

TRAMA VIVA

o jeito UMA de ser, o jeito UMA de viver



UNIVERSIDADE DA MATURIDADE

NEILA BARBOSA OSÓRIO
DJANIRÉS LAGEANO NETO DE JESUS
LUIZ SINÉSIO SILVA NETO

TRAMA VIVA

o jeito UMA de ser, o jeito UMA de viver



UNIVERSIDADE DA MATURIDADE

**NEILA BARBOSA OSÓRIO
DJANIRES LAGEANO NETO DE JESUS
LUIZ SINÉSIO SILVA NETO**



EDUFT

Conhecimento na palma da mão

Neila Barbosa Osório

Djanires Lageano Neto de Jesus

Luiz Sinésio Silva Neto

TRAMA VIVA

o jeito UMA de ser, o jeito UMA de viver

2026

Neila Barbosa Osório

Djanires Lageano Neto de Jesus

Luiz Sinésio Silva Neto

TRAMA VIVA

o jeito UMA de ser, o jeito UMA de viver

1ª Edição

Volume único

PALMAS

2026

Universidade Federal do Tocantins

Editora da Universidade Federal do Tocantins - EDUFT

Reitora

Maria Santana Ferreira dos Santos
Milhomem

Vice-reitor

Marcelo Leineker Costa

Pró-Reitor de Administração e Finanças (PROAD)

Carlos Alberto Moreira de Araújo

Pró-Reitor de Avaliação e Planejamento (PROAP)

Eduardo Andrea Lemus Erasmo

Pró-Reitor de Assuntos Estudantis (PROEST)

Kherlley Caxias Batista Barbosa

Pró-Reitor de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários (PROEX)

Bruno Barreto Amorim Campos

Pró-Reitora de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas (PROGEDEP)

Michelle Matilde Semiguel Lima
Trombini Duarte

Pró-Reitora de Graduação (PROGRAD)

Valdirene Gomes dos Santos de
Jesus

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPESQ)

Marcus Vinicius Giongo Alves

Pró-Reitora de Tecnologia e Comunicação (PROTIC)

Olivia Tozzi Bittencourt

Conselho Editorial

Presidente

Ruhena Kelber Abrão Ferreira

Membros do Conselho por Área

Ciências Biológicas e da Saúde

Ruhena Kelber Abrão Ferreira

Ciências Humanas, Letras e Artes

Fernando José Ludwig

Ciências Sociais Aplicadas

Ingrid Pereira de Assis

Interdisciplinar

Wilson Rogério dos Santos

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.



Capa: Neila Barbosa Osório

Diagramação: Marlon Santos de Oliveira Brito

Revisão Linguística: Os Autores

Revisão Técnica: Nubia Pereira Brito Oliveira

DOI: 10.20873//_eduft_2026_44

Ficha:

Copyright © 2026 – Universidade Federal do Tocantins – Todos direitos reservados

www.uft.edu.br

Universidade Federal do Tocantins (UFT) | Câmpus de Palmas
Avenida NS 15, Quadra 109 Norte | Plano Diretor Norte Bloco
IV, Reitoria
Palmas/TO | 77001-090



Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca da Universidade Federal do Tocantins

W388 Trama Viva: o jeito UMA de ser, o jeito UMA de viver [livro digital] Volume 1 /
Organização: Neila Barbosa Osório, Djanires Lageano Neto de Jesus, Luiz Sinésio Silva
Neto.

Palmas, TO
: EdUFT, 2026.
134 p.

ISBN nº 978-65-5390-248-0

1. Educação intergeracional 2. Envelhecimento 3. Universidade da Maturidade 4.
Formação; I. Osório, Neila Barbosa; II. Jesus, Djanires Lageano Neto de; III. Neto, Luiz
Sinésio Silva; V. Título.

CDD 980.1

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer
forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A
violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do
Código Penal.



<https://sites.uft.edu.br/uma/>



<https://www.uft.edu.br/extensao>



<https://www.uems.br/>

APRESENTAÇÃO

Querido leitor, querida leitora,

É com alegria e sentido de pertencimento que apresentamos este livro, fruto de uma caminhada construída por muitas mãos, muitas histórias e muitos encontros. Esta obra nasceu da convivência, da escuta e da aprendizagem compartilhada entre gerações que, ao longo de duas décadas, encontraram na Universidade da Maturidade um espaço de diálogo, criação e produção de conhecimento.

A tese que atravessa estas páginas sustenta que a Trama Viva constitui o jeito UMA de ser e de viver, um modo singular de existir, aprender e construir relações intergeracionais, tecido cotidianamente no contexto da Universidade da Maturidade. Sua originalidade não reside apenas no encontro entre diferentes gerações, uma vez que esse diálogo já é amplamente reconhecido e discutido no campo da educação intergeracional. O que distingue a Trama Viva é a compreensão de que o conhecimento se constitui como uma construção coletiva, produzida no entrelaçamento das experiências, dos saberes, das memórias e dos novos itinerários de vida compartilhados entre velhos, jovens e crianças. Nessa perspectiva, aprender deixa de ser um processo individual para tornar-se uma experiência relacional, na qual cada sujeito ensina e aprende no encontro com o outro.

Na Trama Viva, o conhecimento é produzido por meio da Acolhência, princípio que fortalece vínculos de confiança, respeito, escuta e pertencimento entre as pessoas. Orienta-se pela Longevidade Criativa, reconhecendo a velhice como tempo de potência, participação, criação e produção de novos sentidos para a vida. Constitui-se, ainda, como uma Ontoepistemologia Pedagógica Situada, ao compreender que todo conhecimento emerge das

relações entre sujeitos, territórios, culturas e experiências concretas. Nessa perspectiva, conhecer não significa apenas acumular informações, mas construir sentidos coletivamente, a partir do diálogo entre diferentes gerações, saberes e modos de existir.

Ao escrever este livro, buscamos responder a uma pergunta que nos acompanhou durante toda a trajetória: como uma experiência de educação intergeracional desenvolvida na Universidade da Maturidade transformou-se em uma proposta capaz de orientar processos de formação humana, científica e social?

A resposta está nas páginas que seguem. Ela não foi encontrada apenas nos conceitos ou nas teorias, mas principalmente nas rodas de conversa, nas histórias compartilhadas, nos encontros entre gerações e nos territórios onde a Trama Viva ganhou sentido.

Esta obra nasce no campo da educação intergeracional, dialogando com uma trajetória construída por pesquisadores que estudam as relações entre gerações, a aprendizagem compartilhada e a circulação dos saberes. Contudo, ela apresenta uma contribuição própria: entender que o encontro entre gerações não é somente espaço de convivência, mas também lugar de produção de conhecimento.

Por isso, a organização deste livro acompanha o próprio movimento da Trama Viva: primeiro a experiência, depois a reflexão e a teoria. Escolhemos começar pela história, pelo caminho percorrido, pelas pessoas e pelos acontecimentos que deram origem à proposta. A teoria chega como companheira de viagem, ajudando-nos a compreender aquilo que a prática revelou.

Acreditamos que o conhecimento se constrói em movimento. A experiência provoca perguntas; as perguntas geram reflexão; a reflexão encontra a teoria; e a teoria retorna à prática, transformando-a

novamente. Esse ciclo permanece aberto, porque aprender é um processo contínuo, assim como a própria vida.

Ao longo desta obra, fazemos também algumas escolhas de linguagem que expressam nossa forma de compreender os sujeitos que fazem parte desta história. Utilizamos a palavra "velhos" para reconhecer homens e mulheres que vivem na velhice, valorizando essa etapa da existência sem esconder sua identidade por meio de expressões que muitas vezes diminuem sua potência. Chamamos de acadêmicos aqueles que participam da Universidade da Maturidade porque eles não são sujeitos passivos de uma ação educativa; são protagonistas, aprendizes e produtores de conhecimento.

Também compreendemos a Universidade da Maturidade como um programa universitário, com trajetória, currículo, formação e produção científica próprios. Ela é um espaço onde velhos continuam aprendendo, criando, pesquisando e participando ativamente da vida social.

O livro está organizado em quatro grandes movimentos. No primeiro movimento, apresentamos a origem da Trama Viva, reconstruindo a história de como a experiência da Universidade da Maturidade se transformou em uma proposta própria de educação intergeracional. Nesse percurso, apresentamos seus fundamentos: a Intergeracionalidade como relação, a Acolhência como vínculo, a Longevidade Criativa como finalidade e a Ontoepistemologia Pedagógica Situada como território de aprendizagem.

No segundo movimento, dialogamos com os fundamentos teóricos que ajudam a compreender essa experiência. Aproximamo-nos de diferentes perspectivas que iluminam questões como diálogo, experiência, saberes tradicionais, relação com o outro e construção coletiva do conhecimento.

No terceiro movimento, apresentamos a organização metodológica da Trama Viva. É nesse momento que os operadores Rede, Pilão e Trançado são apresentados como itinerários que ajudam a compreender e realizar processos educativos fundamentados na participação, na autoria e na construção compartilhada.

No quarto movimento, mostramos como a Trama Viva continua se expandindo para diferentes espaços e contextos. Apresentamos suas possibilidades na formação docente, na educação indígena e quilombola e na formação de pesquisadores, demonstrando que uma experiência nascida em determinado território pode dialogar com diferentes realidades sem perder sua essência.

O último movimento não representa um ponto final. Ele é uma abertura para novos caminhos, porque uma trama permanece viva enquanto continua sendo tecida. Cada pessoa que se aproxima desta proposta acrescenta novos fios, novas perguntas e novas possibilidades.

Ao entregar este livro ao leitor, fazemos um convite: caminhe conosco por essa experiência, conheça as histórias que deram origem à Trama Viva e perceba que o conhecimento ganha força quando deixa de ser construído por poucos e passa a ser tecido por muitos.

Aprendemos com os mais velhos que o tempo não diminui a capacidade de criar, ensinar e transformar. Aprendemos com os mais jovens que toda tradição pode encontrar novos caminhos. E aprendemos, sobretudo, que quando diferentes gerações se encontram com respeito e acolhência, o conhecimento deixa de ser apenas algo que se transmite e passa a ser algo que se constrói juntos.

Seja bem-vindo à Trama Viva. Que este livro seja também uma roda de encontro, escuta e aprendizagem.

Neila Barbosa Osório

Djanires Lageano Neto de Jesus

Luiz Sinésio Silva Neto

PREFÁCIO

Alguns livros nos chegam pelas mãos da ciência. Outros, pela força da convivência. Este chegou até mim pelos dois caminhos.

Há pessoas cuja trajetória acadêmica se confunde com a própria história das ideias que ajudaram a construir. A Dra. Neila Barbosa Osório é uma delas. Ao longo de décadas de dedicação à educação, ao envelhecimento humano e à formação universitária, consolidou uma forma singular de compreender a produção do conhecimento: uma ciência que nasce do encontro entre pessoas, da escuta sensível e da convicção de que toda vida é portadora de saberes.

Tenho o privilégio de conhecer essa trajetória desde seus primeiros desdobramentos em minha própria vida. Nossa história começou em 1998, quando fui seu estagiário, ainda em Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Eu dava os primeiros passos na universidade quando encontrei uma professora que compreendia a educação muito além da transmissão de conteúdos. Com ela aprendi que ensinar é, antes de tudo, estabelecer vínculos, reconhecer potencialidades e acreditar que as pessoas sempre podem transformar a si mesmas e o mundo ao seu redor.

Foi também sob essa influência que se iniciou minha caminhada acadêmica. Acompanhando sua maneira de pensar e fazer educação, percorri os caminhos da especialização, do mestrado e do doutorado, sempre movido pela convicção de que a produção do conhecimento somente encontra sentido quando está comprometida com a transformação da vida das pessoas. Essa experiência permitiu-me testemunhar, ao longo dos anos, a coerência entre aquilo que Neila sempre defendeu e aquilo que efetivamente realizou em sua prática docente, em suas pesquisas e em sua atuação institucional.

Nossas trajetórias profissionais seguiram caminhos distintos, mas jamais perderam o horizonte comum. O reencontro aconteceu de forma muito especial quando tivemos a oportunidade de implantar e fortalecer a Universidade da Maturidade no estado de Mato Grosso do Sul. Mais do que reproduzir uma experiência exitosa, fomos chamados a construir novos territórios de aprendizagem, respeitando culturas, contextos e singularidades. Mais uma vez, pude acompanhar a capacidade da professora Neila de transformar ideias em projetos, projetos em políticas educativas e políticas em experiências concretas de formação humana.

Desde então, compartilhamos pesquisas, desafios, sonhos e realizações. Hoje, a vida nos oferece uma bonita inversão de papéis. No Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (PROFEDUC), tenho a honra de acompanhar a professora Neila como supervisor de seu estágio pós-doutoral. Se, há quase três décadas, fui seu estagiário e aprendiz, hoje seguimos aprendendo juntos, reafirmando aquilo que este livro defende com tanta propriedade: o conhecimento se fortalece na reciprocidade, na colaboração e na permanente abertura para aprender com o outro.

Entretanto, reduzir essa caminhada a uma parceria acadêmica seria insuficiente. Nossa relação é atravessada pelo afeto, pela confiança construída ao longo do tempo, pelo respeito mútuo e pelo compromisso compartilhado com uma educação capaz de produzir dignidade, pertencimento e esperança. Ao longo desses anos, testemunhei não apenas a pesquisadora rigorosa, mas também a educadora sensível, capaz de enxergar, nos velhos, sujeitos de direitos, de cultura e de conhecimento.

Talvez seja justamente por isso que este livro me emociona.

Há livros que nascem de uma ideia. Outros, de uma inquietação teórica. Alguns surgem como resultado de longos anos de pesquisa. Esta obra, intitulada Trama Viva: o jeito UMA de ser, o jeito UMA de viver, percorreu um caminho diferente: nasceu da convivência. Antes de existir como conceito, foi encontro. Antes de ser teoria, foi vida compartilhada. Antes de ganhar palavras, foi experiência.

É justamente essa origem que torna esta obra singular.

Ao longo de mais de duas décadas, a Universidade da Maturidade (UMA), concebida e desenvolvida sob a liderança acadêmica da Dra. Neila Barbosa Osório, construiu uma trajetória que ultrapassou os limites de um programa universitário voltado aos velhos. Sem anunciar rupturas, produziu uma forma própria de compreender a educação, o envelhecimento, a produção do conhecimento e as relações humanas. Pouco a pouco, aquilo que parecia apenas um conjunto de práticas revelou possuir unidade, coerência e identidade. Havia um modo próprio de existir, de ensinar, de aprender e de pesquisar. Esse modo recebeu um nome: Trama Viva.

O leitor perceberá, logo nas primeiras páginas, que não se trata de um manual metodológico nem da descrição de uma experiência institucional. Tampouco encontrará uma teoria construída distante da realidade para posteriormente ser aplicada às pessoas. O percurso apresentado nesta obra segue direção inversa: a teoria emerge da prática. Nasce da observação cuidadosa do cotidiano, da escuta sensível das histórias de vida, da convivência entre jovens e velhos, das pesquisas desenvolvidas e da permanente disposição para aprender com aqueles que a sociedade, durante muito tempo, acostumou-se a enxergar apenas como destinatários do cuidado.

Ao afirmar que o velho é produtor de conhecimento, a autora principal desloca um paradigma profundamente enraizado na cultura contemporânea. O envelhecimento deixa de ser interpretado como

fase de perdas para tornar-se território de criação, autoria e transformação. A velhice deixa de ocupar uma posição periférica nos processos educativos para assumir protagonismo na construção coletiva do conhecimento.

Mas o alcance deste livro vai além da Gerontologia.

Ao acompanhar o desenvolvimento da Trama Viva, compreendemos que a educação intergeracional aqui apresentada não se limita ao encontro entre diferentes faixas etárias. Ela propõe outra maneira de compreender a aprendizagem. O conhecimento não circula em uma única direção; ele é tecido. Não pertence exclusivamente a quem ensina nem a quem aprende. Surge no espaço compartilhado da experiência, onde diferentes trajetórias humanas se encontram, dialogam, confrontam-se e se transformam mutuamente.

Outro aspecto que merece destaque é a coragem intelectual presente nesta obra. Em vez de apenas dialogar com categorias consolidadas pela literatura internacional, seus autores apresentam conceitos genuinamente construídos a partir da realidade brasileira, como a Acolhência, a Longevidade Criativa, a Ontoepistemologia Pedagógica Situada e os operadores Rede, Pilão e Trançado. São conceitos que nasceram da experiência concreta e procuram nomear aquilo que foi vivido antes mesmo de ser sistematizado. Embora expressem uma construção coletiva dos três autores, carregam, de forma inequívoca, a marca da longa trajetória intelectual e formativa da professora Neila, que inspirou e conduziu esse percurso.

