. Situando-se na intersecção entre a educação e a gerontologia, essa vertente faz uma crítica à educação como instrumento do capital, propondo “uma pedagogia que contemple a flexibilização educacional para a aquisição de recursos que dêem conta do mundo-da-vida”

(p. 27).

Desse modo, a gerontogogia busca compreender as relações de poder e os discursos hegemônicos, buscando a conscientização de alguns dos aprisionamentos sociais, sobretudo, os que dizem respeito à noção deficitária sobre o envelhecimento. Ela visa a contribuir para o desenvolvimento de pessoas em todas as idades. Na infância e adolescência, visa a estabelecer “um diálogo com a pedagogia, apontando as possibilidades de uma vida longa e as virtudes necessárias para torná-la interessante e socialmente densa em toda a sua extensão” (BOTH, 1999, p. 35). Na fase adulta, ela busca promover o desenvolvimento para o envelhecimento de modo mais direto, pois é sobretudo na meia idade que surgem os primeiros sinais notáveis do envelhecimento. Na velhice propriamente dita, a gerontogogia tem o papel de ampliar as possibilidades de aprendizagem, desenvolvimento e projetos de vida (BOTH, 1999).

Defendemos, tal como esses autores, que educar deve ser sinônimo de emancipar e ampliar os limites de desenvolvimento dos sujeitos do conhecimento (BOTH, PASQUALOTTI; BOTH, 2013). A partir desse entendimento de que o ser humano se constitui num “*continuum* de crescimento e desenvolvimento de potencialidades e possibilidades, cuja tarefa está sempre inacabada” (CORTELLI; CASARA, 2006, p. 12), a educação torna-se crucial por promover esse desenvolvimento por meio da aprendizagem (CORTELLI; CASARA, 2006).

O Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos¹¹ de 2010 mostra que a Educação de Adultos é um grande espectro que pode englobar uma enormidade de possibilidades de ofertas e políticas, abrangendo desde habilidades básicas de leitura e escrita até profissionalização técnica ou mudança de carreira, passando por atividades de desenvolvimento pessoal e lazer. Ou seja, são inúmeros os motivos que podem levar os adultos e idosos a procurarem aprender, conhecer, educar-se, formar-se (UNESCO, 2010).

Inúmeras pesquisas, sobretudo nas últimas décadas, têm apontado os benefícios da educação em vários contextos e modalidades para o processo de envelhecimento. Cachioni (2018) aponta alguns desses benefícios potenciais, tais como: 1. o contato geracional entre os jovens e os idosos; 2. a chance de a instituição repensar algumas práticas pedagógicas que

¹¹ “O Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos (GRALE) é uma ferramenta de monitoramento construída para acompanhar o Marco de Ação de Belém, adotado por 144 Estados-membros da UNESCO na sexta Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (CONFINTEA VI), em 2009. A ferramenta, um conjunto de perguntas em uma pesquisa, foi desenvolvida por meio de quatro ciclos administrados pelo Instituto para Aprendizagem ao Longo da Vida da UNESCO (UIL) em consulta com o Instituto de Estatística da UNESCO (UIS), com contribuições de peritos e parceiros externos no campo” (UNESCO, 2020, p. 31). O Brasil é um dos Estados-membros.

reconheçam e considerem a experiência do idoso; 3. a criação de novas linhas e questões de pesquisas; 4. a oportunidade de refletir e pesquisar os programas que a própria universidade oferece.

Considerar as vivências que os idosos trazem, para, a partir delas, pensar em métodos de ensino e aprendizagem é um elemento crucial, quando se pensa em educação de idosos (CACHIONI, 2018). A autora ressalta tal aspecto, quando diz que muitas vezes “educadores tornam-se aprendizes e aprendizes tornam-se educadores” (p. 236), ou seja, ambos, professores e alunos (idosos) se enriquecem com a presença dos idosos no contexto educativo, pois estes apropriam-se do conhecimento produzido pela ciência e se desenvolvem enquanto sujeito, e os docentes aprendem com eles “sobre educação, sobre velhice e sobre si mesmos” (p. 236).

Autores como Guedes (2006) e Assis (2010) também falam sobre a importância das Universidades Abertas à Terceira Idade¹². Estas autoras mostraram que as instituições educativas são espaços onde os adultos e idosos não só aprendem, mas também ensinam por meio de suas experiências, possibilitando a ressignificação dos seus objetivos de vida. Demonstraram ainda que os contextos educativos contribuem para a qualidade de vida dessas pessoas à medida que possibilitam o exercício da cidadania e o convívio social. Na dissertação intitulada “Educação continuada e projeto de vida de pessoas idosas”, Guedes (2006) pesquisou a relação entre educação continuada e projetos de vida de pessoas idosas na Faculdade da Terceira Idade em São José dos Campos-SP, buscando contribuir com programas educacionais voltados para essa faixa etária. A investigação se deu por meio de entrevistas semiestruturadas com três idosos participantes e um idoso ex-interante da Faculdade. A pesquisadora também realizou observação participante.

A pesquisa investigou os motivos pelos quais os idosos procuraram a faculdade, os projetos de vida deles antes de entrarem na instituição e quais desses projetos surgiram ou foram retomados após o ingresso nesse espaço. Os resultados apontaram transformações significativas ocorridas com os idosos a partir da realização das atividades educacionais vivenciadas no âmbito da Faculdade da Terceira Idade/UNIVAP. E demonstrou que a educação continuada oferecida nesses espaços instiga a capacidade de aprender e de realizar projetos de vida: “voltar a estudar é, para muitos idosos, a realização de um projeto de vida, além das conquistas em relação ao

¹² As Universidades da Terceira Idade são definidas por Cachioni (2008) como “programas de educação permanente de caráter universitário e multidisciplinar voltados à adultos maduros e idosos. Têm como pressuposto a noção de que a atividade promove a saúde, o bem-estar psicológico e social e a cidadania dessa clientela genericamente chamada de terceira idade. Os programas oferecem oportunidades para participação em atividades intelectuais, físicas, sociais, culturais, artísticas e de lazer” (p. 207).

sentido de liberdade, no âmbito de autonomia e independência” (p. 100-101). A educação oportuniza a convivência com outras pessoas, a atualização sobre aspectos da realidade e o desenvolvimento pessoal, inclusive no que diz respeito à autoestima do idoso (GUEDES, 2006).

A dissertação “Múltiplas aprendizagens de idosos da Faculdade Aberta à Terceira Idade UNIA” de Assis (2010) foi realizada na Faculdade Aberta à Terceira Idade do Centro Universitário Anhanguera de Santo André (FATI/UNIA) e teve como objetivos caracterizar a proposta pedagógica e a programação desenvolvida nessa instituição, identificar os motivos pelos quais os idosos optaram por frequentá-la, bem como os significados da convivência nesse contexto, as aprendizagens adquiridas e como elas influenciaram suas vidas.

A partir da proposição de entrevistas a sete idosos com a média de sete anos de frequência na FATI/UNIA, a investigação revelou que a participação nesse espaço possibilita novas aprendizagens, aumento da autoestima e ressignificação de novas potencialidades para o processo de envelhecimento. Assis (2010) demonstrou que instituições como a Universidade Aberta à Terceira Idade têm cumprido um papel social importante na medida em que possibilitam aos idosos a construção de novos projetos de vida, bem como revisitar projetos antigos.

Cachioni *et al.* (2017) e equipe realizaram uma pesquisa com 265 alunos da Universidade Aberta à Terceira Idade da Escola de Artes, Ciências e Humanidades (UnATI EACH). Os resultados sugeriram que a participação em atividades educativas propicia a motivação para o aprendizado e o estabelecimento de relações sociais que contribuem para o bem-estar subjetivo e psicológico de seus participantes (CACHIONI, *et. al*, 2017). A educação de idosos, segundo Cachioni (2018), contribui para qualidade de vida e cidadania do sujeito que envelhece, à medida que oportuniza o reconhecimento de suas próprias capacidades, o desenvolvimento de habilidades e a apropriação do conhecimento para o enfrentamento de preconceitos.

A dissertação de Carraro (2016) apresenta uma pesquisa qualitativa com seis idosos universitários, com o objetivo de compreender os motivos que os levaram a ingressar na Universidade, quais as experiências entre gerações envolvidas nessa vivência e o que eles projetavam para o futuro. Os cinco temas recorrentes descritos e analisados na pesquisa foram: “1) projeto de vida interrompido; 2) retomada do projeto de vida interrompido; 3) satisfação pessoal; 4) acolhimento intergeracional; e 5) perspectiva de futuro” (p. 108).

À luz da teoria da complexidade de Edgar Morin, a pesquisadora concluiu que os idosos universitários, participantes da pesquisa, ressignificaram sonhos e negaram estereótipos relacionados a uma velhice estagnada – “com chinelos, pijamas e a ficarem sentados numa poltrona com braços cruzados” (CARRARO, 2016, p. 134). Além disso, demonstraram a riqueza do contato intergeracional vivenciado no espaço educacional, além da possibilidade de iniciar projetos de vida novos ou retomar projetos antigos relacionados ao trabalho, a partir da conclusão da graduação.

Tavares (2008) realizou uma pesquisa, em nível de doutorado, a partir da metodologia da história de vida. Nela, buscou descobrir os motivos que levaram idosos a retornarem aos estudos universitários, porque escolheram o curso de Pedagogia e como lidaram com o novo e com as tecnologias na idade em que se encontravam. No estudo, foram realizadas entrevistas com sete alunos, com 60 anos ou mais, em duas universidades privadas localizadas na zona sul de São Paulo.

Os resultados apontaram que a volta aos estudos possibilitou a construção de uma nova rotina na vida dos idosos. Para eles, o novo estilo de vida os tirou do que chamaram de “estado de comodidade” (TAVARES, 2008, p. 264), abrindo caminhos para novas possibilidades, novos sonhos e novos projetos. A pesquisadora afirma que “o estudante do ensino superior com mais de 60 anos está buscando refazer-se, reencontrar-se, e, ao recomeçar, sente-se útil e feliz por ter a oportunidade, na sua velhice, de continuar tecendo fios do tempo de sua vida” (p. 262).

Na dissertação “Educação superior e projeto de vida na percepção dos longevos”, Sato (2008) apresentou uma pesquisa com 13 alunos, com 55 anos de idade ou mais – a pesquisadora os nomeou como ‘longevos’ –, de uma instituição de nível superior do Distrito Federal. No estudo, também foram realizadas entrevistas com seis colegas de turma e com cinco professores desses participantes. O objetivo central da pesquisa era “analisar a busca dos longevos pelos cursos de graduação em Instituições de Ensino Superior” (p. 49).

Os resultados obtidos por Sato foram analisados a partir de cinco categorias: 1) características dos alunos longevos; 2) relação entre trabalho e vida; 3) projeto de vida pessoal e profissional; 4) relacionamentos; e 5) estratégias metodológicas: atualização pessoal/profissional e inclusão na sociedade. A análise desses elementos apontou para a importância da educação na vida dos participantes da pesquisa. Mostrou também que eles apresentavam prazer pelo aprendizado – o conhecimento tem um valor para além da

certificação que o nível superior oferece. Eles sentiam-se orgulhosos de si mesmos, por estarem dedicando-se ao papel de estudar. Tudo isso, de acordo com a autora, parecia indicar a construção de um bom processo de envelhecimento (SATO, 2008).

Carol Ryff, já citada no capítulo anterior, é uma importante referência, não só por suas contribuições nas pesquisas sobre bem-estar e saúde, mas também sobre experiências educacionais e o bem-estar (RYFF, 2019). O resultado de suas pesquisas mostrou que “níveis mais altos de desempenho educacional tendem a ter níveis mais altos de bem-estar” (RYFF, 2019, p. 10, tradução nossa). Uma hipótese para esse resultado é que a formação educacional possibilita níveis maiores de domínio ambiental, crescimento pessoal e propósito de vida (dimensões já mencionadas no capítulo anterior).

Diante dessa forte relação entre escolarização e bem-estar, não é possível, de acordo com a pesquisadora, determinar se o bem-estar possibilita um maior interesse pelos estudos ou se é o acesso aos estudos que determina maiores níveis de bem-estar. Entretanto, a autora defende que a explicação para o fenômeno declina-se mais para segunda hipótese. Ela afirma que “o conhecimento adquirido na jornada educacional não apenas proporciona acesso a recursos (renda) e a oportunidades (posições na carreira), mas também provavelmente cultiva as habilidades, estratégias e insights necessários para negociar desafios e obstáculos na vida” (RYFF, 2019, p. 6, tradução nossa).

Cada uma dessas pesquisas aponta benefícios para adultos e idosos, que participam de espaços diversos de aprendizagem intencional, indicando uma possível relação entre qualidade de vida positiva percebida e inserção nesses espaços educacionais, sejam eles Unatis, centros de convivência ou universidade.

A educação aparece também como pauta importante em diversos documentos sobre envelhecimento ativo, como é o caso do “Envelhecimento ativo: um marco político em resposta à revolução da longevidade”, elaborado pelo Centro Internacional de Longevidade Brasil – ILC-Brasil. Neste documento, as oportunidades de educação e aprendizagem constantes são consideradas como um dos “fatores essenciais do ambiente social que estimulam a saúde, participação e segurança, à medida que as pessoas envelhecem” (RYFF, 2019, p. 29).

Envelhecimento ativo é definido pela Organização Mundial de Saúde - OMS (2005) como “o processo de otimização das oportunidades de saúde, participação e segurança, com o objetivo de melhorar a qualidade de vida à medida que as pessoas ficam mais velhas” (p. 13). O Centro Internacional de Longevidade do Brasil reelabora essa definição, acrescentando a

aprendizagem ao longo da vida, compreendendo envelhecimento ativo como um: “processo de otimização de oportunidades para a saúde, a aprendizagem ao longo da vida, a participação e a segurança para melhorar a qualidade de vida à medida que as pessoas envelhecem” (ILC-BRASIL, 2015, p. 44). Essa definição parte, portanto, dos seguintes pilares norteadores: saúde, aprendizagem ao longo da vida, participação e segurança/proteção.

O documento do Centro Internacional de Longevidade também deixa claro que a palavra “ativo” não se refere somente à prática de atividade física, tampouco tem a pretensão de abarcar somente aquelas pessoas que estão em pleno exercício de sua capacidade física e cognitiva. O termo envelhecimento ativo, neste documento, tem o sentido de nortear políticas públicas que possibilitem maior bem-estar e resiliência possíveis para cada pessoa, em cada situação de envelhecimento.

Além da cultura e do gênero sexual, existem vários fatores que determinam um processo de envelhecimento mais ou menos ativo. São eles: ambiente físico, serviços sociais e de saúde, determinantes econômicos, comportamentais, sociais, pessoais. Para ILC-Brasil (2015, p. 54), quanto mais cedo cada um desses determinantes estiver presente na vida de cada um, provavelmente maiores serão as “reservas para respostas resilientes” e melhor se dará o processo de envelhecimento.

Apesar de compreendermos a importância desse documento e da definição do termo envelhecimento ativo para as políticas públicas que beneficiam os idosos atuais e os futuros, ao invés dele, optamos por usar outro termo aqui: *envelhecimento com sentido*. Explicaremos seu significado na subseção a seguir.

2.4 Envelhecimento com sentido, projeto de vida e educação

Para logoterapia, a busca por sentido não é algo que pertence à juventude e à fase adulta somente, pois, até o último dia de nossas vidas, somos chamados a responder à pergunta: ‘qual é o sentido da minha vida?’. Desse modo, essa busca pertence a todos, também aos idosos (KROEFF, 2004). A partir dessa premissa e de todo o legado deixado por Viktor Frankl propomos o uso da expressão *envelhecimento com sentido*.

O uso da expressão envelhecimento com sentido, no lugar de envelhecimento ativo, justifica-se pela defesa de que o envelhecimento é um processo singular de cada indivíduo, e

chamá-lo de ativo parece já atribuir a ele um adjetivo que faz referência a outras pessoas ou a certas habilidades, como parâmetros de comparação para classificá-lo.

Envelhecimento com sentido parece ser uma adjetivação que amplia e ao mesmo tempo singulariza. Amplia, pois viver um envelhecimento com sentido significa viver uma vida com sentido, à medida que o envelhecimento é compreendido como um processo que acontece por toda a existência humana, ou seja, a busca pelo sentido pode permear todas as etapas do desenvolvimento. E singulariza, porque indica que cada pessoa viverá esse processo de um modo único: não há como comparar os sentidos de vida; cada ser humano tem o seu. Na tentativa de compreendermos um pouco mais sobre a relação triangular entre envelhecimento com sentido, projetos de vida e educação, faremos a seguir algumas aproximações entre duas teorias basilares para nossa pesquisa: a de Viktor Frankl e a de Paulo Freire.

Viktor Frankl e Paulo Freire viveram contextos de vida singulares. Suas proposições são completamente diferentes, e eles pareciam ter objetivos também distintos com suas teorias. Enquanto o primeiro autor parte de uma perspectiva mais psicológica, o outro situa-se predominantemente em uma dimensão mais social, interspíquica.

Dentre os diversos temas abordados na obra de Frankl estão: análise existencial, angústia, liberdade, consciência ética, espiritualidade; tudo isso perpassando sempre a temática do sentido de vida. Esse autor criou uma abordagem na Psicologia, a Logoterapia, cujos subsídios teóricos e técnicos embasam uma prática de cuidado, a partir de encontros verdadeiros.

O legado de Freire é bastante vasto. Ele fala de política, desigualdade, analfabetismo, conhecimento, historicidade, humanização, aprendizagem, práxis, cultura, democracia, direitos humanos, exclusão social, liberdade, opressão, trabalho. Dentre os vários temas que ele abordou, parece-nos que o mais central foi a educação. Ele propôs, inclusive, um método de alfabetização e, mais do que isso, ele inaugurou um modo original de pensar o papel da escola e do educador.

À primeira vista, poderíamos supor que Freire e Frankl não tivessem nada em comum. Entretanto, a partir de uma leitura minuciosa sobre a obra de ambos, surpreendemo-nos ao perceber que, na verdade, elas parecem se encontrar em vários aspectos. Destacamos, a seguir, alguns pontos principais de convergência.

Um deles é o conceito de transcendência ou autotranscedência; tanto Frankl quanto Freire falaram sobre a necessidade de ir além de si mesmo, descentrar-se e, a partir disso, ver

outras verdades que não a sua própria. Nesse sentido, acabam por defender também o lugar de inconclusos que somos; a necessidade do outro e do mundo para nos construirmos enquanto seres humanos. Além disso, de nos permitirmos ver a vida com curiosidade e surpresa, de aprendermos por toda a vida.

Outra semelhança entre Viktor Frankl e Paulo Freire é que ambos falam de liberdade a partir do conceito de responsabilidade. Paulo Freire enfatizou que, enquanto alguém sofrer opressão, a liberdade não existirá para ninguém, nem para o oprimido, nem para o opressor. Nessa esteira, Frankl defende que não faz sentido o exercício da liberdade, sem responsabilidade: “sugiro que a estátua da Liberdade seja acompanhada por uma estátua da responsabilidade, na Costa Oeste” (FRANKL s/d, *apud* GARDNER, 2009). Nessa direção, é inevitável perceber a influência da corrente existencialista em ambas as teorias, sobretudo no entendimento de que a liberdade do outro é condição imprescindível para a construção da minha liberdade (SARTRE, 1946).

A partir dessas considerações, ousamos dizer que a noção de projeto de vida, nosso objeto de pesquisa, parece reunir vários aspectos da obra de Frankl e Freire. Entretanto, não se trata de qualquer definição de projeto de vida, mas, de uma definição bem particular: a de projeto de vida com sentido ético. Talvez essa conceituação congregue a ideia, presente tanto em Freire quanto em Frankl, de que a liberdade humana não faz sentido, sem a responsabilidade.

Como mostramos no capítulo anterior, um projeto de vida não deve estar desconectado do contexto social em que o ser que projeta está inserido, até porque os valores culturais do indivíduo interferem em seus projetos de vida (ARAÚJO, ARANTES; PINHEIRO, 2020). Além disso, outro aspecto importante para levarmos em conta no debate sobre projeto de vida é o necessário encontro entre o projeto de vida do indivíduo com seu projeto sonhado de sociedade. Esse último não é sinônimo de utopia inalcançável, mas, de utopia no sentido freireano do termo, ou seja, muito mais próxima à dimensão de compromisso histórico (FREIRE, 1979). Para Paulo Freire, a utopia está relacionada à compreensão de que somos seres históricos e, por isso, atores em uma realidade que está sendo construída, ou seja, nada está pronto e acabado. Por isso, fala-se de utopia possível, de possibilidades, de sonhos, de esperar, ou seja, de agir no mundo com uma esperança ativa (FREIRE, 2013a; FREITAS, 2010).

Paulo Freire diz que somos, por essência, eternos aprendizes. Sendo assim, espaços em

que a educação libertadora se torna possível fazem reviver em nós o que temos de mais humano: a capacidade de aprender e de usar esse aprendizado para transformar nossas vidas e a sociedade. A educação tem a função, portanto, de “pulsar e vida” (STANO, 2001, p. 166).

Stano (2001) defende que a educação tem papel importante na ressignificação de projetos de vida na velhice, justamente por se tratar de uma fase do desenvolvimento humano que, certamente, traz transformações de ordem biopsicossociais e crises a serem superadas (ERIKSON, 1998). Nesse sentido, a educação possibilita não só a oportunidade de aprender com esses desafios que se colocam no decorrer na vida, mas também de encontrar-se com outros mundos, além do seu próprio, e perceber, à medida que esses encontros geracionais ou intergeracionais são possibilitados, que a jornada da vida, embora singular, não deve ser necessariamente vivida de modo solitário. Nas palavras de Stano (2001, p. 156),

O espaço escolar pode configurar-se como espaço possível para a construção de qualidade de vida das pessoas mais velhas. Qualidade de vida, no sentido de resgatar o ser humano em sua totalidade, como ser que habita o mundo e lhe confere significados. Qualidade de vida que supõe a participação, o compromisso e a inserção das pessoas na construção do seu próprio habitar, sem medo de ser e de estar no mundo.

Paulo Freire nos inspira a pensar sobre a relação entre ter sonhos e fazer projetos. Ousamos dizer que todo projeto guarda, em si, um sonho de vida e - por que não dizer? - um sonho de sociedade. Todo projeto também guarda uma dimensão de luta, de ação, de atitude. Embora somente ter uma utopia seja insuficiente, ela é condição imprescindível para projetar. Precisamos imaginar uma vida melhor, uma sociedade melhor, para que possamos construir uma vida que contemple, mesmo que em pequeníssimos fragmentos, o que sonhamos. Também Viktor Frankl idealizou um mundo diferente do que vivemos hoje, um mundo de mais autenticidade, de mais encontros verdadeiros e de mais respeito à alteridade. Podemos identificar isso em suas definições de valor de criação e de experiência, já apresentadas no primeiro capítulo.

Frankl e Freire parecem concordar que sonhar um mundo melhor só faz sentido no âmbito da prática, do agir nesse mundo. Isso nos permite afirmar que ambas as teorias parecem encontrar-se na relação entre projeto de vida ético e envelhecimento com sentido. E a busca pelo conhecimento, sobretudo aquele que se propõe a libertar e emancipar, tem um papel importantíssimo no fomento dessa relação.

Nosso estudo pretende contribuir para a triangulação dessas três dimensões: projetos de

vida, envelhecimento com sentido e educação. Para isso, propusemos questionário sobre projetos de vida a 118 pessoas com idade entre 55 e 91 anos. E entrevistas a dez adultos mais velhos e idosos que voltaram a estudar a partir dos 55 anos de idade. No próximo capítulo mostraremos os caminhos metodológicos que percorremos para, em seguida, apresentarmos os resultados.

CAPÍTULO III

Percurso metodológico

Este capítulo será dividido em dois tópicos principais, são eles: 1) percurso analítico de pesquisa e 2) percurso metodológico de pesquisa. No primeiro, apresentaremos a teoria que embasou nossa pesquisa e alguns de seus pressupostos conceituais e epistemológicos. No segundo tópico descreveremos o caminho metodológico percorrido durante a realização dos questionários e das entrevistas – mostraremos, desde os critérios de seleção das amostras, até a escolha dos instrumentos de investigação, passando pela caracterização dos participantes e pelos parâmetros éticos de pesquisa.

3.1 Percurso analítico da pesquisa

Como já explicitamos na introdução de nosso trabalho, nosso objetivo principal de pesquisa é ‘compreender quais são os projetos de vida de adultos e idosos e qual o papel da educação na organização desses projetos’. Como objetivos específicos assumimos três tarefas: a) identificar os projetos de vida dos participantes da pesquisa, a partir de suas prioridades; b) compreender o papel da educação e da busca pelo conhecimento na organização dos projetos de vida dos participantes da pesquisa; c) sinalizar intersecções na relação entre projetos de vida, processos de envelhecimento e educação ou busca pelo conhecimento.

Esses objetivos parecem ambiciosos, tendo em vista os inúmeros determinantes que estão envolvidos na triangulação entre projetos de vida, envelhecimento e educação. Reconhecendo a complexidade dessa tarefa, buscamos uma metodologia de pesquisa que fosse além da análise direta da fala dos participantes. Precisariamos de uma teoria que olhasse para a complexidade das emoções e do pensamento humanos.

A Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento (TMOP) foi o referencial teórico-metodológico que utilizamos para percorrer toda a trajetória desta pesquisa. Esta teoria tem Montserrat Moreno, Genoveva Sastre, Magali Bovet e Aurora Leal como suas criadoras, que, por sua vez, embasaram-se em teóricos como Jean Piaget, Johnson-Laird, Barbel Inhelder,

Guy Cellérier¹³ (MORENO; SASTRE; BOVET; LEAL, 1999). Tal como Arantes (2013), acreditamos que essa perspectiva teórico-metodológica instrumentaliza o pesquisador para aproximá-lo da *experiência* dos sujeitos pesquisados, explicitando suas minúcias e sutilezas (ARANTES, 2013), à medida que coloca nas pautas das pesquisas tanto a dimensão afetiva quanto a cognitiva do ser humano.

Levar em conta os afetos em uma metodologia de pesquisa é procurar por uma visão que leve em consideração a multidimensionalidade humana para, a partir disso, tentar aproximar mais nitidamente de parte da realidade de cada sujeito. Ao tomar esse ponto de partida, não queremos dizer que a análise dos afetos nos revela a identidade do participante da pesquisa; longe disso. Sabemos da enormidade de sua complexidade e do fato de que nenhuma pesquisa consegue apreendê-la em sua totalidade. Mas, ao mesmo tempo, acreditamos que negligenciar as emoções e sentimentos revelados pelo próprio participante nos deixa ainda mais distantes do que eles são enquanto pessoas, do que realmente pensam e, claro, de quais são seus projetos de vida.

Arantes (2013) defende que não é possível dizer se uma teoria é válida ou não a partir da sua aproximação com a verdade. Até porque, se pergunta o que seria verdade? Uma teoria torna-se válida e mais próxima da verdade do sujeito pesquisado à medida que se aproxima da ‘experiência’ dele. Concordando com a perspectiva construtivista, essa autora afirma que o conhecimento se constrói a partir de uma relação dialética entre a ação do indivíduo e o objeto do conhecimento. Ou seja, “aquilo que chamamos de saber é uma imagem ou representação de uma ‘realidade’, sempre elaborada por meio da experiência, ou seja, resultado da atividade criativa do sujeito” (p. 53).

Moreno (1999) explica que cada pessoa tem uma maneira singular de interpretar a realidade que é construída a partir de uma seleção e uma organização de suas vivências de vida e dos modos como os fenômenos do mundo exterior são “absorvidos” por cada um. Esse conjunto de elementos, juntamente com os fenômenos do mundo interno ao indivíduo, formam os Modelos Organizadores do Pensamento. Nas palavras da autora,

Diante de acontecimentos observáveis, a partir dos quais é possível realizar diversas interpretações, cada indivíduo seleciona e organiza uma série de dados, a partir dos quais constrói o que denominamos de um *modelo organizador*. As diferenças que apresentam as

¹³ Os trabalhos de Arantes (2012) e Pinheiro (2013) evidenciaram tais influências, detalhando inclusive ressonâncias e dissonâncias entre estas teorias e a proposta inovadora da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento.

interpretações que diversos indivíduos dão a um mesmo fenômeno vão informar-nos sobre as características diferenciais de seus respectivos modelos. Concebemos um *modelo organizador* como uma particular organização que o sujeito realiza dos dados que seleciona e elabora a partir de uma determinada situação, do significado que lhes atribui e das implicações que deles se originam (p. 78).

Tomando como ponto de partida autores como Moreno, Sastre, Bovet e Leal (1999), Arantes (2013) define os Modelos Organizadores do Pensamento como

uma representação baseada na interpretação e compreensão que o sujeito realiza de forma ativa, articulando-se elementos “externos” e “internos”. Trata-se, pois, da construção de um sistema organizado de representações que podemos chegar a conhecer a partir dos elementos que selecionamos de um determinado fenômeno, dos significados que atribuímos a tais elementos, de como os relacionamos ou organizamos e das implicações ou consequências que estabelecemos a partir de todo esse processo (ARANTES, 2013, p. 60).

Esses modelos são síntese do que cada sujeito seleciona como mais significativo e, muitas vezes, são compostos por inferências não correlatas na realidade concreta, mas que são ‘reais’ para o indivíduo, ou seja, pertence a sua realidade subjetiva (MORENO, 1999; MORENO; SASTRE, 2014). Arantes (2013) explica que esses elementos imaginados “passam a integrar o modelo organizador construído, e adquirem tanta importância quanto os demais na constituição do modelo” (p. 62). Ou seja, “em muitas ocasiões, os elementos não-retidos podem ser, justamente, aqueles que resultam fundamentais para uma explicação adequada da situação ou do fenômeno em questão” (MORENO, 1999, p. 79).

O que aprendemos da realidade é sempre parcial, subjetivo. Isso quer dizer que em cada situação da vida selecionamos o que ao nosso cérebro parece mais pertinente, percebemos e agimos no mundo por meio dos modelos que organizamos mentalmente sobre este mundo. É o modo mais eficiente e econômico que nosso cérebro encontrou de existirmos. Caso contrário, seria impossível viver. Nas palavras de Moreno e Sastre (2014): “os seres humanos não podem levar em consideração todos os elementos presentes nem pensar em tudo que é possível inferir do conhecido. Fazer isso seria totalmente inviável, por ser antieconômico” (p. 94). Construir modelos organizadores do pensamento é, portanto, selecionar elementos da realidade e ignorar outros, para que seja possível ao ser humano “conhecer e se orientar no mundo em que vivem” (p. 105). Os modelos organizadores funcionam como instrumentos úteis e rápidos que influenciam o modo como pensamos e agimos (MORENO; SASTRE, 2014).

Essa construção, todavia, não é estanque, como se fossem livros organizados em uma biblioteca mental definitiva. O que ocorre está muito mais próximo de um processo de organização e reorganização de uma biblioteca dinâmica, viva. Esse processo requer um

movimento constante, uma única pessoa pode construir mais de um modelo organizador em uma mesma situação, inclusive; mas isso não ocorre de modo totalmente aleatório, no dia a dia construímos modelos com

um mínimo de aproximação ao que ocorre no mundo exterior, selecionando rapidamente os dados que nos parecem mais evidentes e significativos do que observamos, em função de um significado que nos permita relacioná-los com os outros selecionados, de maneira que tenham uma certa coerência e possuam um mínimo de plausibilidade (MORENO; SASTRE, 2014, p. 96).

As pesquisas de Daniel Kahneman, psicólogo ganhador do Prêmio Nobel de Economia, também nos auxiliam a compreender esses processos. Ele descreve o funcionamento de nossa mente a partir de dois “personagens fictícios” que se interagem: o sistema 1 e o sistema 2. O sistema 1 é um modo de pensar rápido, impulsivo, automático, prototipado e “não prontamente educável” (KAHNEMAN, 2012, p. 521). É o modo de pensar que nos possibilita agir nas tarefas corriqueiras. Se não fosse o sistema 1, nunca sairíamos da realização de uma única tarefa no dia, ele torna a vida mais possível no cotidiano (KAHNEMAN, 2012).

Já o sistema 2 é acionado quando precisamos atentar-nos mais para resolver determinada atividade que requer mais de nós. O que não quer dizer que ele faz com que sempre acertemos. O banco de dados que ele utiliza para tomar uma decisão pode não ser tão vasto, mas ele é a maior potencialização possível para aquela pessoa, naquele momento. O sistema 2 é dispendioso, busca por memórias, planeja, compara, faz cálculos complexos (KAHNEMAN, 2012).

A partir das contribuições teóricas de Paul Slovic, Kahneman (2012) descreve outro conceito importante para compreendermos nosso modo de pensar: a heurística do afeto que nada mais é que a grande influência que as emoções e sentimentos exercem no modo como vemos e agimos no mundo, em nossas crenças, em nossas decisões. Na maior parte do tempo, nem notamos essa influência. Aliás, muitas vezes, acreditamos que estamos sendo ‘extremamente racionais’ em uma decisão, enquanto, na verdade, os afetos estão por trás de tudo.

A partir das contribuições de Damásio, Moreno e Sastre (2014) afirmam que “as emoções são resultado de um processo de avaliação mental, relacionado com pensamentos do sujeito, o que lhe produz um determinado estado corporal e que afeta também o próprio cérebro, provocando mudanças mentais adicionais” (p. 29). Para elas, todo e qualquer processo

que ocorre na cognição humana tem sentimento (MORENO; SASTRE, 2014).

Mesmo considerando essa íntima relação entre afetos e pensamentos, as autoras sugerem uma metodologia de análise de pesquisa que possibilita um recorte dessas dimensões tanto afetiva como de pensamento. Esta separação se dá somente para auxiliar os pesquisadores a visualizá-los com mais nitidez, para que, em seguida, possam conectá-los novamente ao todo do discurso e compreendê-los de modo mais efetivo (MORENO; SASTRE, 2014). As autoras explicam:

Com efeito, não existe um conhecimento isolado sem um contexto que lhe dê sentido, como tampouco existe um sentimento descontextualizado. No entanto, isolá-lo artificialmente nos permite ver o que antes não víamos, por causa de nossa dificuldade mental de perceber o complexo sem antes simplificá-lo para adaptá-lo a nosso sistema primário de pensamento. Depois podemos reincorporá-lo mentalmente ao conjunto de que faz parte e começar a vislumbrar as interconexões que estabelece com seu ambiente (MORENO; SASTRE, 2014, p. 24).

Emoções, sentimentos e pensamentos não ocorrem de modo isolado; eles se inter-relacionam em um todo que faz sentido para cada pessoa. Nas palavras de Moreno e Sastre (2014), “constituem um tecido intra e interconectado que é ativado de maneira simultânea” (p. 25), tanto que, para as autoras, deveríamos utilizar o termo “complexo emocional” para se referir às emoções. Desse modo, é impossível pensar sobre o amor, por exemplo, sem considerar outros sentimentos e pensamentos a ele integrados.

Os contextos em que os sentimentos e os pensamentos acontecem contribuem para as formas como eles são processados. E todo o repertório consciente e inconsciente do indivíduo também influencia nesse processo. Moreno e Sastre (2014) alertam para o fato de que a maioria do que é encadeado no “lugar” que chamamos de mente está fora do farol consciente do sujeito. Desse modo, o estudo dos modelos organizadores nos auxilia no acesso a parte dos modos como representamos o mundo.

Dizer que nossa relação com o mundo se dá por meio de modelos organizadores não significa dizer que esses modelos sejam imutáveis e que nosso pensamento seja uniforme, estanque. Se assim o fosse, não faria sentido existir educação. Também não poderíamos criar nada de novo. O que ocorre, pelo contrário, é um enriquecimento constante de nossos modelos a partir da “incorporação de novos dados (com seus significados), que dão lugar a novas organizações e, portanto, também a novas implicações e condutas” (MORENO; SASTRE, 2014, p. 112). No livro “Como construímos universos”, essas autoras mostram como os

mesmos sujeitos, em situações distintas, transformam seus modelos organizadores. O que não quer dizer, necessariamente, mudança de comportamento.

Seguindo as orientações das criadoras desta teoria, Arantes (2013) descreve o processo de análise dos modelos organizadores, indicando três etapas metodológicas: a) abstração e seleção de elementos; b) atribuição de significados aos elementos; e c) organização, implicações e relações entre elementos e significados.

A ‘abstração e seleção de elementos’ trata da escolha dos objetos significativos do mundo exterior pelo sujeito o que, por sua vez, compõe o modelo organizador. A autora afirma que “a depender dos elementos selecionados e daqueles descartados pelos sujeitos, os modelos organizadores elaborados por dois ou mais indivíduos poderão ser diferentes, ainda que diante de uma mesma situação” (p. 61). Para análise dos modelos organizadores, todavia, faz-se necessário o desvelamento desses elementos (Ibidem).

A ‘atribuição de significados aos elementos’ é explicada por Arantes (2013) da seguinte forma: “aos elementos abstraídos, o sujeito associa significados e realiza inferências, que farão parte do modelo construído. Contextos diferentes podem levar um mesmo sujeito a atribuir significados diferentes a um mesmo elemento” (Ibidem). Em outras palavras, a coerência dos elementos abstraídos pelo sujeito é compreendida mediante o entendimento do significado atribuído por esse mesmo sujeito.

A ‘organização, implicações e relações entre os elementos e significados’ diz respeito à articulação que o sujeito faz entre elementos e significados do modelo organizador. Em vista disso, “é importante destacar que a organização dos elementos, seus significados e inferências, assim como as relações estabelecidas, influenciarão o raciocínio e as ações do sujeito diante da situação em questão” (Ibidem).

Esses processos vão compor um tecido único em cada sujeito que são os modelos organizadores que, por sua vez, podem variar em diferentes sujeitos ou, mesmo, em um mesmo sujeito em momentos diferentes da vida. Além de apresentar variações de pessoa para pessoa, os modelos se diversificam também entre grupos sociais, pois estão intimamente relacionados ao contexto mental, que, por sua vez, é construído com base também na cultura e no tempo histórico (MORENO, 1999).

Para contemplar essa diversidade na análise dos dados empíricos, buscamos, tal como nos orienta Arantes (2013), regularidades e irregularidades expressas pelos participantes. Ou seja, “o que se repete, aquilo que é comum e similar [...] e também a diversidade e as

singularidades dos diferentes raciocínios diante de uma mesma situação” (p. 64). Vamos descrever detalhadamente como realizamos esse processo, mas, antes, vamos definir o que compreendemos como sentimentos e emoções.

Não há consenso na literatura na definição de emoções e sentimentos. Em nosso trabalho, vamos partir da diferenciação feita por Le Doux e Damásio (2014). Para estes autores, a emoção é um programa de reações fisiológicas desencadeadas quando uma pessoa passa por um episódio desafiador ou entra em contato com um “estímulo significativo, positiva ou negativamente carregado” (p. 938). Essas reações ocorrem no cérebro e, também, no restante do corpo e é automático, ou seja, acontece independentemente da vontade do indivíduo. Do ponto de vista evolutivo, as emoções estão diretamente relacionadas à sobrevivência e podem ter um valor regulatório e adaptativo. Já o sentimento é a “experiência consciente dessas alterações somáticas e cognitivas” (p. 938), ou seja, “são as percepções conscientes das respostas emocionais” (LE DOUX; DAMÁSIO, 2014, p. 938).

Evolutivamente as emoções vieram primeiro e foram cruciais na sobrevivência dos seres vivos. Elas podem ser geradas tanto por alguma situação do meio ambiente quanto por pensamentos conscientes ou, até mesmo, não conscientes. As emoções podem ser de três tipos: emoções de fundo, emoções primárias e emoções sociais. As emoções de fundo são “manifestações sutis” (p. 40) tais como tom de voz entusiasmado ou sinais de ansiedade que uma pessoa pode sinalizar, ainda que de modo quase imperceptível para outras pessoas. As emoções primárias são as mais notáveis: medo, raiva, nojo, surpresa, tristeza e alegria. E as emoções sociais “incluem a simpatia, a compaixão, o embaraço, a vergonha, a culpa, o orgulho, o ciúme, a inveja, a gratidão, a admiração e o espanto, a indignação e o desprezo” (p. 42). Estas últimas podem ser aprendidas ou inatas (DAMÁSIO, 2004).

