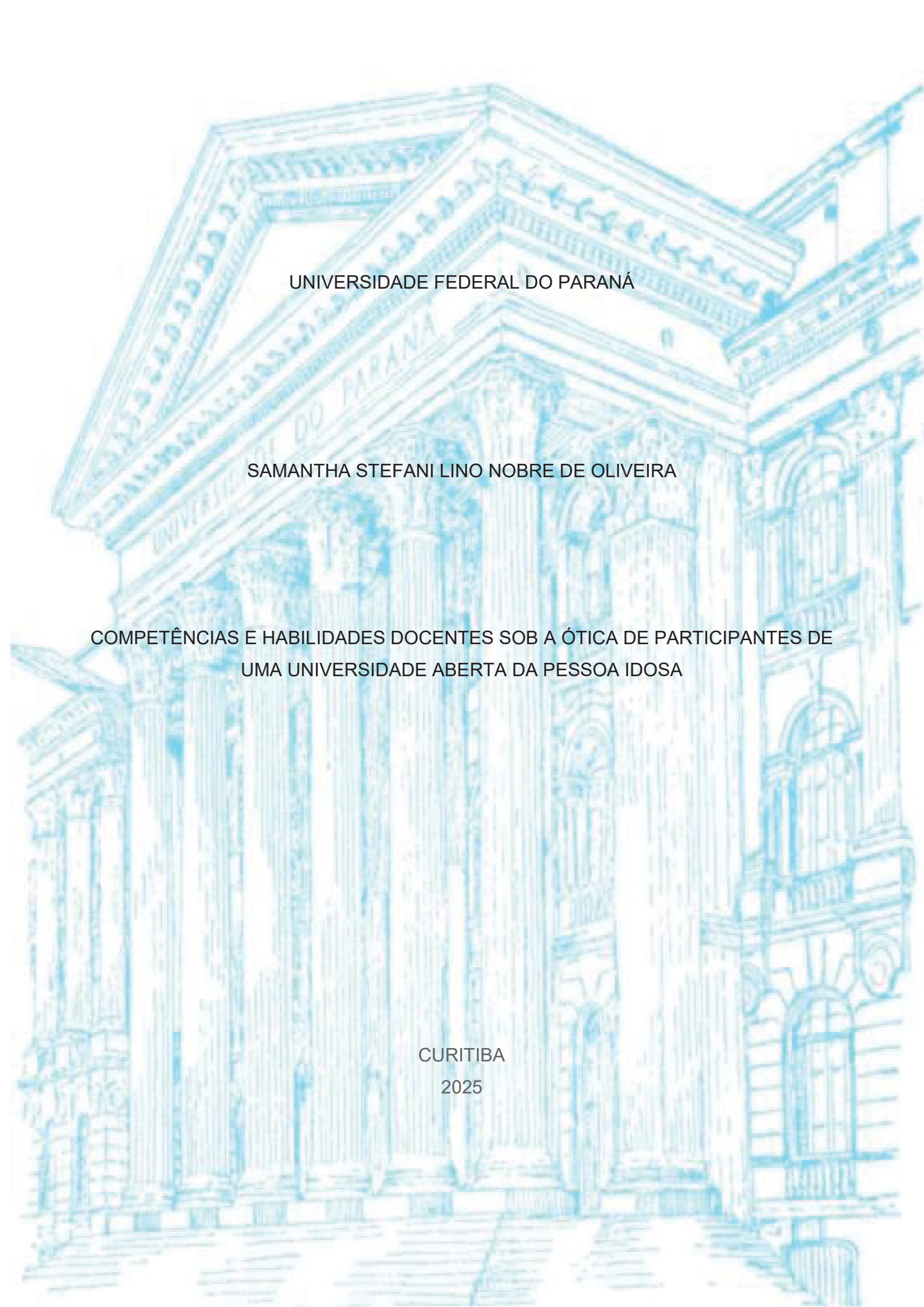




UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

SAMANTHA STEFANI LINO NOBRE DE OLIVEIRA

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DOCENTES SOB A ÓTICA DE PARTICIPANTES DE
UMA UNIVERSIDADE ABERTA DA PESSOA IDOSA

CURITIBA

2025

SAMANTHA STEFANI LINO NOBRE DE OLIVEIRA

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DOCENTES SOB A ÓTICA DE PARTICIPANTES DE
UMA UNIVERSIDADE ABERTA DA PESSOA IDOSA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, no Setor de Educação, Linha de Pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Gislaine Cristina Vagetti

CURITIBA

2025

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Oliveira, Samantha Stefani Lino Nobre de.

Competências e habilidades docentes sob a ótica de participantes de uma universidade aberta da pessoa idosa / Samantha Stefani Lino Nobre de Oliveira. – Curitiba, 2025.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Gislaine Cristina Vagetti

1. Educação de adultos. 2. Aprendizagem. 3. Idosos. 4. Professores de educação de adultos. I. Vagetti, Gislaine Cristina. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Bibliotecária: Tania de Barros Baggio CRB-9/760

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **SAMANTHA STEFANI LINO NOBRE DE OLIVEIRA**, intitulada: **Competências e habilidades docentes sob a ótica de participantes de uma universidade aberta da pessoa idosa**, sob orientação da Profa. Dra. GISLAINE CRISTINA VAGETTI, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 25 de Fevereiro de 2025.

Assinatura Eletrônica

06/03/2025 15:03:59.0

GISLAINE CRISTINA VAGETTI

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

05/03/2025 14:20:03.0

ANA MARIA DE BARROS

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

06/03/2025 09:28:23.0

VALDOMIRO DE OLIVEIRA

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

10/03/2025 08:53:45.0

MARIA TERESA MARTINS FAVERO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ)

Dedico este trabalho à minha avó Juvanilda Nobre da Silva Prieto, minha primeira professora na escola e na vida. Seu apoio, incentivo e cuidado foram e são fundamentais na minha trajetória.

AGRADECIMENTOS

Embora as palavras e o espaço aqui sejam limitados, é difícil encontrar uma forma que traduza a imensidão da minha gratidão. A cada passo dessa jornada, tive o privilégio de contar com uma rede de apoio fundamental, sem a qual este trabalho não seria possível. O maior desafio foi transmitir de maneira adequada a importância de cada contribuição ao longo dessa jornada.

Expresso minha gratidão a Deus, cuja presença amorosa e constante guiou cada passo desta jornada, fortalecendo-me nos momentos de desafio e inspirando-me a seguir em frente com coragem e fé. Agradeço também à Maria, símbolo de ternura, compaixão e força, que, em sua essência maternal, me amparou espiritualmente e renovou minha esperança em cada etapa deste percurso. É sob essa luz divina e esse amparo maternal que encontrei forças para superar dificuldades e dedicar-me à realização deste trabalho.

Gratidão à minha orientadora, professora Dr.^a Gislaine Cristina Vagetti, pela oportunidade de realizar o sonho da vida acadêmica, que ora me parecia tão distante. Sou imensamente grata por todos os conselhos, orientações e suporte no trajeto de descobrir e redescobrir meus interesses de investigação. O apoio e a autonomia a mim confiados foram essenciais nesse percurso.

Ao professor Dr. Valdomiro de Oliveira, pelas lições valiosas, por me acolher tão calorosamente no grupo de pesquisa e valorizar meu trabalho de forma tão encorajadora. Ao Programa de Pós-Graduação em Educação e aos professores da linha de Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, que me desafiaram a crescer enquanto acadêmica e pessoa.

Às professoras Dr.^a Maria Teresa Martins Favero e Dr.^a Ana Maria de Barros, pela generosidade e contribuições indispensáveis. Suas orientações e atenção aos detalhes fizeram toda a diferença no aprimoramento deste trabalho.

Aos colegas e amigos do GPEH e do CEPEPE, minha profunda gratidão por compartilharem essa jornada. Em especial, à minha companheira de trajetória, Jessica Alves, com quem dividi as alegrias e ansiedades deste processo. Apenas te conhecer já tornaria tudo isso válido – *you've got a friend in me, girl!* Agradeço ao Gerson, por me acolher carinhosamente e me ajudar a dar os primeiros passos na pesquisa; à Renata, sempre disponível para me ajudar com prontidão e paciência; à Liliane, cujas “purpurinas”

enriquecem e iluminam nossas produções. Ao querido Lydio Roberto, que se tornou uma inspiração para mim, tanto como acadêmico quanto como ser humano. À Ana Caroline de Paula, cuja acolhida calorosa em nosso primeiro encontro no grupo, em uma banca de mestrado, marcou o início de uma relação repleta de gentileza e apoio. E aos queridos Adair, Hermes, Sergio, Vanessa, Mariana, Lincoln, Darda e Luiz, meu sincero agradecimento pelo suporte e companhia ao longo do caminho.

Na esfera pessoal, agradeço profundamente aos meus pais, Tábata Nobre e Alessandro Nobre, por acreditarem nos meus sonhos e me apoiarem incondicionalmente em cada etapa desta jornada. Os sacrifícios que fizeram e a dedicação com que conduziram minha educação e criação foram essenciais para tornar este momento possível. Ao meu irmão, Erick Nobre, que é uma verdadeira fonte de luz na minha vida, iluminando meus dias com sua alegria e carinho. Minha gratidão se estende também aos meus avós: à querida Juvanilda Nobre da Silva Prieto, com quem tenho a felicidade de compartilhar momentos preciosos, e àqueles que agora me acompanham de um plano superior, certamente enviando seu apoio e amor: Carlos Prieto Padilha, Iolanda Amorim de Oliveira e Orlando Lino de Oliveira (*in memoriam*).

Ao meu amado marido João Lima, pelo apoio incondicional, por acolher minhas inseguranças e me fazer uma pesquisadora melhor. Você sempre será o farol que ilumina meus passos. Seu amor e presença constante tornam tudo possível, e não há palavras suficientes para agradecer o que você significa para mim. Minha gratidão se estende, ainda, aos meus sogros, os quais eu tenho a sorte de ter como figuras paternas, Marcelo e Cássia, que foram fundamentais nesse processo. A companhia de vocês nos últimos meses encheu meu coração de alegria. Vocês são um presente.

A todos os idosos participantes da UAPI, que gentilmente compartilharam suas histórias e experiências, tornando esta pesquisa possível. Essa pesquisa é sobre vocês e para vocês.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo suporte financeiro, essencial para a realização desta pesquisa.

*Ensinar não é transferir conhecimento, mas
criar as possibilidades para a sua própria produção ou a
sua construção.*

Paulo Freire

RESUMO

Esta pesquisa investiga o ensino voltado para pessoas idosas, com ênfase na relação entre as competências e habilidades docentes e as práticas educacionais nas Universidades Abertas da Pessoa Idosa (UAPI). Considerando que competências são entendidas como a capacidade de agir de forma eficaz em contextos específicos, integrando conhecimentos, atitudes e habilidades, torna-se necessário desenvolver metodologias educacionais adaptadas às particularidades desse público. A preparação dos profissionais de ensino pode influenciar diretamente a permanência e o engajamento dos alunos idosos nos programas educacionais. O objetivo deste estudo é compreender quais habilidades e competências docentes são mais valorizadas por alunos de uma UAPI. Para isso, foi realizado um estudo qualitativo, transversal e exploratório, com a aplicação de um questionário sociodemográfico a 43 participantes, complementado por entrevistas semiestruturadas com 10 desses participantes da UAPI localizada em uma Universidade Estadual na cidade de Curitiba. As entrevistas foram transcritas com o auxílio do software SoundType AI e analisadas conforme as etapas da análise de conteúdo propostas por Bardin: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. A análise utilizou o software Atlas t.i., que, por meio de diagramas de Sankey e tabelas de frequência e magnitude, possibilitou a identificação da coocorrência de palavras e expressões nas falas dos participantes. A análise gerou 8 categorias e 118 códigos, distribuídos em 325 citações. Os resultados indicaram que os alunos idosos valorizam, especialmente, competências relacionadas ao relacionamento interpessoal (26,9% das citações), ao conhecimento (17,7%) e à comunicação (14,9%). Destacam-se também atributos como: construção de uma relação de parceria com os alunos (17 menções); domínio do conteúdo e conhecimento das especificidades do envelhecimento (15 menções cada); aplicação dos conteúdos no cotidiano e clareza na apresentação dos conteúdos (12 menções cada); respeito e valorização das experiências de vida dos alunos e afetividade (11 menções cada); empatia, estímulo à participação ativa e promoção de debates (10 menções cada); e escuta ativa (9 menções). Os resultados foram discutidos com a literatura de educação e as perspectivas dos participantes foram apresentadas, evidenciando desafios e demandas específicas desse público. Os relatos apontaram, por exemplo, que alguns alunos se sentem infantilizados em determinadas abordagens pedagógicas. Essa percepção pode impactar a motivação dos estudantes e gerar frustração. Além disso, a necessidade de incluir as experiências de vida dos alunos no processo de ensino-aprendizagem foi amplamente mencionada. Muitos participantes ressaltaram o desejo de compartilhar seus conhecimentos adquiridos ao longo da vida e de participar ativamente das discussões em sala de aula. Ao final, foram apresentadas quatro recomendações para o ensino de pessoas idosas.

Palavras-chave: educação; aprendizagem; pessoa idosa; competências e habilidades docentes.

ABSTRACT

This research investigates education for older adults, emphasizing the relationship between teaching competencies and educational practices in Open Universities for Older Adults (UAPI). Considering competencies are understood as the ability to act effectively in specific contexts by integrating knowledge, attitudes, and skills, it is essential to develop educational methodologies adapted to the particular characteristics of this group. The preparation of teaching professionals can directly influence the retention and engagement of older students in educational programs. This study aims to understand which teaching skills and competencies are most valued by students in a UAPI. A qualitative, cross-sectional, and exploratory study was conducted, involving the application of a sociodemographic questionnaire to 43 participants, complemented by semi-structured interviews with 10 of these participants from the UAPI located at a State University in Curitiba. The interviews were transcribed using SoundType AI software and analyzed according to the content analysis steps proposed by Bardin: pre-analysis, material exploration, and results processing. The analysis was conducted using Atlas.ti software, which, through Sankey diagrams and frequency and magnitude tables, enabled the identification of word and phrase co-occurrence in the participants' statements. The analysis generated 8 categories and 118 codes, distributed across 325 citations. The results indicated that older students particularly value competencies related to interpersonal relationships (26.9% of citations), knowledge (17.7%), and communication (14.9%). Other notable attributes include building a partnership with students (17 mentions); subject mastery and knowledge of aging-specific aspects (15 mentions each); applying content to everyday life and clarity in presenting content (12 mentions each); respect and appreciation for students' life experiences and affection (11 mentions each); empathy, encouragement of active participation, and promotion of debates (10 mentions each); and active listening (9 mentions). The findings were discussed in light of educational literature, highlighting the challenges and specific demands of this group. The participants' reports pointed out, for example, that some students feel infantilized by certain pedagogical approaches. This perception can influence student motivation and lead to frustration. Moreover, the need to incorporate students' life experiences into the teaching-learning process was widely mentioned. Many participants emphasized their desire to share the knowledge they have acquired throughout life and to engage in classroom discussions actively. Finally, four recommendations for teaching older adults were presented.

Keywords: education; learning; older adults; teaching competencies and skills.

RESUMEN

Esta investigación analiza la enseñanza dirigida a personas mayores, con énfasis en la relación entre las competencias y habilidades docentes y las prácticas educativas en las Universidades Abiertas para Personas Mayores (UAPI). Considerando que las competencias se entienden como la capacidad de actuar de manera eficaz en contextos específicos, integrando conocimientos, actitudes y habilidades, se hace necesario desarrollar metodologías educativas adaptadas a las particularidades de este público. La preparación de los profesionales de la enseñanza puede influir directamente en la permanencia y el compromiso de los estudiantes mayores en los programas educativos.

El objetivo de este estudio es comprender qué habilidades y competencias docentes son más valoradas por los estudiantes de una UAPI. Para ello, se llevó a cabo un estudio cualitativo, transversal y exploratorio, aplicando un cuestionario sociodemográfico a 43 participantes, complementado con entrevistas semiestructuradas a 10 de estos participantes de una UAPI ubicada en una Universidad Estatal en la ciudad de Curitiba. Las entrevistas fueron transcritas con la ayuda del software SoundType AI y analizadas siguiendo las etapas del análisis de contenido propuestas por Bardin: preanálisis, exploración del material y tratamiento de los resultados. El análisis utilizó el software Atlas.ti, que, mediante diagramas de Sankey y tablas de frecuencia y magnitud, permitió identificar la coocurrencia de palabras y expresiones en los discursos de los participantes. El análisis generó 8 categorías y 118 códigos, distribuidos en 325 citas. Los resultados indicaron que los estudiantes mayores valoran especialmente competencias relacionadas con la relación interpersonal (26,9% de las citas), el conocimiento (17,7%) y la comunicación (14,9%). También se destacan atributos como la construcción de una relación de colaboración con los estudiantes (17 menciones); el dominio del contenido y el conocimiento de las especificidades del envejecimiento (15 menciones cada uno); la aplicación de los contenidos en la vida cotidiana y la claridad en la presentación de los contenidos (12 menciones cada uno); el respeto y la valorización de las experiencias de vida de los estudiantes y la afectividad (11 menciones cada uno); la empatía, el estímulo a la participación activa y la promoción de debates (10 menciones cada uno); y la escucha activa (9 menciones). Los resultados fueron discutidos en relación con la literatura en educación y se presentaron las perspectivas de los participantes, evidenciando desafíos y demandas específicas de este público. Los relatos señalaron, por ejemplo, que algunos estudiantes se sienten infantilizados en ciertas estrategias pedagógicas. Esta percepción puede impactar su motivación y generar frustración. Además, se mencionó ampliamente la necesidad de incluir las experiencias de vida de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Muchos participantes destacaron su deseo de compartir los conocimientos adquiridos a lo largo de su vida y de participar activamente en las discusiones en el aula. Al final, se presentaron cuatro recomendaciones para la enseñanza de personas mayores.

Palabras clave: educación; aprendizaje; personas mayores; competencias y habilidades docentes.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Comparação entre as características da gerontologia educacional e gerontagogia.....	39
FIGURA 2 – Elementos da competência	47
FIGURA 3 - Interação dos fatores determinantes para as competências docentes no curso de ciências contábeis da UERN	50
FIGURA 4 - Fluxograma do processo de seleção dos estudos da revisão integrativa	57
FIGURA 5 – Ordem de formulação das perguntas em uma entrevista qualitativa.....	87
FIGURA 6 - Distribuição dos códigos mais citados nas 10 entrevistas sobre preferências de competências e habilidades docentes	110
FIGURA 7 - Diagrama de Sankey da categoria Relacionamento Interpessoal.....	113
FIGURA 8 - Diagrama de Sankey da categoria Conhecimento	117
FIGURA 9 - Diagrama de Sankey da categoria Comunicação	121
FIGURA 10 - Diagrama de Sankey da categoria Metodologia.....	124
FIGURA 11 - Diagrama de Sankey da categoria Motivação.....	128
FIGURA 12 - Diagrama de Sankey da categoria Inclusão e Diversidade	132
FIGURA 13 - Diagrama de Sankey da categoria Planejamento e Organização	137

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Distribuição dos estudos da revisão integrativa por local de publicação	60
GRÁFICO 2 - Distribuição dos estudos da revisão intergrativa por ano de publicação	61
GRÁFICO 3 - Distribuição do ano de ingresso dos respondentes	95

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Principais referências utilizadas neste estudo.....	27
QUADRO 2 – Resumo das principais características das teorias do envelhecimento humano, baseado em Nascimento (2020).....	35
QUADRO 3 – Principais modelos de Universidades Abertas da Pessoa Idosa.....	41
QUADRO 4 – Resumo das competências docentes a partir de Marques (2017)	51
QUADRO 5 – Extração da string de busca a partir do objetivo delineado para a revisão .	54
QUADRO 6 – Matriz para a construção da entrevista a partir dos objetivos	86

LISTA DE TABELAS

TABELA 1- Comparativo da expectativa de vida ao nascer entre os anos de 1940 a 2022	30
TABELA 2 - Textos selecionados organizados por autor, ano, título e país de origem, em ordem cronológica	57
TABELA 3 – Tipos dos textos selecionados, objetivos e eixos temáticos	63
TABELA 4 - Tipo de estudo, participantes e metodologia dos textos selecionados e eixo temático	68
TABELA 5 - Autor, ano e principais resultados/conclusões dos textos selecionados, organizados por eixo temático	75
TABELA 6 - Caracterização sociodemográfica da amostra	92
TABELA 7- Preferências pedagógicas dos respondentes	97

LISTA DE SIGLAS

AVD	Atividades da Vida Diária
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAFe	Comunidade Acadêmica Federada
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDC	<i>Centers for Disease Control and Prevention</i>
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CHA	Conhecimento, Habilidades e Atitudes
COVID-19	<i>Corona Virus Disease</i>
DATASUS	Departamento de Informática do Sistema Único de Saúde
DNA	Ácido Desoxirribonucleico
ERIC	<i>Education Resources Information Center</i>
FAP	Faculdade de Artes do Paraná
FFLCH	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
JBI	<i>Joanna Briggs Institute</i>
MEEM	Mini-Exame do Estado Mental
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
OSF	<i>Open Science Framework</i>
PCC	População, Conceito e Contexto
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PRISMA	<i>Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses</i>
SciELO	<i>Scientific Eletronic Library Online</i>
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
U3A	<i>University of Third Age</i>
UAPI	Universidade Aberta da Pessoa Idosa
UNATI	Universidade da Terceira Idade
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
1.1 JUSTIFICATIVA	21
1.2 PROBLEMA DE PESQUISA	24
1.3 PERGUNTAS NORTEADORAS	25
1.4 OBJETIVOS	25
1.4.1 Objetivo Geral	25
1.4.2 Objetivos Específicos.....	25
2 REFERENCIAL TEÓRICO	27
2.1 ENVELHECIMENTO HUMANO	28
2.1.1 Aumento na expectativa de vida	29
2.1.2 Teorias do Envelhecimento Humano e Reserva Cognitiva.....	34
2.2 EDUCAÇÃO PARA A PESSOA IDOSA.....	36
2.2.1 Surgimento das Universidades Abertas da Pessoa Idosa	40
2.3 COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DOCENTES	43
2.3.1 Revisão Integrativa: o professor na educação da pessoa idosa	53
3 METODOLOGIA	83
3.1. CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO.....	83
3.2. LÓCUS E PARTICIPANTES.....	83
3.2.1 Critérios de inclusão.....	84
3.2.2 Critérios de exclusão.....	85
3.3. INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	85
3.4. PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS.....	87
3.5 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS	88
3.6 CRITÉRIOS ÉTICOS DO ESTUDO.....	90
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	91
4.1 CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO DA AMOSTRA.....	92
4.2 EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO AOS PROFESSORES.....	94
4.2.1 Tom de voz	99
4.2.2 Uso de recursos visuais	99
4.2.3 Estilo de explicação.....	100

4.2.4 Interação com a turma.....	101
4.2.5 Planejamento das atividades.....	101
4.2.6 Comportamento do professor.....	102
4.2.7 Interação com o aluno	105
4.3 ENVELHECIMENTO E PREFERÊNCIAS PEDAGÓGICAS	107
4.4 COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DOCENTES MAIS VALORIZADAS.....	109
4.4.1 Categoria Relacionamento interpessoal	112
4.4.2 Categoria Conhecimento	116
4.4.3 Categoria Comunicação	120
4.4.4 Categoria Metodologia	123
4.4.5 Categoria Motivação	127
4.4.6 Categoria Inclusão e diversidade.....	131
4.4.7 Categoria Planejamento e organização	135
4.5 RECOMENDAÇÕES PRÁTICAS PARA O ENSINO A IDOSOS: IMPLICAÇÕES PARA EDUCADORES EM UAPIS	140
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	142
REFERÊNCIAS	145
APÊNDICES	163
APÊNDICE A – ROTEIRO PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	163
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	164
APÊNDICE C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA O USO DE IMAGEM E VOZ	169
APÊNDICE D – TABELA DE CATEGORIAS E CÓDIGOS EMPREGADOS NA ANÁLISE	
172	
ANEXOS.....	176
ANEXO A – QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO ADAPTADO DE MAZO (2003). 176	
ANEXO B – MINI-EXAME DO ESTADO MENTAL (MEEM)	179
ANEXO C – APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA.....	180

1 INTRODUÇÃO

O envelhecimento é um processo universal, que se manifesta de modo particular em cada indivíduo. Nele, estão envolvidos fatores genéticos, ambientais e econômicos, além de estar diretamente relacionado aos hábitos adotados no decorrer de toda a vida (Papalia; Feldman, 2013). Esse processo tem sido pauta de diversas discussões nos últimos anos, tendo em vista o aumento da expectativa de vida a nível nacional e mundial. A Organização Mundial da Saúde (OMS) aponta que a expectativa de vida no mundo, atualmente, é de cerca de 73 anos, sendo que, nos anos 2000 era de 66 (OMS, 2020). Esse aumento implica uma nova configuração contextual, na qual a população idosa representa uma parcela significativa, o que influencia a criação de novas políticas públicas e programas voltados para a saúde e o bem-estar desses indivíduos.

O Estatuto da Pessoa Idosa (Lei nº 14.423/2022) define a pessoa idosa como aquela com idade igual ou superior a sessenta anos (Brasil, 2022). Nessa idade, o processo de envelhecimento atinge um grau em que há a necessidade de um acompanhamento mais cuidadoso, visto que uma das principais preocupações é o declínio cognitivo. Conforme apontado por Antoniou, Gunasekera e Wong (2013, p. 2690), ele está relacionado a três fatores principais: (a) atrofia cerebral, especialmente nas regiões frontais e nas áreas de memória declarativa, (b) perda de ligações sinápticas neuronais e (c) presença dos sinais de neuropatologia associados à demência. As consequências destes processos degenerativos do sistema nervoso fazem com que os idosos acabem por perder a sua independência, contando com terceiros para viver a sua vida em segurança (Antoniou; Gunasekera; Wong, 2013, p. 2690).

Ao mesmo tempo evidências apontam que idosos que praticam atividades intelectualmente estimulantes como ler, resolver quebra-cabeças e ir a museus, de maneira regular, podem retardar ou até mesmo reduzir a ocorrência de complicações cognitivas (Antoniou; Gunasekera; Wong, 2013; Ramos *et al.* 2017; Valis *et al.* 2019). Nesse sentido, Bertola *et al.* (2023), apontam que a demência acomete cerca 1,76

milhão de pessoas no Brasil e, dentre estas, a prevalência em pessoas com alto grau de escolaridade é de apenas 2,1%.

De modo a propiciar um ambiente onde a pessoa idosa possa se manter física e intelectualmente ativa, programas como a Universidade Aberta da Pessoa Idosa (UAPI)¹ estão espalhados por todo país e se configuram como uma modalidade de educação permanente e de natureza não-formal, visto que sua finalidade não é a de certificação ou profissionalização da pessoa idosa, mas sim a viabilização da aprendizagem ao longo da vida, por meio da troca de experiências, socialização e resgate da cidadania (Cachioni, 2012).

Destaca-se que, nesse contexto, áreas de estudo como a Gerontologia têm contribuído significativamente para a compreensão do envelhecimento. A referida área se caracteriza como um campo de natureza multi e interdisciplinar², abarcando áreas como a fisioterapia, a medicina e a psicologia. Um dos ramos da gerontologia é conhecido como educação gerontológica, gerontagogia, ou ainda, gerontologia educacional, sendo definida por Cachioni e Neri (2004, p. 104) como um “campo interdisciplinar que se desenvolve no contexto da evolução da educação de idosos, da formação de recursos humanos para lidar com a velhice e na mudança das perspectivas das sociedades em relação aos idosos e ao envelhecimento”. Dentro da proposta gerontagógica, o docente é visto como um ‘animador sociocultural’ ou ‘educador social’, sendo aquele que “conecta os indivíduos ao seu ambiente e provoca neles atividades de pesquisa, análise, criatividade, reflexão e organização social” (Cachioni; Neri, 2004, p. 106).

Dessa forma, embora a universidade aberta se apresente como um ambiente positivo para a pessoa idosa, a falta de qualificação por parte dos professores pode

¹ De acordo com Cachioni (2018, p. 59) “são várias as denominações que as instituições de ensino superior em todo o mundo adotaram para designar o trabalho educacional dirigido ao adulto maduro e ao idoso.” Por exemplo, algumas instituições adotam o nome de Universidade da Terceira Idade (UNATI ou U3A). No texto, será adotada a sigla UAPI e/ou o nome de Universidade Aberta da Pessoa Idosa, visto que é esse o nome utilizado na instituição onde foram realizadas as entrevistas.

² De acordo com Cachioni e Neri (2004) a gerontologia, como campo de estudo, caracteriza-se por sua natureza multi e interdisciplinar. A multidisciplinaridade envolve a justaposição de duas ou mais disciplinas com objetivos múltiplos, sem relação ou coordenação entre elas. Já a interdisciplinaridade representa a interação entre duas ou mais disciplinas, desde a simples troca de ideias até a integração de epistemologias, métodos e dados relativos ao ensino e à pesquisa.

representar um problema para a retenção dos estudantes, podendo até ocasionar a evasão destes (Alves, 1997). Além disso, na pesquisa de mestrado conduzida por Lopes (2023), que teve como objetivo analisar as implicações das emoções vivenciadas no ambiente educacional para a qualidade de vida de estudantes idosos, os participantes de uma UAPI destacaram que a presença de um professor capacitado foi um fator motivador, fortalecendo os vínculos dos alunos com a Universidade. Assim, esta pesquisa busca compreender as expectativas de um grupo de alunos idosos, participantes de uma universidade aberta, em relação às competências e habilidades que espera de seu professor ou sua professora. Philippe Perrenoud (2000) define habilidades e competências docentes como capacidades específicas que um professor desenvolve para facilitar o processo de ensino e aprendizagem, envolvendo tanto aspectos técnicos quanto interpessoais. Por outro lado, as competências docentes abrangem um conjunto mais amplo de conhecimentos, habilidades e atitudes que um professor precisa possuir para atender às demandas variadas e complexas dos contextos de ensino contemporâneos. Estas incluem não apenas o domínio do conteúdo, mas também a capacidade de criar um ambiente de aprendizagem inclusivo, promover a participação dos alunos, adaptar-se às necessidades individuais dos estudantes e utilizar estratégias pedagógicas eficazes.

1.1 JUSTIFICATIVA

Ao longo da minha trajetória acadêmica, dediquei meus esforços ao desenvolvimento de estratégias que facilitassem o acesso à informação e contribuíssem para a qualidade de vida de adultos e pessoas idosas. Ao ingressar no curso de Letras na Universidade de São Paulo (FFLCH-USP), optei pela habilitação em Linguística com o objetivo de investigar questões relacionadas às línguas humanas. Meu interesse concentrou-se, especialmente, na aquisição de segunda língua, buscando compreender como esse processo pode auxiliar pessoas mais velhas e fora do período crítico, influenciando sua autoestima e suas habilidades cognitivas de forma ampla.

Minha experiência profissional como professora de inglês ampliou esse interesse ao me aproximar da formação continuada de professores. Participei de reuniões pedagógicas, cursos de treinamento e eventos nacionais de capacitação, onde tive a oportunidade de aprender com docentes experientes que sistematizavam suas aulas de maneira estratégica, tornando o aprendizado mais engajador e significativo para os alunos.

Nesses contextos, aprofundei meus conhecimentos sobre metodologias ativas, estratégias para ampliar a percepção de progresso na aprendizagem e projetos que personalizavam o ensino de acordo com os interesses dos alunos. Ao implementar essas abordagens na minha atuação como coordenadora pedagógica, observei um aumento no engajamento e na satisfação dos estudantes, refletindo-se em um aprendizado mais eficaz e na criação de um ambiente positivo e empático em sala de aula. Essa experiência, aliada à proximidade com professores e alunos de diferentes faixas etárias, despertou meu interesse em aprofundar meus estudos sobre as habilidades e competências docentes, o que me levou a desenvolver esta pesquisa no mestrado em educação.

Além disso, considerando o atual contexto de envelhecimento populacional e a crescente importância da educação continuada para a pessoa idosa, esta pesquisa pode contribuir para o campo emergente da gerontologia educacional e da gerontagogia³, oferecendo uma investigação acerca das expectativas dos alunos idosos em relação aos seus professores.

Enquanto estudos anteriores abordaram a importância da educação e da vida física e cognitivamente ativa para a pessoa idosa (Cachioni, 2002; Gomes *et al.*, 2020; Lopes, 2023; Souza, 2023), há uma lacuna significativa de conhecimento sobre as expectativas específicas dos alunos idosos em relação aos professores na UAPI. Nesse contexto, foram realizadas, em 2024, duas revisões sistematizadas – uma de escopo e outra integrativa – com o objetivo de investigar a literatura científica sobre o papel do professor e a educação para a pessoa idosa. Na revisão de escopo, entre os

³ As diferenças teóricas e práticas das duas áreas de investigação serão brevemente discutidas no item 2.2 desta dissertação.

10 artigos que atendiam aos critérios de inclusão, nenhum abordava diretamente as expectativas dos alunos em relação à universidade ou aos professores (Nobre de Oliveira; Alves; Lopes; Vagetti, 2024). Já na revisão integrativa⁴, dos 40 artigos selecionados, apenas 8 tratavam especificamente das expectativas dos participantes quanto ao ambiente educacional e às experiências de aprendizagem, mencionando a figura do professor. No entanto, esses estudos não se aprofundaram nas expectativas em relação ao docente. Nenhum desses 8 artigos foi publicado em português ou conduzido com a população idosa brasileira. Além disso, teoricamente, esta pesquisa pode contribuir para o desenvolvimento de novos modelos conceituais que descrevam a dinâmica das interações entre alunos idosos e professores na UAPI. Adicionalmente, as descobertas práticas desta pesquisa podem informar a formação e capacitação de professores que atuam nesse contexto, promovendo práticas educacionais mais eficazes e inclusivas para a pessoa idosa.

Esta pesquisa também tem relevância social significativa ao contribuir para a promoção do envelhecimento ativo e saudável. Em 2020 a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) declarou a década do envelhecimento saudável entre os anos de 2021 e 2030, tendo em vista a necessidade de ajustar as práticas e preocupações para a crescente população idosa no mundo. Desse modo, ao entender melhor as expectativas dos alunos idosos em relação aos professores na UAPI, esta pesquisa pode ajudar a informar políticas e práticas educacionais que atendam melhor às necessidades dessa população. Assim, a relevância social deste estudo pode ser identificada em três instâncias: (a) para profissionais que trabalham com pessoas idosas e (b) para o entendimento da população geral acerca da velhice e as características inerentes à essa etapa da vida e (c) para participantes da universidade aberta.

Desse modo, as descobertas desta pesquisa podem ter aplicações práticas para profissionais que trabalham com pessoas idosas, como professores, educadores sociais e profissionais de saúde. Visto que, ao compreender as expectativas dos alunos idosos, os professores podem adaptar suas práticas pedagógicas para

⁴ A descrição detalhada e os resultados desta revisão serão apresentados no item 2.3.1.

promover uma experiência educacional mais positiva e satisfatória para essa população.

Sobre a contribuição, Cachioni (2018) destaca a relevância social da formação de recursos humanos em gerontologia, incluindo a capacitação de professores. Essa formação não apenas proporciona benefícios aos idosos, mas também desempenha um papel na educação de longo prazo sobre velhice e envelhecimento. A atuação educacional contínua pode contribuir para mudanças culturais nas concepções sociais predominantes, ampliando a compreensão sobre as possibilidades de desenvolvimento na velhice e valorizando o potencial cultural desse grupo populacional.

Por fim, esta pesquisa pode beneficiar diretamente os participantes da UAPI, capacitando-os a expressar suas necessidades e expectativas em relação ao ambiente educacional. Ao promover uma maior compreensão entre alunos e professores, esta pesquisa pode contribuir para a melhoria da qualidade de vida e bem-estar dos participantes da UAPI, além de melhorar a aderência ao programa.

1.2 PROBLEMA DE PESQUISA

O aumento da expectativa de vida e o envelhecimento da população têm gerado um interesse crescente na promoção de programas educacionais voltados para a pessoa idosa, visando promover o envelhecimento ativo e saudável. Nesse contexto, a Universidade Aberta da Pessoa Idosa (UAPI) emerge como uma importante iniciativa para oferecer oportunidades de aprendizado contínuo e participação social para os idosos. No entanto, apesar da crescente adoção desses programas, ainda há lacunas de conhecimento significativas sobre as expectativas dos alunos idosos em relação aos professores que ministram essas atividades educacionais.

A falta de compreensão das expectativas dos alunos idosos em relação aos seus professores na UAPI já foi associada como um obstáculo para o sucesso desses programas, contribuindo com a evasão desses alunos (Alves, 1997). Portanto, é essencial investigar mais profundamente quais são as competências e habilidades

docentes mais valorizadas pelos participantes idosos da UAPI, compreendendo suas expectativas acerca destes profissionais. Essa investigação pode ser relevante para informar o desenvolvimento e aprimoramento dos programas educacionais, garantindo que eles atendam adequadamente às necessidades dos alunos idosos e evitando sua evasão.

Assim, o problema de pesquisa que este trabalho se propõe a discutir pode ser expresso da seguinte maneira: quais são as competências e habilidades docentes mais valorizadas pelos alunos participantes de uma Universidade Aberta da Pessoa Idosa (UAPI)?

1.3 PERGUNTAS NORTEADORAS

- Quais as expectativas de pessoas idosas em relação ao desempenho de seus professores?
- O envelhecimento pode influenciar as preferências de estudantes em relação aos seus professores?

1.4 OBJETIVOS

1.4.1 Objetivo Geral

Compreender quais são as habilidades e competências docentes mais valorizadas por um grupo de alunos participantes de uma Universidade Aberta da Pessoa Idosa.

1.4.2 Objetivos Específicos

- Caracterizar o perfil sociodemográfico da população investigada;
- Identificar as expectativas de alunos idosos com relação aos seus professores;
- Entender se o envelhecimento modifica as preferências dos estudantes sobre as competências de seus professores;

- Listar quais as competências e habilidades docentes valorizadas por alunos idosos;

Para atender aos objetivos propostos, esta dissertação está estruturada em cinco partes principais. No item 2, é apresentado o referencial teórico, que reúne dados de estudos anteriores que fundamentam esta investigação. Essa parte é composta por dois elementos centrais: a revisão narrativa, que aborda o envelhecimento humano, a educação para a pessoa idosa e as competências e habilidades docentes; e a revisão integrativa, que expõe os resultados da busca realizada com base no problema de pesquisa deste estudo. O item 3 descreve a metodologia adotada, incluindo a caracterização dos participantes, critérios de inclusão e exclusão, lócus da pesquisa, além dos instrumentos e procedimentos de coleta e análise dos dados. No item 4, são apresentados os resultados e a discussão dos achados, organizados conforme os objetivos específicos do estudo. Por fim, o item 5 traz as considerações finais, destacando as principais conclusões e sugestões para estudos futuros.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A fundamentação teórica deste trabalho está dividida em três núcleos principais: 1) envelhecimento humano, que perpassa questões como o aumento na expectativa de vida e teorias do envelhecimento humano; 2) Universidade Aberta da Pessoa Idosa, onde se contextualizam aspectos da gerontologia, o surgimento das organizações e movimentos para a pessoa idosa e seus principais modelos educacionais; e, por fim, 3) competências e habilidades docentes, que faz uma breve apresentação destes conceitos e do professor na educação para a pessoa idosa.

O tópico acerca do envelhecimento humano tem como objetivo definir envelhecimento de uma maneira geral, assim como suas diferentes classificações. Além disso, apresentam-se ainda dados sobre o aumento da expectativa de vida, comparando dados de diferentes décadas, bem como os impactos sociais e econômicos que propiciaram tal mudança. Por fim, são apresentadas as teorias do envelhecimento humano e a hipótese da reserva cognitiva, conceito que auxilia no entendimento de doenças neurodegenerativas e preservação do estado cognitivo de pessoas idosas.

Já o tópico Universidade Aberta da Pessoa Idosa apresenta as diferentes visões e interpretações da investigação do envelhecimento e da educação para a pessoa idosa, a partir da gerontologia, gerontagogia e gerontologia educacional. Além disso, disserta-se sobre o surgimento e a configuração das Universidades Abertas da Pessoa Idosa, descrevendo e apontando as diferenças e principais características dos modelos vigentes. Por fim, o último item discorre sobre o conceito de competência e as definições de habilidade no contexto das práticas docentes e como estas podem ser aplicadas na educação para a pessoa idosa. Além disso, o tópico 2.3.1 apresenta a revisão integrativa realizada, discutindo a literatura existente que faz referência à figura do professor no ensino da pessoa idosa.

O quadro 1 apresenta as principais referências utilizadas em cada um desses núcleos.

QUADRO 1 – PRINCIPAIS REFERÊNCIAS UTILIZADAS NESTE ESTUDO

Tema	Principais referências
------	------------------------

Envelhecimento Humano	Papalia e Feldman (2013); Reis (2015);
Aumento na Expectativa de Vida	IBGE (2020); Omran (2005); Vaupel (2010)
Teorias do Envelhecimento Humano	Nascimento (2020); Paula, Oliveira e Vagetti (2024)
Reserva Cognitiva	Albert (2007); Cabeza <i>et al.</i> (2018); Walley, Deary, Appleton e Star (2004)
Educação da Pessoa Idosa	Cachioni (2002, 2018); Cachioni e Neri (2004)
Universidade Aberta da Pessoa Idosa	Cachioni (2018); Flauzino e Cachioni (2023)
Competências e Habilidades docentes	Perrenoud (1995, 1999, 2000); Durand (1998)
Metodologia	Gil (2002); Minayo (2010); Sampieri, Collado e Lucio (2013)

FONTE: a autora (2024).

O quadro acima apresenta os autores referência para cada tópico articulado na revisão de literatura. No entanto, outros autores também serão utilizados para compor o corpo teórico deste estudo e/ou complementar aspectos específicos. Desse modo, o item a seguir inicia a apresentação teórica deste estudo, discorrendo sobre os aspectos relacionados ao envelhecimento humano.

2.1 ENVELHECIMENTO HUMANO

O envelhecimento é um processo complexo e multifacetado que se manifesta de maneira única em cada indivíduo. Biologicamente, o envelhecimento resulta do acúmulo de danos celulares e moleculares ao longo da vida, levando à diminuição gradual das capacidades físicas e mentais. No entanto, esse processo não é linear e não corresponde diretamente à idade cronológica (OMS, 2022).

A literatura classifica o envelhecimento de diversas maneiras. Reis *et al.* (2015) identificam dois grupos de pessoas idosas: o "idoso jovem" e o "idoso velho". Os idosos jovens, entre 60 e 75 anos, tendem a ser mais ativos e vigorosos, enquanto os idosos velhos, a partir de 76 anos, são geralmente mais propensos a doenças e apresentam maiores dificuldades na execução de atividades da vida diária (AVDs),

como alimentar-se sozinho, vestir-se e realizar tarefas domésticas. Em um estudo com 118 idosos do Nordeste do Brasil, Reis e colaboradores (2015) observaram que os idosos velhos apresentavam maior incidência de perda do companheiro, doenças crônicas não transmissíveis e dependência de terceiros para a realização das AVDs.

Papalia e Feldman (2013) propõem a distinção entre dois tipos de envelhecimento: o envelhecimento primário e o envelhecimento secundário. O envelhecimento primário refere-se à deterioração natural e inevitável do corpo físico ao longo do tempo, ocorrendo de maneira gradual. O envelhecimento secundário, por outro lado, resulta de doenças ou práticas prejudiciais, como vícios e maus hábitos, e pode ser mitigado por meio de mudanças no estilo de vida.

Hamczyk *et al.* (2020) introduzem a diferenciação entre idade cronológica e idade biológica. A idade cronológica é a medida simples da diferença entre o ano atual e o ano de nascimento do indivíduo. Em contraste, a idade biológica avalia o envelhecimento vascular por meio de escores fenotípicos e funcionais ou biomarcadores moleculares, permitindo prever a suscetibilidade a doenças vasculares, cardíacas e oncológicas.

Dessa forma, o envelhecimento humano possui características peculiares e deve ser compreendido de maneira multidimensional. Um equívoco comum é homogeneizar os indivíduos dessa faixa etária, ignorando que o tempo cronológico não é o único fator determinante. Assim, é pertinente reconhecer que a maturidade resulta de processos interdependentes que são políticos, econômicos, culturais e biológicos, gerando diversas formas de envelhecer (Paula; Oliveira; Vagetti, 2024). Portanto, o envelhecimento deve ser visto não como um segmento populacional fixo, mas como um fenômeno construído ao longo de um percurso existencial, moldado pelas interações e relações ao longo da vida.

2.1.1 Aumento na expectativa de vida

A expectativa de vida, também conhecida como esperança de vida ao nascer, é definida pelo DATASUS (Brasil, 2023, item 1) como o “número médio de anos de vida esperados para um recém-nascido, mantido o padrão de mortalidade existente,

em determinado espaço geográfico, no ano considerado”. Para calcular a expectativa de vida ao nascer, utiliza-se um conjunto de dados conhecidos como "tábuas de vida", que são elaboradas para cada área geográfica. Inicialmente, considera-se um número hipotético de nascimentos em uma geração inicial, representado por l_0 . Em seguida, calcula-se o tempo cumulativo vivido por essa geração até uma idade limite, representado por T_0 , que é a soma de todos os anos vividos por todos os indivíduos dessa geração ao longo de suas vidas. A expectativa de vida ao nascer é obtida⁵ dividindo-se T_0 pelo número inicial de nascimentos l_0 . Desse modo, o cálculo fornece a média do tempo que se espera que os membros dessa geração vivam, considerando todas as idades em que ocorrem os óbitos, sendo uma medida abrangente da longevidade média esperada de uma população específica, refletindo os padrões de mortalidade observados.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2023), a esperança de vida do brasileiro aumentou 30 anos desde 1940, sendo de 29,1 anos para os homens e 30,7 para as mulheres. A tabela 1 abaixo demonstra a progressão deste número no passar das décadas.