Vivemos um tempo marcado pelo envelhecimento populacional e pela urgente necessidade de construir sociedades menos etaristas e mais inclusivas. Nesse cenário, a Trama Viva apresenta-se não apenas como uma proposta pedagógica, mas como uma ética da convivência, uma forma de compreender que o conhecimento floresce quando

diferentes gerações compartilham suas experiências, seus saberes e seus afetos.

Talvez essa seja a maior contribuição desta obra: lembrar-nos de que ninguém aprende sozinho e de que a ciência também pode nascer da escuta, da convivência e da ternura.

Escrevo estas palavras não apenas como pesquisador ou professor, mas como alguém que teve o privilégio de caminhar ao lado da Dra. Neila Barbosa Osório durante boa parte de sua trajetória e de também ser transformado por ela. Posso afirmar, como testemunha dessa história, que a Trama Viva foi tecida muito antes de ser escrita. Foi construída nas salas de aula, nos corredores da universidade, nas comunidades indígenas e quilombolas, nas rodas de conversa, nos encontros entre gerações e, sobretudo, nas relações humanas que fizeram da Universidade da Maturidade um espaço onde o conhecimento nunca esteve dissociado do cuidado, da dignidade e da esperança.

Este livro representa a maturidade dessa caminhada. Nele, a liderança intelectual da Dra. Neila Barbosa Osório encontra a sensibilidade, a experiência e a contribuição dos professores Djanires Lageano Neto de Jesus e Luiz Sinésio Silva Neto, compondo uma obra que traduz a essência de um projeto construído coletivamente ao longo de muitos anos. É justamente essa comunhão de experiências que confere consistência científica, profundidade humana e relevância social à Trama Viva.

Convido o leitor a percorrer estas páginas com a mesma abertura que sempre caracterizou a professora Neila e que inspira seus parceiros de caminhada. Ao final da leitura, talvez descubra que a Trama Viva não é apenas um conceito ou uma metodologia. É um modo de compreender a educação, a ciência e a própria vida. E, acima de tudo, um convite permanente para que diferentes gerações

continuem tecendo, juntas, uma humanidade mais sensível, mais solidária e mais criativa.

Prof. Dr. Djanires Lageano Neto de Jesus

Docente efetivo da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e do Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado Profissional em Educação (PROFEDUC/UEMS). Pós-Doutor em Educação e Gerontologia. Coordenador Estadual da Universidade da Maturidade em Mato Grosso do Sul (UMA/UEMS)

NOTA ÉTICA

Todas as pessoas nomeadas e retratadas nesta obra autorizaram, de forma livre e informada, o registro e a divulgação das suas histórias e imagens. Nos territórios indígenas, a participação observou os procedimentos coletivos próprios de cada povo.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	7
PREFÁCIO.....	11
NOTA DE AUTORIA E CONSTRUÇÃO HISTÓRICA.....	12
NOTA ÉTICA.....	12
SUMÁRIO.....	13
CAPÍTULO 1.....	17
A UNIVERSIDADE DA MATURIDADE COMO ORIGEM DA TRAMA VIVA.....	17
1.1 A origem e a demanda social.....	18
1.2 A escolha conceitual, política e epistemológica.....	20
1.3 A intergeracionalidade como princípio fundador.....	22
CAPÍTULO 2.....	24
A PRODUÇÃO INTERGERACIONAL DO CONHECIMENTO.....	24
2.1 A experiência que antecede a teoria.....	24
2.2 A convivência como produção compartilhada.....	26
2.3 A produção coletiva do conhecimento.....	28
2.4 Da experiência à Trama Viva.....	31
CAPÍTULO 3.....	33
A ACOLHÊNCIA COMO VÍNCULO ANTES DO CONTEÚDO.....	33
3.1 A Acolhência como fundamento pedagógico.....	33
3.2 A atitude pedagógica.....	35
3.3 A Roda de Objetos.....	36
3.4 As revelações sobre o mundo vivido.....	40
CAPÍTULO 4.....	42
A INTERGERACIONALIDADE COMO RELAÇÃO FORMADORA.....	42
4.1 Relação como núcleo da Trama Viva.....	43

4.2 Reciprocidade e formação compartilhada.....	44
4.3 Complementaridade entre gerações.....	45
4.4 Convivência e formação acadêmica.....	46
CAPÍTULO 5.....	48
A LONGEVIDADE CRIATIVA QUE ORIENTA A TRAMA VIVA.....	48
5.1 A velhice como tempo de criação.....	48
5.2 O diálogo com a ciência do envelhecimento.....	50
5.3 O que a Longevidade Criativa acrescenta.....	52
5.4 A experiência da Universidade da Maturidade.....	54
5.5 A Longevidade Criativa como horizonte.....	55
CAPÍTULO 6.....	57
A ONTOEPISTEMOLOGIA PEDAGÓGICA SITUADA.....	57
6.1 A pergunta que faltava.....	57
6.2 Conhecer e ser não se separam.....	59
6.3 Todo conhecimento vem de algum lugar.....	60
6.4 Uma epistemologia construída com os Xerente.....	61
6.5 A Ontoepistemologia Pedagógica Situada.....	63
CAPÍTULO 7.....	66
A ORIGEM DO CONHECIMENTO NA TRAMA VIVA.....	66
7.1 A experiência como origem da educação.....	66
7.2 Nem toda vivência constitui experiência.....	68
7.3 O mundo vivido como horizonte da experiência.....	69
7.4 A experiência do velho como conhecimento.....	71
7.5 O slogan da Universidade da Maturidade.....	72
CAPÍTULO 8.....	74
A EDUCAÇÃO COMO ENCONTRO.....	74
8.1 A crítica à educação bancária.....	74

8.2 O diálogo como processo de formação recíproca.....	76
8.3 Produção compartilhada do conhecimento.....	77
8.4 O diálogo com Freire.....	79
CAPÍTULO 9.....	81
APRENDER COM, E NÃO APRENDER SOBRE.....	81
9.1 O silenciamento de outras epistemologias.....	82
9.2 Vozes indígenas e produção do conhecimento.....	83
9.3 Aprender com, e não aprender sobre.....	84
9.4 Os saberes indígenas e ancestrais.....	86
9.5 Experiências que revelam a potência dos saberes.....	87
CAPÍTULO 10.....	91
UMA LENTE INTERPRETATIVA PARA O MUNDO VIVIDO.....	91
10.1 O retorno às coisas mesmas.....	91
10.2 O mundo social e a intersubjetividade de gerações....	93
10.3 O saber do corpo.....	94
10.4 A lente interpretativa da Trama Viva.....	96
CAPÍTULO 11.....	98
A REDE: QUANDO A RELAÇÃO SE TORNA MÉTODO.....	98
11.1 A Rede como operador metodológico.....	99
11.2 A Rede como objeto cultural e dispositivo pedagógico...	100
11.3 A convivência se transforma em aprendizagem.....	101
11.4 Rede e Acolhência: distinções necessárias.....	103
11.5 O nó que sustenta a aprendizagem coletiva.....	104
CAPÍTULO 12.....	107
O PILÃO: QUANDO A EXPERIÊNCIA SE TORNA CONHECIMENTO	107
12.1 A experiência não ensina sozinha.....	108
12.2 Memória, narrativa e elaboração coletiva.....	109

12.3 Escutar também é elaborar.....	111
12.4 O que o Pilão produz.....	112
CAPÍTULO 13.....	115
O TRANÇADO: QUANDO MUITOS SABERES SE TECEM SEM SE PERDER.....	115
13.1 Integrar não é dissolver.....	116
13.2 A experiência do Trançado em ação.....	117
13.3 O saber antigo e a tecnologia nova.....	118
13.4 O que o Trançado produz.....	120
CAPÍTULO 14.....	122
QUANDO A TRAMA VIVA ENCONTRA OUTRAS CULTURAS.....	122
14.1 A mesma trama, outro chão.....	123
14.2 A Universidade da Maturidade Indígena Akwẽ-Xerente	124
14.3 Dois biomas, uma Trama Viva.....	126
14.4 A Trama Viva Guarani em Dourados.....	127
CAPÍTULO 15.....	131
A FORMAÇÃO DOCENTE NA TRAMA VIVA.....	131
15.1 A formação docente como experiência vivida.....	131
15.2 O educador como mediador.....	133
15.3 A organização do percurso formativo.....	134
15.4 Formação, pesquisa e continuidade.....	135
CAPÍTULO 16.....	136
A FORMAÇÃO DE PESQUISADORES NA TRAMA VIVA.....	136
16.1 Do objeto investigado ao sujeito do conhecimento....	137
16.2 Do ancião-fonte ao pesquisador indígena.....	138
16.3 O corpus científico da Trama Viva.....	139
16.4 A ética da autoria e a formação de sujeitos.....	140

CAPÍTULO 17.....	143
A TRAMA VIVA QUE NÃO TERMINA.....	143
17.1 Uma obra que não se dá por pronta.....	144
17.2 Novos territórios, novas perguntas.....	145
17.3 Fortalecer a essência e permitir a criação.....	146
17.4 Brussi, o pássaro que voa alto.....	146
REFERÊNCIAS.....	147
SOBRE OS AUTORES.....	155
Neila Barbosa Osório.....	155
Djanires Lageano Neto de Jesus.....	156
Luiz Sinésio Silva Neto.....	157

CAPÍTULO 1

A UNIVERSIDADE DA MATURIDADE COMO ORIGEM DA TRAMA VIVA

A ampliação da longevidade da população brasileira impõe novos desafios às universidades e às políticas educacionais, exigindo a construção de espaços capazes de reconhecer as pessoas que envelhecem como sujeitos de direitos, de aprendizagem e de produção de conhecimento.

Nesse cenário, a Universidade da Maturidade (UMA), criada na Universidade Federal do Tocantins (UFT), destaca-se por propor uma concepção de educação que ultrapassa modelos assistencialistas tradicionalmente destinados aos velhos, afirmando o envelhecimento como tempo de formação, pesquisa, convivência e transformação social (Osório e Silva Neto, 2026).

Mais do que apresentar a trajetória institucional da UMA, este capítulo busca compreender sua origem como fundamento de uma experiência educativa que, ao longo de duas décadas, consolidou uma identidade própria. Defende-se que determinados acontecimentos inaugurais transcendem o registro histórico e passam a constituir princípios organizadores de uma prática educativa.

Assim, a criação da Universidade da Maturidade representa não apenas o surgimento de um programa universitário voltado aos velhos, mas o nascimento de um modo singular de compreender a educação intergeracional, posteriormente denominado neste livro de Trama Viva.

Destacam-se acontecimentos que marcaram sua criação, as escolhas conceituais que definem sua identidade institucional, a intergeracionalidade como princípio estruturante, o reconhecimento da UMA como tecnologia social e sua expansão para diferentes territórios (De Santana, *et al.*, 2026). Ao final, demonstra-se que a origem da instituição constitui também a origem da tese desenvolvida ao longo desta obra.

1.1 A origem e a demanda social

A Universidade da Maturidade nasceu em 26 de fevereiro de 2006, na Universidade Federal do Tocantins, em Palmas, situada na Amazônia Legal. Desde então, mantém funcionamento contínuo, conforme registram os documentos institucionais da instituição (Osório; Silva Neto, 2026). Entretanto, compreender sua origem apenas pela data de inauguração seria insuficiente para explicar o significado histórico daquele acontecimento.

A história da UMA também está inscrita no excesso daquela manhã. Foram oferecidas cinquenta vagas. Inscreveram-se trezentas e cinquenta pessoas, enquanto mais de quatrocentas compareceram ao processo de ingresso. A desproporção entre a oferta e a procura não constituiu um simples dado administrativo. Ao contrário, revelou uma realidade social até então invisibilizada: a existência de uma demanda reprimida por acesso das pessoas que envelhecem ao espaço universitário.

O excesso de candidatos tornou visível aquilo que durante décadas permaneceu silenciado. Cada inscrição não atendida representava uma pessoa disposta a retornar aos estudos após uma vida marcada pelo trabalho, pela família, pelas responsabilidades

sociais e, muitas vezes, pela ausência de oportunidades educacionais. A fila formada diante das cinquenta vagas expressava, portanto, muito mais do que um interesse circunstancial. Ela evidenciava o desejo de pertencimento a um espaço historicamente reservado às gerações mais jovens.

Nesse sentido, o número que excede deixa de ser apenas estatística para tornar-se evidência de um processo social. A procura pela Universidade da Maturidade revelou que milhares de pessoas haviam sido, durante muito tempo, afastadas da possibilidade de continuar aprendendo, não por falta de interesse, mas pela persistência de uma concepção que associava o envelhecimento ao encerramento da vida intelectual.

A criação da UMA representou, assim, uma resposta institucional a essa realidade. Pela primeira vez, um programa universitário afirmava que os velhos pertenciam à universidade não como visitantes, beneficiários de ações sociais ou participantes de atividades recreativas, mas como sujeitos capazes de estudar, pesquisar, ensinar e produzir conhecimento.

Sob essa perspectiva, a origem da Universidade da Maturidade ultrapassa o ato administrativo de criação de um curso. Ela inaugura uma nova compreensão da relação entre universidade e envelhecimento. A experiência daquele primeiro dia demonstra que a educação superior pode constituir um espaço de continuidade da vida intelectual, reconhecendo que aprender não é privilégio da juventude, mas condição permanente da existência humana.

É precisamente nessa experiência inaugural que começam a se delinear os fundamentos daquilo que, posteriormente, será denominado Trama Viva. Antes mesmo de receber um nome, seus princípios já estavam presentes na forma como a universidade passou

a reconhecer aqueles que envelhecem como protagonistas da produção de conhecimento.

1.2 A escolha conceitual, política e epistemológica

Compreender a identidade da Universidade da Maturidade exige distingui-la de programas tradicionalmente voltados à chamada terceira idade. Embora iniciativas recreativas, culturais ou de convivência desempenham relevante função social, sua finalidade é distinta daquela assumida pela UMA desde sua criação.

A Universidade da Maturidade constitui um programa universitário estruturado sobre bases acadêmicas. Possui percurso formativo, organização curricular, processos avaliativos e produção de conhecimento, reafirmando que o envelhecimento não representa limite para a aprendizagem nem para a participação na vida universitária. Essa diferença manifesta-se, inicialmente, na forma como seus participantes são reconhecidos. Na UMA, o velho não ocupa a posição de assistido. Ele é acadêmico.

Essa escolha terminológica ultrapassa o plano da linguagem. Trata-se de uma decisão política, pedagógica e epistemológica que redefine o lugar social ocupado pelas pessoas que envelhecem (De Oliveira Brito *et al.*, 2026). Ao serem reconhecidos como acadêmicos, deixam de ser compreendidos como destinatários passivos de ações educativas e passam a ocupar a posição de sujeitos capazes de investigar, produzir conhecimentos, compartilhar experiências e participar da construção coletiva do saber.

A própria utilização da palavra velho decorre da mesma perspectiva. No uso cotidiano, o termo frequentemente aparece

associado a sentidos depreciativos ou é evitado por meio de eufemismos considerados mais aceitáveis socialmente. Neste livro, entretanto, a palavra é assumida com dignidade como categoria política e epistemológica.

Essa escolha não desconsidera expressões como pessoa idosa ou pessoa mais velha, plenamente adequadas em diferentes contextos jurídicos, institucionais e científicos. O que se questiona é o apagamento simbólico produzido quando a linguagem procura ocultar o envelhecimento em vez de reconhecê-lo como dimensão constitutiva da experiência humana.

Assumir a palavra velho significa reconhecer que envelhecer não reduz a capacidade de aprender, ensinar ou produzir conhecimento. Ao contrário, evidencia uma trajetória construída pela experiência, pela memória e pelo acúmulo de saberes que enriquecem os processos educativos e ampliam as possibilidades de diálogo entre diferentes gerações.

Essa opção vocabular organiza, igualmente, a prática institucional da Universidade da Maturidade. Quando o velho é reconhecido como acadêmico, a universidade assume responsabilidades compatíveis com esse reconhecimento. Deve oferecer currículo, pesquisa, extensão, rigor científico e oportunidades de produção intelectual, substituindo a lógica da tutela pela lógica da participação.

Nessa perspectiva, o protagonismo das pessoas que envelhecem deixa de constituir apenas um discurso institucional e transforma-se em princípio organizador da própria universidade. A linguagem, portanto, não apenas descreve uma realidade, mas contribui para produzi-la (Vigotsky, 2000), redefinindo lugares sociais historicamente

atribuídos à velhice e reafirmando que a produção do conhecimento não possui limite cronológico (Beauvoir, 1990).