Com vistas à preservação e regulação da vida, os sentimentos representam um salto evolutivo na forma com que o ser humano lida com o mundo que o circunda. Por serem sinalizadores de certos aspectos do corpo, os sentimentos fazem a interlocução entre o que se passa dentro do sujeito, sua mente e o mundo. Transcrevemos o trecho abaixo demonstrando como Damásio (2004) descreve a importância dos sentimentos:

[...] os sentimentos podem ser os sensores mentais do interior do organismo, as testemunhas do estado da vida. Os sentimentos podem também ser sentinelas, dado que permite ao nosso self que tome conhecimento do estado da vida no organismo durante um breve intervalo de tempo. Os sentimentos são, em suma, as manifestações mentais do equilíbrio e da harmonia, da desarmonia ou do desacordo. Não se referem necessariamente à harmonia ou ao desacordo dos objetos e das situações exteriores ao organismo, embora

seja evidente que também o podem fazer. Referem-se mais imediatamente à harmonia e ao desacordo que acontecem no interior do corpo [...] É curioso pensar que os sentimentos são testemunhas do nível mais recôndito da vida. E quando tentamos inverter a marcha da engenharia da evolução e descobrir as origens dos sentimentos, é legítimo perguntar se a razão por que os sentimentos prevaleceram como fenômeno importante dos seres vivos complexos é precisamente porque são capazes de dar testemunho sobre a vida à medida que ocorrem na mente [...] (p. 119).

Mas afinal qual é a diferença entre emoção e sentimento? Para Damásio (2011) enquanto emoções são *programas de ações* automáticas que visam a sobrevivência do organismo, os sentimentos emocionais são “as percepções compostas daquilo que ocorre em nosso corpo e na nossa mente quando uma emoção está em curso. No que diz respeito ao corpo, os sentimentos são imagens de ações [...]” (posição 1804). Desse modo, enquanto as emoções estão associadas mais diretamente ao corpo propriamente dito e suas reações, os sentimentos estão relacionados aos mapas cerebrais e a mente. Mas ambos os conceitos estão atrelados, pois mapas cerebrais e mente são também corpo, na concepção de Damásio. Falaremos mais sobre isso a seguir.

Para Damásio (1996) mente e corpo não são compostos de substâncias diferentes, tal como defende a filosofia cartesiana¹⁴. O corpo é o resultado da interação (química e neural) entre cérebro e “corpo propriamente dito”. E o cérebro, por sua vez, é a condição *sine qua non* para que exista a mente. A palavra corpo, tal como a conhecemos no sentido mais coloquial (como conjunto de órgãos, células etc.) é referida na obra de Damásio como *corpo propriamente dito*, pois para ele quando falamos em corpo (somente) já estamos incluindo a mente, pois é impossível separá-los.

Isto significa que não há mente sem cérebro, e não há cérebro sem corpo, pelo menos no que diz respeito ao funcionamento típico do organismo vivo. Tudo que acontece na realidade objetiva e material passa pelo filtro do nosso corpo propriamente dito que, por sua vez, também se encontra sempre em circunstâncias específicas prévias. O corpo propriamente dito é o filtro dos processos mentais que se dão no cérebro e que constroem o modo singular e irreplicável que é cada ser humano da face da Terra.

Aqui vale citarmos Baruch Espinosa, filósofo que compreende a mente e o corpo como dois lados de uma mesma moeda. Embora fuja do escopo de nosso trabalho a explanação e aprofundamento da filosofia espinosana, faremos uma breve citação, dada sua influência na teoria de Damásio.

¹⁴ Ver Descartes (1999).

Qual é então a grande contribuição de Espinosa na solução do problema mente-corpo? É, em primeiro lugar, a afirmação de que mente e corpo são processos mutuamente correlacionados que, em grande parte, representam duas vertentes da mesma coisa. Em segundo lugar que, por trás da dupla face desses fenômenos paralelos, há um mecanismo que permite representar os acontecimentos do corpo na mente; que, apesar da paridade da mente e corpo, há uma certa assimetria nos mecanismos que se ocultam por trás desses fenômenos. Espinosa sugere que o corpo molda os conteúdos da mente mais do que a mente molda os conteúdos do corpo, embora os processos da mente também influenciem os do corpo. Por outro lado, as ideias podem criar outras ideias, numa autonomia criativa a que o corpo não tem acesso (DAMÁSIO, 2004, p. 184).

Na esteira da filosofia espinosana, Damásio (1996) defende que os afetos desempenham papel muito importante na tomada de decisões, eles fazem uma espécie de “orientação cognitiva” (p. 159).

Damásio (2018) explica que uma razão para as emoções terem sido negligenciadas nas pesquisas ao longo de toda a história da ciência é por sua “má reputação”, devido principalmente a emoções negativas, desnorteantes ou sedutoras. Estas carregam a fama de tirar o ser humano do seu estado consciente, do seu prumo, do seu juízo. A teoria de Damásio nos mostra que, na realidade, os afetos permeiam todos esses aspectos da cognição.

As pesquisas de neuroimagem com pessoas que sofreram lesões cerebrais foram determinantes nas descobertas científicas sobre a relação entre razão e emoção. No livro “O erro de Descartes”, Damásio (1996) cita o paciente Elliot como um dos casos pioneiros para suas descobertas na área. Este é um dos inúmeros casos que posteriormente se somaria a muitos outros analisados no laboratório de pesquisas que ele dirige na Universidade do Sul da Califórnia, em Los Angeles, EUA – o *Brain and Creativity Institute*.

Elliot era uma pessoa descrita como dedicada ao trabalho e à família: “fora um bom marido e pai, tivera um excelente emprego numa firma comercial e fora um exemplo para os irmãos e colegas mais novos” (p. 59). Por volta dos trinta anos de idade, ele descobriu um tumor na região do lobo frontal do cérebro que precisou ser removido. Ele sobreviveu à cirurgia e não demonstrou comprometimento na atenção, na locomoção, na memória ou na linguagem em nenhum dos testes de aferição do seu nível intelectual.

Entretanto, começou a apresentar comportamentos e características de personalidade completamente diferentes. Ele parecia não demonstrar emoções, tornou-se “frio, distante e impassível, até mesmo perante a discussão de acontecimentos pessoais potencialmente embaraçosos” (p. 58). Além disso, ele era incapaz de escolher. Mesmo parecendo completamente consciente do que se passava à sua volta, Elliot não conseguia tomar decisões,

mesmo as mais simples do dia a dia. Isso comprometeu de forma drástica sua vida em todas as dimensões, especialmente aquelas relacionadas ao trabalho e aos relacionamentos. Seus amigos e familiares diziam que ele parecia ser outra pessoa (DAMÁSIO, 1996).

Casos como este possibilitaram a Damásio (2004, 2011) verificar que as emoções nos ajudam a escolher, sem elas não conseguimos acionar determinadas recordações que nos ajudam a tomar decisões. Ele explica que todas as situações de vida são, em algum nível, permeadas por emoções e sentimentos, ainda que isso aconteça de forma imperceptível ao próprio sujeito. Essas emoções e sentimentos podem ser frutos da evolução ou aprendizado, mas sempre presentes em nossas vivências sociais. As emoções e sentimentos são importantes não só para decidir, mas também planejar o presente e o futuro.

Com base nisso, estudar os afetos parece nos ajudar na compreensão de como as pessoas constroem seus projetos de vida, pois as emoções e os sentimentos são guias do que Damásio (2004) chama de “grande narrativa pessoal” (p. 126). A dimensão emocional nos auxilia em como nos situamos no tempo e na consciência de quem fomos, quem somos e quem seremos. Nas palavras de Damásio (2004):

Por si sós, as emoções e os sentimentos não têm nenhuma bola de cristal que lhes permita ver o futuro. Mas, quando uma emoção e o seu sentimento são desencadeados num contexto apropriado, a sua presença “prevê” aquilo que de bom ou mau poderá acontecer num futuro distante. [...] esse papel preditivo das emoções e dos sentimentos pode ser parcial ou completo, consciente ou inconsciente (p. 126-127).

Para descrever como se dá esse processo, Damásio (1996, 2004) cria a hipótese do marcador somático. Ele defende que as emoções desencadeiam sinais automáticos no corpo que auxiliam na capacidade de raciocinar e de decidir entre o espectro de ações possíveis, aquela que condiz mais com o repertório de experiências positivas ou negativas que o sujeito teve e que lhe proporcionará a melhor “saída” possível. Em outras palavras, são sinalizadores corporais que nos ajudam a “julgar” de modo mais rápido e (espera-se) eficaz o modo como devemos agir em uma determinada situação e não deixando que aspectos relevantes sejam ignorados (DAMÁSIO, 2004).

Provavelmente, sem os afetos não haveria disputas territoriais, guerras, massacres; mas também não viveríamos em comunidades, grupos, famílias; certamente não haveria ética, empatia, cooperação; pelo menos não como as conhecemos hoje. Isso não quer dizer que emoções e sentimentos são exclusivos na constituição de tudo que conhecemos como cultura, mas que elas

exercem um papel central na constituição do comportamento social não só dos seres humanos, mas também de outros animais sociais (DAMÁSIO, 2004).

O dilema mente-corpo e os estudos sobre afetos são cruciais para entendermos os mecanismos que regem nossa vida, quem nós somos (DAMÁSIO, 2004). Tradicionalmente, razão e emoção são compreendidas como mecanismos quase que opostos e localizados em regiões neurológicas distintas. A tese de Antônio Damásio vai de encontro a essa compreensão, à medida que desvela uma relação intrínseca entre ambas. Com isso, ele não quer afirmar que as emoções e sentimentos governam toda e qualquer ação ou decisão humanas, tampouco que não somos seres racionais, mas, sim, que emoções e sentimentos são mecanismos essenciais para a racionalidade e configuram-se como “ponte entre os processos racionais e os não racionais, entre as estruturas corticais e subcorticais” (DAMÁSIO, 1996, p. 157).

Não só razão e emoção estão entrelaçadas, mas também corpo e mente à medida em que o corpo é nossa baliza no mundo, ou seja, é ele que nos oferece a moldura para que construamos a pintura de nossa realidade subjetiva. Nas palavras do autor: “o nosso próprio organismo, e não uma realidade externa absoluta, é utilizado como referência de base para as interpretações que fazemos do mundo que nos rodeia e para a construção do permanente sentido de subjetividade que é parte essencial de nossas experiências” (DAMÁSIO, 1996, p. 17). Compreendendo a mente e o corpo como intrinsecamente associados, ele afirma: “a alma respira através do corpo, e o sofrimento, quer comece no corpo ou numa imagem mental, acontece na carne” (DAMÁSIO, 1996, p. 18).

Segundo Damásio (2004), provavelmente não existe uma situação ou recordação humanas que sejam neutras emocionalmente. Ainda que de modo sutil, o contato humano com o mundo interno e externo é sempre (ou quase sempre) imbuído por emoções ou sentimentos. Além disso, o cérebro funciona por meio de representações (ou imagens mentais). Todos esses termos se referem à correspondência entre o objeto da realidade e algo que se forma no cérebro sobre esse objeto. Embora compartilhemos, enquanto sociedade, muitas semelhanças entre os objetos que vemos, não é possível mensurarmos o quanto este objeto da realidade corresponde ao que vemos dele e, claro, o quanto o que um indivíduo vê é diferente do que o outro vê. Nas palavras de Damásio (2015):

Portanto, as imagens que cada um de nós vê em sua mente não são cópias do objeto específico, mas imagens das interações entre cada um de nós e um objeto que mobilizou nosso organismo, construídas na forma de padrão neural, segundo a estrutura do organismo. O objeto é real, as interações são reais e as imagens são tão reais quanto uma coisa pode

ser. E, no entanto, a estrutura e as propriedades da imagem que vemos são construções do cérebro inspiradas por um objeto. Não há um retrato do objeto que seja transferido do objeto para a retina e desta para o cérebro. Há, isto sim, um conjunto de correspondências entre características físicas do objeto e modos de reação do organismo, segundo os quais uma imagem gerada internamente é construída. E, como do ponto de vista biológico você e eu somos suficientemente semelhantes para construirmos uma imagem bastante semelhante de uma mesma coisa, podemos aceitar sem hesitar a ideia convencional de que formamos a imagem de uma coisa específica. Mas isso não é verdade (p. 258).

É ineficaz tentar compreender o comportamento dos seres humanos sem colocarmos em pauta as emoções e os sentimentos, pois eles são as vias acessíveis (pelo menos parcialmente) que desvelam alguns dos mistérios da mente e do cérebro (DAMÁSIO, 2011).

A hipótese de trabalho sobre o self autobiográfico também é importante para nossa pesquisa. Refere-se ao estágio da consciência composto pelo “somatório do que vivenciamos, inclusive as experiências dos planos que fizemos para o futuro, sejam eles específicos ou vagos” (DAMÁSIO, 2011, p. 173). Ele explica que

... o self autobiográfico é uma autobiografia que se tornou consciente. Ele se baseia em toda a nossa história memorizada, tanto a recente como a remota. As experiências sociais de que fizemos parte, ou gostaríamos de ter feito, estão incluídas nessa história, assim como as memórias que descrevem as mais refinadas dentre as nossas experiências emocionais, aquelas que podem ser classificadas de espirituais (DAMÁSIO, 2011, p. 173).

Interessa-nos especificamente a dimensão do “futuro antevisto” e sua importância na composição do self. Na consciência autobiográfica tanto o passado experienciado quanto o que se projeta para o futuro dominariam a atividade cerebral, dando ao sujeito a noção de identidade. A linguagem é central para a constituição dessa consciência que, em seu sentido amplo, é a dimensão cerebral que nos permite acessar a mente, ou pelo menos uma parte ínfima dela, por intermédio do self ou da noção de “eu” (DAMÁSIO, 2011).

Desse modo, acreditamos que estamos no caminho certo de pesquisa, quando enfatizamos os sentimentos como parte da nossa análise de dados. A partir desse pressuposto fomos em busca de desvelar não somente os discursos dos participantes, mas também os sentimentos relatados. Acreditamos que essa tentativa nos aproxima da compreensão de suas realidades subjetivas. Entretanto, é salutar uma ressalva: em nossa pesquisa não temos o objetivo de evidenciar os sentimentos como verdades absolutas, nem tão pouco de evidenciar seus mecanismos neurobiológicos. Para isso, existem laboratórios como do professor Antônio Damásio, que contam com aparelhos de neuroimagem de última geração. Nosso objetivo é compreender os sujeitos da pesquisa para além de seus discursos - acreditamos que olhar para os sentimentos expressados por eles, seja um caminho interessante para isso.

Em nossa pesquisa utilizaremos o termo afeto para nos referirmos às emoções e aos sentimentos, juntos. Damásio (2018) define afeto como lexema amplo que agrega “não só todos os sentimentos possíveis, mas também as situações e mecanismos responsáveis por produzi-los, ou seja, por produzir as ações cujas experiências tornam-se sentimentos” (p.119). A seguir vamos contar o percurso metodológico de nossa pesquisa, assim como a forma como identificamos e analisamos afetos e pensamentos dos participantes da pesquisa.

3.2 Percurso metodológico de pesquisa: questionários

Nossa pesquisa está vinculada ao projeto “Projetos de vida (purpose) de adultos e idosos brasileiros e suas dimensões afetivas: um estudo na perspectiva dos Modelos Organizadores do Pensamento” coordenado pela professora Dr^a Valéria Amorim Arantes de Araújo e financiado pelo CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Processo 309671/2017-5).

3.2.1 Instrumento e questões éticas de pesquisa

A etapa da pesquisa que será apresentada primeiramente teve como instrumento de coleta de dados a aplicação de questionários. Trata-se de uma pesquisa exploratória, que visa a aproximar-nos da temática dos projetos de vida de adultos e idosos, temática ainda pouco estudada no contexto brasileiro.

A partir das respostas dos participantes ao questionário, tínhamos como objetivo compreender: 1) Quais são os projetos de vida de adultos e idosos, participantes da pesquisa? 2) Qual é a relação entre as prioridades atuais deles e seus projetos de vida? 3) O que, para eles, significa envelhecer bem? 4) O que desejam deixar como legado?

Embora esta etapa da pesquisa tenha sido coletada no ano de 2021 e a etapa das entrevistas realizada em 2019, optamos por apresentá-la antes no texto da tese, uma vez que ela representa uma visão mais panorâmica de nossas questões de pesquisa. Já as entrevistas fazem um desdobramento detalhado e aprofundado das falas dos sujeitos participantes, dando ênfase à relação destes com a experiência educacional. Acreditamos que essa forma de apresentação facilita a leitura e a discussão dos dados, pois partiremos do mais geral para o mais particular,

no que diz respeito ao universo aqui representado.

No projeto original de pesquisa, quando ingressamos no doutorado, tínhamos outras pretensões. O objetivo inicial era buscar uma amostra diversificada, em termos de renda, cor, gênero, idade e níveis de escolaridade. Nossa coleta de dados começou na transição do ano de 2019 para o 2020, quando, desafortunadamente, iniciou o contexto da pandemia do novo coronavírus. Inviabilizados pela possibilidade de buscar em contextos diversificados os participantes, acabamos optando por um recorte de um público muito específico: aqueles que tinham acesso às tecnologias digitais e a algum aparelho eletrônico com acesso a internet. Isso significou que não conseguimos atingir grande parte do público que gostaríamos, mas, um público possível, nas condições concretas e materiais da conjuntura vivenciada.

Construímos um questionário utilizando o Google Formulários. Este instrumento foi dividido em três seções, a seguir descritas:

- 1) A primeira seção foi composta pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, no qual explicamos ao participante os critérios éticos que envolvem as pesquisas com seres humanos, tais como a liberdade de vetar o uso de partes da entrevista, de recusar a responder questões que lhe causem constrangimento, de retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Nessa seção, descrevemos também o caráter voluntário da pesquisa, o sigilo que assegura a privacidade e o anonimato, bem como o fato de a pesquisa não lhe trazer qualquer risco físico ou psicossocial. Ao final do TCLE, disponibilizamos o contato da pesquisadora e solicitamos que o participante marcasse sua concordância ou não com o termo. Somente se ele marcasse sua concordância, o restante do questionário era aberto para participação. Caso o participante marcasse a não concordância, aparecia uma mensagem de agradecimento, e o questionário era automaticamente encerrado.
- 2) Na segunda seção, havia questões de caracterização dos participantes, tais como: idade, cidade, sexo, grau de escolaridade, renda familiar total mensal e situação de trabalho atual.
- 3) Da terceira e última seção, constavam oito perguntas sobre a temática dos projetos de vida, tais como mostra o Quadro 1, na sequência e também no anexo C.

Quadro 1 - Perguntas abertas e fechadas realizadas na etapa da pesquisa com questionários

Questões do questionário	Tipo de pergunta/ opções de respostas
Você tem projeto(s) de vida?	Pergunta fechada Opções de resposta: sim, não ou ainda não pensei sobre isso.
Quais são seus projetos de vida? Descreva detalhadamente seus projetos, por favor.	Pergunta aberta Opção de resposta: livre
Qual é o primeiro sentimento que vem a sua mente quando você pensa em seu futuro?	Pergunta aberta Opção de resposta: livre
Quais são as prioridades de sua vida hoje em dia? (escreva, por favor, pelo menos três coisas que lhe sejam realmente muito importantes).	Pergunta aberta Opção de resposta: livre
Em uma escala de 0 a 5, sendo 0 muito insatisfeito e 5 muito satisfeito. Marque, por favor, o quanto você se sente satisfeito com relação a sua vida (como um todo) atualmente?	Pergunta fechada Opção de resposta: escala Likert de 0 a 5
Quando você pensa no seu processo de envelhecimento, de modo geral, você tem sentimentos predominantemente:	Pergunta com opção fechada e aberta Opções de resposta: predominantemente otimista, predominantemente pessimista ou resposta de escrita livre
Para você, o que significa envelhecer bem?	Pergunta aberta Opção de resposta: livre
Qual é o legado que você gostaria de deixar para o mundo? Por favor, explique suas razões.	Pergunta aberta Opção de resposta: livre

A principal fonte de inspiração para elaboração deste instrumento foi nosso roteiro de entrevista que, por sua vez, foi construído com base no protocolo de entrevista criado pelos Professores Anne Colby e demais colaboradores da *Stanford Center on Adolescence/Stanford University*, especialmente na pesquisa intitulada “*Pathways to purpose in the encore years*”, já citado. Entretanto, aqui nos questionários, apresentamos uma versão bem mais simples, por se tratar da forma como foi possível coletar os dados, devido ao contexto já destacado.

Por se tratar de um formulário que seria preenchido muito provavelmente pelo celular, optamos por mesclar perguntas abertas e fechadas de modo a possibilitar a participação do sujeito da pesquisa, até o final do questionário. O instrumento foi pensado para ser respondido de modo simples, mas, sem perder a qualidade das respostas. Desse modo, construímos um instrumento que abordou tanto aspectos cognitivos quanto afetivos (aqui compreendidos a partir das conceituações que embasam nossa pesquisa e que já foram explicitadas nas seções anteriores deste capítulo).

3.2.2 Critérios de escolha dos participantes: questionários

Nesta etapa da pesquisa, nosso único critério na escolha dos participantes foi etário. Desse modo, convidamos para participar, pessoas acima de 55 anos, independentemente se estivessem ou não envolvidas com atividades de educação.

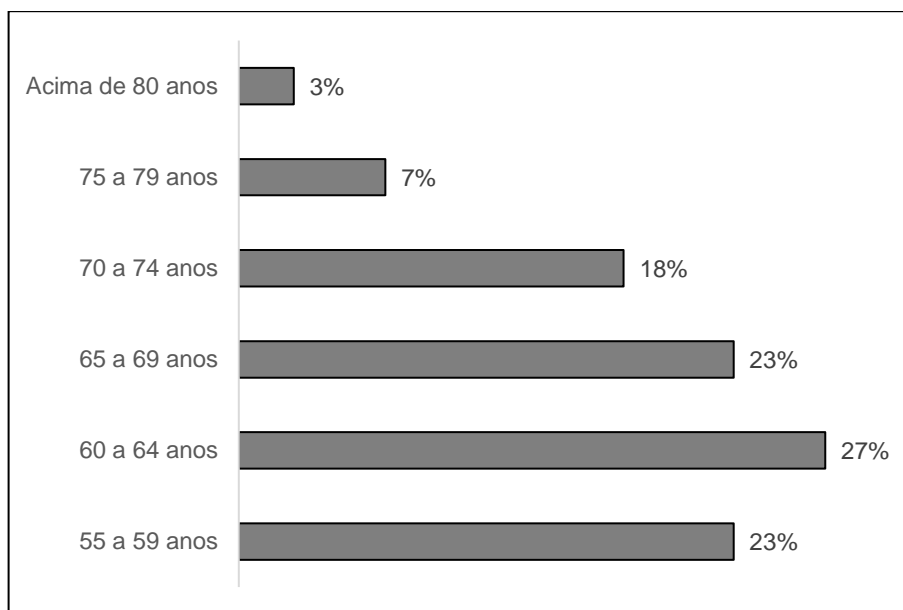
A divulgação do formulário de pesquisa foi realizada via aplicativo de whats app pela própria pesquisadora, a qual enviou o convite para participar da pesquisa tanto em grupos de idosos, como em grupos que não tinham especificamente esse público, mas que pudessem ter pessoas que conheçam adultos acima de 55 anos e idosos. Procuramos, na medida em que o cenário de pandemia permitiu, contemplar contextos, classes sociais e grupos etários diversos. Entretanto, a forma que foi possível coletar dados – via link do google formulários - já restringiu a amostra a uma população muito específica: os adultos mais velhos e idosos que tem acesso a tecnologias digitais e conseguem utilizar esse recurso.

Ao todo, participaram desta etapa 122 adultos e idosos; destes, 120 concordaram em responder ao questionário assinalando a resposta “sim” após a leitura do TCLE e dois participantes assinalaram “não”. Para estes o questionário se encerrou com uma mensagem de agradecimento. Dos 120 que concordaram em participar, dois estavam fora dos critérios da pesquisa, pois tinham idade inferior a 55 anos. Desse modo, apresentaremos a seguir os dados referentes aos 118 sujeitos que concordaram em participar da pesquisa e estavam dentro do critério etário estipulado.

3.2.3 Caracterização dos participantes: questionários

Inicialmente, apresentaremos o perfil demográfico e social de nossa amostra e no capítulo IV da tese descreveremos os resultados propriamente ditos. Quanto à idade dos participantes, obtivemos respostas de indivíduos entre 55 e 91 anos. Como veremos no gráfico 1, houve uma sobrerrepresentação de indivíduos até 70 anos, que correspondem a 73% de nossa amostra.

Gráfico 1 – Perfil etário da amostra



Além disso, nossos respondentes são compostos, majoritariamente, de: i) residentes nos estados de Goiás (47%) e São Paulo (46%)¹⁵; ii) pessoas com ensino superior completo (40%), e pós-graduados *lato sensu* (28%); iii) renda familiar mensal de três a seis salários-mínimos (33%); iv) e aposentados (64%). Os próximos quatro gráficos apresentam o detalhamento dessas informações.

¹⁵ Este dado se deve ao contexto de vida da própria pesquisadora que reside em Goiás e estudou em São Paulo durante o tempo do doutorado. Desse modo, ela mantinha contatos com pessoas destes dois Estados não só em âmbito pessoal, mas principalmente por realizar trabalho voluntário com o público 60 mais.

Gráfico 2 – Estado de residência dos participantes

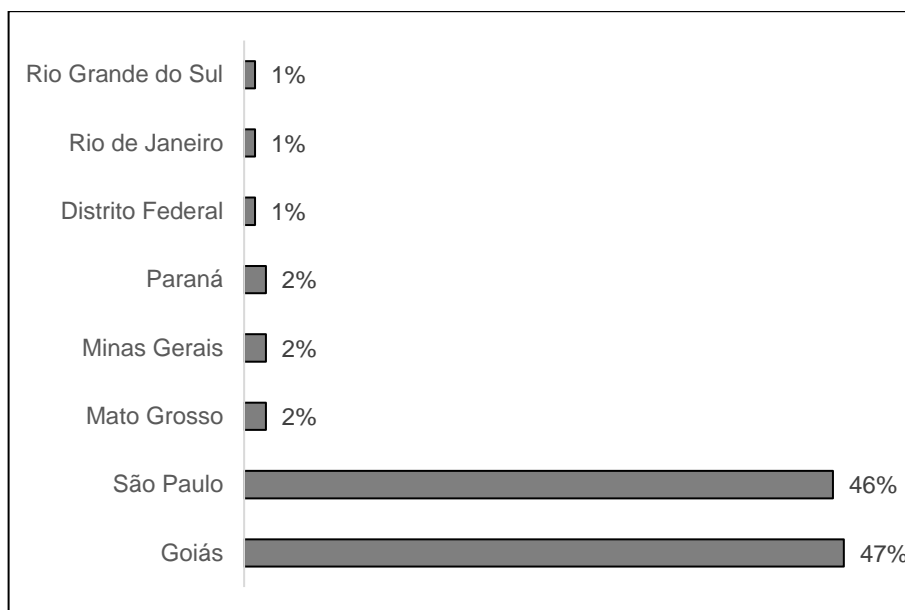


Gráfico 3 – Escolaridade da amostra

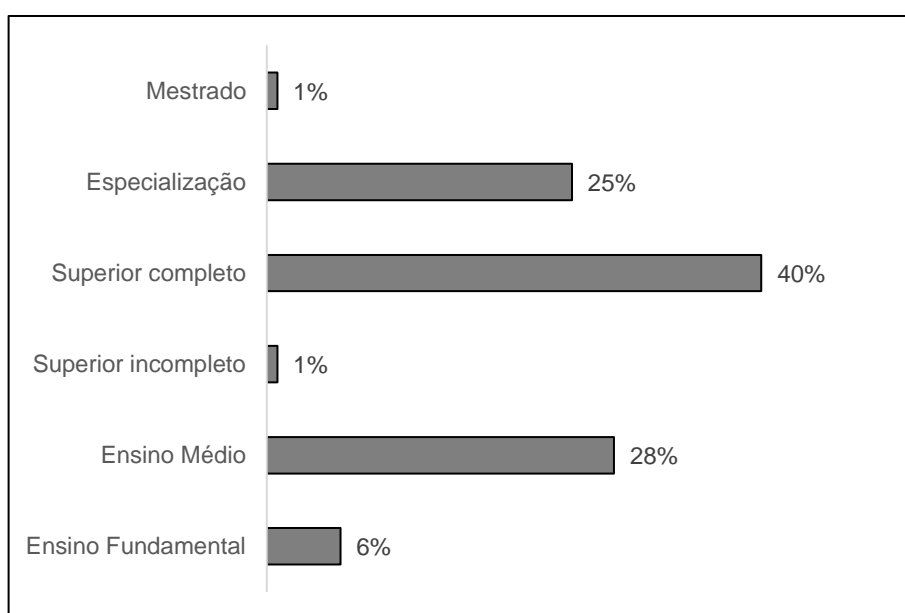


Gráfico 4 – Renda familiar média, em salários-mínimos.

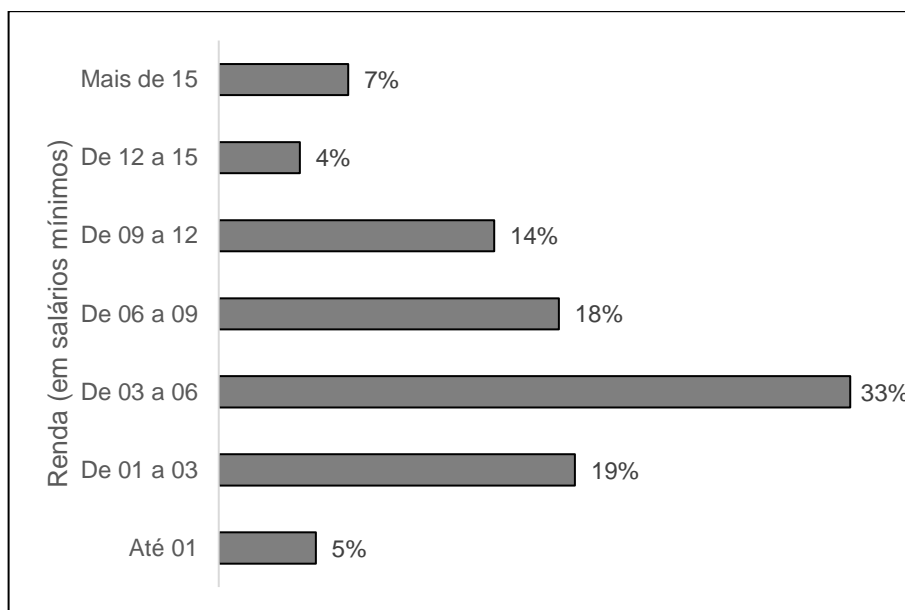
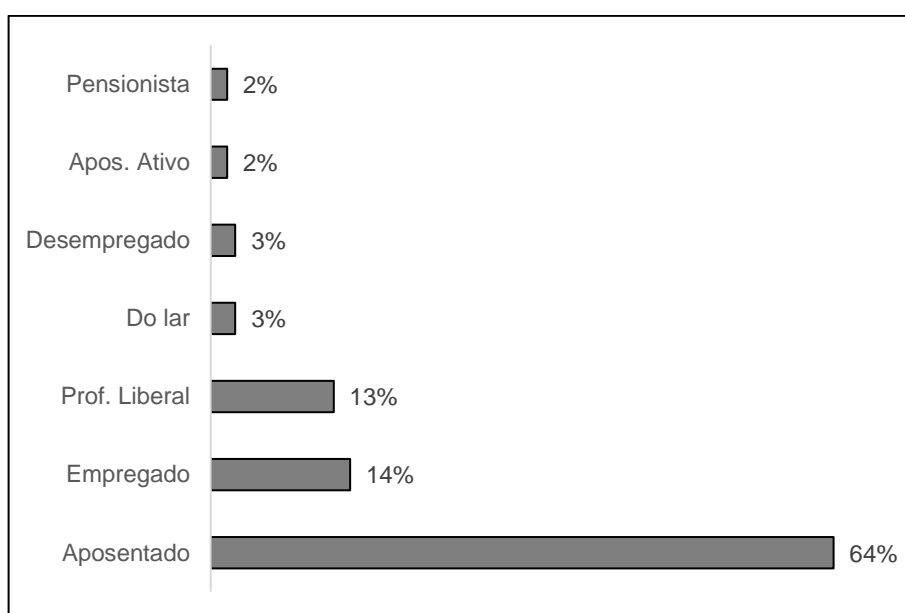


Gráfico 5 – Situação laboral dos participantes



Também temos que a maioria das participantes é do sexo feminino (84,74%) e brancos (63,5%). Tivemos a representatividade de negros e pardos¹⁶ em 36,4 %. O perfil da amostra nos revela também que alguns estratos não foram representados ou ainda que estão sub-

¹⁶ Utilizamos a classificação e os termos utilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)

representados, como moradores das regiões norte e nordeste e pessoas com renda média até um salário-mínimo e indígenas.

Como consequência disso, evidentemente, não analisaremos comparativamente as respostas dos participantes com pretensões inferenciais. Não queremos com esses resultados extrapolar conclusões sobre a população adulta e idosa do país. Nosso objetivo foi realizar uma pesquisa exploratória, e, complementar a análise qualitativa das entrevistas.

3.2.4 Procedimentos de coleta e análise de dados: questionários

Todo percurso metodológico dos questionários também foi delineado pelos princípios da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento. Alguns desses princípios foram: não criar categorias prévias, destacar sentimentos e emoções nos discursos dos participantes, identificar elementos centrais nas respostas dos sujeitos.

Como dissemos acima, nossa pesquisa não tem a pretensão de realizar generalizações a partir dos resultados obtidos em nossa amostra. Mas essa afirmação não tira de nós o dever de uma análise rigorosa e minuciosa dos dados. Escolhemos a metodologia dos modelos organizadores do pensamento, pois acreditamos que ela nos instrumentaliza na realização dessa tarefa. De acordo com Arantes, Araújo, Pinheiro, Marimón e Sastre (2017) “o sujeito epistêmico e o sujeito psicológico dão sentido às situações, e ambos organizam significados para construir a "realidade mental pessoal”” (p. 246). Esse “tecido” vai sendo construído nas relações dos significados que cada sujeito faz das inúmeras situações vivenciadas por ele (ARANTES *et al.*, 2017).

Desse modo, buscamos identificar, nas respostas ao questionário, os discursos que compõem parte desta “realidade mental pessoal” dos participantes da pesquisa. Digo parte, pois a pesquisa é apenas um retrato - não representativo da complexidade inerente a cada pessoa. É a partir deste retrato que buscamos apontar nuances dos pensamentos e afetos dos participantes em relação às temáticas abordadas na pesquisa.

Para organizar os resultados dos questionários, utilizamos o software de análise de dados produzido pela QSR International, o Nvivo. O primeiro passo foi selecionar as respostas válidas, ou seja, aquelas que estavam dentro dos critérios de pesquisa. Em seguida, geramos quadros a partir do google formulário e, a partir delas, iniciamos o processo de organização das

respostas abertas e fechadas da pesquisa para inserção no software.

A utilização do Nvivo representou um grande desafio, uma vez que se tratava de uma ferramenta nova para a pesquisadora. Após o período de aprendizagem das funções principais do software, realizamos sucessivas leituras das respostas dos participantes e começamos o trabalho de destacar os elementos centrais de acordo com a metodologia dos modelos organizadores do pensamento (MORENO; SASTRE; BOVET; LEAL, 1999). Esse delineamento nos permitiu organizar o material de pesquisa que seria inserido no software e, posteriormente, analisado.

Devemos destacar que esse modo de metodizar as respostas não partiu de categorias prévias. Foi somente a partir das inúmeras leituras do material que foi possível reunir palavras ou expressões que agregavam sentidos semelhantes nas respostas dos participantes. Nesse processo, também nos importava destacar as diferenciações entre elas.

Após a inserção dos elementos centrais no software Nvivo e tratamento dos resultados, também organizamos quadros com os principais elementos centrais, significados cognitivos e afetivos relatados pelos participantes. Ainda que o foco principal desta etapa da pesquisa também fosse uma análise qualitativa, fizemos descrições quantitativas para enriquecer a análise. O uso do software auxiliou a pesquisadora na construção de representações gráficas e cruzamento de dados.

Nos próximos capítulos apresentaremos os resultados abstraídos a partir desta etapa da pesquisa. Mas antes descreveremos o percurso metodológico na realização das entrevistas.

3.3 Percurso metodológico de pesquisa: entrevista

3.3.1 Instrumento de pesquisa: entrevistas

Como dissemos acima, nossa pesquisa está vinculada ao projeto “Projetos de vida (purpose) de adultos e idosos brasileiros e suas dimensões afetivas: um estudo na perspectiva dos Modelos Organizadores do Pensamento” coordenado pela professora Dr^a Valéria Amorim Arantes de Araújo e financiado pelo CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Processo 309671/2017-5). O instrumento utilizado como roteiro de entrevista foi construído com base no protocolo de entrevista criado pelos Professores Anne Colby e demais colaboradores da *Stanford Center on Adolescence/Stanford University*, especialmente na

pesquisa intitulada “*Pathways to purpose in the encore years*”¹⁷.

O protocolo original contava com uma média de 60 questões. Inspirados nelas, construímos um roteiro com 39 perguntas divididas nas seguintes temáticas gerais: vida hoje, cotidiano, percepções; prioridades, mudanças no mundo; projetos de vida; pessoas importantes, modelo; relação com o trabalho ou aposentadoria; fase atual da vida; mortalidade/finitude; comunidade; voluntariado; papel de cuidador. Além das questões baseadas no roteiro citado, acrescentamos nove perguntas abordando a relação dos participantes com a educação e a aprendizagem. A versão final do nosso roteiro totalizou 47 questões e está descrito na íntegra no anexo A.

Embora tenhamos utilizado um roteiro com perguntas previamente elaboradas, nossa entrevista pode ser classificada como semiestruturada, pois possibilitou também “um espaço para a discussão livre e informal de determinado tema do interesse do pesquisador” (FABIO, 2011, p. 58). Neste tipo de entrevista, utiliza-se “um plano prévio, um guião onde se define e se registra, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter, embora na interação se venha a dar grande liberdade de resposta ao entrevistado” (AMADO; FERREIRA, 2014, p. 208).

Isso quer dizer que a forma com que a entrevista foi conduzida possibilitou que cada participante se expressasse livremente e, também, que tivesse o tempo que julgasse necessário para expor seus pensamentos e sentimentos sobre os tópicos abordados.

3.3.2 Critérios de escolha dos participantes: entrevistas

Os critérios escolhidos para seleção dos participantes foram: 1. ter idade igual ou superior a 55 anos; 2. estar matriculado e frequentando alguma instituição de ensino nos níveis superior ou pós-graduação pública ou particular; 3. residir em Goiânia ou em São Paulo.

Portanto, critérios como gênero, renda familiar mensal e curso não foram critérios de

¹⁷ O fato de termos como fonte de inspiração para construção do roteiro de entrevista o protocolo utilizado na pesquisa “*Pathways to purpose in the encore years*”, é importante ressaltar que nossa pesquisa não teve o objetivo de complementar ou comparar os dados dessa pesquisa com a nossa. Tratam-se de investigações com abordagens, dimensões, contextos e objetivos muito distintos e, portanto, impossíveis de serem comparados. Mais detalhes sobre esta pesquisa ver Colby et al (2020). Tomar este roteiro como orientador de nossa pesquisa justifica-se pela sua riqueza no detalhamento das perguntas, muito úteis em pesquisas qualitativas, especialmente que tem como aporte metodológico a teoria dos modelos organizadores do pensamento (MORENO; SASTRE; BOVET; LEAL, 1999).

escolha. Entrevistamos todas as pessoas que conseguimos encontrar em pátios universitários no período estipulado pelo cronograma de pesquisa para a coleta de dados em 2019. Também contamos com a indicação dos próprios sujeitos da pesquisa, para encontrar novos sujeitos.

Realizamos três entrevistas-piloto antes de delimitarmos estes critérios. A idade inicialmente escolhida foi a de 60 anos, tendo em vista o marco legal estipulado pelo Estatuto do Idoso. Entretanto, revemos este critério, pois não acreditamos que apenas a idade seja representativa do processo de envelhecimento. Desse modo, selecionamos a idade de 55 anos acima, pois gostaríamos de entrevistar também pessoas que estivessem próximas a este marco legal. Além disso, esta ampliação etária se deu devido à dificuldade de encontrar pessoas com idade a partir de 60 anos que estivessem nos espaços acadêmicos como alunos.

A escolha das cidades de Goiânia e São Paulo se deu devido à realidade vivenciada pela pesquisadora, que reside em Goiânia e cursou o doutorado na cidade de São Paulo. Desse modo, estes eram os contextos possíveis de pesquisa. Pesquisar em outras cidades tornou-se inviável financeiramente, tendo em vista que a pesquisadora não contou com bolsa estudantil e, por recursos próprios, não conseguiria arcar com os deslocamentos para outras cidades.

Ao todo foram realizadas quatorze entrevistas, sendo três piloto e uma desconsiderada para análise, pois a pesquisadora percebeu que, após a realização da entrevista, a participante demonstrou insegurança em relação à sua participação na pesquisa. Desse modo, sugerimos a sua saída e ela concordou.