TABELA 1- COMPARATIVO DA EXPECTATIVA DE VIDA AO NASCER ENTRE OS ANOS DE 1940 A 2022

Ano	Expectativa de vida ao nascer – 1940/2022			Diferencial entre os sexos (anos)
	Total	Homem	Mulher	
1940	45,5	42,9	48,3	5,4
1950	48,0	45,3	50,8	5,5
1960	52,5	49,7	55,5	5,8
1970	57,6	54,6	60,8	6,2
1980	62,5	59,6	65,7	6,1
1990	66,9	63,2	70,9	7,7
2000	69,8	66,0	73,9	7,9
2010	73,9	70,2	77,6	7,4
2022	75,5	72,0	79,0	7,0
Total	30,0	29,1	30,7	

FONTE: adaptado de IBGE (2023).

⁵ A fórmula resultante é: Expectativa de vida ao nascer = $\frac{T_0}{l_0}$, sendo l_0 = número hipotético de nascimentos de uma região, e T_0 = soma de todos os anos vividos por indivíduos na mesma região.

Dado aumento pode ser explicado por diversos fatores como a melhoria na qualidade de vida, detecção de doenças e redução da mortalidade infantil. Além disso, houve ainda a pandemia de COVID-19, em 2020, que afetou o número de óbitos registrados nos últimos anos, provocando uma queda no aumento previsto.

Em relação à qualidade de vida, houveram melhorias substanciais que desempenharam um papel significativo como o acesso ampliado a saneamento básico, água potável e nutrição adequada (Omran, 2005). A infraestrutura de saneamento melhorada reduziu a incidência de doenças infecciosas, como diarreia e cólera, que eram comuns na primeira metade do século XX (Papalia; Feldman, 2013). Além disso, as condições de trabalho melhoraram, reduzindo a exposição a riscos ocupacionais que poderiam levar a lesões e doenças precoces (Vaupel, 2010).

Paralelamente, os avanços na medicina revolucionaram o tratamento e a prevenção de doenças. A popularização de antibióticos e vacinas, juntamente com o desenvolvimento de tratamentos para doenças crônicas, como a hipertensão e o diabetes, contribuíram significativamente para o aumento da expectativa de vida (Murray; Lopez, 2013). A expansão dos sistemas de saúde pública garantiu que um maior número de pessoas tivesse acesso a cuidados médicos de qualidade, promovendo uma vida mais longa e saudável (Omran, 2005).

Além disso, a detecção precoce de doenças por meio de exames preventivos e tecnologias de diagnóstico avançadas permitiu intervenções mais eficazes e oportunas. A mamografia, colonoscopia e exames de sangue específicos para detectar cânceres e outras doenças crônicas exemplificam como a medicina preventiva evoluiu, reduzindo a mortalidade associada a essas condições (Roser; Ortiz-Ospina; Ritchie, 2013). Esses fatores combinados corroboraram para o aumento observado na expectativa de vida ao longo das décadas. Esse progresso destaca a importância das condições de vida e dos avanços médicos na promoção da longevidade e na melhoria da saúde pública.

Outro fator considerável para o aumento da expectativa de vida foi a significativa redução na taxa de mortalidade infantil. A taxa de mortalidade infantil calcula a proporção de óbitos entre crianças com menos de um ano de idade em relação ao número de nascimentos. De acordo com dados do IBGE, em 1940, a

mortalidade infantil no Brasil era consideravelmente alta, com 146,6 óbitos para cada mil nascidos vivos (IBGE, 2020). Esta alta taxa refletia as precárias condições de saúde pública, a falta de acesso a cuidados médicos adequados e a prevalência de doenças infecciosas e parasitárias que afetavam gravemente a população infantil (Papalia; Feldman, 2013).

No entanto, ao longo das décadas seguintes, com a melhora notável nas condições de vida e na qualidade dos serviços de saúde, houve uma queda significativa na mortalidade infantil. Em 2019, a taxa de mortalidade infantil havia caído para 11,9 óbitos por mil nascidos vivos, representando uma diminuição de cerca de 91,9% (IBGE, 2020). Essa redução também pode ser atribuída a vários fatores, incluindo a implementação de programas de vacinação em massa, melhorias no saneamento básico, acesso ampliado a água potável, campanhas de nutrição infantil e a promoção de práticas de amamentação (Murray; Lopez, 2013).

Adicionalmente, a criação de políticas de saúde pública focadas na saúde materno-infantil, a formação de profissionais de saúde capacitados para atender emergências pediátricas e o fortalecimento do sistema de atenção primária à saúde foram fundamentais para essa melhoria (Vaupel, 2010). A redução da mortalidade infantil não apenas aumentou a expectativa de vida ao nascer, mas também contribuiu para o desenvolvimento saudável das crianças, possibilitando uma população adulta mais robusta e saudável no futuro (Omran, 2005).

Em 2020, a crise sanitária global causada pela pandemia de COVID-19 resultou em um aumento significativo no número absoluto de óbitos no Brasil. De acordo com dados oficiais, o número de mortes registradas subiu para 1,556 milhão, um aumento substancial em comparação aos anos anteriores (IBGE, 2023). Esta tendência de alta continuou em 2021, atingindo um pico de 1,832 milhão de óbitos, refletindo o impacto do vírus na população brasileira e a sobrecarga nos sistemas de saúde (OMS, 2022).

Entretanto, em 2022, houve uma diminuição no número absoluto de óbitos registrados, totalizando 1,542 milhão. Embora haja uma diminuição em relação ao ano anterior, os valores ainda permanecem elevados quando comparados às tendências históricas pré-pandemia (OMS, 2022). Esse declínio pode ser atribuído à ampla

campanha de vacinação, às medidas de controle da propagação do vírus e à adaptação do sistema de saúde para lidar melhor com a pandemia (CDC, 2024).

Por fim, de acordo com os dados apresentados, é possível notar também uma diferença entre a expectativa de vida masculina e feminina. De acordo com dados do IBGE, em 2019, um homem de 20 anos tinha 4,6 vezes mais chances de não chegar aos 25 anos comparados a uma mulher da mesma faixa etária. A maior disparidade nas taxas de mortalidade entre homens e mulheres ocorre na faixa etária de 15 a 34 anos, principalmente devido à maior incidência de mortes por causas externas ou não naturais, como homicídios, suicídios, acidentes e afogamentos, que afetam mais intensamente a população masculina (IBGE, 2020).

Portanto, os dados sobre expectativa de vida, mortalidade infantil e a diferença na mortalidade entre gêneros ilustram avanços significativos na saúde pública e nas condições de vida ao longo das últimas décadas. Esses avanços têm contribuído para um aumento geral da longevidade e uma redução das taxas de mortalidade em várias faixas etárias. No entanto, a pandemia de COVID-19 destacou vulnerabilidades persistentes, especialmente entre as populações mais idosas, demonstrando a importância de um enfoque contínuo na saúde pública e no bem-estar das pessoas em todas as fases da vida.

O conceito de envelhecimento bem-sucedido (*sucessful aging*) emerge nesse contexto como um objetivo central das políticas de saúde e bem-estar. O envelhecimento bem-sucedido não se refere apenas à extensão da expectativa de vida, mas também à qualidade de vida nos anos adicionais (Merchant *et al.*, 2022). Ele envolve a manutenção da funcionalidade física e mental, o engajamento social e a satisfação com a vida (Alexandre, 2020). De acordo com Neri (2002), o envelhecimento bem-sucedido pode ser entendido como um processo que inclui a prevenção de doenças e incapacidades, a manutenção de altas capacidades físicas e cognitivas, e o envolvimento ativo na vida. Essas três dimensões são fundamentais para assegurar uma velhice plena e de qualidade.

Portanto, ao examinar as melhorias nas taxas de mortalidade e na expectativa de vida, é possível observar como esses indicadores estão interligados com os princípios do envelhecimento bem-sucedido. Essas melhorias refletem a capacidade

da sociedade de criar ambientes que apoiem a saúde e o bem-estar ao longo da vida. No próximo tópico, serão exploradas as teorias do envelhecimento, que buscam compreender o processo de envelhecimento, assim como propiciar melhores condições de saúde para a pessoa idosa.

2.1.2 Teorias do Envelhecimento Humano e Reserva Cognitiva

Devido à transição demográfica e ao rápido aumento do número de idosos, o interesse científico em tópicos relacionados ao envelhecimento humano cresceu nas últimas décadas. Os pesquisadores desenvolveram um número substancial de teorias psicológicas, sociais e biológicas com o objetivo de expandir o entendimento e tratamento dos fatores associados e responsáveis pelo processo de envelhecimento (Paula; Oliveira; Vagetti, 2024). Em uma revisão feita em 1990, já haviam sido encontradas mais de trezentas teorias e investigações realizadas acerca do envelhecimento. Este acúmulo de investigações se deve, em parte, pelos avanços na área biológica, desenvolvendo novos métodos e técnicas de investigação desta etapa da vida (Medvedev, 1990).

Posteriormente, Nascimento (2020) apresenta uma revisão integrativa, agrupando os dados encontrados em doze artigos tratando sobre as teorias do envelhecimento. A partir deste conjunto de informações, o autor reuniu as teorias em quatro grupos: teorias evolutivas, teorias programadas, teorias de danos e teorias combinadas. Essa revisão ressalta a ausência de uma compreensão definitiva sobre o processo de envelhecimento, uma vez que os fatores associados são diversos e abrangentes, não podendo ser negligenciados. O autor destaca que "é desafiador desenvolver uma teoria unificada que seja capaz de integrar todas as peças do quebra-cabeça responsável pelo envelhecimento humano" (Nascimento, 2020, p. 162).

Em um panorama, Nascimento (2020, p.166-167) apresenta as linhas gerais de cada teoria. As teorias evolutivas baseiam-se na seleção natural de Darwin, explicando o envelhecimento como um subproduto da seleção de genes que favorecem a reprodução precoce, resultando em deterioração pós-reprodutiva, assim,

“a função reprodutiva se apresentaria como marcador para o início da senescência, ou seja, quanto mais cedo ocorrer a fase de reprodução, mais cedo seria o início da senescência” (p. 166). As teorias programadas, por outro lado, sugerem que o envelhecimento é um processo geneticamente programado por meio de um cronograma biológico, regulado por fatores de ordem interna como hormônios e senescência celular. Já as teorias de danos postulam que o envelhecimento resulta do acúmulo de danos ao longo do tempo, como os danos oxidativos e falhas na reparação do DNA. Por fim, as teorias combinadas integram elementos das teorias programadas e de danos, reconhecendo a complexa interação entre genética e fatores ambientais no processo de envelhecimento. O quadro 2 abaixo apresenta um resumo das características das principais teorias:

QUADRO 2 – RESUMO DAS PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DAS TEORIAS DO ENVELHECIMENTO HUMANO, BASEADO EM NASCIMENTO (2020)

Tipo de teoria	Principais características
Teorias Evolutivas	Baseiam-se na seleção natural, destacando o aspecto biológico do envelhecimento humano.
Teorias Programadas	Sugerem que o envelhecimento segue um cronograma biológico, influenciado por fatores internos e externos.
Teorias de Danos	Propõem que o envelhecimento resulta do acúmulo de danos celulares e teciduais ao longo do tempo.
Teorias Combinadas	Integram elementos das teorias programadas e de danos para explicar o envelhecimento, combinando aspectos biológicos e acumulativos.

FONTE: a autora (2024).

A hipótese da reserva cognitiva, proposta por Albert (2007), sugere que indivíduos com maior reserva cognitiva, adquirida por meio de educação, ocupações intelectualmente estimulantes e atividades cognitivas, são capazes de compensar melhor os danos cerebrais associados ao envelhecimento e patologias como a doença de Alzheimer. Segundo essa hipótese, indivíduos com maior reserva cognitiva apresentam um declínio cognitivo mais lento e menor impacto funcional de lesões cerebrais.

Levando em consideração os pressupostos de cada teoria do envelhecimento, é possível inferir que a hipótese da reserva cognitiva se alinha mais fortemente com as teorias de danos e teorias combinadas. Dentro das teorias de danos, a reserva

cognitiva atuaria como um mecanismo de compensação para os danos acumulativos no cérebro. Indivíduos com maior reserva cognitiva possuiriam redes neurais mais eficientes e adaptáveis, permitindo a manutenção das funções cognitivas normais apesar dos danos acumulados (Walley; Deary; Appleton; Star, 2004).

No contexto das teorias combinadas, a reserva cognitiva integra fatores biológicos e ambientais, proporcionando uma visão mais completa do envelhecimento cognitivo. Cabeza *et al.* (2018) argumentam que a reserva cognitiva envolve uma interação entre predisposição genética e influências ambientais, oferecendo uma perspectiva integrada sobre como os fatores de programação genética e danos acumulativos que contribuem para o envelhecimento.

Desse modo, a partir da hipótese da reserva cognitiva é possível sugerir que a educação e a atividade intelectual ao longo da vida podem aumentar a capacidade cerebral de compensar os danos neurológicos (Antoniou; Gunasekera; Wong, 2013). Essa hipótese combina predisposições genéticas e influências ambientais. Dentro do aspecto ambiental, surge a gerontologia educacional e as Universidades Abertas da Pessoa Idosa. As UAPIs oferecem programas educativos que promovem a aprendizagem ao longo da vida, fornecendo estímulos cognitivos e oportunidades de socialização. Esse ambiente não apenas apoia a manutenção e o aumento da reserva cognitiva, mas também melhora o bem-estar emocional e social dos idosos (Paula, 2020; Lopes, 2023; Souza, 2023).

Portanto, a integração da hipótese da reserva cognitiva com a prática educacional nas UAPIs destaca a importância da educação contínua como ferramenta essencial para um envelhecimento bem-sucedido (Gomes *et al.*, 2023). No próximo item, serão explorados o surgimento e as diferentes linhas de educação para a pessoa idosa e a criação das universidades abertas, assim como seus diferentes modelos e linhas.

2.2 EDUCAÇÃO PARA A PESSOA IDOSA

A educação continuada para pessoas idosas desempenha um papel fundamental na promoção da saúde cognitiva, na socialização e na melhoria da

qualidade de vida (Antoniou; Gunasekera; Wong, 2013). Desse modo, conforme discutido anteriormente, o engajamento em atividades educacionais ao longo da vida está positivamente associado à manutenção das habilidades cognitivas e à redução do risco de demência. Por exemplo, um estudo longitudinal realizado por Wilson *et al.* (2009) descobriu que idosos que participaram de atividades educacionais tiveram taxas significativamente mais baixas de declínio cognitivo em comparação com aqueles que não participaram. Esse efeito protetor da educação continuada é atribuído à estimulação cognitiva proporcionada por atividades de aprendizagem, que podem ajudar a preservar a integridade do cérebro e a promover a plasticidade neuronal (Valenzuela; Sachdev, 2006).

Além dos benefícios cognitivos, a educação continuada oferece oportunidades importantes para a socialização e o envolvimento comunitário. Participar de programas educacionais para idosos não apenas proporciona interações sociais significativas, mas também ajuda a construir redes de apoio social e a fortalecer o senso de pertencimento e identidade pessoal (Havighurst, 1961; Lopes, 2023). Pesquisas sugerem que o isolamento social está associado a um maior risco de depressão, ansiedade e declínio cognitivo em idosos (Cacioppo *et al.*, 2006), destacando assim a importância da educação continuada como uma intervenção multifacetada para promover o bem-estar psicossocial em idades avançadas.

O ensino para adultos mais velhos requer abordagens pedagógicas específicas que levem em consideração as características e necessidades dessa população. Ao longo das últimas décadas, diversas metodologias de ensino foram desenvolvidas para atender às demandas únicas dos alunos idosos.

A andragogia, ou educação de adultos, proposta por Malcolm Knowles (1973), é um modelo educacional que enfatiza o autodirecionamento, a experiência acumulada e a relevância do conteúdo para a vida dos alunos como princípios fundamentais do ensino de adultos. Em contraste com abordagens mais tradicionais de ensino, que são centradas no professor, a andragogia coloca o aluno no centro do processo de aprendizagem, reconhecendo sua autonomia e responsabilidade pelo próprio aprendizado. Isso implica criar ambientes de aprendizagem que sejam colaborativos, participativos e centrados no aluno, permitindo que os idosos assumam

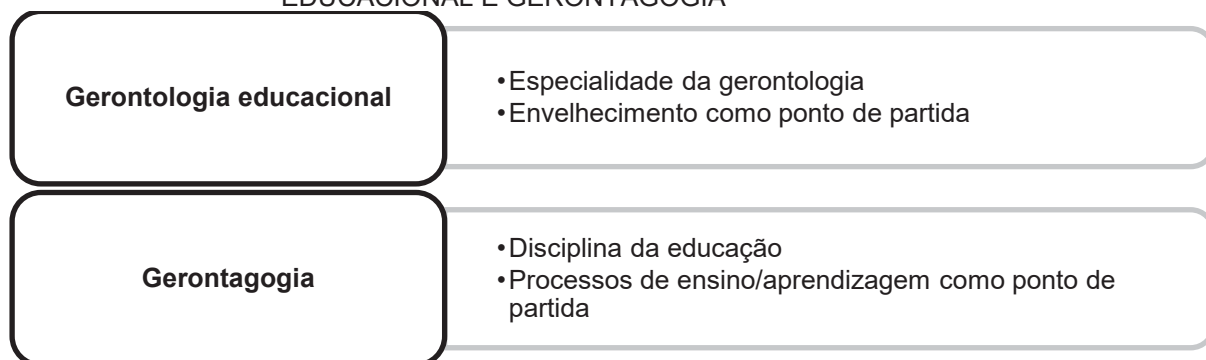
um papel ativo em seu próprio processo de aprendizagem. Merriam *et al.* (2019) argumentam que a andragogia é especialmente eficaz para adultos mais velhos, pois respeita sua experiência de vida e incentiva a aplicação prática do conhecimento em situações do cotidiano.

Além disso, outras linhas educacionais e teóricas voltadas para a pessoa idosa começaram a se configurar. Em 1976, surge o termo “gerontologia educacional”, sendo definido como a área responsável pelo estudo e pela prática das tarefas de ensino de pessoas idosas, aplicando o que se conhece sobre a educação e o envelhecimento em prol do aumento e da melhoria da vida dos idosos. Dada a conceitualização, David Peterson (Cachioni, 2018) ainda apresenta uma tríplice classificação dos conteúdos que tangem a gerontologia educacional: (a) educação para a pessoa idosa, constituindo programas educacionais pensados para atender as necessidades da população idosa, considerando as características deste grupo etário; (b) educação para a população geral sobre a velhice e a pessoa idosa, propiciando uma ressignificação dos conceitos de envelhecimento para além da visão estereotípica; e (c) formação de recursos humanos para o trabalho com idosos a partir da capacitação técnica dos profissionais e da formação dos pesquisadores (Cachioni, 2018).

Diversos autores discutem as diferentes ramificações e implicações teóricas do uso de nomes como gerogogia crítica, gerontagogia, educação gerontológica e gerontologia educacional (cf. Portero, 1999; Martinez, 1998; Lemieux, 2000). A distinção entre gerontologia educacional e gerontagogia apresentada por Cachioni (2018), afirma que a gerontologia educacional é considerada uma especialidade dentro da gerontologia, enquanto a gerontagogia se configura como uma disciplina das ciências da educação. Cada uma delas adota perspectivas e contextos científicos diferentes. A gerontologia educacional parte do pressuposto de que existe uma disciplina preexistente – a gerontologia – cujo foco é o estudo dos fatores relacionados ao envelhecimento. Além disso, a teoria e a prática da educação para a terceira idade são enquadradas na esfera gerontológica. O envelhecimento é o elemento que define, desde o início, o processo educativo. Já na gerontagogia, a questão da educação vem antes da referência ao envelhecimento e aos indivíduos idosos. Isso ocorre porque a

gerontagogia, como ciência social, se preocupa mais com o processo de ensino/aprendizagem do que com o fato de os alunos serem pessoas idosas. Abaixo, a figura 1 elenca as principais diferenças entre as duas áreas.

FIGURA 1 – COMPARAÇÃO ENTRE AS CARACTERÍSTICAS DA GERONTOLOGIA EDUCACIONAL E GERONTAGOGIA



FONTE: adaptado de Cachioni (2018).

Desse modo, para além das definições teóricas, a pesquisa e a prática da educação de pessoas idosas devem transcender os limites da gerontologia, incorporando insights de várias disciplinas, como psicologia, filosofia, antropologia, história, sociologia e economia (Cachioni, 2018). Esta abordagem interdisciplinar é essencial para compreender plenamente os objetivos, métodos e finalidades da educação para idosos:

A interdisciplinaridade deve ser a base da educação permanente, fundamento ideal da educação dirigida aos idosos. Esta deve considerá-los como donos de uma história pessoal e de uma bagagem de conhecimentos constituída ao longo da vida, a qual não deve ser preterida em favor de conteúdos formatados pela universidade, mas aproveitada e potencializada por ela. (Cachioni, 2018, p. 25)

Portanto, a contextualização da educação da pessoa idosa, assim como seu enquadramento teórico pode ser realizado a partir de diversas perspectivas. No entanto, a discussão teórica destes aspectos excede o escopo desta pesquisa (ver mais em Cachioni, 2018; Cachioni; Neri, 2004). No próximo item será explorada a formação e os diferentes modelos de universidades para a pessoa idosa.

2.2.1 Surgimento das Universidades Abertas da Pessoa Idosa

O esforço em promover ambientes que estimulem cognitivamente os idosos remonta às décadas de 1960 e 1970, quando novas políticas públicas surgiram na França, visando à alfabetização e à disseminação de informações de saúde para essa parcela da população. Em 1973, um marco significativo foi estabelecido com a criação da *Université du Troisième Âge*, dentro da Universidade de Ciências Sociais de Toulouse, com o objetivo de integrar os mais velhos à sociedade, proporcionando-lhes um ambiente propício à saúde e vitalidade e retirando-os do isolamento social (Cachioni, 2012).

Atualmente, faz-se a distinção entre dois modelos principais de organização da universidade aberta: o francês e o inglês. O modelo francês tem como principal objetivo o ensino ao idoso com base no conhecimento científico, desenvolvendo uma visão crítica sobre o envelhecimento e a velhice. Sua principal característica é o desenvolvimento de atividades de educação não formal em estruturas educacionais formais. Este modelo está presente em países como o Brasil, Alemanha, Argentina, Bélgica, Itália e outros (Cachioni, 2018; Flauzino; Cachioni, 2023).

Já o modelo inglês surgiu em Cambridge em 1981, com uma proposta que se distinguia significativamente do modelo francês. Nele, os idosos poderiam ser tanto os alunos, quanto os professores, podendo tomar parte em pesquisas e levando em consideração o montante de experiências e conhecimento acumulados pela pessoa idosa ao longo da vida. Esse modelo está presente em países como a Austrália, a Nova Zelândia e na República Checa (Cachioni, 2018).

De acordo com Flauzino e Cachioni (2023) existe, ainda, a mistura ou a adaptação dos dois modelos, nos chamados modelo híbrido e modelo próprio. O modelo híbrido mistura características dos dois modelos europeus, sendo caracterizado como uma educação não formal diversificada em instituições comunitárias ou universitárias. Este modelo está presente em países como o Canadá, a Espanha e em Portugal. Por fim, o modelo próprio leva em consideração as necessidades educativas dos idosos participantes da comunidade a ser atendida, além de se adaptar às estruturas institucionais locais. Este modelo é seguido por

países como China, Estados Unidos e Japão. Abaixo, o quadro 3 apresenta uma comparação entre os quatro modelos, seus principais objetivos e características e os países que adotam cada um deles.

QUADRO 3 – PRINCIPAIS MODELOS DE UNIVERSIDADES ABERTAS DA PESSOA IDOSA

	Modelo Francês	Modelo Inglês	Modelo Híbrido	Modelo Próprio
Objetivo principal	Ensino ao idoso com base em conhecimento científico acadêmico	Ensino ao idoso em sua própria comunidade	Ensino ao idoso em diferentes contextos e instituições	Atender às necessidades educativas específicas dos idosos comunitários
Característica principal	Educação não formal em estruturas educacionais formais: universidades	Ideal de autoajuda, Idosos assumem papéis como alunos e como professor e no processo de aprendizagem	Educação não formal diversificada em instituições comunitárias ou universitárias	Criações originais fundamentadas nas necessidades e estruturas institucionais locais
Países que adotam o modelo	Alemanha, Argentina, Bélgica, Brasil, Eslováquia, Finlândia, França, Holanda, Itália, Nigéria, Polônia, Suécia, Suíça e Ucrânia	Austrália, Grã-Bretanha, Índia, Nova Zelândia e República Checa	Canadá, Dinamarca, Espanha, Portugal e Finlândia	China, Estados Unidos, Japão. Áustria e Canadá

FONTE: adaptado de Flauzino e Cachioni (2023, p. 42).

Diante da diversidade de modelos de universidades abertas para a pessoa idosa, observa-se que cada estrutura reflete não apenas diferentes concepções de ensino e aprendizagem, mas também as especificidades socioculturais e institucionais de cada contexto. A existência de abordagens distintas – como o modelo francês, voltado para a disseminação do conhecimento científico; o modelo inglês, que valoriza a troca intergeracional e a autonomia dos idosos; o modelo híbrido, que combina características de ambos; e o modelo próprio, que se adapta às necessidades locais – sugere uma preocupação crescente em nível global com a oferta de oportunidades educacionais para essa população.

Nesse sentido, a educação de idosos no Brasil tem se estruturado em diferentes modelos, refletindo abordagens diversas quanto à formação continuada e ao papel social da aprendizagem ao longo da vida. Segundo Cachioni (2018), os

programas destinados a esse público podem ser categorizados em diferentes modalidades, que variam de acordo com sua estrutura, objetivos e vínculo institucional. Em uma busca realizada pela autora no ano de 2017, foram encontrados 202 programas voltados para a pessoa idosa inseridos em universidades, faculdades e centros educacionais. Dentre os principais modelos, destacam-se as universidades abertas à terceira idade, programas inspirados no modelo francês de Pierre Vellas, iniciativas interdisciplinares e propostas voltadas para a formação em saúde e bem-estar.

O primeiro programa brasileiro voltado especificamente para a educação de idosos surgiu em 1982 na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com a criação do Núcleo de Estudos da Terceira Idade (NETI). Esse modelo enfatiza a educação para a saúde e a formação de agentes gerontológicos, tendo forte vínculo com núcleos de pesquisa na área (Cachioni, 2018). Já o programa da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), iniciado em 1984, adotou um formato distinto, permitindo que idosos cursassem disciplinas regulares da graduação.

Outro modelo amplamente difundido no Brasil é o inspirado em Pierre Vellas, criador da Universidade da Terceira Idade de Toulouse. Esse formato, que busca integrar os idosos ao ambiente acadêmico por meio de cursos estruturados em módulos, foi adotado pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC - Campinas) em 1990 e, posteriormente, pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) em 1992. A PUC Campinas foi pioneira na adoção do modelo, mas enfrentou desafios administrativos que impactaram a continuidade do programa, levando a UNIMEP a se consolidar como referência na implementação dessa abordagem (Cachioni, 2018).

Além dessas iniciativas, há modelos que valorizam a autonomia e o protagonismo do aluno idoso, como o Programa CREATI, da Universidade de Passo Fundo (UPF), baseado na proposta de educação permanente e em atividades intergeracionais inspiradas na Universidade de Genebra. Já a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) estruturou seu programa como uma microuniversidade temática, oferecendo cursos e palestras voltados especialmente para a área da saúde e qualidade de vida.

Por fim, destaca-se a Universidade Aberta à Terceira Idade da Universidade de São Paulo (USP), criada em 1995 e presente em vários campi da instituição. Esse modelo permite que idosos participem de disciplinas regulares em áreas como Engenharia Agrônômica e Florestal, além de oferecer atividades complementares ligadas ao lazer, turismo, cultura e arte (Cachioni, 2018).

Esses são apenas alguns exemplos de iniciativas voltadas para a pessoa idosa que permeiam o Brasil. A diversidade desses programas evidencia que a educação voltada para idosos no Brasil não segue um modelo único, mas sim diferentes propostas alinhadas às necessidades e expectativas desse público. Essa pluralidade reforça a importância de compreender quais competências docentes são mais valorizadas por esses estudantes e como os professores podem adaptar suas práticas para promover um aprendizado significativo e inclusivo. Desse modo, no próximo tópico, serão discutidos os conceitos de competências e habilidades docentes e como eles são mencionados no contexto da educação de idosos e das universidades abertas.

2.3 COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DOCENTES

O conceito de competências e habilidades tem sido amplamente discutido e definido na literatura educacional, especialmente após sua inclusão nos planos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação básica. Embora o termo tenha aparecido pela primeira vez no histórico da BNCC nos anos 2000, no documento Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), a definição do termo não estava presente naquela época. Nele, o desenvolvimento de competências e habilidades básicas comuns a todos os brasileiros foi destacado como uma garantia de democratização educacional, servindo como parâmetro para a avaliação da Educação Básica em nível nacional (Brasil, 2000). Essa abordagem visa assegurar que todos os estudantes, independentemente de sua origem, tenham acesso a um conjunto de habilidades e competências fundamentais, promovendo a equidade e a qualidade da educação no país:

O desenvolvimento de competências e habilidades básicas comuns a todos os brasileiros é uma garantia de democratização. A definição destas competências e habilidades servirá de parâmetro para a avaliação da Educação Básica em nível nacional. (Brasil, 2000).

Atualmente, a BNCC define competências como:

[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2017)

Desse modo, dentro da concepção apresentada pela BNCC, competência pode ser definida como um conceito macroestrutural, ou seja, ideia ou princípio que abrange uma estrutura ampla e complexa, influenciando significativamente a organização, funcionamento e inter-relações dentro de um sistema maior (Van Dijk, 1980). Visto que nele estão contidas noções como a de habilidades, atitudes e valores necessários para a realização de tarefas e resolução de problemas em contextos variados.

Segundo Perrenoud (2000), competência é a capacidade de agir eficazmente em um tipo específico de situação, baseando-se em conhecimentos, mas não se limitando a eles. Para lidar com uma situação de forma ideal, é necessário mobilizar vários recursos cognitivos complementares. No uso comum, conhecimentos são representações da realidade que acumulamos por meio de experiências e formação. Quase toda ação mobiliza algum nível de conhecimento, variando de elementar e disperso a complexo e organizado (Finck, 2003).

O conceito de competências, como apresentado por Perrenoud é criticado, especialmente, dentro de uma abordagem histórico-crítica (Amaral, 2021), visto que a chamada “pedagogia das competências” estaria focada no processo de “aprender a aprender”, de modo a proporcionar uma mão de obra qualificada para atender às necessidades de um sistema político e econômico corrente.

No entanto, Freire (2021, p. 23) em seu livro *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, afirma que:

Devo deixar claro que, embora seja meu interesse central considerar neste texto saberes que me parecem indispensáveis à prática docente de educadoras e educadores críticos, progressistas, alguns deles são igualmente necessários a educadores conservadores. São **saberes demandados pela prática educativa em si mesma, qualquer que seja a opção política do educador ou educadora** (grifo nosso).

A partir dessa definição geral, Freire (2021) elenca nove necessidades do processo educativo: 1) rigorosidade metódica; 2) pesquisa; 3) respeito aos saberes dos educandos; 4) criticidade; 5) estética e ética; 6) corporificação das palavras pelo exemplo; 7) risco, aceitação do novo e rejeição de qualquer forma de discriminação; 8) reflexão crítica sobre a prática; e 9) reconhecimento e assunção da identidade cultural. Dadas necessidades foram interpretadas por Consolo e Porto (2011) e Sobrinho e Bruno-Faria (2021) como sendo competências necessárias para um bom trabalho pedagógico.

Freire (2021) ainda afirma que ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade, apresentando a noção de competência como a segurança e autoridade docente a partir da qual se firma sua capacidade profissional:

O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa, não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. Isso não significa, porém, que a opção e a prática democrática do professor ou professora sejam determinadas por sua competência científica. O que quero dizer é que a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor (Freire, 2021, p. 89-90).

Desse modo, a noção de competências adotada nesta dissertação parte da definição base apresentada por Perrenoud (2000), no entanto, leva em consideração que ela está dentro de um contexto semântico que faz referência a mobilização de capacidades, conhecimentos e outros recursos cognitivos que tornam o profissional apto para executar determinada tarefa.

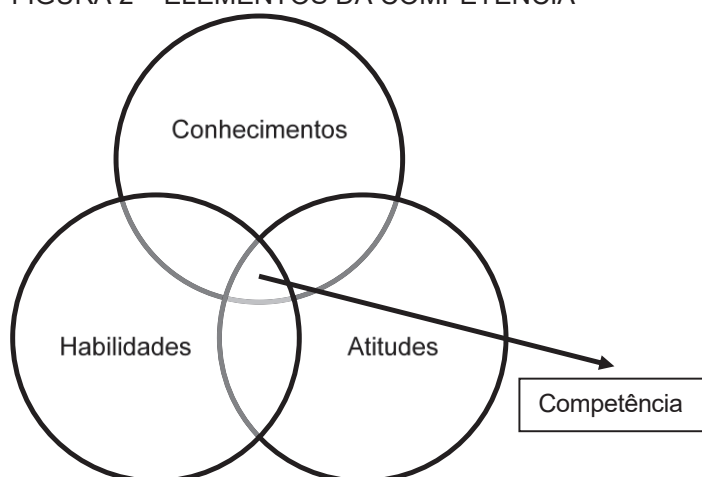
Assim, competências utilizam, integram e mobilizam conhecimentos, mas não são simplesmente a aplicação racional de conhecimentos, modelos de ação ou procedimentos. A construção de competências não pode ignorar a assimilação de conhecimentos, já que possuir muitos conhecimentos não garante sua mobilização eficaz em situações práticas. Segundo Perrenoud (2004), a construção de

competências está ligada à formação de esquemas que permitem a mobilização discernida dos conhecimentos em tempo real, para ações eficazes. Esses esquemas se constroem por meio de treinamento, experiências repetidas e estruturantes, e são mais eficazes quando associados a uma postura reflexiva (Finck, 2003).

Corroborando com esta perspectiva, no século XIX, Pestalozzi, pedagogo suíço, apresentava o ato educativo como sendo composto por três partes fundamentais a partir da analogia com a cabeça, a mão e o coração (Soëtard, 2010). Dada analogia é interpretada por Durand (1998) como as três dimensões: conhecimento, habilidades e atitudes, expressas pela sigla CHA. No que concerne ao conhecimento, Durand (1998) o define como um conjunto de informações organizadas, dotadas da capacidade de transformar dados em informações utilizáveis, representando os saberes. Habilidades, por sua vez, referem-se à aptidão para agir de maneira concreta em direção a objetivos pré-determinados, não prescindindo do conhecimento, porém tampouco requerendo um entendimento completo da operacionalização correta das capacidades, configurando, portanto, uma dimensão empírica caracterizada pelo saber fazer. Já as atitudes são delineadas por ações e comportamentos impulsionados pela intenção de alcançar determinado objetivo, simplificado como querer fazer. Em consonância com Perrenoud (1999), Durand (1998) concebe que as três dimensões são interdependentes e complementares.

Sendo assim, o conceito de competência pode ser representado pela figura abaixo:

FIGURA 2 – ELEMENTOS DA COMPETÊNCIA



FONTE: adaptado de Ribeiro (2013, p. 58).

Como visto acima, a habilidade é um componente fundamental da competência, representando o saber-fazer, que está intimamente ligado à aplicação prática do conhecimento. Trata-se da capacidade do indivíduo de executar tarefas específicas, como observar, interpretar e montar, aplicando conhecimentos teóricos em ações práticas (Ribeiro, 2013).

Segundo Moretto (2002), a habilidade é uma ação física ou mental que reflete uma capacidade adquirida, manifestando-se em atividades como identificar variáveis, compreender fenômenos, relacionar informações, analisar problemas, sintetizar, julgar, correlacionar e manipular. Perrenoud (1999) descreve a habilidade como uma inteligência capitalizada, uma sequência de modos operatórios e esquemas mentais que facilitam a tomada de decisão.

Apesar de ser considerada menos ampla do que a competência, a habilidade é um de seus elementos constitutivos. Enquanto uma competência é formada por várias habilidades, uma habilidade pode contribuir para o desenvolvimento de múltiplas competências (Perrenoud, 2000). Portanto, a habilidade, embora específica, é versátil e essencial para a realização eficaz de tarefas diversas e para a construção de competências mais complexas.

Nesse contexto, ambos os conceitos de competências e habilidades também podem ser transferidos para aquele que ensina. De acordo com Marques (2017), as

competências na área docente estão diretamente ligadas ao propósito da educação e influenciam significativamente a relação ensino-aprendizagem. Quando os professores desenvolvem competências específicas, a interação entre professor e aluno torna-se mais eficiente e produtiva, facilitando a construção do conhecimento. Este conhecimento, por sua vez, é um instrumento importante para que os alunos possam compreender e intervir na realidade em que estão inseridos. Assim, as competências docentes não só melhoram a dinâmica educacional, mas também capacitam os alunos para uma participação mais ativa e consciente na sociedade.

A utilização do conceito de competências e habilidades como definidas por Perrenoud (1995, 1999, 2000) e Durand (1998), tem sido validada e reforçada por meio de sua aplicação em diversos estudos recentes sobre a prática docente em variadas áreas (e.g. Vergara; Villardi; Santos; Fernandes, 2012; Costa; Silva; Silva; Leone; Silva, 2020; Sobrinho; Bruno-Faria, 2021; Cantillo, 2023; Juaréz; Ávila; Bátiz, 2023; Souza; Silva; Araújo, 2023). Essa abordagem não apenas proporciona uma estrutura teórica robusta para compreender a atuação dos professores, mas também demonstra sua relevância e eficácia na promoção de um ensino de qualidade, adaptado às exigências contemporâneas e às necessidades específicas dos alunos.

À luz deste referencial teórico, Sobrinho e Bruno-Faria (2021) realizam um estudo com o objetivo de identificar as competências docentes percebidas por alunos do curso de graduação em Administração de uma universidade pública brasileira. A coleta aconteceu em duas etapas: uma entrevista semiestruturada com oito discentes e, na segunda etapa, um *survey* onde os discentes avaliaram o grau de importância de cada competência em uma escala Likert de cinco pontos, sendo 1 “nenhuma importância” e 5 “totalmente importante”.

A partir dos dados obtidos nas entrevistas, foram extraídas oito competências, avaliadas no *survey* e organizadas a partir de seu grau de importância, de acordo com os alunos. A saber: C1) planejar as aulas, apresentando o conteúdo de forma organizada, em uma sequência lógica, alinhado à ementa da disciplina; C3) ministrar o conteúdo, de forma segura, alinhando conhecimentos teóricos e práticos e esclarecendo dúvidas dos alunos; C5) realizar avaliações de desempenho compatíveis com o conteúdo ministrado na disciplina; C2) relacionar-se com os

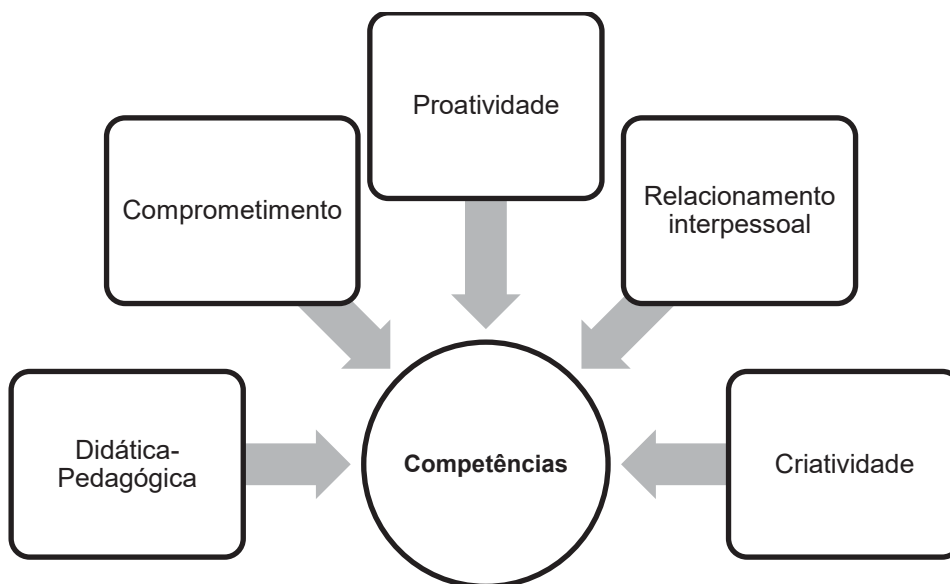
alunos, de forma educada, demonstrando preocupação com sua aprendizagem, respeitando suas características individuais; C7) comunicar-se, com clareza, apresentando tom de voz e ritmo de fala compreensíveis pelo aluno; C4) empregar, sempre que possível, diferentes estratégias de ensino-aprendizagem ou formas diversas de explicar o mesmo conteúdo, a fim de despertar a participação ativa do aluno; C8) desenvolver atividades que estimulem a realização de pesquisas ou busca de informações que contribuam para a aquisição de novos conhecimentos e C6) atender alunos extraclasse, a fim de orientar em atividades relacionadas à disciplina.

Souza, Silva e Araújo (2023) analisaram a influência das competências docentes no comprometimento dos discentes da Universidade Federal de Goiás. Para tanto, os autores utilizaram os questionários de “Avaliação do docente pelo discente” e “Autoavaliação discente” do segundo semestre de 2018 respondidos por 883 alunos do curso de Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas. Os autores optaram por conduzir a análise levando em consideração o referencial apresentado por Perrenoud e o modelo tripartite de competência (atitudes, conhecimentos e habilidades) proposto por Durand (1998). Os três componentes da competência foram, ainda, subdivididos em dimensões e classificados como variáveis.

Sendo assim, a variável “atitudes do professor” foi apresentada como a junção das dimensões comprometimento, ética, proatividade, empatia e flexibilidade; a variável “habilidades do professor” era composta pelas dimensões do relacionamento interpessoal, trabalho em equipe, criatividade, visão sistêmica, comunicação, liderança e planejamento; por fim, a variável “conhecimento do professor” foi definida como o domínio da área de conhecimento. De acordo com os resultados obtidos, verificou-se que há influência positiva das competências docentes sob o comprometimento do aluno. O coeficiente de determinação (R^2) encontrado foi de 0,218, indicando que 21,8% da variação no comprometimento do aluno é explicada pelas variáveis “Atitudes do Professor”, “Habilidades do Professor” e “Conhecimento do Professor”. Esse valor é considerado médio e reflete a relevância dessas competências para o engajamento dos alunos. A variável “Atitudes do Professor” foi apontada como sendo a que mais exerce influência sob o comprometimento do aluno.

O estudo de Costa *et al.* (2020) coletou dados de 120 discentes do curso de Ciências Contábeis da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), com o objetivo de evidenciar a valorização e a presença de dadas competências nos professores do curso. Assim, percebeu-se que a competência que os alunos estavam mais satisfeitos, ou seja, aquela apresentada com mais frequência pelos docentes do curso, foram as atividades conjuntas com outros docentes (integração do conhecimento) e soluções inovadoras nas atividades de ensino (criatividade e flexibilidade no processo de ensino). Os autores ainda conduziram uma análise a fim de compreender quais os fatores determinantes para a competência docente do curso de Ciências Contábeis, de acordo com a natureza de predominância da junção das variáveis, estabelecidas na perspectiva dos discentes, dividindo-as em seis fatores: didática–pedagógica, comprometimento, proatividade, relacionamento interpessoal e criatividade. A interação destes fatores com a noção de competência pode ser representada como na Figura 3:

FIGURA 3 - INTERAÇÃO DOS FATORES DETERMINANTES PARA AS COMPETÊNCIAS DOCENTES NO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS DA UERN



FONTE: adaptado de Costa *et al.* (2020).

O estudo de Vergara, Villardi, Santos e Fernandes (2012), estudiosos da área de administração, sintetizam as competências docentes em quatro competências principais: humanizante, teórico-conceitual, instrumental e social, cada uma delas com práticas docentes e habilidades correlatas. A partir desta classificação, Marques (2017) em sua tese de doutorado, elaborou um quadro que resume as competências docentes juntamente com habilidades e práticas docentes correspondentes.