1.3 A intergeracionalidade como princípio fundador

A intergeracionalidade constitui um dos princípios estruturantes da Universidade da Maturidade. Compreendida como a relação intencional entre pessoas de diferentes gerações, organizada para promover aprendizagem, reciprocidade e produção compartilhada de conhecimentos, ela não se restringe às atividades desenvolvidas em sala de aula (Britto da Motta, 2010). Ao contrário, encontra-se presente na própria origem institucional da UMA.

Desde sua criação, o programa é coordenado por duas gerações da mesma família. Neila Barbosa Osório e Luiz Sinésio Silva Neto conduzem a Universidade da Maturidade em uma relação de parceria e corresponsabilidade. Essa característica revela que a convivência entre gerações não constitui apenas objeto de estudo ou estratégia pedagógica, mas elemento constitutivo da própria organização institucional.

À coordenação intergeracional soma-se outro aspecto igualmente significativo. Desde o primeiro dia de funcionamento da UMA, estudantes da graduação e pós-graduação participaram ativamente de sua construção. Foram de responsáveis pelo cerimonial de abertura até passarem a atuar como estagiários junto aos acadêmicos da maturidade, estabelecendo relações permanentes de convivência e aprendizagem.

Essa presença dos jovens não representou mero apoio operacional. Tratou-se de uma decisão fundadora que diferenciou a

Universidade da Maturidade de iniciativas direcionadas exclusivamente a uma única faixa etária. Ao reunir os mais velhos e os mais jovens em um mesmo espaço acadêmico, desenvolvendo atividades comuns e compartilhando responsabilidades, a instituição rompeu com modelos educativos baseados na separação geracional.

O que ali começou também não correspondeu à lógica tradicional da transmissão unilateral de conhecimentos. Os mais jovens não chegaram para ensinar os mais velhos, assim como os mais velhos não ocuparam exclusivamente o lugar daqueles que transmitiram suas experiências aos mais novos. O conhecimento passou a ser produzido coletivamente, mediante relações de reciprocidade nas quais cada geração contribui com perspectivas construídas ao longo de sua trajetória de vida (Oliveira; Osório, 2024).

Essa compreensão aproxima-se das discussões desenvolvidas pela literatura da educação intergeracional, que reconhece a aprendizagem como processo compartilhado entre diferentes gerações. Na Universidade da Maturidade, entretanto, essa perspectiva assume uma configuração própria, construída a partir das experiências concretas vividas por seus participantes. É essa forma singular de produção coletiva do conhecimento que, nos capítulos seguintes, será sistematizada sob a metáfora do pilão, símbolo da elaboração conjunta dos saberes que caracteriza a Trama Viva.

CAPÍTULO 2

A PRODUÇÃO INTERGERACIONAL DO CONHECIMENTO

As práticas educativas mais consistentes raramente surgem da aplicação imediata de teorias previamente consolidadas. Em muitos casos, elas são inicialmente vividas, experimentadas e aperfeiçoadas na realidade concreta para, somente depois, serem sistematizadas conceitualmente.

A história da Universidade da Maturidade (UMA) insere-se nesse percurso. Antes de receber um nome, antes mesmo de ser compreendida como uma proposta teórica, a Trama Viva já existia como prática cotidiana construída na convivência entre os mais velhos e os mais jovens.

Ao longo dos anos, a repetição de experiências bem-sucedidas permitiu reconhecer regularidades, identificar princípios e compreender que a potência da proposta não residia apenas na aproximação entre diferentes gerações, mas na forma como elas produziam conhecimento conjuntamente. Foi dessa observação sistemática da prática que emergiu a necessidade de formular um conceito capaz de explicar aquilo que a experiência já demonstrava.

2.1 A experiência que antecede a teoria

Durante muitos anos, a Universidade da Maturidade realizou uma prática que ainda não possuía uma formulação conceitual própria. Velhos e jovens conviviam, aprendiam e produziam conhecimento conjuntamente, e essa experiência revelava resultados consistentes antes mesmo de ser compreendida teoricamente. A prática antecedeu a teoria.

Nos primeiros anos da UMA, ninguém se referia ao que ali acontecia como método ou modelo pedagógico. Muito menos existia a intenção de construir uma teoria específica sobre educação intergeracional. O que havia era uma prática reiterada, sustentada pela convivência cotidiana entre diferentes gerações e pela percepção de que essa convivência produzia aprendizagens que dificilmente ocorreriam em contextos geracionalmente homogêneos.

Foi somente com o passar do tempo que a repetição dessas experiências permitiu reconhecer um padrão. A observação sistemática daquilo que se repetia em diferentes situações revelou princípios comuns que passaram a ser organizados conceitualmente. Nesse momento surgiu a expressão Trama Viva, utilizada para nomear uma prática que já existia muito antes de ser descrita teoricamente.

Essa trajetória confere à Trama Viva uma característica importante. Não se trata de um conceito elaborado externamente e posteriormente aplicado à realidade da Universidade da Maturidade. Ao contrário, constitui um conceito extraído da própria experiência institucional, construído de dentro para fora, a partir da reflexão sobre anos de convivência, observação e produção compartilhada de conhecimento.

Esse percurso aproxima a UMA de outras experiências educacionais que marcaram a história da pedagogia. Maria Montessori, no início do século XX, desenvolveu seu método mediante

a observação direta das crianças antes de sistematizar seus fundamentos (Oliveira *et al.*, 2023).

Da mesma forma, a experiência de Reggio Emilia, iniciada no norte da Itália sob a liderança de Loris Malaguzzi, consolidou-se inicialmente como prática comunitária para, posteriormente, tornar-se referência internacional. Também Paulo Freire (1968) formulou sua pedagogia a partir das experiências desenvolvidas nos processos de alfabetização de adultos, elaborando teoricamente aquilo que a prática já havia demonstrado.

Essas experiências compartilham um aspecto fundamental: a teoria surge como esforço de compreensão da prática, e não como seu ponto de partida. Essa ordem possui implicações epistemológicas relevantes, pois permite que os conceitos permaneçam estreitamente vinculados às situações concretas que lhes deram origem.

A Trama Viva percorre esse mesmo caminho. Ela não foi concebida para ser posteriormente testada. Foi vivida, consolidada e, somente depois, interpretada teoricamente. Nessa perspectiva, sua própria origem anuncia uma compreensão específica da produção do conhecimento: primeiro a experiência, depois a reflexão sistemática; primeiro a convivência, depois a elaboração conceitual.

2.2 A convivência como produção compartilhada

O elemento que distingue a Universidade da Maturidade de muitos programas intergeracionais não é simplesmente a presença simultânea de diferentes gerações em um mesmo espaço institucional (Osório; Silva Neto, 2026). A singularidade da UMA reside

na forma como essas gerações participam do mesmo processo de construção do conhecimento.

Diversas iniciativas aproximam velhos e jovens em atividades paralelas. Frequentemente, cada grupo desenvolve tarefas específicas e os encontros acontecem apenas em momentos comemorativos ou recreativos. Embora tais experiências favoreçam a convivência, elas não necessariamente produzem conhecimento de maneira compartilhada.

Na Universidade da Maturidade ocorre algo diferente. Velhos, jovens e crianças trabalham sobre o mesmo objeto, participam das mesmas atividades e assumem responsabilidades comuns durante todo o processo educativo. O encontro não acontece apenas no espaço físico; ele se realiza na própria elaboração do conhecimento.

As oficinas de saberes desenvolvidas pela UMA ilustram essa dinâmica. Nelas, os velhos compartilham conhecimentos construídos ao longo de suas trajetórias de vida, envolvendo práticas relacionadas ao artesanato, à culinária tradicional, ao cultivo de plantas medicinais e a outros saberes culturais. Entretanto, esse compartilhamento não ocorre sob a forma de demonstração distante.

Durante o preparo de um alimento tradicional, por exemplo, um velho demonstra o ponto correto da massa, conhecimento construído pela experiência acumulada ao longo de décadas. O estudante da graduação, por sua vez, relaciona essa prática aos processos físico-químicos envolvidos na formação do glúten. O professor articula ambas as perspectivas, evidenciando como o conhecimento científico dialoga com o saber da experiência.

O resultado dessa interação não consiste apenas na justaposição de dois conhecimentos previamente existentes. Surge um novo

conhecimento, capaz de integrar tradição e ciência, prática e teoria, experiência e investigação acadêmica.

Essa compreensão desloca o foco da educação intergeracional da simples convivência para a produção compartilhada do conhecimento. O encontro entre gerações deixa de constituir apenas estratégia de aproximação social para tornar-se condição de emergência de novos saberes.

2.3 A produção coletiva do conhecimento

A educação intergeracional constitui um campo consolidado de investigação científica. Desde os estudos pioneiros de Karl Mannheim (1928) sobre as gerações, passando pelas pesquisas de Vern Bengtson (2001) acerca da solidariedade intergeracional e pelas sistematizações de Kump e Krašovec (2014) sobre educação e aprendizagem intergeracional, diferentes autores têm demonstrado a relevância das relações entre gerações para a formação humana. A Trama Viva insere-se nesse campo de estudos, estabelecendo diálogo com seus principais referenciais e, ao mesmo tempo, propondo uma contribuição conceitual específica.

Grande parte da literatura enfatiza aspectos relacionados à transmissão de conhecimentos, à solidariedade, à reciprocidade e às aprendizagens construídas entre diferentes gerações. Em muitas dessas abordagens, o fluxo do conhecimento permanece predominantemente orientado dos mais velhos para os mais jovens, valorizando a transmissão de experiências, valores e práticas culturais acumuladas ao longo da vida.

Sem negar a importância dessas dimensões, a Trama Viva propõe um deslocamento analítico. Sua ênfase recai sobre a produção intergeracional do conhecimento, compreendida como um processo em que o conhecimento não circula em uma única direção, mas emerge da interação entre sujeitos pertencentes a diferentes gerações.

Na Universidade da Maturidade, o conhecimento não desce do velho ao jovem nem ascende do jovem ao velho. Ele é construído no encontro entre ambos. O velho não ensina sozinho, assim como o jovem não aprende isoladamente. Ambos participam da elaboração de um conhecimento novo, cuja existência depende precisamente da interação estabelecida entre suas experiências, saberes e perspectivas.

Essa formulação dialoga diretamente com autores que reconhecem a reciprocidade como elemento central da educação intergeracional, como Greg Mannion (2012). Também se aproxima das discussões desenvolvidas pela pesquisa participativa e pelos estudos sociais da ciência, especialmente das contribuições de Sheila Jasanoff (2004), ao compreender o conhecimento como resultado de processos coletivos de construção envolvendo pesquisadores e sujeitos portadores de experiências vividas.

Nesse contexto, propõe-se como definição, a produção intergeracional do conhecimento, na Trama Viva, é o processo pedagógico no qual sujeitos pertencentes a diferentes gerações constroem, conjuntamente, um conhecimento inédito mediante interação, diálogo e elaboração compartilhada de significados. O conhecimento produzido nesse processo não poderia ser alcançado isoladamente por qualquer um dos participantes.

Essa definição permite identificar características que distinguem a produção intergeracional de uma prática educativa convencional. A

primeira delas é a dialogicidade, na qual nenhuma geração ocupa posição hierarquicamente superior na produção do conhecimento. A segunda corresponde à horizontalidade, que reconhece a experiência dos velhos e a formação acadêmica dos jovens como saberes igualmente relevantes no processo de interlocução. E a terceira consiste na responsabilidade compartilhada, segundo a qual os resultados produzidos pertencem efetivamente a todos aqueles que participaram de sua construção, respeitando critérios científicos de autoria.

CAPÍTULO 3

A ACOLHÊNCIA COMO VÍNCULO ANTES DO CONTEÚDO

Toda proposta educativa pressupõe uma determinada compreensão sobre como o conhecimento é produzido. Na Trama Viva, esse processo não se inicia pela transmissão de conteúdos nem pela aplicação de métodos, mas pela construção de vínculos capazes de tornar possível o encontro entre diferentes sujeitos. Antes que velhos e jovens compartilhem saberes, formulem perguntas ou desenvolvam produções coletivas, torna-se necessário criar um ambiente em que cada participante se reconheça legitimado para narrar sua experiência e escutar a experiência do outro.

É nesse contexto que emerge o conceito de *Acolhência*, compreendido como um princípio pedagógico que sustenta a produção intergeracional do conhecimento. Diferentemente da hospitalidade, que se limita ao ato de receber, ou da empatia, centrada na capacidade de compreender a perspectiva alheia, a *Acolhência* constitui uma relação educativa permanente, responsável por transformar recepção, escuta e respeito em condições efetivas para a aprendizagem compartilhada.

3.1 A Acolhência como fundamento pedagógico

O jeito UMA de viver começa pelo vínculo. Essa afirmação sintetiza um dos princípios estruturantes da Trama Viva. Antes da circulação de conhecimentos, da realização de pesquisas ou da elaboração coletiva de novos saberes, velhos e jovens precisam construir relações de confiança que lhes permitam compartilhar experiências, memórias, dúvidas e perspectivas. É nesse processo que se constitui a *Acolhência*.

Embora dialogue com conceitos como hospitalidade e empatia, a *Acolhência* não se confunde com nenhum deles. A hospitalidade refere-se, fundamentalmente, ao ato de receber o outro. A empatia diz respeito à capacidade de compreender sua perspectiva e reconhecer seus sentimentos. A *Acolhência* incorpora essas disposições, mas avança além delas ao converter recepção, escuta e respeito em vínculo pedagógico permanente, capaz de sustentar a participação, o diálogo e a produção compartilhada do conhecimento.

Por essa razão, a *Acolhência* não se reduz a gestos de cordialidade, como oferecer um café, sorrir na chegada ou organizar um ambiente agradável. Esses gestos podem favorecer o encontro, mas não garantem, por si mesmos, que o outro se sinta legitimado para narrar sua história ou compartilhar sua experiência. Na Trama Viva, a *Acolhência* constitui a condição que torna o conhecimento possível.

Sem *Acolhência*, o diálogo transforma-se em mera troca de palavras. Sem *Acolhência*, a escuta permanece atravessada por julgamentos prévios, impedindo que as experiências sejam narradas em sua autenticidade (Ausubel, 1968). Quem se percebe julgado tende a silenciar; quem não encontra espaço seguro para falar dificilmente compartilha aquilo que viveu. Como a experiência constitui a

matéria-prima da Trama Viva, sua ausência inviabiliza o próprio trabalho intergeracional.

É por isso que a *Acolhência* deve ser compreendida como princípio pedagógico, e não como técnica de convivência. Um velho somente narra sua trajetória quando percebe que ninguém pretende corrigir sua vida. Da mesma forma, um jovem apenas formula perguntas quando sabe que sua dúvida não será motivo de ridicularização. A *Acolhência* produz exatamente esse duplo destemor: o de narrar sem medo de ser corrigido e o de perguntar sem receio de ser julgado.

Nesse sentido, ela deixa de constituir um momento preparatório da atividade educativa para tornar-se seu próprio fundamento. O vínculo não antecede apenas cronologicamente a aprendizagem; ele constitui sua condição de possibilidade.

3.2 A atitude pedagógica

A construção da *Acolhência* exige uma disposição fundamental: a suspensão provisória dos julgamentos. Na tradição fenomenológica, essa atitude recebe o nome de *epoché*. Proposta por Husserl (1913), consiste no exercício de colocar entre parênteses aquilo que se acredita previamente saber para permitir que o fenômeno se apresente tal como é vivido. Trata-se de uma atitude de abertura diante da experiência, suspendendo interpretações antecipadas que poderiam obscurecer seu significado. A Trama Viva não pretende reproduzir integralmente a fenomenologia como sistema filosófico. Apropria-se, contudo, dessa atitude metodológica e a traduz em prática pedagógica de escuta (Giorgi, 1997).

Na Trama Viva, a *epoché* manifesta-se por meio de quatro princípios orientadores que organizam toda a condução do dispositivo: escutar antes de interpretar; não interromper a narrativa do outro; não corrigir a experiência vivida; respeitar o tempo de elaboração de cada participante. Cada um desses princípios protege a integridade da experiência narrada.