3.3.3 Caracterização dos participantes: entrevistas

Dos 10 participantes da etapa da entrevista, oito eram do sexo feminino e dois do sexo masculino, com idade variando entre 55 e 71 anos. Nove deles matriculados e frequentando o ensino superior, uma cursando a pós-graduação. A renda familiar mensal variou entre três e mais de 15 salários-mínimos.

No Quadro 2, a seguir, caracterizamos os participantes das entrevistas com base nos seguintes aspectos: sexo, idade, cor, renda familiar mensal, cidade onde reside, situação de moradia atual, composição de moradia, situação de trabalho, idade em que começou a trabalhar, nível de escolaridade da mãe, nível de escolaridade do pai e nível de ensino que frequenta atualmente. A ordem de apresentação dos participantes é por idade crescente.

Quadro 2 – Caracterização dos participantes das entrevistas¹⁸

Identificação	1 - Hilda	2 - Djanira	3 - Clarice	4 - Jorge	5 - Vinícius	6 - Florbela	7 - Frida	8 - Cecília	9 - Coralina	10 - Anna
Sexo	Feminino	Feminino	Feminino	Masculino	Masculino	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino
Idade	55 anos	57 anos	60 anos	62 anos	64 anos	65 anos	66 anos	67 anos	67 anos	71 anos
Cor	Branca	Parda/Negra	Branca	Parda/Negra	Parda/Negra	Branca	Branca	Branca	Parda/Negra	Branca
Renda Familiar Mensal	Mais de 15 salários mínimos	9 a 12 salários mínimos	6 a 9 salários mínimos	6 a 9 salários mínimos	6 a 9 salários mínimos	3 a 6 salários mínimos	Mais de 15 salários mínimos	3 a 6 salários mínimos	Mais de 15 salários mínimos	12 a 15 salários mínimos
Cidade onde reside	São Paulo	Goiânia	São Paulo	Goiânia	São Paulo	Goiânia	Goiânia	São Paulo	São Paulo	Goiânia
Situação de moradia atual	Casa própria	Casa própria	Casa própria	Casa alugada	Casa própria	Casa própria	Casa própria	Casa própria	Casa própria	Casa própria
Composição de moradia	Mora com esposo e filho	Mora com esposo	Mora com filho	Mora com sobrinho	Mora com esposa e filha	Mora com esposo	Mora sozinha	Mora sozinha	Mora com filho	Mora com esposo
Situação de Trabalho	Aposentada	Não tem vínculo empregatício atualmente	Aposentada	Aposentado	Aposentado	Aposentada e com vínculo empregatício	Aposentada	Aposentada	Aposentada	Aposentada
Idade em que começou a trabalhar	Entre 14 e 16anos	Entre 14 e 16anos	Entre 14 e 16anos	Antes dos 14 anos	Entre 17 e 18anos	Antes dos 14 anos	Após os 18 anos	Entre 14 e 16anos	Entre 17 e 18 anos	Entre 17 e 18anos
Nível de escolaridade da mãe	Ensino Fundamental completo	Não estudou	Ensino Fundamental Incompleto	Não estudou	Ensino Superior	Alfabetizou-se	Ensino Médio Completo	Ensino Fundamental incompleto	Ensino Fundamental incompleto	Ensino Fundamental incompleto
Nível de escolaridade do pai	Ensino Fundamental completo	Não estudou	Não estudou	Não sei	Ensino Fundamental incompleto	Alfabetizou-se	Ensino Fundamental Incompleto	Não estudou	Ensino Fundamental incompleto	Não sei
Nível de ensino que frequenta atualmente	Pós-graduação	Nível Superior	Nível Superior	Nível Superior	Nível Superior	Nível Superior	Nível Superior	Nível Superior	Nível Superior	Nível Superior
Universidade	Pública	Particular	Pública	Particular	Pública	Particular	Pública	Pública	Pública	Particular

¹⁸ Nomes fictícios.

3.3.4 Procedimentos de coleta e análise das entrevistas

Em média, as entrevistas duraram duas horas; entretanto, algumas chegaram a totalizar sete horas, necessitando de até três encontros entre pesquisadora e participante. Essa grande variação de tempo de entrevista aconteceu, pois, participantes como Vinícius, foram concisos e diretos em suas respostas e outros se expressaram de modo mais detalhado e descritivo, tal como Cecília. Desse modo, acreditamos que, embora contássemos com um roteiro de entrevista, cada participante deu uma tonalidade completamente diferente para a entrevista. Como dissemos, o roteiro de pesquisa era apenas um mapa com perguntas norteadoras, mas cada participante foi deixado livre para expressar tudo que desejasse sobre os assuntos propostos pela pesquisadora.

As entrevistas aconteceram no espaço da própria universidade que os participantes frequentavam ou em suas residências, caso ele ou ela preferisse. Após autorização dos participantes, gravamos cada uma das sessões de entrevista, inclusive o momento inicial, no qual foi apresentado o objetivo da pesquisa e as questões éticas que envolvem investigação com seres humanos.

Nesse momento, também foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e dito ao participante que poderia ler sozinho ou em conjunto com a pesquisadora. Após a leitura, foi perguntado se ele tinha alguma dúvida e, somente quando não tivessem dúvidas, pedimos que assinasse o TCLE. Nesse documento (Anexo B), descrevemos aos participantes a liberdade de vetar o uso de partes da entrevista, de recusar a responder questões que lhe causem constrangimento, de retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Esclarecemos ainda o caráter voluntário da pesquisa, o sigilo que assegura a privacidade e o anonimato do participante, bem como o fato de a pesquisa não lhe trazer qualquer risco físico ou psicossocial.

O TCLE foi assinado tanto pela pesquisadora quanto pelo participante e cada um ficou com uma via do documento. Após esse momento, foi proposto um questionário sócio-econômico para que o participante assinalasse, por meio de questões objetivas, aspectos tais como: sexo, idade, cor, renda familiar mensal, cidade onde reside, situação de moradia atual, composição de moradia, situação de trabalho, idade em que começou a trabalhar, nível de escolaridade da mãe, nível de escolaridade do pai e nível de ensino que frequenta atualmente. O objetivo desse questionário era conhecer um pouco mais sobre a realidade do participante.

À medida que as entrevistas foram feitas, a pesquisadora foi transcrevendo-as. Esse processo levou meses; entretanto, foi muito importante que a própria pesquisadora o conduzisse, tendo em vista que à medida que foi realizando as transcrições, foi também revisitando palavras ditas e “não ditas”, como, tons de voz, pausas.

Com isso não queremos dizer que tudo que transcorreu na entrevista foi traduzido para as transcrições, longe disso. Assim como Amado e Ferreira (2014) acreditamos que a transcrição, em si, já faz com que percamos muitas informações, principalmente as não verbais. Entretanto, houve um esforço de transcrevê-las com o máximo de detalhes possíveis que a pesquisadora tentou lembrar ou reconhecer no tom de voz do participante na gravação.

Realizamos sucessivas leituras desse material transcrito. A partir disso, organizamos as falas dos participantes em quadros de análise. Esses quadros foram construídos com base nos elementos centrais identificados. A construção dos quadros se deu de duas formas, tanto por participantes, como por elementos recorrentes. Ainda que o foco principal das entrevistas fosse uma análise qualitativa, também fizemos estudo quantitativo das ocorrências de cada elemento central. Muitos dos quadros utilizamos nesta etapa metodológica não estão na descrição dos resultados de pesquisa, pois isso tornaria o trabalho muito extenso. Mas sua elaboração foi fundamental para a compressão geral dos dados.

Ao todo, foram construídos mais de 30 quadros, com base nas entrevistas. Estes foram organizados da seguinte forma: 1) por participante e descritivas das temáticas centrais abordadas por cada participante na entrevista como um todo, bem como suas prioridades; 2) por participante e descritivas de seus projetos de vida; 3) por participante e descritivas de sua experiência educacional e, finalmente, 4) sínteses de elementos centrais recorrentes. Estas últimas tinham o objetivo de verificar as similaridades e dessemelhanças entre os participantes, buscando apresentar uma visão panorâmica dos seus pensamentos e sentimentos relatados.

A descrição das prioridades dos participantes foi uma etapa fundamental para chegarmos aos seus projetos de vida, tendo em vista que nem sempre as perguntas do roteiro, especificamente sobre projetos de vida, foram aquelas por meio das quais os participantes os relataram (falaremos mais sobre isso no próximo capítulo).

Embora a entrevista tenha contado com um roteiro semiestruturado, cada quadro foi singular de cada sujeito. Ou seja, o material para análise foi construído a partir do destaque dos elementos centrais para cada participante da entrevista. Mas o que consideramos como elementos centrais? Quais critérios utilizamos para destacá-los nos quadros?

Os critérios que utilizamos para destacar um elemento como central foram: 1) ser um tema abordado espontaneamente pelo participante e recorrente em sua fala ou 2) ser

explicitamente descrito como um assunto importante para ele (ou ela), que dá sentido a sua vida ou ser motivo de grande preocupação ou 3) ser um assunto carregado de afetos, ou seja, ser expresso não somente a partir do relato de pensamentos ou fatos, mas também de sentimentos que parecem marcantes para o sujeito.

Os quadros, com exceção dos quadros de síntese, foram organizados em quatro colunas: a primeira são os elementos centrais, a segunda os significados cognitivos dos elementos centrais, a terceira os significados afetivos dos respectivos elementos centrais e a quarta são recortes das falas¹⁸ dos participantes que justificam o destaque, pela pesquisadora, do elemento como central. Consideramos, tal como Antônio Damásio, que os afetos são parte da cognição. Separá-los na prática é impossível. Entretanto, os descrevemos separadamente nas tabelas apenas para fins metodológicos.

A partir de Le Doux e Damásio (2014) definimos sentimentos como “percepções conscientes das respostas emocionais” (p. 938). Dessa maneira, reconhecemos que a proposta de estudar os sentimentos não é uma tarefa fácil, tendo em vista que necessariamente requer uma análise da descrição subjetiva dos participantes. Tendo em vista esse desafio, a cada pergunta realizada a partir do roteiro acrescentamos, caso não fosse espontaneamente relatado pelo participante, as perguntas: “como você se sente em relação a isso?” ou “para você, como foi lidar com isso?”. Essa postura metodológica nos deu mais subsídios para realizar a análise qualitativa com base na teoria dos modelos organizadores do pensamento (MORENO; SASTRE; BOVET; LEAL, 1999).

A organização dos dados por meio de quadros teve como objetivo final responder às seguintes perguntas: 1) Como se organizam os projetos de vida dos adultos mais velhos e idosos, participantes dessa pesquisa?, 2) Qual é o papel da experiência educacional na organização desses projetos? e 3) Que possibilidades de associações podemos fazer entre projetos de vida, educação e os processos de envelhecimento? No próximo capítulo apresentaremos os resultados da pesquisa, por meio dos quais procuramos responder a essas perguntas.

¹⁸ Esta parte dos quadros, com trechos literais das entrevistas, subsidiou todo o processo de análise dos dados, mas decidimos não explicitá-la no texto da tese tendo em vista o volume dos mesmos. Decidimos, portanto, suprimir esta coluna na apresentação dos resultados, exemplificando apenas algumas (e não todas) as falas dos participantes.

CAPÍTULO IV

Resultados da pesquisa

Como já explicitamos nas seções anteriores, nosso intento principal de pesquisa, de caráter exploratório, é ‘compreender quais são os projetos de vida de adultos e idosos e qual o papel da educação e da busca pelo conhecimento na organização desses projetos’. Este objetivo mais amplo, por sua vez, se desenrola em três outros: a) identificar os projetos de vida dos participantes da pesquisa, a partir de suas prioridades; b) compreender o papel da educação e da busca pelo conhecimento na organização desses projetos; c) sinalizar intersecções na relação entre projetos de vida, processos de envelhecimento e educação e/ou busca pelo conhecimento.

Buscando atender a esses propósitos de pesquisa, realizamos duas investigações empíricas, a partir de questionários e a partir de entrevistas. Neste capítulo, apresentaremos os resultados de todo o percurso percorrido. No total, 128 pessoas participaram da pesquisa: 118 responderam ao questionário e dez participaram das entrevistas.

Embora já tenhamos detalhado as características de nossa amostra no capítulo metodológico, inclusive por meio de quadros e gráficos, optamos por retomá-los, de modo sintético, aqui. Nos questionários, nossa amostra é composta por: 47% de residentes no Estado de Goiás e 46% no Estado de São Paulo; 40% com ensino superior completo; 84,74% do sexo feminino; 33% com renda familiar mensal de três a seis salários-mínimos, 64% de aposentados e 63,5% de pessoas brancas. A idade variou de 55 (idade mínima para participar da pesquisa) a 91anos, sendo a maioria com 70 anos ou mais.

Nas entrevistas, contamos com dez participantes, sendo oito do sexo feminino e dois do sexo masculino. Cinco deles residentes no Estado de São Paulo e cinco, no Estado de Goiás. Nove estavam matriculados e frequentando o ensino superior, uma cursando a pós-graduação. A renda familiar mensal per capita variou de 3 salários-mínimos até mais de quinze. Nove entre os dez estão aposentados, sendo que uma mantém-se trabalhando. Quatro de cor negra ou parda e seis de cor branca. Uma está em vias de se aposentar. A idade diversificou-se entre 55 (idade mínima para participar da pesquisa) e 71 anos.

4.1 Resultados: questionários

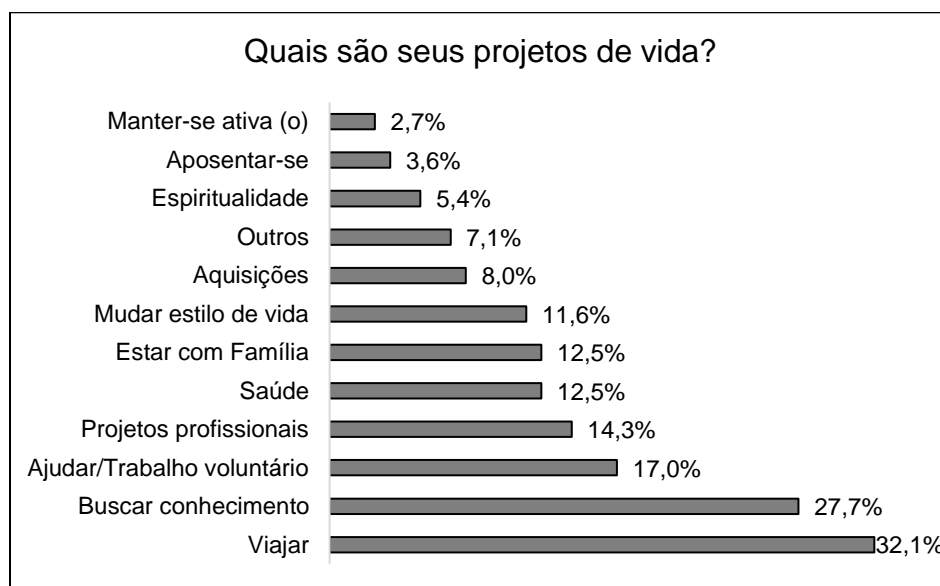
Iniciaremos a apresentação dos resultados do questionário a partir das respostas à

pergunta: “Você tem projeto(s) de vida?”. Para essa questão, dos 118 participantes, seis responderam que não têm projetos de vida, outros seis responderam que ainda não pensaram sobre isso e os demais, 106, responderam que sim, têm projetos de vida.

Para os que responderam ter projetos de vida ou que ainda não pensaram sobre isso, a próxima pergunta foi: “Quais são seus projetos de vida?”. Nosso intento, ao elaborar essa pergunta, foi atender ao primeiro objetivo específico e, por conseguinte, a partes do objetivo geral, que era identificar e compreender projetos de vida dos participantes. Por se tratar de uma pesquisa exploratória, e uma das primeiras no contexto brasileiro sobre esse recorte, julgamos pertinente começar pela descrição dos projetos de vida desses participantes, para que, a partir disso, buscássemos pistas que nos auxiliassem na compreensão de aspectos qualitativos dos dados.

O gráfico 6, a seguir, traz os resultados informados pelos respondentes. Como se pode observar, a soma das respostas excede 100%, uma vez que era possível ao entrevistado informar mais de um projeto.

Gráfico 6 – Respostas à pergunta “quais são seus projetos de vida?”



Para os projetos de vida, as escolhas mais frequentes dos entrevistados foram ‘viajar’, ‘buscar conhecimento’ e ‘ajudar/trabalho voluntário’, presentes em 32,1%, 27,7% e 17% das respostas, respectivamente. Já, ‘manter-se ativo’ e ‘aposentar-se’ foram as respostas menos frequentes. A baixa aparição da aposentadoria como projeto de vida se justifica em função do perfil da amostra, pois, como vimos anteriormente, dois terços dos entrevistados já estão aposentados (64% aposentados e 2% aposentados, mas ainda em atividade laboral).

A seguir, apresentamos, em um quadro, o detalhamento dos significados cognitivos e afetivos desses projetos de vida. O quadro foi elaborado a partir da identificação dos elementos centrais comuns nas respostas dos participantes ao questionário.

Quadro 3 – Elementos centrais dos projetos de vida predominantes nas respostas aos questionários, com seus significados cognitivos e afetivos correspondentes

Elementos centrais	Significados cognitivos	Significados afetivos
Viajar	Passear em novas localidades; Conhecer novas culturas; Sair do País; Visitar familiares e amigos.	sente-se livre; sente-se realizando um sonho.
Buscar conhecimento	Aprender sobre diversos assuntos; Estudar novos temas; Aprender habilidades e competências;	sente-se jovem; sente-se ativo; sente que tem muito o que aprender;

	Fomentar o hábito de ler.	sente realização; sente pertencimento; sente-se em processo de aprendizado.
Ajudar /Trabalho voluntário	Auxiliar pessoas desconhecidas; Auxiliar pessoas da comunidade; Realizar trabalhos com a comunidade em que está inserido(a); Começar a realizar trabalho voluntário; Continuar realizando trabalho voluntário.	sente-se bem; sente-se perto de Deus; sente ajudando a si próprio; sente amor.
Projetos profissionais	Começar novos trabalhos; Empreender; Abrir um negócio; Vender produção própria (artesanato).	sente esperança; sente fé; sente que os tempos serão difíceis; sente medo do futuro.
Saúde	Cuidar de si próprio; Procurar ter uma vida saudável, não só fisicamente, mas emocionalmente.	sente amor por si próprio(a); sente-se grato pela vida.
Estar com a família	Passar tempo com as pessoas da família; Estar com filhos; Estar com filhos e esposo; Cozinhar para a família; Reunir a família.	sente-se realizada; sente confiança só na família; sente prazer; sente amor; sente-se alegre; sente medo de perder membros da família.
Mudar estilo de vida	Mudar o jeito de viver; Mudar de ambiente em que vive atualmente.	
Aquisições	Comprar uma casa; Comprar uma chácara; Ter dinheiro para comprar o que quiser.	liberdade de escolha; liberdade em relação ao casamento; medo do futuro.
Espiritualidade	Estar perto de Deus; Continuar frequentando igreja; Participar de atividades religiosas.	sente tranquilidade; sente paz; sente-se grato.
Aposentar-se	Não ter obrigações de trabalho; Ter tempo livre.	sente-se livre; sente esperança; tem boa expectativa; sente-se preocupado(a) pelo insegurança financeira.
Manter-se ativa(o)	Realizar suas atividades com autonomia; Ser livre para decidir e fazer o que quiser; Não parar; Estar sempre em busca de novas atividades.	sente medo de depender dos filhos; sente medo de depender de outras pessoas.

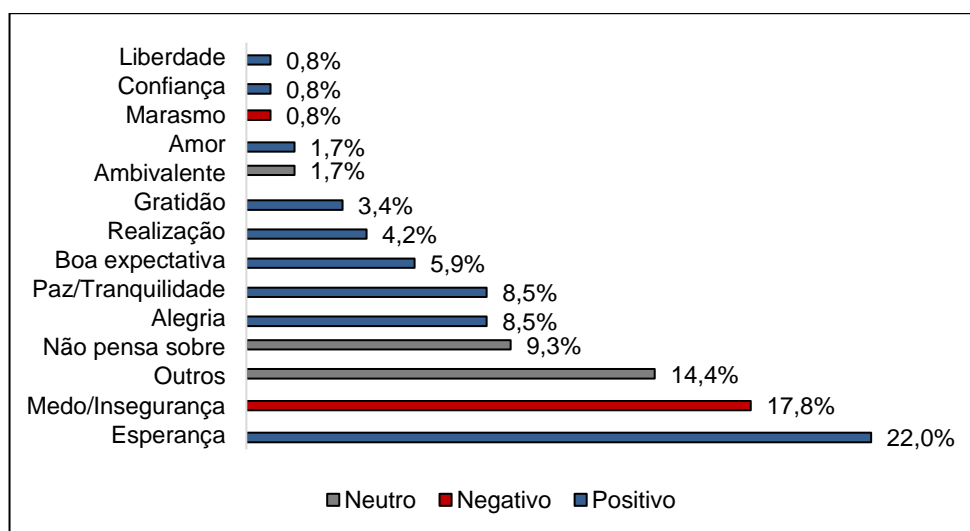
Este quadro tem valor qualitativo para a compreensão de como organizamos os elementos centrais das respostas dadas nos questionários. Raramente os participantes apresentaram um único projeto; a maioria apresentou mais de um. Oito participantes deram respostas vagas, difíceis de parametrizar, tais como: “conquistar aquilo que ainda não

consegui”, “muitos”, “tantos”. Os demais apresentaram projetos de vida ligados às diferentes dimensões da vida – pessoal, familiar, profissional e de aprendizagem. No capítulo de análise, apresentaremos uma descrição mais detalhada sobre cada um desses projetos de vida.

Trinta e quatro participantes disseram que gostariam de continuar projetos já iniciados, tais como: “continuar estudando”, “continuar trabalhando”, “continuar aprendendo sempre”, “continuar ativa”, dentre outros. Este tipo de relato também apareceu nas entrevistas e sinalizam que este público – constituído por adultos mais velhos e idosos - já iniciaram muitos dos projetos de vida citados. A palavra “continuar”, em nossa pesquisa, parece representar uma maior segurança em relação à escolha dos projetos de vida e, certamente, indica uma experimentação com aquela atividade. Este dado diferencia-se das pesquisas sobre projetos de vida com jovens (PINHEIRO, 2013; PÁTARO, ARANTES, 2014; KLEIN, ARANTES, 2016)

A pergunta seguinte tratou dos sentimentos dos entrevistados em relação ao seu futuro. A maioria das respostas, 55,8% delas, se referiram a sentimentos positivos, seguidas por 18,6% de sentimentos negativos. Os resultados para cada uma das respostas podem ser vistos no gráfico 7.

Gráfico 7 – Resultados para a pergunta “qual é o primeiro sentimento que vem a sua mente quando você pensa em seu futuro?”

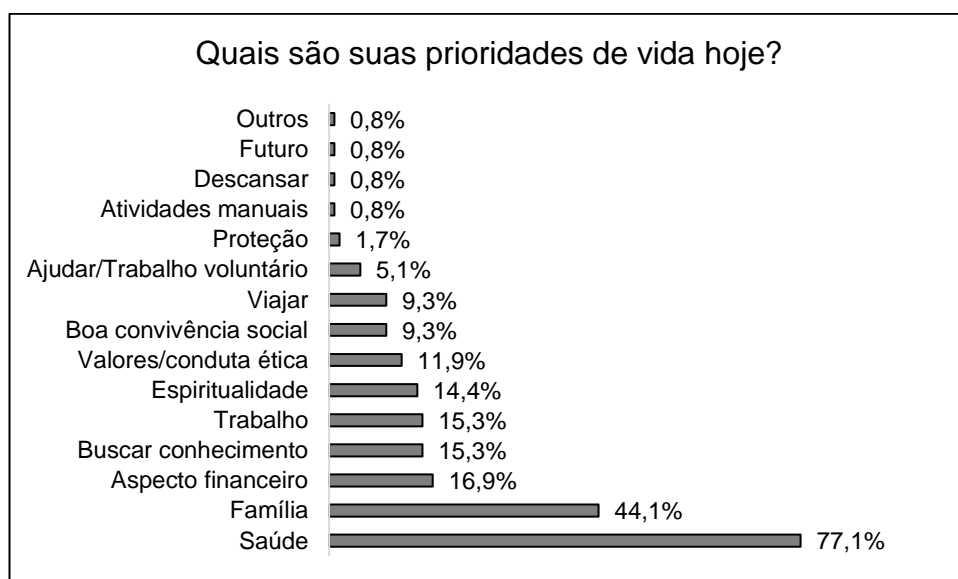


Analisando as respostas separadamente, os sentimentos de esperança e de medo/insegurança quanto ao futuro foram os mais mencionados pelos participantes, aparecendo em 22% e 17,8% das respostas, respectivamente. Na categoria “outros”, que contempla 14,4% das afirmativas, as respostas trataram de preocupação ou prioridades e não, de sentimentos, mencionando termos como “Deus” ou “qualidade de vida”, por exemplo. Negativamente, além

de medo, apenas o sentimento de “marasmo” foi também mencionado, mas apareceu na resposta de apenas um entrevistado.

Perguntamos ainda sobre as prioridades de vida atuais dos participantes da pesquisa, pedindo que eles elencassem pelo menos três aspectos que fossem muito importantes em suas vidas. Ao todo, os participantes mencionaram 263 prioridades, que podem ser vistas no gráfico 8, a seguir.

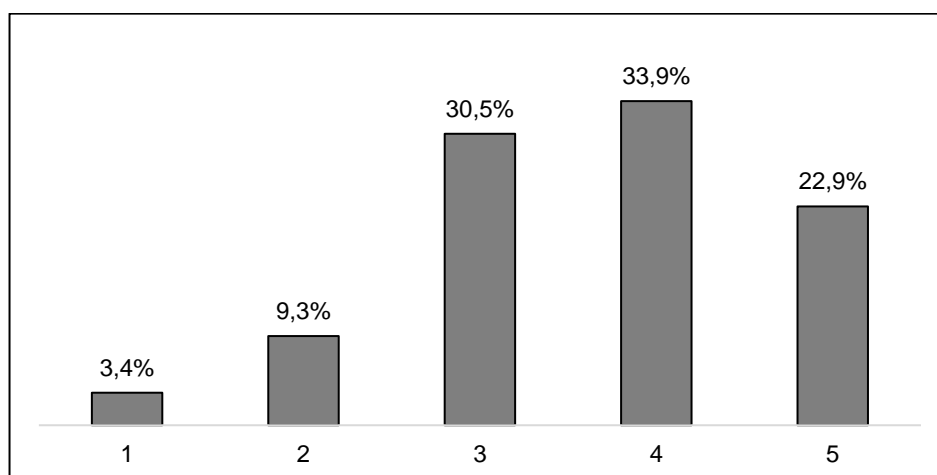
Gráfico 8 – Prioridades de vida atualmente (ao menos 3 itens)



As prioridades mais citadas foram ‘saúde’, que apareceu em mais de 77% das respostas, e ‘família’, presente em 44,1%. Descansar, futuro, atividades manuais foram elementos poucos citados, cada um em 0,8% das respostas.

A pergunta seguinte tinha o objetivo de compreender o relato dos participantes sobre o nível de satisfação com a vida no momento em que respondiam o questionário. A pergunta era: “Em uma escala de 1 a 5, sendo 1 muito insatisfeito e 5 muito satisfeito. Marque, por favor, o quanto você se sente satisfeito com relação a sua vida (como um todo) atualmente?”. O gráfico 9 sumariza os resultados encontrados.

Gráfico 9 - Satisfação com a vida atualmente, em uma escala de 1 a 5

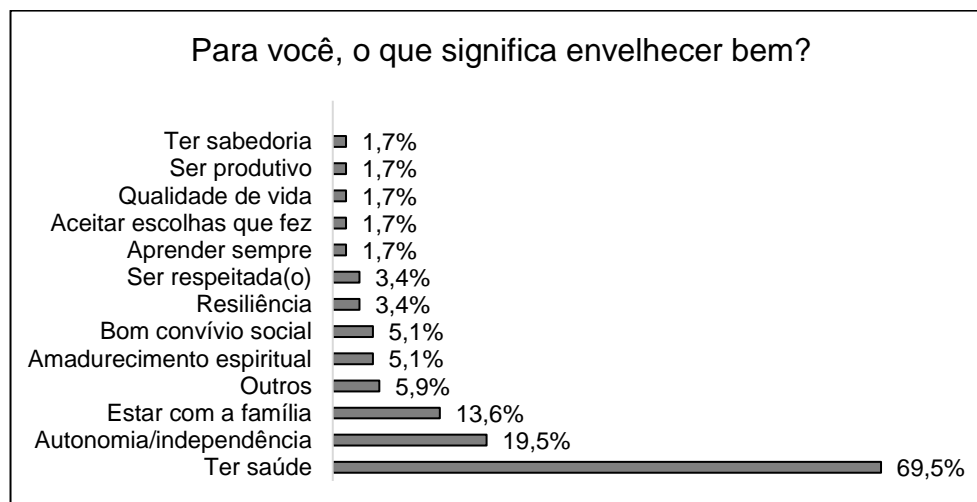


Em resposta a essa pergunta sobre satisfação com a vida, podemos constatar que mais da metade dos respondentes (56,8%) se encontravam satisfeitos, em alguma medida, com a vida, pois mencionaram os valores 4 ou 5 da escala. Do lado oposto, apenas 12,7% dos entrevistados estavam insatisfeitos e atribuíram valores 1 ou 2 para a satisfação com a vida.

Embora nossa amostra sobrerrepresente alguns estratos de renda, limitando as possibilidades de análise, é possível apontar a existência de uma relação entre a satisfação com a vida e a renda familiar dos entrevistados. Em todos os estratos de renda acima de três salários-mínimos, mais de 80% dos respondentes declararam estar satisfeitos com a vida (4 ou 5 na escala). Já entre aqueles que possuem renda familiar entre 1 e 3 salários, esse percentual cai para 73% dos entrevistados – no caso de indivíduos com renda de até 1 salário-mínimo, o percentual de satisfação foi de 66,6%, mas a amostra é de somente 5 entrevistados.

Perguntamos aos participantes, o que significa para eles ‘envelhecer bem’. As respostas concentraram-se principalmente nas temáticas relacionadas à saúde, à autonomia-independência e à família. Os resultados detalhados podem ser vistos no gráfico 10. Novamente, os respondentes poderiam mencionar mais de uma resposta, fazendo com que os resultados excedessem 100%.

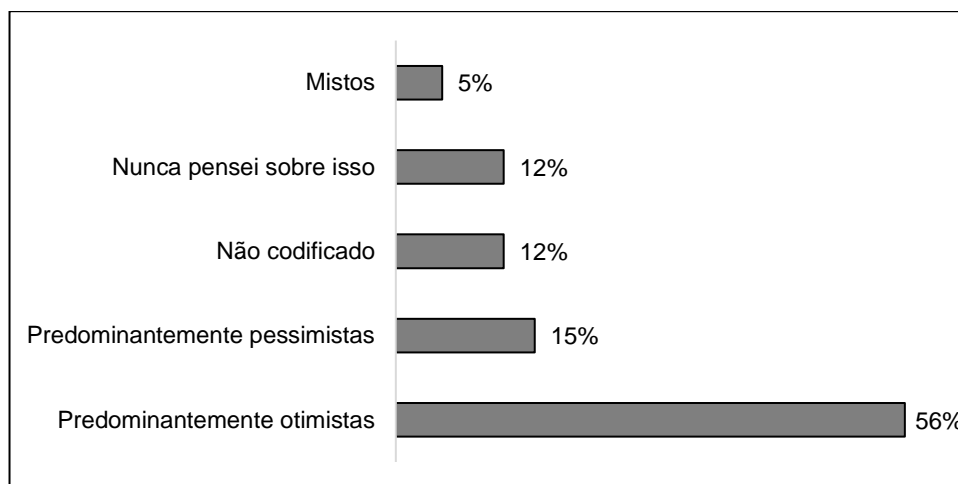
Gráfico 10 – Significados de envelhecer bem



Como já havíamos mencionado, o entendimento predominante para os entrevistados é de que envelhecer bem significa ter saúde – mais de dois terços deles apontaram essa resposta. Questões relacionadas ao aprendizado, ser produtivo, apareceram apenas residualmente. Os sentimentos manifestados em relação ao processo de envelhecimento foram expressos por meio das respostas à pergunta: “Quando você pensa no seu processo de envelhecimento, de modo geral, você tem sentimentos?”. Nesta questão, tivemos três opções de respostas – duas fechadas e uma aberta. Nas fechadas, os participantes tinham a opção de marcar entre sentimentos predominantemente otimistas ou predominantemente pessimistas. Na pergunta aberta, eles poderiam escrever livremente suas respostas.

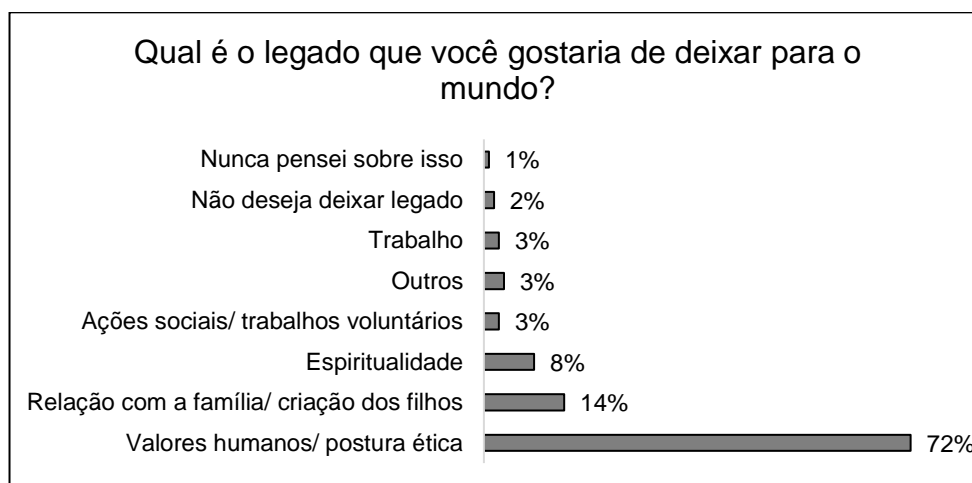
A maioria dos participantes marcou a opção “sentimentos predominantemente otimistas”, compreendendo 56% das respostas, o que praticamente coincide com os 56,8% que obtivemos ao questionar sobre a satisfação com a vida atual. Já os sentimentos negativos foram produto de 15% das respostas. Outros participantes mencionaram que têm sentimentos otimistas e pessimistas (5%). Algumas respostas não foram codificadas, pois não foram apresentadas respostas em relação aos sentimentos. Abaixo, segue a representação gráfica dos resultados:

Gráfico 11 - Sentimentos em relação ao envelhecimento



A última questão da pesquisa foi sobre 'legado', tendo sido formulada da seguinte maneira: "Qual é o legado que você gostaria de deixar para o mundo? Por favor, explique suas razões". As respostas estão dispostas no gráfico 12. Algumas respostas mencionavam mais de um aspecto; em consequência, a soma dos resultados excede 100%.

Gráfico 12 - Legado que gostaria de deixar o mundo



Dentre as respostas, predominam com enorme vantagem os valores e a conduta ética como principais legados que os entrevistados gostariam de deixar ao mundo, somando 72% das respostas. Já o trabalho foi citado por somente 3% dos respondentes. Para essa pergunta, algumas respostas mencionavam mais de um legado, portanto, a soma dos resultados excede 100%.

Os resultados a partir dos questionários mostraram que: i) a maioria dos participantes

relatou ter projetos de vida (89,8%); ii) os projetos de vida mais citados foram: viajar, buscar conhecimento e ajudar/trabalho voluntário; iii) as prioridades de vida mais citadas foram: saúde e família; iv) a maioria dos participantes indicaram satisfação com a vida atual (56,8%). Em relação ao futuro e ao processo de envelhecimento: i) a maioria expressou sentimentos positivos em relação ao futuro (55,8%); e ii) foram citados sentimentos predominantemente otimistas em relação ao processo de envelhecimento (56%). Envelhecer bem, em 69,5% das respostas, significa ter saúde. Em relação ao legado que gostariam de deixar para o mundo, 72% das respostas abordaram os valores humanos e a conduta ética como principais “desejos de marca” que gostariam de deixar no mundo.

4.2 Resultados: entrevistas

Tal como destacamos no capítulo de metodologia, foram usados três critérios para escolha dos participantes das entrevistas. São eles: 1) ter idade igual ou superior a 55 anos; 2) estar matriculado e frequentando alguma instituição de ensino superior ou pós-graduação; e 3) residir em Goiânia ou em São Paulo.

O primeiro aspecto que gostaríamos de destacar é que, ao final das entrevistas, a maioria dos participantes disse que os questionamentos feitos haviam propiciado um momento de reflexão positiva para eles. Na pesquisa de Bundick (2009), foi demonstrado também que a simples proposição de entrevista versando sobre projeto de vida fez com que as pessoas refletissem sobre a importância dessa temática. Ao realizar duas entrevistas com o mesmo participante, no intervalo de nove meses, o pesquisador verificou níveis mais altos de propósito e bem-estar psicológico em comparação às pessoas que ainda não tinham sido entrevistadas. Embora nossa pesquisa não tivesse como objetivo fazer um estudo comparativo nesse formato, achamos importante destacar o quanto parece ter sido valiosa para os próprios participantes a discussão desse assunto nas entrevistas.

A discussão dos resultados da etapa de entrevista será realizada a partir de três eixos principais, nessa ordem: 1) Prioridades; 2) Projetos de vida; e 3) Experiências educacionais. A seguir, explicitamos a forma como analisamos cada um deles.

O primeiro eixo foi construído com base na identificação das prioridades mais recorrentes nas falas de cada participante. Foi um primeiro contato com a transcrição das entrevistas, com atenção aos sinais dos discursos de cada uma das pessoas ali representadas. Ou seja, destacar as prioridades de cada participante foi uma forma de começarmos a nos situar

acerca dos contextos subjetivos de cada um, sem que, com isso, já apontássemos conclusões sobre os projetos de vida.

As prioridades não eram, a priori, um dos objetivos diretos de nossa pesquisa. Quando iniciamos a trajetória de investigação da tese, nossos objetivos eram: conhecer como se organizam os projetos de vida e as experiências educacionais dos participantes. Todavia, no percurso de pesquisa, descobrimos que, antes de identificarmos o que cada um pensava e sentia sobre seu “eu do futuro” (ou seja sobre seu projeto de vida), precisaríamos nos inteirar acerca do seu “eu do presente”, que compreendemos como o “aqui e agora” de suas prioridades. Desse modo, o nosso primeiro objetivo de pesquisa – *compreender quais são os projetos de vida de adultos e idosos* – começou a descortinar-se, a partir das prioridades dos participantes.

Os critérios que utilizamos para destacar ‘uma preocupação’ ou ‘prioridade’ como elemento central também foram: 1) ser um tema abordado espontaneamente pelo participante e recorrente em sua fala; 2) ser explicitamente descrito como um assunto importante para ele (ou ela), que desse sentido a sua vida ou fosse motivo de grande preocupação; ou 3) ser um assunto carregado de afetos, ou seja, ser expresso não somente a partir do relato de pensamentos ou fatos, mas, também, de sentimentos que parecem marcantes para o sujeito.

O segundo eixo de análise foi sobre os projetos de vida. A identificação das prioridades foi um dos caminhos que percorremos para chegar até os projetos de vida dos participantes, mas não foi o único. Ao longo desse processo, apareceram questões de pesquisa, tais como: “O que faz uma prioridade ser um projeto de vida?”; “Quais são os critérios de escolha para os projetos de vida?”; “Existem projetos de vida que não são prioridades?”.

Para responder a essas perguntas, precisamos retomar o conceito de projeto de vida apresentado no primeiro capítulo desta tese e sobre o qual pautamos nossa pesquisa. Definimos projetos de vida como ‘intenções de um sujeito (ou de um grupo) que negociam de modo dinâmico e singular com a realidade concreta e que, a partir disso, organizam modos significativos de ser e/ou agir no mundo, tendo em vista o que conhecem a respeito de si mesmos e a partir das contradições do contexto em que vivem’ (ARAÚJO, ARANTES, PINHEIRO, 2020; BUNDICK, 2009; DAMON, 2009; MACHADO, 2004; PARRA, 2018; PINHEIRO, 2013; VELHO, 2003).

Um projeto de vida muitas vezes nasce a partir de uma preocupação (consigo mesmo, com a família, com a sociedade, com o mundo, com o futuro etc.) ou de uma prioridade (de vida, valores, escolhas, como pretendo ser como ser humano etc.). Desse modo, esse percurso de identificação – das prioridades (mais cotidianas) para os projetos de vida (menos cotidianos) – nos pareceu um caminho viável, dentre tantos que poderíamos seguir, para a identificação dos

projetos de vida.