QUADRO 4 – RESUMO DAS COMPETÊNCIAS DOCENTES A PARTIR DE MARQUES (2017)

Competência	Habilidades	Práticas docentes
Competência humanizante	• Olhar Holístico da totalidade; • Reconhecimento da Interdependência entre organizações, mercado e sociedade; • Ética; • Empatia;	• Educação além do instrucionismo; • Foco no contexto, <i>inputs</i> e processos de aprender; • Participação ativa na própria aprendizagem e a de seus estudantes; • Aprendizagem auto direcionada; • Redesenho de relações de autoridade em sala de aula; • Aprendizagem relacional; • Estimulo à aprendizagem contínua; • Ampliação crítica da consciência e da corresponsabilidade no processo de aprender;
Competência teórico-conceitual	• Capacidade de associar teorias e conceitos à sua realidade; • Capacidade de abstração e de se atualizar; • Capacidade de articulação de teorias; • Domínio da área de conhecimento;	• Conhecimentos sólidos da disciplina que ministra; • Realização de pesquisas relacionadas à sua própria prática e competência docente;
Competência instrumental	• Planejamento, organização e controle dos encontros pedagógicos; • Aspectos técnicos de ensino; • Metodologia de ensino; • Utilização de recursos materiais e virtuais; • Didático-Pedagógica;	• Participação em cursos de atualização e treinamento didático • Conhecimento de conceitos didáticos e pedagógicos • Elaboração de ementas • Utilização de recursos informatizados • Elaboração de material didático • Organização do conteúdo ministrado

Competência social	• Compreender as distintas realidades sociais, culturais e demográficas; • Saber lidar com as diferenças; • Capacidade de provocar essa competência em seus alunos; • Consciência do impacto social de suas ações; • Relacionamento Interpessoal integrador; • Trabalho em equipe; • Visão sistêmica; • Comunicação; • Empatia;	• Estabelecer relacionamento harmônico com seus alunos; • Administração de conflitos; • Interação com os pares e alunos; • Reflexão sobre aspectos globais da ciência e sua interação com a sociedade; • Compreender as diferentes necessidades dos alunos e capacidade de fornecer <i>feedback</i> adequado; • Criar relação de confiança; • Colocar-se no lugar do outro e estabelecer intersubjetividade entre os alunos;
---------------------------	---	--

FONTE: adaptado de Marques (2017).

Dadas habilidades foram categorizadas por Marques (2017), discutindo as competências, habilidades e práticas pedagógicas esperadas para um docente de graduação na área da administração. Ao observar a população alvo dos estudos supracitados, é possível perceber que todos eles estão voltados para os alunos de graduação, que, apesar de contar com uma maior variabilidade de idades, concentram participantes entre 18 e 30 anos. No estudo de Costa *et al.* (2020), por exemplo, dos 120 participantes, apenas 8 (6,7%) tinham 36 anos ou mais.

Em se tratando da pessoa idosa, Garcia (1998), apresenta os traços principais de um bom educador da terceira idade. Segundo ele, são três as características essenciais para tanto:

- Vocação e habilidade para se adaptar a qualquer modelo de envelhecimento, organizando e integrando-o à sociedade;
- Conhecimento aprofundado do ambiente para direcionar ações adequadas;
- Formação abrangente em diversas disciplinas que compõem o currículo de um gerontólogo, como pedagogia, psicologia, medicina e sociologia.

Ao comparar os traços apresentados por Garcia (1998), é possível estabelecer um paralelo com as competências discutidas por Vergara *et al.* (2012), o primeiro item, a vocação para se adaptar, pode ser considerada uma competência

humanizante e/ou social, visto que o docente deve ter um olhar holístico e abrangente para compreender as necessidades daquele grupo específico. Já o segundo item pode ser considerado uma competência instrumental, dado que, para desenvolvê-la é necessário conhecimento sobre as metodologias e ambientes de ensino, além do controle dos encontros pedagógicos, de modo a direcionar a ação. Por fim, o terceiro item pode ser relacionado com a competência teórico-conceitual, já que conta com o domínio de determinadas áreas relevantes para sua atuação.

Segundo Cachioni (2018), o educador que trabalha com adultos maduros e idosos deve possuir uma formação adequada para desempenhar suas funções. Ter apenas iniciativa pessoal, gostar de idosos e ser capaz de improvisar não é suficiente para garantir a qualidade do trabalho com essa faixa etária. Uma preparação robusta e específica é essencial para assegurar o desenvolvimento de programas educacionais eficazes e significativos para os idosos.

Desse modo, faz-se necessário investigar como está sendo a formação desses profissionais e como está a relação destes com a comunidade e os alunos. Para tanto, o próximo tópico apresenta e discute os resultados de uma revisão integrativa, que buscou entender como o professor é mencionado em estudos nas – e sobre as – Universidades Abertas da Pessoa Idosa e/ou sobre envelhecimento.

2.3.1 Revisão Integrativa: o professor na educação da pessoa idosa

Esse estudo apresentou uma revisão integrativa da literatura, realizada por meio da busca em bases de dados. Esta revisão teve como objetivo entender como o professor é mencionado em estudos na, e sobre a, universidade aberta da pessoa idosa ou sobre o ensino de pessoas idosas e envelhecimento. Nesta busca, procurou-se entender os tipos de estudo e principais objetivos que emergem nestas pesquisas. Para tanto, usou-se as recomendações descritas pelo *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses* (PRISMA, Page *et al.*, 2020) que, apesar de ter sido criado para revisões sistemáticas, é amplamente aplicado para as revisões integrativas (Toronto; Remington, 2020).

A pergunta de pesquisa definida para esta revisão foi “como o professor é mencionado em pesquisas sobre a Universidade Aberta da Pessoa Idosa ou sobre envelhecimento?”. Também foram tecidas algumas perguntas norteadoras, a saber: a) em quais países estes estudos foram realizados? b) quais os principais objetivos destes estudos? c) quais tipos de estudo aparecem nas buscas? d) quais os métodos utilizados ao pesquisar este tema? e) quais os principais resultados encontrados nesses estudos?

Para construção da *string* de busca, procurou-se os descritores utilizados para se referir às pessoas idosas, cognição e às UAPIs, valendo-se das bases de dados de descritores *Thesaurus APA (American Psychological Association - PsycInfo)*, *Thesaurus ERIC* e *Descritores em Ciências da Saúde (DeCS)*, além dos operadores booleanos AND e OR.

A fim de delimitar a estratégia de busca, utilizou-se a estratégia População, Conceito e Contexto (PCC) de recuperação de informação, para extrair os descritores e sistematizar a busca. De acordo com Oliveira Araújo (2020), a população responde à pergunta de “quem compõe e quais as características da população a ser pesquisada?”. Já o conceito se refere à questão central a ser examinada e o contexto diz respeito à detalhes, fatores geográficos, de gênero, raciais ou outros relacionados à população. Foi utilizado o quadro de extração apresentado por Oliveira Araújo (2020), de modo a delimitar a ordem e a organização dos termos na *string* de busca, como pode ser observado no quadro 5 abaixo:

QUADRO 5 – EXTRAÇÃO DA STRING DE BUSCA A PARTIR DO OBJETIVO DELINEADO PARA A REVISÃO

Objetivo/ problema	Como o professor é mencionado em pesquisas sobre a pessoa idosa, a Universidade Aberta da Pessoa Idosa ou sobre envelhecimento?		
Estratégia de extração	P (população)	C (conceito)	C (contexto)
Extração	pessoa idosa	professor	universidade aberta da pessoa idosa
Conversão	<i>elderly</i>	<i>teacher</i>	<i>university for the elderly</i>

Combinação	<i>elderly; older adults; seniors; aging population; aged; elderly students; older students; senior learners</i>	<i>teacher behavior; teacher attitudes; teacher characteristics; teaching skills; educator abilities</i>	<i>university for the elderly; educational gerontology; U3A</i>
Construção	<i>(elderly OR "older adults" OR seniors OR "aging population" OR aged OR "elderly students" OR "older students" OR "senior learners")</i>	<i>("teacher behavior" OR "teacher attitudes" OR "teacher characteristics" OR "teaching skills" OR "educator abilities")</i>	<i>("university for the elderly" OR "educational gerontology" OR U3A)</i>
Uso	<i>((elderly OR "older adults" OR seniors OR "aging population" OR aged OR "elderly students" OR "older students" OR "senior learners") AND ("teacher behavior" OR "teacher attitudes" OR "teacher characteristics" OR "teaching skills" OR "educator abilities") AND ("university for the elderly" OR "educational gerontology" OR U3A))</i>		

FONTE: a autora (2024) adaptado de Oliveira Araújo (2020).

Tendo definido a *string* de busca, definiu-se também as bases de dados que seriam utilizadas para efetuar a busca por estudos, sendo elas a Education Resources Information Center (ERIC), Web of Science, Scopus, SciELO, PubMed e o Portal de Periódicos CAPES. As buscas foram realizadas em pares (SSLNO e JAS) em maio de 2024.

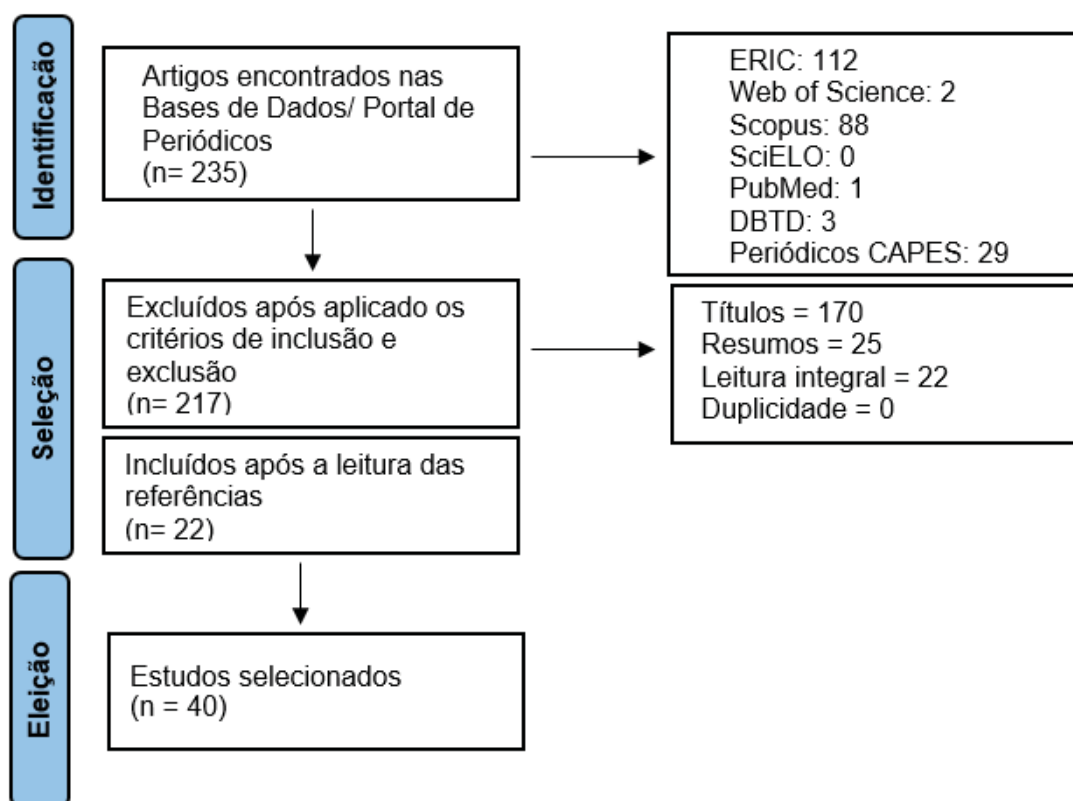
Conforme recomendado pelo PRISMA (Page *et al.*, 2020), também foram delimitados os critérios de inclusão e exclusão. Assim, para serem incluídos nesta revisão integrativa, os estudos poderiam ser artigos ou literatura cinzenta (teses, dissertações, capítulos de livro, etc.) e deveriam: estar em língua inglesa, portuguesa ou espanhola e tratarem do tema do professor na universidade aberta da pessoa idosa. Já para os critérios de exclusão, se enquadram os estudos que não estejam disponíveis na íntegra, documentos duplicados em diferentes bases de dados ou que não estejam relacionados ao tema de estudo, por exemplo, existe uma diferença entre a percepção dos professores sobre envelhecimento (participantes de uma UAPI) e

alunos de graduação ou pós-graduação. Os textos que se enquadram no segundo caso foram excluídos. Além disso, não foi estabelecido um recorte temporal, com o intuito de compreender a progressão das pesquisas realizadas nesta área ao longo dos anos.

Este estudo seguiu as recomendações apresentadas pelo *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses* (PRISMA, Page *et al.*, 2020) que estabelecem as boas práticas e informações para a elaboração de revisões sistemáticas e integrativas. O protocolo desta revisão foi registrado na base científica *Open Science Framework* (OSF), (Nobre de Oliveira; Alves; Vagetti, 2024).

Inicialmente, a busca resultou em 235 estudos, que passaram por um processo de triagem em três etapas: (a) leitura dos títulos, resultando em 65 estudos; (b) leitura dos resumos, reduzindo para 40 estudos; e (c) leitura integral, culminando em 18 textos selecionados. Após a análise integral desses 18 textos, foi realizada uma avaliação das referências citadas em cada um deles, o que levou à seleção de mais 22 estudos alinhados ao problema de pesquisa e aos critérios de inclusão e exclusão. Esse processo resultou em um total de 40 materiais incluídos na revisão. O aumento expressivo de textos após a análise das referências pode ser explicado por fatores como a presença de estudos relevantes em bases não indexadas, a inclusão de textos mais antigos ou o uso, nesses trabalhos, de palavras-chave que não estavam contempladas na string de busca inicial, mas que se mostraram pertinentes à investigação. O processo de seleção pode ser demonstrado pela Figura 4.

FIGURA 4 - FLUXOGRAMA DO PROCESSO DE SELEÇÃO DOS ESTUDOS DA REVISÃO INTEGRATIVA



FONTE: adaptado de PRISMA (2020).

Após a etapa de seleção, foi elaborado um questionário a fim de extrair as informações principais de cada texto. Os documentos eleitos tiveram seus dados extraídos e transcritos, e, a partir das perguntas norteadoras, os dados foram organizados em quadros para melhor visualização e serão apresentados a seguir. A Tabela 2 apresenta os títulos dos artigos, autores, ano e local de publicação.

TABELA 2 - TEXTOS SELECIONADOS ORGANIZADOS POR AUTOR, ANO, TÍTULO E PAÍS DE ORIGEM, EM ORDEM CRONOLÓGICA

Nº	Autoria	Título do artigo	País
1	Perkins e Robertson-Tchabo (1981)	<i>Retirees return to college: an evaluative study at one university campus</i>	Estados Unidos

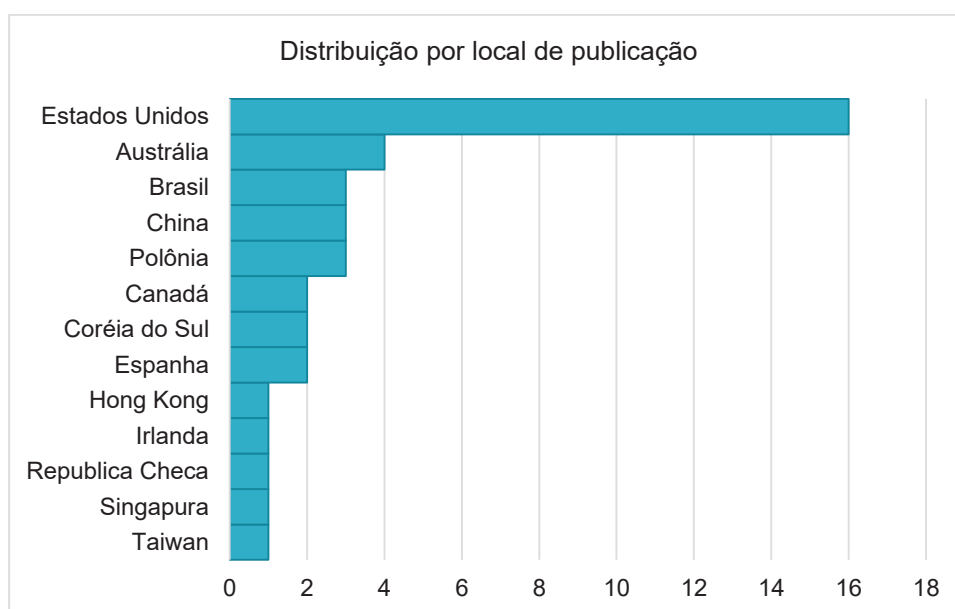
2	Kalab (1986)	<i>University teachers in senior community agencies</i>	Estados Unidos
3	Davenport (1986)	<i>Learning style and its relationship to gender and age among Elderhostel participants</i>	Estados Unidos
4	Twitchell, Cherry e Trott (1996)	<i>Educational strategies for older learners: suggestions from cognitive aging research</i>	Estados Unidos
5	Chené e Sigouin (1997)	<i>Reciprocity and older learners</i>	Canadá
6	Jones e Bayen (1998)	<i>Teaching older adults to use computers: recommendations based on cognitive aging research</i>	Estados Unidos
7	Clavijo (1999)	<i>La formación de formadores para los programas universitarios de mayores</i>	Espanha
8	Truluck e Courtenay (1999)	<i>Learning style preferences among older adults</i>	Estados Unidos
9	Simson, Thompson e Wilson (2002)	<i>Who is teaching Lifelong Learners?</i>	Estados Unidos
10	Cachioni (2002)	Formação profissional, motivos e crenças relativas à velhice e ao desenvolvimento pessoal entre professores de Universidades da Terceira Idade	Brasil
11	Ginsberg (2002)	<i>An Analysis of Learning Styles Among Young-Old Adults (Age 65-74) and Old-Old Adults (Age 75-99) and the Effect on Aging</i>	Estados Unidos
12	Brady, Holt e Welt (2003)	<i>Peer teaching in lifelong learning institutes</i>	Estados Unidos
13	Purdie e Boulton-Lewis (2003)	<i>The learning needs of older adults</i>	Austrália
14	Lam e Brady (2005)	<i>Participation in Lifelong Learning Institutes: what turn members on?</i>	Estados Unidos
15	Chaffin e Harlow (2005)	<i>Cognitive learning applied to older adult learners and technology</i>	Estados Unidos
16	Duay e Bryan (2008)	<i>Learning in Later Life: What Seniors Want in a Learning Experience</i>	Estados Unidos
17	Delahayne e Ehrich (2008)	<i>Complex Learning Preferences and Strategies of Older Adults</i>	Austrália
18	Choi (2009)	<i>The meaning of older adult's peer teaching: a phenomenological study</i>	Coréia do Sul
19	Villar <i>et al.</i> (2010)	<i>The Teacher's Perspective in Older Education: The Experience of Teaching in a University for Older People in Spain</i>	Espanha
20	Boulton-Lewis (2010)	<i>Education and Learning for the Elderly: what, how and why</i>	Austrália
21	Kim e Merriam (2010)	<i>Situated learning and Identity Development in a Korean Older Adults' Computer Classroom</i>	Coréia do Sul

22	Levaque (2012)	<i>An examination of instructor's perceptions of older adult learners</i>	Estados Unidos
23	Tam (2014)	<i>A distinctive theory of teaching and learning for older learners: why and why not?</i>	Hong Kong
24	Cachioni, Ordonez; Batistoni e Lima-Silva (2015)	Metodologias e estratégias pedagógicas utilizadas por educadores de uma Universidade Aberta à Terceira Idade	Brasil
25	Heenan (2016)	<i>Learning Styles of Older Adults in Educational Settings</i>	Estados Unidos
26	Wang et al. (2016)	<i>Back to school in later life: Older Chinese adults' perspectives on learning participation barriers</i>	China
27	Boulton-Lewis e Tam (2018)	<i>Issues in teaching and learning for older adults in Hong Kong and Australia</i>	Austrália
28	Grotek (2018)	<i>Student Needs and Expectations Concerning Foreign Language Teachers in Universities of the Third Age</i>	Polônia
29	Klimczak-Pawlaka e Kossakowska-Pisarekb (2018)	<i>Language learning over 50 at the Open University in Poland: An exploratory study of needs and emotions</i>	Polônia
30	Kuklewicz e King (2018)	<i>"It's never too late": A Narrative Inquiry of Older Polish Adults' English Language Learning Experiences</i>	Polônia
31	Nascimento e Giannouli (2019)	<i>Active aging through the University of the Third Age: the Brazilian model</i>	Brasil
32	Eguz (2019)	<i>Learning a second language in late adulthood: benefits and challenges</i>	Irlanda
33	Ko (2020)	<i>Teaching older adults: an instructional model from Singapore</i>	Singapura
34	Meinertz, Sellers, Schainker e Lee (2020)	<i>Gerontology education offerings: experiences of Iowa Human Sciences Extension and Outreach educators</i>	Estados Unidos
35	Lin (2020)	<i>Support matters: predictors of intrinsic motivation in older learners in Taiwan</i>	Taiwan
36	Harvey e Griffin (2021)	<i>Group fitness instruction for older adults: toward a substantive, grounded theory of age capital</i>	Canadá
37	Kacetl e Klimová (2021)	<i>Third-Age Learners and Approaches to Language Teaching</i>	República Checa
38	Geng e Jin (2022)	<i>Anxiety and Enjoyment of older learners of English in Chinese Universities of the Third Age</i>	China
39	Lee e Wang (2024)	<i>Online Learning for Older Adults: Teachers' Transition During the Pandemic in Taiwan</i>	Taiwan
40	Wei, Wang e Wang (2024)	<i>Exploring English learning motivation among Chinese older adults</i>	China

FONTE: os autores (2024).

A partir da análise dos manuscritos, é possível perceber que os estudos estão concentrados majoritariamente nas Américas, somando 21 dos 40 artigos selecionados. Dentre os países da América, os Estados Unidos se destaca, com 16 artigos publicados, seguida pelo Brasil com 3 manuscritos, sendo uma tese de doutorado e dois artigos e pelo Canadá, com 2 artigos. Austrália, China, Coreia do Sul, Espanha, Hong Kong, Irlanda, Polônia, República Checa, Taiwan e Singapura também apresentaram estudos. O gráfico abaixo ilustra a distribuição dos países:

GRÁFICO 1 - DISTRIBUIÇÃO DOS ESTUDOS DA REVISÃO INTEGRATIVA POR LOCAL DE PUBLICAÇÃO

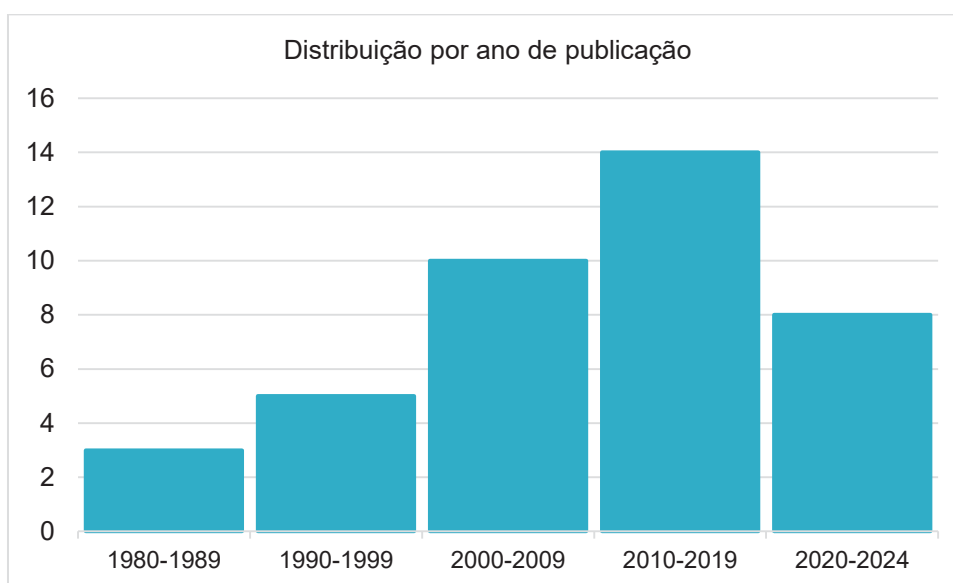


FONTE: os autores (2024).

É importante destacar que, apesar da ausência de um recorte temporal pré-estabelecido, o estudo mais antigo identificado foi o de Perkins e Robertson-Tchabo (1981). Além disso, dois outros estudos datam da década de 1980 (Kalab, 1986; Davenport, 1986). Na década de 1990, foram encontrados cinco estudos: Twitchell, Cherry e Trott (1996); Chené e Sigouin (1997); Jones e Bayen (1998); Clavijo (1999); e Truluck e Courtenay (1999). Entre 2000 e 2009, foram publicados 10 estudos. É interessante notar que o período de 2010 a 2019 concentrou 14 publicações, enquanto

o intervalo de 2020 a 2024 já soma 8 estudos. Isso sugere um aumento na produção acadêmica sobre o tema, considerando que, em apenas quatro anos, foi possível alcançar metade da quantidade de estudos produzidos ao longo dos nove anos da década anterior. O gráfico abaixo ilustra a distribuição dos materiais selecionados por ano de publicação:

GRÁFICO 2 - DISTRIBUIÇÃO DOS ESTUDOS DA REVISÃO INTERGRATIVA POR ANO DE PUBLICAÇÃO



FONTE: os autores (2024).

A distribuição temporal dos estudos apresentados no gráfico acima evidencia o crescimento do interesse acadêmico pelo tema ao longo das últimas décadas. Com base nesse levantamento, foi realizada uma análise descritiva dos principais aspectos de cada artigo incluído na revisão, como objetivos, metodologias e principais resultados. O item a seguir apresenta uma síntese dessas características, a qual está organizada em eixos temáticos.

2.3.1.1 Síntese descritiva das produções selecionadas

Para melhor entender as contribuições existentes na literatura, esta revisão integrativa classifica os estudos em quatro eixos temáticos principais: (1)

envelhecimento e aprendizagem, (2) a participação do professor em ambientes para a pessoa idosa, (3) o perfil e as crenças do professor que atua em universidades abertas da pessoa idosa (UAPIs), e (4) as expectativas dos alunos em relação ao ambiente de ensino.

O primeiro eixo temático, **envelhecimento e aprendizagem**, aborda os aspectos únicos do processo de envelhecimento que influenciam a aprendizagem e a participação em atividades educacionais, sendo um eixo mais amplo e abrangente. Este eixo inclui estudos sobre as barreiras enfrentadas pelos idosos, a importância do ensino entre pares, a resiliência emocional e as motivações para o aprendizado continuado na terceira idade. Além disso, discute como as experiências de vida e os impedimentos relacionados à idade podem ser integrados e superados em ambientes educacionais.

O segundo eixo temático, **a participação do professor em ambientes para a pessoa idosa**, explora como os professores se envolvem com a educação de idosos em diferentes contextos, incluindo universidades, agências comunitárias e áreas rurais. Este eixo abrange estudos que destacam a importância da adaptação das estratégias de ensino para atender às necessidades específicas dos alunos idosos e os benefícios percebidos pelos professores ao trabalhar com essa população.

O terceiro eixo temático, **o perfil e as crenças do professor que atua em UAPIs**, analisa as características dos docentes que trabalham em universidades abertas da pessoa idosa, suas formações acadêmicas, experiências anteriores e atitudes em relação ao envelhecimento e à educação de idosos. Este eixo também aborda como esses professores percebem seu papel e os impactos de seu trabalho tanto em termos pessoais quanto profissionais.

O quarto eixo temático, **as expectativas dos alunos em relação ao ambiente de ensino**, examina o que os idosos esperam e valorizam em suas experiências educacionais. Este eixo inclui investigações sobre os estilos de aprendizagem preferidos, os desafios enfrentados pelos alunos idosos em cursos específicos, como idiomas estrangeiros, e as estratégias que tornam as experiências de aprendizado mais envolventes e eficazes para essa faixa etária.

A seguir, portanto, volta-se para a observação dos tipos de texto e seus objetivos, organizados a partir dos eixos temáticos e apresentados na Tabela 3:

TABELA 3 – TIPOS DOS TEXTOS SELECIONADOS, OBJETIVOS E EIXOS TEMÁTICOS

Eixo temático	Autoria	Tipo de texto	Objetivo
Envelhecimento e aprendizagem	Davenport (1986)	Artigo	Determinar se o estilo de aprendizagem estava relacionado ao gênero e à idade entre os participantes do <i>Elderhostel</i> .
	Twitchell, Cherry e Trott (1996)	Artigo	Apresentar uma visão geral dos declínios relacionados à idade e as implicações destes nos processos de ensino-aprendizagem de pessoas idosas.
	Jones e Bayen (1998)	Artigo	Revisar as teorias sobre envelhecimento e discutir as implicações para o ensino do uso de computadores para pessoas idosas.
	Clavijo (1999)	Artigo	Discutir as práticas pedagógicas para ensinar alunos mais velhos.
	Truluck e Courtenay (1999)	Artigo	Determinar as preferências de estilo de aprendizagem de pessoas idosas e a associação de gênero, idade e nível educacional a essas preferências.
	Ginsberg (2002)	Tese de doutorado	Compreender quais são as diferenças nos estilos de aprendizagem entre os idosos entre 65 a 74 anos e os idosos entre 75 a 99 anos.
	Purdie e Boulton-Lewis (2003)	Artigo	Identificar as necessidades de aprendizagem das pessoas idosas, as barreiras que as pessoas idosas percebem para satisfazer suas necessidades de aprendizagem e até que ponto elas se sentem eficazes em satisfazer suas necessidades de aprendizagem.
	Chaffin e Harlow (2005)	Artigo	Discutir as necessidades de pessoas idosas que estão aprendendo habilidades de informática e o lugar da tecnologia, especialmente o computador, na melhoria de suas vidas.
	Delahayne e Ehrich (2008)	Artigo	Investigar o ensino de adultos e pessoas idosas no que tange temas como fatores de pressão, o ambiente educacional, métodos de instrução e técnicas para os facilitadores.

	Kim e Merriam (2010)	Artigo	Compreender como o aprendizado de informática de pessoas idosas coreanas em uma sala de aula é uma atividade situada e como esse aprendizado influencia as identidades das pessoas idosas.
	Wang <i>et al.</i> (2016)	Artigo	Examinar as barreiras que afetam o nível de participação em atividades educacionais na China.
	Nascimento e Giannouli (2019)	Artigo	Destacar o papel das UAPIs na promoção do envelhecimento ativo e na melhoria da qualidade de vida da população idosa no Brasil.
	Eguz (2019)	Artigo	Discutir os benefícios e desafios de aprender uma segunda língua tanto para os alunos mais velhos quanto para os professores de idiomas.
	Harvey e Griffin (2021)	Artigo	Explicar como os instrutores de condicionamento físico poderiam ensinar de forma a aumentar a inclusão dos ambientes sociais de exercícios para idosos.
	Kacetl e Klimová (2021)	Artigo	Identificar abordagens pedagógicas, métodos de ensino ou estratégias adequadas para o ensino de idiomas estrangeiros para alunos da terceira idade.
	Geng e Jin (2022)	Artigo	Avançar a compreensão dos pesquisadores e educadores sobre a ansiedade e o prazer na sala de aula de língua estrangeira entre pessoas idosas chinesas em um contexto educacional raramente discutido da U3A.
	Lee e Wang (2024)	Artigo	Explorar a transformação de professores adultos do ensino presencial para o ensino on-line, com foco em suas motivações, desafios encontrados, estratégias de enfrentamento e a influência desses fatores.
	Wei, Wang e Wang (2024)	Artigo	Examinar a motivação de aprendizado de inglês de pessoas idosas no contexto chinês de inglês como língua estrangeira.
A participação do professor em	Kalab (1986)	Artigo	Discutir a participação de professores nas agências comunitárias para idosos.

ambientes para a pessoa idosa	Chené e Sigouin (1997)	Artigo	Examinar a reciprocidade nas relações educacionais entre adultos mais velhos e seus professores, explorando o conteúdo e as dinâmicas dessa troca.
	Simson, Thompson e Wilson (2002)	Artigo	Investigar quem são os professores no Instituto de Aprendizagem ao Longo da Vida na Aposentadoria (<i>Institutes of Learning in Retirement</i> - ILRs).
	Brady, Holt e Welt (2003)	Artigo	Entender como ocorre a aprendizagem por pares (<i>Peer teaching</i>) em diferentes Institutos de Aprendizagem ao Longo da Vida.
	Lamb e Brady (2005)	Artigo	Investigar os benefícios percebidos em um grupo de ensino por pares entre pessoas idosas.
	Choi (2009)	Artigo	Investigar as experiências de ensino de pares de pessoas idosas e examinar suas reflexões sobre essas experiências, a fim de entender o significado mais profundo do ensino entre pares de pessoas idosas.
	Villar e Celdrán (2010)	Artigo	Explorar as descrições dos professores universitários sobre sua experiência de ensino com alunos mais velhos
	Cachion, Ordonez, Batiston e Lima- Silva (2015)	Artigo	Caracterizar as estratégias pedagógicas utilizadas nas atividades educativas em um programa de educação permanente para idosos.
	Boulton-Lewis e Tam (2018)	Artigo	Abordar os temas: aprendizagem e envelhecimento, escolhas de aprendizagem, uma visão de processamento de informações da aprendizagem, aprendizagem profunda e superficial, abordagens de ensino e aprendizagem, aprendizagem formal, não formal e informal, funções de ensino, avaliação e tecnologia.
	Ko (2020)	Artigo	Investigar as estratégias utilizadas por instrutores bem-sucedidos para lidar com pessoas idosas no contexto da sala de aula, a partir de suas perspectivas
	Meinertz, Sellers, Schainker e Lee (2020)	Artigo	Compreender a experiência do envelhecimento rural por meio da perspectiva da interação dos educadores da HSEO da Universidade Estadual de Iowa com pessoas idosas de áreas rurais

O perfil e as crenças do professor que atua em UAPIs	Cachioni (2002)	Tese de doutorado	Analisar e descrever diferentes aspectos da vida e experiência dos professores de universidades da pessoa idosa
	Levaque (2012)	Tese de doutorado	Examinar a relação entre o instrutor e os alunos idosos em relação aos estereótipos, tendência de separação e atitude afetiva dos professores para com os alunos mais velhos e se essas percepções variam de acordo com a idade, gênero e experiência de ensino do instrutor.
	Tam (2014)	Artigo	Apresentar argumentos contra e a favor de uma teoria de ensino-aprendizagem exclusiva para pessoas idosas.
Expectativas dos alunos em relação ao ambiente de ensino	Perkins e Robertson-Tchabo (1981)	Artigo	Identificar quais as características dos alunos matriculados e como eles avaliam sua experiência no programa.
	Duay e Bryan (2008)	Artigo	Explorar a percepção de pessoas idosas acerca de experiências de aprendizagem efetivas e não-efetivas.
	Boulton-Lewis (2010)	Artigo	Discutir por que, como e o que os idosos querem aprender.
	Heenan (2016)	Tese de doutorado	Determinar o estilo de aprendizagem de alunos mais velhos.
	Grotek (2018)	Capítulo de livro	Investigar as necessidades e expectativas de alunos idosos em relação aos seus professores de língua estrangeira.
	Klimczak-Pawlaka e Kossakowska-Pisarekb (2018)	Artigo	Explorar as necessidades, atitudes e emoções de alunos na casa dos cinquenta anos que frequentam cursos de inglês na Universidade Aberta da Universidade de Varsóvia (OUUW).
	Kuklewicz e King (2018)	Artigo	Explorar as experiências de aprendizado de inglês como segunda língua entre adultos mais velhos poloneses, destacando objetivos, desafios e recomendações para professores.
	Lin (2020)	Artigo	Explorar as motivações de uma amostra de alunos taiwaneses mais velhos, com foco na motivação intrínseca (MI) para investigar seus preditores.

FONTE: os autores (2024).

De acordo com a tabela acima, é possível apreender algumas informações acerca da produção científica no tema de interesse nessa dissertação. Primeiramente,

pode-se observar a predominância de artigos científicos em detrimento de outras formas de divulgação, ainda assim, têm-se a presença de três teses de doutorado (Cachioni, 2002; Levaque, 2012; Heenan, 2016) e um capítulo de livro (Grotek, 2018).

Em relação aos eixos temáticos estabelecidos e definidos acima, pode-se perceber que a distribuição das produções não é homogênea, havendo uma maior concentração no eixo temático 1 (envelhecimento e aprendizagem), que conta com 17 estudos. Essa distribuição é esperada, visto que o primeiro eixo é também o mais abrangente dos quatro. Em seguida, o eixo 2 (a participação do professor em ambientes para a pessoa idosa), apresenta 12 textos. Os eixos temáticos que apresentaram uma menor quantidade de textos foram o eixo 3 (o perfil e as crenças do professor que atua em UAPIs), com 3 estudos e, por fim, o eixo 4 (expectativas dos alunos em relação ao ambiente de ensino), com 8. Vale ressaltar que esta dissertação está alinhada com este último eixo, voltando-se para essa lacuna, especialmente em relação às expectativas concernentes ao professor.

O eixo **envelhecimento e aprendizagem** aborda os desafios e características únicas do envelhecimento que influenciam a aprendizagem. Alguns exemplos incluem: Wang *et al.* (2016) têm como objetivo examinar as barreiras à participação em atividades educacionais na China; Eguz (2019) busca discutir os benefícios e desafios de aprender uma segunda língua para idosos. Nascimento e Giannouli (2019) têm como objetivo destacar o papel das UAPIs na promoção do envelhecimento ativo no Brasil. Harvey e Griffin (2021) pretendem explicar como instrutores de condicionamento físico podem aumentar a inclusão em ambientes sociais de exercícios para idosos. Kacetyl e Klimova (2021) procuram identificar abordagens pedagógicas adequadas para o ensino de idiomas estrangeiros a idosos, e Geng e Jin (2022) visam avançar a compreensão sobre ansiedade e prazer na sala de aula de língua estrangeira entre idosos chineses. Lee e Wang (2024) têm como objetivo explorar a transição de professores adultos do ensino presencial para o online, enquanto Wei, Wang e Wang (2024) buscam examinar a motivação de idosos chineses para aprender inglês.

No eixo **a participação do professor em ambientes para a pessoa idosa**, os estudos têm como objetivo discutir a atuação dos professores em diversos

contextos educacionais voltados para idosos. Entre os exemplos, destacam-se: Kalab (1986) busca discutir a participação de professores em agências comunitárias, enquanto Choi (2009) procura investigar as experiências de ensino entre pares de idosos. Villar e Celdrán (2010) visam explorar descrições de professores sobre suas experiências de ensino com alunos mais velhos. Ko (2020) pretende investigar estratégias de instrutores para lidar com idosos na sala de aula, e Meinertz, Sellers, Schainker e Lee (2020) buscam compreender a experiência de envelhecimento rural a partir da interação dos idosos com educadores.

No eixo **o perfil e as crenças do professor que atua em UAPIs**, os estudos têm como objetivo analisar as características e atitudes dos professores que trabalham em universidades abertas à terceira idade. Cachioni (2002) busca analisar diferentes aspectos da vida e experiência desses professores, enquanto Levaque (2012) procura examinar a relação entre instrutores e alunos idosos, explorando estereótipos e atitudes afetivas. Por fim, Tam (2014) visa discutir a necessidade de uma teoria de ensino-aprendizagem específica para idosos.

Finalmente, o eixo **expectativas dos alunos em relação ao ambiente de ensino** inclui estudos que têm como objetivo analisar o que os idosos esperam de suas experiências educacionais. Alguns exemplos são: Duay e Bryan (2008) procuram explorar a percepção de idosos sobre experiências de aprendizagem eficazes e não eficazes, enquanto Heenan (2016) visa determinar os estilos de aprendizagem preferidos por alunos mais velhos.

Para atender a estes objetivos, cada um dos estudos apresenta caminhos metodológicos específicos, com diferentes instrumentos e procedimentos. Assim, a tabela 4 apresenta os tipos de estudo, participantes e procedimentos metodológicos dos textos selecionados, organizados a partir dos eixos temáticos que se enquadram:

TABELA 4 - TIPO DE ESTUDO, PARTICIPANTES E METODOLOGIA DOS TEXTOS SELECIONADOS E EIXO TEMÁTICO

Eixo temático	Autoria	Tipo de estudo	Participantes	Metodologia
---------------	---------	----------------	---------------	-------------

Envelhecimento e aprendizagem	Davenport (1986)	Quantitativo, de natureza descritivo-exploratória	103 participantes, provenientes de 3 <i>Elderhostels</i> : Laramie, Centennial e Riverton	Coleta: questionário <i>Gregorc's Style Delineator</i> . Análise: Estatística inferencial a partir de análise de variância e regressão múltipla.
	Twitchell, Cherry e Trott (1996)	Teórico	Não se aplica	Não se aplica
	Jones e Bayen (1998)	Teórico	Não se aplica	Não se aplica
	Clavijo (1999)	Teórico	Não se aplica	Não se aplica
	Truluck e Courtenay (1999)	Quantitativo, descritivo	172 pessoas idosas, participantes de grupos comunitários de idosos	Coleta: Inventário de Estilo de Aprendizagem de Kolb (1985). Análise: estatística inferencial por meio do teste de qui-quadrado.
	Ginsberg (2002)	Quali-quant, de natureza descritivo-exploratória	10 pessoas idosas	Coleta: Inventário de Estilo de Aprendizagem de Kolb (1985), diário de campo e Entrevista sobre o Estilo de Aprendizagem Autopercebido, desenvolvida pelo pesquisador. Análise: análise temática e triangulação dos dados
	Purdie e Boulton-Lewis (2003)	Quanti-quali, de natureza descritiva	17 pessoas idosas acima de 70 anos foram entrevistadas e 160 responderam um questionário	Coleta: entrevista e questionário desenvolvido pelos pesquisadores que investigavam as necessidades de aprendizagem, as barreiras que percebiam para atender a essas necessidades e sua eficácia para superar essas barreiras. Análise: para as entrevistas, foram utilizados métodos comparativos e análise de conteúdo e para os questionários foi utilizada estatística inferencial a partir de testes como análise de fator e análise multivariada de variância (MANOVA)
	Chaffin e Harlow (2005)	Teórico	Não se aplica	Não se aplica
	Delahayne e Ehrich (2008)	Quantitativo, de natureza descritiva	123 alunos	Coleta: questionário elaborado pelos pesquisadores sobre a motivação para aprender e estratégias de

			aprendizagem; Análise: estatística inferencial por meio de análise de fator
Kim e Merriam (2010)	Qualitativa, de natureza descritiva	10 alunos idosos	Coleta: observação direta e entrevistas semiestruturadas. Análise: método comparativo de Glaser e Strauss (1967)
Wang <i>et al.</i> (2016)	Qualitativo, de natureza descritivo-exploratória	43 pessoas idosas com idade acima de 55 anos	Coleta: cinco grupos focais, organizados a partir do gênero e nível de participação. Análise: análise temática a partir de códigos e categorias
Nascimento e Giannouli (2019)	Teórico	Não se aplica	Revisão narrativa
Eguz (2019)	Teórico	Não se aplica	Discussão teórica sobre os benefícios e desafios de pessoas idosas ao aprender uma língua estrangeira
Harvey e Griffin (2021)	Qualitativo, de natureza descritivo-exploratória	22 instrutores de condicionamento físico	Coleta: entrevista semiestruturada e análise textual de cinco currículos de certificação dos Estados Unidos e do Canadá. Análise: análise comparativa a partir de códigos e categorias
Kaceti e Klimová (2021)	Teórico	Não se aplica	Revisão narrativa
Geng e Jin (2022)	Quali-quant, de natureza descritivo-exploratória	578 pessoas idosas responderam o questionário e 34 foram entrevistadas	Coleta: Escalas de FLCA e FLE e entrevistas abertas. Análise: ANOVA para a análise dos resultados quantitativos e abordagem orientada por dados em pares para os dados qualitativos
Lee e Wang (2024)	Qualitativo, de natureza descritivo-exploratória	10 professores	Coleta: entrevista semiestruturada. Análise: A análise de dados envolveu um método comparativo constante, uma abordagem sistemática para criar e refinar categorias e temas

A participação do professor em ambientes para a pessoa idosa	Wei, Wang e Wang (2024)	Quali-quanti, de natureza descritivo-exploratória	510 estudantes mais velhos responderam o questionário e 21 foram entrevistados	Coleta: questionário online de motivação e entrevista semiestruturada. Análise: análise multivariada para os dados quantitativos e análise de conteúdo para os dados qualitativos.
	Kalab (1986)	Teórico	Não se aplica	Discussão teórica sobre o tema do professor em agências comunitárias para idosos a partir do <i>Foster Grandparent Program</i>
	Chené e Sigouin (1997)	Meta-análise qualitativa.	55 participantes, incluindo 11 grupos de 4 estudantes mais velhos e seus professores.	Coleta: Entrevistas semiestruturadas; Análise: qualitativa de 567 declarações relacionadas à reciprocidade educacional, agrupadas em dimensões afetiva e cognitiva.
	Simson, Thompson e Wilson (2002)	Quantitativo, de natureza descritivo-exploratória	76 educadores que atuam em Institutos de Aprendizagem ao Longo da Vida na Aposentadoria	Coleta: questionário elaborado pelos pesquisadores. Análise: estatística descritiva a partir de tendência central, dispersão e frequência percentual.
	Brady, Holt e Welt (2003)	Qualitativo, de natureza descritiva	48 educadores de 5 Institutos de Aprendizagem ao Longo da Vida	Coleta: grupo focal. Análise: indução analítica a partir de Creswell (1998)
	Lamb e Brady (2005)	Qualitativo, de natureza descritiva	45 membros do Instituto Osher de Aprendizado ao Longo da Vida (<i>Osher Lifelong Learning Institute - OLLI</i>)	Coleta: grupo focal e questionário sociodemográfico. Análise: análise de conteúdo
	Choi (2009)	Qualitativo, com abordagem fenomenológica e de natureza descritivo-exploratória	8 pessoas idosas (5 mulheres e 3 homens), com idade entre 60 e 79 anos	Coleta: entrevistas individuais seguindo o formato de entrevista fenomenológica de Seidman (2006). Análise: análise temática.
	Villar e Celdrán (2010)	Qualitativo, de natureza descritivo-exploratória	10 professores de uma UAPI (6 mulheres e 4 homens) com idade entre 41 e 68 anos	Coleta: entrevistas individuais abertas e questionário sociodemográfico. Análise: análise de conteúdo
	Cachioni, Ordonez, Batiston e Lima-Silva (2015)	Quantitativa, de natureza exploratório-descritiva	82 professores/monitores	Coleta: questionário elaborado pelos autores; Análise: análise de conteúdo e estatística descritiva

O perfil e as crenças do professor que atua em UAPIs	Boulton-Lewis e Tam (2018)	Teórico	Não se aplica	Não se aplica
	Ko (2020)	Qualitativo, de natureza descritivo-exploratória	9 instrutores (sete mulheres e 2 homens)	Coleta: entrevistas semiestruturadas e observação não-participante. Análise: análise a partir das transcrições e anotações das observações
	Meinertz, Sellers, Schainker e Lee (2020)	Quanti-quali, de natureza descritiva	28 educadores preencheram a escala e 13 foram convidados para a entrevista posterior (<i>follow-up</i>)	Coleta: Escala Fraboni de discriminação etária e uma entrevista de follow-up. Análise: testes de estatística descritiva e análise MAXQDA das entrevistas a partir de codificação e categorização
	Cachioni (2002)	Quantitativo, de natureza descritivo-exploratória	102 docentes de programas para a pessoa idosa.	Coleta: Questionário sociodemográfico; Escala diferencial semântica de crenças sobre a velhice; Escala de Desenvolvimento Pessoal; Questionário de levantamento do perfil educacional em gerontologia; Questionário de avaliação de conhecimentos em gerontologia. Análise: testes estatísticos (descritivos e inferenciais)
	Levaque (2012)	Quantitativo, de natureza descritiva	525 membros do corpo docente de uma universidade pública do estado de Nova York	Coleta: Escala Fraboni de discriminação etária. Análise: testes de estatística descritiva
	Tam (2014)	Teórico	Não se aplica	Discussão teórica sobre questões pedagógicas e aspectos específicos relacionados à pessoa idosa
Expectativas dos alunos em relação ao ambiente de ensino	Perkins e Robertson-Tchabo (1981)	Quali-quantitativo, de natureza descritivo-exploratória	160 aposentados participantes do programa preencheram o questionário e, destes, 139 foram entrevistados	Coleta: questionário sociodemográfico contendo metas educacionais e pessoais, sentimentos e relacionamentos dos alunos com instrutores e colegas e suas avaliações da experiência educacional e uma entrevista de acompanhamento. Análise: estatística descritiva e análise de conteúdo

Duay e Bryan (2008)	Qualitativo, de natureza descritivo-exploratória	36 pessoas idosas (26 mulheres e 10 homens), entre 65 e 88 anos	Coleta: entrevistas individuais e observação de situações de aprendizagem. Análise: método comparativo a partir de códigos e categorias
Boulton-Lewis (2010)	Teórico	Não se aplica	Não se aplica
Heenan (2016)	Quantitativo, de natureza descritiva	101 pessoas idosas com idade acima de 65 anos	Coleta: Questionário sociodemográfico e o delineador de estilos de aprendizagem, proposto por Gregorc (1983). Análise: testes estatísticos de frequência e qui-quadrado
Grotek (2018)	Qualitativo, de natureza descritiva	87 alunos de Inglês como língua estrangeira em uma U3A na Polônia	Coleta: entrevistas semiestruturadas. Análise: análise temática
Klimczak-Pawlaka e Kossakowska-Pisarekb (2018)	Qualitativo, de natureza exploratória	54 alunos dos cursos de inglês na Universidade Aberta da Universidade de Varsóvia (OUUW)	Coleta: questionário e entrevista semiestruturadas. Análise: análise de conteúdo e estatística descritiva
Kuklewicz e King (2018)	Qualitativo, de natureza exploratória	7 aprendizes poloneses de inglês, em diferentes configurações de estudo (grupos, aulas individuais, autodidatismo).	Coleta: Entrevistas semiestruturadas, Análise: narrativa de "pequenas histórias" derivadas das entrevistas, categorização de padrões emergentes.
Lin (2020)	Quantitativo, de natureza exploratória	816 alunos	Coleta: questionário de 28 perguntas em escala Likert sobre motivação intrínseca, variáveis preditoras pessoais e variáveis preditoras institucionais. Análise: estatística inferencial a partir de testes como análise de regressão.