Escutar antes de interpretar impede que o sentido atribuído pelo narrador seja substituído pelas interpretações de quem escuta. Não interromper preserva o ritmo próprio da narrativa, permitindo que a memória organize seus significados. Não corrigir reconhece que a experiência vivida não pode ser invalidada por avaliações externas, pois constitui expressão legítima da existência de quem a narra. Respeitar o tempo de elaboração admite que recordar exige uma temporalidade distinta daquela frequentemente imposta pelas práticas escolares convencionais (Julia, 2001).

A adoção desses princípios desloca o papel da escuta. Ela deixa de ser mera estratégia comunicativa para tornar-se postura epistemológica, reconhecendo que compreender exige, inicialmente, renunciar ao impulso de explicar.

3.3 A Roda de Objetos

Os princípios da *Acolhência* necessitam de um espaço concreto onde possam tornar-se prática educativa. Na Universidade da Maturidade, um dos principais dispositivos destinados a essa finalidade é a Roda de Objetos.

Seu funcionamento é simples. Cada participante leva um objeto que possui significado em sua trajetória de vida e, a partir dele, narra

sua história ao grupo. O objeto não constitui o foco da atividade; ele funciona como mediador da memória e da experiência. É a porta pela qual a vida entra na roda.

O *Objetivo* é construir um ambiente de confiança que favoreça a emergência das experiências vividas por velhos e jovens, transformando-as em matéria comum para a produção intergeracional do conhecimento. De modo que a atividade requer apenas uma roda de cadeiras, organizada de modo que nenhum participante ocupe posição privilegiada. Não há mesas que separem os sujeitos nem equipamentos sofisticados. Cada participante traz consigo o objeto escolhido, e o tempo destinado à atividade deve permanecer protegido de interrupções.

A simplicidade do dispositivo constitui uma de suas maiores potencialidades. O elemento central não está nos recursos utilizados, mas na qualidade das relações que se estabelecem entre os participantes. *Em sua condução* o professor inicia a atividade apresentando os princípios da escuta e explicando as regras que orientarão toda a roda. Em seguida, assume uma postura intencionalmente discreta, tornando-se o primeiro a praticar aquilo que propõe: guardar silêncio para ouvir.

Cada participante apresenta seu objeto e narra sua história respeitando seu próprio ritmo. Encerradas as narrativas individuais, inicia-se uma etapa coletiva de elaboração, na qual o grupo identifica temas recorrentes, aproxima experiências semelhantes e reconhece os fios que atravessam diferentes gerações.

A condução da Roda de Objetos fundamenta-se nos quatro princípios anteriormente apresentados: escutar antes de interpretar; não interromper a narrativa; não corrigir a experiência vivida; respeitar o tempo de elaboração de cada participante. Essas regras não

possuem função disciplinar. Constituem mecanismos de proteção da experiência compartilhada, preservando as condições necessárias para que a *Acolhência* efetivamente aconteça.

O *professor* não ocupa o centro da atividade. Sua autoridade pedagógica manifesta-se menos pela quantidade de intervenções realizadas e mais pela capacidade de sustentar a escuta coletiva. Compete-lhe proteger o tempo das narrativas, favorecer a participação de todos, impedir interrupções e assegurar que os princípios da *Acolhência* permanecem preservados durante toda a atividade. Sua principal intervenção consiste, muitas vezes, em conter a própria fala para que a palavra circule entre os participantes.

Cada participante assume simultaneamente duas posições: narrador de sua própria experiência e ouvinte da experiência alheia. Nesse contexto, desaparece a distinção tradicional entre quem ensina e quem aprende. O velho oferece sua experiência, mas também aprende ao escutar o jovem. O jovem compartilha sua trajetória e, ao mesmo tempo, reconhece o valor dos conhecimentos produzidos por quem envelheceu. Ambos tornam-se sujeitos ativos da construção do vínculo.

Algumas questões podem favorecer o início das narrativas: Por que este objeto foi escolhido? Quem o ofereceu ou em que circunstância ele surgiu? Que lembranças ele preserva? O que esse objeto consegue dizer que talvez as palavras, sozinhas, não conseguem expressar?

Essas perguntas não pretendem dirigir as respostas. Funcionam apenas como convites para que cada participante encontre seu próprio caminho narrativo. Ao final da atividade, as narrativas deixam de ser histórias isoladas. Memórias semelhantes aproximam-se, territórios reaparecem em diferentes relatos, experiências de perda,

cuidado, trabalho, migração e pertencimento atravessam gerações distintas.

3.4 As revelações sobre o mundo vivido

À primeira vista, a Roda de Objetos pode parecer uma atividade simples. Entretanto, a simplicidade de sua estrutura contrasta com a profundidade dos processos que desencadeia.

Cada objeto constitui a expressão visível de um mundo vivido. Uma aliança preserva a memória de um casamento, mas também pode guardar o luto de uma viuvez. Uma ferramenta carrega consigo a história de um ofício que desapareceu da cidade, embora permaneça vivo na experiência de quem o exerceu. Uma fotografia conserva lugares que talvez já não existam fisicamente, mas continuam presentes na memória daqueles que os habitaram.

Ao narrar seu objeto, o participante não descreve apenas um artefato material. Reabre territórios, relações, afetos e temporalidades que permaneciam silenciosamente inscritos em sua experiência.

Quando velhos e jovens compartilham essas narrativas na mesma roda, seus mundos vividos deixam de existir isoladamente e passam a dialogar. O jovem percebe que grandes acontecimentos históricos atravessaram a vida cotidiana de pessoas que agora estão diante dele. O velho descobre que sua memória desperta interesse, produz conhecimento e contribui para compreender o presente.

Esse talvez seja o principal achado pedagógico do dispositivo. A experiência vivida, frequentemente tratada como dimensão privada da existência, revela-se fonte legítima de conhecimento público. O

mundo vivido deixa de constituir pano de fundo das práticas educativas para transformar-se em seu ponto de partida.

CAPÍTULO 4

A INTERGERACIONALIDADE COMO RELAÇÃO FORMADORA

A arquitetura conceitual da Trama Viva organiza-se a partir de uma sequência lógica de fundamentos. A *Acolhência* constitui a condição que possibilita o encontro; a produção intergeracional do conhecimento representa o resultado desse encontro. Entre ambos situa-se um elemento indispensável: a relação estabelecida entre diferentes gerações. É ela que transforma a convivência em experiência educativa e confere sentido pedagógico ao vínculo construído entre velhos e jovens.

A intergeracionalidade, nessa perspectiva, não deve ser compreendida apenas como aproximação cronológica entre pessoas de diferentes idades. Sua potência formadora reside na qualidade das relações que se estabelecem durante o processo educativo. A convivência entre gerações deixa de ser circunstancial para converter-se em princípio organizador da aprendizagem, da produção do conhecimento e da formação humana (Oliveira *et al.* 2022).

Nesta parte, demonstra-se que a intergeracionalidade constitui o núcleo relacional da Trama Viva. Inicialmente, discute-se a relação como fundamento da proposta pedagógica. Em seguida, analisa-se a reciprocidade que caracteriza os processos intergeracionais, distinguindo-os de práticas baseadas na transmissão unilateral do conhecimento.

4.1 Relação como núcleo da Trama Viva

No centro da Trama Viva, antes de qualquer conteúdo, metodologia ou procedimento pedagógico, existe uma relação. Essa afirmação sintetiza uma das principais características da proposta desenvolvida pela Universidade da Maturidade. O método organiza essa relação, orienta seus processos e oferece condições para seu desenvolvimento, mas não a substitui. O elemento estruturante da Trama Viva não é a técnica utilizada nem o conteúdo abordado; é o encontro entre sujeitos pertencentes a diferentes gerações.

Nesse sentido, um jeito intergeracional de viver não se define prioritariamente pelo que ensina, mas por quem se encontra para aprender. A unidade mínima da Trama Viva é formada pelo mais velho e pelo mais jovem em interação, construindo conjuntamente experiências, perguntas, interpretações e conhecimentos.

Sem o encontro entre diferentes gerações, não existe Trama Viva. Existe apenas uma atividade educativa convencional. É a qualidade da relação construída entre velhos e jovens que transforma uma experiência de aprendizagem em uma experiência efetivamente intergeracional.

Essa compreensão também redefine os critérios pelos quais a proposta pode ser avaliada. Não basta perguntar o que determinado acadêmico aprendeu ou quais conteúdos assimilou. Torna-se igualmente necessário investigar que relações foram construídas, como essas relações se desenvolveram e quais conhecimentos emergiram delas (Oliveira *et al.* 2022). Na Trama Viva, o vínculo não constitui apenas o contexto da aprendizagem; ele integra o próprio objeto da formação.

4.2 Reciprocidade e formação compartilhada

A relação intergeracional proposta pela Trama Viva caracteriza-se por sua natureza essencialmente recíproca. Não se trata de um processo em que o velho educa o jovem ou em que o jovem atualiza o velho. Ambos se educam mutuamente durante o encontro. A aprendizagem ocorre em duas direções simultâneas, produzindo transformações em todos os participantes envolvidos na relação.

Essa reciprocidade distingue a Trama Viva de práticas como tutoria e mentoria, embora estas possuam reconhecida relevância em diferentes contextos educativos. Na tutoria, geralmente existe um sujeito que domina determinado conhecimento e outro que busca aprendê-lo. Na mentoria, a experiência acumulada orienta o desenvolvimento daquele que inicia determinado percurso. Em ambos os casos, os papéis tendem a permanecer relativamente estáveis.

Na Trama Viva, ao contrário, esses papéis são permanentemente ressignificados. Em determinados momentos, o mais velho narra sua experiência enquanto o jovem escuta. Em outros, o mais jovem apresenta ferramentas, tecnologias ou referenciais científicos que ampliam as possibilidades de compreensão do velho. Ambos transitam continuamente entre as posições de quem ensina e de quem aprende.

Essa dinâmica evidencia que a produção intergeracional do conhecimento depende da reciprocidade. Quando apenas uma geração fala e a outra limita-se a receber informações, o processo deixa de ser intergeracional para retornar à lógica tradicional da transmissão unilateral.

A reciprocidade, portanto, não representa apenas uma característica desejável das relações educativas. Ela constitui condição indispensável para que o conhecimento seja efetivamente produzido de forma compartilhada.

4.3 Complementaridade entre gerações

Reconhecer a reciprocidade entre diferentes gerações não significa afirmar que velhos e jovens oferecem os mesmos conhecimentos ou desempenham funções idênticas nos processos educativos.

Ao contrário, a riqueza da Trama Viva reside precisamente na diferença entre suas contribuições. O velho oferece aquilo que somente uma longa trajetória de vida pode produzir: experiência acumulada, memória histórica, conhecimentos construídos pela prática cotidiana e compreensões elaboradas ao longo do tempo. O jovem, por sua vez, contribui com referenciais científicos recentemente adquiridos, domínio de novas tecnologias, abertura para problematizações contemporâneas e disposição para formular perguntas ainda não estabilizadas pela experiência.

As diferenças existentes entre essas gerações não expressam desigualdade. Revelam complementaridade. Ao assumir essa perspectiva, a Trama Viva posiciona-se criticamente diante de concepções que associam o envelhecimento à perda progressiva de valor social ou intelectual. Tais compreensões tendem a reduzir os velhos à condição de sujeitos cuja principal contribuição pertence ao passado, tornando invisível sua capacidade permanente de produzir conhecimento.

A Universidade da Maturidade rompe concretamente com essa lógica ao colocar o saber construído pela experiência no mesmo plano de legitimidade do saber acadêmico contemporâneo. Nenhum deles ocupa posição hierarquicamente superior. Ambos são necessários para a produção do conhecimento intergeracional.

Essa compreensão ultrapassa o campo da educação e alcança uma reflexão mais ampla sobre o envelhecimento humano. O velho não é definido pelo que deixou de ser, mas pelo que continua produzindo. Sua presença na universidade não constitui gesto de inclusão simbólica, mas reconhecimento efetivo de sua condição de sujeito do conhecimento.

Ao tratar os velhos como acadêmicos e pesquisadores, a Trama Viva afirma, por meio de sua prática institucional, que uma vida inteira permanece intelectualmente fecunda e socialmente relevante.

CAPÍTULO 5

A LONGEVIDADE CRIATIVA QUE ORIENTA A TRAMA VIVA

A arquitetura conceitual da Trama Viva desenvolve-se por meio de fundamentos que se articulam de forma progressiva. A *Acolhência* estabelece o vínculo que torna possível o encontro; a Intergeracionalidade organiza a relação entre diferentes gerações; a produção intergeracional do conhecimento constitui o resultado desse processo. Entretanto, toda proposta pedagógica necessita também de uma finalidade capaz de orientar suas práticas e conferir unidade aos seus princípios.

Na Trama Viva, essa finalidade é expressa pelo conceito de *Longevidade Criativa*. Formulado a partir da experiência acumulada pela Universidade da Maturidade (UMA), esse conceito propõe compreender a velhice não como etapa marcada exclusivamente por perdas ou pela redução das capacidades humanas, mas como tempo de criação, autoria e produção de conhecimento (Beauvoir, 1990). Ao mesmo tempo em que dialoga com a Gerontologia contemporânea e com os estudos sobre envelhecimento ativo, a *Longevidade Criativa* apresenta uma contribuição própria ao situar a criação no âmbito da produção intergeracional do conhecimento e da participação acadêmica.

5.1 A velhice como tempo de criação

Durante muito tempo, o envelhecimento foi representado por uma narrativa predominantemente marcada pela ideia de declínio. Segundo essa perspectiva, envelhecer significa acumular perdas progressivas: diminuem as capacidades físicas, enfraquecem determinadas funções cognitivas e reduzem-se as possibilidades de participação social. A vida longa passa, então, a ser interpretada como um processo de encerramento gradual das potencialidades humanas.

A Trama Viva questiona essa compreensão. Essa contestação não decorre de uma postura otimista ou de uma tentativa de negar os limites próprios do envelhecimento. Surge da experiência concreta construída ao longo de duas décadas pela Universidade da Maturidade. Nesse contexto, homens e mulheres que a sociedade reconhece como velhos retornaram à universidade, passaram a pesquisar, escrever, publicar, participar de eventos científicos e produzir conhecimento em diálogo com diferentes gerações. A experiência institucional demonstra que a velhice não representa necessariamente o término da produção intelectual. Pode constituir, ao contrário, um novo tempo de criação.

É essa compreensão que fundamenta o conceito de *Longevidade Criativa*. A expressão afirma que viver mais não significa apenas prolongar o tempo cronológico da existência. Significa ampliar as possibilidades de criar, interpretar, investigar e produzir conhecimento. A longevidade deixa de ser compreendida exclusivamente como duração da vida para tornar-se oportunidade de elaboração intelectual e participação social.

Nesse sentido, a criação não constitui atividade acessória da velhice (Beauvoir, 1990). Representa uma de suas possibilidades mais significativas. Há formas de conhecimento que somente uma longa trajetória de vida permite construir, justamente porque resultam da

experiência acumulada, da memória, da reflexão e da convivência entre diferentes gerações (Ausubel, 1968).

A *Longevidade Criativa* reconhece, portanto, que a produção do conhecimento pode intensificar-se ao longo do envelhecimento quando existem condições institucionais e relações pedagógicas capazes de favorecer sua emergência.

5.2 O diálogo com a ciência do envelhecimento

A formulação da Longevidade Criativa encontra respaldo em importantes contribuições da Gerontologia contemporânea, que há décadas vem superando modelos centrados exclusivamente na ideia de declínio.

Robert Havighurst (1972) demonstrou que a satisfação na velhice relaciona-se à permanência de atividades significativas e à continuidade da participação social. Sua perspectiva contribuiu para deslocar o foco das perdas para as possibilidades de permanência ativa ao longo do envelhecimento.

Na mesma direção, Robert Butler (1963), ao desenvolver o conceito de revisão de vida, evidenciou que rememorar e reorganizar a própria trajetória constitui processo capaz de produzir novos significados para a existência. A memória deixa de representar simples retorno ao passado para tornar-se elaboração criativa da experiência vivida.

Paul Baltes e Margret Baltes (1990) aprofundaram essa compreensão ao formularem o modelo de Seleção, Otimização e Compensação, segundo o qual o envelhecimento bem-sucedido envolve escolhas conscientes, fortalecimento das capacidades

preservadas e desenvolvimento de estratégias para enfrentar limitações inevitáveis.

Também John Rowe e Robert Kahn (1997) contribuíram significativamente para o campo ao diferenciarem o envelhecimento usual do envelhecimento bem-sucedido, demonstrando que o processo de envelhecer pode assumir diferentes trajetórias conforme as condições biológicas, psicológicas e sociais.