Entretanto, esse trajeto metodológico não foi suficiente para identificar todos os projetos de vida dos participantes. Deparamo-nos com projetos de vida que não eram, no momento da entrevista, uma preocupação nem uma prioridade imediata; a esses chamamos de ‘projetos de vida de longo prazo’, pois estavam vinculados a um futuro mais longínquo. Um exemplo desse tipo de projeto é a mudança de cidade, que Hilda pretende realizar daqui a muitos anos, talvez dez. Trata-se de um projeto de vida, mas que, atualmente, não faz parte do seu espectro de prioridades. A partir disso, podemos afirmar que nem toda prioridade é um projeto de vida.

Embora existissem perguntas no roteiro sobre o tema “projeto de vida”¹⁹, em muitas entrevistas não foi possível identifica-los diretamente a partir dessas respostas. Algumas vezes, os projetos foram identificados a partir de outros momentos. Em alguns casos, eles só foram relatados no final da entrevista.

Alguns participantes, pouco antes de se despedirem da pesquisadora, sintetizaram seus projetos de vida junto com o comentário “eu nunca tinha pensado sobre essas questões que você levantou”. Falas como essa, denotam um processo de elaboração mental sobre a pergunta central da pesquisa, como se necessitasse de um tempo para ser dito, o que Immordino-Yang *et al* (2012) chamariam de “reflexão interna construtiva” (p. 352, tradução nossa). Além dos quadros de análise, reproduziremos a seguir alguns trechos das entrevistas, para marcar a “voz” sobre as trajetórias de cada participante que tivemos o privilégio de conhecer em nossa pesquisa.

O terceiro eixo de análise “experiências educacionais” foi criado para atender à segunda parte de nosso objetivo geral de pesquisa, qual seja: ‘compreender o papel da educação e da busca pelo conhecimento na organização dos projetos de vida dos participantes da pesquisa’. Seguindo critérios semelhantes aos do primeiro eixo de análise, destacamos a ‘experiência educacional’ como central, na medida em que: 1) foi recorrente no discurso apresentado; 2) foi explicitamente descrito como algo importante para o participante; ou 3) apresentou-se como algo carregado de afetos (explicitamente demonstrado ou relatado).

Os três eixos foram organizados em quadros, seguindo os preceitos da teoria dos modelos organizadores do pensamento (MORENO; SASTRE; BOVET; LEAL, 1999). Foram elaborados inúmeros quadros, cada um contendo elementos centrais das falas dos participantes,

¹⁹ O roteiro de entrevista contava com perguntas diretamente relacionadas aos projetos de vida, tais como: “*Quais são seus projetos de vida?*”; “*Você enfrenta algum desafio ou dificuldade ao buscar esses projetos?*”; “*Onde e como você gostaria de estar daqui a alguns anos? Como você se sente em relação ao futuro?*”; “*O que você gostaria de deixar como legado?*”.

significados cognitivos e significados afetivos. Reafirmamos, tal como já foi dito no capítulo metodológico, que essa separação entre as dimensões cognitivas e afetivas é apenas didática.

A partir dos resultados das entrevistas, nosso objetivo é apresentar uma análise minuciosa e qualitativa dos elementos centrais das falas das pessoas pesquisadas. Abaixo, iniciaremos a exposição dos eixos de análise, separada por participante. Eles foram organizados por ordem etária crescente, ou seja, do participante mais novo para o mais velho.

4.2.1 Hilda, 55 anos

A participante Hilda tem 55 anos, é casada e tem um filho. Formada em Serviço Social, atuou durante 23 anos como gestora de uma Instituição de Longa Permanência de referência no Estado de São Paulo. Logo após aposentar-se, ela iniciou o mestrado em uma universidade pública no mesmo Estado. As principais prioridades relatadas por Hilda, no momento da entrevista, foram: “cuidar de si”, “ter saúde”, “buscar conhecimento/estudar”, “terminar o curso de mestrado”, “estar com a família”, “continuar envolvendo-se espiritualmente”, “continuar fazendo trabalho voluntário”, “viver o tempo presente”. A seguir, apresentamos os elementos centrais, com seus respectivos significados cognitivos e afetivos.

Quadro 4 - Elementos centrais, significados cognitivos e afetivos das prioridades de Hilda identificadas no momento da entrevista

Elementos centrais	Significados cognitivos	Significados afetivos
Cuidar de si	<ul style="list-style-type: none"> - ter mais tempo para fazer atividades físicas; - alimentar-se de modo mais saudável; - fazer coisas que lhe dão prazer; - lutar pelos seus objetivos de vida, independentemente da idade. 	<ul style="list-style-type: none"> - sente-se mais jovem; - sente-se animada; - sente-se em desenvolvimento constante.
Ter saúde	<ul style="list-style-type: none"> - consequência de cuidar de si; - fazer caminhada, yoga; - alimentar-se bem. 	<ul style="list-style-type: none"> - sente satisfação com a vida que tem levado após ter-se aposentado; - sente satisfação em poder dedicar-se mais à sua saúde.

Buscar conhecimento/ Estudar	<ul style="list-style-type: none"> - motivo de orgulho para sua família; - aprender para a vida; - desenvolver-se sempre; - mudar hábitos, experienciar o novo; - voltar a estudar a incentiva a organizar melhor o tempo. 	<ul style="list-style-type: none"> - sente-se viva, animada e “segura na decisão de estudar;” - aposentar-se e voltar a estudar fez com que muitos hábitos seus de vida mudassem (como por exemplo, alimentação, meio de transporte, sedentarismo); sente-se feliz por poder fazer essas mudanças.
Terminar o curso de mestrado	<ul style="list-style-type: none"> - vencer desafios; - um projeto de vida e também uma etapa para seguir outros projetos de vida profissional. 	<ul style="list-style-type: none"> - sente-se satisfeita pela oportunidade de fazer coisas diferentes.
Estar com a família	<ul style="list-style-type: none"> - estar com as pessoas mais importantes de sua vida; - apoiar o filho, estar com ele é uma das prioridades de sua vida. 	<ul style="list-style-type: none"> - sente respeito, amor e admiração pela sua família; - sente prazer em estar com eles.
Continuar envolvendo-se espiritualmente	<ul style="list-style-type: none"> - sempre foi muito importante para ela; - parte de sua rotina diária; - algo que ela adora fazer. 	<ul style="list-style-type: none"> - gosta muito; - sente-se bem, viva, forte; - sente-se renovada.
Continuar fazendo trabalho voluntário	<ul style="list-style-type: none"> - já realiza e pretende continuar; - doar seu serviço para quem precisa; - ajudar; - aprender. 	<ul style="list-style-type: none"> - sente-se feliz; - sente satisfação; - sente-se reconhecida pessoalmente e profissionalmente.
Viver o tempo presente	<ul style="list-style-type: none"> - um aprendizado desta fase de sua vida; - não viver no automático; - fazer as coisas com mais tempo, cuidado, atenção; - não se desgastar com o que deixou de fazer no passado e com o que vai fazer no futuro. 	<ul style="list-style-type: none"> - sente-se mais atenta consigo mesma e com os outros; - sente-se melhor agora (vivendo o presente) que antes (que vivia no “automático”); - sente bem-estar.

A partir da identificação das prioridades, destacamos alguns dos projetos de vida de Hilda: cuidar de si, continuar envolvendo-se espiritualmente, terminar o curso de mestrado, buscar conhecimento/estudar, estar com a família, continuar trabalho voluntário, viver o tempo presente e cuidar da saúde. Além desses, também identificamos outros projetos de vida, que não são prioridades, no momento da entrevista. São eles: ‘reinventar sua carreira profissional’ e ‘mudar de cidade’. Segue a quadro de análise dos projetos de vida de Hilda:

Quadro 5 - Projetos de vida de Hilda

Elementos centrais	Significados cognitivos	Significados afetivos
Cuidar de si		
Terminar o curso mestrado		

Buscar conhecimento/ estudar	Projetos de vida coincidentes com as prioridades da participante (já mencionadas na tabela anterior)	
Estar com a família		
Continuar envolvendo-se espiritualmente		
Continuar trabalho voluntário		
Cuidar da saúde		
Viver o tempo presente		
Reinventar sua carreira profissional	- ainda não tem certeza quais atividades de trabalho pretende realizar após o término do mestrado, mas seu projeto de vida é voltar a trabalhar em outras vertentes da carreira.	- sente-se animada; - sente-se otimista; - sente-se forte para enfrentar os desafios que virão.
Mudar de cidade	- ter uma vida mais tranquila em uma cidade do interior é um projeto de vida de longo prazo para Hilda (em 10 anos).	

Para compreendermos melhor os projetos de vida de Hilda, os dividimos em quatro tipos: ‘projetos de vida de continuidade’, ‘projetos de vida de curto prazo’ e ‘projetos de vida de longo prazo’. Os ‘projetos de vida de continuidade’ são aqueles que representam ações que ela já realiza e que, pela importância que têm em sua vida, pretende continuar realizando. Os projetos de vida de continuidade de Hilda são: cuidar de si, buscar conhecimento/estudar, cuidar da saúde, estar com a família, trabalho voluntário, viver o tempo presente e envolver-se espiritualmente. Segue abaixo uma fala que ilustra alguns desses projetos:

Eu não abro mão da yoga, não abro mão da academia, não abro mão da caminhada, não abro mão do meu trabalho voluntário, né, que eu faço, que é dentro de uma ILPI, que eu acho legal (Hilda, 55 anos, p. 7.12)

Os ‘projetos de vida de curto prazo’ são aqueles que ainda não foram realizados, mas que ela pretende realizar em futuro próximo; de acordo com seu depoimento, grande parte de sua energia de vida está direcionada a eles. Às vezes, esses projetos apareceram como etapas para a realização de outros projetos de vida. No caso de Hilda, terminar o curso de mestrado é um projeto de vida imediato e é uma etapa para outro projeto de vida, de reinventar sua carreira profissional, como ilustra a fala seguir:

Meu projeto de vida é hoje terminar, né?! Eu termino ano que vem o mestrado. E eu quero, como projeto de vida, voltar a trabalhar [...] (Hilda, 55 anos, p. 7.3).

Assim que realizar esse projeto de curto prazo, ela pretende começar um novo projeto: reinventar sua carreira profissional. Antes de se aposentar, Hilda foi, por muitos anos, gestora de uma instituição de longa permanência. Assim que terminar o mestrado, ela pretende voltar a trabalhar, mas buscando novos caminhos profissionais, tal como explica na fala a seguir:

Eu tô me preparando para voltar pro mercado de trabalho, mas num outro nível de trabalho. Entendeu? Não quero mais a gestão de ILPI. Eu já fiquei, não quero mais. Quero um trabalho, um outro tipo de trabalho, ou consultoria, ou dar aula, uma outra coisa que não me tome tanto tempo, porque eu também tenho outras prioridades hoje (Hilda, 55 anos, p. 7.12).

Ela também relata ter um projeto de vida de longo prazo, que é mudar para uma cidade mais tranquila:

E eu tenho como projeto de vida, daqui mais algum tempo, mudar de São Paulo, ir para um lugar mais tranquilo, talvez pra uma praia, uma coisa mais tranquila, um lugar que possa é andar de bicicleta (Hilda, 55 anos, p. 7.3).

Ao falar de seus projetos de vida em geral, Hilda expressa sentimentos considerados positivos, tais como: ânimo, esperança, felicidade, prazer, amor, bem-estar, satisfação com a vida, dentre outros. Ao falar dos seus projetos de vida, não conseguimos identificar nenhum sentimento negativo, de medo do futuro, por exemplo.

Abaixo apresentaremos o quadro 3, com os elementos centrais, significados cognitivos e afetivos das concepções de Hilda sobre a experiência educacional, identificadas no momento da entrevista. Com ele, pretendemos explicitar com mais detalhes o que significa para ela buscar conhecimento/estudar:

Quadro 6 - Elementos centrais, significados cognitivos e afetivos das concepções de Hilda sobre a experiência educacional, identificadas no momento da entrevista

Elementos centrais	Significados cognitivos	Significados afetivos
Estudar como forma de legado	- lutar pelos seus objetivos de vida, independentemente da idade e deixar esse exemplo para as pessoas.	- sente-se privilegiada e forte na decisão de ter voltado a estudar, mesmo com todos os desafios.

Estudar como forma de desenvolver-se sempre	- aprender para desenvolver-se sempre; estudar sempre foi algo importante em sua vida. E ela sempre quis fazer o mestrado, mas não era possível por causa do trabalho.	- sente-se em desenvolvimento constante; - sente-se como uma eterna aprendiz.
Estudar como etapa para reinventar sua carreira profissional	- estudar para terminar o curso de mestrado e, a partir disso, reinventar sua carreira profissional - é uma prioridade em sua vida, no momento (já descrito também como projeto de vida de curto prazo). - não tem certeza ainda do que vai fazer, mas com certeza o mestrado é uma etapa que contribuirá para alguma dessas escolhas.	- tem dúvida sobre o que exatamente vai fazer (só sabe que quer trabalhar).
Estudar como forma de abrir novas possibilidades	- Estudar significa um novo horizonte, novas possibilidades de vida para ela; - significa romper barreiras.	- sente que tem muitos anos ainda de vida e estudar vai ajudá-la a abrir novas possibilidades.
Estudar também é motivo de orgulho para a família	- os pais e amigos a incentivam muito; - é exemplo/modelo para o filho (ele também se sente muito orgulhoso dela).	- sente o carinho e incentivo da família e dos amigos.
Estudar como forma de diminuir preconceitos de idade	- algumas pessoas a desestimularam, dizendo que agora é a hora de descansar. Mas esse é o exemplo que ela quer deixar: que não tem idade para buscar seus objetivos.	- sente-se em desenvolvimento sempre e em busca de seus objetivos de vida.

Para Hilda, buscar conhecimento significa muitas coisas, dentre elas, forma de: desenvolver-se, deixar um legado, reinventar sua carreira profissional, abrir-se para novas possibilidades, dar orgulho para a família, diminuir preconceitos e superar barreiras. Por ter ficado fora do ambiente universitário por muitos anos, Hilda fala que são inúmeras as dificuldades neste retorno, dentre elas: teve dificuldades no contato com as novas tecnologias, com as normas técnicas de escrita, na leitura de artigos em outras línguas, na forma como deveria buscar referências.

Hilda afirma que todas essas dificuldades são desafios que desejava vencer, para isso, buscou ajuda, como aulas particulares de informática básica e também pediu ajuda para os colegas de classe. Hilda sente-se orgulhosa de si mesma por estar aprendendo e vencendo cada

um dos desafios que encontrou ao retornar para universidade depois de muitos anos. Também se sente grata pela oportunidade de estudar e de poder contar com alternativas, tais como as aulas particulares.

A decisão de estudar logo depois que se aposentou, também trouxe para Hilda uma espécie de dilema: a necessidade de refletir sobre como distribuir seu tempo entre a família e os estudos. Conciliar o tempo de estudo com o tempo dedicado ao filho, por exemplo, é algo importante para ela e que, na medida do possível, tenta atender.

4.2.2 Djanira, 57 anos

Djanira tem 57 anos, três filhos, mora em Goiânia e é casada. Trabalhou desde os 16 anos de idade, a maior parte de sua carreira profissional se deu na Contabilidade, sua área de formação técnica. Parou de trabalhar dois meses antes da data da entrevista, passando a dedicar-se integralmente aos estudos. Apesar disso, ela continua contribuindo para o INSS, pois pretende aposentar-se nos próximos dois anos. Suas principais preocupações e prioridades no momento da entrevista foram: cuidar de si, buscar conhecimento/estudar, estar com a família, envolver-se espiritualmente, trabalho voluntário, viver o tempo presente, aposentar-se, envelhecer bem.

Quadro 7 - Elementos centrais, significados cognitivos e afetivos das prioridades de Djanira identificadas no momento da entrevista

Elementos centrais	Significados cognitivos	Significados afetivos
Cuidar de si	<ul style="list-style-type: none"> - é a prioridade em sua vida hoje; - é uma forma de ressignificar as dificuldades que enfrentou ao longo da vida; - é uma maneira de se descobrir suas potencialidades; - é um modo de lidar com o processo de envelhecimento; - é uma forma de preparar-se para ajudar outras pessoas; - é uma maneira de empoderar-se de sua própria vida e deixar as responsabilidades dos outros para os outros. 	<ul style="list-style-type: none"> - sente-se valorizada por si própria; - sente-se em sintonia consigo mesma e, só a partir disso, pode ajudar as outras pessoas; - sente-se forte/empoderada para enfrentar tanto os traumas do passado quanto os desafios do futuro.
Buscar conhecimento/ Estudar	<ul style="list-style-type: none"> - é uma das prioridades em sua vida; - é realizar um sonho; - é abrir um mundo de possibilidades; 	<ul style="list-style-type: none"> - sente-se viva, ativa e cheia de possibilidades; - sente-se livre; - sente-se aproveitando a vida, o presente;

	<ul style="list-style-type: none"> - é uma forma de cuidar e pensar em si mesma; - é o modo com que quer viver: estar sempre em busca do conhecimento (até o último dia de vida); - é um dos legados que quer deixar; - é evoluir. 	<ul style="list-style-type: none"> - sente-se evoluindo como pessoa e lidando melhor com os problemas que surgem.
Estar com a família	<ul style="list-style-type: none"> - são pessoas muito importantes para ela; - é uma das prioridades em como gastarem o seu tempo/ de viver o hoje; - foi motivo de grande dedicação durante a vida, mas não se arrepende disso (a criação dos filhos é um dos seus legados). 	<ul style="list-style-type: none"> - sente prazer em estar com a família; - sente-se bem sucedida pela dedicação à criação dos filhos/ à família; - deseja viver plenamente/intensamente o tempo com eles.
Envolver-se espiritualmente	<ul style="list-style-type: none"> - valoriza a espiritualidade enquanto ação cotidiana para o bem; - é a partir de onde ela ressignifica os traumas e dificuldades do passado; - dá sentido a sua crença de que a vida é 'ação e reação'. 	<ul style="list-style-type: none"> - sente-se ligada aos seus princípios, à forma como deve agir na vida; - sente-se forte por ter passado tudo que passou; - sente-se grata.
Trabalho voluntário	<ul style="list-style-type: none"> - é uma forma de fazer o bem; - é doar seu serviço, seu carinho para quem precisa. 	<ul style="list-style-type: none"> - sente-se feliz; - sente-se útil.
Viver o tempo presente	<ul style="list-style-type: none"> - é fazer o melhor que pode com as possibilidades que tem hoje; - é não se preocupar com a morte (pois é algo natural); - é fazer sua parte/ viver de modo a não prejudicar outras pessoas; estudar é uma forma de viver o seu tempo presente. 	<ul style="list-style-type: none"> - sente-se tranquila com relação ao futuro e à mortalidade; - sente-se em sintonia com suas crenças e com a forma como vê a vida.
Aposentar-se	<ul style="list-style-type: none"> - é receber os proventos relacionados à contribuição previdenciária;- pode ser sinônimo de paralisar-se/estagnar-se, mas, para ela, significa continuar e intensificar a busca pelo conhecimento. 	<ul style="list-style-type: none"> - não se sente representada pelo estereótipo: 'aposentar é paralisar-se'.

Envelhecer bem	<ul style="list-style-type: none"> - é valorizar as experiências que vivenciou ao longo da vida; - é romper barreiras construídas pela sociedade (tal como a de que o idoso não pode fazer determinadas coisas); - é cuidar da saúde física e mental; - não é paralisar-se; - é sempre estar em busca de aprender mais; - é desapegar-se dos problemas que não são dela; - é libertar-se. 	<ul style="list-style-type: none"> - sente-se livre e com possibilidades a serem exploradas; - sente-se com vitalidade e força devontade.
-----------------------	--	---

Dessas prioridades, quatro foram também relatadas como projetos de vida: ‘cuidar de si’, ‘buscar conhecimento/estudar’, ‘trabalho voluntário’, ‘viver o tempo presente’. Além desses, ela mencionou ‘viajar’ como um projeto que parece ser para longo prazo, como mencionado no trecho a seguir:

Eu sempre gostei de viajar, conhecer outras culturas de outros países, outras realidades. Sempre tive isso: viajar sempre, viajar é preciso. Então, eu falo assim ‘congresso lá na Itália, lá em Porto Alegre tem uma discussão sobre isso, eu quero essa liberdade de poder, tanto financeiramente, como liberdade fisicamente e emocionalmente’. Porque a liberdade não quer saber se você tá longe ou se você tá perto. Então eu quero a liberdade de estar onde está naquele momento, sem preocupar com outras coisas. Desligar dos meus problemas, desligar daqueles problemas. Então eu quero isso. Eu sempre vejo... eu, assim, no meu futuro, viajando e acrescentando as coisas. Nossa, como a gente aprende quando a gente viaja! Né, então, não gosto de ficar na mesmice não (Djanira, 57 anos, p. 10.4).

Quadro 8 - Projetos de vida de Djanira

Elementos centrais	Significados cognitivos	Significados afetivos
Cuidar de si	Projetos de vida coincidentes com as prioridades da participante (já mencionadas no quadro anterior)	
Buscar conhecimento/estudar		
Viver o tempo presente		
Trabalho voluntário		
Viajar		

‘Cuidar de si’, ‘buscar conhecimento/estudar’, ‘viver o tempo presente’ e ‘continuar o trabalho voluntário’ são projetos de vida que ela já iniciou. Portanto, chamá-los-emos de

‘projetos de vida de continuidade’. No caso de Djanira, esses três primeiros projetos de vida estão de alguma forma interconectados. Segundo ela, uma das formas de cuidar de si mesma e de viver bem o tempo presente é buscando conhecimento, estudando.

Quando lhe perguntamos qual era seu projeto de vida, o primeiro que mencionou foi buscar conhecimento/estudar que, para ela, significava a realização de um sonho. Djanira quer terminar o curso de graduação e fazer uma especialização, bem como deseja continuar aprendendo e se desenvolvendo até o fim de sua vida. As transcrições abaixo ilustram isso:

[...] Até o dia em que eu der conta de funcionar o cérebro normalmente, de tá locomovendo normal. Eu quero tá, até o último dia que eu terei aqui, eu vou tá estudando, tá aprendendo, tá me movimentando, né? Então é isso (Djanira, 57 anos, p. 10. 5).

Primeiro, que era um sonho que nunca tinha saído do papel, nem do sonho. Eu só tinha o pensamento e o sentir, o agir ficou. E quando eu coloquei isso em prática, o estudar, pra mim, quando eu entro na faculdade ou quando eu pego no caderno ou quando eu abro um site pra ler alguma coisa, é como se eu entrasse em outra dimensão, como se eu esquecesse tudo aqui e como se eu entrasse num mundo só de possibilidades de aprendizado. [...] Então, a faculdade é o ar que eu tô respirando pra mim, pra mim, sabe? Quando eu entro: nossa, estou no lugar que eu quero estar, né? Eu não tô ali pensando que eu queria estar em outro lugar. Não. Ali eu estou ali. Então pra mim a cultura, o conhecimento é, na verdade, uma libertação, uma nova vida, um novo ritmo pra seguir. Não que não vá ter problemas, mas estão mais fáceis de ser resolvidos. Porque a faculdade te dá essa bagagem pra você ter uma resolução de problemas menos dificultoso, menos dolorido. Que eu não sabia antes, que era tudo na porrada, como diz, nos sentimentos, né? Mas hoje é diferente (Djanira, 57 anos, p. 10.9- 10.10).

Nós não viemos aqui pra nada, nós vamos deixar alguma coisa. E o que eu já tô deixando pra meus filhos é assim: não desistir, ter sonhos e lutar por eles. Sabe? E nunca é tarde pra você melhorar, então eu deixo isso pros meus filhos, eu tô fazendo isso. E hoje, eu ter voltado a estudar, isso pra eles já é um grande exemplo, já é um grande estímulo que eu tô deixando pra eles, né, essa bagagem. Então eu sou muito, eu não desisto, não desisto fácil. Pode ser que alguém não reconheça, mas pra vocês [filhos] eu já estou fazendo a diferença (Djanira, 57 anos, p. 10. 4).

[...] nesses vinte anos pra cá é que eu comecei a pensar mais no futuro, em mim e o que eu queria nesse futuro. Antes eu dediquei à família, ao esposo e à casa. Então aí, eu comecei a ler, comecei a interessar e aí comecei a despertar qual seria a profissão pra eu me dedicar mais a esses pensamentos? (Djanira, 57 anos, p. 10.1).

Quadro 9 - Elementos centrais, significados cognitivos e afetivos das concepções de Djanira sobre a experiência educacional, identificadas no momento da entrevista

Elementos Centrais	Significados cognitivos	Significados afetivos
--------------------	-------------------------	-----------------------

<p>Estudar como forma de autocuidado/ fazer algo para si</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Investir tempo em si mesmo; - Lidar com os seus próprios problemas (e não com os seus e com os dos outros) – carregar a bagagem que é dos outros; - colocar a si mesmo como centro de sua própria vida - antes colocava sempre os outros em primeiro lugar; - é um modo de pensar em si (depois de uma vida dedicando-se a família, principalmente ao marido); - é um modo de se descobrir, se conhecer, encontra-se consigo mesmo (com suas próprias dificuldades e potencialidades). 	<ul style="list-style-type: none"> - sente-se ressignificando papéis; - sente o dever de cuidar de si mesma até mesmo para ter força para ajudar os outros;
<p>Estudar como motivo de orgulho para família</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Recebe o apoio da família. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sentiu que estava fazendo a escolha certa.
<p>Estudar pelo prazer em aprender</p>	<ul style="list-style-type: none"> - sempre viu a importância dos estudos, sempre estudou com dificuldades (trabalhava e estudava). 	<ul style="list-style-type: none"> - Estudar é muito prazeroso.
<p>Estudar como forma de legado</p>	<ul style="list-style-type: none"> - quer deixar para os filhos o exemplo que está dando: de nunca desistir, ter sonhos e lutar por eles. 	<ul style="list-style-type: none"> - voltar a estudar é o exemplo de perseverança e luta que quer deixar para seus filhos(legado).

<p>Realização de um sonho</p>	<ul style="list-style-type: none"> - quando está na faculdade, procura desligar-se dos seus outros papéis, que não seja o de estudante (quer saborear sempre esse momento com toda intensidade, pois é algo prazeroso e importante para ela); - a dedicação aos estudos é parte importante de sua rotina e além das atividades letivas, ela também participa de grupos de estudos; - estudar é o primeiro projeto de vida mencionado pela participante; - é realizar um sonho, é abrir um mundo de possibilidades; - é o modo com que quer viver: estar sempre em busca do conhecimento (até o último dia de vida); - quando aposentar-se vai investir o dinheiro que receber em conhecimento/estudos; - aprender é evoluir; - é sinônimo de “libertação, uma nova vida, um novo ritmo para seguir”; - é estar exatamente onde gostaria de estar. 	<ul style="list-style-type: none"> - sente-se viva, ativa e cheia de possibilidades; - sente-se livre; - sente-se aproveitando a vida, o presente; - sente-se evoluindo como pessoa e lidando melhor com os problemas que surgem.
--------------------------------------	--	---

A experiência educacional é algo muito importante para Djanira e tem vários significados: é uma forma de autocuidado/de fazer algo para si, é motivo de orgulho para a família, é uma forma de prazer, é parte de seu legado, é a realização de um sonho. Por ter voltado a estudar depois de muitos anos, esse caminho de autorrealização não é percorrido sem dificuldades. Ela diz que enfrenta vários desafios em sua inserção na vida acadêmica, dentre eles: vocabulário novo, memorização de certos termos, dificuldade de dar prioridade a certos conteúdos. Segundo ela, seu tempo de vida é curto para a vastidão de conhecimentos que ainda deseja aprender.

Para tentar minimizar essas dificuldades, dedica parte significativa do seu dia aos estudos, utiliza técnicas de estudo, como ouvir novamente aulas gravadas, faz mural de palavras para memorização, lê e relê os textos todos os dias. Djanira sente-se livre, começando uma nova vida e abrindo novas possibilidades por meio dos estudos.

4.2.3 Clarice, 60 anos

A participante Clarice tem 60 anos, dois filhos, é aposentada, divorciada e mora em São Paulo. Trabalhou na área de administração de empresas durante muitos anos, 24 deles na mesma organização, instituição pela qual ela expressa gratidão por ter possibilitado a realização de muitos intentos ao longo de sua vida profissional. Suas principais prioridades apresentadas no momento da entrevista foram: ‘ter saúde’, ‘estar com a família’, ‘viver o momento presente’, ‘buscar conhecimento/ estudar’, ‘fazer trabalho voluntário/ajudar’, ‘buscar espiritualidade/ religião’. Cada um desses elementos centrais foi descrito no quadro abaixo, juntamente com seus significados cognitivos e afetivos.

Quadro 10 - Elementos centrais, significados cognitivos e afetivos das prioridades de Clarice identificadas no momento da entrevista

Elementos centrais	Significados cognitivos	Significados afetivos
Ter saúde	-é viver; -é evitar dar trabalho para os filhos. - é manter-se ativa, principalmente do ponto de vista cognitivo.	- sente medo do futuro e de tornar-se dependente dos outros; de perder sua autonomia.
Estar com a Família	- estar com as pessoas mais importantes em sua vida; - quer vê-los bem e ser motivo de orgulho para eles.	- sente amor, cuidado e preocupação.
Viver o momento presente	- não fazer muitos planos a longoprazo; - viver o tempo presente da melhor forma possível.	- sente gratidão pelo que já conseguiu realizar na vida até o momento.
Buscar conhecimento/		

Estudar	<ul style="list-style-type: none"> - é algo muito importante; - é cuidar da saúde mental (retardar Alzheimer); - realizar um sonho; - ressignificar a rotina; - é ter uma atividade/compromisso com os colegas/responsabilidade 	<ul style="list-style-type: none"> - sente-se viva/ ativa; - sente-se feliz dando orgulho para os familiares; - tem paixão pelo curso que escolheu.
Fazer trabalho voluntário	<ul style="list-style-type: none"> - é ajudar pessoas; - é um desejo antigo; - quer estudar para oferecer trabalho voluntário. 	<ul style="list-style-type: none"> - sente satisfação; - provoca-lhe sentimentos positivos; traz sofrimento ver o outro em situação de dificuldade e não ajudar; - gosta de cuidar do outro.
Buscar espiritualidade/ religião	<ul style="list-style-type: none"> - traz energia e força; - é fundamental para sua vida; 	<ul style="list-style-type: none"> - sente-se bem; - sente-se grata.

Quando questionada diretamente sobre seus projetos de vida, Clarice disse que não faz planos para um futuro distante, pois quer viver o presente, viver um dia de cada vez. Desse modo, “viver o momento presente” foi a resposta imediata à pergunta “Quais são seus projetos de vida?”. Ao longo da entrevista, ela disse várias vezes que busca viver o presente da melhor forma que pode. Disse que “ruminar” os pontos negativos do passado ou, ainda, viver somente em função do futuro não são formas de vida que pretende seguir. Para ela, viver o momento presente é mais do que um projeto de vida, é um modo de pensar a vida, de lidar com suas dores e sofrimentos e de diminuir ansiedades pelo futuro incerto.

Viver, eu não tenho assim, eu não tenho grandes planos pro futuro, sinceramente, não quero mais fazer planos. Eu fiz muitos planos e eu atingi as minhas metas. E eu acho que hoje eu quero viver um dia por vez, e fazer o melhor possível com o dia que eu tenho pela frente (Clarice, 60 anos, p. 1.9 - 1.10).

[...]eu falo que tô fazendo hora extra. O acordo com Deus era sessenta, né, então eu tô aqui fazendo hora extra. Então, eu converso muito sobre isso com os meus filhos, né. Eu falo assim “olha, eu já vivi, eu tô muito satisfeita com o que eu vivi, então se eu morrer, não fica chateado. Fica triste, porque você não vai mais me ver, vai sentir falta, saudades, sou sua mãe. Mas não fica chateado, porque não foi uma vida em vão, né. Eu já tô me dando por satisfeita. Tanto é que eu falo que eu não tenho muitos planos, né, a longo prazo (Clarice, 60 anos p. 1.14).

Das prioridades elencadas no quadro anterior, ‘buscar conhecimento’, ‘viver o momento presente’, ‘cuidar da saúde’ e ‘fazer trabalho voluntário’ foram explicitamente descritos também como projetos de vida. Ela disse que suas experiências educacionais têm aberto possibilidades para a construção de novos projetos de vida: ela sonha construir uma Organização Não Governamental, na qual possa fazer orientações a idosos e a familiares de idosos. Ela disse que

esse desejo nasceu pela vontade de ajudar as pessoas a compreenderem melhor sobre o processo de envelhecimento e, assim, não cometam os erros que ela mesma, por não ter orientações adequadas, cometeu com sua mãe, já falecida. Ela expressa o desejo de fazer trabalho voluntário após terminar a faculdade.

E, então, estudar hoje pode abrir portas pra eu ter uma ONG, pra eu fazer um trabalho voluntário com os idosos, que é uma coisa que eu vivi, no processo de envelhecimento e da morte da minha mãe, e eu senti falta, eu senti falta, eu digo pra alguns professores: “puta merda, porque eu não vi isso antes?” porque eu errei feio. Até alguns falam: “Você não errou, você não sabia?” né? porque a gente erra. Algumas coisas que eu não sabia como fazer, ninguém orientou. Hoje eu tô juntando um conhecimento que eu posso ajudar. Eu não quero ganhar dinheiro com esse curso, mas eu quero, sim, ajudar, quero sim colaborar. [...] Eu quero continuar e tentar fazer por outras pessoas. Mas não pra ganhar dinheiro, como trabalho voluntário, porque precisa né, não é porque é voluntário que tem que ser de má qualidade. Tem que ser bem especializado (Clarice, 60 anos, p. 1.9-1.10).

Quadro 11 - Projetos de vida de Clarice

Elementos centrais	Significados cognitivos	Significados afetivos
Viver o momento presente	Projetos de vida coincidentes com as prioridades da participante (já mencionadas no quadro anterior).	
Buscar conhecimento/ Estudar		
Cuidar da saúde		
Fazer trabalho voluntário		

Além de uma abertura para novas possibilidades para fazer algum trabalho voluntário no futuro, estudar têm outros significados para Clarice. Também significa: manter/promover saúde cognitiva, uma forma de prazer em aprender, uma forma de ressignificar o passado, autorrealização, uma maneira de ressignificar a rotina, além de motivo de orgulho para a família.

Outro motivo grande foi porque o estudo retarda o Alzheimer, e eu tenho um histórico comprido de Alzheimer na família da minha mãe, desde minha bisavó, avô, tios, primos. Então, já tem bastante, e eu sou a próxima da fila [risos] já foram 9 na família. Então, tem que cuidar. E uma das formas de manter a cognitividade é estudando. Vendo coisas diferentes, pegando o trem: para mim, tudo é festa (Clarice, 60 anos, p. 1.3)

[...] E, então, eu acho que o curso que eu faço, voltar a estudar, e a opção que eu fiz por [nome do curso] foi devido a minha mãe, né, ao que eu gostaria de ter feito por ela, e a gente sempre acha que fez pouco, né. Minha irmã fala: “nossa, nós fizemos tudo que podíamos”. Mas a gente sempre acha que fez pouco. Eu quero continuar e tentar fazer por outras pessoas. Mas não pra ganhar dinheiro, como trabalho voluntário, porque precisa, né, não é porque é voluntário que tem que ser de má

qualidade. Tem que ser bem especializado. (Clarice, 60 anos, p. 1.10).

Melhorou a motivação, sabe, você ter um objetivo, você ter um foco, né, saber que você tem uma responsabilidade, tem trabalho em grupo, outras pessoas também dependem, então você tem que fazer bem a sua parte para todo mundo ir bem, e melhora muito. É bem gostoso (Clarice, 60 anos, p. 1. 4).

E o estudo me faz sentir viva até demais, né. Você não pode deixar a peteca cair em momento nenhum. Então tem que ficar sempre alerta. Eu não gosto da inatividade, eu quero me manter ativa. Como não queria mais trabalhar. Eu não quero trabalhar, não é por preguiça, é porque eu acho que tem tanta gente sem emprego, que tá realmente precisando. [...] É lógico que eu gosto de dinheiro, mas eu não preciso disso. Não é isso que eu preciso, eu não quero mais dinheiro. Não quero mais tá presa a valores financeiros. Agora, estudar? Voltar a estudar? Pra mim foi fundamental (Clarice, 60 anos, p. 1.9).

Todos [da família] apoiam, eles ficam muito, muito orgulhosos. Eu fico feliz, porque é uma coisa que eu sempre quis, talvez minha maior ambição (Clarice, 60 anos, p. 1. 10).

Quadro 12 - Elementos centrais, significados cognitivos e afetivos das concepções de Clarice sobre a experiência educacional, identificadas no momento da entrevista

Elementos centrais	Significados cognitivos	Significados afetivos
Estudar como forma de manter/promover saúde cognitiva	- estudar para manter a mente ativa; - estudar para prevenir demências.	- sente medo do futuro; - sente medo de ter Alzheimer.
Estudar pelo prazer em aprender	- frequentar a universidade com o objetivo de aprender, conhecer e Socializar, não com o objetivo de tirar notas boas, ser aprovada.	- sente admiração pelo curso que frequenta.
Estudar como meio de fazer trabalho voluntário de qualidade	- quer estudar para ajudar as pessoas dando orientações.	- sente-se bem ao poder ajudar as pessoas.
Estudar como forma de ressignificar o passado	- ressignificar o passado, seja a relação com sua mãe ou a história de vida dos pais (que não tiveram acesso, embora dessem muita importância aos estudos); - quer fazer por outras pessoas o que não fez para a mãe (porque não tinha acesso às informações e conhecimentos que tem desde que iniciou o curso).	- sente-se honrando a história dos seus pais e seus esforços para que ela tivesse tido a chance de estudar na infância, juventude e também agora.

Autorrealização/ sonho	- Clarice tinha o desejo de estudar na universidade que atualmente estudava (vários membros da sua família estudaram); - é um sonho antigo que está realizando.	- sente-se motivada; Sente-se dando um presente para si mesma.
Estudar como forma de ressignificar a rotina	- estudar é sinônimo de motivação, -ter foco; - é ter uma atividade/ compromisso com os colegas/ responsabilidade; - é uma atividade importante; - é uma forma de ser ativa, pois não quer trabalhar mais.	- sente-se motivada; - ama o curso; - sente-se motivada por ter uma atividade, algo importante para fazer; - sente-se viva; - sente vontade de se manter ativa (não gosta da inatividade)
Estudar como motivo de orgulho para a família	- sua família apoia muito sua volta aos estudos.	- sente-se dando orgulho para os familiares

4.2.4 Jorge, 62 anos

O entrevistado Jorge tem 62 anos, é aposentado, casado e tem três filhos. Trabalhou durante 32 anos em uma empresa estatal em Goiás. Ele começou a estudar aos 42 anos de idade, quando fez provas de certificação dos níveis fundamental e médio. Ele residiu a maior parte de sua vida em uma cidade no interior de Goiás. No momento da entrevista, ele estava morando na capital – Goiânia – para cursar a faculdade. Suas principais prioridades no momento da entrevista eram: ‘buscar conhecimento/estudar’, ‘fazer trabalho voluntário’, ‘estar com a família’, ‘buscar a religião’, ‘envelhecer bem’. Esses objetivos foram descritos no quadro abaixo:

Quadro 13 - Elementos centrais, significados cognitivos e afetivos das prioridades de Jorge identificadas no momento da entrevista

Elementos centrais	Significados cognitivos	Significados afetivos
Buscar conhecimento /Estudar	- é reinício; - é luta; - é vencer desafios; - às vezes é renunciar a liberdade; - é aprender a viver melhor; - é o caminho para a realização de umprojeto de vida/legado.	- sente-se realizando um sonho.

Trabalho voluntário	<ul style="list-style-type: none"> - é uma forma de ajudar quem precisa; - é ajudar as pessoas a buscarem seus direitos; - é um dos principais motivos de ter voltado a estudar: oferecer um serviço voluntário ainda melhor para quem precisa; - faz parte do legado que quer deixar. 	<ul style="list-style-type: none"> - sente-se muito bem; - sente-se gratificado.
Estar com a família	<ul style="list-style-type: none"> - viver bem com a família é a sua prioridade; - foi motivo de grande dedicação durante a vida; - a esposa é uma pessoa muito importante para ele; - é um dos motivos pelos quais tem buscado mais conhecimento. 	<ul style="list-style-type: none"> - sente-se privilegiado pelo relacionamento que construiu com sua esposa.
Buscar a religião	<ul style="list-style-type: none"> - é um valor importante para sua vida; - é fazer orações, regularizar sua situação com a igreja e é fazer o bem. 	<ul style="list-style-type: none"> - sente-se bem; - sente-se preparando para sua finitude (o dia em que Deus a chamar).
Envelhecer bem	<ul style="list-style-type: none"> - é valorizar o hoje em relação às experiências que vivenciou ao longo da vida; - é cuidar da saúde; - é sempre estar em busca de aprender mais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sente-se grato.