FONTE: os autores (2024).

No que tange aos métodos e tipos de estudo, os estudos do eixo **envelhecimento e aprendizagem**, a maioria dos estudos adotou uma abordagem teórica (Twitchell; Cherry; Trott, 1996; Jones; Bayen, 1998; Clavijo, 1999; Nascimento; Giannouli, 2019), com destaque para os estudos quantitativos de Davenport (1986) e

Truluck e Courtenay (1999), que analisaram aspectos do envelhecimento e as estratégias de aprendizagem dos idosos, com o uso de escalas e questionários.

Os estudos do eixo **a participação do professor em ambientes para a pessoa idosa** apresentam uma diversidade metodológica. Em termos de abordagem teórica, destacam-se três estudos (Kalab, 1986; Boulton-Lewis; Tam, 2018), os quais discutem questões pedagógicas e a participação do professor em ambientes destinados à pessoa idosa a partir de diferentes perspectivas. Além disso, foram realizados estudos qualitativos descritivo-exploratórios, como os de Choi (2009), Villar *et al.* (2010), Ko (2020), e Brady *et al.* (2003), que utilizaram entrevistas, observações e grupos focais para investigar as experiências dos instrutores e a interação com alunos idosos. Em contrapartida, dois estudos quantitativos (Simson; Thompson; Wilson, 2002; Cachioni; Ordonez; Batiston; Lima-Silva (2015) fizeram uso de questionários para levantar dados sobre a experiência e percepções dos educadores, focando em áreas como formação e motivação. Também se destacam os estudos quanti-quali, como o de Meinertz *et al.* (2020), que combinaram questionários e entrevistas para explorar a discriminação etária e o perfil dos educadores.

Com relação ao eixo **o perfil e as crenças do professor que atua em UAPIs**, dois estudos quantitativos de Cachioni (2002) e Levaque (2012) abordaram o perfil e as crenças dos educadores, utilizando questionários para analisar atitudes, conhecimentos e crenças sobre o ensino para a pessoa idosa. Por fim, no que se refere ao eixo **expectativas dos alunos em relação ao ambiente de ensino**, um estudo qualitativo de Perkins e Robertson-Tchabo (1981) e outro de Duay e Bryan (2008) investigaram, por meio de entrevistas e observações, a percepção dos alunos idosos sobre suas experiências educacionais. Em contraste, Heenan (2016) utilizou uma abordagem quantitativa para examinar as preferências de aprendizagem dos idosos a partir de um questionário estruturado, enquanto Lin (2020) aplicou uma análise mais abrangente com um questionário de motivação.

Os grupos e a quantidade de participantes variaram amplamente, incluindo pessoas idosas, instrutores e professores universitários. Estudos qualitativos, como os de Choi (2009), Villar *et al.* (2010), Ko (2020), Duay e Bryan (2008), Harvey e Griffin (2021), Lee e Wang (2024) e Wang *et al.* (2016), contaram com um número menor de

participantes, visto que utilizaram entrevistas e observações para coletar dados detalhados de participantes. Estudos quantitativos, como os de Heenan (2016), Cachioni (2002), Levaque (2012), Geng e Jin (2022) e Wei *et al.* (2024), envolveram grandes amostras utilizando questionários para obter dados estatísticos. Estudos quanti-qualitativos, como os de Meinertz *et al.* (2020), Geng e Jin (2022) e Wei *et al.* (2024), combinaram abordagens quantitativas e qualitativas, optando por convidar parte da amostra para a entrevista. A seguir, serão discutidos os principais resultados e/ou conclusões obtidas a partir de cada um destes estudos, conforme apontado na Tabela 5:

TABELA 5 - AUTOR, ANO E PRINCIPAIS RESULTADOS/CONCLUSÕES DOS TEXTOS SELECIONADOS, ORGANIZADOS POR EIXO TEMÁTICO

Eixo temático	Autoria	Principais resultados/conclusões
Envelhecimento e aprendizagem	Davenport (1986)	Os resultados do estudo indicaram que o gênero estava relacionado ao estilo de aprendizagem em dois dos quatro canais componentes. Os dados indicaram que os homens obtiveram pontuação significativamente mais alta no canal Sequencial Abstrato do que as mulheres, e as mulheres obtiveram pontuação significativamente mais alta no canal Aleatório Abstrato do que os homens. No entanto, ambos os gêneros obtiveram a pontuação mais alta no canal Sequencial Concreto. Não houve relação entre idade e estilo de aprendizagem.
	Twitchell. Cherry e Trott (1996)	A aplicação das técnicas mencionadas no artigo pode proporcionar um ambiente de aprendizado melhor para todos os alunos; a maioria dessas técnicas mostra os mesmos efeitos positivos em condições de pesquisa para alunos mais jovens.
	Jones e Bayen (1998)	Os professores precisam projetar sua instrução em resposta à redução da velocidade cognitiva e aos recursos limitados de processamento dos alunos mais velhos.
	Clavijo (1999)	Os professores podem utilizar as práticas apresentadas no artigo para refletirem sobre sua prática pedagógica, agregando à sua experiência na área.
	Truluck e Courtenay (1999)	Os resultados mostraram que as pessoas idosas desse estudo se distribuíram de forma bastante homogênea entre os estilos Acomodador, Assimilador e Divergente, com menos preferências pelo estilo Convergente, que envolve pensar e fazer durante o aprendizado. Embora não tenham sido encontrados resultados significativos entre as preferências de estilo de aprendizagem e gênero, idade ou nível educacional, foram observadas algumas tendências de idade. Mais pessoas na faixa etária de 55 a 65 anos preferiram o estilo de aprendizagem Acomodador (aprender sentindo e fazendo), mais pessoas na faixa etária de 66 a 74 anos preferiram o estilo Divergente (aprender sentindo e observando), enquanto a faixa etária de 75 anos ou mais preferiu o estilo Assimilador (aprender pensando e observando).

Ginsberg (2002)	Os resultados mostram que as pessoas idosas têm estilos de aprendizagem predominantemente divergentes e assimiladores e que a mudança nesses estilos não parece ocorrer à medida que as pessoas envelhecem de Jovem-idoso para idoso.
Purdie e Boulton-Lewis (2003)	As necessidades menos importantes foram as associadas à tecnologia; as mais importantes foram as associadas a transporte, saúde e segurança. As barreiras mais fortes foram as associadas a limitações físicas; as mais fracas foram as associadas a outras pessoas. Em geral, os participantes estavam confiantes de que poderiam atender com sucesso às necessidades relacionadas a saúde, segurança, lazer e transporte, mas não àquelas associadas à tecnologia.
Chaffin e Harlow (2005)	Este artigo detalhou um modelo que considera fatores significativos no ensino de tecnologia para alunos idosos. O modelo deve ser considerado como um processo dinâmico com todos os fatores interagindo continuamente. O resultado ideal é um processo confortável para as pessoas idosas que estão aprendendo habilidades de informática: em seu ritmo, em seu tempo e de maneira prazerosa.
Delahayne e Ehrich (2008)	Os resultados indicam que alunos idosos usam tanto a motivação intrínseca quanto extrínseca, sendo que a motivação intrínseca é composta tanto por fatores gerais quanto específicos. As estratégias de aprendizado foram 4: procura ativa por conhecimento, aprendizagem independente, aprendizagem dependente e recepção passiva de conhecimento.
Kim e Merriam (2010)	Esse estudo revelou que as interações sociais, as ferramentas de aprendizagem, o ambiente físico e a cultura coreana estavam incorporadas ao curso e moldaram os processos de aprendizagem.
Wang <i>et al.</i> (2016)	Os resultados demonstraram que as barreiras associadas a fatores situacionais foram as mais relatadas; as barreiras informacionais e as barreiras disposicionais foram percebidas como as menos obstrutivas. O grupo ativo foi caracterizado como mais otimista ao lidar com essas barreiras de aprendizado. O estudo também sugere que o modelo de otimização seletiva com compensação do envelhecimento bem-sucedido pode ser útil para explicar a estratégia dos idosos para lidar com as barreiras de aprendizagem.
Nascimento e Giannouli (2019)	As UAPIs desempenham um papel importante na promoção da saúde e da qualidade de vida de uma parcela significativa da população brasileira, especialmente porque seus serviços são gratuitos, apresentando excelente padrão de qualidade de infraestrutura material, profissional e científica.
Eguz (2019)	Os alunos mais velhos não conseguem encontrar aulas de idiomas noturnas suficientes, em diferentes níveis, que sejam projetadas para suas necessidades. A falta de metodologia, materiais e instalações também afeta os professores de idiomas de forma negativa.
Harvey e Griffin (2021)	As observações revelaram a necessidade de os instrutores de condicionamento físico entenderem melhor e desenvolverem competências de ensino que levem em consideração as experiências corporais e socioculturais do envelhecimento, bem como ensinar de uma maneira que equilibre o fato de chamar a atenção para o corpo por meio da educação com a distração da experiência afetiva do exercício por meio do desempenho enérgico.

	Kaceti e Klimová (2021)	Embora o aprendizado de idiomas estrangeiros na terceira idade tenha se tornado popular, as abordagens pedagógicas e os métodos de ensino variam significativamente. Por outro lado, pode-se generalizar que o ensino de idiomas estrangeiros entre a geração mais velha deve ser centrado no aluno e um método comunicativo deve ser implementado. Além disso, é aconselhável incorporar experiências e conteúdos da vida real.
	Geng e Jin (2022)	Embora o FLCA e o FLE tivessem apenas uma correlação muito fraca, os alunos chineses mais velhos comentaram sobre uma crença compartilhada de que a ansiedade geralmente precede e, posteriormente, aumenta o prazer em aprender, indicando um sinal de resiliência emocional mais tarde na vida.
	Lee e Wang (2024)	Os resultados indicaram o descrito a seguir: (a) os professores fizeram a transição para o ensino on-line principalmente porque os alunos desejavam continuar participando do aprendizado e porque o bem-estar físico e psicológico de seus alunos poderia diminuir se a educação deles fosse interrompida. Além disso, (b) os professores encontraram várias dificuldades, incluindo a falta de acesso dos alunos mais velhos a equipamentos essenciais ou uma conexão estável com a Internet, sua falta de familiaridade com a operação de telefones celulares e dificuldades técnicas que interromperam a experiência de aprendizado on-line.
	Wei, Wang e Wang (2024)	Os resultados mostraram que (1) as variáveis sociobiográficas selecionadas influenciaram a motivação das pessoas idosas para aprender inglês em diferentes graus, entre as quais a educação, a frequência de uso do inglês e o status socioeconômico (SES) surgiram como preditores muito importantes; e (2) quatro motivadores para o aprendizado de inglês por pessoas idosas foram: viajar ou visitar parentes no exterior, manter o cérebro em forma, apoiar a comunicação entre gerações e ter interesse geral no idioma alvo.
A participação do professor em ambientes para a pessoa idosa	Kalab (1986)	São diversas as possibilidades de atuação do professor como voluntário em agências comunitárias para idosos
	Chené e Sigouin (1997)	A reciprocidade foi caracterizada pela troca afetiva (amor, apoio emocional) e cognitiva (participação ativa, competência do instrutor). Professores tendem a reconhecer mais os aspectos afetivos, enquanto aprendizes enfatizam o conteúdo cognitivo.
	Simson, Thompson e Wilson (2002)	Os resultados apontam que é mais provável que os ILRs (<i>Institutes for Learning in Retirement</i>) atraiam membros com formação universitária que tenham tido experiência de aprendizado em ambientes universitários e estão buscando continuar seu aprendizado em ambientes com os quais estejam familiarizados. O conforto com o aprendizado no ensino superior e com os ambientes de aprendizado são fatores prováveis em suas decisões de participar dos ILRs e liderar grupos de estudo.
	Brady, Holt e Welt (2003)	Os resultados deste estudo indicam que quando um aluno professor (<i>peer-teacher</i>) entra em uma sala de aula de um Instituto de Aprendizagem ao Longo da Vida, seu modelo mental de educação e seus métodos de ensino são desafiados. O grande entusiasmo dos alunos mais velhos pelo aprendizado, bem como suas expectativas (de muitos indivíduos) por um discurso atencioso e estimulante, representam um desafio intimidador para o instrutor voluntário.

O perfil e as crenças do professor que atua em UAPIs	Lamb e Brady (2005)	Os benefícios foram elencados em 4 categorias: estímulo intelectual; relações de comunidade de apoio e suporte; aumento na autoestima e oportunidades de transcendência.
	Choi (2009)	Os participantes consideram seu ensino uma forma de interação humanística e são motivados por uma "ética de ocupação" como norma social para a vida na aposentadoria. Além disso, o ensino entre pares é importante para os adultos mais velhos como uma experiência de aprendizado e descoberta.
	Villar <i>et al.</i> (2010)	Os professores descreveram sua experiência como extremamente positiva e gratificante e, com frequência, compararam os alunos mais velhos ativos, interessados e agradecidos com os alunos mais jovens regulares e relativamente passivos. Os professores também mencionaram como adaptaram seu ensino para atender a um público mais motivado e participativo nas aulas para as pessoas mais velhas.
	Cachioni, Ordonez, Batiston e Lima-Silva (2015)	As emissões referentes ao que facilita a aprendizagem da pessoa idosa geraram três grupos de respostas: Categoria 1. Pedagogia Participativa Problematicadora; Categoria 2. Estratégias cognitivas considerando os declínios associados à idade; Categoria 3. Pedagogia da Transmissão. Concluiu-se que durante o processo educacional, deve-se encorajar uma apropriação ativa e crítica, em vez do acúmulo estático de conhecimento por parte das pessoas idosas.
	Boulton-Lewis e Tam (2018)	Antes de iniciar os cursos de ensino propostos, é preciso haver uma discussão preliminar sobre as motivações e os interesses dos alunos. O aprendizado para pessoas idosas geralmente é voluntário e deve ser prazeroso. Os processos e funções de ensino sugeridos devem aumentar a sensação de empoderamento dos alunos, ou seja, de que eles são responsáveis por seu próprio aprendizado, estão aprendendo no nível que escolheram e fazem parte da era tecnológica e, portanto, capazes de buscar informações por si mesmos.
	Ko (2020)	A capacitação progressiva dos alunos surgiu como a proposição central da teoria gerada pelo estudo. Compreendendo as três fases de empatia, envolvimento e capacitação, a teoria desenvolvida fornece um modelo instrucional sistemático e orientado para o processo, para orientar os profissionais atuais e futuros que ministram aulas para pessoas idosas.
	Meinertz, Sellers, Schainker e Lee (2020)	Os educadores expressaram o desejo de usar materiais ou programas atuais adaptados para atender às necessidades das pessoas idosas, sugerindo a necessidade de mais recursos que abordem questões sérias de envelhecimento dentro da <i>ISU Extension and Outreach</i> .
	Cachioni (2002)	Predominância de diplomados em ciências humanas/sociais e em ciências biológicas/saúde. A maioria não trabalhava com idosos anteriormente. A maioria não participou de nenhum curso de gerontologia nos últimos cinco anos; relataram sentirem-se motivados e beneficiados pessoal e profissionalmente pelo trabalho com idosos. Houve tendência geral positiva quanto às crenças sobre o envelhecimento.
	Levaque (2012)	A análise das respostas à pesquisa on-line revelou que o gênero desempenhou um papel nas respostas dos participantes às declarações sobre estereótipos e atitude afetiva

	Tam (2014)	A educação para alunos mais velhos deve levar em conta o fato de que eles são idosos, deve vincular suas ricas experiências de vida à sala de aula e facilitar a superação dos impedimentos relacionados à idade para o aprendizado eficaz por meio de uma abordagem e prática baseadas no diálogo entre instrutores e alunos para facilitar a comunicação, a abertura, a confiança e o comprometimento. Essa abordagem e prática exige que os instrutores se tornem sensíveis às características dos alunos mais velhos e forneçam instruções que levem em conta sua diversidade e heterogeneidade.
Expectativas dos alunos em relação ao ambiente de ensino	Perkins e Robertson-Tchabo (1981)	Nas entrevistas, os alunos da Golden ID expressaram entusiasmo universal, elogios, apoio e apreciação do programa. Eles apreciaram especialmente as oportunidades que o programa Golden ID proporcionou ao estimulá-los a permanecer intelectualmente ativos e alertas, a explorar interesses acadêmicos. Em relação aos professores, os alunos afirmaram serem "amigáveis e dispostos a ajudar", sendo que somente cinco teceram comentários negativos sobre os instrutores.
	Duay e Bryan (2008)	Três conclusões principais emergiram dos dados: 1) experiências de aprendizado eficazes são envolventes, 2) o instrutor é um componente essencial na sala de aula e 3) tópicos familiares ou relevantes são interessantes.
	Boulton-Lewis (2010)	O autor aponta os principais motivos, formas e assuntos procurados por pessoas idosas e afirma que é necessário realizar investigações empíricas para obter mais dados sobre a relação desta faixa etária com a educação
	Heenan (2016)	A educação para alunos mais velhos deve levar em conta o fato de que eles são idosos, deve vincular suas ricas experiências de vida à sala de aula e facilitar a superação dos impedimentos relacionados à idade para o aprendizado eficaz por meio de uma abordagem e prática baseadas no diálogo entre instrutores e alunos para facilitar a comunicação, a abertura, a confiança e o comprometimento. Essa abordagem e prática exige que os instrutores se tornem sensíveis às características dos alunos mais velhos e forneçam instruções que levem em conta sua diversidade e heterogeneidade.
	Grotek (2018)	Os resultados sugerem que os professores de línguas estrangeiras nas Universidades da Terceira Idade devem ser profissionais que não só respondam às necessidades dos seus alunos em termos de língua e de técnicas de ensino, mas que também tenham em conta os aspectos cognitivos e afetivos da aquisição de línguas na idade avançada.
	Klimczak-Pawlaka e Kossakowska-Pisarekb (2018)	A maioria dos participantes do estudo gosta de aprender inglês e tem emoções e atitudes predominantemente positivas em relação à experiência de aprendizado. Entretanto, sentimentos de limitação, frustração e humilhação também estão presentes. As emoções negativas precisam ser percebidas, reconhecidas e acomodadas no processo de ensino. Está claro que o papel do professor é extremamente importante e que mesmo os alunos na faixa dos 50 anos precisam que os professores estejam preparados para atender às suas necessidades específicas para que sua experiência de aprendizagem seja otimizada.

Kuklewicz e King (2018)	Aprendizes mais velhos são motivados e conscientes dos desafios (como memória e audição), mas permanecem resilientes. Recomendamos abordagens pedagógicas mais adaptadas às suas necessidades, incluindo paciência dos professores e uso de estratégias como contextualização de vocabulário.
Lin (2020)	Os resultados indicaram que esses alunos mais velhos classificaram suas motivações intrínsecas como altas (3,97/5 no total) e que tais motivações poderiam ser diferenciadas em motivações cognitivas e sociais. Os preditores mais importantes das motivações intrínsecas para os entrevistados foram as variáveis institucionais, especialmente o apoio do professor e o apoio dos colegas.
FONTE: os autores (2024).	

Em suma, os estudos sobre **envelhecimento e aprendizagem** revelam uma gama de aspectos relevantes para profissionais que trabalham com a pessoa idosa: Eguz (2019) discute a falta de aulas de idiomas adequadas para idosos. Nascimento e Giannouli (2019) discutem a importância das UAPIs na promoção da saúde e qualidade de vida da população idosa brasileira. Harvey e Griffin (2021) destacam a necessidade de instrutores de condicionamento físico entenderem melhor as experiências de envelhecimento. Kaceti e Klimova (2021) sugerem que o ensino de idiomas para idosos deve ser centrado no aluno e comunicativo. Geng e Jin (2022) indicam que a ansiedade precede e aumenta o prazer em aprender idiomas entre idosos chineses. Lee e Wang (2024) discutem as motivações e desafios enfrentados pelos professores na transição para o ensino on-line, enquanto Wei, Wang e Wang (2024) identificam variáveis sociobiográficas que influenciam a motivação dos idosos para aprender inglês, com quatro principais motivadores identificados.

O eixo temático **a participação do professor em ambientes para a pessoa idosa** revela uma diversidade de conclusões sobre o papel e a experiência dos educadores nesse contexto. Kalab (1986) destaca as várias possibilidades de atuação voluntária dos professores em agências comunitárias para idosos. Choi (2009) revela que os participantes consideram seu ensino uma forma de interação humanística, motivados por uma "ética de ocupação". Villar *et al.* (2010) enfatiza que os professores

universitários consideram sua experiência com alunos mais velhos extremamente positiva e gratificante, frequentemente comparando-os de maneira favorável com alunos mais jovens. Ko (2020) propõe uma teoria de capacitação progressiva para guiar profissionais que ministram aulas para idosos, enquanto Meinertz *et al.* (2020) sugerem a necessidade de recursos adaptados para educadores que lidam com o envelhecimento.

O eixo **o perfil e as crenças do professor que atua em UAPIs** apresenta estudos como o de Cachioni (2002), que identifica a predominância de professores diplomados em ciências humanas/sociais e biológicas/saúde, com pouca experiência anterior com idosos e uma tendência positiva quanto às crenças sobre a velhice. Levaque (2012) revela que o gênero influencia as respostas dos professores sobre estereótipos e atitudes afetivas. Tam (2014) argumenta que a educação para alunos mais velhos deve ser baseada em suas experiências de vida, promovendo comunicação, confiança e comprometimento entre instrutores e alunos.

Por fim, no eixo **expectativas dos alunos em relação ao ambiente de ensino**, Duay e Bryan (2008) identificam três conclusões principais: experiências de aprendizado eficazes são envolventes, o instrutor é essencial, e tópicos relevantes são mais interessantes. Heenan (2016) enfatiza a importância de vincular as experiências de vida dos alunos idosos à sala de aula, facilitando a superação dos impedimentos relacionados à idade por meio de um diálogo aberto e sensível entre instrutores e alunos.

Deste modo, é possível notar que, atualmente, existem diversas pesquisas que investigam diferentes aspectos da educação para a pessoa idosa, gerando conclusões e inferências sobre diversos fenômenos neste campo. No entanto, apesar de já haverem sido encontradas pesquisas sobre as expectativas dos idosos em relação ao ambiente educacional e pesquisas específicas sobre métodos de ensino e preparação do professor para lidar com a pessoa idosa, nenhum dos estudos encontrados até agora tratam das competências docentes valorizadas pelos idosos, ou seja, das expectativas dos alunos idosos em relação aos seus professores.

Desse modo, no próximo item, será apresentada a metodologia deste estudo, que visa compreender quais as competências e habilidades docentes mais

valorizadas por um grupo de alunos participantes de uma Universidade Aberta da Pessoa Idosa. Para tanto, são descritas a caracterização do estudo, o lócus e participantes, descrevendo os critérios de inclusão e exclusão destes, assim como os instrumentos e procedimentos para a coleta e análise dos dados.

3 METODOLOGIA

3.1. CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

O problema de pesquisa deste estudo é: quais são as competências e habilidades docentes mais valorizadas por um grupo de alunos participantes de uma universidade aberta da pessoa idosa? Junto a esta, é possível derivar perguntas norteadoras como: Quais as expectativas de pessoas idosas em relação ao desempenho de seus professores? Como o envelhecimento pode influenciar as preferências de estudantes em relação aos seus professores? A fim de responder essas questões, essa pesquisa se caracteriza como qualitativa (Minayo, 2010; Sampieri; Collado; Lucio, 2013), exploratória (Gil, 2002) e transversal.

Segundo Minayo (2010, p. 57), o método qualitativo pode ser utilizado na análise da história, dos vínculos entre pessoas, das representações, das convicções, das visões pessoais, e das interpretações que as pessoas desenvolvem sobre suas vidas, sentimentos e pensamentos. Além disso, de acordo com Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 32) a abordagem qualitativa é recomendada em pesquisas cuja meta é “descrever, compreender e interpretar os fenômenos por meio das percepções e dos significados produzidos pelas experiências dos participantes” estando, portanto, alinhada aos objetivos e à investigação que se pretende conduzir.

Além de qualitativa, trata-se também de uma pesquisa exploratória, como definido por Gil (2002, p. 41), estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Este tipo de pesquisa geralmente envolve, dentre outros fatores, a entrevista com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado.

3.2. LÓCUS E PARTICIPANTES

Para compor o grupo de participantes desta pesquisa, foram convidados(as) 43 alunos(as) idosos(as) de uma Universidade Aberta da Pessoa Idosa (UAPI), vinculada

à uma Universidade Estadual da cidade de Curitiba, PR. A seleção dos participantes foi realizada por amostragem de conveniência (Gil, 2008, p. 94).

Após a coleta inicial de dados via questionário, 10 participantes foram convidados a participar de uma entrevista semiestruturada. Essas entrevistas ocorreram no mesmo prédio onde são realizadas as atividades da UAPI. A mensagem compartilhada pelo WhatsApp continha uma breve descrição do estudo, informações sobre a entrevista e o contato da pesquisadora (WhatsApp e e-mail), para esclarecimento de dúvidas.

A participação foi inteiramente voluntária, com os alunos manifestando interesse e concordando livremente em participar. Antes da aplicação dos questionários, os alunos realizaram o Mini-Exame do Estado Mental (MEEM)⁶ para rastrear o nível das funções cognitivas dos participantes.

3.2.1 Critérios de inclusão

Os critérios determinados para a inclusão de um participante na pesquisa são, respectivamente:

1. Pessoas idosas (com idade igual ou superior a 60 anos), de ambos os gêneros, residentes de Curitiba e participantes da UAPI;
2. Pessoas idosas elegíveis que se apresentem voluntariamente para participar da pesquisa e que concordem em assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Autorização de uso de imagem e voz;
3. Pessoas idosas elegíveis que obtenham pontuação suficiente no Mini-Exame do Estado Mental (MEEM)⁷

⁶ O Mini Exame do Estado Mental (MEEM) foi utilizado para avaliar a saúde cognitiva e verificar a elegibilidade dos participantes do estudo, garantindo que estivessem aptos a compreender e responder aos instrumentos de pesquisa. No entanto, os dados obtidos por meio desse instrumento não serão utilizados na análise, pois seu objetivo foi apenas a triagem inicial dos respondentes.

⁷ A pontuação de corte muda de acordo com a escolaridade do participante, sendo considerada suficiente pontuação igual ou superior a 18, no caso de pessoas idosas com baixa ou média escolaridade e igual ou superior a 26, no caso de pessoas idosas com alta escolaridade. (Melo; Barbosa, 2015).

3.2.2 Critérios de exclusão

Foram determinados os seguintes critérios de exclusão de participantes da pesquisa:

1. Pessoas com idade abaixo de 60 anos;
2. Pessoas idosas que não participem da UAPI;
3. Pessoas idosas que não se apresentem voluntariamente para participar da pesquisa ou que não concordem em assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;
4. Pessoas que não obtenham pontuação suficiente no Mini-Exame do Estado Mental (MEEM).

3.3. INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Esta pesquisa utilizou três instrumentos para coleta de dados: o Mini-Exame do Estado Mental (MEEM), um questionário sociodemográfico e o roteiro para a entrevista semiestruturada.

O Mini-Exame do Estado Mental (MEEM) tem como objetivo efetuar o rastreio das funções cognitivas, avaliando sete diferentes domínios cognitivos, a saber: (1) orientação temporal e espacial; (2) memória imediata e de evocação; (3) cálculo; (4) atenção; (5) linguagem; (6) habilidade visoespacial; e (7) apraxia⁸.

O questionário sociodemográfico foi adaptado de Mazo (2003), contando com doze perguntas e tem como objetivo coletar dados que identifiquem aspectos que possam caracterizar os participantes, situando-os em um contexto social e econômico a partir de informações tais como gênero, idade, situação conjugal, e escolaridade e aspectos relativos à participação na UAPI e preferências em relação aos seus professores.

⁸ De acordo com o Manual MSD, a apraxia pode ser definida como a incapacidade para realizar tarefas que exijam recordar padrões ou sequências de movimento (Huang, 2023).

Já o roteiro para a entrevista semiestruturada foi criado levando em consideração as recomendações de Gil (2008), os tipos de perguntas apresentados em Sampieri *et al.* (2013) e os objetivos desta pesquisa, como pode ser observado no quadro abaixo:

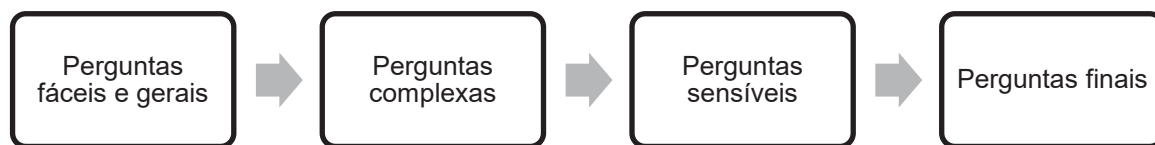
QUADRO 6 – MATRIZ PARA A CONSTRUÇÃO DA ENTREVISTA A PARTIR DOS OBJETIVOS

Objetivo	Tipo de questão (Sampieri <i>et al.</i>, 2013)	Questões para Entrevista
Caracterizar o perfil sociodemográfico da população investigada	Pergunta geral	Como foi a sua formação? (Escola pública, particular, área de formação, grau de escolaridade)
	Pergunta de antecedentes	Como eram as escolas que você passou? Você tinha aulas em outros lugares? (cursos, grupos de estudo...)
	Pergunta sensitiva	Qual era a sua matéria favorita na escola? O que você gostava nela?
Entender o papel do envelhecimento em relação às preferências dos estudantes em contextos de ensino-aprendizagem	Pergunta de antecedentes	Quem foi seu professor preferido? Como ele dava aula? Quantos anos você tinha?
	Pergunta de simulação	Você acredita que hoje você gostaria de ter aulas com esse professor? Ou preferiria um professor diferente? Por quê?
Identificar as expectativas de alunos idosos com relação aos seus professores	Pergunta de expressão de sentimentos	Durante a aula, existe algo que o professor faça que te incomode ou te faça perder o foco? O que?
	Pergunta de opinião	Hoje, como você definiria um bom professor?
Listar quais as competências e habilidades docentes valorizadas por alunos idosos	Perguntas de expressão de sentimentos	Comente sobre as habilidades e competências que te agradam em um professor.

FONTE: a autora (2024).

Este roteiro foi pensado para seguir a ordem de formulação de perguntas, proposta por Sampieri *et al.* (2013), a saber:

FIGURA 5 – ORDEM DE FORMULAÇÃO DAS PERGUNTAS EM UMA ENTREVISTA QUALITATIVA



FONTE: adaptado de Sampieri *et al.* (2013).

Assim, para a construção das perguntas do roteiro para a entrevista semiestruturada, Sampieri *et al.* (2013), apresenta uma classificação de diferentes tipos de perguntas. Desse modo, este roteiro conta com: uma pergunta geral (*gran tour*), caracterizada por partir de uma informação global, nesse caso, qual a formação do entrevistado; duas perguntas de antecedentes, que são questões interessadas em experiências anteriores do entrevistado, no caso desta pesquisa, relacionadas especialmente com a sua formação e seu tempo na escola; uma pergunta sensível, ou seja, relacionada aos sentidos, interessada em entender o que lhe interessava e qual era sua matéria favorita; uma pergunta de simulação, que pontua o caso hipotético de ter aulas com um professor favorito novamente; uma pergunta de opinião, que abarca o tema do que faz um bom professor na perspectiva do entrevistado; por fim, também estão presentes no roteiro duas perguntas de expressão de sentimentos, uma na qual o entrevistado é convidado a falar sobre o que não lhe agrada e uma a comentar quais competências e habilidades lhe agradam em um professor.

3.4. PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

A coleta dos dados foi realizada em três etapas: (a) avaliação da elegibilidade dos participantes a partir do Mini-Exame do Estado Mental (MEEM - Anexo B) e da concordância por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – Apêndice B) e do Termo de Autorização para o Uso de Imagem e Voz (TAUIV – Apêndice C); (b) preenchimento do questionário sociodemográfico e (c) entrevista. O convite para as primeiras duas etapas ocorreu durante uma atividade letiva, em que a pesquisadora apresentou a pesquisa pessoalmente aos participantes, explicou seus

objetivos e compartilhou o questionário por meio do grupo de WhatsApp da UAPI. Além disso, aqueles que não estavam presentes na atividade também puderam acessar e responder ao questionário pelo *link* enviado no grupo. Todos os participantes responderam um questionário online, sendo que, destes, 10 participantes foram convidados⁹ a participar de uma entrevista semiestruturada por meio de uma mensagem compartilhada pelo WhatsApp que continha uma breve descrição do estudo, informações sobre a entrevista e o contato da pesquisadora (WhatsApp e e-mail), para esclarecimento de dúvidas.

As entrevistas foram realizadas individualmente, em horários previamente agendados, de acordo com a disponibilidade dos participantes. Nove dos dez participantes optaram por realizar as entrevistas de maneira presencial, antes ou depois das atividades da UAPI, enquanto um participante preferiu a modalidade online, utilizando a plataforma *Google Meet*.

Em todas as entrevistas, a pesquisadora iniciou com a leitura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e do Termo de Autorização para Uso de Imagem e Voz. Após a assinatura de ambos os documentos, a gravação de voz foi iniciada. Para as entrevistas presenciais, utilizou-se um celular (Samsung S22+) como dispositivo principal e um tablet (Samsung Tab S6 Lite) como reserva. No caso da entrevista online, a gravação foi realizada por meio do software *Open Broadcaster Software* (OBS). As entrevistas seguiram o roteiro apresentado no Apêndice A.

3.5 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS

Após a coleta, os dados foram transcritos e organizados em duas etapas. Inicialmente, foi realizada uma transcrição automática utilizando o software *SoundType AI* (*Innosquares Limited*, 2025). Em seguida, as transcrições foram exportadas como documentos individuais no formato Word (.doc) e submetidas a uma revisão manual pela pesquisadora. Essa etapa permitiu a inclusão de detalhes

⁹ A seleção dos 10 participantes se deu por conveniência (Gil, 2008), considerando apenas sua disponibilidade para participar do estudo.

relevantes, como entonações e hesitações, bem como a correção de eventuais erros gerados pelo processo automatizado, garantindo maior precisão e fidelidade às falas dos participantes. A análise dos dados obtidos foi realizada com base na análise de conteúdo proposta por Bardin (2016). Segundo a autora, a sistematização dos dados coletados em entrevistas segue um processo composto por três etapas distintas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, incluindo inferências e interpretação.

Na fase inicial de pré-análise, foi feita a organização e operacionalização das ideias iniciais da pesquisa, o que ocorreu após a definição dos objetivos específicos e a seleção do corpus do estudo, que neste caso são as entrevistas. Durante essa etapa, Bardin (2016) destaca a importância das leituras flutuantes, que permitem ao pesquisador se familiarizar com os textos e formar impressões preliminares. Após a coleta dos dados, iniciou-se o processo de organização das entrevistas, transcrições, identificação e edição, visando facilitar a análise posterior. As transcrições revisadas foram processadas no software de análise de dados qualitativos Atlas TI.

Na etapa subsequente, conhecida como exploração do material, o foco recaiu sobre o processo de codificação, decomposição e enumeração dos dados. Aqui, estabeleceram-se as categorias e códigos que capturam os elementos essenciais do conteúdo das entrevistas. Uma vez que os códigos foram definidos, o próximo passo foi selecionar a unidade de registro, que, segundo Bardin (2016, p. 134), é “a unidade de significação codificada e corresponde ao segmento de conteúdo considerando a unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial”. Ou seja, a unidade de registro é o fragmento do texto que será analisado e classificado dentro de uma categoria específica. Por exemplo, em um estudo sobre a percepção dos idosos sobre os professores na universidade aberta, uma unidade de registro poderia ser uma frase ou conjunto de frases em que um participante menciona diretamente uma característica valorizada em um professor, como “paciência” ou “capacidade de explicar bem os conteúdos”. Esse trecho poderia ser codificado sob a categoria “competências pedagógicas”, e a frequência das menções a essas competências poderia, então, ser contabilizada e analisada.

Por fim, na fase de tratamento dos resultados, a atenção se voltou para a

interpretação dos dados brutos. Este é o momento em que o pesquisador busca extrair significados mais profundos dos dados, procurando construir uma compreensão robusta e válida do fenômeno em estudo. É durante essa fase que as inferências são feitas e as interpretações são desenvolvidas, contribuindo para a produção de conhecimento significativo no campo da pesquisa (Bardin, 2016).

A análise dos dados foi conduzida utilizando o software Atlas.ti 9.0 (ATLAS.ti, 2025). Por meio dessa ferramenta, foram realizadas as etapas de codificação e categorização das entrevistas, permitindo a geração de redes de conexões, a visualização da frequência das citações, a criação de tabelas de frequência e magnitude e a construção de diagramas de Sankey código-documento.

3.6 CRITÉRIOS ÉTICOS DO ESTUDO

Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual do Paraná (CEP/Unespar) em 24 de maio de 2024, em consonância com a Resolução N. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde (1996), que trata de pesquisas envolvendo seres humanos, recebendo a autorização número 6.847.589.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados apresentados nesta seção foram obtidos por meio de dois instrumentos de coleta de dados: um questionário sociodemográfico, respondido por 43 participantes da Universidade Aberta da Pessoa Idosa (UAPI), e entrevistas semiestruturadas conduzidas com um subgrupo de 10 respondentes, selecionados com base em critérios de conveniência e disponibilidade.

O objetivo geral desta pesquisa é compreender quais são as habilidades e competências docentes mais valorizadas por um grupo de alunos participantes de uma Universidade Aberta da Pessoa Idosa. Para alcançar esse propósito, esta seção está organizada a partir dos objetivos específicos delineados: (1) caracterizar o perfil sociodemográfico da população investigada; (2) identificar as expectativas de alunos idosos em relação aos seus professores; (3) entender se o envelhecimento modifica as preferências dos estudantes sobre as competências de seus professores; e (4) listar as competências e habilidades docentes mais valorizadas por alunos idosos.

Para a análise de conteúdo das entrevistas, foram inicialmente estabelecidas, de forma dedutiva, oito categorias e oitenta códigos, baseados na literatura revisada e no referencial teórico adotado. Esse processo partiu de uma estrutura prévia elaborada a partir dos estudos sobre competências e habilidades docentes (Vergara *et al.*, 2012; Costa *et al.*, 2020; Sobrinho; Bruno-Faria, 2021), bem como das particularidades da educação voltada para a pessoa idosa (Garcia, 1998; Cachioni, 2018). No entanto, durante o processo de codificação, novos códigos emergiram de forma indutiva, sendo identificados a partir das falas dos participantes. Esses códigos foram adicionados ao livro de códigos preexistente, resultando em uma ampliação significativa do escopo inicial.

Como resultado, a análise de conteúdo gerou, ao todo, 113 códigos, organizados em oito grupos. Dentre esses, sete correspondem às categorias temáticas preestabelecidas (comunicação, conhecimento, inclusão e diversidade, metodologia, motivação, planejamento e organização e relacionamento interpessoal), enquanto um grupo foi criado especificamente para a localização de informações

externas e o registro de perguntas. Os códigos foram aplicados a 325 citações, extraídas das entrevistas transcritas.

O Apêndice D apresenta a relação completa das categorias, códigos e as referências teóricas que embasaram sua criação, demonstrando a articulação entre os elementos extraídos da literatura e os achados emergentes no campo.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO DA AMOSTRA

A etapa inicial da pesquisa envolveu o preenchimento de um questionário sociodemográfico, que resultou em 43 respostas válidas, além de duas duplicatas que foram retiradas do banco de dados. Esse instrumento teve como objetivo caracterizar o perfil dos frequentadores da UAPI. Os resultados são apresentados e discutidos a seguir, na tabela 6, organizados por temas principais. A segunda coluna exibe os valores absolutos referentes à frequência das respostas, enquanto a terceira coluna apresenta a distribuição percentual correspondente a cada pergunta.

TABELA 6 - CARACTERIZAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA DA AMOSTRA

	N	%
Gênero		
Feminino	39	90,7
Masculino	4	9,3
Idade		
60 - 75 anos	39	90,7
> 75 anos	4	9,3
Cor/raça		
Branca	33	76,7
Parda	7	16,3
Amarela	1	2,3
Preta	2	4,7
Naturalidade		
Não informado	3	6,9
Nordeste	1	2,3
Origem internacional	2	4,7
Sudeste	10	23,3
Sul	27	62,8
Estado Civil		
Separado(a) ou divorciado(a)	13	30,2
Viúvo(a)	10	23,3
Casado(a) ou com companheiro(a) ou em união estável	13	30,2

Solteiro(a) - nunca casou	7	16,3
Escolaridade		
Primário completo/ Ensino Fundamental Incompleto	1	2,3
Ensino Fundamental incompleto/ Ensino Médio incompleto	1	2,3
Ensino Médio completo/ Curso Superior incompleto	9	20,9
Curso Superior completo	15	34,9
Curso Técnico completo	1	2,3
Pós-graduação	15	34,9
Não informou	1	2,3

FONTE: os autores (2025).