No âmbito específico da criatividade, destaca-se a contribuição de Gene Cohen. Em *The Creative Age* (2000) e em seus estudos posteriores (2006), o autor reuniu evidências de que a atividade criativa favorece a saúde, o bem-estar e o desenvolvimento humano na segunda metade da vida, propondo compreender esse período como tempo de potencialidades, e não de encerramento.

Essas contribuições favoreceram o fortalecimento da denominada *Gerontologia Criativa*, perspectiva que reconhece os velhos como sujeitos de expressão, criação e produção cultural, contrapondo-se aos modelos deficitários tradicionalmente associados ao envelhecimento.

Entretanto, a própria literatura especializada adverte para dois riscos que precisam ser evitados. O primeiro consiste na romantização da velhice, ignorando que envelhecer também envolve perdas, limitações, dores e desafios concretos. O segundo refere-se às interpretações excessivamente individualistas do envelhecimento bem-sucedido, que atribuem exclusivamente ao indivíduo a responsabilidade por sua vitalidade, desconsiderando as condições sociais, econômicas, culturais e institucionais que tornam determinadas trajetórias possíveis (Neto de Jesus *et al.*, 2025).

A *Longevidade Criativa* distancia-se desses dois extremos. Não nega os limites próprios do envelhecimento nem reduz a criação à

responsabilidade individual. Ao contrário, compreende a criatividade como fenômeno construído em relações sociais, educativas e intergeracionais.

Esse posicionamento encontra respaldo também nos marcos internacionais da Educação ao Longo da Vida. A UNESCO, especialmente por meio do Marco de Ação de Belém, aprovado durante a VI CONFITEA (2009), reconhece os velhos como sujeitos plenos da educação permanente e reafirma que o envelhecimento não interrompe a capacidade de aprender, ensinar e contribuir para a sociedade.

A *Longevidade Criativa* insere-se nesse horizonte internacional, conferindo-lhe uma configuração situada a partir das experiências construídas nos diferentes polos da Universidade da Maturidade.

5.3 O que a Longevidade Criativa acrescenta

A *Longevidade Criativa* dialoga amplamente com a *Gerontologia Criativa*, compartilhando sua compreensão de que os velhos permanecem sujeitos à criação ao longo da vida. Entretanto, apresenta contribuições específicas que definem sua originalidade teórica.

A primeira refere-se ao objeto da criação. Grande parte da literatura sobre criatividade na velhice concentra-se nas artes, na expressão cultural e na promoção do bem-estar (Minayo, 2001). A Trama Viva amplia esse horizonte ao deslocar a criação para o campo da produção do conhecimento. Na Universidade da Maturidade, os velhos não apenas desenvolvem atividades artísticas ou culturais; participam de pesquisas, escrevem textos, produzem materiais

didáticos, apresentam trabalhos científicos e assumem autoria em diferentes produções acadêmicas. A criação, nesse contexto, possui natureza epistemológica.

A segunda contribuição diz respeito ao caráter coletivo da criação. Em muitos estudos, a criatividade é compreendida como atributo individual associado ao talento ou às capacidades pessoais. A *Longevidade Criativa* propõe outra perspectiva. A criação emerge da produção intergeracional do conhecimento, realizada por velhos e jovens em relações de reciprocidade. Ninguém cria isoladamente. A criação depende da convivência, do diálogo e da construção compartilhada proporcionados pela Trama Viva.

A terceira contribuição corresponde ao caráter situado da proposta. A *Longevidade Criativa* nasce da experiência desenvolvida na Amazônia Legal, expandindo-se posteriormente para o Pantanal, Portugal e outros territórios. Sua formulação dialoga com povos indígenas, comunidades tradicionais e diferentes formas de produção de conhecimento presentes nesses contextos (Oliveira *et al.*, 2024). Não pretende formular uma teoria abstrata da criatividade no envelhecimento, mas uma compreensão situada da produção do conhecimento construída em diálogo com realidades socioculturais específicas.

Esse horizonte também possui implicações políticas. A *Longevidade Criativa* contrapõe-se a modelos que compreendem o envelhecimento apenas como consumo de serviços, ocupação do tempo livre ou manutenção de agendas repletas de atividades. Embora tais iniciativas possam contribuir para a qualidade de vida, permanecem frequentemente orientadas por uma lógica de ocupação.

A Trama Viva propõe outro paradigma: o da cidadania intelectual. Nesse modelo, o velho é reconhecido como autor, pesquisador e produtor de conhecimento documentado. Seu saber não apenas é valorizado simbolicamente, mas registrado, certificado e legitimado academicamente. A produção intelectual deixa de constituir privilégio das gerações mais jovens para tornar-se possibilidade permanente ao longo da vida.

CAPÍTULO 6

A ONTOEPISTEMOLOGIA PEDAGÓGICA SITUADA

Por que a experiência vivida pelos velhos pode ser reconhecida como uma forma legítima de conhecimento? A resposta a essa questão exige a explicitação dos fundamentos epistemológicos que estruturam a arquitetura conceitual da Trama Viva. Não se trata apenas de afirmar que os velhos produzem conhecimentos, mas de demonstrar, sob uma perspectiva epistemológica, as bases que conferem legitimidade científica, pedagógica e social aos saberes constituídos ao longo de suas trajetórias de vida.

Nesse sentido, torna-se necessário explicitar os pressupostos teóricos que sustentam o reconhecimento da experiência vivida como fonte legítima de produção de conhecimento, superando perspectivas que restringem a validade epistemológica aos saberes institucionalizados ou exclusivamente acadêmicos. Tal compreensão amplia o horizonte da produção do conhecimento ao reconhecer que os processos formativos também se constituem nas experiências, nas práticas culturais, nas relações sociais e nos contextos históricos vivenciados pelos sujeitos.

É nesse contexto que se insere a Ontoepistemologia Pedagógica Situada, conceito formulado a partir das experiências desenvolvidas na Universidade da Maturidade e do diálogo com diferentes referenciais filosóficos, epistemológicos e interculturais. Essa perspectiva parte da compreensão de que o ato de conhecer é indissociável da existência

humana. O sujeito que conhece não pode ser separado de sua história, de seu território, de suas relações e das experiências concretas que constituem sua trajetória de vida.

6.1 A pergunta que faltava

Ao reconhecer o velho como sujeito produtor de conhecimento, a Trama Viva confronta uma questão recorrente na tradição científica moderna: a legitimidade da experiência vivida como fonte de conhecimento.

Durante longo período, consolidou-se uma concepção segundo a qual conhecer exige distanciamento entre sujeito e objeto. O pesquisador observa, analisa e interpreta a realidade procurando manter-se neutro diante dela. Nessa perspectiva, quanto menor o envolvimento do pesquisador com o fenômeno investigado, maior seria a objetividade do conhecimento produzido.

Essa compreensão produziu uma consequência importante: a experiência pessoal passou a ser frequentemente considerada um elemento de suspeição epistemológica. Por ser situada, singular e atravessada pela história de quem a vive, tornou-se vista como excessivamente subjetiva para fundamentar o conhecimento científico.

A Trama Viva propõe uma inversão dessa lógica. Para ela, a experiência vivida não representa um obstáculo ao conhecimento. Constitui precisamente sua origem. O saber produzido pelos velhos possui legitimidade não apesar de sua trajetória existencial, mas justamente porque foi constituído nela. A experiência não aparece

como elemento a ser eliminado da produção do conhecimento, mas como condição para sua emergência.

Essa inversão exige um fundamento filosófico capaz de explicar por que ser e conhecer permanecem inseparáveis na formação humana. É essa fundamentação que a Ontoepistemologia Pedagógica Situada procura oferecer.

6.2 Conhecer e ser não se separam

A própria composição da palavra expressa seu sentido fundamental. *Onto* remete ao ser; *episteme*, ao conhecimento. Sua união afirma que conhecer não constitui uma atividade independente da existência. O modo como alguém conhece está inseparavelmente relacionado ao modo como vive, ao território que habita, às relações que estabelece e às experiências que atravessam sua trajetória.

Ninguém conhece a partir de um lugar abstrato. Todo conhecimento é produzido por alguém situado em determinado tempo histórico, em determinado território e em determinadas relações sociais. O sujeito que conhece possui corpo, memória, linguagem e pertencimento. Essas dimensões não representam interferências externas ao conhecimento; constituem sua própria condição de possibilidade.

Essa compreensão dialoga diretamente com a contribuição de Karen Barad (2007), que utiliza o conceito de *ontoepistemologia* para afirmar a inseparabilidade entre ser e conhecer na produção do saber. A Trama Viva reconhece essa interlocução, mas desenvolve um percurso distinto.

Enquanto Barad (2007) concentra sua reflexão nas relações entre matéria, agência e mundo não humano, a *Ontoepistemologia Pedagógica Situada* desloca essa discussão para o campo da formação humana. Seu interesse recai sobre os processos pelos quais sujeitos, territórios e experiências constituem conjuntamente o conhecimento produzido nas relações intergeracionais.

O deslocamento preserva o núcleo filosófico do conceito, a inseparabilidade entre ser e conhecer, ao mesmo tempo que redefine seu campo de aplicação. Na Trama Viva, quem o velho é constitui parte inseparável do que ele sabe. Sua idade, sua memória, sua história, seu território e suas relações não são elementos externos ao conhecimento. São a matéria da qual esse conhecimento é produzido.

Ao longo do desenvolvimento da proposta, sintetiza-se essa compreensão em uma formulação que expressa o núcleo da *Ontoepistemologia Pedagógica Situada*: A *ontoepistemologia* é o lugar onde pertencimento e onde surgiu meu conhecimento junto comigo, o território do ser humano.

Essa formulação evidencia que o conhecimento não emerge de uma posição neutra ou exterior ao mundo. Surge do pertencimento, da experiência e das relações concretas que constituem quem conhece.

6.3 Todo conhecimento vem de algum lugar

Se conhecer e ser permanecem inseparáveis, então nenhum conhecimento pode ser compreendido como universalmente descontextualizado.

Donna Haraway (1988), ao formular o conceito de saberes localizados, criticou a pretensão de um conhecimento produzido a partir de um suposto "olhar de lugar nenhum". Para a autora, toda produção científica é necessariamente situada. Todo pesquisador observa o mundo a partir de determinada posição histórica, cultural e política.

Assumir essa localização não diminui o conhecimento produzido. Pelo contrário, torna-o *epistemologicamente* mais honesto, uma vez que reconhece explicitamente as condições sob as quais foi construído.

Essa compreensão amplia-se na obra de Boaventura de Sousa Santos (2010). Ao desenvolver a noção de ecologia de saberes, o autor afirma que diferentes formas de conhecimento coexistem e podem dialogar sem que uma elimine ou subordine completamente as demais. Os saberes científicos, populares, tradicionais e indígenas constituem modos distintos de interpretar a realidade e produzem contribuições complementares para a compreensão do mundo (Brandão, 1986).

A *Ontoepistemologia Pedagógica Situada* incorpora esse horizonte epistemológico. Na Trama Viva, o conhecimento produzido pelos velhos, pelos jovens, pelos pesquisadores, pelos povos indígenas e pelas comunidades tradicionais encontra-se em condições de diálogo. Nenhum desses saberes pretende anular os demais. Todos participam da elaboração compartilhada do conhecimento.

Nesse contexto, a palavra *situada* assume significado central. Conhecimento situado não é conhecimento limitado. É conhecimento que reconhece sua origem, assume seu território e, justamente por isso, torna-se capaz de dialogar com outras formas igualmente legítimas de produzir saber.

CAPÍTULO 7

A ORIGEM DO CONHECIMENTO NA TRAMA VIVA

Concluída a apresentação dos fundamentos da Trama Viva, inicia-se a segunda parte desta obra, dedicada ao diálogo com os referenciais teóricos que contribuem para compreender a experiência construída na Universidade da Maturidade (UMA). Esse percurso não pretende identificar as origens da proposta em autores consagrados nem enquadrá-la em modelos previamente estabelecidos. Ao contrário, parte do reconhecimento de que a Trama Viva nasceu da prática, sendo posteriormente sistematizada em conceitos próprios. Os interlocutores aqui mobilizados oferecem instrumentos para interpretar, aprofundar e ampliar essa elaboração.

O primeiro conceito examinado é a experiência, categoria central para compreender como o conhecimento emerge na Trama Viva. Ao privilegiar a experiência vivida dos velhos como ponto de partida da produção intergeracional do conhecimento, a proposta aproxima-se de importantes contribuições da filosofia e da pedagogia contemporâneas, especialmente das reflexões de John Dewey (1979), Jorge Larrosa (2002) e da tradição fenomenológica inaugurada por Edmund Husserl (1936).

7.1 A experiência como origem da educação

A experiência ocupa posição central na filosofia da educação de John Dewey (1936). Em oposição aos modelos pedagógicos centrados na transmissão de conteúdos previamente organizados, o autor defende que a educação nasce da experiência e retorna continuamente a ela. Aprender não significa receber conhecimentos acabados, mas reconstruir a experiência vivida por meio da reflexão.

Para Dewey (1979), a experiência educativa distingue-se pela capacidade de produzir crescimento. Não se trata de qualquer acontecimento vivido, mas daquele que amplia a compreensão do sujeito sobre si mesmo, sobre os outros e sobre o mundo. A educação ocorre quando a experiência deixa de ser simples acontecimento e transforma-se em processo de elaboração.

Dois princípios estruturam essa concepção. O primeiro é o da *continuidade*, segundo o qual cada experiência influencia aquelas que virão depois. Nenhuma experiência educativa permanece isolada; cada uma modifica o modo como o sujeito viverá as experiências seguintes. O segundo é o da *interação*, que evidencia o caráter relacional da aprendizagem. A experiência resulta do encontro permanente entre sujeito e ambiente. Ambos se transformam mutuamente ao longo do processo educativo.

Esses dois princípios encontram forte ressonância na Trama Viva. Na Universidade da Maturidade, uma narrativa desperta outra, uma memória convoca novas lembranças, um relato amplia o significado de experiências semelhantes vividas por outras pessoas. O encontro entre velhos e jovens produz um movimento contínuo de reconstrução de sentidos, no qual cada experiência individual passa a integrar uma elaboração coletiva.

É nesse ponto que a experiência da UMA dialoga com Dewey (1979). A Trama Viva formula primeiro a vivência, depois a teoria

aproxima-se da prioridade atribuída por Dewey (1979) à experiência como origem da aprendizagem. Entretanto, a proposta amplia esse horizonte ao reconhecer que, na educação intergeracional, a experiência mobilizada frequentemente corresponde à elaboração de uma vida inteira, acumulada ao longo de décadas de existência.

7.2 Nem toda vivência constitui experiência

Embora toda experiência tenha origem na vida vivida, nem toda vivência se transforma automaticamente em experiência formadora. Essa distinção é desenvolvida por Jorge Larrosa (2002), cuja reflexão contribui decisivamente para compreender a proposta da Trama Viva. Segundo o autor, vivemos cercados por acontecimentos, informações e estímulos. Entretanto, experimentar significa algo diferente de simplesmente viver acontecimentos. Experiência é aquilo que verdadeiramente nos atravessa, nos modifica e produz transformação em nossa maneira de compreender o mundo.

Pode-se acumular enorme quantidade de informações sem que elas produzam qualquer transformação significativa. Da mesma forma, é possível viver inúmeros acontecimentos sem que eles se convertam em experiência. A experiência exige tempo, elaboração, silêncio, reflexão e disponibilidade para deixar-se afetar pelo vivido. Larrosa (2002) adverte ainda que a velocidade característica das sociedades contemporâneas frequentemente impede essa elaboração. O excesso de informações, a pressa e a sucessão permanente de estímulos dificultam a transformação da vivência em experiência.

A longa trajetória dos velhos oferece um vasto patrimônio de vivências acumuladas. Entretanto, é o trabalho pedagógico desenvolvido na Universidade da Maturidade que possibilita

transformar essas vivências em experiência compartilhada e, posteriormente, em conhecimento. Ao narrar sua trajetória, interromper o ritmo cotidiano, refletir sobre acontecimentos vividos e escutar as experiências dos outros, cada participante transforma a vivência em experiência compartilhada. É nesse processo que a memória deixa de ser apenas lembrança individual para tornar-se conhecimento.

Também se compreende, sob essa perspectiva, a importância da atitude fenomenológica (Giorgi, 1997), discutida posteriormente. A suspensão provisória dos julgamentos, o respeito ao tempo da narrativa e a escuta atenta constituem condições indispensáveis para que a experiência possa efetivamente emergir.