Dessas prioridades, quatro foram mencionadas também como projetos de vida: ‘buscar conhecimento/ estudar’, ‘trabalho voluntário’, ‘continuar buscando espiritualidade’ e ‘estar com a família’. Esses têm sido realizados por Jorge, e ele pretende continuar, são projetos de vida de continuidade. Ele também mencionou um projeto de vida, de longo prazo: construir uma casa de acolhimento de idosos. Todos mencionados no quadro abaixo:

Quadro 14 - Projeto de vida de Jorge

Elementos centrais	Significados cognitivos	Significados afetivos
Trabalho voluntário	Projetos de vida coincidentes com as prioridades do participante (já mencionadas no quadro anterior).	
Buscar conhecimento/ Estudar		

Continuar buscando espiritualidade		
Estar com a família		
Construir uma casa de acolhimento de idosos	fazer algo para beneficiar o idoso.	sente-se gratificado.

Buscar conhecimento, fazer trabalho voluntário e construir um espaço para acolher idosos são projetos que parecem interrelacionados. Ele pretende terminar o curso, fazer especialização, retornar para o interior de Goiás e realizar trabalho voluntário em algum órgão público. Deseja ajudar as pessoas mais necessitadas de sua comunidade e, em um futuro mais distante, criar uma casa de acolhimento para idosos. As transcrições abaixo ilustram isso:

Bom, meu projeto de vida é o seguinte: é concluir esse curso, voltar pra minha cidade lá no interior, não é minha cidade natal, mas vivi muitos anos lá. Então, assim, é voltar para o interior, fazer o trabalho comunitário, viver bem, eu quero assim. Eu sempre falo assim: eu quero fazer um trabalho que seja voluntário, mas que possa ser coordenado por um órgão público, porque lá, o órgão público, a gente tem que ajudar eles também, não é só cobrar deles não, a gente tem que ajudar, levar nossas sugestões. Então, assim, eu quero fazer isso, se Deus quiser vou ter saúde. E aí conhecimento que é o principal. Eu falo assim, que se eu arrumar um trabalho desse, eu quero trabalhar até quinta-feira, que depois eu quero ficar livre para fazer o que eu quero, passear, né, visitar as pessoas, ficar livre (Jorge, 62 anos, p. 6.4).

Eu queria, assim, deixar, às vezes um trabalho, igual eu falei, concluir esse curso e ir para o interior, ir lá pra minha cidade e fazer um trabalho nessa área da saúde, da educação, né, deixar o conhecimento pra aquelas pessoas, pra que, quando eles virem aquilo ali: “olha isso aqui foi o fulano que deixou, lutando aqui pra conseguir”. Eu pretendo fazer alguma coisa, na área de beneficiar o idoso, se eu tiver condição de formar uma casa, já pensei nisso, até falei com minha esposa, vamos fazer uma casa de acolhimento, acolher os idosos, os idosos ficam aí, as pessoas hoje estão abandonando os idosos, né, muitas vezes a própria família. Então, assim, essas pessoas, a gente cuidar deles é muito gratificante, eu gosto (Jorge, 62 anos, p. 6.4-6.5).

Eu não vou desistir nunca. [...] A minha intenção é fazer uma especialização na área da saúde, prevenção, pra ver se a gente ajuda quem precisa. Ajudar as pessoas a prevenir e a buscar seus direitos, né? Às vezes a gente que mora no interior, as pessoas sofrem demais, tem o direito, eles não vão lá procurar o direito deles no hospital municipal, tem a vacina, informar que o idoso acamado precisa de alguém ao lado. Então, tudo isso faz parte da gente ajudar esse pessoal lá. Tudo isso eu já faço lá, quando eu vou pra lá, eu visito idoso acamado (Jorge, 62 anos, p. 6.2).

Quadro 15 - Elementos centrais, significados cognitivos e afetivos das concepções de Jorge sobre a experiência educacional, identificadas no momento da entrevista

Elementos centrais	Significados cognitivos	Significados afetivos
Estudar como forma de fazer trabalho voluntário de qualidade	- trabalho voluntário é uma forma de ajudar as pessoas, e estudar possibilita oferecer um serviço de qualidade; - faz parte do legado que quer deixar; - foi ajudando outras pessoas que ele descobriu formas de livrar-se da dependência do álcool.	- sente-se muito bem; - sente-se gratificado.
Estudar para acompanhar os avanços tecnológicos	- ele começou a estudar aos 42 anos de idade e fez isso para acompanhar as mudanças tecnológicas no ambiente de trabalho; estudar é uma forma de manter-se conectado com a tecnologia.	- sentia que, se não estudasse, se tornaria uma pessoa “ultrapassada”.
Estudar como forma de superação	- estudar é uma forma de mostrar para si mesmo que as dificuldades podem ser superadas; - estudar é uma grande oportunidade que ele está tendo agora, nesta fase da vida.	- sente-se confiante.
Estudar como forma de dar orgulho para a família	- embora alguns amigos o critiquem (por achar que agora é hora de descansar e fazer outras coisas), a esposa o incentiva muito; também contou com o apoio da sobrinha.	- sente-se apoiado pela esposa; - sente dando orgulho para sua família.
Estudar como forma de ressignificar o passado	- por meio dos estudos, quer mostrar aos familiares que está buscando ser uma pessoa melhor, uma pessoa diferente.	
Estudar como objetivo até o fim da vida	- não quer parar nunca de estudar.	- sente-se grato pela oportunidade de estudar e não quer parar.
Estudar como modo de manter/promover bem estar/ saúde	- estudar ajuda-o a aprender a viver; - ajuda-o a ter um objetivo de vida; - não quer parar nunca de estudar.	

Para Jorge, retornar aos estudos tem muitos significados: uma maneira de fazer trabalho voluntário de mais qualidade, uma forma de acompanhar os avanços tecnológicos no mundo atual, de promover bem-estar e saúde, de superação das suas próprias dificuldades, e de dar orgulho para a família, além de ressignificar o passado. Estudar é um projeto que ele quer

realizar até o fim da vida.

Apesar da importância de buscar o conhecimento em sua vida, Jorge elenca várias dificuldades que enfrenta desde que voltou a estudar. Dentre elas, ele menciona o vocabulário acadêmico que é muito novo para ele e sobre isso detalha que, muitas vezes, em sala de aula, ele fica calado por acreditar que não tem conhecimento nem para fazer perguntas. Outra dificuldade que encontra é concentrar-se nas aulas e na leitura individual dos conteúdos. Disse que chegou a fazer exames neuropsicológicos para certificar-se de que não tinha qualquer transtorno cognitivo relacionado à atenção ou à memória.

Em certos momentos, ele também vive um dilema; se questionando, como fazem seus amigos, se, no atual momento de sua vida (estando aposentado, após ter trabalhado durante décadas de sua vida), não seria hora de usufruir de tempo livre e de lazer com amigos e família. Ele diz que estudar é ao mesmo tempo algo que tira a liberdade, mas afirma que liberdade também é decidir o que quer: “Então, assim, acaba que, no fim, você fica sem liberdade dentro dessa forma aí. Mas, se for falar de uma liberdade de decidir o que quer, aí tudo bem, eu tenho essa liberdade” (Jorge, 62 anos, p. 6.8). Mesmo com esses questionamentos, Jorge fala da importância de ter começado a estudar e lembra também dos desafios que já venceu e do quanto sente prazer em aprender.

4.2.5 Vinícius, 64 anos

O participante Vinícius é casado e tem uma filha de 28 anos. Está aposentado. Trabalhou por 35 anos: os primeiros vinte, como comerciante e os últimos quinze, como cobrador e motorista de ônibus na cidade de São Paulo. Após 10 anos de aposentadoria, demonstrou interesse por estudar e foi fortemente incentivado pela filha. Logo após essa decisão, Vinícius passou a frequentar uma universidade como aluno especial na graduação pelo período de um ano. Depois, ele fez o Exame Nacional do Ensino Médio e ingressou como aluno regular no curso superior. Suas principais prioridades no momento da entrevista eram: ‘buscar conhecimento/estudar’, ‘buscar a religião’, ‘viver o tempo presente’.

Quadro 16 - Elementos centrais, significados cognitivos e afetivos das prioridades de Vinícius identificadas no momento da entrevista

Elementos centrais	Significados cognitivos	Significados afetivos
Buscar conhecimento/ Estudar	- é estar na universidade; - é abrir novas possibilidades; - é aproveitar bem o tempo.	- sente-se reconhecido; - sente-se ativo; - sente-se dando orgulho para a família; - sente-se referência para os irmãos.
Buscar a religião	- é importante para sua vida; - preenche sua vida; - dá sentido.	- sente-se calmo.
Viver o tempo presente	- é não se preocupar com a finitude (pois é algo que faz parte da vida); - é viver de modo a não prejudicar outras pessoas; estudar é uma forma de viver o seu tempo presente.	- sente-se tranquilo com relação a sua mortalidade; sente-se vivendo da melhor forma que pode o “agora”.

Quando questionado sobre seus projetos de vida, Vinícius disse que estudar e viver o momento presente é o que importa para ele, independente da idade que tenha. Disse não fazer planejamentos de longo prazo; quer apenas seguir em frente com o plano de continuar com seus estudos e terminar a graduação. Acredita que sua formatura servirá como exemplo para seus irmãos buscarem também os estudos e será motivo de orgulho para sua família. Trata-se de um dos legados que deseja deixar.

Quadro 17 - Projetos de vida de Vinícius

Elementos centrais	Significados cognitivos	Significados afetivos
Viver o tempo presente	Projetos de vida coincidentes com as prioridades do participante (já mencionadas no quadro anterior).	
Buscar conhecimento/ Estudar		

No momento da entrevista, o participante estava frequentando graduação em uma universidade pública no município de São Paulo. Para ele, frequentar esse espaço é sinônimo de “abrir a mente”, desenvolver-se. Seguem abaixo algumas falas de Vinícius sobre seus projetos de vida.

[...] *Eu não penso: Ah, vou viver mais 10 anos, eu não penso assim não. Eu vou*

levando o dia a dia, né. Não tenho essa, ah, vou viajar para o mundo todo e vou aproveitar o resto. Eu levo a vida normal, não importa se eu tenho 60, 40 ou 30. Eu não, pra mim é o hoje, é o presente que importa (Vinícius, 64 anos, p. 4.5).

Meu plano de vida hoje mesmo é só continuar os estudos, né, só continuar os estudos e deixar o tempo resolver, entendeu. Deixar o tempo resolver. Fazendo minha parte sem se preocupar muito. Deixar o tempo resolver, né. Porque não adianta ficar se matando, se preocupando que não adianta nada. Não vai resolver. O que eu não posso é ficar parado, isso sim. E deixar o tempo se encarregar (Vinícius, 64 anos, p. 4.9).

Quadro 18 - Elementos centrais, significados cognitivos e afetivos das concepções de Vinícius sobre a experiência educacional, identificadas no momento da entrevista

Elementos centrais	Significados cognitivos	Significados afetivos
Estudar como forma de ressignificar a rotina	-possibilita-lhe melhor aproveitamento do tempo; -depois que se aposentou, ficou 10 anos “parado”; abre um leque de possibilidades.	- sente-se ativo.
A própria faculdade já é a realização de um projeto de vida	- seu projeto de vida hoje é continuar os estudos.	- sente-se realizado.
Estudar como modo de abrir possibilidades/ abrir-se para o novo	- a educação abre portas/ possibilidades.	- sente-se diante de uma situação nova e muito prazerosa.
Estudar como modo de manter/ promover saúde cognitiva	- estudar é “abrir a mente”; - é parte da saúde cognitiva.	- sente-se bem.
Estudar é um modo de manter/promover bem estar	-estudar é o que considera mais importante no momento; -ficar na inatividade pode “dar depressão e ficar parado no tempo” - estudar é manter-se ativo; -estudar faz com que ele mude, fique diferente.	- sente-se diferente do que era (antes de começar a estudar).
Estudar como forma de legado	- a atitude dele de ter voltado a estudar é o legado que gostaria de deixar, principalmente para sua família, seus irmãos.	- sente-se uma referência para seus irmãos.
Estudar como motivo de orgulho para a família	-a mãe (que é um exemplo para ele) se sentiu muito orgulhosa por ele ter voltado a estudar; -contou com incentivo da filha para voltar a estudar (com o incentivo dela, criou coragem).	- sente-se dando orgulho para a sua mãe; - sente-se dando um grande presente para sua mãe.

Estudos como forma de ressignificar o passado	- teve dificuldades quando chegou da Bahia em São Paulo e teve que trabalhar para sobreviver; - se pudesse voltar atrás, nunca teria parado de estudar, mas nunca é tarde para recomeçar.	- sente-se pagando uma dívida para si mesmo.
--	--	--

Para Vinícius, estudar tem inúmeros significados, dentre eles: é uma forma de melhorar a sua rotina, de abrir novas possibilidades, é uma maneira de deixar um legado, é dar orgulho para sua família, é uma forma de promover saúde cognitiva e bem-estar, é um modo de ressignificar seu passado de luta por sobrevivência. Para ele, estudar não é uma etapa a ser cumprida para a realização de um outro projeto de vida, mas é, em si, a realização de um projeto de vida. Ele disse que já pensou em desistir algumas vezes, mas imediatamente muda de ideia, quando pensa nos benefícios que a busca pelo conhecimento tem trazido para sua vida.

4.2.6 Florbela, 65 anos

Florbela tem 65 anos, é casada e tem duas filhas. No momento da entrevista, ela estava no último ano de graduação em uma instituição particular do município de Goiânia. Ela tem formação em terapias alternativas e criou um centro de atendimento. Atualmente o centro está quase desativado, tendo em vista que ela e outra terapeuta estão dedicando-se à faculdade. No momento da entrevista, ela encontrava-se no sétimo período do curso.

A entrevistada trabalhou por muitos anos em casa, como manicure, mas há mais de duas décadas têm um emprego formal em uma empresa. Após aposentar-se por idade, Florbela optou por continuar trabalhando e, com o dinheiro da aposentadoria, financiar a faculdade (além de pagar o plano de saúde). Suas principais prioridades apresentadas foram: ‘buscar conhecimento/estudar’, ‘estar com a família’, ‘ter saúde’, ‘envolver-se espiritualmente’, ‘retomar trabalhos voluntários que ajudam outras pessoas’ e ‘viver o tempo presente’. No quadro a seguir, são apresentadas as prioridades da entrevistada, todas descritas com significados cognitivos e afetivos:

Quadro 19 - Elementos centrais, significados cognitivos e afetivos das prioridades de Florbela identificadas no momento da entrevista

Elementos centrais	Significados cognitivos	Significados afetivos
Buscar conhecimento/ Estudar	- é buscar sabedoria; - é formar-se.	- sente-se com a sensação de completude; sente-se satisfazendo um desejo; - sente-se realizando um sonho.
Estar com a família	- é muito importante.	- sente-se como se fosse um “pilar” em sua família.
Ter saúde	- é uma de suas prioridades; - é um dos motivos que a fazem trabalhar ainda hoje (pagar o plano de saúde).	- sente-se preocupada.
Envolver-se espiritualmente	- intimidade com Deus; - envolve um movimento de fraternidade, empatia e gratuidade;	- sente-se em busca de ser digna do olhar de Deus; - gostaria que Deus tivesse orgulho dela.
Retomar trabalhos voluntários que ajudam outras pessoas.	- requer capacitação e aprimoramento próprio.	- sente bem-estar - sente-se realizando seu desejo de aprimorar-se.
Viver o tempo presente	- viver um dia de cada vez é um legado que quer deixar.	- sente-se grata; - sente-se ativa;

Dessas prioridades, três, são também projetos de vida: buscar conhecimento/estudar, retomar trabalhos voluntários e continuar envolvendo-se espiritualmente. Além desses, ela mencionou mais um projeto de vida ao longo da entrevista: construir uma nova carreira profissional. Segue o quadro abaixo com a descrição dos projetos de vida de Florbela:

Quadro 20 - Projetos de vida de Florbela

Elementos centrais	Significados cognitivos	Significados afetivos
Buscar conhecimento/ Estudar	Projetos de vida coincidentes com as prioridades da participante (já mencionadas no quadro anterior).	
Retomar trabalhos voluntários que ajudam outras pessoas.		

Continuar envolvendo-se espiritualmente		
Construir uma nova carreira profissional	- atuar profissionalmente; - reestruturar o espaço de tratamento alternativo a partir dos conhecimentos da graduação.	- sente-se animada e grata por poder realizar esse sonho.

Muitos dos projetos de Florbela estão relacionados entre si. Ela tem como projeto de vida a curto prazo: formar-se e, logo em seguida, começar uma nova carreira e, junto com isso, reativar o centro de atendimento. Deseja ainda destinar um dia da semana para pessoas que não têm condições de pagar o tratamento e, desse modo, retomar o trabalho voluntário.

Florbela sempre realizou, ao longo de sua vida, diversos trabalhos voluntários e ainda realiza. Entretanto, um dos seus projetos de vida é retomá-los mais fortemente quando terminar a faculdade. Acredita, inclusive, que a graduação que está cursando vai ajudá-la no desenvolvimento de alguns deles, como é o caso da catequese. Ela diz sentir-se bem em poder ajudar outras pessoas.

Porque eu penso assim, se você conseguir ajudar uma pessoa é uma vida, né. E uma vida é muito importante, valeu a pena, né?! Se eu tivesse a certeza, de conseguir ajudar uma pessoa em algum momento (Florbela, 65 anos, p. 5.5).

[...] Eu não estava muito feliz com a catequese, por conta de achar que tem que ter um preparo legal. Eu falei assim: “com um pouco mais de conhecimento, talvez eu faça uma catequese melhor, né, porque eu não concordo às vezes com as coisas”. É o tipo da coisa: não é porque tem que fazer, que você faz de qualquer jeito. Eu não me sentia preparada... porque as crianças estão ali pra aprender, falta de preparo mesmo. Aí eu falei: “não, depois eu volto mais preparada” (Florbela, 65 anos, p. 5.6).

Apesar de sempre ter gostado muito de ler, frequentar uma instituição de Ensino Superior era um sonho inalcançável para Florbela e daí emergem os sentimentos de realização e completude.

Eu espero uma realização, fechar a realização, tipo assim, completar. Eu tenho o balaio, falta a tampa. Né? Estar fazendo, colocando isso em, concretizando dessa forma, a realização desse sonho. Terminar a faculdade, que eu tô fazendo, e depois exercer a profissão (Florbela, 65 anos, p. 5.4).

Florbela tem um outro projeto de vida de tempo imensurável que é: construir uma vida que dê orgulho a Deus. No trecho abaixo ela explica o que isso significa para ela:

[...] E aí eu sempre pergunto pra Ele assim, que eu preciso que eu seja digna do olhar Dele aqui. Assim, né, gostaria assim que eu soubesse que Deus olha pra mim e fica feliz. Sabe assim com aquela criatura que Ele pôs ali, fica feliz. Como um filho mesmo, que a gente tem isso com filho. A gente quer um filho que cresça e se desenvolva, que viva de acordo com a, que colabora com essa dinâmica da vida. Orgulho. Puxa vida, E valeu a pena. Eu gostaria de ser essa filha. Porque Deus, o

amor dele é incondicional, Ele não depende de você pra te amar, Ele te ama porque Ele é bom, Ele não coloca isso em condição, sabe? [...]” (Florbela, 65 anos p. 5.7-8).

A experiência educacional tem vários significados para a participante, dentre eles: é uma forma de ressignificar o passado, é um modo de aperfeiçoar-se profissionalmente, realizar um sonho e uma forma de aperfeiçoar-se para fazer trabalho voluntário de mais qualidade. Abaixo, apresentaremos o quadro com os significados cognitivos e afetivos sinalizados no momento da entrevista.

Quadro 21 - Elementos centrais, significados cognitivos e afetivos das concepções de Florbela sobre a experiência educacional, identificadas no momento da entrevista

Elementos centrais	Significados cognitivos	Significados afetivos
Estudar como forma de ressignificar o passado	- sempre quis estudar e nunca teve oportunidade. Na primeira chance que teve (ao aposentar-se), matriculou-se na universidade.	- sente-se grata.
Estudar como modo de aperfeiçoar-se profissionalmente	- é consolidar a nova carreira profissional.	- sente-se animada.
Autorrealização/ sonho	- realização de um desejo antigo (sempre quis estudar); desejo de conhecer mais, de estar na universidade.	- sente-se realizando um sonho; - sentimento de completude; - sente alegria.
Estudar como forma de aperfeiçoar-se para fazer trabalho voluntário de mais qualidade	- já fez trabalho voluntário em vários locais e por muitos anos, mas acredita que precisa capacitar-se melhor para exercê-los (como é o caso da catequese).	- sente-se bem fazendo trabalho voluntário.

Para ela, terminar a faculdade significará a conquista de um sonho antigo, o qual não encontrou chances de realizar em outros momentos de sua vida. O desejo de estudar, de saber, de conhecer é presente em sua fala em vários momentos da entrevista. Alegria e gratidão foram sentimentos muito presentes durante toda a entrevista de Florbela. E de maneira especial, quando ela se refere à decisão que tomou há alguns anos de voltar a estudar. Ela também sente uma espécie de ansiedade por viver cada minuto de sua vida com intensidade. Abaixo, isso fica claro na fala dela:

Eu sinto em relação à vida muita, assim, gratidão. Acho a vida maravilhosa. Mas tenho a sensação, assim, é como se fosse desperdiçando tempo, sabe, assim? Eu

utilizo o tempo, mas ao mesmo tempo eu penso assim que tá desperdiçando, que estou desperdiçando, porque tem coisa demais pra fazer, que eu podia estar fazendo, sabe? Acho que isso está um pouco relacionado com a ansiedade, né, que eu tenho, assim, de querer mais, mas eu acho muito bom a vida (Florabela, 65 anos, p. 5.1).

4.2.7 Frida, 66 anos

Frida tem 66 anos, mãe de três filhos, engenheira civil, divorciada e reside na cidade de Goiânia. Aposentou-se há quatro anos. No início, sofreu um impacto com a mudança de rotina. Viajou por um período, mas sentiu vontade de voltar a estudar. Decidiu fazer uma graduação em licenciatura, que era um desejo antigo. Quando era jovem, Frida começou esse mesmo curso que agora está realizando, mas acabou desistindo, pois acreditava que engenharia lhe possibilitaria melhores chances de emprego.

Seguem, no quadro abaixo, suas prioridades, identificadas no momento da entrevista.

Quadro 22 - Elementos centrais, significados cognitivos e afetivos das prioridades de Frida identificadas no momento da entrevista

Elementos centrais	Significados cognitivos	Significados afetivos
Buscar conhecimento/ Estudar	- é realizar um sonho; - é uma forma de cuidar da sua saúde mental e cognitiva.	- sente-se ativa; - sente-se presa pelo compromisso de estudar; - apresenta sentimentos ambivalentes entre o desejo de estudar e a vontade de não estar vinculada a esse compromisso. Mas, ao mesmo tempo, gosta; - sente-se jovem.
Estar com a família	- são pessoas muito importantes para ela; - nunca exerceu somente o papel de mãe/cuidadora do lar (os estudos e o trabalho sempre compartilharam o seu tempo com a família).	- de certa forma, sente-se “presa” pelos compromissos que tem com a família.
Ter saúde	- é estar bem física e mentalmente; - é ser ativa; - é uma das suas prioridades; - é praticar atividade física.	- preocupa-se em “dar trabalho” para os filhos/perder sua autonomia; - sente prazer em realizar atividades físicas como corrida (sente-se superando seus limites).

Envelhecer bem	<ul style="list-style-type: none"> - é ter autonomia; - é aprender a lidar com a solidão, - é ter saúde física e cognitiva; - não perder a vontade de viver. 	<ul style="list-style-type: none"> - sente-se com vitalidade e força de vontade; - sente ânsia de viver.
-----------------------	--	--

As prioridades de Frida no momento da entrevista foram: ‘buscar conhecimento/ estudar’, ‘estar com a família’, ‘ter saúde’ e ‘envelhecer bem’.

Quadro 23 - Projetos de vida de Frida

Elementos centrais	Significados cognitivos	Significados afetivos
Possibilidade de começar uma nova carreira.	<ul style="list-style-type: none"> - ser professora; - experimentar novas possibilidades; - tem dúvidas ainda sobre o que vai fazer depois que terminar a faculdade, mas seguir com a carreira de docente é uma das possibilidades 	<ul style="list-style-type: none"> - sente-se aberta ao novo, a novas possibilidades.
Viajar		<ul style="list-style-type: none"> - sente prazer em viajar; - sente-se livre.
Formar-se	<ul style="list-style-type: none"> - significa a possibilidade de começar uma nova carreira profissional como docente; - realizar um sonho antigo. 	<ul style="list-style-type: none"> - sente que, ao voltar a estudar, dá exemplo de superação para outras pessoas de sua idade e para seus filhos.
Estar com a família	Projetos de vida coincidentes com as prioridades da participante (já mencionadas no quadro anterior).	
Envelhecer bem		
Buscar conhecimento/estudar		
Ter saúde		

Frida disse que têm inúmeros projetos de vida, mas o primeiro, no curto prazo, é formar-se. No início, ingressou na faculdade com o objetivo de manter sua mente ativa, mas relata que ao longo do curso despertou nela o desejo de começar uma nova carreira profissional como docente. Ela relata um sentimento de ambivalência entre o prazer que sente em estudar e a falta de liberdade que isto implica, pelo tempo e dedicação que requer.

Inicialmente ela pensou em seguir, após a graduação, para uma especialização e depois para o mestrado. Entretanto, o próprio curso despertou nela o desejo de exercer a profissão de professora. Um projeto de vida antigo.

Vixe Maria, tenho um monte de projetos, eu tenho muitos, mas assim, se tu perguntares, o primeiro é me formar, certo? Depois de eu me formar, eu tinha pensado é, assim, em não exercer a profissão de professor. Quando eu entrei pra estudar, era pra estudar, para minha cabeça ficar ativa. Então eu tinha pensado em fazer a graduação, depois fazer uma especialização, depois fazer um mestrado, eu não parar de estudar até eu morrer, certo? Eu tinha pensado nisso. Agora parece que eu tô pensando em ensinar, o próprio curso despertou uma vontade de exercer uma profissão. Eu pensei assim, quem sabe, né? Agora essas duas coisas, elas se chocam demais com a terceira, que é a liberdade de querer viajar, entendeu? Que aí, pra isso, você precisa estar sem o vínculo, o tempo. Porque meu projeto de vida mudou demais, é, quando eu entrei na faculdade e a Marcia²⁰ adoeceu numa forma que precisa de eu estar presente quase que todos os dias, entendeu? Quase todos os dias. Hoje, se você me perguntar, tipo assim, eu meio que abandonei o viajar (Frida, 66 anos, p. 9.5).

Então eu me sinto jovem, isso aí me trouxe a sensação da juventude. Essa história de meu Deus eu tenho que fazer os exercícios, eu tenho que fazer dois fichamentos: eu acho bom, entendeu, ter esse tipo de preocupação. Isso é uma coisa de, ah eu tenho que fazer um fichamento, eu não tenho que fazer um projeto, eu não tenho que fazer uma vitória, eu não tenho que fazer um orçamento. É diferente, entendeu? Eu não sinto o prazer no trabalho que eu sinto estudando, entendeu? (Frida, 66 anos, p. 9.14).

No quadro abaixo, descrevemos com mais detalhes as concepções de Frida sobre suas experiências educacionais.

Quadro 24 - Elementos centrais, significados cognitivos e afetivos das concepções de Frida sobre a experiência educacional, identificadas no momento da entrevista

Elementos centrais	Significados cognitivos	Significados afetivos
Autorrealização	- é realizar um sonho; - faz parte do seu projeto de vida.	- sente-se ativa; - sente-se jovem.
Estudar como forma de abrir-se para o novo/novas possibilidades	- pensa em talvez começar uma nova carreira, tornar-se professora.	- tem dúvidas ainda sobre o que vai fazer depois de se formar, mas sente que tem abertas novas possibilidades.
Estudar como objetivo até o fim da vida	- não quer parar de estudar até morrer.	- sente-se animada, ativa.
Retorno aos estudos como forma de legado	- voltar a estudar é sinônimo de superação.	- sente que está se superando e gostaria de deixar isso como legado.
Estudar como forma de ressignificar sua rotina	- tem novas preocupações com os estudos, como por exemplo trabalhos, provas.	- sente-se bem por ter esses compromissos; - sente prazer nos estudos.

²⁰ Filha da participante (nome fictício).

Estudar como forma de ressignificar o passado	- ela sempre quis fazer licenciatura, era um sonho antigo; - estudar sempre foi algo importante para ela e continua sendo.	- sente-se realizando um projeto de vida antigo.
Estudar como forma de manter/ promover saúde cognitiva	- é uma forma de cuidar da sua saúde mental e cognitiva; - ajuda a manter a mente ativa.	- tem medo de dar trabalho para os filhos; - medo de ter o mal de Alzheimer; - sente-se capaz.
Estudar como forma de estar presa a um compromisso	- estudar é ter compromissos que, ao mesmo tempo que trazem muito prazer, requer a responsabilidade e dedicação.	- tem sentimentos ambivalentes sobre a escolha de voltar a estudar e não estar totalmente livre para viajar, por exemplo.

Para Frida, buscar o conhecimento e estudar representam: autorrealização, abrir-se para o novo, manter/promover saúde cognitiva, deixar um legado, ressignificar sua rotina e seu passado. Ao falar de cada um desses elementos centrais, ela diz sentir-se ativa, jovem, aberta a novas possibilidades, capaz, animada. Também disse que se sente que, ao voltar a estudar, dá exemplo de superação para outras pessoas de sua idade e para seus filhos. É também um objetivo que tem até o fim da vida.

Todavia, retornar os estudos não significa somente sentimentos positivos, ela também expressa que tem sentimentos ambivalentes, quando pensa que está estudando no momento da vida em que não precisa mais trabalhar e poderia fazer outras coisas, como viajar. Para ela, estudar também significa um compromisso ao qual ela se sente “presa”.

4.2.8 Cecília, 67 anos

Cecília tem 67 anos, é solteira, mora em São Paulo e tem dois filhos. Começou a trabalhar quando tinha 15 anos, teve diversos empregos, aposentou-se há cerca de 20 anos como professora. É graduada em Pedagogia e em Biologia. Atualmente cursa graduação em uma universidade pública no município de São Paulo.

Neste momento de sua vida em que os filhos estão adultos e independentes, suas prioridades são: cuidar de si própria, ter saúde, envolver-se espiritualmente, buscar conhecimento/estudar, ajudar pessoas no momento da finitude. Segue o quadro abaixo com os significados cognitivos e afetivos das prioridades de Cecília.

no momento da entrevista

Elementos centrais	Significados cognitivos	Significados afetivos
Envolver-se Espiritualmente	<ul style="list-style-type: none"> - é uma das prioridades em sua vida; - é a partir de onde ela lida com o passado e com os porquês da vida; - dá sentido e vivacidade para a sua vida. 	<ul style="list-style-type: none"> - desperta sentimento de gratidão e amor; - sente-se em sintonia com os outros seres, com a natureza, com o mundo (“sentimento oceânico”); - sente-se forte; - sente-se ligada a si mesma, aos seus princípios, ao que tem que fazer na vida.
Cuidar de si própria	<ul style="list-style-type: none"> - é uma das prioridades de sua vida; - é ressignificar seu passado, seus traumas; - requer a busca de conhecimentos. 	<ul style="list-style-type: none"> - sente respeito e valorização por si própria; - provoca-lhe aumento na autoestima; - sente-se em sintonia consigo mesma, com os outros e com a natureza.
Buscar conhecimento/Estudar	<ul style="list-style-type: none"> - é uma das prioridades em sua vida; - é um grande motivador; - é uma forma de cuidar de si mesma; o que a mantém viva; - sempre estudou e quer continuar até o último dia da vida. 	<ul style="list-style-type: none"> - provoca-lhe o desejo de seguir adiante; - provoca-lhe interesse, curiosidade; - desperta-lhe vitalidade, saúde; - sente-se valorizada a partir do conhecimento que tem; - sente-se capaz.
Ter saúde	<ul style="list-style-type: none"> - exige cuidados; - exige preocupação com a alimentação; - estudar também é uma forma de manter a saúde. 	<ul style="list-style-type: none"> - sente prazer em cuidar de sua saúde; - sente medo de depender dos cuidados de outras pessoas.
Ajudar pessoas (finitude)	<ul style="list-style-type: none"> - é algo muito sério para ela; - trabalho que deseja fazer (ajudar as pessoas no fim da vida). 	<ul style="list-style-type: none"> - relata sentimento de dever.

Das prioridades elencadas, buscar conhecimento/estudar e ajudar pessoas na finitude são também projetos de vida. Também tem o projeto de vida, de médio prazo, de morar fora do país e de começar uma nova carreira profissional. Ela deixa claro que deseja viver o momento presente, degustando tudo que a vida tem para lhe oferecer, coisas boas e ruins; ela diz sentir-se preparada para enfrentar desafios e dificuldades. Quando fala sobre isso, ela expressa prontidão e resiliência.

Quadro 26 - Projetos de vida de Cecília

Elementos centrais	Significados cognitivos	Significados afetivos
Viver o momento presente	- é viver o que a vida oferecer; - é estar à disposição da vida.	- sente-se disposta e preparada a enfrentar os desafios de dificuldades que a vida possa lhe oferecer daqui para frente; - sentimento de prontidão e resiliência.
Estudar fora do país	- é abrir novas possibilidades; - é continuar estudando em outros espaços.	- sente-se feliz e livre; - não se sente presa a nada.
Nova carreira profissional	- é abrir uma clínica para cuidar de pessoas idosos; - é uma possibilidade.	
Buscar conhecimento/ Estudar	Projetos de vida coincidentes com as prioridades da participante (já mencionadas o quadro anterior)	
Ajudar pessoas (finitude)		

Eu acho que estou mais assim pronta pras coisas e disposta a fazer o que tem pra fazer. Eu não tenho planos, assim, vou fazer isso, isso, aquilo. Estou à disposição da vida; o que tiver no meu alcance, eu faço (Cecília, 67 anos, p. 2.14).

Eu quero cuidar de mim e agora meus filhos, que foram a grande preocupação da minha vida, agora estão cada um com as suas vidas e eu estou sozinha. Agora eu quero cuidar muito de mim, para eu não depender de cuidados de saúde aí fora. Eu quero sempre cuidar muito bem da minha alimentação, estudar cada vez mais. Eu já fiz um contrato com Deus, que eu quero morrer estudando, quero morrer sentada estudando [risos], eu tenho esse contrato já. E aí, é o que eu pretendo: estudar, quero entender para que que serve essa vida e o dia que eu entender alguma coisa, eu quero passar para os outros, se tiver alguém interessado (Cecília, 67 anos, p. 2.4).

Buscar conhecimento e estudar são centrais na vida de Cecília e têm vários significados, dentre eles: é uma forma de ajudar outras pessoas, é um projeto para toda a vida, é um modo de manter/promover saúde cognitiva, é ressignificar o passado, é começar uma nova carreira/possibilidades e é uma forma de autocuidado/de fazer algo para si. O quadro abaixo descreve os significados cognitivos e afetivos que a experiência educacional representa para Cecília.

Quadro 27 - Elementos centrais, significados cognitivos e afetivos das concepções de Cecília sobre a experiência educacional, identificadas no momento da entrevista

Elementos centrais	Significados cognitivos	Significados afetivos
Estudar como forma de ajudar outras pessoas	- quer estudar ainda mais para realizar o trabalho de preparar as pessoas para finitude.	- sentimento de dever.

Estudar como projeto para toda a vida	<ul style="list-style-type: none"> - é uma das prioridades em sua vida; - sempre estudou e quer continuar até o último dia da vida; - estudar sempre foi algo importante em sua vida; - estudar para entender para que serve essa vida e transmitir para outras pessoas. 	<ul style="list-style-type: none"> - provoca-lhe o desejo de seguir adiante; - sempre gostou muito de estudar.
Estudar como modo de manter/promover saúde cognitiva	<ul style="list-style-type: none"> - estudar é sinônimo de saúde cognitiva e mental. 	<ul style="list-style-type: none"> - sente-se uma eterna aprendiz.
Estudar como modo de ressignificar o passado	<ul style="list-style-type: none"> - estudar era muito importante para o pai, apesar de ele não ter tido a chance, ele queria que a filha estudasse. 	<ul style="list-style-type: none"> - sente admiração pelo pai.
Estudar como meio de começar uma nova carreira/possibilidades	<ul style="list-style-type: none"> - vislumbra a possibilidade de começar algo novo na carreira; - é uma possibilidade. 	
Estudar como forma de autocuidado/ fazer algo para si.	<ul style="list-style-type: none"> - é um grande motivador; - é uma forma de cuidar de si mesma; - de não viver a vida de outros; - faz parte do seu projeto de vida estudar até o fim da vida. 	<ul style="list-style-type: none"> - provoca-lhe interesse, curiosidade; - desperta-lhe vitalidade, saúde; - sente-se valorizada a partir do conhecimento que tem; - sente-se capaz; sente que tem muito o que estudar – eterna aprendiz

4.2.9 Carolina, 67 anos

A participante Carolina tem 67 anos, é aposentada, viúva e tem três filhos. Trabalhou 36 anos na área da Educação, como professora, coordenadora pedagógica e diretora de escola em São Paulo. Fez magistério e graduação em Pedagogia, formou-se em 1986. Ela decidiu voltar a frequentar a Universidade para “*preencher um vazio*” que sentia após a morte do seu esposo, a aposentadoria e o casamento de sua filha.

Uma das formas que encontrou de manter-se ativa e em contato com pessoas foi realizando cursos de extensão em Universidades Abertas à Terceira Idade, até que despertou o interesse por fazer o curso de graduação em uma universidade pública no município de São Paulo. Suas principais prioridades apresentadas no momento da entrevista foram as descritas no quadro a seguir:

Quadro 28 - Elementos centrais, significados cognitivos e afetivos das prioridades de Carolina identificadas no momento da entrevista

Elementos centrais	Significados cognitivos	Significados afetivos
Pensar e cuidar de si própria	<ul style="list-style-type: none"> - é a prioridade em sua vida hoje; - é olhar para dentro de si; - é se conhecer; - é se reestruturar. 	- sente-se em paz.
Buscar conhecimento/Estudar	<ul style="list-style-type: none"> - é ter com quem discutir suas leituras, trocar ideias; - é abrir possibilidades para a construção de uma nova carreira; - é realizar um sonho; - é ter muito para viver (esperança); - é abrir novas possibilidades/novos projetos de vida; - é uma forma de extirpar preconceitos; - é motivo de orgulho para a família. 	<ul style="list-style-type: none"> - sente-se uma eterna aprendiz; - sente-se cumprindo uma obrigação consigo mesma (cuidando de si); - sente-se bem na relação com os colegas; - sente-se bem aprendendo (sempre sentiu isso); - antes de voltar a estudar sentia-se sufocada, com vazão, sentia-se só.
Estar com a Família	<ul style="list-style-type: none"> - são as pessoas mais importantes para ela; - deseja viver com saúde e se cuidar para poder estar com a família. 	<ul style="list-style-type: none"> - sente-se realizada com relação à maternidade, ao casamento e à família que construiu; - sente medo de “dar trabalho para os filhos”.
Envolver-se espiritualmente	<ul style="list-style-type: none"> - sempre foi importante para ela; - não se imagina sem a dimensão da espiritualidade. 	- sente-se bem.
Ter saúde	<ul style="list-style-type: none"> - é não dar trabalho para os filhos; - é cuidar de si; ela diz que não percebe que tem a idade que tem. 	- sente-se preocupada em ser um fardo para os filhos na velhice tardia.

Quando questionada sobre seus projetos de vida, Carolina disse, primeiramente, que havia realizado muitos sonhos ao longo de sua vida, tais como se casar, ter filhos, formar-se e construir uma carreira. Mas que, em sua realidade atual, a partir do retorno aos estudos, começou a vislumbrar algumas outras possibilidades, como por exemplo uma mudança de carreira. Embora tenha expressado dúvidas sobre os caminhos que vai seguir após o término da faculdade, ela sinaliza alguns projetos, tais como o de trabalhar em uma instituição de cuidados para idosos ou empreender na área de formação de cuidadores de idosos.

Quadro 29 - Projetos de vida de Carolina

Elementos centrais	Significados cognitivos	Significados afetivos
Buscar conhecimento/Estudar	Projetos de vida coincidentes com as prioridades da participante (já mencionadas no quadro anterior).	
Construir uma nova carreira profissional	-é construir um novo projeto de vida.	-sente-se animada.