A amostra foi composta, em sua maioria, por brasileiros (95,6%), entre 60 e 75 anos de idade (90,6%), do gênero feminino (91%), de cor/raça branca (76,7%), casados ou separados (ambos com 30,2%) e com ensino superior completo ou pós-graduação (34,9% cada). Os achados demográficos refletem padrões frequentemente observados em pesquisas realizadas com públicos que frequentam iniciativas educacionais voltadas para idosos, como as Universidades Abertas da Pessoa Idosa (Molierno, 2012; Fujita, 2020; Paula, 2020; Lopes, 2023; Souza, 2023). Esses dados podem ser analisados com base em fatores sociais, culturais e econômicos, considerando também a literatura sobre envelhecimento e educação para idosos.

A concentração de participantes entre 60 e 75 anos (90,6%) é consistente com a faixa etária mais ativa e propensa a participar de atividades educativas e sociais. Estudos indicam que, nesse período da vida, os indivíduos frequentemente buscam atividades que promovam socialização, aprendizado e qualidade de vida, especialmente após a aposentadoria (Pinto; Neri, 2017).

A predominância feminina (91%) na amostra reflete uma tendência amplamente documentada em estudos sobre programas para idosos. Mulheres tendem a participar mais de atividades educacionais e sociais, muitas vezes motivadas pela busca de novos vínculos sociais e pelo interesse em aprendizagem ao longo da vida (Pinto; Neri, 2017). Além disso, a maior expectativa de vida feminina no Brasil pode contribuir para esse resultado (IBGE, 2022).

A prevalência de participantes brancos (76,7%) pode ser interpretada considerando fatores históricos e socioeconômicos. No Brasil, o acesso a oportunidades educacionais e sociais tem sido historicamente desigual, com pessoas brancas geralmente apresentando maior acesso a esses recursos (IBGE/Pnad, 2020).

Os participantes são predominantemente casados (30,2%) ou separados (30,2%), o que pode indicar que o estado civil não é necessariamente um fator limitante para o engajamento em atividades educacionais.

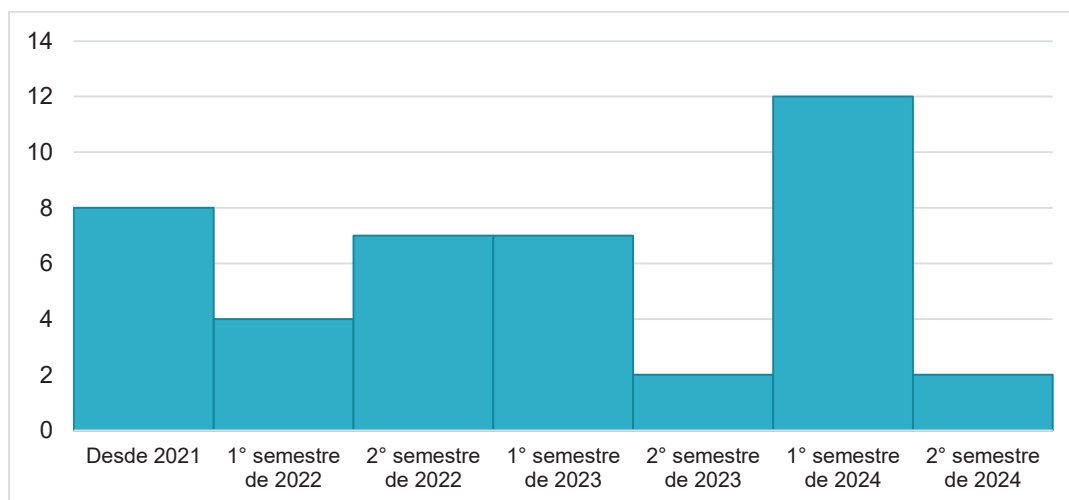
A proporção de participantes com ensino superior completo ou pós-graduação (34,8% cada) é relativamente alta, considerando a média nacional para essa faixa etária. Esse dado sugere que as UAPIs podem atrair um público com maior capital cultural e econômico, alinhado com o conceito de envelhecimento ativo, que pressupõe a busca por oportunidades de aprendizado contínuo (OMS, 2002). Esse perfil de escolaridade também reflete uma tendência de maior envolvimento de indivíduos que valorizam a educação e têm hábitos de aprendizado ao longo da vida, dado corroborado por outros trabalhos como os de Moliterno *et al.* (2012), Paula (2020) e Lopes (2023).

Esses dados demográficos indicam um público específico que se beneficia das atividades promovidas pela UAPI. Eles sugerem que essas instituições, apesar de desempenharem um papel significativo na inclusão social e no aprendizado contínuo, podem alcançar ainda mais diversidade ao adotar estratégias que atraiam públicos mais diversos, com menor escolaridade e que enfrentam barreiras sociais ou econômicas.

4.2 EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO AOS PROFESSORES

A segunda parte do questionário sociodemográfico foi direcionada a questões mais específicas relacionadas ao segundo objetivo desta pesquisa, a saber, identificar as expectativas de alunos idosos em relação aos seus professores. Os participantes foram questionados sobre o tempo de participação na UAPI, o impacto da UAPI em suas vidas e aspectos particulares do comportamento docente, como o tom de voz, o uso de recursos visuais e a organização das aulas, buscando compreender elementos que contribuem para uma experiência educacional significativa. O gráfico 3, abaixo apresenta a distribuição da permanência dos respondentes no projeto:

GRÁFICO 3 - DISTRIBUIÇÃO DO ANO DE INGRESSO DOS RESPONDENTES



FONTE: os autores (2024).

Os dados referentes ao período de ingresso dos participantes na UAPI demonstraram um aumento significativo no número de participantes que ingressaram no primeiro semestre de 2024 (12 participantes), seguido por uma queda acentuada no segundo semestre do mesmo ano (2 participantes). A quantidade de respondentes dos anos anteriores permaneceu relativamente estável, com números que variaram entre 4 e 8 participantes por semestre, com exceção do segundo semestre de 2023, que apresentou o menor número participantes (2).

Ao analisar as respostas dos participantes sobre como a participação na UAPI afetou suas vidas, é possível identificar alguns núcleos temáticos principais que agrupam as ideias e experiências relatadas. Esses núcleos podem ser descritos como **comunidade, aprendizado, bem-estar emocional e cultura e arte**.

Muitos respondentes destacaram a socialização e a criação de novas amizades como os principais impactos positivos da UAPI. Frases como *"Muito bom para interagir e fazer novas amizades"*, *"Permitiu conhecer pessoas de diferentes formações"*, e *"Tornou-se um objetivo para socializar, divertir e aprender"* evidenciam como os laços sociais formados na UAPI são valorizados. A conexão entre colegas é vista como um benefício central, promovendo a troca de experiências e o fortalecimento de vínculos. Esse aspecto é especialmente relevante para alunos

idosos, que podem enfrentar isolamento social em outras esferas de suas vidas (Lopes, 2023).

Outro núcleo relevante é o aprendizado. Participantes ressaltaram o quanto a UAPI amplia seus horizontes e traz novas perspectivas. Exemplos incluem comentários como: *"Abriu novos horizontes, conheci pessoas incríveis"*, *"Trouxe mais conhecimento, entretenimento, amizades"*, e *"Desenvolvimento da memória, atenção, socialização, motivação"*. Esses relatos mostram que as aulas e atividades proporcionam não apenas novos conhecimentos acadêmicos, mas também ferramentas para o desenvolvimento cognitivo (Paula *et al.*, 2022; Souza, 2023).

O impacto emocional positivo também foi destacado por muitos respondentes. Sentimentos de felicidade, alegria e renovação foram frequentemente mencionados, como em: *"Fiquei mais animada, menos depressiva e com vontade de aprender novas coisas"*, *"Hoje sou mais sociável"*, e *"Minha participação na UAPI me renovou"*. A UAPI parece desempenhar um papel importante na promoção de saúde mental e emocional, funcionando como um espaço acolhedor e inspirador para os participantes (Lopes, 2023).

Finalmente, a valorização da cultura e das artes aparece como um ponto forte. Participantes relataram o prazer de participar de atividades como música, teatro e dança, destacando o impacto dessas experiências na qualidade de vida (Vagetti *et al.*, 2014, Costa *et al.*, 2018). Exemplos incluem: *"Vontade de aprender coisas novas, fazer novas amizades, alegria ao encontrar com os professores e alunos auxiliares da Universidade. Cantar, dançar é tudo de bom"*, e *"[me impactou] de forma muito positiva, tendo oportunidade de socializar, conhecer as artes em geral e acolhimento por parte de todos que estão envolvidos no projeto"*.

De forma geral, os relatos refletem o papel abrangente da UAPI como espaço de interação, aprendizado e desenvolvimento pessoal, evidenciando seu impacto positivo na vida dos idosos. Esses resultados são consistentes com a literatura sobre educação ao longo da vida, que destaca a importância de experiências educacionais significativas para o bem-estar integral de alunos idosos (Vagetti *et al.*, 2014, Costa *et al.*, 2018; Paula *et al.*, 2022; Lopes, 2023; Souza, 2023).

Durante a entrevista, ao pensar em seus professores, alguns desses núcleos também se apresentaram, conectando os impactos positivos relatados sobre a UAPI às características valorizadas nos educadores. A fala de P3, que destaca aspectos como conhecimento, boa comunicação e capacidade de interação, reforça a relevância da socialização e da troca de experiências no ambiente educacional:

Bom, primeiro ele [o professor] tem que ter conhecimento e tem que ter uma boa comunicação, interagir bastante com os alunos, expor o assunto e poder dialogar sobre esse assunto [...] Ah, saber interagir, assim, saber escutar, conversar, esse que é o principal. (P3)

Essa perspectiva evidencia como a atuação dos professores contribui não apenas para o aprendizado formal, mas também para a criação de um ambiente acolhedor e participativo, alinhado às expectativas e necessidades dos alunos idosos. Dessa forma, a interação professor-aluno emerge como um elemento central, permeando os núcleos temáticos de socialização, aprendizado, bem-estar emocional e cultura e arte. Nesse sentido, a Tabela 7 evidencia as preferências dos alunos em relação ao comportamento e às práticas pedagógicas dos professores na UAPI, coletadas a partir das respostas à segunda parte do questionário sociodemográfico. Os dados indicam aspectos que promovem um ambiente de aprendizado mais acolhedor e dinâmico. A seguir, são apresentados e discutidos os resultados, agrupados por temas principais. Na segunda coluna é possível observar os valores absolutos para frequência de respostas e na terceira coluna, a distribuição percentual das respostas para cada pergunta.

TABELA 7- PREFERÊNCIAS PEDAGÓGICAS DOS RESPONDENTES

	N	%
Professores que falem mais alto	19	44,2
Professores que falem mais baixo	6	14,0
Outro	18	41,9
Professores que usam slides ou recursos visuais	33	76,7
Professores que NÃO usam slides ou recursos visuais	0	0,0
Outro	10	23,3
Professores que deem explicações mais breves	7	16,3

Professores que deem explicações mais longas e com diversos exemplos	27	62,8
Outro	9	20,9
Professores que façam perguntas à turma	32	74,4
Professores que NÃO façam perguntas à turma	5	11,6
Outro	6	14,0
Professores que apresentam no começo da aula todas as atividades que serão realizadas	24	55,8
Professores que apresentam as atividades no momento que serão realizadas	13	30,2
Outro	6	14,0
Você gosta que o professor ande pela sala?		
Sim	35	81,4
Não	4	9,3
Outro	4	9,3
Você gosta que o professor conte piadas?		
Sim	24	55,8
Não	5	11,6
Outro	14	32,6
Você gosta que o professor conte histórias ou traga informações de sua vida pessoal?		
Sim	30	69,8
Não	5	11,6
Outro	8	18,6
Você gosta que o professor gesticule enquanto fala?		
Sim	28	65,1
Não	4	9,3
Outro	11	25,6
Você gosta que o professor te chame pelo nome?		
Sim	39	90,7
Não	1	2,3
Outro	3	7,0
Você gosta que o professor se mostre disponível antes e/ou depois da aula?		
Sim	42	97,7
Não	0	0,0
Outro	1	2,3

FONTE: os autores (2025).

A tabela apresentada fornece uma visão geral dos dados coletados, destacando a frequência absoluta e a distribuição percentual das respostas em relação aos temas abordados. Esses resultados permitem identificar padrões e

tendências relevantes, que serão analisados em maior detalhe nas próximas seções. A seguir, discute-se cada tema principal e sua relação com os objetivos deste estudo.

4.2.1 Tom de voz

Os dados sugerem que 44,2% dos respondentes preferem professores que falem mais alto, enquanto 14,0% optam por aqueles que falem mais baixo¹⁰, e 41,9% indicaram "outro". Essa dispersão pode refletir a necessidade de adaptação à heterogeneidade das condições auditivas entre os alunos. Comentários no campo "outro" esclarecem preferências situacionais, como o desejo por equilíbrio entre clareza e volume, ou o uso de microfones: *“mais alto, mas que não gritem”*, *“que falem claramente”* ou *“que falem alto e sem microfone”*. Além disso, alguns participantes enfatizaram a importância de uma variação contextual, como exemplificado pela fala: *“depende da aula e da matéria”*.

À luz do conceito de *teacher intensity*, que se refere à habilidade do professor em transmitir energia, entusiasmo e clareza para captar e manter a atenção dos alunos (Gorham, 1988; Chesebro; McCroskey, 2001), os dados revelam como aspectos relacionados ao tom de voz, volume e clareza influenciam a percepção de eficácia pedagógica. A dispersão nas preferências de volume vocal entre os respondentes pode ser interpretada como uma manifestação da diversidade de necessidades entre os alunos, especialmente no que tange às condições auditivas e contextos de ensino, mesmo que, de modo geral, parece haver a preferência da maioria para professores que não falem baixo.

4.2.2 Uso de recursos visuais

A grande maioria (76,7%) valoriza professores que utilizam slides ou recursos visuais, enquanto nenhum participante indicou preferência por aulas sem estes

¹⁰ Embora as expressões 'falar alto' e 'falar baixo' não sejam tecnicamente precisas para descrever o volume da voz, elas foram utilizadas neste questionário por serem amplamente compreendidas pelos respondentes, minimizando possíveis ambiguidades na interpretação das perguntas.

recursos. No entanto, 23,3% escolheram "outro", enfatizando que o professor deve fazer o que se sente mais confiante: *“que utilizam recursos e tenham pleno domínio do conteúdo explicativo. Experiência na área”* ou *“o que for necessário”*. No contexto dos idosos, assim como no estudo de Husmann e O'Loughlin (2018), os dados sugerem que a confiança do professor e o uso de recursos pertinentes e bem dominados são fundamentais, sendo mais impactantes do que uma tentativa de ajustar o conteúdo especificamente ao estilo de aprendizagem do aluno¹¹. O fato de 23,3% dos participantes indicarem que o professor deve adaptar os recursos conforme a sua própria confiança também ressoa com a ideia de que a segurança do professor no uso de recursos é tão importante quanto a escolha desses recursos.

4.2.3 Estilo de explicação

Dos alunos pesquisados, 62,8% indicaram uma preferência por explicações mais longas e detalhadas, com exemplos variados, enquanto 16,3% pareceram preferir explicações mais breves. Já 20,9% sugeriram a necessidade de flexibilidade, apontando que o estilo de explicação poderia ser ajustado conforme a complexidade do conteúdo abordado. Um respondente, por exemplo, observou: *“Desde que não seja muito repetitivo ou cansativo”*. Esses resultados podem ser interpretados à luz das categorias de comportamentos pedagógicos identificadas por Murray (1983), que sugere que o comportamento docente mais eficaz envolve não apenas a captura da atenção dos alunos, mas também a oferta de explicações bem estruturadas, que favoreçam uma compreensão mais profunda do conteúdo. A preferência por explicações mais detalhadas, observada na maioria dos alunos, poderia indicar que,

¹¹ A hipótese dos estilos de aprendizagem sugere que os alunos têm preferências individuais por diferentes formas de processamento e assimilação de informações, e que adaptar o ensino a esses estilos pode melhorar o aprendizado. O modelo VARK, desenvolvido por Fleming e Mills (1992), é um dos modelos mais conhecidos e divide os estilos de aprendizagem em quatro categorias: visual (aprendem melhor com imagens, gráficos e diagramas), auditivo (preferem aprender por meio de palestras e discussões), leitura/escrita (preferem aprender por meio de textos e escrita), e cinestésico (aprendem melhor por meio da prática e da experiência direta). Apesar de sua popularidade, estudos recentes têm questionado a eficácia dessa adaptação, sugerindo que o alinhamento entre o estilo de aprendizagem e as estratégias de ensino pode não ser determinante para o sucesso acadêmico (Riener; Willingham, 2010; Husmann; O'Loughlin, 2018).

para esse grupo, uma exposição mais minuciosa e rica em exemplos pode ser vista como mais adequada para a assimilação e retenção do conhecimento, particularmente em contextos de aprendizagem que envolvem temas mais complexos. Além disso, a flexibilidade mencionada por 20,9% dos participantes parece alinhar-se à ideia de Murray de que o estilo de explicação deve ser adaptado à complexidade do conteúdo.

4.2.4 Interação com a turma

A interação é amplamente valorizada, com 74,4% preferindo professores que façam perguntas à turma. Apenas 11,6% indicaram preferência por aulas sem perguntas, e 14,0% escolheram "outro", reforçando sua preferência por interação: *“Criem oportunidade de troca de experiência entre os participantes”* ou *“Depende do momento. Se for para enriquecer, perguntas são necessárias”*. A preferência por interação sugere que as perguntas são vistas como um estímulo ao engajamento e à troca de ideias em sala de aula. Duay e Bryan (2008) destacam a valorização da participação ativa em experiências de aprendizagem por parte de pessoas idosas. Segundo os autores, a interação em sala de aula não apenas facilita o envolvimento com o conteúdo, mas também promove conexões sociais significativas, reforçando a sensação de pertencimento e engajamento com o mundo ao redor. Ademais, como apontado por Duay e Bryan (2008), embora a interação seja amplamente valorizada, ela deve ser gerida de maneira eficaz. Comentários como *“Depende do momento”* evidenciam que a utilização de perguntas deve considerar o contexto e o objetivo pedagógico, mantendo um equilíbrio entre interação e controle apontado pelos autores.

4.2.5 Planejamento das atividades

Sobre a maneira com que as aulas são organizadas, 55,8% preferem que os professores apresentem no início da aula todas as atividades que serão realizadas, enquanto 30,2% preferem que as atividades sejam introduzidas no momento de sua

execução. Os 14,0% que indicaram "outro" apontaram que não tem preferências a esse respeito. Essa preferência pode ser discutida a partir dos tipos de prática, conforme apresentado por Lima, Moletta, Pereira e Ramos (2024). A teoria da prática deliberada de Ericsson e Pool (2017), enfatiza o uso de objetivos claros e específicos como um de seus sete princípios fundamentais. A apresentação antecipada do planejamento permite aos participantes compreender os objetivos da aula e as etapas necessárias para alcançá-los, proporcionando maior clareza e foco durante o processo de aprendizagem. Segundo Ericsson (2021), o planejamento estruturado é um componente essencial da prática deliberada, diferindo da prática ingênua ou reativa, que carece de objetivos definidos e estratégias explícitas.

No entanto, os 30,2% que preferem a introdução das atividades no momento de sua execução sugerem que nem todos os aprendentes têm as mesmas expectativas em relação à estruturação do aprendizado. Esse grupo pode valorizar a flexibilidade e a adaptabilidade do processo pedagógico, características que se aproximam de modalidades como a aprendizagem reativa, que não envolve a definição de estratégias explícitas, baseando-se em planos intuitivos desenvolvidos durante a própria execução (Hatfield, 2016; Hatfield; Halvari; Lemyre, 2017). Por fim, a ausência de preferência em 14,0% dos participantes reforça a importância de aprendizados individualizados e adaptados às necessidades e expectativas do público-alvo.

4.2.6 Comportamento do professor

4.2.6.1 Andar pela sala

No que tange o uso do espaço, 81,4% gostam quando o professor anda pela sala, indicando que o movimento pode transmitir dinamismo e proximidade. Apenas 9,3% não gostam, e outros 9,3% indicaram "outro", sugerindo a preferência em situações pontuais: *“Se for pra orientar um trabalho em grupo acho necessário que ande pela sala”* ou *“Se for uma estratégia para esclarecimentos”*. A teoria de carga cognitiva de Sweller (2011) pode ser útil para discutir a preferência dos alunos pelo

movimento do professor na sala de aula, considerando como a presença física e o dinamismo do professor podem influenciar a gestão da carga cognitiva dos alunos.

De acordo com a teoria, a carga cognitiva pode ser dividida em três tipos: a carga intrínseca (associada à complexidade do conteúdo), a carga extrínseca (proveniente da forma como o conteúdo é apresentado) e a carga germânica¹² (relacionada ao processamento ativo e à aprendizagem significativa). O movimento do professor pela sala pode ser interpretado como uma estratégia para otimizar a carga extrínseca, especialmente quando o professor interage diretamente com os alunos.

Quando 81,4% dos participantes expressam gostar do movimento do professor, isso pode indicar que o dinamismo físico ajuda a reduzir a carga cognitiva extrínseca, tornando a aula mais interessante e mantendo a atenção dos alunos. Além disso, o movimento pode facilitar a comunicação não-verbal, ajudando a reforçar a clareza das explicações e oferecendo suporte individualizado, como sugerido pelos 9,3% que indicaram preferir o movimento para orientar trabalhos em grupo ou para esclarecimentos pontuais.

Por outro lado, a pequena porcentagem que não gosta do movimento ou prefere apenas em situações específicas pode refletir que, para alguns alunos, o movimento pode se tornar uma distração ou aumentar a carga cognitiva desnecessariamente. Isso reforça a importância de adaptar o comportamento do professor conforme as necessidades do momento e o contexto da aula, evitando que o movimento se torne excessivo ou desnecessário, o que poderia sobrecarregar a carga cognitiva dos alunos.

4.2.6.2 Contar piadas

No que concerne o humor, 55,8% apreciam professores que contam piadas, enquanto 11,6% não gostam e 32,6% optaram por "outro", e dentre eles, alguns

¹² A carga germânica está relacionada ao processamento ativo e à aprendizagem significativa, referindo-se ao esforço cognitivo empregado na construção e organização de esquemas mentais que facilitam a retenção e transferência de conhecimento (Sweller, 2011).

apontaram que a escolha deve levar em consideração o assunto que está sendo trabalhado, enquanto outros enfatizaram a necessidade de manter o ambiente respeitável. Os dados corroboram as descobertas de Frymier, Wanzer e Wojtaszczyk (2008), que observaram que o humor percebido como apropriado pelos estudantes é geralmente relacionado ao conteúdo acadêmico, enquanto formas de humor ofensivas ou não relacionadas ao contexto são frequentemente consideradas inapropriadas.

O estudo de Frymier *et al.* (2008) sugere que normas culturais e expectativas em relação ao papel do professor influenciam significativamente a percepção de humor. Nesse sentido, o dado de que 32,6% dos participantes consideram o tema e o ambiente como fatores determinantes para a aceitação do humor reforça a importância de uma abordagem cuidadosa. Além disso, Frymier *et al.* (2008) destacam que o humor ofensivo ou depreciativo é percebido de maneira negativa, especialmente quando direcionado a grupos ou indivíduos com os quais os estudantes se identificam. Este ponto dialoga com a ênfase dos participantes do presente estudo sobre a necessidade de manter o ambiente respeitável, o que demonstra que o humor deve não apenas ser relevante ao conteúdo, mas também respeitar as normas sociais e interpessoais.

4.2.6.3 Contar histórias pessoais

Os dados apontam que 69,8% dos participantes valorizam histórias ou informações pessoais compartilhadas pelos professores, reforçando a importância de uma abordagem mais humana e próxima no ensino. Apenas 11,6% não gostam desse comportamento, e 18,6% indicaram "outro", afirmando que a relevância das histórias ao conteúdo deve ser analisada. Isso está alinhado com a proposta de Barone (2000), que defende a utilização da narrativa como ferramenta crítica na educação, pois as histórias podem ajudar a criar uma conexão mais íntima e humana entre professor e aluno. Essa perspectiva é especialmente relevante ao considerar a importância de um ensino que leve em conta o contexto sociopolítico e as experiências individuais dos alunos, como sugerido por Harkins *et al.* (2009).

4.2.6.4 Uso de gestos

Os dados apontam que 65,1% dos respondentes apreciam professores que gesticulam enquanto falam, enquanto 9,3% preferem que não gesticulem, e 25,6% escolheram "outro", apontando que não têm preferência nesse aspecto. A gesticulação durante a fala é uma forma de expressão emocional e engajamento físico que pode fortalecer a conexão entre professor e aluno. De acordo com a teoria de *teacher intensity* (Gorham, 1988; Chesebro; McCroskey, 2001), o uso de gestos pode ajudar a transmitir a energia e o envolvimento emocional do professor. Nesse sentido, a comunicação não-verbal (como gestos, expressões faciais e postura) pode ser uma ferramenta para estabelecer uma relação empática e emocionalmente significativa entre o professor e seus alunos e entre os alunos e o conteúdo. Quando o professor se expressa fisicamente, ele intensifica a mensagem que está sendo transmitida, tornando o conteúdo mais compreensível.

4.2.7 Interação com o aluno

4.2.7.1 Chamar pelo nome

Uma grande parcela dos alunos, 90,7%, gostam de ser chamados pelo nome, destacando a importância da personalização na relação professor-aluno. Apenas 2,3% não gostam, e 7,0% optaram por "outro" e enfatizaram que não consideram uma necessidade, como em caso de professores convidados que não conhecem a turma: *"Ele não é obrigado a saber"*. Os dados estão alinhados com os achados de estudos que indicam que o uso do nome dos alunos por parte dos professores pode melhorar a percepção de pertencimento e de valorização dos estudantes (Tanner, 2013; Frisby; Martin, 2010). Além disso, a pesquisa de Cooper *et al.* (2017), evidenciou que, mesmo quando os instrutores não sabem os nomes dos alunos, a percepção de que os nomes são conhecidos pode ter impactos positivos na experiência dos alunos.

Por outro lado, a pequena porcentagem de alunos (2,3%) que não gostariam de ser chamados pelo nome e os 7,0% que optaram por "outro" e destacaram que não

consideram essa prática uma necessidade, indicam que a personalização deve ser adaptada ao contexto. A menção de que, em aulas com professores convidados, o conhecimento dos nomes não é essencial, sugere que em determinados cenários a personalização pode ser menos relevante ou até dispensável, especialmente quando a relação entre professor e aluno não é contínua.

4.2.7.2 Disponibilidade do professor

A disponibilidade antes e/ou depois da aula é altamente valorizada, sendo unânime entre os participantes. 97,7% dos respondentes assinalaram o campo “sim” e um respondente utilizou o campo “outro” para dar mais detalhes à sua resposta: “*Às vezes gostaria de parabenizar pelo trabalho ao final ou fazer algum apontamento*”. Esses resultados podem ser compreendidos à luz do estudo de Mottet *et al.* (2005), que aponta que as percepções dos alunos sobre a disponibilidade do professor estão intimamente ligadas à percepção da imediaticidade ou proximidade (*teacher immediacy*) não verbal do docente. Nesse estudo, os alunos que percebiam seus professores como mais imediatos (ou seja, mais atentos e disponíveis) tendiam a ter maiores expectativas de disponibilidade por parte desses professores. A disponibilidade do professor antes e depois das aulas pode ser interpretada como uma extensão dessa imediaticidade não verbal, uma forma de os alunos sentirem que o professor está acessível e engajado, tanto em termos de comunicação verbal quanto não verbal.

Com base na análise dos dados coletados por meio do questionário, apresenta-se uma síntese geral das principais observações. Os resultados dessa seção indicam que os alunos da UAPI valorizam comportamentos que promovam interação, acolhimento e acessibilidade. Comentários no campo “outro” reforçam a necessidade de equilíbrio e adaptação às necessidades individuais da turma, indicando que os professores devem manter uma postura flexível e empática. Esses resultados ressaltam a importância de práticas pedagógicas que alinhem planejamento e execução, de forma a atender às expectativas e necessidades específicas de um público mais experiente e diverso.

Dando continuidade à análise, o próximo tópico abordará a questão dos efeitos do envelhecimento nas preferências pedagógicas de alunos idosos, analisando os dados obtidos por meio das entrevistas.

4.3 ENVELHECIMENTO E PREFERÊNCIAS PEDAGÓGICAS

O terceiro objetivo dessa dissertação visava entender se o envelhecimento modifica as preferências dos estudantes sobre as competências de seus professores. Nesse tópico essa questão será avaliada. É importante apontar que há uma diferença entre as preferências atuais dos alunos em relação às competências de seus professores, e suas memórias e expectativas sobre como essas competências eram preferidas no passado.

Um aspecto interessante identificado nas entrevistas foi a diversidade de respostas dos participantes ao refletirem sobre professores marcantes de sua trajetória acadêmica. Enquanto alguns manifestaram um forte desejo de reviver essas experiências educacionais, outros demonstraram hesitação, apontando para uma percepção mais crítica sobre a aplicabilidade dessas relações no presente. P9, por exemplo, expressou uma resposta emocional ao imaginar um reencontro:

E: E você acredita que hoje você gostaria de ter aula com esses professores de novo?

P9: Se fossem eles? Sim! Nossa, me emocionei. Me emocionei. Gostaria muito de rever.

Por outro lado, P5 demonstrou incerteza sobre a possibilidade de recriar a mesma conexão ou experiência com os professores, sugerindo uma diferenciação entre a expectativa e a realidade:

E: E hoje, se você tivesse oportunidade, você gostaria de ter aula com esses professores de novo?

P5: Eu gostaria de ter [aulas] com [o professor de] português, sociologia e matemática. Esses três eu gostaria. E teatro, porque [me] marcou também, mas eu gostaria... mas eu... [hesita] na verdade... aí... eu não sei se seria a mesma coisa porque de repente naquela época eu gostava e hoje eu já mudei. A gente vai mudando, pode ser que eu não fosse gostar tanto.

Esses relatos ilustram uma possível tensão entre a expectativa de gostar e a percepção real de uma experiência que, por ora, permanece apenas no campo da memória. Essa diferença levanta questionamentos importantes: até que ponto os alunos realmente sabem ou estão supondo o que valorizam? Seriam suas preferências atuais uma extensão de memórias idealizadas ou uma reconstrução informada pelo envelhecimento e pelas mudanças em suas prioridades e necessidades educacionais?

Essa questão encontra suporte em Chaffin e Imreh (2001), que destacam que auto-relatos frequentemente refletem percepções subjetivas e narrativas pessoais, podendo diferir da realidade prática ou experiencial. Isso é especialmente relevante ao considerar que os participantes, ao lembrar seus professores, podem estar reconstruindo suas memórias de forma seletiva, atribuindo novos significados às experiências passadas com base em suas vivências atuais.

Adicionalmente, é importante considerar que os relatos refletem percepções individuais que podem não corresponder à realidade caso essas interações fossem de fato recriadas no presente. Por exemplo, o desejo de reencontrar um professor pode estar mais ligado à dimensão afetiva e simbólica dessa relação do que a uma avaliação objetiva das competências que o educador possuía ou que o aluno valorizava na época. Nesse sentido, P1 ressaltou que o vínculo emocional estabelecido com os professores transcende o ambiente formal, assumindo uma dimensão mais pessoal, mas sem necessariamente retornar ao contexto de uma sala de aula:

E: Você gostaria de ter aulas com esses professores mais uma vez? E se houvesse essa oportunidade em um mundo hipotético, você gostaria de ter aula com esses professores de novo?

P1: Eu não sei se ter aulas, mas eu gostaria de tê-los de novo. Alguns eu tenho escritos, eu tenho coisas, assim, que estão vivas na minha memória, mas praticamente eu gostaria que as pessoas com quem eu convivo [hoje] conhecessem essas pessoas.

Essa perspectiva reforça a ideia de que a relação estabelecida transcende o papel tradicional de professor-aluno, aproximando-se mais de uma conexão pessoa a pessoa, marcada por respeito mútuo e afetividade (Sloboda; Howe, 1992). Esse fenômeno pode ser interpretado à luz de discussões sobre modelos alternativos de relações pedagógicas, como o de mentor/amigo, apresentado por Woody (2022), e a noção de igualdade intelectual defendida por Jacques Rancière (2007). Ambas as abordagens sugerem que a interação educacional não se limita à transferência de conhecimento, mas envolve o reconhecimento do outro como um sujeito pleno, capaz de contribuir com suas experiências e perspectivas.

Dessa forma, os dados parecem corroborar com a ideia de que as preferências podem ser modificadas ao longo do tempo e também que a pessoa idosa pode preferir reencontrar os professores na figura de amigos ou outro papel social. Estudos futuros poderão explorar mais profundamente a relação entre expectativa e percepção no contexto educacional, investigando até que ponto as preferências declaradas pelos alunos idosos se alinham às suas experiências reais em sala de aula. Tal abordagem poderá contribuir para um entendimento mais sólido sobre como as relações pedagógicas são percebidas e construídas ao longo da vida, bem como sobre sua influência no engajamento e na motivação em contextos educacionais voltados para o público idoso.

4.4 COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DOCENTES MAIS VALORIZADAS

A seguir, é apresentado um mapa conceitual (figura 6) que reúne os códigos mais citados pelos participantes na análise de conteúdo. Em consonância com o objetivo desta dissertação, o nó “bom professor” foi inserido no centro, ao redor do qual se organizam os códigos destacados pelos entrevistados ao serem questionados sobre as características que, em sua visão, definem um bom professor.

FIGURA 6 - DISTRIBUIÇÃO DOS CÓDIGOS MAIS CITADOS NAS 10 ENTREVISTAS SOBRE PREFERÊNCIAS DE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DOCENTES



FONTE: os autores (2025).

A categoria **relacionamento interpessoal** ocupa uma posição de destaque, com elementos como a **construção de uma relação de parceria com os alunos** (17 menções), a **afetividade** (11 menções), e a **demonstração de empatia** (10 menções). Isso reflete a importância de estabelecer conexões humanas no processo de ensino, valorizando o respeito, a empatia e a colaboração entre professores e alunos. Esses elementos são essenciais no contexto da educação de adultos, especialmente idosos, que buscam um ambiente acolhedor e de confiança para aprender (Ko, 2020).

A categoria **conhecimento** também aparece fortemente conectada ao conceito de "bom professor", evidenciada pela ênfase no **domínio do conteúdo** e no

conhecimento das especificidades do envelhecimento (ambos com 15 menções). Esses aspectos indicam que, além de habilidades interpessoais, os alunos idosos parecem preferir que o professor domine os conteúdos abordados e compreenda as particularidades do público idoso, como suas experiências de vida, necessidades e desafios relacionados ao aprendizado de maneira crítica (Cachioni *et al.*, 2015).

Comunicação também parece ser um aspecto valorizado, com destaque para a **clareza na apresentação do conteúdo** (12 menções) e a **habilidade de escuta ativa** (9 menções). Isso enfatiza a importância atribuída pelos alunos idosos de que o professor não apenas transmita o conhecimento de forma acessível, mas também seja capaz de ouvir e compreender as demandas dos alunos, promovendo um diálogo construtivo (Tam, 2014).

A categoria **metodologia**, representada pela **promoção de debates** (10 menções), sinaliza que estratégias pedagógicas ativas e participativas são altamente valorizadas, especialmente aquelas que incentivam o envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem. Isso reforça a ideia de que o ensino deve ser dinâmico e adaptado às necessidades dos estudantes (Eguz, 2019; Meinertz *et al.*, 2020).

Por fim, a inclusão de categorias como **motivação** (com o **estímulo à participação ativa**, 10 menções) e **inclusão e diversidade** (com o **respeito e valorização das experiências de vida dos alunos**, 11 menções) reflete a relevância de criar um ambiente de aprendizado que seja inclusivo, participativo e que valorize as trajetórias individuais dos alunos (Kaceti; Klimova, 2021). Esses aspectos são particularmente significativos no ensino de adultos e idosos, que possuem vivências ricas e diversificadas que podem enriquecer o processo educacional (Knowles, 1973).

Em síntese, o mapa conceitual destaca que o "bom professor" é aquele que combina competências técnicas, como domínio do conteúdo, com habilidades interpessoais e comunicativas, promovendo um ensino inclusivo, acolhedor e motivador. Essa visão integra o conhecimento teórico e a prática pedagógica, adaptando-se às especificidades do público e criando um ambiente propício para a aprendizagem significativa.

A seguir, são apresentadas as análises dos códigos de cada categoria, acompanhadas de trechos das entrevistas que ilustram as menções. As categorias

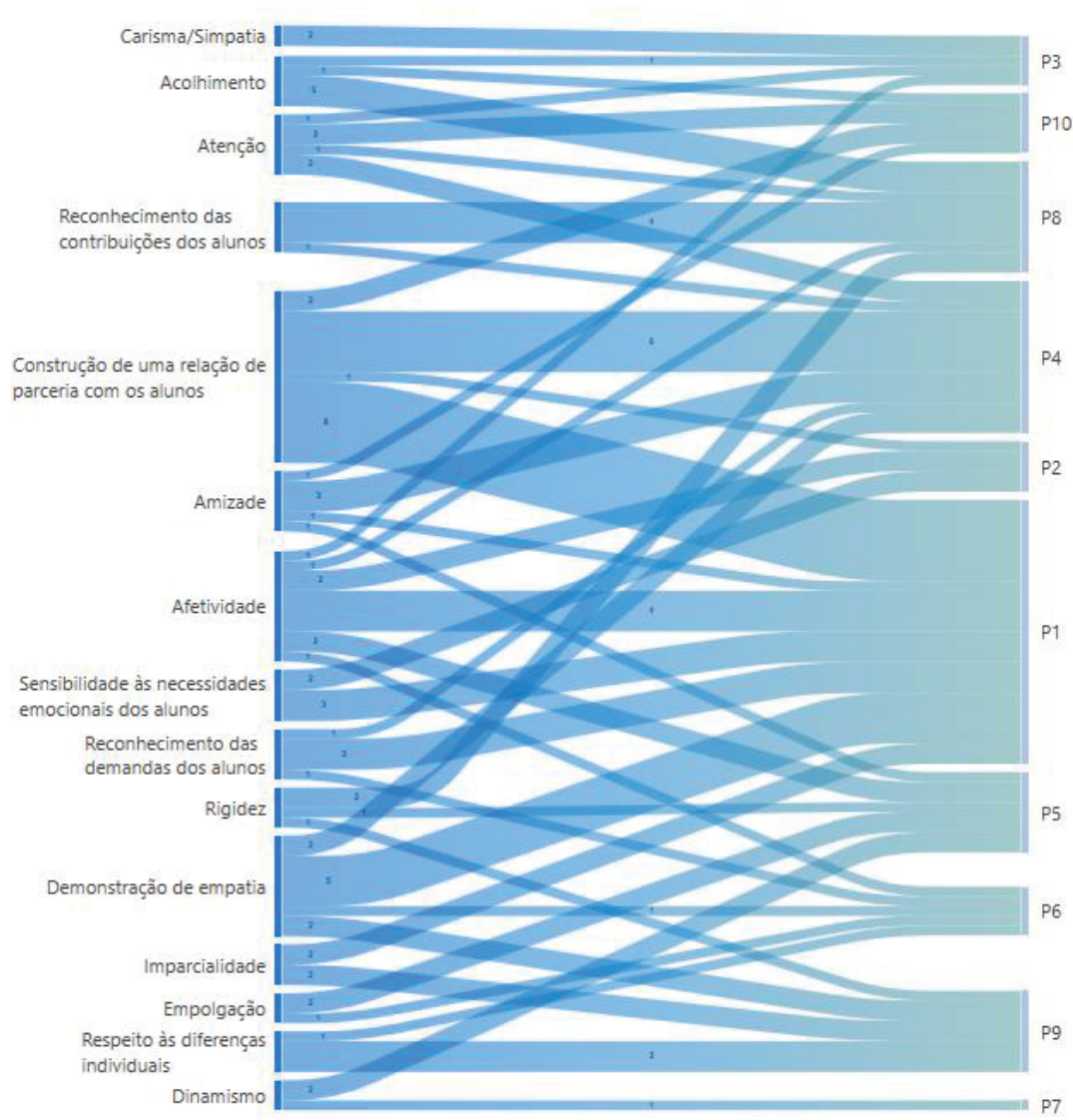
estão organizadas em ordem decrescente de frequência, da mais citada à menos citada: relacionamento interpessoal (26,9%), conhecimento (17,7%), comunicação (14,9%), metodologia (13,6%), motivação (12%), inclusão e diversidade (8,4%) e planejamento e organização (6,1%).

4.4.1 Categoria Relacionamento interpessoal

A categoria relacionamento interpessoal foi a mais citada, com 105 menções, representando 26,9%. Esse dado aponta para como a construção de laços humanos entre professores e alunos pode ser essencial para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem no contexto da educação de pessoas idosas. Nesse cenário, os participantes destacaram o impacto positivo de uma relação baseada em confiança, empatia e afetividade, que promove não apenas o aprendizado, mas também o bem-estar emocional dos alunos.

Conforme representado no diagrama de Sankey (Figura 7), observa-se a distribuição dos códigos principais ligados à categoria relacionamento interpessoal nas entrevistas realizadas. A figura evidencia a frequência e o alcance das discussões, destacando os pontos que receberam maior atenção no debate sobre o relacionamento interpessoal na educação para alunos acima de 60 anos.

FIGURA 7 - DIAGRAMA DE SANKEY DA CATEGORIA RELACIONAMENTO INTERPESSOAL



FONTE: os autores (2025).

Nesse contexto, o código mais citado foi a **construção de uma relação de parceria com os alunos**, com 17 menções. Um exemplo marcante é a experiência narrada por P1, que descreve o apoio recebido de um professor ao longo de sua trajetória educacional:

Então, o [professor] chegava, me via sentadinha lá no corredor [e dizia] 'O que você está fazendo aí, guria?' Eu estou esperando o meu orientador, que eu não sei se ele vem. 'Vamos lá para a minha sala'. Ele me levava para a sala dele, me compartilhava a biblioteca. Eu estudava lá nos livros dele. Ele me emprestava livros para trazer para Curitiba e devolver na semana

seguinte. Aprendi muito com ele sobre didática. (P1)

Além da parceria, os participantes valorizaram fortemente a **afetividade** nas interações com os professores, código citado 12 vezes. Segundo P8:

Nós tivemos professores excelentes na UAPI, professores com muito conteúdo, amáveis, acolhedores, e quando a gente viu, a gente estava aprendendo com várias coisas diferentes, com aquela amorosidade, com aquela descontração, que não precisa aquela rigidez, sabe?

Para os entrevistados, a presença de um professor que alia domínio do conteúdo a uma abordagem leve e acolhedora é fundamental, especialmente considerando as experiências de vida acumuladas e os desafios enfrentados por esse público ao longo dos anos. A **demonstração de empatia** também é destacada como um traço indispensável no relacionamento interpessoal, sendo mencionada 10 vezes pelos participantes. P9 reflete sobre a importância dessa característica, afirmando:

Eu acredito que foi primeiro a empatia conosco, né, então compreender o aluno, eu não sei se cada um, mas ele compreendia até onde a gente podia ir, eu acho que isso era legal, o incentivo, então essa linguagem, essa coisa do pra cima, do positivo, de acreditar na gente, eu acho que isso sempre foi muito importante pra mim, da forma de aprender (P9).

Nesse sentido, os alunos valorizam professores que são capazes de se colocar no lugar deles, compreender suas limitações e oferecer incentivo de maneira genuína e inspiradora (Freire, 2021). O relato de P6 complementa essa ideia ao destacar a importância da sensibilidade e da empatia para criar um ensino mais inclusivo:

E a questão da emoção, da inteligência emocional, da empatia, etc. Então, ele tem que ter, eu acho que mais do que o conhecimento, ele tem que ter essa sensibilidade para entender, [...] primeiro você tem que entender que público você está falando, porque o público é diverso, então é claro que você tem que pegar a balança e tentar, e só vai saber isso na medida que você estiver com eles, saber ouvir, etc (P6).

Por fim, os participantes apontaram que o relacionamento interpessoal não se limita à interação entre professores e alunos, mas também se estende ao vínculo entre

os próprios alunos, formando uma rede de apoio e amizade que fortalece a experiência educacional como um todo. P4 ressalta esse aspecto ao dizer:

Essa amizade que a gente fez, principalmente com essa turma, quando eu entrei, nós mais antigas, nós temos uma amizade fora daqui, isso é importante. [...] E aí tem vocês que são uma graça, que a gente se dá super bem, como se fosse da família, né? (P4).

Esses relatos evidenciam que, no contexto da educação de pessoas idosas, o relacionamento interpessoal é um componente essencial que transcende a transmissão de conteúdos e reflete o papel do ensino como uma experiência de conexão humana (Lin, 2020; Freire, 2021; Souza *et al.*, 2023). Professores que demonstram empatia, afetividade e disposição para construir laços significativos criam um ambiente de aprendizado acolhedor e transformador, no qual os alunos se sentem valorizados e motivados a participar ativamente do processo educativo (Villar *et al.*, 2010).

O diagrama de Sankey complementa a discussão sobre a categoria, detalhando como diferentes aspectos dessa relação foram mencionados pelos participantes e conectados aos seus relatos. Ele demonstra como elementos específicos, como carisma/simpatia, acolhimento, amizade, afetividade e demonstração de empatia, se inter-relacionam para compor a experiência interpessoal no ensino.