7.3 O mundo vivido como horizonte da experiência

Toda experiência acontece em determinado contexto de existência. A tradição fenomenológica denominou esse horizonte de mundo vivido. Edmund Husserl (1913) compreendeu o mundo da vida como o solo originário sobre o qual toda forma de conhecimento é construída. Antes das teorias científicas, das classificações e das explicações conceituais, existe o mundo tal como é vivido pelas pessoas em sua experiência cotidiana.

É o mundo da casa, da família, do trabalho, da comunidade, da linguagem, da memória, dos afetos e das relações. Mesmo a ciência, frequentemente apresentada como conhecimento objetivo e universal, nasce desse mundo vivido, ainda que muitas vezes oculte ou esqueça essa origem.

A Trama Viva compartilha essa compreensão. O conhecimento produzido pelos velhos nunca aparece de forma abstrata. Ele nasce de

experiências concretas vividas em territórios específicos, atravessadas por relações familiares, práticas culturais, modos de trabalho, pertencimentos comunitários e histórias de vida.

A Roda de Objetos, discutida anteriormente, representa um exemplo particularmente expressivo dessa perspectiva. Ao compartilhar esses objetos, velhos e jovens tornam visíveis diferentes mundos vividos e iniciam um processo de aproximação entre experiências que, embora distintas, podem dialogar na construção de novos significados.

CAPÍTULO 8

A EDUCAÇÃO COMO ENCONTRO

É pelo diálogo que a experiência se transforma em conhecimento compartilhado. Quando ela permanece isolada, conserva seu valor biográfico; quando encontra outras experiências em um processo de escuta, reflexão e elaboração coletiva, converte-se em conhecimento socialmente produzido. É nesse movimento que a pedagogia de Paulo Freire se torna uma referência indispensável para compreender a Trama Viva.

A aproximação entre a Universidade da Maturidade (UMA) e o pensamento freiriano não decorre de uma filiação direta, mas da convergência entre princípios que valorizam o diálogo, a reciprocidade, o protagonismo dos sujeitos e a produção coletiva do conhecimento. Assim como Freire compreende a educação como encontro entre sujeitos que aprendem mutuamente, a Trama Viva organiza este encontro a partir da convivência entre velhos e jovens, reconhecendo a experiência de ambos como fundamento da aprendizagem.

8.1 A crítica à educação bancária

Paulo Freire (1968) identificou como educação *bancária* o modelo pedagógico que reduz o estudante à condição de recipiente passivo de informações. Nessa lógica, o professor ocupa o lugar

exclusivo do saber, enquanto o aluno é compreendido como alguém vazio, cuja função consiste apenas em receber, memorizar e reproduzir conteúdos previamente definidos.

Essa forma de compreender a educação produz uma relação vertical entre quem ensina e quem aprende. O conhecimento transforma-se em depósito, e o estudante deixa de ser sujeito para ocupar a posição de objeto da ação educativa.

A crítica formulada por Freire (1968) ultrapassa uma questão metodológica. Trata-se de uma objeção ética, política e epistemológica, pois a educação bancária nega aos sujeitos sua capacidade de produzir conhecimento, interpretar o mundo e participar criticamente de sua transformação. A Trama Viva compartilha integralmente essa recusa, mas a enfrenta em um contexto particular: a educação de pessoas velhas. Nesse cenário, a lógica bancária manifesta-se sob duas formas distintas.

A primeira considera o velho como alguém desprovido de conhecimentos atualizados, atribuindo-lhe a condição de sujeito que precisa receber aquilo que lhe falta. Sob essa perspectiva, envelhecer significaria aproximar-se da incapacidade de aprender, justificando práticas educativas centradas na transmissão unilateral de conteúdos.

A segunda manifestação é mais sutil. Nela, o velho deixa de ser visto como alguém vazio e passa a ser tratado como um repositório de memórias, tradições e curiosidades culturais. Embora aparentemente positiva, essa perspectiva também reduz sua condição de sujeito, transformando sua experiência em objeto de contemplação ou coleta, sem reconhecê-lo como participante ativo da produção do conhecimento.

Em ambos os casos, o protagonismo é retirado do velho. A Trama Viva recusa essas duas possibilidades. Na Universidade da

Maturidade, o velho não ocupa o lugar de quem apenas recebe conhecimentos nem o de quem apenas oferece testemunhos sobre o passado. Ele participa da elaboração de novos conhecimentos em diálogo permanente com jovens, professores e pesquisadores. A experiência deixa de constituir um patrimônio encerrado em si mesmo para tornar-se matéria-prima da criação coletiva.

8.2 O diálogo como processo de formação recíproca

Uma das formulações mais conhecidas de Paulo Freire (1968) afirma que *ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo; os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo*. Essa afirmação sintetiza uma compreensão profundamente relacional da educação.

Aprender não significa receber conhecimentos prontos, mas construir sentidos no encontro com outras pessoas e com a realidade compartilhada. Por essa razão, Freire (1968) rompe com a separação rígida entre quem ensina e quem aprende. O educador continua ensinando enquanto aprende; o educando aprende ao mesmo tempo em que ensina. Daí a formulação educador-educando e educando-educador, que expressa a reciprocidade constitutiva do processo educativo.

A Trama Viva encontra nesse princípio uma de suas maiores convergências com a pedagogia freiriana. A produção intergeracional do conhecimento e a compreensão da intergeracionalidade como relação de mão dupla correspondem precisamente a essa lógica da reciprocidade.

Na Universidade da Maturidade, os velhos e os jovens não ocupam posições fixas. Em determinados momentos, a experiência do velho conduz o processo de aprendizagem; em outros, os conhecimentos acadêmicos e técnicos trazidos pelos jovens ampliam a compreensão da experiência vivida. Nenhum dos participantes permanece exclusivamente na posição de ensinar ou de aprender.

O exemplo apresentado anteriormente ilustra esse movimento. Quando um velho ensina o ponto exato de uma massa tradicional e um estudante explica os processos químicos envolvidos em sua preparação, ambos ampliam seus conhecimentos. O saber tradicional não é substituído pela ciência, nem o conhecimento científico invalida a experiência acumulada ao longo da vida (Villas-Boas *et al.*, 2016).

O que emerge é um conhecimento novo, construído conjuntamente. Nesse aspecto, a Trama Viva aproxima-se profundamente de Freire (1968), mas organiza essa reciprocidade a partir de uma unidade pedagógica específica: o encontro intencional entre gerações. Sua originalidade não reside na defesa do diálogo, mas na sistematização da produção intergeracional do conhecimento como princípio estruturante da formação.

8.3 Produção compartilhada do conhecimento

Em *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1996) afirma que *não há saber maior nem saber menor; há saberes diferentes*. Essa formulação representa um dos fundamentos éticos da educação dialógica. Reconhecer a pluralidade dos saberes não significa negar a importância do conhecimento científico nem relativizar todos os conhecimentos. Significa admitir que diferentes formas de

compreender o mundo podem dialogar de maneira crítica, respeitosa e produtiva.

O educador não inicia sua ação educativa como alguém desprovido de conhecimentos, tampouco como proprietário exclusivo da verdade. Da mesma forma, quem aprende também não chega vazio. Cada sujeito participa do processo educativo trazendo consigo histórias, práticas culturais, experiências, conhecimentos profissionais, saberes familiares e modos próprios de interpretar a realidade.

Na Trama Viva, esse princípio adquire uma configuração particular. O diálogo articula, simultaneamente, três grandes matrizes de conhecimento. A primeira corresponde ao saber construído pelos velhos ao longo de sua trajetória de vida, constituído pela experiência, pela memória, pelos conhecimentos tradicionais e pelos aprendizados produzidos na convivência com diferentes territórios e comunidades.

A segunda é representada pelos jovens, que trazem consigo formações recentes, novas linguagens, tecnologias, referenciais acadêmicos contemporâneos e perguntas que frequentemente desafiam certezas estabelecidas.

A terceira corresponde ao saber científico, organizado pelos professores, pesquisadores e instituições acadêmicas, responsável por oferecer métodos, procedimentos de investigação e instrumentos de sistematização do conhecimento.

Nenhuma dessas dimensões ocupa posição hierarquicamente superior. Na concepção de que antes da leitura da palavra existe a leitura do mundo. Ou seja, os velhos chegam à UMA trazendo décadas de leitura da vida, construída em experiências familiares, profissionais, comunitárias e culturais. O trabalho pedagógico consiste em reconhecer essa leitura como legítima e colocá-la em diálogo com

outros modos de conhecer. É justamente deste encontro que nasce a produção intergeracional do conhecimento.

CAPÍTULO 9

APRENDER COM, E NÃO APRENDER SOBRE

A formulação da Trama Viva conduz naturalmente ao diálogo com os saberes indígenas, tradicionais e ancestrais. Se a *Ontoepistemologia Pedagógica Situada* afirma que todo conhecimento nasce de um território e de uma experiência vivida, torna-se necessário reconhecer que a universidade não constitui o único espaço legítimo de produção do saber. Povos indígenas, comunidades tradicionais e diferentes grupos culturais produzem, preservam e transmitem conhecimentos que emergem de suas formas próprias de existir, habitar e interpretar o mundo.

Ao longo da história, entretanto, esses saberes foram frequentemente reduzidos à condição de objetos de pesquisa, registros etnográficos ou elementos culturais secundários. Em muitos casos, a universidade aproximou-se deles para descrevê-los, catalogá-los ou utilizá-los como fonte de dados, sem reconhecê-los como interlocutores legítimos da produção científica.

A Trama Viva propõe outro caminho. Em vez de aprender sobre esses saberes, busca aprender com eles, reconhecendo seus sujeitos como autores, pesquisadores e produtores de conhecimento. Essa escolha não representa apenas uma mudança metodológica, mas uma redefinição das relações entre universidade, território e comunidades.

9.1 O silenciamento de outras epistemologias

A história da produção científica moderna foi marcada pela construção de uma hierarquia entre diferentes formas de conhecimento. Durante séculos, o pensamento europeu consolidou-se como referência universal da racionalidade, enquanto outros modos de conhecer passaram a ser classificados como crença, tradição, superstição, folclore ou experiência empírica.

Esse processo foi denominado *colonialidade do saber* por autores como Edgardo Lander (2005) e Aníbal Quijano (2005). A colonialidade não se limita ao domínio político ou econômico exercido durante o período colonial. Ela permanece atuando nas formas pelas quais o conhecimento é produzido, legitimado e reconhecido. Sob essa lógica, determinados grupos tornam-se produtores autorizados do saber, enquanto outros são reduzidos à condição de fontes de informação ou objetos de investigação.

Os saberes indígenas, quilombolas, ribeirinhos, camponeses e tradicionais foram historicamente submetidos a esse processo de deslegitimação. Seus conhecimentos passaram a ser observados pela ciência sem que seus próprios sujeitos fossem reconhecidos como produtores de teoria, pesquisadores ou autores (Osório *et al.*, 2025).

A resposta a essa perspectiva encontra importante expressão na *ecologia de saberes*, proposta por Boaventura de Sousa Santos (2010). Essa concepção não propõe substituir a ciência por outros conhecimentos, nem relativizar os critérios de produção científica. Defende, antes, o diálogo entre diferentes formas de conhecer, reconhecendo que a realidade é suficientemente complexa para exigir múltiplas perspectivas epistemológicas.

A Trama Viva insere-se nesse horizonte. Ao reconhecer o saber do velho, o saber indígena e o saber acadêmico como participantes de

um mesmo processo de produção do conhecimento, rompe com a lógica da monocultura epistemológica e afirma a legitimidade da diversidade de saberes.

Essa posição não nasceu de uma escolha exclusivamente teórica. Foi construída na convivência cotidiana com povos originários, especialmente com o povo indígena Akwẽ-Xerente, cuja participação transformou profundamente a compreensão de conhecimento desenvolvida pela Universidade da Maturidade.

9.2 Vozes indígenas e produção do conhecimento

Nas últimas décadas, intelectuais indígenas passaram a ocupar lugar cada vez mais relevante no debate acadêmico brasileiro e internacional. Sua presença modifica profundamente a relação entre universidade e povos originários. Em vez de falar sobre os povos indígenas, esses autores falam a partir de suas próprias experiências, territórios e tradições, produzindo interpretações que desafiam as formas convencionais de compreender conhecimento, natureza, cultura e humanidade.

Entre essas vozes destaca-se Ailton Krenak (2019). Em obras como *Ideias para adiar o fim do mundo*, o autor critica a separação estabelecida pela tradição ocidental entre seres humanos e natureza, propondo uma compreensão fundada na reciprocidade, no pertencimento e na continuidade entre vida, território e comunidade.

Nessa perspectiva, conhecer não significa dominar o mundo, mas reconhecer-se como parte dele. Outra referência fundamental é Davi Kopenawa (2015), liderança e xamã Yanomami. Em *A queda do céu*, escrita em parceria com Bruce Albert, Kopenawa (2015) denuncia os impactos da destruição ambiental e da violência contra os povos

indígenas, ao mesmo tempo em que afirma a existência de formas próprias de produzir conhecimento sobre a floresta, a vida e o equilíbrio entre seres humanos e natureza.

Sua obra representa uma afirmação da legitimidade epistemológica dos saberes indígenas frente às formas coloniais de produção do conhecimento. Entretanto, reconhecer essas contribuições exige evitar outro equívoco igualmente recorrente.

Não existe um conhecimento indígena homogêneo. Ailton Krenak (2019) fala a partir da experiência de seu povo; Davi Kopenawa (2015) expressa a tradição Yanomami; a experiência desenvolvida pela Universidade da Maturidade construiu-se em diálogo com o povo Akwẽ-Xerente (Osório; Silva Neto; Brito, 2025).

Cada povo produz seus conhecimentos em territórios, histórias, línguas e cosmologias próprias. O elemento comum entre essas diferentes vozes não reside na uniformidade de suas concepções, mas na recusa compartilhada da ideia segundo a qual apenas a racionalidade ocidental seria capaz de produzir conhecimento legítimo.

9.3 Aprender com, e não aprender sobre

O reconhecimento da legitimidade dos saberes indígenas conduz a uma questão metodológica fundamental: como estabelecer diálogo entre universidade e povos originários sem reproduzir novas formas de colonialidade? A resposta proposta pela Trama Viva pode ser sintetizada em uma distinção decisiva.

Não se trata de aprender sobre, mas de aprender com. Aprender sobre corresponde à lógica tradicional da pesquisa acadêmica, na qual o outro é observado, descrito, interpretado e convertido em objeto de

estudo. Aprender com pressupõe parceria, reciprocidade e produção compartilhada do conhecimento (Osório *et al.*, 2024).

Nesse caso, os sujeitos deixam de ocupar a posição de fontes de informação para tornarem-se interlocutores da investigação e participantes da elaboração teórica. Foi esse o caminho escolhido pela Universidade da Maturidade. Desde 2018, a Universidade da Maturidade Indígena Xerente desenvolve suas atividades no território Akwẽ-Xerente, em Tocantínia - Tocantins, sob a coordenação honorífica da Cacica Isabel Xerente.

Nesse contexto, os mais velhos da comunidade não são convidados apenas para transmitir tradições ou relatar experiências. Participam como mestres, educadores e produtores de conhecimento. O diálogo construído nesse território produziu resultados concretos. Armando Sõpré Xerente (2025) concluiu seu doutorado em Educação, elaborando uma obra própria sobre a educação tradicional do povo Akwẽ. Sua interlocução com Neila Barbosa Osório contribuiu diretamente para o amadurecimento da Ontoepistemologia Pedagógica Situada apresentada anteriormente.

Da mesma forma, Marcos Aurélio Suwate Xerente (2025), neto da Cacica Isabel Xerente, tornou-se mestre, ampliando a presença de pesquisadores indígenas na produção acadêmica. Essas trajetórias revelam que a universidade não levou conhecimento ao território. Ao contrário, transformou-se também em espaço de aprendizagem com aqueles que historicamente haviam sido tratados apenas como objetos da pesquisa.

CAPÍTULO 10

UMA LENTE INTERPRETATIVA PARA O MUNDO VIVIDO

A fenomenologia constitui uma das mais importantes correntes filosóficas voltadas à compreensão da experiência humana. Ao deslocar o foco das abstrações teóricas para o modo como o mundo é vivido pelos sujeitos, essa tradição inaugurou uma perspectiva capaz de iluminar diferentes práticas sociais, educativas e culturais. Conceitos como mundo da vida, intersubjetividade e corporeidade oferecem instrumentos analíticos relevantes para compreender experiências concretas que se desenvolvem nas relações humanas.