Então, agora, eu comecei a vislumbrar uma outra carreira. Porque eu comecei a ver, eu posso trabalhar ou numa ILPP²¹ ou ter uma coisa minha própria, né, com as minhas economias. Tenho conversado muito com meu filho mais velho. E a gente tem, ele falou: “mãe, você tem que fazer alguma coisa”. E, mais assim, ainda não sei o quê. Tem até um pessoal na minha sala que a gente conversa muito de fazer um curso de preparação de cuidadores de idosos, com a base da [nome do curso] [...]. Aí eles falam assim: “mas você vai trabalhar?”. Eu falo “ainda não sei” [risos], mas eu acho que tende a isso. Uma nova carreira (Carolina, 67 anos, p. 3.3).

A experiência de ter retornado aos estudos tem diversos significados para Carolina, dentre eles: é uma forma de autocuidado/de fazer algo para si, é um modo de convívio com outras pessoas/outras ideias, é vislumbrar outra carreira profissional, é objetivo até o fim da vida, é motivo de orgulho para a família, é a realização de um sonho, é diminuir desigualdades/preconceitos, é um modo de ressignificar o passado, é manter/ promover saúde cognitiva e emocional. No quadro abaixo, descrevemos detalhadamente os elementos centrais e seus significados correspondentes à experiência educacional de Carolina.

Quadro 30 - Elementos centrais, significados cognitivos e afetivos das concepções de Carolina sobre a experiência educacional, identificadas no momento da entrevista.

Elementos centrais	Significados cognitivos	Significados afetivos
Estudar como forma de autocuidado/ fazer algo para si	<ul style="list-style-type: none"> - estudar é a prioridade em sua vida hoje e é uma forma de cuidar de si; - é se conhecer; - é se reestruturar; - é dar sentido para a vida no atual momento em que se encontra (sendo viúva e tendo filhos adultos e com suas próprias rotinas); - a idade é um impulsionador para fazer as coisas que quer fazer (porque não tem tanto tempo como o jovem, por exemplo) 	<ul style="list-style-type: none"> - sente-se em processo de autoconhecimento; - sente que deve fazer as coisas que gostaria de fazer, porque não tem mais muito tempo.

²¹ Instituição de Longa Permanência para Idosos.

Estudar como modo de convívio com outras pessoas/ outras ideias	<ul style="list-style-type: none"> - é ter com quem discutir suas leituras, trocar ideias (sempre teve o hábito de ler, mas chegou a um ponto que sentiu necessidade de conversar sobre o que estava lendo); - conviver e conversar com os colegas é uma forma de renovar-se. 	- sente-se como uma eterna aprendiz; é maravilhoso poder conviver e ser amiga dos colegas
Estudar como modo de vislumbrar outra carreira profissional	<ul style="list-style-type: none"> - é abrir novas possibilidades/novos projetos de vida (nova carreira); - não imaginava voltando a estudar, mas voltar a estudar lhe abriu novas portas/a possibilidade de fazer novos projetos; - é uma possibilidade, mas ainda não sabe ao certo o que fará. 	- sente-se animada com essas novas possibilidades
Estudar como objetivo até o fim da vida	<ul style="list-style-type: none"> - estudar mais como parte dos planos futuros; - vontade de aprender mais e mais; - estudar significa desvendar um novo mundo; - também tem planos de talvez continuar na academia para fazer mestrado; - estando estudando, as portas vão se abrindo, estando em casa não se tem a dimensão deste outro mundo que é a educação. 	<ul style="list-style-type: none"> - sente-se uma eterna aprendiz; - sente-se com esperanças, abrindo portas.
Estudar como modo de manter/ promover saúde cognitiva	<ul style="list-style-type: none"> - estudar ajuda a manter o cérebro ativo. 	- medo de ser fardo para os filhos.
Estudar como motivo de orgulho para a família	<ul style="list-style-type: none"> - é motivo de orgulho para a família (os filhos a incentivam muito). 	- sente-se admirada, amada e incentivada pelos filhos.
Autorrealização/sonho	<ul style="list-style-type: none"> - é realizar um sonho. 	- sente-se animada.
Estudar como modo de manter/promover saúde emocional	<ul style="list-style-type: none"> - estar com colegas; - ter companhia. 	<ul style="list-style-type: none"> - antes de voltar a estudar sentia-se sufocada, com vazio; - sentia-se só.
Estudar como forma de diminuir desigualdades/ preconceitos	<ul style="list-style-type: none"> - é uma forma de extirpar preconceitos; - a oportunidade de estudar diminui as desigualdades de cor. 	- sente-se cumprindo uma obrigação consigo mesma (cuidando de si).
Estudar como modo de ressignificar o passado	<ul style="list-style-type: none"> - estudar era algo importante para os pais, valorizavam muito e incentivavam os filhos; eles não tiveram oportunidade de estudar (a mãe ela e a irmã alfabetizaram); sempre foi importante, a família nunca foi empecilho 	

O ambiente de educação formal não é um ambiente novo para Carolina, pois durante várias décadas foi professora e diretora de escola da rede pública. Mesmo assim, o retorno aos estudos acadêmicos foi algo que trouxe alguns desafios para ela, principalmente em disciplinas na área de biologia. Entretanto, ela contou com a ajuda de colegas que sempre se dispuseram a ajudá-la, faziam inclusive grupos de estudo com esse objetivo. Ela sente-se cuidada, amada, acolhida pelos colegas.

4.2.10 Anna, 71 anos

A participante Anna tem 71 anos, é casada e tem três filhos. No momento da entrevista estava cursando sua primeira graduação. Após sua aposentadoria na área administrativa da Educação, há mais de 20 anos, ela dedicou-se à família, aos cuidados com sua casa, a viagens com o esposo e ao trabalho voluntário que realiza há 36 anos.

Suas principais prioridades no momento da entrevista foram: ‘buscar conhecimento/estudar’, ‘estar com a família’, ‘envolver-se espiritualmente’, ‘continuar trabalho voluntário’, ‘ter saúde’ e ‘envelhecer bem’. Os significados cognitivos e afetivos de cada um desses elementos centrais foram descritos no quadro abaixo.

Quadro 31 - Elementos centrais, significados cognitivos e afetivos das prioridades de Anna identificadas no momento da entrevista

Elementos centrais	Significados cognitivos	Significados afetivos
Buscar conhecimento/ Estudar	<ul style="list-style-type: none"> - é realizar um sonho; - faz parte do seu projeto de vida; - representa uma nova vida, uma nova rotina; - significa um novo modo de compreender a realidade. 	<ul style="list-style-type: none"> - sente-se valorizada; - sente-se mais segura; - sente-se em desenvolvimento/evolução; - sente-se feliz aonde está.
Estar com a família	<ul style="list-style-type: none"> - é uma das prioridades em sua vida; - é motivo de dedicação durante toda a vida; - é a via pela qual acredita que transformações no mundo sejam possíveis. 	<ul style="list-style-type: none"> - preocupa-se com a família; - tem medo de deixar o marido sozinho (esse sentimento traz dúvidas sobre a decisão de continuar ou não se dedicando à faculdade); - sente prazer em estar com a família; - sente-se orgulhosa pela educação que ofereceu aos filhos; - sente respeito pelas hierarquias/pelo papel de sua mãe

		(ainda que como cuidadora).
Envolver-se espiritualmente	<ul style="list-style-type: none"> - é relacionar-se com Deus que é uma das prioridades em sua vida; - é mais importante que religiosidade; - é a partir de onde ressignificou os traumas e dificuldades do passado. 	<ul style="list-style-type: none"> - tem fé; - sente-se bem; - sente-se emocionada.
Continuar trabalho voluntário	<ul style="list-style-type: none"> - já realiza há 36 anos; - é uma forma de aprender; - é ajudar a transformar a vida das pessoas; - pretende também fazer realizar um trabalho partir dos conhecimentos na área do curso superior que está realizando. 	<ul style="list-style-type: none"> - sente-se grata pelo que aprendeu realizando este trabalho; - gosta muito; - sente-se feliz.
Ter saúde	<ul style="list-style-type: none"> - é envelhecer bem; - é uma das suas prioridades; 	<ul style="list-style-type: none"> - preocupa-se em dar trabalho para os outros/ perder sua autonomia;
Envelhecer bem	<ul style="list-style-type: none"> - é cuidar da saúde (fazer atividade física, ter uma alimentação saudável); - é viver o tempo presente; - é valorizar suas expectativas de vida. 	<ul style="list-style-type: none"> - sente-se com ótima saúde; - medo de dar trabalho e perder sua autonomia.

Quando questionada sobre seus projetos de vida, Anna disse que não pretende fazer projetos a longo prazo, deseja envelhecer bem, cuidar da saúde/ter saúde, continuar envolvendo-se espiritualmente, concluir a graduação e continuar fazendo trabalho voluntário. Também pretende continuar buscando conhecimento. Sente-se valorizada socialmente, ao dizer para as pessoas que voltou a estudar. Os projetos de vida de Anna estão no quadro na sequência, grande parte deles já mencionados no quadro anterior:

Quadro 32 - Projeto de vida de Anna

Elementos centrais	Significados cognitivos	Significados afetivos
Concluir a graduação	<ul style="list-style-type: none"> - realização de um sonho; - possibilidade de começar nova carreira. 	<ul style="list-style-type: none"> - sente-se feliz, realizada.
Buscar conhecimento/ Estudar	Projetos de vida coincidentes com as prioridades da participante (já mencionadas no quadro anterior)	
Continuar trabalho voluntário		
Continuar envolvendo-se espiritualmente		

Cuidar da saúde/ter saúde	
Envelhecer bem	

Eu vou vivendo assim as etapas, sabe? Agora, por exemplo, meu projeto é a faculdade, né? Se Deus quiser, quero concluir muito bem. E depois eu vejo pra frente. [...] Eu penso em fazer trabalho voluntário [...], eu acho que é uma coisa que eu vou querer fazer. É um projeto. Eu penso em focar no trabalho voluntário, eu gosto muito disso [...](Anna, 71 anos, p. 8.6).

[...] eu tava numa vida assim... Completamente diferente do que eu faço hoje. Eu já tinha mais de vinte anos de aposentada, aposentada pela Educação, [...] Então, assim, eu tava numa outra fase de vida, viajando muito. [...] Jera um sonho, que eu falo que eu já tinha trancado numa gaveta, trancado e jogado a chave fora. Nem pensava mais, nunca mais eu vou sentar num banco de escola, nunca (Anna, 71 anos, p. 8.1).

Parece que a gente passa a ser mais, assim, valorizada. Você passa a ter mais, você passa a ser mais acreditada. Por todo mundo. Passa uma segurança. Nós damos palestras, eu e ele [esposo], sobre relacionamento de pais e filhos. Então, eu tenho percebido assim, sabe, Maraiza, o antes e o agora, sabe? Durante a nossa fala, lá pelo final, que eu falo que eu tô estudando, que eu falo que nunca é tarde pra você realizar seu sonho. Então, eu dou tipo um depoimento [...]. Parece que sua credibilidade aumenta. Engraçado, né? Então eu tô sentindo isso [...]. (Anna, 71 anos, p. 8.2)

Para Anna, graduar-se não é só uma etapa para realizar outros projetos de vida, para ela graduar-se é, em si, a realização de um projeto de vida. Para ela a experiência educacional tem os seguintes significados: autorrealização/sonho, é uma forma de ressignificar o passado, é um meio de aperfeiçoar o trabalho voluntário ou fazê-lo com mais qualidade, é uma forma de abrir-se para o novo/novas possibilidades, é uma forma de legitimar sua fala, é um modo de ressignificar a rotina. No quadro abaixo, descrevemos cada um desses elementos centrais

Quadro 33 - Elementos centrais, significados cognitivos e afetivos das concepções de Anna sobre a experiência educacional, identificadas no momento da entrevista

Elementos centrais	Significados cognitivos	Significados afetivos
Autorrealização/sonho	- era um sonho que “já tinha trancado numa gaveta, trancado e jogado a chave fora”.	- sente-se realizando um sonho.
Estudar como modo de ressignificar o passado	- é reinventar-se (quando era jovem não gostava de estudar, parou aos 16 anos. Hoje, estudar é uma das prioridades em sua vida); - sua vida sempre foi a família e os afazeres da casa. Nunca pensou em estudar; - representa uma nova vida, uma nova rotina.	- sente-se realizando um sonho; - sente-se redescobrimdo-se.

A própria faculdade já é a realização de um projeto de vida	- quer viver bem o dia de hoje; - graduar-se é, em si, a realização de um projeto de vida.	- sente-se feliz onde está; - sente prazer em aprender.
Estudar como meio de aperfeiçoar o trabalho voluntário ou fazê-lo com mais qualidade	- um dos seus projetos de vida é fazer trabalho voluntário a partir do curso superior que está realizando, mas não sabe ainda como será (está em aberto).	- gosta muito (já faz trabalho voluntário); - sente-se feliz ajudando outras pessoas.
Estudar como forma de abrir-se para o novo/novas possibilidades	- é “abrir a cabeça”; - significa um novo modo de compreender a realidade.	- sente-se em desenvolvimento/evolução.
Estudar como forma de legitimar sua fala	- os estudos representam socialmente legitimidade (segurança) no que a pessoa fala.	- sente-se mais valorizada; - sente-se mais segura.
Estudar como forma de ressignificar a rotina	- antes a forma com que gastava seu tempo estava muito ligada aos afazeres domésticos e ao marido; - hoje tem outra rotina (completamente diferente da que tinha antes).	- sente-se feliz; - mas também se preocupa em deixar o esposo sozinho enquanto se dedica aos estudos.

Anna relata que tem dificuldades na aprendizagem de certos conteúdos acadêmicos, mas que encontrou diversas formas de compensá-las. Primeiramente, ela dedica-se em várias horas do dia a aprender e utiliza diversas técnicas de estudo, tal como a descrita abaixo:

Aí, eu peguei um jeito, eu sempre tô procurando meios de estudo que me facilita, sabe? Então eu gravo minhas aulas e anoto tudo. Aí eu chego em casa. Eu nunca deixo a matéria pro outro dia. Aí eu ouço toda a aula de novo e escrevo tudo. Eu vou ouvindo e escrevendo, escrevendo, sabe? E quando chega no dia das provas é tudo de novo. Vou ouvindo as aulas, eu tenho um... como é que chama? Eu comprei um HD externo pra pôr as coisas. Eu gravo as aulas no celular e eu tenho um tablet e eu coloco tudo lá pra não carregar tanto o celular. E quando chega os dias de prova, tá tudo lá. Aí eu já vou, já tem as datas, né. E no caderno também. Tudo organizadinho. Aí eu já tenho aquela facilidade pra estudar, sabe? E aí eu estudo, estudo, estudo. Como chocolate amargo. Tomo café sem doce pra tirar o sono, sabe? Aí terminei o estudo, vou fechar agora. Aí eu gravo, com minha voz, tudo que eu estudei. Eu gravo tudo que eu estudei, aquele resumo que eu fiz. Aí eu vou tomar banho eu tô lá ouvindo, eu vou pra cozinhar de manhã, eu tô ouvindo. Aí eu vou pra faculdade, dentro do carro, tô ouvindo. Aí aquilo vai ficando fresquinho dentro da minha cabeça. Foi a maneira que eu encontrei de estudar. E isso, eu faço pesquisa direto sobre meios de estudo, como gravar melhor, sabe? E a gente sabe que pelo visual você grava um tanto por cento, escrevendo você registra um outro tanto, não é? Ouvindo outro tanto. Então eu apelei pra tudo [risos]. Vou atacar tudo (Anna, 71 anos, p. 8.2).

CAPÍTULO V

Discussão

Inúmeras pesquisas demonstraram que ter projetos de vida, propósito, projetos pessoais, objetivos de vida é benéfico para a vida das pessoas.. Algumas associações – tais como: projetos pessoais e satisfação com a vida (PALYS; LITTLE, 1983); propósito de vida e sentimentos positivos de saúde mental e física (REKER, PEACOCK; WONG, 1987); significado na vida e bem-estar psicológico(ZIKA; CHAMBERLAIN, 1992); propósito de vida e longevidade (BOYLE, *et al.*, 2009); significado na vida e saúde (KRAUSE, 2012); sentido da vida e longevidade (SONE *et al.*, 2008) – foram demonstradas nesses trabalhos. Em geral, os resultados parecem indicar que os índices de propósito de vida são diretamente proporcionais aos índices de saúde, bem-estar e longevidade.

Entretanto, grande parte dessas pesquisas não se dedicou à descrição dos projetos de vida dos participantes, concentrando-se principalmente em escalas de propósito de vida. Nosso estudo, portanto, tomou como ponto de partida a contribuição legada por esses trabalhos; todavia, buscou dar ênfase a uma abordagem mais qualitativa sobre os projetos de vida de adultos e idosos. Nosso objetivo geral de pesquisa foi ‘compreender quais são os projetos de vida de adultos e idosos e qual o papel da educação e da busca pelo conhecimento na organização desses projetos’. Mas, o que compreendemos como projetos de vida?

Projetos de vida são intenções de um sujeito (ou de um grupo), que negocia de modo dinâmico e singular com a realidade concreta e que, a partir disso, mobiliza modos significativos de ser e/ou agir no mundo, tendo em vista o que conhece sobre si mesmo e a partir das contradições do contexto em que vive (ARAUJO, ARANTES, PINHEIRO, 2020; BUNDICK, 2009; DAMON, 2009; MACHADO, 2004; PARRA, 2018; PINHEIRO, 2013; VELHO, 2003). A seguir vamos discutir os resultados das duas etapas da pesquisa realizadas com um total de 128 adultos e idosos brasileiros – 118 que responderam aos questionários e dez que foram entrevistados.

5.1 Projetos de vida e prioridades dos participantes da pesquisa

Todos os participantes das entrevistas e os 106 respondentes dos questionários afirmaram ter projetos de vida. Esse primeiro resultado, aparentemente simples, já representa por si só um aspecto surpreendente, tendo em vista o que mostra a literatura científica sobre

projetos de vida de idosos.

Embora grande parte dos participantes tenha expressado ter projetos em suas vidas, estes se diferenciavam quanto ao conteúdo e quanto ao tempo de realização. Alguns deles falaram de projetos de curto prazo. Assim, também encontramos uma participante, a Florbela, que tem – além de projetos de médio prazo, como formar-se, exercer a profissão – projetos de longuíssimo prazo, ligados à dimensão espiritual.

Os projetos de vida predominantes apresentados pelos participantes dos questionários foram organizados por ordem, considerando as respostas mais frequentes para as menos frequentes. São eles: viajar, buscar conhecimento, ajudar/trabalho voluntário, projetos profissionais, saúde, estar com a família, mudar estilo de vida, aquisições, espiritualidade, aposentar-se e manter-se ativo (a).

Comparando os elementos centrais agregados a partir das respostas à pergunta sobre projetos de vida e sobre as prioridades nos questionários, notamos que oito deles são semelhantes entre si. São eles: saúde, família, aspecto financeiro/aquisições, buscar conhecimento, trabalho/projetos profissionais, espiritualidade, viajar, ajudar pessoas/ trabalho voluntário. Em seguida, no quadro 34, destacamos a ordem de predominância de cada um desses elementos centrais nas respostas às perguntas sobre prioridade e sobre projetos de vida.

Quadro 34 – Comparativo entre prioridades e projetos dos participantes do questionário, por ordem de predominância²².

Elementos centrais	Prioridades atuais	Projetos de vida
Saúde	1º	5º
Estar com a família	2º	5º
Aspecto financeiro/Aquisições	3º	7º
Buscar conhecimento	4º	2º
Trabalho/Projetos profissionais	4º	4º
Espiritualidade	5º	8º
Valores/Conduta ética	6º	Não aparece
Boa convivência social	7º	Não aparece
Viajar	8º	1º
Ajudar/Trabalho voluntário	9º	3º
Mudar estilo de vida	Não aparece	6º

Nas entrevistas, os projetos de vida foram, por ordem do mais frequente para o menos frequente: buscar conhecimento/estudar, envolver-se espiritualmente, estar com a família, fazer trabalho voluntário/ajudar, ter/ promover saúde, viver o tempo presente, cuidar de si, envelhecer bem, construir nova carreira e viajar. Todos apareceram também como prioridades

²² No quadro 34 elencamos as prioridades e projetos de vida que apareceram em mais de 5% das respostas.

na fala dos entrevistados. O quadro 35, a seguir, mostra um comparativo dos elementos centrais semelhantes entre prioridades e projetos de vida que foram identificados a partir das respostas dos entrevistados.

Quadro 35 – Comparativo entre prioridades e projetos dos participantes da entrevista, por ordem de predominância.

Elementos centrais	Prioridades atuais	Projetos de vida
Buscar conhecimento/Estudar	1º	1º
Envolvimento espiritual	2º	4º
Estar com a Família	3º	5º
Trabalho voluntário/Ajudar	4º	2º
Ter saúde	5º	4º
Viver tempo presente	6º	3º
Cuidar de si	7º	6º
Envelhecer bem	7º	6º
Contruir/Reinventar carreira profissional	Não aparece	3º
Viajar	Não aparece	6º

Nos quadros 34 e 35, buscamos demonstrar, em uma enumeração, a ordem com que as prioridades elencadas aparecem nas respostas sobre prioridades e sobre projetos de vida, a partir dos resultados dos questionários e das entrevistas. Com base na leitura deles, podemos perceber que muitas das prioridades coincidem com os projetos de vida, embora os elementos centrais ganhem dimensões de frequência diferentes.

Nem tudo que é prioridade é projeto de vida. E nem tudo que é projeto de vida é prioridade. Mas ambos estão, quase sempre, relacionados e, tal como demonstramos no capítulo IV da tese, mapear as prioridades dos participantes é um caminho viável para o desvelamento dos projetos de vida.

No dicionário da língua portuguesa, *prioridade* significa “1. condição do que está em primeiro lugar em importância, urgência, necessidade, etc. 2. preferência, primazia” (TERRA, 2011, p. 847). E *projeto* significa “1. plano ou intenção de fazer algo no futuro. 2. Plano, esquema detalhado de construção. 3. esboço” (p. 851). Nossos dados de pesquisa, demonstraram que as prioridades, reportam-se à urgência – quando falam de suas prioridades, os participantes parecem se referir também ao que eles precisam cultivar/construir/fomentar no momento atual. Por outro lado, os projetos de vida parecem carregar uma noção de futuro, mas, também de constância, de continuidade.

Alguns dos projetos de vida dos questionários também estão presentes nas entrevistas. Desse modo e com o objetivo de realizar uma análise qualitativa, apresentamos, a seguir, aquilo que representou os elementos centrais mais comuns, considerando os resultados de ambas as

etapas de pesquisa: busca pelo conhecimento/estudar, estar com a família, ajudar/fazer trabalho voluntário, envolver-se espiritualmente/espiritualidade, nova carreira profissional/projetos profissionais e ter saúde/saúde²³. Tomaremos como ponto de partida especialmente os dados das entrevistas, tendo vista a maior possibilidade de análise que eles ensejam por meio dos significados cognitivos e afetivos expressados pelos participantes.

5.2 Elemento central: busca pelo conhecimento/estudar

A ‘busca pelo conhecimento’²⁴ foi o segundo projeto de vida (presente em 27,7% das respostas) e a quarta prioridade mais mencionada pelos participantes dos questionários (citada em 15,3% dos questionários). Nas entrevistas, foi o elemento central mais destacado tanto como prioridade quanto como projeto de vida, por unanimidade, pelos dez entrevistados.

Para os participantes dos questionários, a ‘busca pelo conhecimento’ significa aprender sobre diversos assuntos, estudar novos temas, aprender habilidades e competências. Alguns dos participantes relataram viverem em constante processo de aprendizado. Os participantes alegam que se sentem jovens e ativos quando estão aprendendo e que a busca por sempre aprender traz a sensação de pertencimento e de realização. A seguir, vamos detalhar o que representou, para os participantes e para esta pesquisa, esse elemento central nas entrevistas.

O elemento central ‘estudar/buscar conhecimento’ foi o que mais apareceu nas entrevistas. Atribuímos isso a um dos critérios de escolha dos participantes: estar matriculado e frequentando a universidade, seja no ensino superior ou na pós-graduação. Ou seja, nossa hipótese de pesquisa era a que os estudos e a busca pelo conhecimento necessariamente fariam parte da rotina e dos interesses dos participantes das entrevistas.

Entretanto, não dimensionamos que ele representaria um “ponto de viragem” na vida dos

²³ Embora “viajar” tenha sido o projeto de vida mais frequente nos questionários (presente em 32,1% das respostas) não o apresentamos neste capítulo, tendo em vista que não tenha sido um elemento significativo nas entrevistas (apareceu apenas na fala de duas participantes). Também não apresentaremos aqui uma discussão dos resultados que apareceram nas entrevistas na fala apenas de um participante como: mudar de cidade (Hilda), estudar fora do país (Cecília), terminar o mestrado (Hilda), criar uma casa de acolhimento para idosos (Jorge).

²⁴ O elemento central “estudar/busca pelo conhecimento” nas entrevistas refere-se, quase sempre, à inserção na educação formal, pois um dos critérios de participação na amostra era estar vinculada a alguma instituição de ensino superior. Entretanto, nos questionários, os participantes, quase sempre, se referiam ao conhecimento não formal. Por isso nomeamos o elemento central desta forma.

participantes. O elemento central ‘buscar conhecimento’ também apareceu como “retornar aos estudos”, “formar-se” ou “estudar”. Todas essas expressões se referiam à experiência educacional que eles viviam no momento da pesquisa e foram recorrentes em todas as entrevistas.

Vejam os que a experiência educacional formal significou para os dez participantes das entrevistas. Para eles, estudar é aproveitar bem o tempo, ter uma atividade, mudar hábitos, ter um compromisso, uma responsabilidade, ou seja, é uma forma de ressignificar o modo como organizam seu cotidiano. É ter com quem discutir as leituras, relacionar-se, um modo de convívio com outras pessoas, com outras ideias. Para eles, estudar é compreender a realidade de um modo diferente, é ser uma pessoa melhor, desenvolver-se como ser humano. É retomar projetos antigos, ressignificar o passado, superar a si mesmo. É realizar sonhos, e, neles, realizar-se.

Para os participantes, a busca pelo conhecimento significa abrir novas possibilidades que, antes do ingresso na faculdade, não eram vislumbradas. É abrir-se para a construção de uma nova carreira. Ou, ainda, de realizar um trabalho que nunca realizou, ou oferecer um serviço de mais qualidade no trabalho voluntário que já realiza. O fato de terem voltado a estudar foi descrito como motivo de orgulho para familiares de muitos dos participantes e também como uma forma de extirpar preconceitos ligados à cor ou à idade.

Estudar é também uma forma de cuidar da saúde mental-cognitiva: uma das participantes disse que voltou a estudar para ter saúde cognitiva e retardar demências, como o Alzheimer. Muitos disseram que não deixarão de estudar mais e que querem aprender até o último dia de vida. Para alguns, a atitude de voltar a estudar representa um legado que querem deixar para o mundo, para a família.

Estudar/buscar conhecimento também foi significado como uma forma de cuidar de si mesmo, fazer algo para si. Todos os participantes da entrevista, em algum momento, associaram este elemento central ao prazer em aprender. Ao falar do retorno aos estudos, da busca por aprender, os participantes expressaram sentimentos positivos; sentiam-se: felizes, vivos, ativos, animados, satisfeitos, livres, capazes. Sentiam-se ainda: mais seguros, reconhecidos, aproveitando a vida, vivendo o presente, evoluindo enquanto pessoa, desenvolvendo-se e lidando melhor com os problemas da vida. Alguns relataram ainda que se sentiam eternos aprendizes. Estudar, para eles, seria uma forma de não se sentir só, com vazio existencial, depressão. Ou um modo de instigar o interesse, a curiosidade, o desejo

de seguir adiante.

Os dados demonstram que retornar aos estudos também significa renunciar ao tempo livre. Uma das participantes apresentou sentimentos ambivalentes em relação à decisão de fazer outra faculdade: ao mesmo tempo em que estudar era uma das prioridades de sua vida e a realização de um sonho, para ela significava, também, estar presa a um compromisso (e não poder viajar ou estar com a família, por exemplo).

Todos os participantes relacionaram seus compromissos educacionais aos seus projetos de vida. Verificamos que os estudos ou são parte do projeto de vida (uma espécie de etapa a ser atingida para conquistar outro projeto) ou são a própria realização de um projeto de vida. Os participantes estavam muito mais interessados no conhecimento a que tinham acesso na universidade do que no certificado que poderão obter ao final do curso – embora a conquista da formatura também seja um marco importante para a vida de alguns, sobretudo, para aqueles que, pela primeira vez, cursam uma graduação.

Retornar aos estudos foi uma forma que vários participantes encontraram de ressignificar suas rotinas após se aposentarem e construírem novos projetos de vida. Para muitos dos participantes, a busca pelo conhecimento foi indicada como um projeto de vida de continuidade, ou seja, um projeto que estava sendo realizado naquele momento, mas que não se encerraria com a obtenção do diploma, pois desejavam continuar estudando até o fim da vida. Uma das participantes disse, rindo:

“[...] Eu já fiz um contrato com Deus, que eu quero morrer estudando, quero morrer sentada estudando, eu tenho esse contrato já [...]” (Cecília, 67 anos, p. 2.4).

Resultados semelhantes aos nossos foram demonstrados na literatura acadêmica brasileira, em nível de mestrado e/ou doutorado. As pesquisas realizadas por Sato (2008), Tavares (2008) e Carraro (2016) mostraram que idosos universitários significam o retorno aos estudos como forma de abrir novas possibilidades, um modo de extirpar preconceitos sobre a velhice e de ressignificar projetos de vida antigos que não puderam ser realizados.

A pesquisa de Sato (2008), em especial, apresentou resultados muito semelhantes aos nossos. Como dissemos no capítulo teórico, essa pesquisadora relatou que, ao retornarem aos estudos, os adultos e idosos demonstravam prazer pelo aprendizado, sentiam-se orgulhosos de si mesmos por enfrentarem as dificuldades. Para eles, o conhecimento tem um valor para além da certificação que o nível superior oferece.

Para os participantes de nossa pesquisa, a decisão de estudar em uma universidade (seja no ensino superior ou na pós-graduação) não veio desprendida de desafios. Ao mesmo tempo em que é a conquista de um grande sonho, também requer dos participantes o enfrentamento de inúmeras dificuldades, tais como: 1) ter que lidar com novas tecnologias, como o uso do computador para fazer trabalhos acadêmicos; e 2) enfrentar dificuldades de aprendizagem, devido ao tempo que a grande maioria deles ficou fora do ambiente educacional/acadêmico.

Os participantes enunciaram diversas formas com as quais enfrentam essas dificuldades. Sobre “lidar com as tecnologias”, eles buscavam ajuda dos colegas de classe ou familiares e passaram a utilizar ferramentas que não usavam antes, tais como o computador. E sobre as “dificuldades de aprendizagem”, de acordo com seus relatos, desenvolveram técnicas de estudos, tais como a participante Anna, de 71 anos, que gravava as aulas, transcrevia, fazia resumos e, depois, gravava a si mesma explicando o conteúdo. O exemplo dessa participante nos remeteu à teoria da seleção, da otimização e da compensação (SOC).

Baltes e Baltes (1990) afirmam que os processos de seleção, otimização e compensação podem ocorrer em vários momentos ao longo da vida, mas, na velhice, assumem um significado imprescindível. A *seleção* é a concentração no funcionamento de determinados “domínios que são de alta prioridade e envolvem uma convergência de demandas ambientais e motivações, habilidades e capacidade biológicas individuais” (p. 21-22). A seleção pode também referir-se ao desenvolvimento de domínios novos ou transformados, para atender a adaptação da pessoa a uma nova condição.

A *otimização* refere-se ao envolvimento, tanto quantitativo, quanto qualitativo, em atividades ou no desenvolvimento de habilidades, no sentido de aumentar as reservas gerais e maximizar as potencialidades. E a *compensação*, envolvendo aspectos individuais e tecnológicos, visa a desenvolver novos modos de agir diante de uma condição de vida com restrições ou perdas cognitivas, físicas, dentre outras (BALTES; BALTES, 1990). No caso da participante citada, foi possível perceber essas três etapas quando ela: 1) se adaptou à nova realidade de estudar, tendo em vista as várias décadas que esteve longe das atividades formais de educação; 2) dedicava várias horas do dia às atividades escolares; e 3) utilizava tecnologias como o gravador, para desenvolver técnicas de estudo e memorização do conteúdo.

Cada participante trouxe sua história de vida, com suas experiências, sucessos e

fracassos escolares, marcas, afetos. Todo esse repertório deve ser considerado, quando se fala de educação de adultos e idosos. Se já não somos uma “tábula rasa” quando nascemos, imagina quando estamos nas últimas fases do desenvolvimento. Como já postulou a teoria freireana, essa história de vida deve sempre ser levada em conta, quando falamos de educação, principalmente de educação de adultos e idosos.

Apesar de reconhecermos a singularidade das biografias de cada participante da entrevista, nossa pesquisa identificou alguns pontos em comum entre as experiências e os modos de aprender deles. Todos eles, de uma forma ou de outra, falaram da vontade de conhecer, de saber mais. Ou seja, estão em busca do conhecimento, não só por causa da certificação que ele possibilita, mas, sobretudo, pelo prazer em saber e adquirir novos conhecimentos. Por mais que os adultos mais velhos e idosos da nossa pesquisa tenham relatado certa dificuldade no retorno aos estudos, principalmente por se tratar de um ambiente completamente novo para alguns deles, todos tinham algo em comum: o desejo de aprender.

Os adultos e idosos de nossa pesquisa mostraram algo em comum - o que Anastasiou (2002) chama de “sabor do saber” (p. 72). Ou seja, eles relataram prazer em degustar o aprender. Nesse sentido, o desejo pelo conhecimento parece compensar as dificuldades inerentes a esse processo. Isso, porque retornar aos estudos significa lutar, superar desafios. Além disso, todas as dificuldades que eles relataram foram colocadas como oportunidades e não como empecilhos.

No que diz respeito à relação entre educação e envelhecimento, cabem aqui três ressalvas:

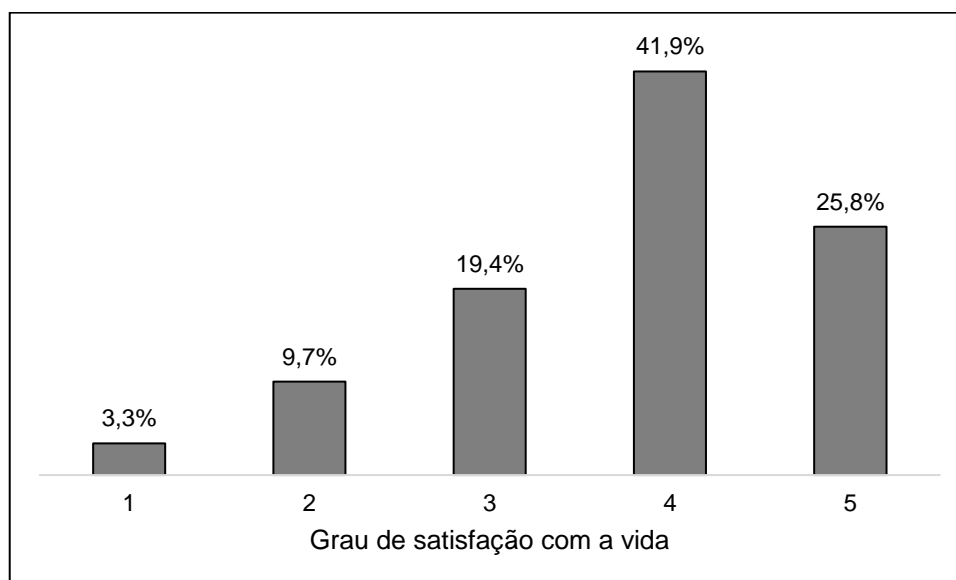
- 1) Quando falamos de educação e envelhecimento, não estamos referindo-nos à educação para preencher o tempo do sujeito que se aposentou e não tem mais atividades para ocupar o seu dia (MEDEIROS, 2001);
- 2) Também não nos referimos à educação, com a finalidade de que o adulto mais velho e o idoso se insira no “mundo dos jovens”. O tempo deles não é o de “antigamente” e sim o aqui e o agora que vivem, o hoje. O tempo da pessoa mais velha é o mesmo tempo do jovem, da criança. Todavia, com uma diferença: no caso do idoso, ele carrega, além do hoje, um pouco mais do ontem do que os demais;
- 3) Por último, quando falamos de educação e de conhecimento, não estamos nos referindo a qualquer educação e a qualquer conhecimento, mas, àqueles que possibilitam emancipação e libertação.

A partir de nossos resultados podemos afirmar que a educação é uma via de desenvolvimento humano para os adultos mais velhos e idosos de nossa pesquisa. A decisão de voltar a estudar e os aparentes benefícios que essa ação desencadeia podem ser também considerados contributos para a construção de um processo de envelhecimento com sentido. Além disso, a educação tem outro papel importante em relação ao envelhecimento: auxiliar na desmistificação do estereótipo de desengajamento associado à velhice (OMS, 2005;BRASIL, 2009).

Para que a visão de velhice como declínio se desconstrua, é preciso – tal qual defende Both, Pasqualotti e Both (2013, p. 2268) – ações sociais e institucionais, que promovam uma cultura de novos sentidos para o processo de envelhecimento. Tendo em vista que essa não é apenas uma ação individual, a cultura, as políticas e as condições sociais de vida também têm papel determinante na forma como a velhice é vista pela sociedade. Usando algumas palavras desses autores, reescrevo: “a gestão social da velhice não pode constituir-se em responsabilidade exclusiva” dos idosos, porque, afinal de contas, todos nós estamos envelhecendo. Assim, educar a sociedade para respeitar os idosos e, também, para envelhecer é, portanto, urgente e fundamental.

Um dos nossos objetivos de pesquisa era compreender o papel da educação e da busca pelo conhecimento na organização dos projetos de vida de adultos e idosos. Com a finalidade de aprofundar a análise pretendida, entrecruzamos dados dos participantes do questionário que escolheram como projetos de vida a “busca pelo conhecimento” com os dados sobre satisfação com a vida atualmente. Para isso, mostraremos o gráfico a seguir:

Gráfico 13 - Satisfação com a vida entre participantes que buscam conhecimento como projeto de vida nos questionários



O gráfico 13 mostra os níveis de satisfação com a vida atualmente marcados pelos respondentes dos questionários que também escolheram a busca pelo conhecimento como projetos de vida. A maior parte deles, 67,7%, parece indicar níveis altos de satisfação (4 e 5). Podemos notar uma diferença significativa desse percentual em relação à amostra geral de satisfação com a vida para os respondentes do questionário. Enquanto nesta, 56,8% dos participantes manifestaram graus 4 ou 5 de satisfação, no grupo específico – que insere a busca pelo conhecimento como projeto de vida - o percentual sobe cerca de 10,9%.

Embora não tenhamos dados quantitativos que mostrem essa evidência nos resultados das entrevistas, a análise qualitativa explicitada por meio dos quadros de análise dos significados cognitivos e afetivos no capítulo IV mostraram que a experiência educacional está associada às percepções de autorrealização, de ressignificação do passado, de superação, de autocuidado, de saúde emocional e física, dentre outros. Certamente trata-se de um projeto/atitude que agrega sentido à vida dos participantes das entrevistas.

Para alguns participantes, estudar é uma maneira de “viver o tempo presente”. Este, por sua vez, é representado nas entrevistas tanto como prioridade quanto como projeto de vida e pela sua relação com o elemento estudar/buscar conhecimento, optamos por apresentá-lo aqui.

Para esses participantes, “viver o momento presente” ou “viver o que a vida oferecer” é não se preocupar com a morte, fazer sua parte, vivendo de modo a não prejudicar outras

peças. É não viver no automático, é fazer as coisas com mais tempo, cuidado e atenção. É não se desgastar com o que se deixou de fazer no passado e com o que se vai fazer no futuro, ou seja, fazer o melhor que se pode, com as possibilidades de vida que se têm hoje. Saber viver um dia de cada vez é um exemplo que os sujeitos que apresentaram esse elemento como central desejavam deixar para outras pessoas (amigos ou familiares).

Ainda que, do ponto de vista conceitual, “viver o presente” pareça não ser considerado projeto de vida, por não representar uma intenção estável e duradoura. Para nossa pesquisa e dentro do conceito de projeto de vida que adotamos aqui, este elemento central é justamente um diferencial que marca os projetos de vida de adultos mais velhos e idosos. Para alguns dos nossos participantes, “viver o agora” é um aprendizado desta atual fase da vida. Eles relataram que se sentiam melhores vivendo o presente, pois viveram muito tempo no “automático”. Viver o tempo presente enseja sentimento de atenção consigo próprio e com as outras pessoas. Muitos disseram sentirem-se gratos por suas vidas e pelas experiências que viveram até o momento, pois, sem elas, não seriam as pessoas que são. Alguns entrevistados expressaram sentimento de tranquilidade em relação ao futuro e à morte, pois, para eles, lhes pareciam algo natural e parte da vida.