O código **amizade** também aparece de forma expressiva no diagrama, sugerindo que, além de relações estritamente pedagógicas, as interações sociais e afetivas entre professores e alunos – e entre os próprios alunos – desempenham um papel influente na experiência de aprendizado. Essa ideia está refletida na fala de P4, que valoriza os laços construídos entre colegas e professores, comparando-os a uma relação familiar.

Ademais, os códigos relacionados ao **acolhimento** e ao **respeito às diferenças individuais** também apresentam uma presença considerável, reforçando a necessidade de uma abordagem inclusiva e receptiva no ensino de idosos.

Portanto, diagrama de Sankey ilustra como múltiplos aspectos do relacionamento interpessoal se entrelaçam e como os participantes percebem a

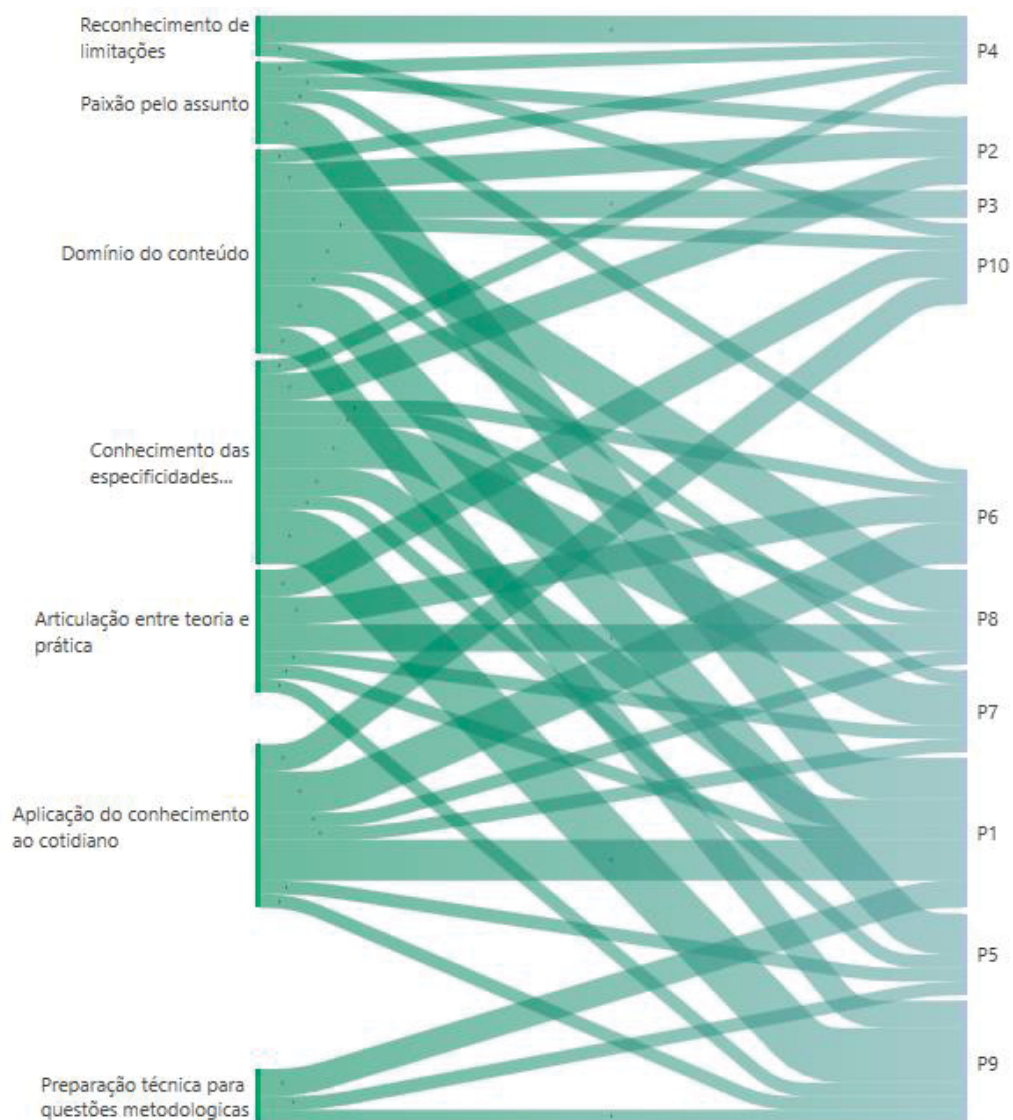
relevância de cada um deles. Ele reforça a ideia de que um ensino eficaz e transformador para idosos requer mais do que domínio de conteúdo; é indispensável que o professor construa relações de confiança, empatia e afetividade, promovendo um ambiente de aprendizado acolhedor e significativo (Freire, 2021). A seguir, são discutidos os principais códigos emergentes da análise da categoria conhecimento.

4.4.2 Categoria Conhecimento

A categoria conhecimento foi a segunda mais citada durante as entrevistas, com 69 citações, que correspondem a 17,7%. Esta categoria abrange não somente o conhecimento teórico da disciplina ministrada, mas também aspectos como a articulação entre teoria e prática, a aplicação do conhecimento ao cotidiano e a compreensão das especificidades relacionadas ao envelhecimento e à metodologia adequada para o público idoso.

O diagrama de Sankey desta categoria (Figura 8) evidencia a distribuição e inter-relações entre os códigos e os participantes que mencionaram aspectos relacionados ao conhecimento. À esquerda, estão representados os códigos da categoria "conhecimento", e à direita, os participantes entrevistados.

FIGURA 8 - DIAGRAMA DE SANKEY DA CATEGORIA CONHECIMENTO



FONTE: os autores (2025).

Os códigos **domínio do conteúdo** e **conhecimento das especificidades do envelhecimento** se destacaram pela maior ocorrência, sendo mencionados 15 vezes cada. Em relação à importância do domínio do conteúdo, P8 relatou:

Eu acho que entra, para mim, uma coisa muito importante, primeiro, é o conhecimento do professor. Ele tem que [...] dominar totalmente o conteúdo, dominar assim de forma que ele saiba usar qualquer estratégia interessante para que chegue até você, sabe, é isso que eu penso. [...] Todos os bons professores que passaram pela UAPI, eles tinham segurança no que eles estavam [ensinando], essa segurança, o domínio do conteúdo. Então, eu

defino assim o bom professor, primeiro, ele tem que conhecer muito bem o conteúdo dele, ele tem que ter uma bagagem muito boa de leitura, de cursos, ele tem que dominar totalmente aquele conteúdo a que ele se dispõe a apresentar. (P8)

P5 reforçou essa perspectiva, destacando a relação entre o domínio do conteúdo e a qualidade das aulas:

Quando eu cheguei no magistério, porque eu tinha uma professora bem brava. Mas ela era muito boa, as aulas dela eram interessantes, era uma aula que prendia a gente, ela era extremamente brava, meu Deus, tinha uma cara amarrada, ela não sorria, mas a aula dela era boa. Ela acabou me conquistando mais ainda, né? E ela te prendia justamente por dominar o conteúdo. Dominar o conteúdo – e o que é muito sério –, o domínio de conteúdo não é fácil, sabe? (P5)

Outro aspecto relevante foi a necessidade de o professor compreender as especificidades do envelhecimento e as características do público idoso. Essa competência foi amplamente discutida pelos participantes:

[O professor tem que] tentar se colocar no lugar deles [alunos idosos] diante das dificuldades que encontram. Porque os idosos, eles estão em uma faixa, por exemplo, se eu pegar uma pessoa de 30 hoje, pegar uma pessoa de 60, 70 ou 80, eu vou colocar um ponto: a tecnologia, a informática, por exemplo. O que a gente tem visto? A paciência de ensinar o idoso. O idoso, não é que ele é burro, ele não é burro. Ele foi muito bom até ali. Só que novas tecnologias, às vezes não é nem capacidade intelectual, é uma resistência emocional que a pessoa tem de medo. Eu entendo assim. E os jovens não entendem isso, né? Às vezes não tem paciência. Então, acho que com o idoso tem que ter paciência. Ele tem que ler um pouquinho mais sobre psicologia da pessoa idosa, né? Como é que são os comportamentos. E observar os idosos, com quem convivem, como é que eles reagem. (P2)

E também:

Eu me incomodo muito quando o professor entra numa sala 60+, e não fez nenhum tipo de pesquisa do perfil de 60+. Me incomoda profundamente. Eu chego a me irritar, sabe? (P9)

Além do domínio teórico e da compreensão do público, a **aplicação do conhecimento ao cotidiano** também foi destacada, com 12 citações. Os

participantes reforçaram a necessidade de que o aprendizado tenha significado prático:

A gente teve um professor que falou de coisas maravilhosas para a nossa vida, para o nosso dia a dia. A gente quer isso! E nos ensinar o que é legal, o povo que estuda a nossa idade e vão passar para a gente coisas que eles leram, sabe? (P5).

E ainda:

Eu acho que o aprendizado só é relevante quando tem significado. [...] Hoje, com essa mudança toda que a gente está tendo, se não trouxer significado, não tem muita razão. Então, eu acho que a educação tem que trazer significado (P6).

A análise da categoria em questão destaca a relevância do conhecimento no processo de ensino voltado ao público idoso, mostrando que não se trata apenas da transmissão de informações, mas da necessidade de um saber amplo e contextualizado. Esse conhecimento abrange, de forma integral, tanto o domínio do conteúdo específico da área de ensino quanto a compreensão das singularidades do envelhecimento, como as mudanças cognitivas, físicas e emocionais que podem afetar o aprendizado da pessoa idosa. A abordagem do envelhecimento como um fenômeno complexo e multifacetado permite aos educadores adaptar suas metodologias, considerando não apenas o conteúdo acadêmico, mas também as condições de vida e as experiências prévias dos alunos.

De acordo com Klimczak-Pawlak e Kossakowska-Pisarek (2018), um ensino eficaz para idosos deve ir além da simples exposição de teorias e conceitos. É essencial que os educadores compreendam as particularidades do processo de envelhecimento, como as mudanças na memória, na capacidade de concentração e na percepção de tempo, para, assim, ajustar as abordagens pedagógicas de maneira mais sensível e eficaz. Isso implica não apenas em saber o que ensinar, mas também em como, quando e de que forma cada conteúdo pode ser apresentado de maneira a ressoar com as necessidades e características dessa faixa etária. Além disso, a habilidade de aplicar o conhecimento ao cotidiano dos alunos é importante, pois

garante que o aprendizado não seja apenas teórico, mas tenha uma conexão direta e prática com a vida dos idosos, o que fortalece a aplicabilidade e relevância do conteúdo.

Esse enfoque pedagógico não apenas qualifica a experiência de aprendizagem, mas também é essencial para a criação de uma relação mais estreita e colaborativa entre professores e alunos. Como enfatizado por Grotek (2018), o conhecimento dos educadores sobre as especificidades do público idoso fortalece a conexão afetiva e cognitiva, o que, por sua vez, pode potencializar a motivação e o engajamento dos alunos no processo educativo.

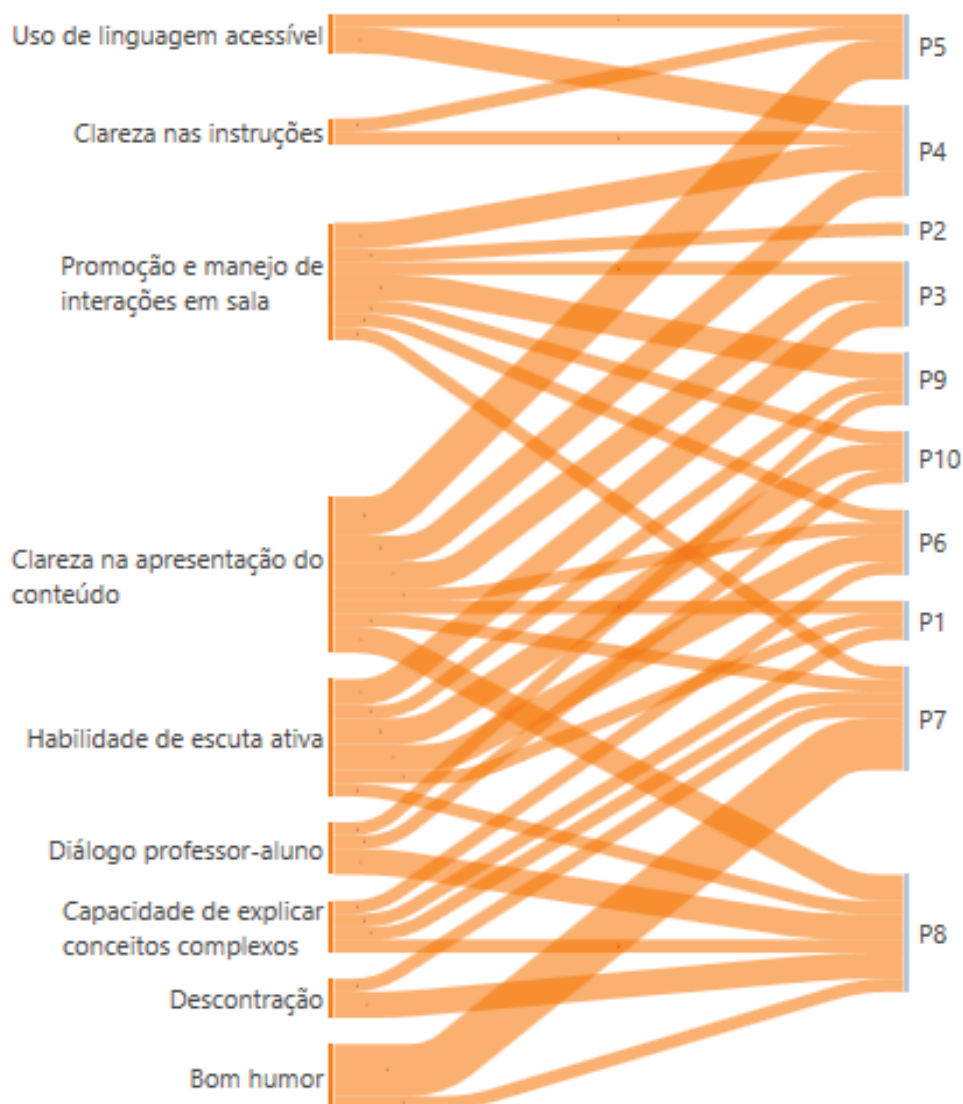
Além dos códigos já mencionados, que concentram a maior parte das citações, aspectos como **articulação entre teoria e prática** e **preparação técnica para questões metodológicas**, também contribuem para a composição da categoria, reforçando a complexidade e a multidimensionalidade do conhecimento enquanto competência essencial para o ensino para a pessoa idosa. A seguir, são apresentados os resultados da categoria comunicação.

4.4.3 Categoria Comunicação

A comunicação está entre as competências com maior número de citações nas falas dos entrevistados, com 58 menções (14,9%). A comunicação compreende não somente a habilidade de transmitir informações de forma clara, mas também a capacidade de interagir de maneira eficaz, promovendo um ambiente participativo e acolhedor. A partir do Diagrama de Sankey (figura 9) abaixo, é possível observar a ocorrência dos atributos¹³ da competência entre os participantes. As linhas no diagrama indicam a intensidade das conexões entre os códigos e os relatos de cada participante.

¹³ Como os códigos utilizados na análise englobam habilidades, atitudes e elementos que, em alguns casos, não podem ser claramente definidos, optou-se pelo termo atributos. Esse termo é empregado no sentido de "recursos cognitivos", conforme a passagem de Perrenoud (2000, p. 13): "listar os recursos cognitivos (saberes, técnicas, *savoir-faire*, atitudes, competências mais específicas, etc.)".

FIGURA 9 - DIAGRAMA DE SANKEY DA CATEGORIA COMUNICAÇÃO



FONTE: os autores (2025).

Desse modo, a análise revelou que, dentro desta categoria, a **clareza na apresentação do conteúdo** foi o código mais mencionado, com 12 citações. É interessante perceber que o código mais citado é também o que está mais distribuído entre os participantes (sendo citado por todos os participantes, com exceção de P2), ou seja, ao pensar em um bom professor, a maioria dos participantes mencionou pelo menos uma unidade de registro relacionada à clareza da apresentação do conteúdo. Isso pode indicar que os alunos valorizam professores capazes de organizar e

transmitir o conhecimento de forma acessível, sem ambiguidades, como pode ser observado na fala de P6:

Às vezes [o professor] é doutor, mas não sabe transmitir. A habilidade de ensinar é outra coisa. (P6)

Em seguida, os códigos **promoção e manejo das interações em sala e habilidade de escuta ativa** foram citados 9 vezes cada. Essas competências destacam a importância de professores que incentivam a participação ativa dos alunos e que demonstram interesse genuíno em ouvir suas contribuições (Brady *et al.*, 2003). Em relação às interações, um participante apontou:

Bom, o bom professor é aquele que interage bastante com a pessoa. Não fica lá na frente só palestrando, mas interage. Só procura fazer pergunta, procura dar espaço para a pessoa falar, falar o que ela está percebendo, sentindo ou querendo saber. Acho isso muito importante, essa interação, né? (P2)

Ao mencionar um professor que foi considerado pelo participante como marcante na UAPI, este se referiu a habilidade que o professor apresentava de manejar as interações de modo a manter o foco na atividade que estava sendo desenvolvida:

Ah, eu acho que ele era bem comunicativo, ele sabia, por exemplo, a hora que tinha que... Às vezes a gente se alvoroça ali, fica conversando paralelo e tal, ele sabia como fazer para pedir para a gente, né? Para voltar a gente para aquilo que ele estava dando [de conteúdo]. (P4)

Por fim, em relação à escuta ativa, P1 define como:

Eu acho que a escuta, a escuta amorosa, a escuta acolhedora, que eu chamo de escuta ativa. Que é diferente de ouvir. Eu acredito que essa é a principal, porque na medida em que você escuta, você consegue discernir se você precisa responder ou não, porque às vezes as pessoas só querem ser ouvidas. (P1)

P8 reforçou a importância dessa competência como uma via de aprendizado e reflexão, tanto para o aluno quanto para o professor:

O bom professor [...] ele tem que ter uma abertura para ouvir. Com o que ele ouvir, ele tem que estabelecer as estratégias para atingir o objetivo que ele quer. [...] Porque ensinar é isso, você aprende muito também. Você recebe e você vai colocando naquele processo as duas coisas, né? O que o teu aluno traz e onde você quer que ele chegue. (P8)

Além disso, o diagrama contribui para uma visualização mais ampla das características que também integram a categoria da comunicação, destacando elementos como o bom humor e a descontração, que foram enfatizados por P7, com duas ocorrências em sua fala, e P8, com uma ocorrência, como evidenciado pela espessura das linhas que ligam o atributo “bom humor” com ambos os participantes.

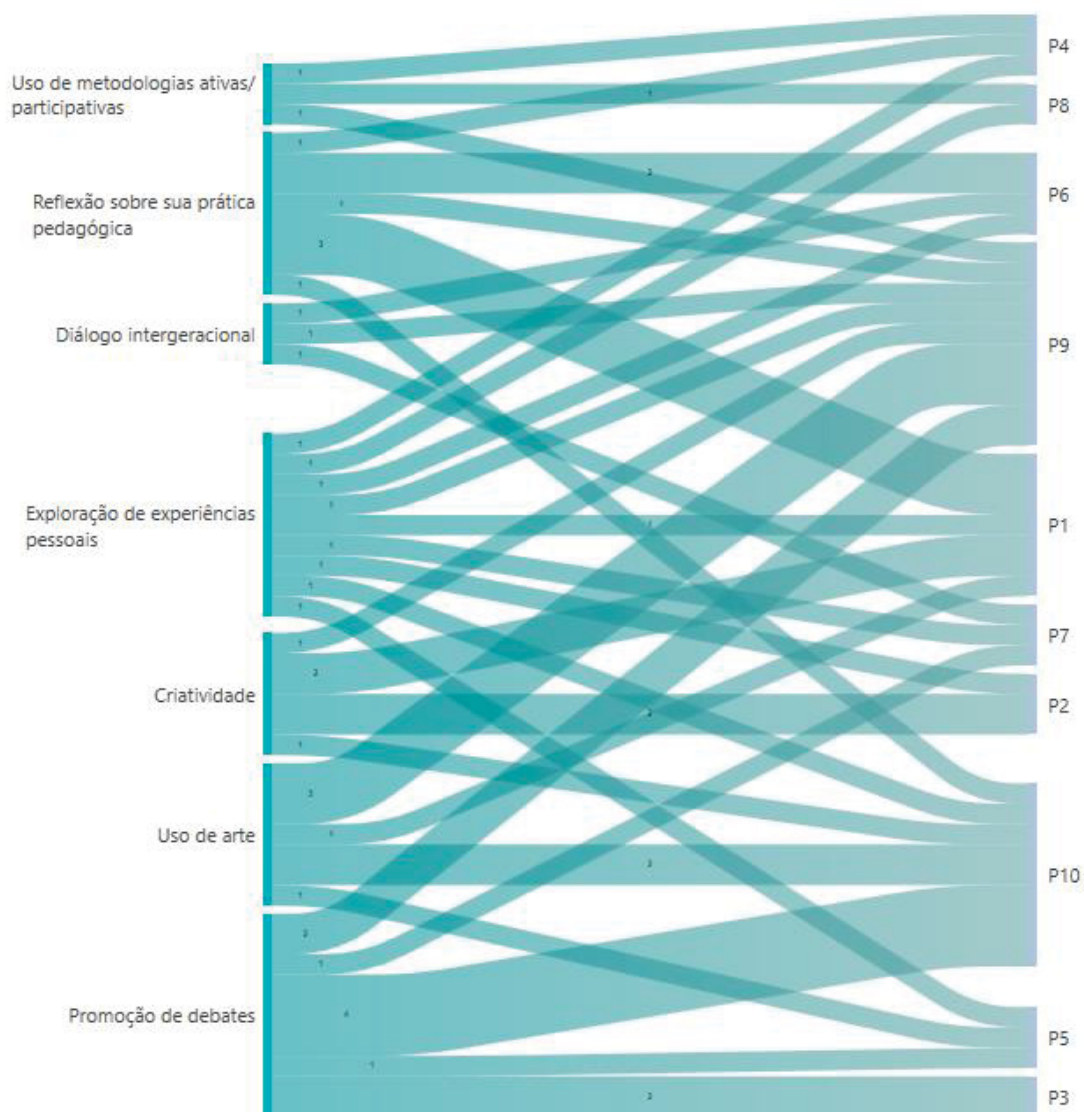
Essas características, embora possam parecer secundárias em um primeiro momento, revelam-se relevantes para criar um ambiente de aprendizado mais acolhedor e engajador, como já apontado por Duay e Bryan (2008). O objetivo de seu estudo foi explorar a percepção de pessoas idosas acerca de experiências de aprendizagem efetivas e não-efetivas. Segundo os autores, 75% dos estudantes disseram que o professor deveria ter entusiasmo e bom humor. O bom humor pode atuar como um catalisador para diminuir tensões e fortalecer os vínculos interpessoais, enquanto a descontração facilita a participação ativa dos estudantes, reduzindo barreiras que possam surgir em interações formais (Duay; Bryan, 2008). Assim, ao observar essas dimensões no diagrama, evidencia-se a importância de uma comunicação que não se limita à transmissão de conteúdo, mas que também promove um clima emocional positivo, favorecendo a motivação e o engajamento dos alunos.

Dessa forma, ao compreender a comunicação como um elemento multifacetado, torna-se possível estabelecer conexões com outras categorias igualmente relevantes no contexto pedagógico. Entre elas, destaca-se a metodologia, que emerge como um pilar relevante para sustentar e enriquecer a prática docente, compondo uma base sólida que complementa as estratégias de interação e acolhimento já discutidas. Os resultados desta categoria são apresentados a seguir.

4.4.4 Categoria Metodologia

A categoria metodologia foi a terceira mais citada, com 53 menções, o que corresponde à 13,6%. Na Figura 10, o diagrama de Sankey apresenta a distribuição dos principais códigos relacionados à categoria metodologia, com base nas entrevistas realizadas. Essa ferramenta gráfica ilustra a frequência e a dispersão das temáticas, indicando os tópicos mais destacados sobre aspectos metodológicos no contexto educacional voltado para alunos 60+.

FIGURA 10 - DIAGRAMA DE SANKEY DA CATEGORIA METODOLOGIA



FONTE: os autores (2025).

Dentro desta categoria, o código mais citado foi a **promoção de debates**, com 10 citações. Essa ênfase na promoção de debates sugere que os alunos idosos preferem aulas nas quais o professor prepare atividades que proporcionem maior espaço para a expressão de suas opiniões, alinhando-se ao que foi apresentado por Brady *et al.* (2003). Esse tipo de abordagem é valorizado por permitir o diálogo e a troca de ideias, como exemplificado no relato de P3:

Não só põe 'goela abaixo' o que eles dizem, mas você pode ter um diálogo, pode questionar (P3).

Além disso, aulas mais dinâmicas, que alternem entre exposição de conteúdo e atividades práticas parecem ser melhor aceitas por alunos 60+, favorecendo a fixação do aprendizado. P7 reflete sobre essa preferência ao comparar métodos expositivos com práticas que promovem a interação e o engajamento:

Ah, eu gosto de dinâmica. O ano passado teve bastante aula expositiva, mais falada. Tinha alguns assuntos que eram interessantes, outros eu não gostava muito, né? Mas eu prefiro o dinâmico, não sei. Falou uma coisa? Vamos comentar, ou vamos fazer alguma atividade, sabe? Porque daí você aprende. Se só uma pessoa fala, fica aquela coisa que nem no meu tempo de criança, só o professor falava e a gente ficava 'uhum, uhum'. Hoje em dia não, né? Hoje em dia tem a troca que é maravilhosa (P7).

Outro aspecto importante destacado pelos participantes é a **exploração das experiências pessoais**, código que obteve 9 menções dentro da categoria metodologia. Esse código evidencia a valorização de práticas que promovam a interação e o compartilhamento de vivências entre os alunos (Knowles, 1983), como observado no relato de P4:

E no nosso caso, por exemplo, é importante isso, é ter paciência, é ouvir, é permitir também que as pessoas interajam, que contem suas experiências. Teve uma época que foi feita, uma época não. Eu acho que uma aula ou duas só [na qual] foi feita, de fazer as pessoas contarem alguma experiência. Aí a gente diz, nossa, é muito importante isso. (P4)

No mesmo viés, as histórias e experiências compartilhadas por professores também são apontadas como um diferencial que pode enriquecer o aprendizado. P5 relata como as histórias de um professor de sociologia impactaram sua formação:

Eu tive um professor de sociologia. Ele me marcou muito pelas histórias que ele contava, como era o exílio, e ele foi, era ditadura, e o tanto que ele sofreu, e o tanto que ele lutou para poder sair da prisão, que ele vivia preso, porque ele vivia fazendo manifestações. Então, esse professor me marcou bastante enquanto adolescente, porque eu já estava com 15, 16 anos, então as histórias dele eram muito interessantes. Uma vida bem dura por causa da ditadura. Então, esse professor realmente me marcou. Lá no ensino médio. (P5)

A troca de experiências é vista pelos alunos 60+ não apenas como uma forma de aprender, mas também de contribuir com o grupo. P8 reforça a importância de validar e integrar as vivências dos alunos nas atividades propostas:

Então, o que a gente precisa? O que a gente quer? Contribuir com o que a gente sabe. Então, quando o professor vem, não importa a área, ele tira de nós nossas experiências. É isso que a gente quer. Que tirem nossas experiências, que nossas experiências sejam válidas em outros projetos. Que a gente contribua. Porque o idoso não quer receber só. Ele quer contribuir. Porque ele tem história (P8).

Esses relatos evidenciam como métodos dinâmicos, a valorização das experiências dos alunos e a interação humana podem ser elementos fundamentais para engajar os idosos no contexto educacional e promover um aprendizado mais integral. Além disso, estão alinhados com a proposta andragógica de Malcolm Knowles (1973), que sugere que a experiência tem um papel fundamental na aprendizagem de adultos, servindo como um recurso valioso para construir novos conhecimentos e reflexões. Essa abordagem andragógica reforça a ideia de que os alunos idosos não apenas buscam absorver informações, mas também desejam compartilhar suas vivências, construindo coletivamente o aprendizado.

A valorização das histórias individuais e a promoção de dinâmicas interativas criam um ambiente de aprendizagem colaborativo, no qual o conhecimento é construído a partir do diálogo entre professores e alunos, bem como entre os próprios estudantes. Isso vai ao encontro das observações de Brady *et al.* (2003), que

destacam a importância do espaço para a expressão individual em contextos educacionais voltados para públicos mais velhos.

Dessa forma, o papel do professor torna-se essencial não apenas como mediador do conteúdo, mas também como facilitador de trocas interpessoais, capazes de fortalecer os vínculos entre os participantes e ampliar o significado das atividades propostas. Esses elementos, quando integrados a uma metodologia bem planejada e centrada no aluno, demonstram seu potencial para transformar a sala de aula em um espaço de troca, aprendizado e crescimento mútuo, atendendo às necessidades específicas do público idoso.

Por fim, os dados apontam que a metodologia, quando orientada pela interação, pela dinamicidade e pela valorização das experiências pessoais, não só atende às expectativas dos alunos 60+, mas também contribui para o fortalecimento de uma prática pedagógica mais inclusiva e motivadora. Esses aspectos se apresentam como norteadores para educadores que buscam fomentar a autonomia e o protagonismo dos alunos idosos em ambientes educacionais.

Além das categorias discutidas acima, que estão amplamente distribuídas entre os entrevistados, alguns participantes ainda enfatizam escolhas metodológicas como o uso da arte, criatividade, reflexão sobre sua prática pedagógica e diálogo intergeracional como fatores a serem considerados por um bom professor.

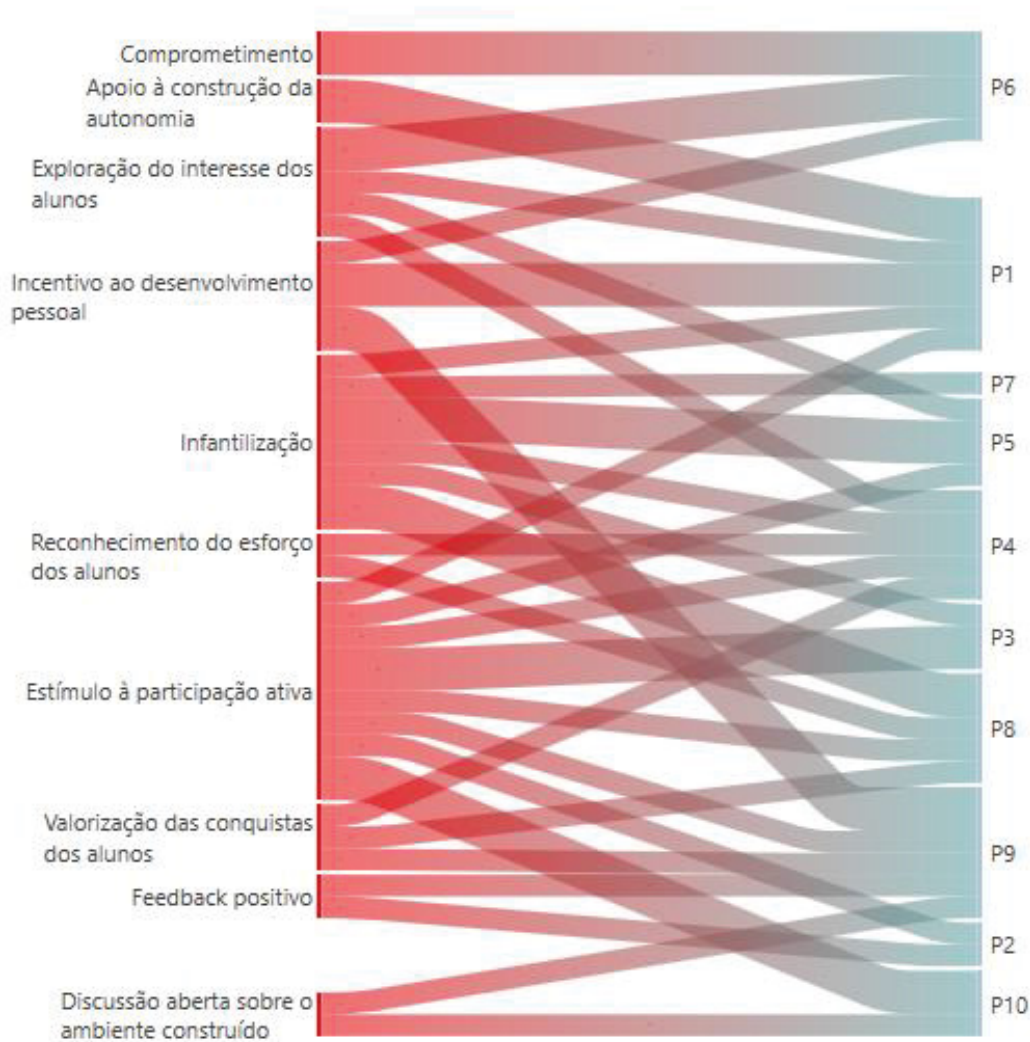
Dessa forma, o diagrama de Sankey permite visualizar a amplitude e a diversidade das estratégias pedagógicas tidas como importantes para os entrevistados, reforçando a importância de práticas que valorizem o engajamento ativo, a reflexão sobre as vivências pessoais e a troca de ideias. O próximo item discute os achados relacionados à categoria de motivação e os principais códigos encontrados nela.

4.4.5 Categoria Motivação

A categoria motivação foi citada 47 vezes, o que corresponde à 12% das citações no corpus. Dentro desta categoria, os códigos **estímulo à participação ativa** e **infantilização** foram os mais citados, com 10 e 8 menções, respectivamente. O

diagrama de Sankey (Figura 11) retrata a distribuição dos códigos centrais associados à categoria motivação entre os participantes das entrevistas. A representação visual evidencia as temáticas mais abordadas, revelando as áreas que receberam maior atenção em relação à motivação no âmbito educacional de alunos idosos.

FIGURA 11 - DIAGRAMA DE SANKEY DA CATEGORIA MOTIVAÇÃO



FONTE: os autores (2025).

O **estímulo à participação ativa** pode ser compreendido como o uso de estratégias pedagógicas que promovem o envolvimento efetivo dos alunos no

processo de ensino-aprendizagem. Trata-se de uma abordagem que desloca o foco do professor como único transmissor de conhecimento, colocando o aluno no centro da construção do saber (Brady *et al.*, 2003). Tal estímulo busca fomentar a interação, a colaboração e a reflexão crítica, o que dialoga com o código promoção de debates, mencionado anteriormente na categoria metodologia, e que, no entanto, diz respeito ao planejamento das interações antes das atividades, enquanto aqui o código está mais relacionado com o modo com que o professor conduz as discussões no momento de aula. Essa diferenciação pode ser evidenciada na fala de P2:

Bom, o bom professor é aquele que interage bastante com a pessoa. Não fica lá na frente só palestrando, mas interage. Só procura fazer pergunta, procura dar espaço para a pessoa 60+ falar o que ela está percebendo, sentindo ou querendo saber. Acho isso muito importante, essa interação, né? (P2)

A **infantilização** também foi amplamente mencionada, em uma chave negativa, enfatizando algo que um bom professor não deveria fazer. No contexto acadêmico e pedagógico, infantilização pode ser definida como o tratamento de indivíduos adultos, particularmente idosos, de forma paternalista ou condescendente, como se fossem incapazes de compreender ou participar de situações que exigem autonomia e responsabilidade (Floriano *et al.*, 2012). Essa prática frequentemente se manifesta em comportamentos que desconsideram a capacidade cognitiva, a experiência de vida e a autonomia desses indivíduos, reduzindo-os a uma posição de dependência ou passividade similar à de uma criança (Serra, 2010).

Na prática educacional, a infantilização pode ocorrer, por exemplo, quando professores adotam um tom excessivamente simplificador, utilizam atividades sem complexidade ou relevância para o público-alvo, ou evitam engajar os alunos em discussões críticas, sob a suposição de que não seriam capazes de acompanhar ou contribuir de maneira significativa. Nas palavras de P8:

A gente não quer ser infantilizada. Tratar a gente como criança é a pior coisa para um 60+. Eu sou 70+. Mas a pior coisa é você meio que ser tratada como criança, ou como se você não soubesse, ou como se a tua experiência não valesse. Todos nós, ali, temos um *know-how* de vida pessoal, de 'perrengues' na vida e de trabalho. Todas, cada uma na sua área, sabem muita coisa. Então, a gente não vem aqui para a UAPI sem saber nada. A gente sabe e

bastante. Fala de cada um na sua área, mas sabe bastante. Ali [na UAPI], nós temos doutores, né? Em educação, tem muita gente, doutores em comunicação, tem muita gente boa. (P8)

P5 reforça a importância de evitar práticas pedagógicas que possam ser percebidas como infantilizadoras, reforçando o valor da bagagem de vida e do conhecimento prévio dos alunos idosos. O participante aponta que, por vezes, os idosos são tratados de forma desrespeitosa ou subestimados. Conforme expressa:

Não pense que a gente é criança! [...]. Não trate a gente como qualquer pessoa que não tem pensamentos próprios. Pense que nós temos uma bagagem grande de vida. Tem gente aqui que tem doutorado, que tem mestrado. Tem gente que é psicóloga. Nós temos psicólogas, nós temos professores. A maioria ali dentro são professores ou do ensino médio, ou de... Tem gente de faculdade, entendeu? Não pode tratar a gente como uma pessoa que não tem conhecimento de nada. Sabe? Porque às vezes vem ali e trata a gente como se a gente não conhecesse nada de nada. (P5)

Esse relato evidencia como atitudes infantilizadoras, mesmo que não intencionais, podem gerar desconforto. Esse sentimento pode ser percebido na fala de P1, que se mostra constrangida ao mencionar aulas infantilizadoras e que não estão alinhadas às suas expectativas enquanto aluna na UAPI:

Mas, por exemplo, a gente tem algumas aulas, não é que elas não são boas, elas são agradáveis. Mas não é isso que eu vim buscar. Por exemplo, que nos infantilizam muito, coisas [aulas e atividades] que nos infantilizam. Eu acho que tudo bem, a gente gosta também de viver isso, mas a expectativa era poder aproveitar melhor essas... Essas questões, né? (P1)

Essa declaração reflete uma frustração com práticas que, embora possam parecer agradáveis, não atendem às expectativas de aprendizado dos participantes, revelando uma desconexão entre as estratégias pedagógicas adotadas e as necessidades do público-alvo. Isso reforça a relevância de planejar atividades desafiadoras e alinhadas aos interesses e experiências dos alunos, de modo a evitar simplificações excessivas ou descontextualizadas.

Dessa forma, a análise da categoria motivação evidencia uma tensão entre práticas que efetivamente estimulam o engajamento dos alunos e aquelas que desconsideram sua capacidade crítica, perpetuando estereótipos negativos sobre o

envelhecimento. As falas destacam a necessidade de uma formação docente que compreenda as especificidades da educação para o público idoso, priorizando estratégias que promovam autonomia, reflexão crítica e reconhecimento das trajetórias individuais.

Entre as menções menos frequentes, mas ainda relevantes, destacam-se **incentivo ao desenvolvimento pessoal, reconhecimento do esforço e exploração dos interesses dos alunos**, que apontam para práticas de validação e encorajamento. Embora tenham menor frequência, esses códigos podem indicar uma conexão importante entre o *feedback* positivo, a conexão com os alunos e o fortalecimento da motivação. A teoria de autodeterminação (Decy; Ryan, 2000) afirma que existem três necessidades psicológicas para a motivação: competência, autonomia e relacionamento. No contexto educacional, práticas como o reconhecimento do esforço e o incentivo ao desenvolvimento pessoal podem contribuir diretamente para a satisfação da necessidade de competência, ao destacar o progresso e as habilidades adquiridas pelos alunos. Além disso, o reconhecimento dos interesses e a promoção de um ambiente de aprendizagem que favoreça a exploração de temas que ressoam com os alunos podem fortalecer a sensação de autonomia, ao permitir que os alunos se sintam no controle de seu aprendizado. Por fim, o encorajamento e o *feedback* positivo podem ser vistos como estratégias que atendem à necessidade de relacionamento, ao promoverem um vínculo positivo e de confiança entre o professor e os alunos. Dessa forma, embora esses aspectos tenham sido menos mencionados, eles podem representar dados relevantes na construção de um ambiente que favoreça a motivação intrínseca e o engajamento dos alunos, atendendo às suas necessidades psicológicas básicas dos alunos. A seguir, a penúltima categoria discute os códigos relacionados à inclusão e diversidade.

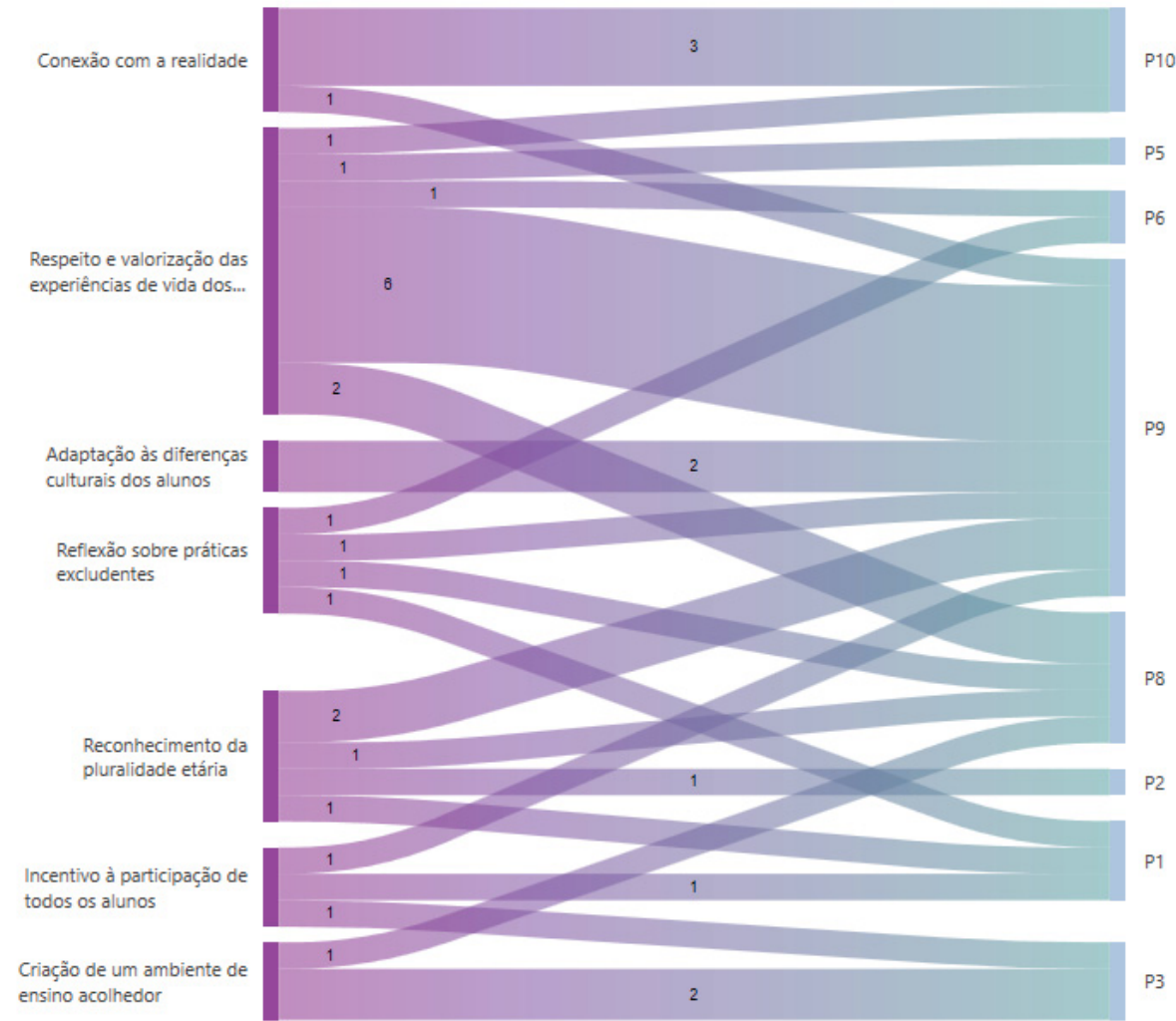
4.4.6 Categoria Inclusão e diversidade

A categoria inclusão e diversidade teve 33 citações, que correspondem a 8,4%. Apesar de sua menor frequência, o tema abrange questões relacionadas às

interações em sala de aula e às habilidades docentes para lidar com temas sensíveis, como idade, religião e as experiências de vida dos alunos.

O diagrama de Sankey (Figura 12) apresenta a distribuição dos principais códigos relacionados à categoria inclusão e diversidade entre os participantes entrevistados. Esta representação visual demonstra a frequência e a dispersão das temáticas abordadas pelos entrevistados, indicando quais aspectos receberam maior ênfase em relação à inclusão e à diversidade no contexto educacional para alunos 60+.

FIGURA 12 - DIAGRAMA DE SANKEY DA CATEGORIA INCLUSÃO E DIVERSIDADE



FONTE: os autores (2025).