Entretanto, no contexto deste livro, a fenomenologia não ocupa o lugar de fundamento originário da Trama Viva. Antes de encontrar respaldo em autores como Edmund Husserl (1936), Alfred Schutz (1932) e Maurice Merleau-Ponty (1945), a Trama Viva já se constituía como prática educativa no cotidiano da Universidade da Maturidade (UMA), alimentada pelo diálogo entre gerações, pela pedagogia freireana e pelos saberes originários da Amazônia.

10.1 O retorno às coisas mesmas

A fenomenologia inaugura-se com o gesto filosófico de Edmund Husserl (1913), sintetizado na expressão "retorno às coisas mesmas". Em oposição às abordagens científicas que reduzem a realidade a

categorias abstratas e previamente estabelecidas, Husserl (1913) propõe que a experiência seja descrita tal como se manifesta, antes das interpretações que procuram explicá-la. Trata-se de recolocar a experiência vivida no centro da produção do conhecimento.

Para tornar possível esse retorno, Husserl (1913) desenvolve o conceito de *epoché*, compreendido como a suspensão provisória dos juízos e pressupostos que condicionam o olhar sobre o mundo. Não se trata de negar a realidade, mas de criar uma atitude de abertura diante da experiência, permitindo que ela se revele em sua própria riqueza. Essa postura aproxima-se profundamente da prática educativa desenvolvida pela Trama Viva.

Outro conceito central da fenomenologia husserliana é o de *mundo da vida* (*Lebenswelt*). Husserl (1913) demonstra que toda ciência, por mais sofisticada e abstrata que seja, encontra suas raízes na experiência cotidiana. Antes de qualquer elaboração conceitual, os seres humanos já habitam um mundo compartilhado, atribuem significados às suas ações e constroem relações com os outros. A ciência, frequentemente, esquece esse solo originário, embora permaneça permanentemente dependente dele.

Essa compreensão oferece uma importante chave interpretativa para a experiência da Universidade da Maturidade. Quando a prática educativa parte da vivência concreta dos velhos, de suas histórias, memórias, afetos e saberes, em vez de submeter essas experiências a modelos previamente definidos, aproxima-se da atitude fenomenológica de descrever o vivido tal como ele se apresenta (Giorgi, 1997).

Todavia, é importante destacar que essa aproximação não significa dependência conceitual. A Trama Viva não nasce da fenomenologia. Sua origem encontra-se na prática cotidiana da UMA,

construída em diálogo com Paulo Freire e com os saberes indígenas e amazônicos. A fenomenologia apenas oferece um vocabulário filosófico capaz de nomear processos que já estavam presentes na experiência.

10.2 O mundo social e a intersubjetividade de gerações

Embora Husserl (1913) tenha introduzido o problema da intersubjetividade, foi Alfred Schutz (1932) quem desenvolveu de forma sistemática uma fenomenologia voltada para o mundo social. Seu interesse desloca-se da experiência individual para a experiência compartilhada, procurando compreender como os sujeitos constroem sentidos comuns e tornam possível a convivência social.

A questão central formulada por Schutz (1932) é simples e profunda: *como compreender o outro? De que maneira dois mundos vividos, cada um marcado por sua própria trajetória, podem encontrar-se e construir uma experiência comum?*

Sua resposta fundamenta-se na noção de *relação-nós* (*We-relation*), caracterizada pelo encontro face a face entre sujeitos que compartilham, ainda que temporariamente, um mesmo fluxo de vida. Nessa relação, cada pessoa reconhece a presença do outro não como objeto de observação, mas como sujeito igualmente participante da experiência.

Essa concepção permite compreender com maior profundidade aquilo que ocorre nas rodas de conversa, oficinas e encontros promovidos pela Universidade da Maturidade. Quando velhos e jovens compartilham narrativas, memórias, trabalhos manuais, brincadeiras ou experiências de vida, estabelecem uma autêntica *relação-nós*

(Oliveira *et al.*, 2024). Durante esse encontro, deixam de ocupar posições sociais isoladas e passam a construir um espaço comum de convivência, aprendizagem e reconhecimento mútuo (Neto de Jesus *et al.*, 2025).

Entretanto, a contribuição de Schutz (1932) ultrapassa a análise das relações presenciais. O autor distingue diferentes formas de pertencimento temporal ao mundo social, identificando os contemporâneos, os predecessores e os sucessores. Essa distinção evidencia que a vida social se organiza continuamente entre aqueles que vivem conosco, aqueles que vieram antes e aqueles que ainda virão.

Compreender os predecessores exige interpretar memórias, vestígios, narrativas e tradições. Pensar nos sucessores implica reconhecer a responsabilidade ética diante das gerações futuras. Entre ambos, os contemporâneos constroem o presente compartilhado.

Sob essa perspectiva, a Trama Viva pode ser compreendida como o modo próprio encontrado pela UMA para aproximar essas diferentes gerações. O espaço educativo transforma-se em território de encontro entre contemporâneos, predecessores e sucessores, permitindo que as fronteiras geracionais sejam substituídas por vínculos de pertencimento. As gerações deixam de ser estranhas entre si para constituírem um verdadeiro "nós", tecido pela convivência, pela memória e pelo reconhecimento recíproco.

10.3 O saber do corpo

Ao aprofundar a tradição fenomenológica, Maurice Merleau-Ponty (1945) amplia significativamente a compreensão da

experiência humana ao afirmar que todo conhecimento é corporal. Em oposição às concepções dualistas que separam mente e corpo, o filósofo demonstra que a percepção constitui a forma primordial de nossa relação com o mundo.

O corpo não representa um objeto entre outros nem um simples instrumento controlado pela consciência. Ele constitui o próprio modo pelo qual existimos, percebemos, sentimos e atribuímos sentido ao mundo. Toda experiência é, portanto, inevitavelmente encarnada.

Essa compreensão encontra profunda ressonância na Trama Viva. Os saberes compartilhados pelos velhos não se reduzem a informações passíveis de serem registradas em livros ou transmitidas por instruções verbais. Eles permanecem inscritos no corpo que viveu, trabalhou, cuidou, criou e experimentou o mundo durante décadas.

A mão que reconhece o ponto exato da massa, mencionada anteriormente no Capítulo 2, constitui uma expressão concreta desse saber corporal. O conhecimento se manifesta no gesto antes de transformar-se em palavra. O corpo preserva uma inteligência prática construída ao longo da existência, impossível de ser integralmente convertida em conceitos abstratos.

Sob essa perspectiva, o corpo do velho torna-se memória viva. Nele permanecem inscritos modos de fazer, ritmos, sensibilidades, técnicas, afetos e formas de relação com o ambiente que ultrapassam o simples ato de recordar acontecimentos passados. Trata-se de um conhecimento incorporado, continuamente atualizado na ação.

Merleau-Ponty (1945) contribui, assim, para compreender por que a experiência do velho possui um valor educativo singular. O que ela transmite não corresponde apenas a conteúdos informativos, mas a modos de habitar o mundo que somente uma existência vivida pode

produzir. A corporeidade converte-se, desse modo, em um dos pilares que sustentam a riqueza da Trama Viva.

CAPÍTULO 11

A REDE: QUANDO A RELAÇÃO SE TORNA MÉTODO

Toda proposta educativa pressupõe uma determinada compreensão sobre como o conhecimento é produzido. Em muitas abordagens pedagógicas, o ponto de partida é o indivíduo que aprende, concebido como destinatário de conteúdos previamente organizados. Na Trama Viva, entretanto, o percurso metodológico inicia-se em outro lugar: na relação. Antes da elaboração dos saberes, é necessário constituir um espaço de confiança, reconhecimento e reciprocidade capaz de sustentar a aprendizagem compartilhada.

É nesse contexto que emerge a Rede, operador metodológico da Trama Viva. Nascida da prática da Universidade da Maturidade (UMA), ela organiza pedagogicamente o encontro entre pessoas, criando as condições para que diferentes experiências possam dialogar e transformar-se em conhecimento coletivo. Sua função não consiste em transmitir conteúdos, mas em constituir o coletivo que tornará possível todo o percurso formativo desenvolvido posteriormente pelo Pilão e pelo Trançado.

A compreensão desse processo encontra ressonância na fenomenologia social de Alfred Schutz (1932), especialmente em seu conceito de relação-nós, entendido como a experiência em que sujeitos deixam de coexistir apenas fisicamente para compartilhar um mesmo mundo vivido. Contudo, assim como discutido no capítulo

anterior, essa aproximação possui caráter interpretativo. A Rede não deriva da teoria fenomenológica; nasce da prática educativa da UMA e encontra, posteriormente, na obra de Schutz, uma linguagem capaz de explicitar o que já acontecia na experiência.

11.1 A Rede como operador metodológico

A Rede inaugura os percursos metodológicos da Trama Viva porque todo conhecimento compartilhado exige, antes de tudo, a existência de um coletivo capaz de sustentar o encontro. Antes que as experiências sejam elaboradas no Pilão ou reorganizadas no Trançado, é indispensável que haja um espaço onde pessoas possam reconhecer-se mutuamente como interlocutoras.

Essa perspectiva desloca o centro da ação educativa. O conhecimento deixa de ser compreendido como algo produzido individualmente para tornar-se resultado das relações estabelecidas entre sujeitos que compartilham memórias, afetos, responsabilidades e experiências de vida. Na Trama Viva, a relação antecede o sujeito isolado, porque é entre pessoas que o conhecimento ganha existência.

Nesse sentido, a Rede representa muito mais do que uma etapa inicial da metodologia. Ela constitui a própria condição de possibilidade da aprendizagem coletiva. Nenhum processo educativo baseado na colaboração se sustenta onde ainda predominam o isolamento, a desconfiança ou a ausência de reconhecimento recíproco.

É justamente nesse movimento que diferentes gerações deixam de ocupar posições hierárquicas previamente definidas. O velho deixa de ser vista exclusivamente como quem ensina, enquanto o jovem

deixa de ocupar apenas o lugar daquele que aprende. Ambos tornam-se participantes de uma mesma experiência educativa, construindo conjuntamente um mundo comum.

A aproximação com Alfred Schutz (1932) torna esse processo mais inteligível. Ao descrever a relação-nós, o autor evidencia que a convivência humana não se reduz à presença simultânea de indivíduos em um mesmo espaço. Ela exige o compartilhamento de experiências e sentidos capazes de constituir um mundo vivido em comum.

A prática desenvolvida pela Universidade da Maturidade reconhece essa dinâmica e lhe confere organização pedagógica por meio da Rede. Se Schutz descreve como um "nós" se constitui na experiência social, a Rede demonstra como esse "nós" pode ser cultivado, fortalecido e convertido em fundamento do processo educativo.

11.2 A Rede como objeto cultural e dispositivo pedagógico

A escolha da Rede como imagem metodológica não é casual. Antes de tornar-se operador da Trama Viva, ela já constitui um objeto profundamente enraizado na cultura amazônica. Sua presença cotidiana ultrapassa a função utilitária para expressar modos específicos de convivência, hospitalidade e relação com o território.

A rede acolhe sem aprisionar. Sustenta o corpo, embala o descanso, recebe quem chega e permanece aberto para quem parte. Seus fios entrelaçam-se sem eliminar os espaços vazios que lhes dão forma. É justamente essa característica que inspira a metáfora central da Trama Viva: ligar pessoas sem apagar suas singularidades.

Enquanto objeto cultural, a Rede representa um modo de existir baseado na abertura, na circulação e na coexistência das diferenças. Como operador metodológico, assume função semelhante. Não transmite conteúdos nem estabelece previamente quem ocupa o lugar daquele que sabe. Sua tarefa consiste em preparar o terreno onde o conhecimento poderá ser produzido coletivamente.

Essa função distingue a Rede das formas tradicionais de ensino centradas na transmissão unilateral de informações. Em vez de organizar uma relação vertical entre quem ensina e quem aprende, ela cria condições para que todos participem da produção do conhecimento.

Essa escolha metodológica também responde a um problema social concreto. O isolamento e a solidão entre os velhos constituem importantes desafios contemporâneos, estando associados a piores desfechos físicos, mentais e cognitivos (World Health Organization, 2021). A resposta da Trama Viva não consiste em oferecer companhia como gesto assistencialista, mas em criar espaços onde o velho reassume sua condição de produtora de conhecimento, participante ativa das relações sociais e protagonista do processo educativo.

Ao transformar cada participante em sujeito da aprendizagem coletiva, a Rede enfrenta o isolamento por meio da produção compartilhada de sentidos, fortalecendo vínculos que ultrapassam a simples convivência.

11.3 A convivência se transforma em aprendizagem

Entre as experiências desenvolvidas pela Universidade da Maturidade, a oficina *Asa Branca* consolidou-se como um dos

dispositivos mais expressivos de constituição da Rede. Realizada em diferentes polos do Programa, ganhou especial visibilidade durante as comemorações dos vinte anos da UMA, em 2026, quando cada grupo elaborou coletivamente seu próprio Pacto de Convivência.

Seu propósito ultrapassa a elaboração de normas coletivas. A oficina não busca ensinar regras de convivência previamente estabelecidas, mas criar condições para que o próprio grupo produza os princípios que orientarão sua vida comum. Mais do que uma dinâmica de integração, constitui um procedimento metodológico destinado a fazer emergir a relação-nós que sustentará toda a trajetória educativa da Trama Viva.

A canção *Asa Branca*, de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira, organiza simbolicamente o percurso vivido pelo grupo. Ao narrar a seca, a partida, a saudade e a esperança do retorno, a música oferece uma estrutura narrativa que orienta os três momentos da atividade.

O primeiro momento, simbolizado pela seca, convida cada participante a reconhecer aquilo que produz distanciamento, isolamento ou sofrimento, mesmo quando está cercado por outras pessoas. O segundo momento, representado pela chuva, volta-se para aquilo que aproxima, fortalece vínculos e transforma o espaço compartilhado em lugar de pertencimento. Finalmente, o terceiro momento, identificado pelo verde que sucede à chuva, conduz à elaboração coletiva do Pacto de Convivência, documento construído pelo próprio grupo para orientar suas relações futuras.

O aspecto decisivo desse processo encontra-se na autoria. O pacto não é elaborado pela coordenação nem imposto como regulamento institucional. São os próprios acadêmicos que escrevem, discutem, revisam e assumem, com suas palavras, os compromissos que desejam estabelecer.

Essa escolha metodológica traduz um princípio essencial da Trama Viva: o conhecimento precisa ser produzido pelos sujeitos da experiência. Caso o facilitador determine previamente o conteúdo do pacto, o documento poderá existir formalmente, mas o coletivo ainda não tem se constituído. O texto produzido externamente substitui a experiência da construção compartilhada e impede o surgimento do verdadeiro "nós".

Na experiência realizada em Palmas - Tocantins, o grupo assinou coletivamente seu pacto, registrando-o como expressão de um compromisso construído em comum. A canção marcou o início e o encerramento da oficina. Entre esses dois momentos, os participantes percorreram simbolicamente o caminho que conduz da dor do isolamento ao compromisso da convivência. A atividade, portanto, não ensinou conteúdos sobre convivência; produziu a própria convivência como experiência educativa.

CAPÍTULO 12

O PILÃO: QUANDO A EXPERIÊNCIA SE TORNA CONHECIMENTO

Toda experiência humana contém potencial formativo, mas nem toda experiência se transforma, por si mesma, em conhecimento. Viver, recordar e acumular acontecimentos ao longo da existência não garante, necessariamente, aprendizagem. Para que o vivido adquira significado, é preciso que seja retomado, narrado, confrontado com outras experiências e reinterpretado coletivamente. É nesse movimento que a memória deixa de ser apenas registro do passado para tornar-se fonte de formação humana.

Na arquitetura metodológica da Trama Viva, essa tarefa corresponde ao Pilão, segundo operador metodológico desenvolvido na prática pela Universidade da Maturidade (UMA). Após a constituição da Rede, que organiza as condições relacionais do encontro, o Pilão inaugura o trabalho de elaboração da experiência compartilhada. Sua função não é produzir novos conteúdos a partir de conhecimentos externos, mas permitir que os próprios participantes transformem aquilo que viveram em saber refletido e socialmente compartilhável.

A metáfora do pilão, profundamente enraizada na cultura amazônica, traduz esse processo de maneira singular. Assim como os grãos somente se tornam alimento após serem trabalhados, também as experiências humanas necessitam ser elaboradas para produzir

conhecimento. Nesse percurso, memória, narrativa, escuta e reflexão constituem operações inseparáveis.

12.1 A experiência não ensina sozinha

Constituída a Rede, o grupo já não se apresenta apenas como um conjunto de indivíduos reunidos circunstancialmente. A convivência produziu um "nós", estabelecendo vínculos de confiança e reconhecimento mútuo. Entretanto, esse pertencimento, embora indispensável, ainda não produz aprendizagem por si só. As experiências compartilhadas precisam ser narradas, examinadas, comparadas e interpretadas para que possam transformar-se em conhecimento.