No texto *“Taking time seriously: a theory of socioemotional selectivity”*, Carstensen, Isaacowitz e Charles (1999) mostraram que quanto mais a consciência da finitude é presente na realidade da pessoa, mais ela parece perseguir objetivos emocionalmente significativos e mais o tempo presente é o foco de suas ações. Ou seja, à medida que têm noção de que seu tempo de vida é limitado, as pessoas tendem a agir de modo mais significativo e mais orientadas para o presente (CARSTENSEN, ISAACOWITZ, CHARLES, 1999).

5.3 Elemento central: estar com a família

Nas entrevistas, ‘estar com a família’ refere-se ao desejo de gastar tempo de qualidade e de viver bem com os familiares mais próximos. Geralmente, esposo ou esposa e filhos foram consideradas as pessoas mais importantes na vida dos entrevistados. A família foi uma das prioridades que mais apareceu entre os participantes e foi o motivo de grande dedicação ao longo da vida, o que em alguns casos ainda assim permanece.

Em várias entrevistas, os participantes relataram como prioridade em suas vidas a vontade de ver os familiares bem ou felizes. O incentivo da família foi um motivo frequente

para o retorno aos estudos, para a busca pelo conhecimento e desenvolvimento. Para alguns, a família é a via de transformação do mundo, sendo a criação dos filhos considerada um legado. Do ponto de vista afetivo, a família é objeto de amor, respeito, admiração e orgulho. Alguns participantes sentiam-se realizados pela criação dos filhos e relataram sentir prazer em estar com eles. Um deles disse sentir-se privilegiado pelo relacionamento que construiu com a esposa. Outra entrevistada relatou sentir-se como um “pilar” para sua família.

As pessoas da família também foram descritas como motivo de preocupação. Alguns participantes declararam existir neles um desejo de ajudar financeiramente ou psicologicamente os mais próximos. Também foi relatado o receio de deixar o cônjuge sozinho, pelo fato de dedicarem muitas horas do dia à faculdade. Por outro lado, uma participante relatou sentir-se presa aos compromissos com a família. O significado desse sentimento de “prisão” parecia estar atrelado à noção de responsabilidade com o vínculo afetivo, o que, por sua vez, parecia significar dedicação de tempo, escolhas e renúncias.

Na pesquisa de Freire (2001), a família é apresentada como motivo de investimentos significativos. Pinquart (2002) afirma que interações sociais de qualidade (a exemplo de relações positivas com cônjuges e outros familiares) estão associadas a maiores índices de propósito de vida. Os relacionamentos positivos são apontados nas pesquisas de Colby *et al.* (2018), Morton *et al.* (2018) e Ryff (2016) como uma das dimensões de bem-estar psicológico. Para a maioria dos participantes de nossa pesquisa, a família é apontada como fonte de relacionamentos positivos. Conforme relataram, a família é motivo de orgulho para muitos deles e, também, fonte de apoio para os seus projetos de vida.

Sabemos, no entanto, que estabelecer laços afetivos positivos não se restringe apenas ao contexto familiar. Fomentar relacionamentos saudáveis durante o percurso de vida parece ser um preditivo para a qualidade dos relacionamentos também na velhice. Especialmente, tendo em vista as perdas inerentes a toda existência humana.

Carstensen, Isaacowitz e Charles (1999) mostraram, a partir de suas pesquisas, que existe forte relação entre a restrição do tempo de vida e as mudanças no sentido das relações sociais. Assim, à medida que envelhecem, as pessoas parecem dar mais importância a vínculos mais profundos e à qualidade das relações e menos importância a relacionamentos mais superficiais e à quantidade de contatos sociais.

Na verdade, esta teoria, da seletividade socioemocional, propõe que o contato social mais seletivo e o foco nas emoções são processos que se dão ao longo do curso de vida, sendo

na velhice apenas sua culminância. Pesquisas realizadas com jovens portadores de doenças terminais apontaram que a percepção do tempo limitado também na juventude diminui a procura por contatos sociais novos e mais superficiais e faz com que enfatizem relacionamentos mais significativos. Ou seja, as transformações na percepção da vida e das relações humanas não ocorrem simplesmente com o aumento da idade, mas com a consciência da finitude. Desse modo, é mais provável que estas transformações ocorram na velhice do que em outras fases da vida, tendo em vista que nesta fase essa percepção de tempo geralmente é mais frequente (CARSTENSEN, 1995).

5.4 Elemento central: ajudar/fazer trabalho voluntário

O elemento central ‘ajudar/ fazer trabalho voluntário’, apareceu nas entrevistas como diversas formas de ajudar não só outros seres humanos, como também animais e meio ambiente, por exemplo. Esse elemento assumiu o seguinte significado: ajudar quem precisa, doar seus serviços, transformar vidas, é uma forma de fazer o bem.

Esse aspecto faz parte das prioridades, projeto de vida²⁵ e do legado de vários dos participantes. Interessante notar que muitos voltaram a estudar para capacitar-se e desenvolver um trabalho voluntário de mais qualidade. Ajudar/ fazer trabalho voluntário é também, para os entrevistados, um modo de aprender mais.

Para a maioria dos participantes que destacaram esse elemento como central, ajudar e fazer o bem lhes provocavam sentimentos positivos. Os que são voluntários disseram sentirem-se reconhecidos, felizes e úteis, ao realizar esse tipo de trabalho. Muitos disseram que se sentiam bem e gratificados no cuidado com o outro. Outros sentimentos relatados foram: altruísmo, generosidade e gratidão. Uma das participantes disse que preparar as pessoas para o momento da finitude é algo muito sério para ela, um trabalho que deseja fazer, uma meta de vida.

Autores como Damon (2009) e Colby *et al* (2020) discutiram, em suas pesquisas, sobre a dimensão além do *self* em projetos de vida. Para eles, a definição de *purpose* ou projetos vitais passa pela discussão de conteúdos que vão além do próprio sujeito. Nessa esteira, as pesquisas de Colby *et al.* (2018) indicaram que ajudar outras pessoas ou ter o trabalho

²⁵ Nas entrevistas apareceu em sete, do total de dez respostas, sobre projetos de vida. E nos questionários esteve em 17% das respostas sobre projetos de vida.

voluntário como projeto de vida parecem indicar efeitos positivos na vida das pessoas.

Lembremos-nos do conceito de autotranscendência, presente tanto na obra de Viktor Frankl quanto em Paulo Freire, já mencionados nos capítulos teóricos desta tese. Para esses autores, a autotranscendência é uma dimensão constitutiva humana, ou seja, o ser humano não se constitui por si mesmo, precisa sair de si para construir-se, precisa do outro para edificar sua identidade. Na infância, as formas de dependência são mais evidentes, no sentido de que não sobrevivemos enquanto espécie, se não tivermos literalmente o cuidado de outrem. Na adolescência, na fase adulta e na velhice, as formas de dependência não se extinguem, mas vão se modificando. Durante a vida, o outro é tão necessário quanto no início da vida; o fato é que esta necessidade vai se transformando e tornando-se mais ou menos sutil, a depender do momento.

5.5 Elemento central: envolver-se espiritualmente/espiritualidade

Embora tenha aparecido de modo discreto nos questionários, este elemento central foi descrito como uma prioridade para nove dos dez participantes das entrevistas. É algo fundamental na vida da maioria deles; muitos relataram não se imaginarem sem vivenciarem esse aspecto da vida. A maioria alegou estar envolvido espiritualmente, o que quer dizer, para eles, ter força, energia vital. O elemento central ‘envolver-se espiritualmente’ significou fomentar uma relação com algo superior, ter intimidade com Deus.

Os entrevistados representaram a espiritualidade como algo que dá sentido e vivacidade à existência, preenche a vida e ajuda a enfrentar as dificuldades e os traumas do passado. Muitos disseram que o envolvimento espiritual fazia parte de sua rotina diária e envolvia não só fazer orações, mas terem atitudes boas, agirem cotidianamente buscando o bem, ajudando o outro. Parecendo tratar-se também de uma responsabilidade.

Em vários momentos da pesquisa, os termos ‘religiosidade’ e ‘espiritualidade’ foram utilizados como sinônimos. Outros traçaram algumas diferenças: um dos participantes disse que o envolvimento espiritual significava “regularizar sua situação junto à igreja”, ou seja, procurar estar de acordo com a doutrina da religião que ele seguia; outra participante explicitou que, para ela, espiritualidade é mais importante que religiosidade. Frequentemente esses termos pareciam envolver responsabilidades não só consigo mesmo (por meio de orações

e do fomento de uma relação com algo superior), mas, também, com outras pessoas (da igreja ou da comunidade como um todo). Tanto a religiosidade quanto a espiritualidade são consideradas por alguns de nossos participantes como formas de se prepararem para a finitude.

Uma das perguntas do roteiro de entrevista era “O crescimento ou envolvimento espiritual é importante para você neste estágio de sua vida?”. A maioria dos participantes disse que o envolver-se espiritualmente sempre foi importante em suas vidas, que não seria um aspecto iniciado no momento que estavam vivendo. Para os participantes, a espiritualidade desperta sentimentos de: amor, força, vivacidade, gratidão, fraternidade, empatia e gratuidade. Relataram também sentirem-se bem, calmos, renovados, em sintonia com seus princípios, ao envolverem-se espiritualmente. Foi a partir da espiritualidade que uma das participantes relatou sentir-se em sintonia com os outros seres vivos, com a natureza, com o mundo; sentiu-se ainda ligada a si mesma, aos seus princípios, ao seu papel na vida. Outra participante relatou que se sentia em busca de ser digna do olhar de Deus, que gostaria que Ele sentisse orgulho dela.

As pesquisas realizadas por Emmons (2005) mostraram que os objetivos de vida que incluem aspectos da espiritualidade e da religiosidade tendem a ser significativos e a trazer harmonia para a vida dos sujeitos. Esses objetivos são chamados de “esforços espirituais” e tendem a relacionar-se com o bem-estar subjetivo.

Para Emmons (2005), além do aspecto do *fazer*, os “esforços pessoais” também têm o aspecto do *ser*, principalmente aqueles relacionados à espiritualidade. Desse modo, propõe que, para além do que as pessoas estão tentando *fazer*, os esforços pessoais devem ser analisados a partir do que elas estão tentando *ser*. Essas dimensões dos valores e das potencialidades sinalizam não só o fim último que cada pessoa deseja realizar, mas, sobretudo, o caminho que ela se esforça para trilhar. Ou seja, não só os projetos realizados, mas também o processo de ser na realização deles.

5.6 Elemento central: nova carreira profissional/projetos profissionais

‘Projetos profissionais’ foi um elemento central que apareceu em 14,3% das respostas sobre projetos de vida dos participantes do questionário. Nas entrevistas, “construir uma

nova carreira” foi o elemento central que esteve presente na fala de seis dos dez participantes sobre seus projetos de vida. Construir uma nova carreira significa, para eles, atuar profissionalmente, sobretudo, na área em que estão cursando a graduação ou a pós-graduação. É a realização de um sonho ou a ressignificação de um desejo antigo, mas que não foi possível realizar/atender em outros momentos da vida.

Uma das participantes da entrevista disse que não tinha certeza sobre qual carreira pretendia seguir, mas estava certa de que não seria a mesma função que exercia antes da aposentadoria. Ela declarou querer tentar algo diferente, novo, e relacionado com a qualificação que realizava no momento da pesquisa. Ainda que esse projeto fosse desafiador, sentia-se animada, otimista e forte para enfrentar os desafios que provavelmente viriam. Outro participante disse que um dos seus projetos de vida era construir uma casa de acolhimento de idosos, um plano para o futuro, mas que se sentiria gratificado se pudesse realizá-lo.

Na maioria das entrevistas, a aposentadoria não foi descrita como prioridade ou projeto de vida. Todavia, ainda assim, é um aspecto que devemos destacar, principalmente por causa da ligação que essa temática tem com a questão da carreira e devido à sua importância para a realização de outros projetos de vida. Nove dos dez entrevistados são aposentados. Muitos relataram que o fato de estarem aposentados lhes permitia realizar novos projetos. Todos eles ressaltaram a importância de estar aposentado ou em vias de aposentar-se para a realização de projetos, até mesmo antes das perguntas sobre a relação com o trabalho serem feitas.

Uma participante mantinha vínculo empregatício, mesmo recebendo a aposentadoria; outra não tinha vínculo empregatício, nem estava aposentada, mas contribuía para o Instituto Nacional de Seguro Social (INSS) e pretendia aposentar-se nos próximos dois anos. Para todos os participantes da entrevista, a busca pelo conhecimento e o retorno aos estudos estavam vinculados à aposentadoria ou à possibilidade de aposentar-se em breve.

Para alguns, a experiência com o trabalho ao longo da vida permitiu que realizassem muitos intentos, mas também significou ter restrições com relação ao tempo. Alguns tinham como projeto de vida construir uma nova carreira, mas, em um formato diferente da última. Para muitos, o trabalho foi uma das prioridades de como gastar seu tempo ao longo da vida, até mesmo para sobreviver, mas estando aposentados, não o era mais.

De acordo com vários participantes, aposentadoria é considerada socialmente sinônimo de paralisação, perda de identidade ou, simplesmente, “não tirar os pijamas”. Nenhum dos participantes sentia-se representado por esses estereótipos. Para todos eles,

aposentar-se significava receber os proventos relacionados à contribuição previdenciária e, a partir disso, realizar novos projetos, como é o caso do retorno aos estudos. Aposentar-se significa: ter liberdade, cuidar de si, realizar as atividades da vida no seu próprio tempo. Uma das participantes disse que fez o compromisso consigo própria de cuidar-se tal como na época em que trabalhava:

Quando eu me aposentei, eu fiz o propósito de continuar me levantando cedo e de não vestir a mesma roupa dois dias [risos]. Então eu me aposentei. Você vê o aposentado, fica de vestido, pijamão, chinelo, é o cabelo sujo, unha sem fazer, sabe? [...] Então, assim, eu gosto de tá me cuidando. Não assim, essa vaidade de tá maquiada. Mas eu tomo banho, passo creme, creme nos pés, [...]. Então assim, isso eu tenho, isso eu tenho. Um cuidado que eu tive em aposentar, foi isso (Anna, 71 anos, p. 8.9).

Alguns participantes disseram que aposentar-se pode significar também perder papéis sociais que antes exerciam, como é o caso de Frida, que disse não ter deixado de ser engenheira, mas que, às vezes, era vista dessa forma por algumas pessoas. A aposentadoria, para alguns, pode ser sinônimo de perda de papéis sociais.

Sobre os sentimentos relacionados à aposentadoria, sete dos nove participantes aposentados disseram ter sentido falta do trabalho, logo que se aposentaram, mas, todos estes disseram terem se adaptado à nova rotina. Cinco relataram que estudar ajudou nesse processo. Muitos disseram que se sentiam felizes, livres, gratos em relação ao que foi possível construir com o trabalho e, agora, podiam usufruir seu tempo da forma como desejavam, pois não precisavam preocupar-se com a sobrevivência (como, quando trabalhavam). Devido aos proventos da aposentadoria, disseram sentir-se despreocupados, com relação ao seu sustento e da família. Nesse sentido, aposentadoria significou liberdade de gastar seu tempo livremente.

Verificamos que o sentimento de liberdade é significado de várias maneiras pelos participantes. Tal como nos escritos de Debert (1999) e Goldenberg (2011), em nossa pesquisa, a experiência da velhice mostrou-se mais gratificante que outras etapas da vida, por possibilitar maior liberdade, principalmente com relação ao tempo livre, que antes era destinado a outras atividades, como já mostramos.

Muitos participantes, inclusive do sexo masculino, associaram a aposentadoria a uma maior liberdade no uso do tempo, principalmente para dedicarem-se aos estudos. Pinquart (2002) mostrou que a aposentadoria pode implicar certo declínio nos níveis de propósito de vida, caso a identidade da pessoa que aposenta estivesse atrelada quase exclusivamente a um trabalho que agora não faz mais parte de sua vida. Os resultados de nossa pesquisa parecem

apontar para o fato de que a experiência educacional auxilia na ressignificação da identidade social dessas pessoas ao se aposentarem.

5.7 Elemento central: ter saúde/saúde

Nos questionários, o elemento central saúde aparece como prioridade em 77,1% das respostas. Para a maioria dos participantes da entrevista, ‘ter saúde’ é tão importante, que significa, muitas vezes, viver, manter-se ativo. Em quase todas as entrevistas que têm esse elemento como central, a palavra ‘saúde’ foi usada para referir-se às dimensões física, mental e cognitiva. ‘Ter saúde’ também está relacionado a uma preocupação central na maioria das entrevistas: o desejo de ter autonomia até o fim da vida, ou seja, não depender dos cuidados de outras pessoas.

Para esses participantes, ter saúde exige atenção com a alimentação e com a realização de atividade física e, ainda que isso exija disposição e tempo, a maioria deles está disposta a dedicar-se a esses cuidados. Na pergunta “O que mais importa para você hoje (cite pelo menos as três coisas mais importantes)?”, a maioria citou a saúde, como parte da resposta.

No elemento central ‘ter saúde’, o significado afetivo que mais aparece é o prazer: prazer em cuidar de si próprio, prazer em realizar determinadas atividades físicas. Uma das participantes relatou que, ao fazer suas corridas e caminhadas, percebe-se superando seus próprios limites e, por isso, sente-se grata. Os esforços para a conquista de uma boa saúde (alimentar-se bem, praticar exercícios físicos, manter a mente ativa) são, muitas vezes, perseguidos pelo medo do futuro, pois muitos temem ficar debilitados na velhice tardia. Uma das formas de manter uma boa saúde, para muitos deles, é estudando.

Esses apontamentos estão em sintonia com a literatura pesquisada. Estudos como os de Nurmi, Pulliainen e Salmela-Aro (1992) apontam que a saúde é uma das preocupações centrais na vida dos adultos mais velhos e idosos. Com um total de 381 participantes, com idade variando entre 19 e 71 anos, o referido estudo mostrou que o interesse pela própria saúde aumenta com a idade. A pesquisa de Saajanaho *et al.* (2016) também revela que os objetivos pessoais relacionados à saúde são os mais recorrentes, em

um estudo com 824 idosos, cuja idade média era de 80,1 anos.

Nas respostas aos questionários, ‘envelhecer bem’ foi associado, em grande parte das respostas, a ter saúde (presente em 69,5% das respostas). Apareceram também outras associações ao significado de envelhecimento, como autonomia/independência (representando 19,5% das respostas) e estar com a família (representando 13,6% das respostas). Outros significados também foram apresentados, mas de modo menos expressivo; são eles: amadurecimento espiritual, bom convívio social, resiliência, ser respeitado, aprender sempre, aceitar as escolhas de vida já feitas, ter qualidade de vida, ser produtivo e ter sabedoria.

Pesquisadores como Ryff (2016) mostraram que ter uma vida saudável também está relacionado à autonomia. Essa pesquisadora definiu autonomia como uma das dimensões do seu modelo teórico de bem-estar, que está relacionado ao “funcionamento humano positivo com ênfase na independência, nas qualidades autodeterminadas e autorreguladoras” (p. 96, tradução nossa). Essas pesquisas têm mostrado que falar de saúde de modo isolado não dimensiona a real necessidade de pensar esta categoria como um elemento do bem envelhecer. Aspectos sociais e econômicos também são determinantes para que a saúde, tanto física quanto mental, seja fomentada.

No Relatório Mundial de Envelhecimento e Saúde da OMS (2015, p. 21), a autonomia é considerada uma dimensão fundamental do bem-estar humano e está relacionada ao cumprimento das necessidades elementares de vida. Falar em autonomia, nessa perspectiva, é falar de “dignidade, integridade, liberdade e independência dos adultos maiores”. Esse documento mostra que uma das ações imprescindíveis para que a autonomia das pessoas no processo de envelhecimento seja concretizada são as “oportunidades acessíveis para aprendizado e crescimento ao longo da vida” (p. 21).

Ter saúde, nas entrevistas, está associado também ao elemento central: “pensar e cuidar de si próprio” que, por sua vez, aparece como prioridade, e, também, como projeto de vida. Significa ter mais tempo para dedicar-se a dimensões da vida que foram negligenciadas em outros momentos (principalmente devido ao trabalho e à dedicação à família). Essas dimensões se referem tanto ao cuidado com a saúde, quanto a fazer uma atividade física que antes não fazia, ter uma alimentação mais saudável ou, ainda, permitir-se fazer coisas que lhes dão prazer. Pensar e cuidar de si próprio é também realizar sonhos, lutar por objetivos de vida.

Alguns falaram que pensar em si no momento da vida em que estão é uma forma de ressignificar dificuldades e traumas enfrentados ao longo de suas trajetórias. É conhecer-se

e desvendar novas possibilidades. É também uma maneira de deixar as responsabilidades dos outros para os outros. É, portanto, um modo de lidar com o processo de envelhecimento. Os sentimentos compreendidos a partir do elemento ‘pensar e cuidar de si’ estão associados ao respeito e à valorização de si mesmo enquanto pessoa. Também está relacionado à conquista de uma boa autoestima e de uma maior sintonia consigo mesmo. Uma participante relatou sentir-se forte o suficiente para enfrentar traumas do passado e desafios do futuro, ao pensar e cuidar de si própria.

A velhice parece ser um momento privilegiado para pensar em si próprio. Isso se dá pelo fato de que, muitas vezes, os papéis sociais desempenhados durante a fase adulta inviabilizam o desenvolvimento de atividades que não estão diretamente relacionadas ao trabalho ou à família. Isso foi demonstrado pela pesquisa realizada por Goldenberg (2011), na qual mulheres mais velhas representaram a velhice como um momento de libertação na vida. Para muitas das participantes desta pesquisa, foi somente na velhice que elas passaram a realizar coisas inéditas, sem se preocupar com a opinião de outras pessoas (GOLDENBERG, 2011, p. 82).

‘Envelhecer bem’ é uma prioridade e, também, um projeto de vida dos participantes das entrevistas. A vivência de uma boa velhice está muito associada a ser independente, a estar ativo, a não dar trabalho para os filhos. Interessante observar que as expressões “velhice”, “idoso” ou “ser velho” não aparecem espontaneamente nos discursos dos entrevistados, a não ser que tenham sido abordadas diretamente pela entrevistadora.

Além disso, verificamos uma diferença nas reações afetivas dos participantes aos termos “processo de envelhecimento” e “ser velho”. Há indícios nas falas e relatos de que os participantes se sentiam no processo de envelhecer, mas não se sentiam velhos ou idosos. Muito embora a maioria deles já tivesse completado 60 anos.

Isso foi observado em falas, tais como as que Frida, 66 anos, disse em meio a risadas: ‘[...] eu envelheci, mas esqueceram de me avisar’ [risos] (p. 9.7). E de Coralina, 67 anos, que disse: ‘sabe quando você vai vivendo e nem percebe que fez sessenta? As coisas vão acontecendo, né, você vai vivendo, as coisas vão acontecendo. Tem hora que às vezes eu paro e dou uma refletida, né, eu falo: eu já tô com 67’ (p. 3.6).

Aqui cabe lembrar a discussão feita pela estudiosa brasileira Guita Debert (1999, 2000) sobre o fenômeno da ‘reprivatização da velhice’, já citada na introdução da tese. Esse é um processo social em que a responsabilidade por ter uma velhice de ‘sucesso’ deixa de ter uma dimensão coletiva e passa a ser apenas uma responsabilidade do indivíduo que

envelhece. Desse modo, problemas de saúde relacionados à velhice são representados como resultado de um estilo de vida inadequado, por exemplo. Ela explica:

[...] os indivíduos são convencidos a assumir a responsabilidade pela sua própria aparência. A publicidade, os manuais de autoajuda e as receitas dos especialistas em saúde estão empenhados em mostrar que as imperfeições do corpo não são naturais nem imutáveis e que, com esforço e trabalho corporal disciplinado, pode-se conquistar a aparência desejada; as rugas ou a flacidez se transformam em indícios de lassitude moral e devem ser tratadas com a ajuda dos cosméticos, da ginástica, das vitaminas, da indústria do lazer. Os indivíduos não são monitorados apenas para exercer uma vigilância constante do corpo, mas são também responsabilizados pela sua própria saúde, através da ideia de doenças auto infligidas resultantes de abusos corporais como a bebida, o fumo, a falta de exercícios (p. 149).

A não identificação com a identidade de “ser velho” pode estar relacionada ao desejo de estar distante de um estereótipo de velhice: que de natural e parte da vida, passa a ser socialmente associada ao sentido de estagnação, de declínio e de culpa do indivíduo, como diz Debert (2000). Ou seja, a negação, muitas vezes não consciente, desse momento da vida, parece ser uma defesa psíquica de ocupar um lugar que é rechaçado em âmbito social. Posto isto, desconstruir a obrigatoriedade do ‘ser eternamente jovem’ é urgente em nossa sociedade.

As falas de todos os participantes de nossa pesquisa sinalizaram para o inverso desses estereótipos. A grande maioria dos participantes, do mais novo (com 55 anos) à mais velha (com 91 anos), demonstraram ter inúmeros projetos de vida, o que parece estar associado a um desejo de seguir em frente, de ter sonhos, de viver. Desejos que, ainda que na velhice tardia e com possíveis consequências naturais ao processo de envelhecimento, podem e devem estar presentes.

Para os participantes das entrevistas, ‘envelhecer bem’ é também estar saudável psicologicamente, não perder a vontade de viver, lidar com a solidão, desapegar dos problemas alheios e libertar-se. E, ainda, romper com barreiras construídas pela sociedade, tal como a de que o idoso não pode fazer determinadas coisas.

Os significados afetivos do ‘envelhecer bem’ estão ligados à gratidão, ao privilégio de poder viver esse momento da vida. Muitos dos participantes relataram sentirem-se com vitalidade, força e vontade de viver. O sentimento de maior liberdade, já mencionado, também esteve fortemente presente. Também identificamos os sentimentos de medo e de angústia, relacionados à possibilidade de perder sua própria autonomia no

fim da vida.

A partir dessa dimensão, destacamos mais uma vez o papel das políticas públicas e sociais no bem envelhecer. Envelhecer é um processo humano, natural e necessário. Devemos lembrar que as condições econômicas são um dos principais determinantes de uma boa velhice, por isso, uma sociedade com menos desigualdade é uma sociedade que tende a ter melhores condições de vida e de envelhecimento.

Os elementos ‘envelhecer bem’ e ‘pensar e cuidar de si próprio’ apareceram menos, do ponto de vista quantitativo, nas entrevistas. Todavia, decidimos analisá-los em conjunto com o elemento central ‘ter saúde’, pois esses três elementos fazem parte de um conjunto interdependente que perpassou as falas dos entrevistados. De modo geral, os participantes das entrevistas desejavam cuidar de si próprios e de sua saúde para envelhecerem bem.

5.8 Legado

Nas entrevistas, fizemos a pergunta ‘O que você gostaria de deixar como legado?’. Organizamos as respostas dos 10 participantes em quatro grupos: 1) aqueles que querem deixar como legado o trabalho voluntário, fazer o bem e ajudar outras pessoas; 2) os que consideram a família e a criação dos filhos como vias de transformação do mundo, portanto, o maior legado que deixam no mundo; 3) aqueles que têm a volta aos estudos e a busca pelo conhecimento, como legados; e, por fim, 4) os que têm a superação de desafios e limites na vida de modo mais geral, como seu legado. Os dois primeiros parecem ter uma dimensão mais interpessoal, voltada para ações do sujeito para outras pessoas. E os dois últimos indicam aspectos mais intrapessoais, que dizem respeito a ações ou sentimentos do próprio sujeito para com ele mesmo.

Nos questionários fizemos a pergunta: ‘Qual é o legado que você gostaria de deixar para o mundo? Por favor explique suas razões’. Os legados predominantes nas respostas dos que responderam ao questionário foram: valores humanos/ postura ética, relação com a família/criação dos filhos (as), espiritualidade, ações sociais/trabalhos voluntários, trabalhos. Apenas 3% dos respondentes disseram que não desejam deixar legado ou nunca pensaram sobre isso.

Os valores humanos e postura ética, representaram 72% das respostas. Agregamos a este elemento central relatos referentes a valores como respeito, solidariedade e amor, que os

participantes demonstram deixar como “mensagem” ou “exemplo de conduta” no mundo. Seguem alguns exemplos dessas respostas: “ame e respeite o próximo, seja gentil com você e o próximo”, “gostaria que os valores que sempre orientaram a minha vida, como honradez e respeito por todos continuassem a ser seguidos por outros”, “ser exemplo de alguém que agiu com justiça e honestidade acima de tudo”, “gostaria de deixar um mundo mais colaborativo, com maior respeito pelo próximo”, “bons exemplos, amor ao próximo, respeito”, “muito amor, porque o amor resolve tudo”, “deixar exemplos de empatia e solidariedade”, “deixar a minha história de vida, paz, amor, empatia”, “deixar mensagem de solidariedade, amor ao próximo, colocar-se no lugar, nem sempre consigo, estou tentando”, “amor ao próximo, sem amor as coisas parecem vazias”, “agir com muita bondade”, “atitudes e pensamentos positivos com vistas a um entendimento melhor entre os humanos”, “que todas as pessoas tivessem mais amor pelo próximo”, “ser exemplo de solidariedade alegria e companheirismo, muito amor, fé e respeito”, “amar o próximo”, “postura digna diante da vida”, “muito amor, fé e respeito”, dentre outros.

Tendo em vista os resultados dos questionários e das entrevistas podemos afirmar que a maioria das respostas sobre legado concentrou-se em aspectos mais interpessoais, valores humanos e postura ética. As pesquisas de McAdams e Aubin (1992), baseadas na teoria de Erik Erikson, apontam que o comprometimento com uma dimensão macro da realidade e com as próximas gerações são sinal de maturidade psicossocial na velhice. E a própria dedicação à família, por meio da criação dos filhos, assim como o trabalho voluntário, expressam o sentimento de generatividade.

A maioria dos participantes de nossa pesquisa são aposentados, e este grupo, predominantemente respondeu que “valores humanos e postura ética” são parte do legado que querem deixar para o mundo, representando cerca de 80% de suas respostas. A partir do conceito de gerotranscendência, Tornstam (1997 *apud* KRAUSE, 2012) defende que, quanto mais envelhecemos, mais temos a possibilidade de transportar-nos de uma visão de mundo pragmática para uma visão mais ampla e transcendente. Talvez essa seja uma possível explicação para esse resultado.

Identificamos que apenas um dos 76 participantes aposentados afirmou que o trabalho realizado antes de se aposentar é parte do legado que ele quer deixar para o mundo. Um participante que ainda tem vínculo empregatício e outra que está aposentada, mas continua trabalhando, também inseriram o trabalho na resposta sobre legado. No quadro abaixo, mostraremos o cruzamento entre a situação de trabalho atual e as principais respostas sobre legado.

Tabela 1 - Relação entre situação de trabalho dos participantes da pesquisa e os elementos centrais mais recorrentes nas respostas dos participantes

Ocupação	Trabalho	Família	Espiritualidade	Valores ética	Total de respondentes
Empregado	1	1	-	11	13
Profissional Liberal	-	1	1	12	13
Aposentado	1	13	8	54	68
Desempregado	-	1	-	2	3
Pensionista	-	-	-	2	2
Do lar	-	-	1	2	2
Aposentado Ativo	1	-	-	2	3

A partir deste dado, retomaremos uma das análises feitas por Simone de Beauvoir (2018) em seu livro “A velhice”. Para a autora, o sistema capitalista em que vivemos, na maior parte das vezes, não oferece a chance da escolha de profissão, de trabalho. Quase sempre, o vínculo de trabalho é realizado por necessidade e não, por vontade. Desse modo, comumente vê-se a relação do trabalho como uma relação de obrigação e que não tem a ver com processos de identificação e com projetos de vida (BEAUVOIR, 2018).

Uma de nossas hipóteses é que seria necessária a identificação com o trabalho durante a vida laboral, para que se continuasse a fazê-lo após a aposentadoria, a ponto de considerá-lo um legado. Contrariamente a isso, na maioria dos casos, aposentadoria é sinônimo de libertação. Isso sinaliza para o fato de que o trabalho muitas vezes representa “prisão”, o que pode ser demonstrado na fala dos participantes também das entrevistas. É preocupante a constatação de que grande parte do tempo de vida da maioria das pessoas é destinada ao trabalho, e este, muitas vezes, não é visto como fonte de realização pessoal.

Outra hipótese é de que, após o momento da aposentadoria, parece haver uma mudança nos valores de vida e nas prioridades. Desse modo, ainda que o trabalho tenha sido uma dimensão importante na vida do sujeito, a depender do momento da vida em que ele vive, outros valores podem ser agregados e, por conseguinte, outros legados projetados.

CAPÍTULO IV

Considerações (nada) finais

Veio, então, o discípulo desanimado e perguntou ao mestre sobre o que devia fazer para sentir-se encorajado. Disse-lhe o mestre: veja e caminhe ao menos dez passos em frente. Este é o teu horizonte na direção do qual deves caminhar. Foi a ter o seu caminho. Mas poucas horas depois retornou o discípulo, dizendo que assim que fazia os dez passos outros dez surgiam a mais. E o horizonte nunca era atingido. Falou mais uma vez o mestre: Pois o horizonte foi feito para a gente caminhar (BOTH, 1999, p. 16).

A pior das mortes é a morte em vida: é o que Both (1999) chama de morte social e morte psicológica, que ocorre, em alguns casos, antes da morte biológica. Essa morte se dá pela perda da capacidade de enxergar um horizonte, pela perda da paixão na vida, pela perda da capacidade de fazer projetos para hoje, amanhã, próximo ano ou para daqui alguns anos. É nessa seara que nosso trabalho se insere, mais especificamente na triangulação entre projetos de vida, educação e processos de envelhecimento.

Conceituamos projetos de vida como intenções de um sujeito (ou de um grupo) que negocia de modo dinâmico e singular com a realidade concreta e que, a partir disso, mobiliza modos significativos de ser e/ou agir no mundo, tendo em vista o que conhece sobre si mesmo e a partir das contradições do contexto em que vive (ARAÚJO, ARANTES, PINHEIRO, 2020; BUNDICK, 2009; DAMON, 2009; MACHADO, 2004; PARRA, 2018; PINHEIRO, 2013; VELHO, 2003).

Um projeto de vida pode incorporar sonhos e papéis sociais²⁶, mas ele é bem mais do que isso. Para que seja um projeto de vida, deve necessariamente estar conectado com os valores e a identidade de uma pessoa. E, além disso, ele precisa ser ético, ou seja, para que seja um projeto de vida, no sentido do conceito considerado em nosso estudo, deve promover o bem para a pessoa que projeta e, se possível, para as outras pessoas. Destarte, não é considerado projeto de vida o que está a serviço de prejudicar ou destruir o outro, como é o caso daqueles que visam à expoliação ou ao sofrimento de outrem.

²⁶ Projeto de vida é diferente de sonho e de papel social. O sonho tem a ver com o meu eu ideal ou imaginário. Embora possa ser um guia, um norte, ele não necessariamente está conectado ao contexto do meu “aqui e agora”. Já os papéis sociais têm compromisso com o eu que a sociedade ou um grupo específico esperam de mim, ou seja, tem a ver com as expectativas sociais que não necessariamente têm ligações com meus valores ou com o meu verdadeiro eu.

Ao contrário do que possa parecer, o projeto de vida não é antônimo de ‘viver o presente’. Não é isso! Projeto de vida é uma forma de organizar o presente e vivê-lo, tomado pela direção dos valores mais preciosos para aquele indivíduo. Ou seja, é construir o cotidiano, tendo como horizonte o que se acredita para o hoje e, também, para o amanhã. Nesse sentido, além de estar vinculado à identidade, aos valores e à ética, os projetos de vida do indivíduo singular também devem contemplar seu projeto coletivo de sociedade. É aí que entra o papel da educação para emancipação. Refletir sobre a relação entre educação e projetos de vida pode oportunizar a construção de projetos que contemplem a construção de novos modos de ser no mundo e de uma nova sociedade.

Alguns autores como Ajuriaguerra, citado por Toni (2006), afirmam que envelhecemos como vivemos, pois, a nossa história de vida diz muito sobre a forma como vamos envelhecer. Também compreendemos o envelhecimento como um processo fortemente determinado pelas condições econômicas, culturais, sociais. Inclusive, pelas oportunidades ou falta delas no acesso à educação.

Nossa pesquisa mostrou que construir projetos de vida permeados pela busca do conhecimento parece contribuir para os processos de envelhecimento. Mas qual é a relação entre projetos de vida, educação e envelhecimento com sentido? Antes de respondermos a essa pergunta, vamos delinear, por meio de uma analogia, o que compreendemos por envelhecer.

Envelhecer é ir mudando paulatinamente para uma nova casa, em um bairro diferente daquele que moramos ao longo da vida. Desse modo, ao sabermos disso, podemos ao longo de nossa trajetória adulta visitar este bairro algumas vezes e verificar como podemos contribuir para que ele fique mais agradável, mais confortável, mais bonito para nós mesmos e para as pessoas que moram lá no momento da visita. Nesse sentido, cada pessoa pode contribuir para a construção desse espaço; afinal, essa tarefa não cabe apenas aos que moram lá hoje. Durante as visitas podemos, por exemplo, plantar árvores para o futuro, mas também, flores para brotarem agora.

Entretanto, ao contrário do que podemos supor, a maioria evita visitar esse bairro e, quando outras pessoas se referem a ele, tendem a rechaçá-lo, a colocá-lo o mais afastado possível de suas realidades e, muitas vezes, a fazê-lo de lixão da cidade. Nesse sentido, a juventude é superestimada e valorizada, enquanto a velhice é rechaçada. Algo difícil de compreender, tendo em vista que acabamos por destruir um lugar que será ocupado por muitos de nós no futuro. Como dissemos nos capítulos teóricos: o discurso da obrigatoriedade da juventude eterna tampona o lugar da velhice, como parte natural do processo vital (DEBERT, 1999).

Voltando à analogia do bairro, podemos dizer que, além do fomento à valorização da velhice, outros aspectos cruciais para que esse bairro seja um lugar que se deseje morar são as políticas e infraestruturas públicas. Nesse sentido, a luz elétrica, a construção das ruas e calçadas, a rede hidráulica e de saneamento básico, as praças, a rede de apoio em saúde e demais serviços essenciais do bairro – tudo isso depende de quem colocamos à frente do poder público e de suas propostas para a promoção de uma velhice boa para todos, desde já.

Em continuidade à analogia, podemos falar a respeito da casa em que moraremos nesse bairro. Esta casa representa os repertórios cognitivo, emocional e biológico de cada pessoa. Esse espaço (aparentemente mais privativo) depende em grande parte de fatores políticos, econômicos e sociais, assim como o bairro. É o caso, por exemplo, do acesso à educação. Quanto mais acesso à educação uma pessoa tem durante a vida, mais chances de ampliar suas condições de emprego, moradia e de reservas cognitivas. Portanto, mais chances de envelhecer com mais recursos adaptativos.

Nós não podemos afirmar que as relações discutidas neste trabalho são válidas para todas as pessoas. Trata-se de uma pesquisa exploratória construída a partir de análises, sobretudo, qualitativas. Certamente outras pesquisas, confrontadas com a nossa, possibilitarão reflexões mais plurais acerca da triangulação entre projetos de vida, educação e o processo de envelhecimento no contexto brasileiro.

Entranto, mesmo não sendo possível generalizar, nossos achados científicos lançam luzes sobre essa temática. A análise qualitativa das entrevistas mostrou que a busca pelo conhecimento pode possibilitar a descoberta de novos sentidos de vida. Ter acesso à educação ainda não é a realidade da maioria dos adultos mais velhos e idosos no Brasil, mas isso não quer dizer que um dia não possa ser, em uma sociedade em que os seres humanos sejam realmente tratados como sujeitos de direito. Esse também é papel das pesquisas na área de ciências humanas, apresentar o “inédito viável” (FREIRE, 2013a).

Na esteira de trabalhos, como de Arantes *et al.* (2018); Damon (2009); Klein e Arantes (2016); Pátaro e Arantes (2014), nosso estudo também sinaliza a instituição educativa como espaço importante para o debate sobre projetos de vida, não só para os jovens e adultos, mas também para idosos. Acreditamos que a promoção desse debate no cenário educacional vai em direção ao sonho de uma educação que abarque todas as idades, ou seja, uma educação de fato para todos.

Quando se é jovem, fala-se em projeto de vida, associando-o à questão da escolha profissional. Assim, muitas vezes, o fazer laboral confunde-se com o ser, enquanto pessoa. Já na fase da velhice, talvez por disassociá-la do mercado de trabalho, existe um estranhamento no

senso comum, quando se fala em projetos de vida e da possibilidade de planejar o futuro. Nossa pesquisa é uma das primeiras nesse campo de discussões no contexto brasileiro, mostrando que pensar o futuro é para todas as idades, inclusive aos 91 anos, como é o caso da nossa participante mais velha.