Entre os códigos analisados, **respeito e valorização das experiências de vida dos alunos** foi o mais mencionado, com 11 citações. Essa ênfase reflete a importância de reconhecer e incorporar as trajetórias individuais dos estudantes idosos ao processo pedagógico, evitando abordagens paternalistas ou desconsideração por seus saberes. Conforme apontado por P8:

Ouçá as pessoas, ouça, respeite a história delas, sabe? Nunca olhe para um idoso como se ele fosse um coitadinho ou infantilize aquele idoso. Reconheça todo o potencial que ele tem. Ele tem um potencial enorme. Você está trazendo uma coisa nova, mas ele tem também a história dele. (P8)

Essa perspectiva se alinha aos princípios da educação libertadora de Freire (2021), que defende uma relação dialógica entre educador e educando, reconhecendo que todos são sujeitos de saber. Similarmente, Knowles (1973) destaca, na educação de adultos, a relevância das experiências vividas como fontes valiosas de aprendizado. O respeito pelas experiências prévias também foi reiterado por P4, que evidenciou o desejo de aulas que valorizem o conhecimento dos idosos:

Não pode tratar a gente como uma pessoa que não tem conhecimento de nada. [...] Os 60+ tem conhecimento de vida e tem gente que tem [conhecimento] de informação, né? Então, assim, a gente quer ver coisa diferente, coisa que nos chame a atenção, entendeu? Ensinar coisa boa pra nós também, mas ensinar com qualidade. (P4)

Outra dimensão importante da inclusão está relacionada à abertura para discussões que valorizem tanto a teoria ou o conhecimento dos professores, quanto a prática e a vivência dos alunos 60+, um equilíbrio frequentemente apontado como essencial pelos participantes. Nesse contexto, P9 observou:

Quando entra o professor fechado pra discussão. Porque eu acho que vocês têm uma experiência em arte mais profunda que a gente. Mas existem algumas coisas que vocês têm a teoria e nós temos a prática, a gente viveu aquilo.

O segundo código mais citado, com 5 menções, foi o **reconhecimento da pluralidade etária**, que destaca a necessidade de abordar a heterogeneidade entre os idosos. Embora sejam classificados em uma mesma faixa etária (60+), os alunos

possuem diferentes níveis de conhecimento, habilidades e limitações, como aponta P2:

E claro, o professor que vai lidar com 60+, ele tem que entender que às vezes tem várias dificuldades ali, né? Tem pessoas que têm mais facilidade, tem pessoas com mais dificuldade. Não é porque é 60+, que todo mundo está igual, não é? [...] Então, as dificuldades, as facilidades continuam na vida da pessoa (P2).

Esse reconhecimento é especialmente relevante para desconstruir estereótipos de envelhecimento e promover uma visão mais individualizada, como discutido por P9:

Então tirar o estereótipo, incentivar que ele [o idoso] seja ele. [...] Ele [o professor] estereotipou a gente. Ele trouxe um conceito de velho. (P9)

A fala de P9 reflete o desafio de superar conceitos preconcebidos sobre como uma pessoa idosa deve agir, vestir-se ou participar das atividades. Esse aspecto encontra ressonância nas reflexões de Perrenoud (2000), que destaca a importância de práticas pedagógicas inclusivas que reconheçam as diversidades individuais, considerando não apenas diferenças de aprendizado, mas também aspectos culturais e sociais.

Assim, a categoria inclusão e diversidade reforça a necessidade de práticas pedagógicas que respeitem e valorizem as trajetórias de vida, a pluralidade etária e a desconstrução de estereótipos, criando um ambiente de aprendizado verdadeiramente inclusivo (Tam, 2018).

Além dos códigos já discutidos, observa-se que o código **conexão com a realidade** também foi abordado de maneira significativa, especialmente por P10, com três citações. Isso pode evidenciar a relevância de uma prática educacional que não apenas reconheça as experiências passadas dos alunos, mas também contextualize o ensino de forma que dialogue com suas realidades atuais, aproximando o ensino às vivências concretas dos alunos.

A predominância de preocupações com o **respeito às experiências de vida** e a **conexão do ensino com a realidade dos alunos**, evidenciada no diagrama de

Sankey, destaca um elemento central para a educação do público idoso: a valorização do indivíduo como portador de uma trajetória única (Knowles, 1973; Duay; Bryan, 2008). A ênfase no respeito às experiências de vida não se limita ao reconhecimento dessas histórias, mas envolve integrá-las ao processo educativo como uma fonte de saber.

Contudo, a menor ênfase dada à **reflexão sobre práticas excludentes** e à **adaptação cultural** não deve ser negligenciada, pois tais aspectos podem ser relevantes para a formulação de uma educação inclusiva (Freire, 2021). A exclusão pode manifestar-se de diversas formas, como a negligência de demandas específicas de minorias dentro do grupo etário, a imposição de conteúdos que não dialoguem com as realidades culturais dos alunos ou até mesmo a falta de acessibilidade física e cognitiva. A adaptação cultural, nesse contexto, refere-se à sensibilidade dos educadores em compreender e trabalhar com as diferenças culturais, sociais e econômicas presentes na população idosa. Como apontado por Davenport (1986) e Heenan (2016), a pluralidade etária engloba não apenas a diversidade de idades dentro do envelhecimento, mas também as diferenças nas formas como os indivíduos vivenciam esse processo, marcadas por fatores interseccionais, como gênero, classe, etnia e trajetória de vida.

Essa abordagem não apenas empodera os alunos idosos, mas também desafia educadores e instituições a repensarem suas práticas, promovendo um aprendizado que seja ao mesmo tempo individualizado e comunitário, respeitando as pluralidades que caracterizam a experiência do envelhecimento.

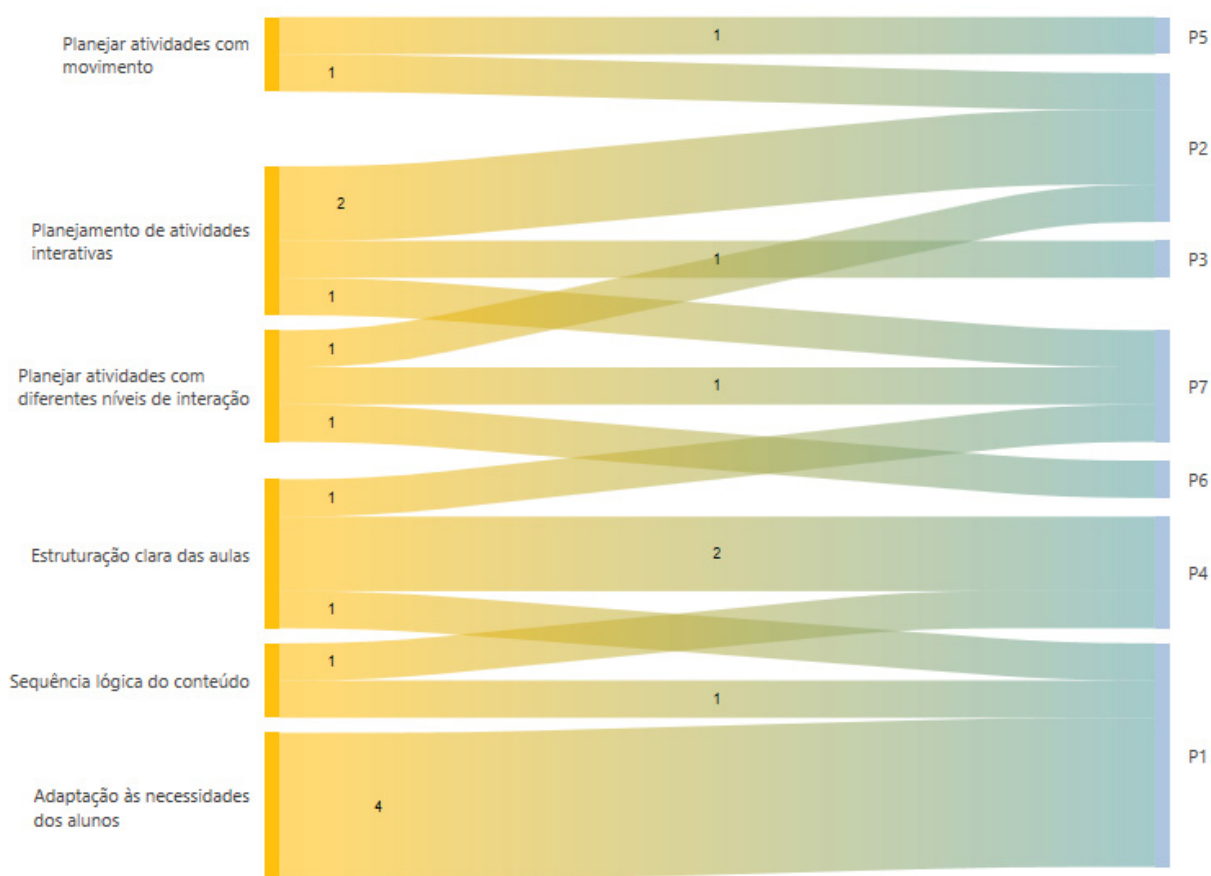
A seguir, apresentam-se questões relacionadas ao ambiente de sala de aula, a partir da análise da categoria planejamento e organização que descrevem os achados mais relevantes apontados pelos entrevistados sobre os elementos essenciais tanto na etapa de planejamento quanto na execução de uma aula bem estruturada.

4.4.7 Categoria Planejamento e organização

A categoria planejamento e organização foi a menos citada pelos participantes, com 25 menções, que correspondem a 6,1% das citações feitas. Apesar de sua frequência reduzida, as competências e habilidades associadas a este eixo podem ser resumidas como o conjunto de práticas, estratégias e competências utilizadas pelo docente para estruturar, antecipar e conduzir o processo de ensino de forma eficaz. Essa categoria abrange tanto o preparo prévio das aulas quanto a capacidade de adaptar o conteúdo e as atividades às necessidades e características dos alunos, imprevistos e cronograma.

A distribuição dos principais códigos referentes à categoria planejamento e organização entre os participantes entrevistados é apresentada no diagrama de Sankey (Figura 13). Essa representação gráfica permite visualizar tanto a frequência quanto a dispersão das temáticas abordadas, apontando os aspectos mais destacados no contexto da educação para o público 60+.

FIGURA 13 - DIAGRAMA DE SANKEY DA CATEGORIA PLANEJAMENTO E ORGANIZAÇÃO



FONTE: os autores (2025).

Os códigos mais destacados dentro desta categoria foram a **adaptação às necessidades dos alunos** e **estruturação clara das aulas**, com quatro menções cada. O primeiro dado reflete a percepção de que a sensibilidade do professor para compreender e acolher as demandas específicas dos alunos é fundamental no contexto educacional de pessoas idosas. Segundo o participante P1:

O bom professor seria aquele que tem essa receptividade e essa sensibilidade, essa habilidade de perceber as demandas. Acho que é isso, porque cada um de nós aqui está vindo, e pelo que eu escuto para muitas pessoas, é um desafio e, além de um desafio, é uma ousadia, a palavra não é ousadia. É abrir mão de um dinheiro para vir, de um tempo, de coisas que poderia ocupar de outra maneira. Em busca de uma demanda que às vezes não é percebida ou não é acolhida. Então acho que o bom professor para a pessoa idosa é aquele que tem essa capacidade, essa habilidade de entender essa demanda. E não resolver, mas quem sabe ajudar que a gente

mesmo encontre isso que está buscando, entendeu? (P1)

Já o segundo dado sugere que a falta de clareza gera insegurança e compromete a confiança dos alunos no processo educacional. Neste ponto, foi enfatizada a importância de o professor demonstrar preparo e clareza em relação aos objetivos e atividades propostas. A fala de P4 revela as consequências negativas da ausência de um planejamento claro:

Então, eu acho que passa para a gente a impressão é que ela não vem muito preparada para o que ela quer. Porque daí ela fala muito: 'ah, eu não tenho bem certeza, mas eu acho que é isso, sabe?' Então, você já fica na dúvida, né? Agora, ela chegou ali para nós, fomos fazer [a atividade], mas não sabia o que era para fazer direito. (P4)

Embora o planejamento tenha sido mencionado em menor frequência pelos participantes, ele pode ser considerado um fator relevante do processo de ensino. A estruturação das aulas, por exemplo, pode contribuir para a clareza na apresentação do conteúdo, o que, por sua vez, poderia diminuir a incerteza e aumentar a confiança dos alunos no processo educacional. Quando os objetivos e atividades são claramente estabelecidos, os alunos podem se sentir mais seguros e motivados para se engajar com o conteúdo, como sugeriu o participante P4. Além disso, o planejamento permite ao professor antecipar as necessidades dos alunos, adaptando o conteúdo e as atividades para atender a essas demandas, o que poderia contribuir para a criação de um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e acolhedor. Nesse sentido, o planejamento pode ser visto não apenas como uma estratégia organizacional, mas também como uma ferramenta que potencialmente possibilita a criação de um espaço pedagógico mais adaptado às características dos alunos idosos, considerando suas limitações e suas expectativas. Assim, o planejamento e a organização, embora talvez não sejam amplamente valorizados pelos alunos, parecem ser uma ferramenta que pode possibilitar uma maior segurança na apresentação dos conteúdos e andamento da aula de maneira geral – característica que foi apontada como importante pelos entrevistados (vide itens 4.2.2 e 4.4.2).

Em síntese, os resultados obtidos nesta pesquisa evidenciam a complexidade e a riqueza das expectativas e percepções dos alunos idosos em relação às práticas pedagógicas. A partir da análise das categorias principais – relacionamento interpessoal, conhecimento e comunicação – e também das categorias secundárias, foi possível identificar aspectos-chave que contribuem para um ambiente de aprendizagem significativo, alinhado às características e necessidades desse público específico.

Na categoria relacionamento interpessoal, destacou-se a relevância de uma abordagem empática e afetiva, capaz de criar vínculos e fortalecer a confiança entre professores e alunos. Já a categoria conhecimento apontou para a importância de professores que demonstrem domínio do conteúdo aliado à capacidade de contextualizá-lo de maneira significativa para a pessoa idosa. Os relatos evidenciam que o uso de exemplos práticos e a habilidade de conectar o conteúdo ao momento de vida dos alunos contribuem diretamente para um aprendizado mais profundo e relevante. No que diz respeito à comunicação, a clareza na exposição e a habilidade de escuta ativa emergiram como elementos fundamentais para promover um clima seguro e estimulante, favorecendo a participação ativa e a motivação dos estudantes.

De maneira geral, os dados corroboram os pressupostos da andragogia, especialmente no que tange à centralidade da experiência como um recurso de aprendizado, conforme proposto por Knowles (1973). Além disso, os achados estão alinhados a estudos prévios que destacam a importância de práticas pedagógicas que promovam a autonomia, o protagonismo e a interação, elementos essenciais para a motivação e engajamento de alunos 60+ (Brady *et al.*, 2003; Duay; Bryan, 2008; Heenan, 2016; Klimczak-Pawlak; Kossakowska-Pisarek, 2018; Lin, 2020).

Esses resultados não apenas ampliam o entendimento sobre as competências e habilidades docentes valorizadas por esse público, mas também oferecem subsídios práticos para o planejamento de práticas educacionais mais inclusivas e eficazes. Ao reconhecer a riqueza das contribuições dos alunos idosos e integrar essas perspectivas ao ensino, os educadores podem transformar o ambiente de aprendizagem em um espaço de troca, crescimento mútuo e fortalecimento de vínculos intergeracionais.

4.5 RECOMENDAÇÕES PRÁTICAS PARA O ENSINO A IDOSOS: IMPLICAÇÕES PARA EDUCADORES EM UAPIS

Com base nas análises realizadas, apresentamos uma síntese das principais descobertas que podem, de forma geral, orientar educadores interessados em trabalhar com idosos, especialmente no contexto das Universidades Abertas da Pessoa Idosa (UAPIs). Embora as conclusões sejam baseadas em um número de respondentes e entrevistados relativamente pequeno, as recomendações a seguir tentam elucidar aspectos frequentemente mencionados pelos alunos e sugerem como essas práticas poderiam ser ajustadas para potencializar a motivação e o engajamento dos estudantes. As principais conclusões incluem:

- Foco no relacionamento interpessoal: sugere-se que o desenvolvimento de competências como empatia, afetividade e amizade com os alunos contribui para a criação de um ambiente de confiança e respeito mútuo. Esses elementos têm um papel importante na formação de vínculos entre educador e aluno, o que, provavelmente, favorece um ambiente de aprendizagem mais agradável e atrativo.
- Segurança na exposição do conteúdo: Embora a forma como o conteúdo é apresentado – como o uso de slides ou a definição de objetivos – não tenha se mostrado como um fator decisivo para as preferências dos alunos idosos, parece ser relevante que o educador demonstre segurança e domínio no conteúdo. Além disso, os alunos parecem valorizar a contextualização prática do conteúdo, ligando-o ao seu cotidiano e necessidades mais imediatas. Dessa forma, recomenda-se que o professor dedique tempo à preparação das aulas, garantindo não apenas o domínio do conteúdo, mas também a capacidade de o apresentar de maneira clara e adaptada ao público idoso. Estratégias como o uso de exemplos práticos, atividades que reflitam situações cotidianas e discussões que permitam a troca de

experiências entre os participantes parecem ser particularmente eficazes.

- Cuidado com práticas infantilizadoras: A preocupação com atitudes que possam ser percebidas como condescendentes ou reforcem estereótipos sobre a velhice foi amplamente mencionada pelos participantes. Assim, sugere-se que o educador adote uma postura respeitosa e cuidadosa, evitando falas ou comportamentos que possam infantilizar os alunos. Práticas como simplificar excessivamente os conteúdos, usar termos que diminuam a autonomia dos alunos ou presumir falta de capacidade podem causar desconforto e desmotivação. Nesse sentido, é importante que os professores considerem a individualidade e a capacidade de cada aluno, ajustando suas abordagens de maneira equilibrada e inclusiva. Recomenda-se o uso de uma linguagem clara e acessível, mas sem subestimar o potencial dos estudantes.
- Valorização das experiências e conhecimentos prévios: A riqueza das vivências acumuladas pelos alunos idosos foi amplamente destacada como um recurso valioso para o processo de ensino-aprendizagem. Recomenda-se que o professor reconheça e incentive a participação ativa dos alunos, promovendo atividades que permitam o compartilhamento de experiências e a troca de saberes. Estratégias como debates, estudos de caso relacionados ao contexto dos participantes e dinâmicas que estimulem a resolução colaborativa de problemas podem ser particularmente eficazes. Além disso, parece ser relevante que o educador procure demonstrar interesse pelas contribuições dos alunos, considerando-as, sempre que possível, como elementos importantes para a construção coletiva do conhecimento.

Essas práticas, embora ainda demandem estudos adicionais para serem generalizadas, podem ajudar a promover um ambiente de aprendizado mais significativo e motivador.

Em síntese, as conclusões desta pesquisa oferecem uma visão mais clara sobre as necessidades e expectativas de alunos idosos no contexto educacional das UAPIs a partir de uma amostra com estudantes da cidade de Curitiba. Professores que busquem adotar uma abordagem sensível e fundamentada, que priorize o respeito, a valorização das experiências e o desenvolvimento de um ambiente seguro e participativo, estarão mais bem preparados para fomentar um processo de aprendizagem engajador e eficaz. Assim, espera-se que as recomendações apresentadas nesta dissertação possam contribuir para o aprimoramento da prática pedagógica, promovendo uma educação que respeite as singularidades dos idosos e que favoreça sua motivação e participação ativa. Essas reflexões serão retomadas nas considerações finais, com vistas a sintetizar as contribuições do estudo, bem como apontar caminhos para futuras investigações e aplicações práticas no campo da educação para idosos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo compreender quais são as habilidades e competências docentes mais valorizadas por um grupo de alunos participantes de uma Universidade Aberta da Pessoa Idosa (UAPI). Para alcançar esse propósito, foi adotada uma abordagem metodológica que combinou um questionário sociodemográfico e a realização de 10 entrevistas semiestruturadas, permitindo uma análise mais aprofundada das percepções e experiências dos participantes.

Os dados obtidos a partir do questionário sociodemográfico sugerem que a UAPI não apenas promove o desenvolvimento cognitivo e cultural, mas também atua como uma rede de apoio social, reforçando vínculos interpessoais e criando oportunidades de interação e troca de experiências. Além disso, as características valorizadas nos professores – como boa comunicação, capacidade de interação, conhecimento e sensibilidade – destacam o papel dos educadores como mediadores fundamentais desse processo. A preferência por professores que utilizam recursos visuais (76,7%), promove interações por meio de perguntas à turma (74,4%) e estabelecem um contato mais próximo, chamando os alunos pelo nome (90,7%) ou

se mostrando disponíveis além do horário de aula (97,7%), evidencia que o ensino voltado para a pessoa idosa deve ir além da transmissão de conhecimento, considerando também fatores relacionais e metodológicos.

A expressividade e a comunicação também se mostraram relevantes, com a movimentação do professor pela sala (81,4%) e a gesticulação durante a fala (65,1%) sendo amplamente apreciadas. Do mesmo modo, a maioria dos participantes demonstrou preferência por explicações mais detalhadas e contextualizadas, com diversos exemplos (62,8%), o que reforça a necessidade de um ensino que privilegie conexões com a realidade e experiências dos alunos. Esses achados indicam que, mais do que um ambiente de ensino tradicional, a UAPI se configura como um espaço de acolhimento e troca, onde o processo de aprendizagem é enriquecido pela afetividade e pela interação social.

Além disso, os relatos coletados nas entrevistas evidenciam que os alunos valorizam, predominantemente, competências docentes relacionadas ao relacionamento interpessoal e ao conhecimento. Entre os aspectos mais mencionados, destacam-se a empatia, a afetividade, o domínio do conteúdo e o conhecimento das especificidades do envelhecimento. A habilidade de escuta ativa, a clareza na apresentação do conteúdo e o respeito e valorização das experiências dos alunos também emergiram como fatores essenciais para a construção de um ambiente de aprendizagem significativo e motivador. Esses achados reafirmam a centralidade do professor como mediador desse processo, sendo sua atuação fundamental para estimular o engajamento e a permanência dos alunos nas atividades educacionais.

Diante desses resultados, futuras pesquisas poderiam ampliar o escopo geográfico da amostra, incorporando participantes de UAPIs de diferentes regiões do país para explorar possíveis variações culturais e institucionais na percepção das competências docentes. Além disso, estudos longitudinais poderiam contribuir para uma compreensão mais aprofundada dos impactos da UAPI ao longo do tempo, investigando como a relação professor-aluno influencia a motivação, a continuidade dos estudos e o desenvolvimento pessoal dos idosos. A inclusão de abordagens quantitativas complementares também poderia fornecer dados mais sistemáticos

sobre a influência das competências docentes na experiência educacional dos alunos, permitindo comparações e análises mais detalhadas.

Por fim, este estudo reforça a relevância de iniciativas como a UAPI, que transcendem a transmissão de conhecimento e promovem inclusão social, envelhecimento ativo e valorização da trajetória e do saber dos idosos. Investir na qualificação docente voltada para esse público e no aprimoramento das práticas pedagógicas pode contribuir significativamente para o fortalecimento da educação ao longo da vida. A continuidade de investigações nesse campo não apenas amplia o embasamento teórico da área, mas também pode subsidiar políticas públicas e estratégias educacionais mais eficazes para atender a essa população crescente e diversificada.

REFERÊNCIAS

ALBERT, M. S. Changing the trajectory of cognitive decline? **The New England Journal of Medicine**, Massachusetts, v. 357, n. 5, p. 1-2, ago. 2007. DOI: 10.1056/NEJMcibr073273. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/17671260/>. Acesso em: 23 jan. 2025.

ALEXANDRE, F. M. **Comparação da cognição, autoeficácia, qualidade de vida e o envelhecimento bem-sucedido entre idosos praticantes e não praticantes da modalidade de atletismo master**. 170p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná, PR, 2020. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/handle/1884/69023>. Acesso em: 30 maio 2024.

ALVES, G. G. M. **Universidade da terceira idade como alternativa de resgate da cidadania idosa: análise do caso da Unimep**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Metodista de Piracicaba, SP, 1997.

AMARAL, F. M. Educação e epistemologias: crítica à pedagogia das competências à luz da pedagogia histórico-crítica. **Dossiê de Filosofia e Educação**, Campinas, SP, v. 14, n. 1, p. 65-91, abr. de 2022. DOI: 10.20396/rfe.v14i1.8668490. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8668490>. Acesso em: 23 jan. 2025.

ANTONIOU, M.; GUNASEKERA, G. M.; WONG, P. C.M. Foreign language training as cognitive therapy for age-related cognitive decline: A hypothesis for future research. **Neuroscience and Biobehavioral Reviews**, Reino Unido, v. 37, n. 10, p. 2689-2698, dez. 2013, DOI: 10.1016/j.neubiorev.2013.09.004. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0149763413002078?via%3Diuhub>. Acesso em: 27 jan. 2025.

AROMATARIS, E.; LOCKWOOD, C.; PORRITT, K.; PILLA, B.; JORDAN, Z. (org.). **JBIM Manual for Evidence Synthesis**. JBI, 2024. DOI: [10.46658/JBIMES-24-01](https://doi.org/10.46658/JBIMES-24-01). Disponível em: <https://synthesismanual.jbi.global>. Acesso em: 27 jan. 2025.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARONE, T. **Aesthetics, politics, and educational inquiry: essays and examples**. Nova York: Peter Lang, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 30 maio 2024

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF:

MEC, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 30 maio 2024.

BRASIL. **Esperança de Vida ao Nascer (Expectativa de Vida ao Nascer, Vida Média ao Nascer) Ficha de qualificação**. Indicadores demográficos, DATASUS, 2023. Disponível em: <http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/idb2000/fqa10.htm>. Acesso em: 30 maio 2024.

BRASIL. Estatuto da Pessoa Idosa: Lei n.º 14.423, de 22 de julho de 2022. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, jul. 2022. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.741.htm. Acesso em: 30 maio 2024.

BERTOLA, L.; SUEMOTO, C. K.; ALIBERTI, M. J. R.; GONÇALVES, N. G.; PINHO, P. J. M. R.; CASTRO-COSTA, E.; LIMA-COSTA, M. F.; FERRI, C. P. Prevalence of dementia and cognitive impairment no dementia in a large and diverse nationally representative sample: The ELSI-Brazil Study. **The Journals of Gerontology**, Reino Unido, v. 78, n. 6, p. 1060-1068, jun. de 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/gerona/glad025>. Acesso em: 27 fev. 2024.

BOULTON-LEWIS, G. M. Education and learning for the elderly: Why, how, what. **Educational Gerontology**, Reino Unido, v. 36, n. 3, p. 213-228, 2010. DOI: 10.1080/03601270903182877. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03601270903182877>. Acesso em: 27 jan. 2025.

BOULTON-LEWIS, G. M.; TAM, M. Issues in teaching and learning for older adults in Hong Kong and Australia. **Educational Gerontology**, Reino Unido, v. 44, n. 1, p. 639-647, set. 2018. DOI: 10.1080/03601277.2018.1521902. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03601277.2018.1521902>. Acesso em: 25 jan. 2025.

BRADY, E. M.; HOLT, S. R.; WELT, B. Peer teaching in lifelong learning institutes. **Educational Gerontology**, Reino Unido, v. 29, n. 10, p. 851-868, fev. 2003. DOI: 10.1080/716100364. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/716100364>. Acesso em: 28 jan. 2025.

CABEZA, Roberto; NYBERG, Lars; PARK, Denise C. (Eds.). **Cognitive Neuroscience of Aging: Linking Cognitive and Cerebral Aging**. 2. ed. Nova York: Oxford University Press, 2018. ISBN: 9780199372935. Disponível em: <https://academic.oup.com/book/9714>. Acesso em: 28 jan. 2025.

CACHIONI, M. **Quem educa os idosos?** Campinas, SP: Alínea, 2018.

CACHIONI, M.; NASCIMENTO ORDOÑEZ, T.; TAVARES BATISTONI, S. S.; LIMA-SILVA, T. B. Metodologias e estratégias pedagógicas utilizadas por educadores de uma Universidade Aberta à Terceira Idade. **Educação & Realidade**, Rio Grande do

Sul, v. 40, n. 1, p. 81-103, jan/mar. 2015. DOI: 10.1590/2175-623645741. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317232811006>. Acesso em: 30 set. 2024

CACHIONI, M.; NERI, A. L.; Educação e gerontologia: desafios e oportunidades. **Revista Brasileira de Ciências do Envelhecimento Humano**. Passo Fundo, v. 1, n. 1, p. 99-115, jan./jun. de 2004. DOI: 10.5335/rbceh.v1i1.49. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rbceh/article/view/49>. Acesso em: 28 jan. 2025.

CACHIONI, M. Universidade da Terceira Idade: história e pesquisa. **Revista Kairós-Gerontologia**, São Paulo, v. 15, n. Especial 14, p. 1-8, dez. 2012. DOI: 10.23925/2176-901X.2012v15iEspecial14p1-8. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/kairos/article/view/15225>. Acesso em: 28 jan. 2025.

CACHIONI, M. **Formação profissional, motivos e crenças relativas a velhice e ao desenvolvimento pessoal entre professores de Universidades da Terceira Idade**. 2002. 303p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1594230>. Acesso em: 5 jun. 2024.

CACIOPPO, J. T.; HUGHES, M. E.; WAITE, L. J.; HAWKLEY, L. C.; THISTED, R. A. Loneliness as a specific risk factor for depressive symptoms: Cross-sectional and longitudinal analyses. **Psychology and Aging**, Estados Unidos, v. 21, n. 1, p. 140-151, mar. 2006. DOI: 10.1037/0882-7974.21.1.140. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16594799/>. Acesso em: 28 jan. 2025.

CANTILLO, N. R. de la H. Competencias docentes para fomentar una praxis contextualizada de la educación ética y valores morales. **Revista Latinoamericana Ogmios**, [s.l.], v. 3, n. 7, p. 25-38, maio 2023. DOI: 10.53595/rlo.v3.i7.068. Disponível em: <https://idicap.com/ojs/index.php/ogmios/article/view/184>. Acesso em: 28 jan. 2025.

CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION. Vaccines for COVID-19. National Center for Immunization and Respiratory Diseases (NCIRD), **Division of Viral Diseases**, 2024. Disponível em: <https://www.cdc.gov/coronavirus/2019-ncov/vaccines/index.html>. Acesso em: 24 maio 2024.

CHAFFIN, A. J.; HARLOW, S. D. Cognitive learning applied to older adult learners and technology. **Educational Gerontology**, Reino Unido, v. 31, n. 4, p. 301-329, set. 2005. DOI: 10.1080/03601270590916803. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03601270590916803>. Acesso em: 28 jan. 2025.

CHAFFIN, R.; IMREH, G. A comparison of practice and self-report as sources of information about the goals of expert practice. **Psychology of Music**, Reino Unido, v. 29, n. 1, p. 39-69, abr. 2001. DOI: 10.1177/0305735601291004. Disponível em:

<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0305735601291004>. Acesso em: 15 jan. 2025.

CHENÉ, A.; SIGOUIN, R. Reciprocity and older learners. **Educational Gerontology**, Reino Unido, v. 23, n. 3, p. 253-272, ago. 1997. DOI: 10.1080/0360127970230305. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0360127970230305>. Acesso em: 28 jan. 2025.

CHESEBRO, J. L.; MCCROSKEY, J. C. The relationship of teacher clarity and immediacy with student state receiver apprehension, affect and cognitive learning. **Communication Education**, Reino Unido, v. 50, n. 1, p. 59–68, jul. 2001. DOI: 10.1080/03634520109379232. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/03634520109379232>. Acesso em: 15 jan. 2025.

CHOI, I. The meaning of older adults' peer teaching: a phenomenological study. **Educational Gerontology**, Reino Unido, v. 35, n. 9, p. 831-852, ago. 2009. DOI: 10.1080/03601270902973573. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03601270902973573>. Acesso em: 28 jan. 2025.

CLAVIJO, M. V. La Formación de Formadores para los Programas Universitarios de Mayores. **Escuela Abierta**, [s.l.] n. 3, p. 33-54, 1999. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=195861>. Acesso em: 18 set. 2024

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução Nº 196/96**. Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos Conselho Nacional de Saúde. Disponível em: <https://www.crpsp.org/uploads/legislacao/1585/Pvl4abla49DT7Nop6TiXSCsymz4g2h tl.pdf>. Acesso em 05 jun. 2024

CONSOLO, D. A.; PORTO, C. F. Competências do professor no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. **Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, v. 10, n. 2, p. 65-86, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/1083/938>. Acesso em: 10 jul. 2024.

COOPER, K. M. *et al.* What's in a name? The importance of students perceiving that an instructor knows their names in a high-enrollment biology classroom. **CBE Life Sciences Education**, Estados Unidos, v. 16, n. 1, p. 1-14, abr. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1187/cbe.16-08-0265>. Acesso em: 15 jan. 2025.

COSTA, T. R. A.; VAGETTI, G. C.; PIOLA, T. S.; SILVA, M. P.; OLIVEIRA, V.; CAMPOS, W. Comparação da percepção da qualidade de vida em idosas praticantes e não praticantes do método Pilates. **CADERNOS SAÚDE COLETIVA (UFRJ)**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 3, p. 261-269, jul./set. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cadsc/a/hdvR8nGdSynsdSvwsv8ygmD/abstract/?lang=pt>.

Acesso em: 15 jan. 2025

COSTA, W. P. L. B.; SILVA, R. M.; SILVA, J. D.; LEONE, R. J. G.; SILVA, S. L. P. Determinantes das competências docentes: uma análise no curso de Ciências Contábeis da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – Campus.

Competência: Revista da Educação Superior do Senac, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 16-27, jul. 2020. DOI: 10.24936/2177-4986.v13n1.2020.709. Disponível em: <https://seer.senacrs.com.br/index.php/RC/article/view/709>. Acesso em: 28 jan. 2025.

DAVENPORT, J. A. Learning style and its relationship to gender and age among Elderhostel participants. **Educational Gerontology**, Reino Unido, v. 12, n. 3, p. 205-217, fev. 1986. DOI: 10.1080/0380127860120301. Disponível em:

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0380127860120301>. Acesso em: 28 jan. 2025.

DELAHAYE, B. L.; EHRICH, L. C. Complex learning preferences and strategies of older adults. **Educational Gerontology**, Reino Unido, v. 34, n. 8, p. 649-662, jul. 2008. DOI: 10.1080/03601270801900875. Disponível em:

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03601270801900875>. Acesso em: 28 jan. 2025.

DUAY, D. L.; BRYAN, V. C. Learning in Later Life: What Seniors Want in a Learning Experience. **Educational Gerontology**, Reino Unido, v. 34, n. 12, p. 1070-1086, nov. 2008. DOI: 10.1080/03601270802290177. Disponível em:

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03601270802290177>. Acesso em: 28 jan. 2025.

DURAND, T. Forms of Incompetence. In: SANCHEZ, R.; AIMÉ, H. (eds.). **Theory Development for Competence-Based Management**. Greenwich: JAI Press, 2000 [p. irreg.].

EGUZ, E. Learning a second language in late adulthood: benefits and challenges. **Educational Gerontology**, Reino Unido, v. 45, n. 12, p. 701-707, nov. 2019. DOI:10.1080/03601277.2019.1690273. Disponível em:

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03601277.2019.1690273>. Acesso em: 28 jan. 2025.

ERICSSON, K. A.; POOL, R. **Peak: secrets from the new science of expertise**. Boston: Houghton Mifflin Harcourt, 2017.

ERICSSON, K. A. Given that the detailed original criteria for deliberate practice have not changed, could the understanding of this complex concept have improved over time? A response to Macnamara and Hambrick (2020). **Psychological Research**, Alemanha, v. 85, n. 1, p. 1114–1120, 2021. DOI: 10.1007/s00426-020-01368-3. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s00426-020-01368-3>. Acesso em: 15 jan. 2025.

FINCK, N. T. L. **Competências e Habilidades relevantes no corpo docente: um estudo de caso**. 98p. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC. 2003. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/30386704.pdf>. Acesso em: 30 maio 2024.

FLAUZINO, K. de L.; CACHIONI, M. **Gerontologia Educacional e a aprendizagem ao longo da vida**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2023.

FLEMING, N. D.; MILLS, C. Not another inventory, rather a catalyst for reflection. **To Improve the Academy: A Journal of Educational Development**, [s.l.], v. 11, n. 1, p. 137-155, jun. 1992. Disponível em: <https://digitalcommons.unl.edu/podimproveacad/246>. Acesso em: 15 jan. 2025.

FLORIANO, L. A.; AZEVEDO, R. C. S.; REINERS, A. A. O.; SUDRÉ, M. R. S. Cuidado realizado pelo cuidador familiar ao idoso dependente, em domicílio, no contexto da estratégia de saúde da família. **Texto & Contexto – Enfermagem**, Florianópolis, v. 21, n. 3, p. 543-548, jul./set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tce/a/RGJC3mFyr5zyj3bzsrlT9hM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jan. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 71ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FRISBY, B. N.; MARTIN, M. M. Instructor-student and student-student rapport in the classroom. **Communication Education**, Reino Unido, v. 59, n. 2, p. 146–164, mar. 2010. DOI: 10.1080/03634520903564362. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03634520903564362>. Acesso em: 15 jan. 2025.

FRYMIER, A. B.; WANZER, M. B.; WOJTASZCZYK, A. M. Assessing students' perceptions of inappropriate and appropriate teacher humor. **Communication Education**, Reino Unido, v. 57, n. 2, p. 266–288, fev. 2008. DOI: 10.1080/03634520701687183. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/03634520701687183>. Acesso em: 15 jan. 2025.

FUJITA, L. S. **Comparação da cognição, autoeficácia e qualidade de vida entre idosos participantes, não participantes e concluintes do curso de informática**. 2020. 183p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba, 2020. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/66807>. Acesso em: 28 jan. 2025.

GARCÍA, A. S. El educador social ante la actualidad y necesidad de la educación en los mayores. In: J. G. MINGUEZ; A. S. GARCIA. **El tabú de la Terminología**. Un modelo de educación en los mayores: la interactividad. Madrid: Dykinsin, 1998.

[pagin. irreg.].

GENG, Y; JIN, L. Anxiety and Enjoyment of older learners of English in Chinese Universities of the Third Age. **Educational Gerontology**, Reino Unido, v. 49, n. 4, p. 1-20, set. 2022. DOI: 10.1080/03601277.2022.2127699. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03601277.2022.2127699>. Acesso em: 28 jan. 2025.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2002.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2008.

GINSBERG, E. R. **An analysis of learning styles among young-old adults (age 65-74) and old-old adults (age 75-99) and the affect on aging**. 2002. 150p. Tese (Doutorado em Educação) – Lynn University, Boca Raton, 2002. Disponível em: <https://spiral.lynn.edu/etds/254>. Acesso em: 19 set. 2024.

GOMES, F. R. H.; BICHELS, A.; FONSECA-SILVA, C. F.; FLORES-GOMES, G. OLIVEIRA, V.; VAGETTI, G. C. Cognição, qualidade de vida e atividade física na Universidade Aberta a Terceira Idade: uma revisão sistemática. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, SP, v. 9, n. 10, p. 1-23, out. 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i10.9275. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/9275/8323/128968>. Acesso em: 28 jan. 2025.

GOMES, F. R. H.; GIOVANETTI-GOMES, G. M.; OGASAVARA, S. M.; PAULA, A. C.; OLIVEIRA, V.; VAGETTI, G. C. Indicators of Quality of Life According to Self-Efficacy, Physical Activity and Cognition among Elderly People Attending Open Universities for the Elderly in Southern Brazil. **ACTA COLOMBIANA DE PSICOLOGIA**, Caracas, Colômbia, v. 26, n. 2, p. 23-32, fev. 2023. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/798/79875789003/html/>. Acesso em: 30 maio 2024.

GOMES, L.; LOURES, M. C.; ALENCAR, J. Universidades abertas da terceira idade. **História da Educação**. Pelotas, v. 1, n. 17, p. 119-135, abr. 2005. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29204>. Acesso em: 30 maio 2024.

GORHAM, J. The relationship between verbal teacher immediacy behaviors and student learning. **Communication Education**, Reino Unido, v. 37, n. 1, p. 40-53, maio 1988. DOI: 10.1080/03634528809378702. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/03634528809378702>. Acesso em: 15 jan. 2025.

GROTEK, M. Student Needs and Expectations Concerning Foreign Language Teachers in Universities of the Third Age. In: GABRYŚ-BARKER, D. (Org.). **Third age learners of foreign languages**. Bristol: Multilingual Matters, 2018. p. 127-144.

DOI: 10.21832/GABRYS9405. Disponível em:

<https://www.degruyter.com/document/doi/10.21832/9781783099412/html?srsId=AfmBOopsqJRt-oBafKZvTZM9yFAeJYF8nFWx74j2Wz3idipDCASw3Sbw>. Acesso em: 28 jan. 2025.

HAMCZYK, M. R.; NEVADO, R. M. BARRETTINO, A.; FUSTER, V.; ANDRÉS, V. Biological versus Chronological Aging. **Journal of the American College of Cardiology**, Estados Unidos, v. 75, n. 8, mar. de 2020. Disponível em:

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0735109720300711?via%3Dihub>. Acesso em: 30 maio 2024.

HARKINS, M. J.; FORREST, M.; KEENER, T. Room for fear: using our own personal stories in teacher education. **Journal of Teaching and Learning**, Australia, v. 6, n. 1, p. 15-23, maio 2009. DOI: 10.22329/jtl.v6i1.674. Disponível em:

<https://jtl.uwindsor.ca/index.php/jtl/article/view/674>. Acesso em: 15 jan. 2025.

HARVEY, K.; GRIFFIN, M. Group fitness instruction for older adults: toward a substantive, grounded theory of age capital. **Educational Gerontology**, Reino Unido, v. 47, n. 5, p. 222-234, abr. 2021. DOI: 10.1080/03601277.2021.1910142. Disponível em:

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03601277.2021.1910142>. Acesso em: 28 jan. 2025.

HATFIELD, J. L.; HALVARI, H.; LEMYRE, P. Instrumental practice in the contemporary music academy: A three-phase cycle of Self-Regulated Learning in music students. **Musicae Scientiae**, Reino Unido, v. 21, n. 3, p.316-337, jul. 2016. DOI: 10.1177/1029864916658342. Disponível em:

<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1029864916658342>. Acesso em: 28 jan. 2025.

HATFIELD, J. L. Performing at the Top of One's Musical Game. **Frontiers in Psychology**, Suíça, v. 7, n. 1, p. 1-16, set. 2016. DOI: 10.3389/fpsyg.2016.01356. Disponível em:

<https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2016.01356/full>. Acesso em: 28 jan. 2025.

HAVIGHURST, R. J. Successful Aging. **The Gerontologist**, [s.l.], v. 1, n. 1, p. 8-13, mar. 1961. Disponível em: <https://academic.oup.com/gerontologist/article-abstract/1/1/8/551930>. Acesso em 30 maio 2024.

HEENAN, J. A. **Learning Styles of Older Adults in Educational Settings**. 2016. 136p. Tese (doutorado) - Auburn University, Alabama, EUA. Disponível em:

<https://etd.auburn.edu/bitstream/handle/10415/5396/Judy%20Heenan,%20final%20draft%20Summer%202016-%20PDF.pdf?isAllowed=y&sequence=2>. Acesso em: 25 jun. 2024.

HUANG, J. **Apraxia**. Manual MSD. Versão Saúde para a Família. Disponível em: <https://www.msmanuals.com/pt/casa/distúrbios-cerebrais,-da-medula-espinal-e-dos-nervos/disfunção-cerebral/apraxia>. Acesso em: 6 jun. 2024.

HUSMANN, P. R.; O'LOUGHLIN, V. D. Another nail in the coffin for learning styles? Disparities among undergraduate anatomy students' study strategies, class performance, and reported VARK learning styles. **Anatomical Sciences Education**, Estados Unidos, v. 12, n. 1, p. 6-19, jan./fev. 2018. DOI: 10.1002/ase.1777. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/ase.1777>. Acesso em: 15 jan. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Em 2022, a expectativa de vida era de 75,5 anos**. Agência Brasil, 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/38455-em-2022-expectativa-de-vida-era-de-75-5-anos>. Acesso em: 30 maio 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Esperança de vida do brasileiro aumentou 31,1 anos desde 1940**. Agência Brasil, 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-11/ibge-esperanca-de-vida-do-brasileiro-aumentou-311-anos-desde-1940>. Acesso em: 30 maio 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. De olho na qualidade. In: _____. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2020**. São Paulo: Moderna. Disponível em: <https://www.moderna.com.br/anuario-educacao-basica/2020/de-olho-na-qualidade.html>. Acesso em: 15 jan. 2025

JONES, B. D.; BAYEN, U. J. Teaching older adults to use computers: recommendations based on cognitive aging research. **Educational Gerontology**, Reino Unido, v. 24, n. 7, p. 675-689, 1998. DOI: 10.1080/0360127980240705. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0360127980240705>. Acesso em: 15 jan. 2025.

JUÁREZ, A. A.; ÁVILA, J. C. A.; BÁTIZ, M. L. La formación en competencias docentes para desarrollar a los mejores profesores universitarios. **Revista Panamericana de Pedagogía**, Cidade do México, v. 1, n. 37, p. 38-53, jan./jun. 2024. DOI: 10.21555/rpp.vi37.2903. Disponível em: <https://revistas.up.edu.mx/RPP/article/view/3029>. Acesso em: 15 jan. 2025.

KALAB, K. University teachers in senior community agencies. **Educational Gerontology**, Reino Unido, v. 12, n. 5, p. 441-451, maio 1986. DOI: 10.1080/0380127860120504. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0380127860120504>. Acesso em: 25 jan. 2025.

KACETL, J.; KLIMOVA, B. Third-Age Learners and Approaches to Language Teaching. **Educational Sciences**, v. 11, n. 310, p. 1-9, jun. 2021. DOI: 10.3390/

educsci11070310. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2227-7102/11/7/310>. Acesso em: 25 jan. 2025.

KIM, Y. S.; MERRIAM, S. B. Situated learning and identity development in a Korean older adults' computer classroom. **Adult Education Quarterly**, Reino Unido, v. 60, n. 5, p. 438-455, ago. 2010. DOI: 10.1177/0741713610363019. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0741713610363019>. Acesso em: 25 jan. 2025.

KLIMCZAK-PAWLAK, A.; KOSSAKOWSKA-PISAREK, S. Language learning over 50 at the Open University in Poland: An exploratory study of needs and emotions. **Educational Gerontology**, Reino Unido, v. 44, n. 4, p. 255-264, abr. 2018. DOI: 10.1080/03601277.2018.1454389. Acesso em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03601277.2018.1454389>. Acesso em: 25 jan. 2025.

KNOWLES, M. **The adult learner**: a neglected species. Texas: Gulf Publishing Company, 1973.

KO, H. Teaching older adults: an instructional model from Singapore. **Educational Gerontology**, Reino Unido, v. 46, n. 12, p. 731-745, ago. 2020; DOI: 10.1080/03601277.2020.1807689. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03601277.2020.1807689>. Acesso em: 25 jan. 2025.

KUKLEWICZ, A.; KING, J. "It's never too late": A Narrative Inquiry of Older Polish Adults' English Language Learning Experience. **The Electronic Journal for English as a Second Language**, [s.l.], v. 22, n. 3, p. 1-22, nov. 2018. Disponível em: <https://www.tesl-ej.org/pdf/ej87/a5.pdf>. Acesso em: 30 maio 2024.

LAMB, R.; BRADY, E. M. Participation in lifelong learning institutes: what turns members on? **Educational Gerontology**, Reino Unido, v. 31, n. 1, p. 207-224, fev. 2005. DOI: 10.1080/03601270590900936. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03601270590900936>. Acesso em: 25 jan. 2025.

LEE, Y. H.; WANG, Y. F. Online Learning for Older Adults: Teachers' Transition during the Pandemic in Taiwan. **SN Computer Science**, [s.l.], v. 5, n. 442, p. 1-10, abr. 2024. DOI: 10.1007/s42979-024-02843-z. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s42979-024-02843-z>. Acesso em: 25 jan. 2025.

LEMIEUX, A; MARTINEZ, M. S. Gerontagogy beyond works: A reality. **Educational Gerontology**, Reino Unido, v. 26, n. 5, p. 475-498, nov. 2000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29204>. Acesso em: 30 maio 2024.

LEVAQUE, S. F. **An examination of instructor's perceptions of older adult learners**. 2012. 168p. Tese (doutorado) - Capella University, Minneapolis, EUA. Disponível em: <https://www.proquest.com/docview/1282133128>. Acesso em: 25 jun. 2024.

LIMA, J.; MOLETTA, N.; PEREIRA, G. C.; RAMOS, D. Prática deliberada não é prática estruturada: definição atualizada e outros tipos de prática. *In: IV ENCONTRO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS*, Curitiba, Paraná. **Criatividade, Conectividade, Expertise: Desafios da Cognição Musical no Século XXI**. 2024. P. 189-191. Disponível em: <https://abcoamus.com/caderno-de-resumos-e-programacao-do-encam-4/>. Acesso em: 28 jan. 2025.

LIN, Y. Support matters: Predictors of intrinsic motivation in older learners in Taiwan. **Australian Journal of Adult Learning**, Australia, v. 60, n. 2, p. 190-212, ago. 2020. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1267936>. Acesso em: 30 set. 2024.

LOPES, R. F. **As emoções e suas implicações na qualidade de vida de estudantes de uma Universidade Aberta Da Pessoa Idosa**. 2023. 155p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba, Paraná, 2023. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/handle/1884/94156?show=full>. Acesso em: 28 jan. 2025.

MARQUES, D. L. de S. **Competências Docentes na relação de ensino-aprendizagem com alunos da geração Z dos cursos de graduação em administração**. 160p. Tese (Doutorado). Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, RJ, 2017. Disponível em: <https://repositorio.fgv.br/items/a74a247d-d86c-495e-9fcb-256d66a503b5>. Acesso em: 30 maio 2024.

MARTINEZ, M. S. La semântica de la terminología en la educación de los mayores. *In: CARRERAS, J. S. Educación y aprendizaje en las personas mayores*. Espanha: Editorial Dykinson, S.L., 2003. p. 53-62.

MEDVEDEV, Z. A.; An attempt at a rational classification of theories of ageing. **Biological reviews of the Cambridge Philosophical Society**, v. 65, n. 3, p. 375-398, ago. 1990. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/2205304/>. Acesso em: 30 maio 2024.

MEINERTZ, N. R.; SELLERS, D. M.; SCHAINKER, L. M.; LEE, J. E. Gerontology education offerings: experiences of Iowa Human Sciences Extension and Outreach educators. **Educational Gerontology**, Reino Unido, v. 46, n. 12, p. 796-805, out. 2020. DOI: 10.1080/03601277.2020.1826645. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03601277.2020.1826645>. Acesso em: 28 jan. 2025.

MELO, D. M. de; BARBOSA, A. J. G. O uso do Mini-Exame do Estado Mental em

pesquisas com idosos no Brasil: uma revisão sistemática. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 12, p. 3865–3876, dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/Rr7T7c755Cz9XHzWzwQKZNP/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28 jan, 2025.

MERCHANT, R. A.; APRAHAMIAN, I.; WOO, J.; VELLAS, B.; MORLEY, J. E. Resilience and Successful Aging. **The Journal of Nutrition, Health & Aging**, [s.l], v. 26, n. 7, p. 652-656, jun. 2022. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC9209635/>. Acesso em: 30 maio 2024.

MERRIAM, S. B.; CAFFARELLA, R. S.; BAUMGARTNER, L. M. **Learning in adulthood: A comprehensive guide**. São Francisco, CA: Jossey-Bass, 2019.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MOLITERNO, A. C. M. *et al.* Viver em família e qualidade de vida de idosos da Universidade Aberta da terceira Idade. **Revista de Enfermagem UERJ**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, abr./jun. 2012, p. 179-184. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/enfermagemuerj/article/view/4040/2802>. Acesso em: 3 jan. 2025

MORETTO, V. **Construtivismo, a produção do conhecimento em aula**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MOTTET, T. P. *et al.* The relationships between teacher nonverbal immediacy and student course workload and teacher availability expectations. **Communication Research Reports**, Reino Unido, v. 22, n. 4, p. 275–282, fev. 2005. DOI: 10.1080/000368105000317482. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/000368105000317482>. Acesso em: 15 jan. 2025.

MURRAY, H. G. Low-Inference Classroom Teaching Behaviors and Students Ratings of College Teaching Effectiveness. **Journal of Educational Psychology**, Reino Unido, v. 75, n. 1, p. 138-149, 1983. DOI: 10.1037/0022-0663.75.1.138. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.75.1.138>. Acesso em: 15 jan. 2025.

MURRAY, C. J. L.; LOPEZ, A. D. Measuring the Global Burden of Disease. **New England Journal of Medicine**, Reino Unido, v. 369, n. 5, p. 448-457, ago. 2013. DOI: 10.1056/NEJMra1201534. Disponível em: <https://www.nejm.org/doi/full/10.1056/NEJMra1201534>. Acesso em: 28 jan. 2025.

NASCIMENTO, M. M. Uma visão geral das teorias do envelhecimento humano. **Saúde e Desenvolvimento Humano**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 161-168, mar. 2020. Disponível em: https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/saude_desenvolvimento/article/view/6192.

Acesso em: 28 jan. 2025.

NASCIMENTO, M. M.; GIANNOULI, E. Active aging through the University of the Third Age: the Brazilian model. **Educational Gerontology**, Reino Unido, v. 45, n. 1, p. 11-21, fev. 2019. DOI:10.1080/03601277.2019.1572998. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03601277.2019.1572998>. Acesso em: 28 jan. 2025.

NERI, A. L. **Qualidade de vida e idade madura**. Campinas: Papirus, 2002.

NOBRE DE OLIVEIRA, S. S. L.; SILVA, J. A.; LOPES, R. F. **Protocolo de pesquisa sobre o professor na gerontologia educacional: uma revisão de escopo**. Protocolo de pesquisa, GPEH - Grupo de Pesquisa sobre o Envelhecimento Humano, Curitiba, PR, 2024. DOI 10.17605/OSF.IO/VWJZE. Disponível em: <https://osf.io/vwjze/>. Acesso em: 6 jun. 2024.

NOBRE DE OLIVEIRA, S. S. L.; SILVA, J. A.; LOPES, R. F. **Protocolo de pesquisa sobre o professor em contextos de educação para a pessoa idosa: uma revisão integrativa**. Protocolo de pesquisa, GPEH - Grupo de Pesquisa sobre o Envelhecimento Humano, Curitiba, PR, 2024. DOI 10.17605/OSF.IO/8JQWC. Disponível em: <https://osf.io/8jqwc/>. Acesso em: 6 jun. 2024.

OLIVEIRA ARAÚJO, W. C. Recuperação da informação em saúde: construção, modelos e estratégias. **ConCI: Convergências em Ciência da Informação**, Aracaju, v. 3, n. 2, p. 100–134, jul. 2020. DOI: 10.33467/conci.v3i2.13447. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/conci/article/view/13447>. Acesso em: 6 jun. 2024.

OMRAN, A. R. The epidemiologic transition: a theory of the epidemiology of population change. **The Milbank quarterly**, [s.l.], v. 83, n. 4, p. 731–757, dez. 2005 [1971]. DOI: 10.1111/j.1468-0009.2005.00398.x. Disponível em: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC2690264/>. Acesso em: 28 jan. 2025.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Ageing and health**. Geneva: World Health Organization, 2020. Disponível em: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/ageing-and-health>. Acesso em 30 maio 2024.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Decade of healthy ageing**: baseline report. Geneva: World Health Organization, 2020. Disponível em: <https://apps.who.int/iris/handle/10665/338677>. Acesso em: 30 maio 2024.

ORGANIZAÇÃO PANAMERICANA DE SAÚDE. **Década do Envelhecimento Saudável** (2020-2030). OPAS, 2020. Nº: OPAS-W/BRA/FPL/20-120. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/decada-do-envelhecimento-saudavel-2020-2030>. Acesso em: 30 maio 2023

PAGE, M. J.; McKENZIE, J. E.; BOSSUYT, P. M.; BOUTRON, I.; HOFFMANN, T. C.;

MULROW, C. D.; *et al.* The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. **BMJ**, Reino Unido, v. 372, n. 71, mar. 2021. DOI: 10.1136/bmj.n71. Disponível em: <https://www.bmj.com/content/372/bmj.n71>. Acesso em: 28 jan. 2025.

PAPALIA, D. E.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento Humano**. Porto Alegre: AMGH, 2013

PAULA, A. C. de. **Cognição e qualidade de vida de idosos participantes e não participantes de canto coral: um estudo comparativo**. 149p, 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba, Paraná, 2020. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/handle/1884/67224>. Acesso em: 20 mar. 2024.

PAULA, A. C.; OLIVEIRA, V.; VAGETTI, G. C. **Educação, cognição, canto coral e pessoa idosa**. Ponta Grossa, PR: Atena, 2024.

PERKINS, H. V.; ROBERTSON-TCHABO, E. A. Retirees return to college: an evaluative study at one university campus. **Educational Gerontology**, Reino Unido, v. 6, n. 2-3, p. 273-287, jul. 1981. DOI: 10.1080/0380127810060216. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0380127810060216>. Acesso em: 28 jan. 2025.

PERRENOUD, P. **Pedagogia Diferenciada: Das Intenções à Ação**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999

PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar**. 1ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, P. **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PINTO, J. M.; NERI, A. L. Trajetórias da participação social da velhice: uma revisão sistemática da literatura. **Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, mar./abr. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1981-22562017020.160077>. Acesso em: 5 jan. 2025.

PORTERO, C. F. La gerontagogía: una nueva disciplina. **Escuela Abierta**, [s.l.], v. 3, n. 1, p. 183-198, abr. 1999. Disponível em: <https://ea.ceuandalucia.es/index.php/EA/article/view/214/186>. Acesso em: 30 maio 2024.

PURDIE, N.; BOULTON-LEWIS, G. The learning needs of older adults. **Educational**

Gerontology, Reino Unido, v. 29, n. 2, p. 129-149, dez. 2003. DOI: 10.1080/713844281. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/713844281>. Acesso em: 28 jan. 2025.

RAMOS, S.; FERNÁNDEZ GARCÍA, Y.; ANTÓN, E.; CASAPONSA, A.; DUÑABEITIA, J. A. Does learning a language in the elderly enhance switching ability? **Journal of Neurolinguistics**, Reino Unido, v. 43, p. 39-48, ago. 2017. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0911604416300094>. Acesso em: 28 jan. 2025.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

REIS, C. B.; JESUS, R. S.; SILVA, C. S. de O.; PINHO, L. de. Condições de saúde de idosos jovens e velhos. **Revista da Rede de Enfermagem do Nordeste**, Fortaleza, Ceará, v. 17, n. 1, p. 120-127, fev. 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3240/324044160016/html/>. Acesso em: 13 abr. 2024.

RIBEIRO, A. C. R. **Letramento Digital: uma abordagem através das competências na formação docente**. 164p. 2013. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, RS, 2013. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/72140>. Acesso em: 30 maio 2024.

RIENER, C.; WILLINGHAM, D. The Myth of Learning Styles. **Change: The Magazine of Higher Learning**, [s.l.], v. 42, n. 5, p. 32–35, set. 2010. DOI: 10.1080/00091383.2010.503139. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00091383.2010.503139>. Acesso em: 15 jan. 2025.

ROSER, M.; ORTIZ-OSPINA, E.; RITCHIE, H.. Life Expectancy. **Our World in Data**, 2013. Disponível em: <https://ourworldindata.org/life-expectancy>. Acesso em: 30 maio 2024.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. **American Psychologist**, Estados Unidos, v. 55, n. 1, p. 68–78, jan. 2000. DOI: 10.1037/0003-066X.55.1.68. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>. Acesso em: 15 jan. 2025.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. D. P. B. **Metodologia de Pesquisa**. 5ª ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SERRA, J. N. Violência simbólica contra os idosos: forma sigilosa e sutil de constrangimento. **Revista Políticas Públicas**, São Luís, Maranhão, v. 14, n. 1, p. 95-102, jun. 2010. Disponível em: <http://www.periodicos eletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/357/4230>. Acesso em: 15 jan. 2025

SIMSON, S.; THOMPSON, E.; WILSON, L. B. Who is teaching lifelong learners? **Gerontology & Geriatrics Education**, Estados Unidos, v. 22, n. 1, p. 31-43, out. 2002. DOI: 10.1300/J021v22n01_03. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1300/J021v22n01_03. Acesso em: 28 jan. 2025.

SLOBODA, J. A.; HOWE, M. J. A. Biographical precursors of musical excellence: an interview study. **Psychology of Music**, Estados Unidos, v. 19, n. 1, p. 3-21, abr. 1991. DOI: 10.1177/0305735691191001. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0305735691191001>. Acesso em: 15 jan. 2025.

SOËTARD, M. **Johan Pestalozzi**. Recife, PE: Massangana, 2010.

SOUZA, L. M. F. O. L.; **O canto coral como processo educacional na percepção musical e cognição de pessoas idosas**. 130p. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba, Paraná, 2023. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/handle/1884/86945>. Acesso em: 20 mar. 2024.

SOUZA, L. M.; SILVA, J. G.; ARAÚJO, K. D. A influência das competências docentes no comprometimento do aluno. **Contemporânea** – Revista de Ética e Filosofia Política, Caruaru, v. 3, n. 1, p. 87-111, jan. 2023. DOI: 10.56083/RCV3N1-005. Disponível em: <https://ojs.revistacontemporanea.com/ojs/index.php/home/article/view/369>. Acesso em: 28 jan. 2025.

SOBRINHO, E. F.; BRUNO-FARIA, M. de F. Competências docentes no processo de Ensino-Aprendizagem: Percepção de discentes de uma universidade pública brasileira. **Caderno de Administração**, Maringá, v. 29, n. 2, p. 32-57, dez. 2021. DOI: 10.4025/cadadm.v29i2.48268. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/CadAdm/article/view/48268>. Acesso em: 28 jan. 2025.

SWELLER, J. Cognitive load theory. In: MESTRE, J. P.; ROSS, B. H. (Eds.). **The psychology of learning and motivation: Cognition in education**. Elsevier Academic Press, 2011. p. 37–76. DOI: 10.1016/B978-0-12-387691-1.00002-8. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2011-17503-002>. Acesso em: 15 jan. 2025.

TAM, M. A distinctive theory of teaching and learning for older learners: why and why not? **International Journal of Lifelong Education**, Reino Unido, v. 33, n. 6, p. 811-820, out. 2014. DOI: 10.1080/02601370.2014.972998. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02601370.2014.972998>. Acesso em: 28 jan. 2025.

TANNER, K. D. Structure matters: twenty-one teaching strategies to promote student engagement and cultivate classroom equity. **CBE Life Sciences Education**, Estados Unidos, v. 12, n. 3, p. 322–331, out. 2013. Disponível em: <https://www.lifescied.org/doi/10.1187/cbe.13-06-0115>. Acesso em: 25 jan. 2025.

TORONTO, C. E.; REMINGTON, R. (Ed.). **A Step-By-Step Guide to Conducting an Integrative Review**. Cham: Springer Nature, 2020.

TRULUCK, J. E.; COURTENAY, B. C. Learning style preferences among older adults. **Educational Gerontology**, Reino Unido, v. 25, n. 3, p. 221-236, nov. 1999. DOI: 10.1080/036012799267846. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/036012799267846>. Acesso em: 25 jan. 2025.

TWITCHELL, S; CHERRY, K. E.; TROTT, J. W. Educational strategies for older learners: suggestions from cognitive aging research. **Educational Gerontology**, Reino Unido, v. 22, n. 2, p. 169-181, 1996. DOI: 10.1080/0360127960220203. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0360127960220203>. Acesso em: 28 jan. 2025.

UNESPAR. Universidade Estadual do Paraná - Campus Curitiba II - FAP. **UAPI começa suas atividades com quase 50 idosos(as) online conectados**, 2021. Disponível em: <http://fap.curitiba2.unespar.edu.br/noticias/uapi-comeca-suas-atividades-com-quase-50-idosos-as-online-conectados>. Acesso em: 25 maio 2024

VAGETTI, G. C. *et al.* Association between physical activity and quality of life in the elderly: A systematic review, 2000-2012. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, 36, n. 1, jan./mar. 2014. 76-88. DOI: 10.1590/1516-4446-2012-0895. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24554274/>. Acesso em: 28 jan. 2025.

VALENZUELA, M. J.; SACHDEV, P. Brain reserve and cognitive decline: A non-parametric systematic review. **Psychological Medicine**, Reino Unido, v. 36, n. 8, p. 1065-1073, ago. 2006. DOI: 10.1017/S0033291706007744. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16650343/>. Acesso em: 28 jan. 2025.

VALIS, M.; SLANINOVA, G.; PRAZAK, P.; POULOVA, P.; KACETL, J.; KLIMOVA, B. Impact of Learning a Foreign Language on the Enhancement of Cognitive Functions Among Healthy Older Population. **Journal Psycholinguist Research**. República Tcheca, v. 48, n. 6, p. 1311–1318, ago. 2019. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10936-019-09659-6>. Acesso em: 28 jan. 2025.

VAN DIJK, T. A. **Macrostructures**: an interdisciplinary study of global structures in discourse, interaction and cognition. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates,

Inc., 1980.

VAUPEL, J. W. Biodemography of human ageing. **Nature**, Reino Unido, v. 464, n. 7288, p. 536-542, mar. 2010. DOI: 10.1038/nature08984. Disponível em: <https://www.nature.com/articles/nature08984>. Acesso em: 28 jan. 2025.

VERGARA, S. C.; VILLARDI, B. Q.; SANTOS, M. C. F.; FERNANDES, P. P. Competências educacionais de docentes em cursos de mestrado e doutorado em administração. In: XXXVI ENCONTRO DA ANPAD, 3., 2012, João Pessoa. **Anais do XXXVI EnANPAD**. João Pessoa: ANPAD, 2012. p. 1-16. Disponível em: https://arquivo.anpad.org.br/diversos/down_zips/63/2012_EPQ787.pdf. Acesso em: 29 jan. 2025.

VILLAR, F.; CELDRÁN, M.; PINAZO, S.; TRIADÓ, C. The Teacher's Perspective in Older Education: The Experience of Teaching in a University for Older People in Spain. **Educational Gerontology**, Reino Unido, v. 36, n. 10-11, p. 951-967, set. 2010. DOI:10.1080/03601277.2010.485037. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03601277.2010.485037>. Acesso em: 25 jan. 2025.

WANG, R. *et al.* Back to school in later life: Older Chinese adults' perspectives on learning participation barriers. **Educational Gerontology**, Reino Unido, v. 42, n. 9, p. 646-659, jul. 2016. DOI:10.1080/03601277.2016.1205385. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03601277.2016.1205385>. Acesso em: 25 jan. 2025.

WEI, R.; WANG, R.; WANG, J. Exploring English learning motivation among Chinese older adults. **Language Teaching Research**, Reino Unido, v. 1, n. 26, p. 1-26, maio 2024. DOI: 10.1177/13621688241242175. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/13621688241242175?icid=int.sj-abstract.citing-articles.87>. Acesso em: 28 jan. 2025.

WHALLEY, L. J.; DEARY, I. J.; APPLETON, C. L.; STARR, J. M.. Cognitive Reserve and the neurobiology of cognitive aging. **Ageing research reviews**. Irlanda, v. 3, n. 4, p. 369-382, nov. 2004. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1568163704000273>. Acesso em: fev. 2024

WILSON, R. S.; MENDES DE LEON, C. F.; BARNES, L. L.; SCHNEIDER, J. A.; BIENIAS, J. L.; EVANS, D. A.; BENNETT, D. A. Participation in cognitively stimulating activities and risk of incident Alzheimer disease. **JAMA**, Estados Unidos, v. 287, n. 6, p. 742-748, fev. 2009. DOI: 10.1001/jama.287.6.742. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/798/79875789003/html/>. Acesso em: 30 maio 2024.

WOODY, R. **Psychology for musicians: understanding and acquiring the skills** (2. ed.). New York: Oxford University Press, 2022.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

As questões que nortearão a entrevista serão:

1. Como foi a sua formação? (Escola pública, particular, área de formação, grau de escolaridade)
2. Como eram as escolas que você passou? Você tinha aulas em outros lugares? (cursos, grupos de estudo...)
3. Qual era a sua matéria favorita na escola? O que você gostava nela?
4. Quem foi seu professor preferido? Como ele dava aula? Quantos anos você tinha?
5. Você acredita que hoje você gostaria de ter aulas com esse professor? Ou preferiria um professor diferente? Por quê?
6. Durante a aula, existe algo que o professor faça que te incomode ou te faça perder o foco? O que?
7. Hoje, como você definiria um bom professor?
8. Comente sobre as habilidades e competências que te agradam em um professor.

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) Colaborador(a),

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada **Competências e Habilidades docentes sob a ótica de participantes de uma Universidade Aberta da Pessoa Idosa**, que faz parte do curso Mestrado em Educação, sob a responsabilidade de Gislaine Cristina Vagetti da instituição UNESPAR.

O objetivo geral é compreender quais são as habilidades e competências docentes mais valorizadas por um grupo de participantes de uma Universidade Aberta da Pessoa Idosa.

Os objetivos específicos são: caracterizar o perfil sociodemográfico da população investigada; identificar as expectativas de alunos idosos com relação aos seus professores; entender o papel que o envelhecimento tem em relação às preferências dos estudantes em contextos de ensino-aprendizagem; listar quais as competências e habilidades docentes valorizadas por alunos idosos;

O presente projeto de pesquisa foi aprovado pelo CEP UNESPAR.

DADOS DO PARECER DE APROVAÇÃO

Emitido Pelo Comitê de Ética em Pesquisa, CEP UNESPAR.

Número do parecer: 6.847.589

Data da relatoria: 24/05/2024

PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA: A sua participação é muito importante, e ela se dará da seguinte forma: você comparecerá a UAPI, localizada na UNESPAR Campus Curitiba II, como de costume. Após o encerramento das atividades da UAPI, você será convidado(a) para uma outra sala, onde faremos a entrevista. Neste momento, será solicitada sua autorização por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, Termo de autorização de uso de imagem e voz (TAUIV) e do Termo de Compromisso de utilização de dados. Caso concorde com todos os termos, passamos para a próxima etapa que é consiste em responder o questionário sociodemográfico,

composto de 12 (doze) perguntas. Após o preenchimento do questionário, começaremos a entrevista de maneira individual. A entrevista é composta por perguntas com temas relacionados a sua formação, experiências escolares anteriores, preferências no andamento e aspectos específicos das aulas e a sua percepção sobre competências e habilidades de professores durante sua trajetória acadêmica.

- 1. RISCOS E DESCONFORTOS:** Informamos que poderão ocorrer os riscos/desconfortos a seguir: constrangimento ou expressão intensa ao recordar momentos de sala de aula e/ou o trato de professores específicos. A pesquisadora, sendo professora há 8 anos, saberá acolher e ajudar o(a) participante a processar esses conteúdos, com suporte individualizado durante e após a entrevista. Além disso, o grupo de pesquisa envolvido neste estudo conta com uma psicóloga (CRP 08/31.866) que se coloca à disposição para fornecer apoio técnico. Lembramos, ainda, que a participação do participante é totalmente voluntária, podendo este se recusar a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto lhe acarrete qualquer ônus ou prejuízo.
- 2. BENEFÍCIOS:** Os benefícios esperados são: expressão de sentimentos e alívio consequente; troca de vivências que proporcionam aprendizado e sabedoria; e resgate de lembranças de momentos significativos da vida.
- 3. CONFIDENCIALIDADE:** Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar as identidades. O material gravado em áudio e vídeo será armazenado em um drive particular pertencente a uma conta virtual Gmail do pesquisador. Após cinco anos, todo este material será expurgado por fracionamento (papéis A4) e por deleção (dados digitais). Os dados pessoais e imagens permanecerão em sigilo e os nomes dos participantes não aparecerão em lugar nenhum dos questionários ou das gravações de áudio e vídeo das

entrevistas e nem quando os resultados forem apresentados. Os dados coletados só serão utilizados para fins de publicações científicas, reservando a confidencialidade e segurança de todos os participantes.

- 4. ESCLARECIMENTOS:** Caso você tenha mais dúvidas ou necessite esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que queira saber antes, durante e depois da sua participação, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UNESPAR, cujo endereço consta deste documento. Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o **pesquisador responsável**, conforme o endereço abaixo:

Nome do pesquisador responsável: Dra. Gislaine Cristina Vagetti

Endereço: Rua dos Funcionários, 1357 – Cabral – Curitiba/PR

Telefone para contato: +55 41 99956-2673

E-mail: gislainevagetti@hotmail.com

Horário de atendimento: horário comercial

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (CEP) envolvendo Seres Humanos da UNESPAR, no endereço abaixo:

CEP UNESPAR

Universidade Estadual do Paraná.

Avenida Gabriel Esperidião, S/N - Sala 20 – Jardim Morumbi, Paranavaí – PR; CEP: 87.703-000;

Telefone: (44) 3424-0100;

E-mail: cep@unespar.edu.br

- 5. RESSARCIMENTO DAS DESPESAS:** Caso o(a) Sr.(a) aceite participar da pesquisa, não receberá nenhuma compensação financeira.

6. CUSTOS: Foi esclarecido de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por sua participação na pesquisa, tendo em vista que sua participação é voluntária

7. PREENCHIMENTO DO TERMO: Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você. Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você), como garantia do acesso ao documento completo.

TERMO 1

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, o Sr.(a) _____, declara que, após leitura minuciosa do TCLE, teve oportunidade de fazer perguntas, esclarecer dúvidas que foram devidamente explicadas pelo (a) pesquisador(a), ciente dos serviços e procedimentos aos quais será submetido e, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO em participar voluntariamente desta pesquisa. E, por estar de acordo, assina o presente termo.

Cidade, _____ de _____ de _____.

Assinatura ou impressão datiloscópica

TERMO 2

Eu

_____ (nome do pesquisador ou do membro da equipe que aplicou o TCLE), declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado. Cidade, _____ de _____ de _____.

Assinatura ou impressão datiloscópica

APÊNDICE C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA O USO DE IMAGEM E VOZ

Título da pesquisa: **Competências e Habilidades docentes sob a ótica de participantes de uma Universidade Aberta da Pessoa Idosa**

Local de pesquisa: Universidade Aberta a Pessoa Idosa (UAPI)

Nome do pesquisador responsável (Orientadora): Gislaine Cristina Vagetti

Nome do pesquisador (acadêmico): Samantha Stefani Lino Nobre de Oliveira

Responsável pelo local de realização da pesquisa: Noemi Nascimento Ansay (direção UNESPAR Campus Curitiba II) e Lydio Roberto Silva (vice-coordenador da UAPI)

Apresentação da pesquisa: Esta pesquisa visa compreender quais são as competências e habilidades docentes mais valorizadas por um grupo de participantes de uma Universidade Aberta da Pessoa Idosa. Serão realizados encontros individuais nos quais serão realizadas entrevistas semiestruturadas acerca de suas experiências com aulas e preferências em relação aos comportamentos de seus professores.

Objetivo Geral: O objetivo geral é compreender quais são as habilidades e competências docentes mais valorizadas por um grupo de participantes de uma Universidade Aberta da Pessoa Idosa.

Os objetivos específicos são: caracterizar o perfil sociodemográfico da população investigada; identificar as expectativas de alunos idosos com relação aos seus professores; entender o papel que o envelhecimento tem em relação às preferências dos estudantes em contextos de ensino-aprendizagem; listar quais as competências e habilidades docentes valorizadas por alunos idosos;

Serão relacionados abaixo os riscos contidos na realização do projeto, bem como as precauções que serão adotadas, e os possíveis benefícios:

RISCOS E DESCONFORTOS: Informamos que poderão ocorrer os riscos/desconfortos a seguir: constrangimento ou expressão intensa ao recordar momentos de sala de aula e/ou o trato de professores específicos. A pesquisadora, sendo professora há 8 anos, saberá acolher e ajudar o(a) participante a processar esses conteúdos, com suporte individualizado durante e após a entrevista. Além disso,

o grupo de pesquisa envolvido neste estudo conta com uma psicóloga (CRP 08/31.866) que se coloca à disposição para fornecer apoio técnico. Lembramos, ainda, que a participação do participante é totalmente voluntária, podendo este se recusar a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto lhe acarrete qualquer ônus ou prejuízo.

BENEFÍCIOS: Os benefícios esperados são: expressão de sentimentos e alívio consequente; troca de vivências que proporcionam aprendizado e sabedoria; e resgate de lembranças de momentos significativos da vida.

CONFIDENCIALIDADE: Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar as identidades. O material gravado em áudio e vídeo será armazenado em um drive particular pertencente a uma conta virtual Gmail do pesquisador. Após cinco anos, todo este material será expurgado por fracionamento (papéis A4) e por deleção (dados digitais). Os dados pessoais e imagens permanecerão em sigilo e os nomes dos participantes não aparecerão em lugar nenhum dos questionários ou das gravações de áudio e vídeo das entrevistas e nem quando os resultados forem apresentados. Os dados coletados só serão utilizados para fins de publicações científicas, reservando a confidencialidade e segurança de todos os participantes.

Eu, _____,

RG _____, concordo em participar desta pesquisa voluntariamente e autorizo o uso de minha imagem e voz para fins que envolvam a pesquisa ou apresentação da conclusão da mesma, regida pelos pesquisadores Samantha Stefani Lino Nobre de Oliveira, RG 38.810.158-1 e Gislaine Cristina Vagetti, RG: 4.631.238-4. Caso eu me sinta desconfortável com as formas de registro expostas acima, estou ciente de que posso sugerir que uma ou as duas não sejam utilizadas.

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – UNESPAR.

Unespar Campus Paranavaí – Avenida Gabriel Esperidião, S/N - Sala 20 Jardim Morumbi, Paranavaí – PR; CEP: 87.703-000; Telefone: (44)3424-0100; celular: (44)999734064; E-mail: cep@unespar.edu.br.

_____	_____	_____
Assinatura do participante (membro da equipe)	Assinatura pesquisador	Assinatura pesquisador

APÊNDICE D – TABELA DE CATEGORIAS E CÓDIGOS EMPREGADOS NA ANÁLISE

Categoria	Referências	Citações da categoria		Código	Magnitude	
		N	%			
Relacionamento interpessoal	Vergara <i>et al.</i> (2012); Costa <i>et al.</i> (2020) Souza, Silva e Araújo (2023);			Construção de uma relação de parceria com os alunos	17	
				Afetividade	11	
				Demonstração de empatia	10	
				Amizade	6	
				Atenção	6	
				Acolhimento	5	
				Reconhecimento das contribuições dos alunos	5	
				Reconhecimento das demandas dos alunos	5	
				Sensibilidade às necessidades emocionais dos alunos	5	
				Imparcialidade	4	
			105	26,9	Paciência	4
					Respeito às diferenças individuais	4
					Rigidez	4
					Dinamismo	3
					Disponibilidade para interações fora da sala de aula	3
					Empolgação	3
		Conhecimento			Relacionamento educado e respeitoso	3
			Carisma/Simpatia	2		
			Mediação de conflitos	2		
			Promoção de um ambiente de segurança	2		
			Cuidado	1		
	69	17,7	Conhecimento das especificidades do envelhecimento	15		

Comunicação	Garcia (1988); Vergara <i>et al.</i> (2012);	Domínio do conteúdo	15
		Aplicação do conhecimento ao cotidiano	12
		Articulação entre teoria e prática	9
		Paixão pelo assunto	6
		Preparação técnica para questões metodológicas	4
		Reconhecimento de limitações	3
		Capacidade de contextualizar o conhecimento	2
		Atualização sobre a área	1
		Conhecimento interdisciplinar	1
		Curiosidade e capacidade de observação	1
		Exploração de pesquisas científicas relevantes	0
		Clareza na apresentação do conteúdo	12
		Habilidade de escuta ativa	9
		Promoção e manejo de interações em sala	9
		Bom humor	5
Comunicação	Costa <i>et al.</i> (2020); Harvey e Griffin (2021)	Capacidade de explicar conceitos complexos	4
		Diálogo professor-aluno	4
		Descontração	3
		Uso de linguagem acessível	3
		Clareza nas instruções	2
		Uso de recursos visuais	2
		Feedback claro e construtivo	1
		Resposta à dúvidas com paciência	1
		Ritmo e tom de fala adequado	1
		Tom de voz empático	1
		Uso de gestos	1
		14,9	10
		58	10
		13,6	10
		Promoção de debates	10

Novidade		1
Promoção de objetivos desafiadores e alcançáveis		1
Respeito e valorização das experiências de vida dos alunos		11
Inclusão e diversidade	Reconhecimento da pluralidade etária	5
	Conexão com a realidade	4
	Reflexão sobre práticas excludentes	4
	Criação de um ambiente de ensino acolhedor	3
	Incentivo à participação de todos os alunos	3
	Adaptação às diferenças culturais dos alunos	2
	Promoção de igualdade de oportunidades	1
	Consideração de necessidades especiais	0
	Sensibilidade às questões sensíveis	0
	Uso de materiais diversificados	0
Planejamento e organização	Adaptação às necessidades dos alunos	4
	Estruturação clara das aulas	4
	Planejamento de atividades interativas	4
	Planejar atividades com diferentes níveis de interação	3
	Planejar atividades com movimento	2
	Sequência lógica do conteúdo	2
	Flexibilidade	1
	Gestão de tempo	1
	Planejamento para integração de teoria e prática	1
	Revisão e avaliação contínua do planejamento	1
	Uso de materiais adequados	1
	Alinhamento com a proposta	0

FONTE: os autores (2025).

ANEXOS

ANEXO A – QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO ADAPTADO DE MAZO (2003)

1. Nome:
2. Naturalidade:
3. Nacionalidade:
4. Gênero: () Feminino () Masculino () Outro
5. Data de nascimento:
6. Idade:
7. Sua cor ou raça é:
() Branca
() Preta
() Amarela
() Parda
() Outra: Qual?
8. Estado civil atual:
() Solteiro/solteira (nunca casou)
() Casado/casada ou com companheiro/companheira ou união estável
() Separado/separada ou divorciado/divorciada
() Viúvo/viúva
() Outro: Qual?
9. Mais alto nível de escolaridade alcançado:
() Analfabeto
() Primário incompleto
() Primário completo/ Ensino Fundamental incompleto
() Ensino Fundamental incompleto/ Ensino Médio incompleto
() Ensino Médio completo/ Curso Superior incompleto
() Curso Superior completo
() Curso Técnico incompleto
() Curso Técnico completo

() Pós-graduação: Nível?

() Outra: Qual?

10. Quantos anos de escolaridade?

11. Em relação aos professores, você prefere:

a. () professores que falem mais alto

() professores que falem mais baixo

b. () professores que usam slides ou recursos visuais

() professores que NÃO usam slides ou recursos visuais

c. () professores que deem explicações mais breves

() professores que deem explicações mais longas e com diversos exemplos

d. () professores que façam perguntas à turma

() professores que NÃO façam perguntas à turma

e. () professores que apresentam no começo da aula todas as atividades que serão realizadas

() professores que apresentam as atividades no momento que serão realizadas

12. Você gosta que:

a. O professor ande pela sala?

() Sim () Não

b. O professor conte piadas?

() Sim () Não

c. O professor conte histórias ou traga informações de sua vida pessoal?
() Sim () Não

d. O professor gesticule enquanto fala?
() Sim () Não

e. O professor te chame pelo nome?
() Sim () Não

f. O professor se mostre disponível antes e/ou depois da aula?
() Sim () Não

ANEXO B – MINI-EXAME DO ESTADO MENTAL (MEEM)

MINI EXAME DO ESTADO MENTAL

Nome: _____
 Data da Avaliação: ____/____/____ Avaliador: _____

ORIENTAÇÃO:

- Dia da Semana (1 Ponto)..... ()
- Dia do mês (1 Ponto) ()
- Mês (1 Ponto) ()
- Ano (1 Ponto)..... ()
- Hora Aproximada (1 Ponto)..... ()
- Local Específico (apartamento ou setor) (1 Ponto)..... ()
- Instituição (residência, hospital, clínica) (1 Ponto)..... ()
- Bairro ou Rua próxima (1 Ponto)..... ()
- Cidade (1 Ponto)..... ()
- Estado (1 Ponto)..... ()

MEMÓRIA IMEDIATA

- Fale 3 palavras não correlacionadas. Posteriormente pergunte ao paciente sobre as 3 palavras. Dê um ponto para cada resposta correta ()
- Depois repita as palavras e certifique-se de que o paciente aprendeu, pois mais adiante você irá perguntá-las novamente.

ATENÇÃO E CÁLCULO

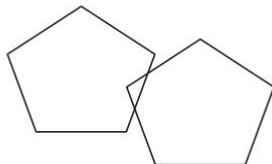
- (100-7) Sucessivos, 5 vezes sucessivamente
 (1 ponto para cada cálculo correto) ()
 (alternativamente soletrar mundo de trás pra frente)

EVOCAÇÃO

- Pergunte ao paciente pelas 3 palavras ditas anteriormente
 (1 ponto por palavra) ()

LINGUAGEM

- Nomear um relógio e uma caneta (2 pontos) ()
- Repetir: "Nem aqui, nem ali, nem lá" (1 ponto)..... ()
- Comando: Pegue este papel com a mão direita,
 dobre ao meio e coloque no chão (3 pontos)..... ()
- Ler e obedecer: "feche os olhos" (1 ponto)..... ()
- Escrever uma frase (1 ponto)..... ()
- Copiar um desenho (1 ponto) ()



ESCORE (____/ 30)

ANEXO C – APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PARANÁ - UNESPAR**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: Competências e habilidades docentes sob a ótica de participantes de uma Universidade Aberta da Pessoa Idosa

Pesquisador: Gislaine Cristina Vagetti

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 79087824.2.0000.9247

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.847.589

Apresentação do Projeto:

Esta proposta de pesquisa de Mestrado em programa de Educação da UFPR tem por objetivo compreender quais são as competências e habilidades docentes mais valorizadas por um grupo de participantes de uma Universidade Aberta da Pessoa Idosa, localizada em Curitiba/PR. Esta pesquisa se caracteriza como qualitativa de natureza exploratória e transversal. Serão selecionados, por conveniência, 30 participantes voluntários, estudantes de uma

UAPI, que obtenham o escore mínimo no Mini-Exame do Estado Mental (MEEM). Os dados serão coletados a partir de uma entrevista semiestruturada individual acompanhada de um questionário sociodemográfico que serão analisados por meio de Análise de Conteúdo.

Objetivo da Pesquisa:

Compreender quais são as habilidades e competências docentes mais valorizadas por um grupo de participantes de uma Universidade Aberta da Pessoa Idosa.

Específicos:

Caracterizar o perfil sociodemográfico da população investigada; Identificar as expectativas de alunos idosos com relação aos seus professores; Entender o papel do envelhecimento em relação às preferências dos estudantes em contextos de ensino-aprendizagem; Listar quais as competências e habilidades docentes valorizadas por alunos idosos;

Endereço: Av: Gabriel Esperidião s/n sala 20

Bairro: Jardim Morumbi

CEP: 87.703-000

UF: PR

Município: PARANAVAI

Telefone: (44)99973-4064

Fax: (44)3141-4334

E-mail: cep@unespar.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ - UNESPAR



Continuação do Parecer: 6.847.589

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Informamos que poderão ocorrer os riscos/desconfortos a seguir: constrangimento ou expressão intensa ao recordar momentos de sala de aula e/ou o trato de professores específicos. A pesquisadora, sendo professora há 8 anos, saberá acolher e ajudar o(a) participante a processar esses conteúdos, com suporte individualizado durante e após a entrevista. Além disso, o grupo de pesquisa envolvido neste estudo conta com uma psicóloga (CRP 08/31.866) que se coloca à disposição para fornecer apoio técnico. Lembramos, ainda, que a participação é totalmente voluntária, podendo este se recusar a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto lhe acarrete qualquer ônus ou prejuízo.

Benefícios:

Os benefícios esperados são: expressão de sentimentos e alívio consequente; troca de vivências que proporcionam aprendizado e sabedoria; e resgate de lembranças de momentos significativos da vida.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa no campo da Educação que traz a participação de alunos de um programa Unoversidade Aberta a pessoa idosa como protagonistas na avaliação dos professores que ministram aulas no programa. A participação será por meio de entrevista semiestruturada com questões apresentadas dentro do projeto.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Documentos apresentados: Folha de rosto assinada; Termo de compromisso de dados; termos de ciência do responsável pelo local, vice coordenador do Programa UAPI; Termo de autorização de uso da imagem e voz; TCLE; Projeto brochura.

Recomendações:

No Texto do TCLE citam que o participante deve ter ciência do Termo de compromisso de dados. Esse procedimento não é comum, mas não interfere nos aspectos da ética na prática de pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências.

Endereço: Av: Gabriel Esperidião s/n sala 20

Bairro: Jardim Morumbi

CEP: 87.703-000

UF: PR

Município: PARANAVAI

Telefone: (44)99973-4064

Fax: (44)3141-4334

E-mail: cep@unespar.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PARANÁ - UNESPAR



Continuação do Parecer: 6.847.589

Considerações Finais a critério do CEP:

Ressalta-se que cabe ao pesquisador responsável encaminhar os relatórios da pesquisa, por meio da Plataforma Brasil, via notificação do tipo „relatório“ para que sejam devidamente apreciadas no CEP, conforme Resolução CNS nº 466/12, item XI.2.d e Resolução CNS nº 510/16, art. 28, item V.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2311350.pdf	03/04/2024 19:17:22		Aceito
Outros	TERMO_COMPROMISSO_DADOS.pdf	03/04/2024 19:15:02	Gislaine Cristina Vagetti	Aceito
Outros	TERMO_CIENCIA_RESPONSAVEL.pdf	03/04/2024 19:14:20	Gislaine Cristina Vagetti	Aceito
Outros	TERMO_AUTORIZACAO_TAUIV.pdf	03/04/2024 19:13:13	Gislaine Cristina Vagetti	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_CONSENTIMENTO_TCLE.pdf	03/04/2024 19:09:50	Gislaine Cristina Vagetti	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	03/04/2024 19:08:30	Gislaine Cristina Vagetti	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_ROSTO.pdf	03/04/2024 19:08:05	Gislaine Cristina Vagetti	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PARANAVAI, 24 de Maio de 2024

Assinado por:
Willian Augusto de Melo
(Coordenador(a))

Endereço: Av:Gabriel Esperidião s/n sala 20
Bairro: Jardim Morumbi **CEP:** 87.703-000
UF: PR **Município:** PARANAVAI
Telefone: (44)99973-4064 **Fax:** (44)3141-4334 **E-mail:** cep@unespar.edu.br