Este estudo também mostrou que um excelente sinalizador dos projetos de vida é a identificação das prioridades de vida. Elas indicam tanto aspectos que já são projetos de vida, quanto o que poderão ser. Nossos dados também confirmam o que as pesquisas realizadas por Pinheiro (2013) e Araújo, Arantes e Pinheiro (2020) mostraram: os valores são elementos cruciais nas discussões sobre projetos de vida. A partir disso, podemos afirmar que discutir valores e prioridades de vida atuais das pessoas talvez seja um caminho interessante para o debate sobre projetos de vida éticos nos contextos educacionais.

Concordamos com Parra (2018) na análise de que as trajetórias de vida muitas vezes revelam o que não estava previsto, mas que foi possível percorrer pelas contingências sociais de vida. Para muitos adultos e idosos de nossa pesquisa, os projetos de vida não têm a ver, por exemplo, com a profissão que exerceram. Pelo contrário, a aposentadoria e o consequente afastamento desse trabalho foi justamente o que possibilitou que projetos, às vezes inimagináveis, surgissem aos 60, 70, 80, 90 anos de idade.

Esse dado traz, de alguma maneira, um paradoxo: ao mesmo tempo que sinaliza para a construção de novas possibilidades de vida em qualquer idade, traz também uma necessária discussão sobre o lugar do trabalho em nossas vidas. Muitas vezes esses trabalhos são martirizantes, destruidores e castradores, a ponto de aposentadoria ser sinônimo de libertação.

Que bom seria, se os trabalhos que realizamos fossem parte do que nos edifica enquanto pessoas, que tivéssemos trabalhos que propiciassem aprendizagem e desenvolvimento. Que bom seria, se os trabalhos a que nos vinculamos ao longo da vida fossem coincidentes com o legado que pretendemos deixar para o mundo. Mas, para isso, teríamos que construir outro sistema econômico, diferente do que vivemos neste momento histórico.

Parra (2018) também identificou que a rede de apoio social é fundamental para a construção dos projetos de vida. Sua pesquisa mostra que ter pessoas inspiradoras é determinante para a construção de um projeto de vida. Em nossa pesquisa, também identificamos que os relacionamentos são importantes nos projetos de vida de adultos e idosos. Nossos dados mostraram que dar orgulho para a família é um motivo central para realizar um projeto de vida. Os relacionamentos interpessoais não só inspiram, como estimulam a construção de projetos.

Nossa hipótese inicial de pesquisa era de que a educação e/ou a busca pelo conhecimento seria parte do projeto de vida dos participantes, sobretudo nas entrevistas. Todavia, não tínhamos a dimensão que ela ocuparia um lugar central em seus discursos. Muitos participantes entrevistados relataram que querem estudar até o último dia de suas vidas, pois descobriram, no ato de aprender, uma nova forma de viver. Talvez possamos afirmar que, para essas pessoas, a busca pelo conhecimento seja fonte de sentido de vida. Para elas, aprender e envelhecer com sentido estão relacionados.

Nosso trabalho pretendeu contribuir para a reflexão de que o acesso dos adultos mais velhos e idosos à educação também é um direito. Embora reconheçamos a importância da educação não formal, nossa defesa é de que a educação formal seja um espaço possível para todos. Ou seja, concomitantemente, a oferta de educação não formal, espaços de educação formal devem ser garantidos para todos que queiram e necessitem. Acreditar que isso é possível significa olhar para a realidade como possibilidade e não, de modo fatalista, estático e pré-determinado. É o que Paulo Freire chamou de “esperançar”.

Todavia, nossa pesquisa não pretende apresentar um discurso “gerontootimista”, maqueando ou diminuindo os inúmeros desafios que o processo de envelhecimento humano pode apresentar, especialmente em se tratando de uma sociedade tão desigual como a brasileira. Pelo contrário, nosso trabalho foi em busca de apontar uma possibilidade valiosa para adultos mais velhos e idosos justamente por compreendermos esses desafios.

Portanto, não se trata de um otimismo ingênuo, mas de mostrar a concretude de uma possibilidade que pode auxiliar não somente no que diz respeito às reservas cognitivas, mas, sobretudo, na dimensão psico-social do envelhecimento. Especialmente o trabalho que realizamos nas entrevistas mostra que a educação é um caminho para ressignificar histórias e projetos de vida. Importante frisarmos que o acesso a educação não é algo que dependa do indivíduo e sim de políticas públicas. Trata-se de um direito fundamental social.

Seguindo na esteira de Gadotti (2013), afirmamos que a educação é o direito que permite ao ser humano o acesso aos bens culturais reunidos ao longo da história, por todos os homens e mulheres, ou seja, é o modo de atualizar a humanidade no sujeito contemporâneo. Para que a educação seja direito de todos e não de alguns, ela precisa ser vista como investimento público e não, como despesa. Esse é sentido da palavra ‘horizonte’ no título de nosso trabalho.

Esta tese foi o registro de alguns caminhos que percorremos ao longo destes últimos anos de investigação, refletindo sobre projetos de vida de adultos e idosos. Acreditamos que a principal contribuição do nosso trabalho é em relação a problematização de preconceitos em

relação à idade. Como diz Tavares (2020), é urgente a criação de novas representações da velhice, uma vez que a tradicional já não traduz a realidade. Nossa pesquisa mostrou, portanto, que a oportunidade de acessar a educação pode ressignificar biografias e modos de envelhecer.

Procuramos ser porta-vozes dos adultos e idosos, sendo o mais fiel possível aos pensamentos e sentimentos deles. Este trabalho é, sobretudo, o registro do que aprendemos com a jornada dessas pessoas, no momento em que nossos caminhos se cruzaram. E isso pode ser muito valioso para o avanço das análises qualitativas sobre projetos de vida de adultos e idosos e sua relação com a educação. Ademais, o doutorado parece ser mais uma chance de reconhecermos o quanto não sabemos, o quanto ainda podemos aprender. É infinito! Resolvi colocar um ponto final, mas é só isso: um ponto.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALMEIDA, V. L. V. de. Velhice e projeto de vida: possibilidades e desafios. *In*: CÔRTE, B.; MERCADANTE, E. F.; ARCURI, I. G. (org.). **Velhice, envelhecimento, complex(idade)**. São Paulo: Vetor, 2005.

AMADO, J.; FERREIRA, S. A entrevista na investigação em educação. *In*: AMADO, J.. **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. 2ª ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.

ANASTASIOU, L. das G. C. A ensinagem como desafio à ação docente. **Revista Pedagógica**. n. 8, jan/jun, p. 65-77, 2002.

APOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica**: um guia para a produção do conhecimento científico. 2. ed. São Paulo: Grupo GEN/Atlas, 2011.

ARANTES, V. A. **Modelos Organizadores do Pensamento e o seu desenvolvimento teórico-metodológico**: estudos de psicologia e educação. 2012. 280 p. Tese (Livre Docência) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

ARANTES, V. A. *et al.* Felicidade e bem-estar da juventude brasileira. **Notandum**, São Paulo; Porto, v. 21, n. ja/abr. 2018, p. 55-68, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/notandum.46.4>.

ARANTES, V. A. O psiquismo humano e a teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento. **Revista NUPEM**, v. 5, n. 9, p. 51-66, 2013.

ARANTES, V.; ARAUJO, U.; PINHEIRO, V.; MORENO MARIMON, M.; SASTRE, G. Youth purpose through the lens of the Theory of Organizing Models of Thinking. **Journal of Moral Education**, v. 46, n.3, p. 245-257, 2017.

ARANTES, V. A.; PÁTARO, C. S. de O.; PINHEIRO, V. P. G.; GONÇALO, M. F. Felicidade e bem-estar da juventude brasileira. **Notandum**, São Paulo, Porto, v. 21, n. jan/abr. 2018, p. 55-68, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/notandum.46.4>.

ARANTES, V. A.; PINHEIRO, V.; AMANDO, M. Projeto de vida na velhice e suas dimensões afetivas: um estudo de caso. **Revista Internacional d'Humanitats**, v. 22, n. 45, p. 180

137-150, 2019.

ARAÚJO, U. F.; ARANTES, V. A.; PINHEIRO, V. **Projetos de Vida**: Fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais. São Paulo: Summus, 2020.

ARAÚJO, U.F. Apresentação à edição brasileira. *In*: DAMON, W. **O que o jovem quer da vida? Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes**. São Paulo: Summus Editorial, 2009.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Rio de Janeiro: Editora Ariel, 1933 (*E-book*).

BALTES, P. B. Theoretical propositions of life-span developmental psychology: On the dynamics between growth and decline. **Developmental psychology**, v. 23, n. 5, p. 611-626, 1987.

BALTES, P. B.; BALTES, M. M. Psychological perspectives on successful aging: The model of selective optimization with compensation. *In*: BALTES, P. B.; BALTES, M. M. **Successful aging**: perspectives from the behavioral sciences, v. 1. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. p. 1-34.

BEAUVOIR, S. **A velhice**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018.

BEISIEGEL, C. de R. Paulo Freire. Fundação Joaquim Nabuco. Recife, Editora Massangana, 2010.

BERGER, K. S. **O desenvolvimento da pessoa**: do nascimento à terceira idade. 9. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2017.

BISPO, M. F. de M.; ROSA, R. S. O Mito de Sísifo: A decisão de viver ou suprimir a vida. **Filosofando**: revista de filosofia da UESB, n. 2, p. 18-26, 2013.

BORGES, G. M., CAMPOS, M. B. de, SILVA, L. G. de C. Transição da estrutura etária no Brasil: oportunidades e desafios para a sociedade nas próximas décadas. *In*: ERVATTI, L. R.; BORGES, G. M.; JARDIM, A. de P. (org.). **Mudança demográfica no Brasil no início do século XXI**: subsídios para as projeções da população. Rio de Janeiro: IBGE, 2015. p. 138-151.

BOTH, A. **Gerontogogia**: educação e longevidade. Passo Fundo: Imperial, 1999.

BOTH, A.; PASQUALOTTI, A.; BOTH, T. L. Gerontologia, longevidade e educação: fundamentos, práticas e processos. *In*: FREITAS E. V. de; PY, L. (org.). **Tratado de Geriatria e Gerontologia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2013. p. 2255-2270.

BOYLE, P. A. *et al.* Purpose in life is associated with mortality among community-dwelling older persons. **Psychosomatic medicine**, v. 71, p. 574-579, 2009.

BRANDTSTÄDTER, J.; ROTHERMUND, K. The life-course dynamics of goal pursuit and goal adjustment: A two-process framework. **Developmental review**, v. 22, n. 1, p. 117-150, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA)**. Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009.

BRASIL. Lei nº 10.741, de 01 de outubro de 2003. **Estatuto do Idoso**. Diário Oficial da União. Brasília, 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CEB1/2000 - **Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos**, Brasília, 2000.

BRASIL. Lei 9394/96 - **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 03 jan. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 03 jan. 2021.

BRONK, Kendall Cotton. **Purpose in life: a critical component of optimal youth development**. New York: Springer, 2014.

BUBER, M. **Eu e tu**. São Paulo: Cortez, 1977.

BUNDICK, M. J.; REMINGTON, K.; MORTON, E.; COLBY, A. The contours of purpose beyond the self in midlife and later life. **Applied Developmental Science**, v. 25, n. 1, p. 62-82, 2021. DOI: [10.1080/1088888691.2018.1531718](https://doi.org/10.1080/1088888691.2018.1531718)

BUNDICK, M. J. **Pursuing the good life: an examination of purpose, meaningful engagement,**

and psychological well-being in emerging adulthood. 2009. 233 p. Tese (Doutorado em Filosofia) - Stanford University, 2009.

CACHIONI, M. **Quem educa os idosos?** Um estudo sobre professores de universidades da terceira idade. Campinas: Alínea, 2018.

CACHIONI, M., DELFINO, L. L., YASSUDA, M. S., BATISTONI, S. S. T., MELO, R. C. de; COSTA DOMINGUES, M. A. R. da. Bem-estar subjetivo e psicológico de idosos participantes de uma Universidade Aberta à Terceira Idade. **Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia**, v. 20, n. 3, p. 340-352, 2017.

CACHIONI, M.; NERI, A. L. Educação e velhice bem-sucedida no contexto das universidades da terceira idade. *In*: NERI, A. L.; YASSUDA, M. S.; CACHIONI, M. **Velhice Bem-Sucedida**: aspectos afetivos e cognitivos. 2. ed. Campinas, SP: Papirus Editora, 2004. p. 29-49.

CAMUS, A. **O mito de Sísifo**. Lisboa: Livros do Brasil, 1943.

CARRARO, V. **E a trajetória de vida se alonga além dos 60 anos... O idoso universitário**. 2016. 145 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2016.

CARSTENSEN, L. L. Evidence for a life-span theory of socioemotional selectivity. **Current Directions in Psychological Science**, v. 4, n. 5, p. 151-156, 1995.

CARSTENSEN, Laura L.; ISAACOWITZ, Derek M.; CHARLES, Susan T. Taking time seriously: A theory of socioemotional selectivity. **American psychologist**, 54:3 p. 165-181, 1999.

COLBY, A., BUNDICK, M., REMINGTON, K., MORTON, E. Moral flourishing in later life through purpose beyond the self. *In*: JENSEN, L. A. (ed.). **The Oxford Handbook of Moral Development**: an interdisciplinary perspective. Oxford: Oxford University Press, 2020.

COLBY, A., REMINGTON, K., BUNDICK, M., MORTON, E.; MALIN, H., HIRSH, E., EMERMAN, J., PETERSON, N., WERLEY, B. **Purpose in the Encore Years**: Shaping Lives of Meaning and Contribution. 2018. Disponível em: <https://encore.org/wp-content/uploads/2018/03/PEP-Full-Report.pdf>

CORTELLI, I. A.; CASARA, M. B. Projeto pedagógico como fator educativo de promoção para bem-envelhecer. *In*: CASARA, M. B.; CORTELLI, I. A.; BOTH, A. **Educação e envelhecimento humano**. Caxias do Sul: EDUCS, 2006.

COSTA, M. O. **Psicologia Escolar e Juventudes: entre caminhos e armadilhas**. 2016. 122 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/6278>.

CUNHA, A. G. da. **Dicionário etimológico da linha portuguesa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

CURY, C. R. J. **Parecer CNE/CEB 11/2000 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos**, MEC/CNE. Brasília, DF: 2000.

DAMÁSIO, A. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DAMÁSIO, A. **Em busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

DAMÁSIO, A. **E o cérebro criou o homem**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

DAMÁSIO, A. **O mistério da consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

DAMÁSIO, A. **A estranha ordem das coisas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

DAMON, W. Foreword. *In*: BRONK, K. C. **Purpose in life: a critical component of optimal youth development**. New York: Springer, 2014.

DAMON, W. **O que o jovem quer da vida? Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes**. São Paulo: Summus Editorial, 2009.

DEBERT, G. G. O significado da velhice na sociedade brasileira. **Acta Paul Enf**, São Paulo, v. 12, n. espec., Parte I, p. 147-158, 2000.

DEBERT, G. G. **A reinvenção da velhice: socialização e processos de reprivatização do envelhecimento**. São Paulo: Fapesp, 1999.

DELORS, J. *et al.* **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão

Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez, UNESCO, MEC, 1998.

DESCARTES, R. **Os pensadores**. São Paulo: Nova Cultura, 1999.

DIEESE. **Perfil das pessoas com 60 anos ou mais**, 2020. Disponível em: [graficoPerfil60AnosMais.pdf](#) (dieese.org.br)

EKMAN, P. **A linguagem das emoções**: revolucione sua comunicação e seus relacionamentos reconhecendo todas as expressões das pessoas ao redor. São Paulo: Lua de Papel, 2011.

EMMONS, R. A. Personal goals, life meaning, and virtue: Wellsprings of positive life. *In*: KEYES, C. L. M. **Flourishing**: the positive person and the good life. Washington: American Psychological Association, 2003. p. 105 – 128.

KLEIN, A. M.; ARANTES, V. A. Projetos de Vida de Jovens Estudantes do Ensino Médio e a Escola. **Educação & Realidade**, v. 41, n. 1, p.135-154. 2016.

EMMONS, Robert A. Striving for the sacred: Personal goals, life meaning, and religion. **Journal of Social Issues**, v. 61, n. 4, p. 731-745, 2005.

ERIKSON, E. H. **O ciclo de vida completo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FAURE, E. *et al.* **Aprender a Ser: La educación del futuro**. 2.ed. Madri: Alianza/ UNESCO, 1973. 417 p.

FRANKL, V. E. **Em busca de sentido**: um psicólogo no campo de concentração. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FRANKL, V. E. **Psicoterapia e existencialismo**: textos selecionados em Logoterapia. São Paulo: É realizações, 2020.

FRANKL, V. E. **Psicoterapia para todos**: uma psicoterapia coletiva para contrapor-se à neurose coletiva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

FRANKL, V. E. **Um sentido para a vida**: psicoterapia e humanismo. Aparecida, SP: Ed. Ideias Letras, 2005.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez; Moraes, 1979.

FREIRE, P. Educação “bancária” e educação libertadora. *In*: PATTO, M. H. S. (org.) **Introdução à Psicologia Escolar**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 2011. [recurso digital]

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013a. [recurso digital]

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000. [recurso digital]

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013b.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, S. A. **Bem-estar subjetivo e metas de vida: um estudo transversal com homens e mulheres pertencentes a três faixas de idade**. 2001. 167 p. Tese (Doutorado em Educação: currículo) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2001.

FREIRE, S. A. Envelhecimento bem-sucedido e bem-estar psicológico. *In*: NERI, A. L.; FREIRE, S. A. (org). **E por falar em boa velhice**. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2000. p. 21-31.

FREITAS, A. L. S. de. Ensinar e aprender *In*: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed.rev. amp. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 287-291.

GADOTTI, M. Educação de adultos como direito humano. **Eja em debate**, Florianópolis, ano 2, n. 2, jul. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA>. Acesso em: 15 fev. 2021.

GADOTTI, M. A questão da educação formal/não-formal. **Sion: Institut International des Droits de 1^o Enfant**, 2005.

GARDNER, H. **Responsabilidade no trabalho**: como agem (ou não) os grandes profissionais. Porto Alegre: Bookman, 2009. p. 13-30.

GIL, H. Educação gerontológica na contemporaneidade: a gerontagogia, as universidades de terceira idade e os nativos digitais. **Revista Brasileira de Ciências do Envelhecimento Humano**, v. 12, n. 3, 15 ago. 2016.

GOLDENBERG, M. Corpo, envelhecimento e felicidade na cultura brasileira. **Contemporânea**, ed. 18, v. 9, n. 2, p. 77-85, 2011.

GUEDES, D. W. de O. **Educação continuada e projeto de vida de pessoas idosas**. 2006. 115 p. Dissertação (Mestrado em Gerontologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

HILL, P. L.; TURIANO, N. A. Purpose in life as a predictor of mortality across adulthood. **Psychological science**, v. 25, n. 7, p. 1482-1486, 2014.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Brasília, IBGE, 2019.

ILC-BRASIL (Centro Internacional de Longevidade Brasil). **Envelhecimento Ativo**: um marco político em resposta à Revolução da Longevidade. Rio de Janeiro: ILC-BRASIL, 2015.

IMMORDINO-YANG, M. H. *et al.* Rest is not idleness: Implications of the brain's default mode for human development and education. **Perspectives on Psychological Science**, v. 7, n. 4, p. 352-364, 2012.

IRELAND, T. D. Sessenta anos de CONFINTEAs: uma retrospectiva. *In*: IRELAND, T. D.; SPEZIA, C. H. (org.). **Educação de adultos em retrospectiva 60 anos de CONFINTEA**. Brasília: UNESCO, MEC, 2014. p. 30-56.

IRIGARAY, T. Q. Envelhecendo e aprendendo. *In*: CASTRO, O. P. de. **Envelhecer**: revisitando o corpo. Sapucaia do Sul: Notadez, 2004. p. 55-68.

KALACHE, A. **Respondendo à revolução da longevidade**. 2014. Acesso em 25 de março de 2021. Disponível em <https://doi.org/10.1590/1413-81232014198.02362012>

KAHNEMAN, D. **Rápido e devagar**: duas formas de pensar. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

KANDEL, E. R. (org.). **Princípios de Neurociências**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014

KLEIN, A. M.; ARANTES, V. A. Projetos de Vida de Jovens Estudantes do Ensino Médio e a Escola. **Educação; Realidade**, v. 41, n. 1, p. 135-154. 2016.

KRAUSE, N. Meaning in life and healthy aging. *In*: WONG, P. TP (ed.). **The human quest for meaning**: Theories, research, and applications. Routledge, New York, 2012. p. 409-432.

KRAUSE, Neal. Meaning in life and mortality. **Journals of Gerontology: Social Sciences**, n. 64B, v. 4, p. 517-527, 2009.

KROEFF, P. Logoterapia e envelhecimento. *In*: CASTRO, O. P. de. **Envelhecer**: revisitando o corpo. Sapucaia do Sul: Notadez, 2004. p. 99-108.

LEDOUX, J. E. DAMÁSIO, A. R. Emoções e Sentimentos. *In*: Kandel, E. R. *et al* (2014). **Princípios de neurociências**. Porto Alegre: AMGH Editora, p. 938-951, 2014.

LAPIERRE, S.; BOUFFARD, L.; BASTIN, E.. Personal goals and subjective well-being in later life. **The International Journal of Aging and human development**, v. 45, n. 4, p. 287-303, 1997.

LIMA, M. P. Reformas paradigmáticas na velhice do século XXI. *In*: KACHAR, V. (org.). **Longevidade**: um novo desafio para a educação. São Paulo: Cortez, 2001. p. 15-26.

LITTLE, B. R.; COULOMBE, S. Personal Projects. *In*: **International Encyclopedia of the social**; Behavioral sciences. 2nd ed., p. 757-765, 2015.

MACHADO, M. M. Educação de adultos em Portugal e no Brasil: aproximações e distanciamentos. **Holos**, v. 5, p. 271-284, 2018.

MACHADO, N. J. A vida, o jogo, o projeto. *In*: ARANTES, V. A. (org). **Jogo e projeto**. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

MACHADO, N. J. **Educação**: projetos e valores. São Paulo: Escrituras Editora, 2004.

MARÍAS, J. **Introdução à Filosofia**. 4. ed. São Paulo: Livraria Duas Cidades. 1985a.

MARÍAS, J. **Breve tratado de la ilusion**. Madrid, España: Alianza, 1985b

MARQUES DA SILVA, E. et al. Learning to read in older age improves cognitive performance: findings from a prospective observational study. **Journal of the American Geriatrics Society**, v. 62, n. 11, p. 2218-2219, 2014.

MASCARO, S. de A. **O que é velhice**. São Paulo: Brasiliense, 1997.

MCADAMS, Dan P.; AUBIN, E. de S. A theory of generativity and its assessment through self-report, behavioral acts, and narrative themes in autobiography. **Journal of personality and social psychology**, v. 62, n. 6, p. 1003-1015, 1992.

MEDEIROS, S. Prefácio. *In*: KACHAR, V. (org.). **Longevidade**: um novo desafio para a educação. São Paulo: Cortez, 2001. p. 8-9.

MORTON, E.; COLBY, A., BUNDICK, M.; REMINGTON, K. Hiding in plain sight: Older U.S. purpose exemplars, **The Journal of Positive Psychology**, v. 14, n. 5, p. 614-624, 2018. DOI: 10.1080/17439760.2018.1510022

MORENO, M. Uma teoria da Mudança: os modelos organizadores do pensamento. *In*: MORENO, M. **Conhecimento e Mudança**: os modelos organizadores na construção do conhecimento. São Paulo: Editora Moderna, 1999.

MORENO, M; SASTRE, G. **Como construímos universos**: amor cooperação e conflito. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

MORENO, M; SASTRE, G. **Por qué vemos dinosaurios em las nubes**: de las sensaciones a los modelos organizadores del pensamiento. Barcelona: Editorial Gedisa, 2020.

MORENO, M; SASTRE, G.; BOVET, M.; LEAL, A. **Conhecimento e Mudança**: os modelos organizadores na construção do conhecimento. São Paulo: Editora Moderna, 1999.

MÜHL, E. H. Apresentação. *In*: BOTH, A. **Gerontogogia**: educação e longevidade. Passo Fundo: Imperial, 1999.

NERI, A. L. (org.). **Palavras-chave em gerontologia**. 3. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

NERI, A. L. O fruto dá sementes: processos de amadurecimento e envelhecimento. *In*: NERI, A. L. (org.). **Maturidade e velhice**: trajetórias individuais e socioculturais. Campinas, SP: Papyrus, 2001. p. 11-52.

NERI, A. L. Contribuições da psicologia ao estudo e à intervenção no campo da velhice. **Revista Brasileira de Ciências do Envelhecimento Humano**, Passo Fundo, v. 1, n. 1, p. 69-80, 2004.

NERI, A. L. O legado de Paul B. Baltes à Psicologia do Desenvolvimento e do Envelhecimento. **Temas em psicologia**, v. 14, n. 1, p. 17-34, 2006.

NURMI, J.-E.; PULLIAINEN, H.; SALMELA-ARO, K. Age differences in adults' control beliefs related to life goals and concerns. **Psychology and Aging**, v. 7, n. 2, p. 194-196, 1992.

OMS – Organização Mundial da Saúde. **Envelhecimento ativo**: uma política de saúde. 2005.

OMS – Organização Mundial da Saúde. **Informe mundial sobre el edadismo**, 2021.

OMS – Organização Mundial da Saúde. **Relatório mundial de envelhecimento e saúde**, 2015. Disponível em http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/186468/6/WHO_FWC_ALC_15.01_por.pdf?ua=1

ONG, A. D.; PATTERSON, A. Eudaimonia, Aging, and Health: A Review of Underlying Mechanisms *In*: Vittersø (Ed.), J. **Handbook of Eudaimonic Well-Being**, Norway: Springer, 2016. p. 371-378.

PALYS, T. S.; LITTLE, B. R. Perceived life satisfaction and the organization of personal project systems. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 44, n. 6, p. 1221-1230, 1983.

PAPALÉO NETTO, M. O estudo da velhice: histórico, definição do campo e termos básicos. *In*: FREITAS E. V. de; PY, L. (org.). **Tratado de Geriatria e Gerontologia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan; 2013. p. 62-75.

PAPALÉO NETTO, M.; KITADAI, T. (ed.). **A quarta idade**: o desafio da longevidade. São Paulo: Editora Atheneu, 2015. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/168165/pdf/0>. Acesso em: 23 mar. 2021.

PARRA, A. M. M. **Vidas plenas:** um estudo dos projetos de vida éticos de educadores brasileiros. 2018. 215 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

PÁTARO, C. de O. S.; ARANTES, V. A. A dimensão afetiva dos projetos vitais: um estudo com jovens paranaenses. **Psicologia em Estudo**, v. 19, n. 1, p.145-156, jan./mar. 2014.

PINHEIRO, V. P. G. **Integração e regulação de valores e sentimentos nos projetos de vida de jovens:** um estudo na perspectiva dos modelos organizadores do pensamento. 2013. 384 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

PINQUART, M. Creating and maintaining purpose in life in old age: A meta-analysis. **Ageing international**, v. 27, n. 2, p. 90-114, 2002.

REKER, G. T.; PEACOCK, E. J.; WONG, P. T. P. Meaning and purpose in life and well-being: a life-span perspective. **Journal of gerontology**, v. 42, n. 1, p. 44-49, 1987.

ROMÃO, J. E. Educação *In*: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.) **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 255-257.

RYFF, C. D. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 57, p. 1069–1081, 1989.

RYFF, C. D. **Linking Education in the Arts and Humanities to Life-Long Well-Being and Health**. University of Wisconsin-Madison: The Andrew W. Mellon Foundation. 2019. Disponível em: <https://mellon.org/news-blog/articles/linking-education-arts-and-humanities-life-long-well-being-and-health/>

RYFF, C. D. Psychological well-being in adult life. **Current Directions in Psychological Science**, v. 4, p. 99–104, 1995.

RYFF, C. D.; SINGER, B. H. Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. **Journal of Happiness Studies**, v. 9, p. 13–39, 2008.

RYFF, C. D. Beautiful ideas and the scientific enterprise: Sources of intellectual vitality in research on eudaimonic well-being. *In*: VITTESSØ, J. **Handbook of eudaimonic well-being**. Cham: Springer, 2016. p. 95-107.

RYFF, C. D. Psychological well-being revisited: advances in the science and practice of eudaimonia. **Psychotherapy and psychosomatics**, v. 83, n. 1, p. 10-28, 2013.

RYFF, C. D.; KEYES, C. L. M. The structure of psychological well-being revisited. **Journal of personality and social psychology**, v. 69, n. 4, p. 719, 1995.

SAAJANAHO, M. *et al.* Life resources and personal goals in old age. **European Journal of Ageing**, v. 13, n. 3, p. 195-208, 2016.

SARTRE, J. P. O existencialismo é um humanismo. *In*: SARTRE, J. P. *et al.* **Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1946.

SATO, N. C. **Educação Superior e projeto de vida na percepção dos longevos**. 2008. 158 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2008.

SCHNEIDER, R. H.; IRIGARAY, T. Q. O envelhecimento na atualidade: aspectos cronológicos, biológicos, psicológicos e sociais. **Estudos de Psicologia**, v. 25, n. 4, p. 585-593, 2008.

SCORALICK-LEMPKE, N. N.; BARBOSA, A. J. G. Educação e envelhecimento: contribuições da perspectiva Life-Span. **Estudos de Psicologia**, v. 29, p. 647-655, 2012.

SELIGMAN, M. E. P. **Aprenda a ser otimista**: como mudar sua mente e sua vida. Rio de Janeiro: Objetiva, 2019.

SIQUEIRA, R. L. de; BOTELHO, M. I. V.; COELHO, F. M. G. A velhice: algumas considerações teóricas e conceituais. **Ciência; saúde coletiva**, v. 7, p. 899-906, 2002.

SOMMERHALDER, C. Sentido de vida na fase adulta e velhice. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 23, n. 2, p. 270-277, 2009.

SONEa, T. *et al.* Sense of life worth living (ikigai) and mortality in Japan: Ohsaki Study. **Psychosomatic medicine**, v. 70, n. 6, p. 709-715, 2008.

SOTO, E. P.; GUBERMAN, M. **Diccionario de Logoterapia**. Buenos Aires: Lumen Hvmnitas, 2005.

STANO, R. de C. M. T. Espaço escolar: um tempo de ser-na-velhice. *In*: KACHAR, V. (org.). **Longevidade**: um novo desafio para a educação. São Paulo: Cortez, 2001. p. 155-168.

STEGER, M.; OISHI, S.; KASHDAN, T. B. Meaning in life across the life span: Levels and correlates of meaning in life from emerging adulthood to older adulthood. **The Journal of Positive Psychology**, v. 4, n. 1, p. 43-52, 2009.

TAVARES, D. E. **A presença do aluno idoso no currículo da universidade contemporânea**: uma leitura interdisciplinar. 2008. 284 p. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

TAVARES, M. **Longevidade no cotidiano**: a arte de envelhecer bem. São Paulo: Editora Contexto, 2020. Disponível em:
<https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/185079/pdf/0>. Acesso em: 23 mar. 2021.

TONI, I. M. Educação e Psicologia: interações e estratégias para uma velhice bem-sucedida. *In*: CASARA, M. B., CORTELLI, I. A., BOTH, A. **Educação e envelhecimento humano**. Caxias do Sul: EDUCS, 2006. p. 133-150.

TORRES DEL CASTILLO, R. M. **De la alfabetización al aprendizaje a lo largo de toda la vida: Tendencias, temas y desafíos de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe**. Hamburgo: UNESCO, 2009.

UNESCO, **4º Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos**. Não deixar ninguém para trás: participação, equidade e inclusão. Brasília, Unesco, 2020.
<https://unesdoc.unesco.org>, Acesso em 25 de março de 2021

UNESCO. **3º Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos**: o impacto da aprendizagem e da educação de adultos na saúde e no bem-estar, no emprego e no mercado de trabalho e na vida social, cívica e comunitária. Brasília: UNESCO, 2016.

UNESCO. **2º Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos**: repensando a alfabetização. Brasília: UNESCO, 2014.

UNESCO. **Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos**. Brasília: Unesco, 2010. Disponível em <http://www.ceeja.ufscar.br/relatorio-global-de-aprendizagem>. Acesso em 30 de novembro de 2020.

VANDENBOS, G. R. (org.). **Dicionário de Psicologia**: American Psychological Association. Porto Alegre: ArtMed, 2010.

VELHO, G. **Projeto e metamorfose**: antropologia das sociedades complexas. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WEINSTEIN, N. *et al.* Motivation, meaning, and wellness: a self-determination perspective on the creation and internalization of personal meanings and life goals. *In*: WONG, P. T. P. (ed.). **The human quest for meaning: theories research and applications**. 2nd. ed. New York: Routledge Taylor & Francis Group, 2012 .p. 3–22.

WONG, P. T. Personal meaning and successful aging. **Canadian Psychology/Psychologie Canadienne**, v. 30, n. 3, p. 516-525, 1989.

WOZNIAK, D.; FALCÃO, D. V. S. Idosos Centenários: a importância de recursos individuais psicológicos e familiares para o bem-estar. *In*: D. V. S. FALCÃO; L. F. ARAÚJO; J. DA S. PEDROSO (Org.). **Velhices: temas emergentes nos contextos psicossocial e familiar**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2016.

ZIKA, S.; CHAMBERLAIN, K. On the relation between meaning in life and psychological well-being. **British journal of psychology**, v. 83, p. 133-145, 1992.

ANEXO A

Roteiro da entrevista

[vida hoje, cotidiano, percepções]

1. Conte-me um pouco sobre como é sua vida hoje, destacando como você se sente em relação a vida e a você mesmo?
2. Como você gasta seu tempo nos dias de hoje? Como é o seu dia a dia?
3. A maneira como você gasta seu tempo mudou nos últimos anos?

[prioridades; mudanças no mundo]

4. O que mais importa para você hoje (cite pelo menos as três coisas/ questões mais importantes)?
5. Que mudança você gostaria de ver no mundo?
6. Você faz alguma coisa, até mesmo pequenas coisas, de vez em quando, para tentar fazer diferença em relação a esse problema/questão?

[projetos de vida]

7. Quais são seus projetos de vida?
8. Você enfrenta algum desafio ou dificuldade ao buscar esses projetos?
9. Onde e como você gostaria de estar daqui alguns anos?
10. Como você se sente em relação ao futuro?
11. O que você gostaria de deixar como legado?

[pessoas, modelo]

12. Quem são as pessoas mais importantes em sua vida?
13. Com que frequência você vê ou se comunica com elas?
14. Você ajuda, de alguma forma, essas pessoas que você listou?
15. Você já pensou em si mesmo como um modelo para os outros?
16. Você interage com crianças, adolescentes ou jovens adultos que não estão na sua família? Com que frequência?

[se já se aposentou]

17. Quando você se aposentou?
18. O que você gosta em ser aposentado e o que não gosta ou acha desafiador?

[se ainda não se aposentou]

19. Você planeja se aposentar em algum momento? Quando? O que é determinante para você tomar a decisão de se aposentar?
20. O que você espera na aposentadoria? O que será importante para você nessa fase? Por quê?
21. Há algo que você teme sobre a aposentadoria?

[trabalho]

22. Você já trabalhou fora de casa? Conte-me um pouco sobre os trabalhos que desempenhou?
23. Qual foi o trabalho mais significativo na sua vida profissional? O que você gostou? O que foi difícil?
24. Faz alguma atividade remunerada hoje ou está aposentado?
25. O que mais gosta ou gostou no trabalho? O que menos gosta ou gostou no trabalho?

[Processo envelhecimento]

26. Você já pensou sobre esse estágio atual da sua vida (próximo ou após os 60 anos) como sendo especial de alguma forma ou diferente de outras épocas da sua vida? De que forma é especial ou diferente?
27. Você acha que ter a idade atual influencia em suas prioridades e como quer gastar seu tempo?
28. Algumas pessoas mencionaram que parte do que estão buscando nessa fase da vida é um aumento da sensação de liberdade. As pessoas que dizem isso significam muitas coisas diferentes. Você compartilha esse sentimento de maior liberdade como parte do que você valoriza neste momento de sua vida?
29. Alguma coisa limitou sua liberdade em outras ocasiões de sua vida? O que foi?

[mortalidade]

30. Você já sentiu consciência de sua própria mortalidade?
31. A percepção da mortalidade afeta a maneira como você pensa sobre o que é importante para você?
32. O crescimento ou envolvimento espiritual é importante para você neste momento de sua vida? Quais atividades envolvem o seu envolvimento espiritual?

[estudos]

33. Quando começou o desejo de voltar a estudar?
34. O que voltar a estudar significa para você?
35. Voltar a estudar tem a ver com seu projeto de vida? Em que medida a experiência educacional contribui nos seus projetos?
36. Tem algum projeto que foi construído ou retomado com a volta para os estudos?
37. Você encontrou alguma dificuldade ou desafio na volta aos estudos?
38. Conte-me, por favor, como foi sua trajetória escolar?
39. Como sua família/amigos se sente com relação a sua volta a instituição educativa?
40. Tem alguém ou algo que influenciou para que você tomasse a decisão de voltar a estudar?
41. Como é sua relação com os colegas e professores?

[comunidade]

42. Você é um membro ativo de alguma organização ou comunidade, como igreja, organização de bairro, grupo de autoajuda, grupo de livros ou algo assim? Se sim, quanto tempo você investe nisso e o que você faz?

[trabalho voluntário]

43. Você já fez algo como trabalho voluntário?

44. [Se sim] O que você já fez e por quanto tempo? Como foi?

45. [Se não] Nós conversamos com muitas pessoas que não fizeram nenhum trabalho voluntário e mencionam muitas razões diferentes para isso. O que você diria que são as razões pelas quais você nunca fez trabalho voluntário?

[cuidador]

46. Você é um cuidador de alguém da sua família ou de um amigo próximo ou outra pessoa? Quem é? O que o cuidado envolve?

47. Como você se sente sobre esse trabalho de cuidar? De que maneira é satisfatório ou difícil para você?

[conclusão]

Tem algo sobre sua história de vida que gostaria ainda de destacar. Algo que ainda não comentamos. Há algum tópico importante que possa nos ajudar a entender você e como é a vida para você, o que você procura na vida?

ANEXO B

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Entrevistas

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa de doutorado da aluna Maraiza Oliveira Costa. A pesquisadora está vinculada ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, sob a orientação da prof^a. Dr^a. Valéria Amorim ArantesAraújo e sua linha de pesquisa é Educação, Linguagem e Psicologia.

Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado (a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail _____ ou pelo telefone _____.

Informações Importantes sobre a Pesquisa:

O objetivo geral da pesquisa é compreender os projetos de vida de adultos e idosos e sua relação com a educação. Utilizamos como metodologia de investigação entrevistas semiestruturadas. Você poderá ter acesso ao material registrado, podendo vetar o uso de partes dele ou ele todo. Você também terá a liberdade de se recusar a responder questões que lhe causem constrangimento, bem como retirar o seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma.

Os dados coletados serão utilizados para esta pesquisa, resultando em estudos que poderão ser publicados como artigos científicos, capítulos de livros e apresentações em congressos científicos da área. Mas o seu nome não será identificado em nenhuma publicação, ou seja, garante-se o sigilo que assegure sua privacidade e anonimato.

Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu, _____, inscrito(a) sob o RG/CPF _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora responsável pela pesquisa, sobre os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação na pesquisa acima descrita.

Goiânia/São Paulo, de de

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso da entrevistadora e pesquisadora responsável

ANEXO C

Roteiro de perguntas do questionário

Questões do questionário	Tipo de pergunta/ opções de respostas
Você tem projeto(s) de vida?	Pergunta fechada Opções de resposta: sim, não ou ainda não pensei sobre isso.
Quais são seus projetos de vida? Descreva detalhadamente seus projetos, por favor.	Pergunta aberta Opção de resposta: livre
Qual é o primeiro sentimento que vem a sua mente quando você pensa em seu futuro?	Pergunta aberta Opção de resposta: livre
Quais são as prioridades de sua vida hoje em dia? (escreva, por favor, pelo menos três coisas que lhe sejam realmente muito importantes).	Pergunta aberta Opção de resposta: livre
Em uma escala de 0 a 5, sendo 0 muito insatisfeito e 5 muito satisfeito. Marque, por favor, o quanto você se sente satisfeito com relação a sua vida (como um todo) atualmente?	Pergunta fechada Opção de resposta: escala Likert de 0 a 5
Quando você pensa no seu processo de envelhecimento, de modo geral, você tem sentimentos predominantemente:	Pergunta com opção fechada e aberta Opções de resposta: predominantemente otimista, predominantemente pessimista ou resposta de escrita livre
Para você, o que significa envelhecer bem?	Pergunta aberta Opção de resposta: livre

Qual é o legado que você gostaria de deixar para o mundo? Por favor, explique suas razões.

Pergunta aberta

Opção de resposta: livre