É justamente essa tarefa que caracteriza o Pilão como segundo operador metodológico da Trama Viva. Na cultura amazônica, o pilão sempre ultrapassou sua função utilitária ligada ao preparo dos alimentos. Ao redor dele, famílias e vizinhos trabalhavam coletivamente enquanto conversavam, transmitiam histórias, compartilham saberes e fortalecem vínculos comunitários. O gesto de moer os grãos tornava-se também um gesto de convivência e produção cultural.

Essa imagem oferece uma metáfora precisa para compreender a função metodológica do Pilão. Aprender exige trabalhar a experiência até que seus significados possam emergir e ser compartilhados. Assim como o grão não se transforma espontaneamente em alimento, a experiência também não se converte automaticamente em conhecimento.

A educação frequentemente parte do pressuposto de que toda experiência ensina. Entretanto, inúmeras vivências permanecem apenas como lembranças fragmentadas; outras persistem como sofrimentos silenciosos, repetindo-se ao longo da vida sem jamais serem compreendidas (Villas-Boas *et al.*, 2016). Há experiências que acumulam tempo, mas não produzem sentido.

A transformação ocorre quando o sujeito retorna ao vivido, narra o que experimentou, confronta sua história com a experiência de outras pessoas e atribui novos significados ao percurso realizado. O Pilão organiza exatamente esse movimento. Nele, a memória deixa de funcionar apenas como arquivo do passado para tornar-se matéria-prima da elaboração coletiva do conhecimento.

12.2 Memória, narrativa e elaboração coletiva

Entre os dispositivos metodológicos desenvolvidos pela Universidade da Maturidade, a Roda de Objetos ocupa lugar singular por cumprir funções distintas em diferentes momentos da Trama Viva. Em seu primeiro movimento a atividade favorece a Acolhência, fortalece vínculos e contribui para a constituição da Rede. Entretanto, quando retomada neste momento do percurso metodológico, assume uma função diversa. As narrativas deixam de servir apenas ao encontro entre os participantes e passam a constituir matéria para análise, comparação e elaboração coletiva. É nesse segundo movimento que a Roda de Objetos opera como Pilão.

Na Universidade da Maturidade, essa experiência estrutura uma aula inteira, denominada *Memórias que Educam*. O convite dirigido aos acadêmicos é objetivo: cada participante deve trazer de casa um objeto que represente um aprendizado recebido de uma pessoa mais

velha. Não se trata de qualquer lembrança, mas de um objeto capaz de materializar uma transmissão entre gerações.

Podem surgir uma colher herdada da mãe, um retrato de família, uma ferramenta de trabalho utilizada durante décadas ou um tecido cuidadosamente bordado. Cada objeto torna-se um mediador entre a memória individual e a construção coletiva do conhecimento.

No início da atividade, os objetos circulam silenciosamente pelas mãos dos participantes antes que seus proprietários iniciem as narrativas. Esse percurso inicial já produz um deslocamento importante: aquilo que era exclusivamente privado começa a tornar-se patrimônio simbólico do grupo.

Quando chega sua vez de falar, cada participante responde a três perguntas fundamentais: o que representa aquele objeto, quem lhe transmitiu o conhecimento que ele guarda e de que maneira essa aprendizagem aconteceu.

As respostas revelam trajetórias singulares. Uma colher pode guardar o saber transmitido por uma mãe sobre o ponto exato da comida. Um retrato preserva a memória de uma casa que já não existe. Uma ferramenta recorda décadas de trabalho compartilhado entre pai e filho, sustentando uma família inteira.

Nesse momento, a experiência deixa de pertencer exclusivamente ao narrador. Os demais participantes reconhecem, nas histórias apresentadas, aspectos de suas próprias trajetórias. O objeto individual converte-se em ponto de encontro entre diferentes biografias, fazendo com que uma memória particular passe a integrar a experiência coletiva.

É precisamente essa matéria compartilhada que o Pilão trabalha. Esse retorno à própria história não se confunde com nostalgia nem representa uma fuga para o passado. Na gerontologia,

Robert Butler (1963) descreve a revisão de vida como uma importante tarefa do envelhecimento, caracterizada pela reorganização da existência vivida, pela integração de perdas e conquistas e pela construção de novos significados para a própria trajetória.

A Roda de Objetos organiza pedagogicamente esse movimento como uma expressão própria da Universidade da Maturidade. Ao final das narrativas, o grupo procura identificar elementos comuns entre as diferentes histórias e formula uma pergunta decisiva: quem cada participante ensina hoje?

A memória do conhecimento recebido desloca-se, então, para a responsabilidade de transmitir saberes às novas gerações. O objeto inaugura a narrativa, mas é a elaboração coletiva que produz conhecimento.

12.3 Escutar também é elaborar

O elemento que distingue a Roda de Objetos de uma simples conversa sobre lembranças encontra-se em um gesto aparentemente discreto, mas metodologicamente decisivo: a suspensão. Na condução da atividade, essa atitude manifesta-se por meio de três orientações simples e permanentes: não interromper, não corrigir e não apressar.

Não interromper significa suspender a ansiedade de responder antes que o outro conclua sua narrativa. Não corrigir implica renunciar à pretensão de possuir previamente a interpretação correta da experiência alheia. Não apressar corresponde a reconhecer que cada memória possui seu próprio tempo de elaboração.

A regra prática da roda converte-se, assim, em atitude filosófica vivida. A suspensão constitui a condição inicial do Pilão porque

nenhuma elaboração se realiza onde predominam respostas prontas e interpretações antecipadas. O grão que permanece fora do pilão continua sendo apenas grão. Da mesma forma, a experiência sobre a qual não se suspende o julgamento permanece uma lembrança repetida, incapaz de produzir novos sentidos.

Suspender significa aceitar que ainda não se sabe plenamente o significado daquilo que foi vivido. É conceder à experiência a oportunidade de revelar dimensões antes invisíveis. Esse movimento torna-se especialmente exigente para pessoas que acumularam longa trajetória de vida.

A experiência frequentemente produz convicções consolidadas, capazes de oferecer segurança, mas também de limitar novas interpretações. A Trama Viva convida cada participante, especialmente o velho, a colocar temporariamente entre parênteses aquilo que já sabe, permitindo que o encontro com outras narrativas renove o sentido de seu próprio conhecimento.

CAPÍTULO 13

O TRANÇADO: QUANDO MUITOS SABERES SE TECEM SEM SE PERDER

A constituição do conhecimento compartilhado não se encerra quando a experiência é elaborada coletivamente. Ainda que o Pilão produza interpretações, sínteses e novos sentidos para o vivido, esse conhecimento pode permanecer restrito ao grupo que o construiu, sem alcançar outras gerações, territórios ou comunidades. Para que a aprendizagem adquira permanência, circule socialmente e continue produzindo novos encontros, torna-se necessário um terceiro movimento metodológico: o Trançado.

Na Trama Viva, o Trançado representa o operador responsável por entrelaçar conhecimentos elaborados coletivamente sem apagar suas origens, preservando a autoria dos sujeitos e devolvendo o saber produzido à comunidade. Inspirado em uma prática tradicional da cultura amazônica, esse operador transforma a diversidade de experiências em um tecido comum, no qual cada contribuição permanece reconhecível e continua fortalecendo o conjunto.

Mais do que integrar saberes, o Trançado propõe uma forma ética de produção do conhecimento. Em vez de dissolver diferenças ou estabelecer hierarquias entre culturas, gerações e formas de aprender, criar condições para que distintos conhecimentos coexistem, dialoguem e se fortaleçam mutuamente.

13.1 Integrar não é dissolver

O percurso metodológico da Trama Viva inicia-se com a Rede, que constitui o coletivo, e prossegue com o Pilão, que transforma a experiência em conhecimento elaborado. Entretanto, mesmo quando cuidadosamente construído, esse conhecimento pode permanecer isolado, sem estabelecer relações com outros saberes capazes de ampliá-lo e projetá-lo para além do grupo que o produziu. Surge, então, um novo gesto metodológico: entrelaçar os conhecimentos em uma tessitura comum, permitindo sua circulação entre diferentes gerações, ofícios e territórios. É esse gesto que a Trama Viva denomina Trançado.

A imagem do trançado nasce da cultura amazônica. O entrelaçamento de palhas, fibras, cipós ou cabelos produz um tecido resistente sem eliminar as características de cada fio. Cada elemento preserva sua textura, sua cor e sua identidade, ao mesmo tempo em que contribui para a solidez do conjunto.

Essa metáfora traduz com precisão o princípio epistemológico da Trama Viva. Integrar conhecimentos não significa uniformizá-los nem submetê-los a uma única linguagem. Ao contrário, exige reconhecer a singularidade de cada saber e criar condições para que permaneça identificável dentro da produção coletiva.

Nesse sentido, torna-se necessário distinguir o Trançado de outras operações que, embora pareçam semelhantes, descaracterizam sua proposta metodológica. A primeira corresponde à mistura, na qual diferentes conhecimentos se fundem até perderem suas identidades, produzindo uma massa homogênea em que já não se reconhece a contribuição de cada participante. A segunda consiste na absorção, situação em que um conhecimento, geralmente aquele associado ao universo acadêmico, científico ou tecnicamente legitimado, incorpora

os demais, reduzindo-os à sua própria linguagem e invisibilizando suas origens.

O Trançado recusa ambas as possibilidades. Sua finalidade consiste precisamente em preservar a autoria, a origem e a identidade de cada contribuição, permitindo que conhecimentos de diferentes gerações, culturas e experiências coexistem no mesmo tecido sem que um substitua o outro. O saber do velho e o saber do jovem permanecem distintos, ainda que sustentem conjuntamente uma produção compartilhada.

13.2 A experiência do Trançado em ação

Entre os dispositivos metodológicos da Universidade da Maturidade, a Oficina de Saberes constitui a expressão mais evidente do Trançado. Nela, o entrelaçamento dos conhecimentos deixa de ser apenas um princípio conceitual para tornar-se experiência concreta de aprendizagem compartilhada. A atividade organiza-se em diferentes estações temáticas, cada uma conduzida por um velho que domina determinado ofício ou prática cultural. Entre elas acontece a *Educação Popular* (Brandão, 1986) e podem estar o artesanato do trançado, o bordado, o crochê, a culinária tradicional, brincadeiras de outras épocas ou o preparo de plantas utilizadas em práticas populares de cuidado (Oliveira *et al.*, 2024).

Os grupos percorrem sucessivamente essas estações, participando das atividades conduzidas pelos próprios mestres da experiência. O ensino ocorre principalmente no gesto compartilhado. As mãos do velho orientam as mãos do participante mais jovem, permitindo que o conhecimento circule corporalmente antes mesmo de ser traduzido em palavras.

Outro aspecto metodológico relevante consiste na posição ocupada pelo facilitador. Na Oficina de Saberes, ele também participa como aprendiz. Experimenta, erra, faz perguntas e solicita orientação do velho, conhecido naquele contexto como mestre do conhecimento que está sendo compartilhado.

Essa inversão temporária dos papéis pedagógicos rompe a lógica tradicional da transmissão unilateral e permite que todas as gerações alternam os lugares de ensinar e aprender sem perder suas identidades.

A literatura da educação intergeracional distingue programas predominantemente transmissivos daqueles estruturados sobre a reciprocidade e a aprendizagem compartilhada. O Trançado organiza pedagogicamente essa reciprocidade ao assegurar que velhos e jovens participem como interlocutores ativos da produção coletiva do conhecimento. Além disso, preserva a autoria das contribuições individuais e promove a devolução dos resultados ao grupo e ao território, fortalecendo vínculos entre educação, cultura e comunidade (Kaplan, 1998; Mannion, 2012).

13.3 O saber antigo e a tecnologia nova

O potencial do Trançado torna-se ainda mais evidente quando aproxima conhecimentos pertencentes a universos aparentemente incompatíveis, como a tradição oral e as tecnologias contemporâneas.

Uma experiência desenvolvida na Trama Viva ilustra de forma expressiva esse encontro. Valmíria Rodrigues, mulher guarani e acadêmica da Universidade da Maturidade em Dourados, Mato Grosso do Sul, preserva em sua memória os cantos tradicionais aprendidos oralmente com os mais velhos de seu povo. Suas filhas, Geise

Rodrigues Nunes e Tatiane Ortiz Rodrigues, registram essas canções em vídeo e transcrevem em português aquilo que foi cantado em guarani.

Nesse processo, não ocorre substituição entre os diferentes modos de transmissão do conhecimento. O canto permanece oral, realizado em sua língua original e sustentado pela memória viva de sua guardiã. A escrita e o registro audiovisual não ocupam seu lugar, mas acrescentam novas possibilidades de preservação e circulação.

Essa experiência revela o Trançado em sua forma mais precisa. O conhecimento tradicional não é modernizado a ponto de perder sua identidade, tampouco a tecnologia assume posição hierárquica diante da oralidade (De Santana, *et al.*, 2026). Ambos coexistem, preservando suas especificidades enquanto fortalecem mutuamente a continuidade do patrimônio cultural.

Traduzir o canto e abandonar sua versão original produziria substituição, não Trançado. O que caracteriza o tecido compartilhado é justamente a permanência simultânea de diferentes formas de conhecimento, cada uma reconhecida em sua própria legitimidade.

Essa coexistência responde a uma questão particularmente sensível para o envelhecimento e para a preservação das culturas tradicionais: o destino dos saberes quando seus últimos guardiões deixam de estar presentes.

Conhecimentos preservados exclusivamente na memória de uma única pessoa correm o risco de desaparecer com ela. O Trançado enfrenta esse desafio sem transformar o saber em objeto congelado nem descaracterizar sua natureza. Mantém vivo o conhecimento na voz de quem o transmite e, simultaneamente, entrelaça-o a registros capazes de ampliar sua permanência histórica.

A transmissão deixa, assim, de depender exclusivamente de um indivíduo e passa a apoiar-se em um tecido construído por muitas

mãos, assegurando que o saber atravessasse o tempo sem perder sua identidade.

CAPÍTULO 14

QUANDO A TRAMA VIVA ENCONTRA OUTRAS CULTURAS

A formulação da Trama Viva, apresentada nas partes anteriores deste livro, nasceu da experiência desenvolvida na Universidade da Maturidade (UMA), onde seus fundamentos conceituais e seus operadores metodológicos foram progressivamente construídos, experimentados e sistematizados. Contudo, uma questão permanece aberta ao final da terceira parte: como essa proposta se comporta quando atravessa outros territórios culturais, especialmente aqueles organizados por cosmologias, formas de conhecimento e modos de vida distintos da universidade?

Responder a essa questão exige reconhecer que a força da Trama Viva não reside na reprodução de oficinas ou procedimentos padronizados, mas na preservação de seus princípios metodológicos. Em qualquer contexto, permanecem as funções da Rede, do Pilão e do Trançado; o que se transforma são os dispositivos concretos por meio dos quais essas funções se realizam. A metodologia conserva sua identidade justamente porque aprende a recriar-se em diálogo com cada território.

As experiências junto ao povo indígena Akwẽ-Xerente, às comunidades Guarani, Kaiowá e Terena, bem como as aproximações iniciais com comunidades quilombolas, demonstram a capacidade de adaptação da proposta quando conduzida com participação local,

respeito às autoridades tradicionais e reconhecimento da legitimidade epistemológica dos conhecimentos produzidos em cada território.

Esses casos não pretendem demonstrar validade universal da metodologia, mas documentam sua possibilidade de recriação em contextos distintos, preservando suas funções essenciais e sua coerência epistemológica.

14.1 A mesma trama, outro chão

A expansão para outros territórios inaugura uma nova etapa da reflexão: compreender como esse modo de educar dialoga com culturas que já possuem seus próprios sistemas de transmissão de conhecimentos.

A Trama Viva preserva seus princípios, mas recria continuamente seus dispositivos conforme o contexto em que atua. Em qualquer território, o grupo constitui relações, elabora experiências e entrelaça saberes. Entretanto, esses movimentos não se organizam como uma sequência rígida de procedimentos. Rede, Pilão e Trançado reaparecem, sobrepõem-se e retornam ao longo do processo educativo, respondendo às características culturais de cada comunidade.

Por essa razão, a identidade da proposta não depende da repetição de oficinas específicas, mas da permanência de suas funções metodológicas. O que caracteriza a Trama Viva não é a reprodução de um modelo previamente estabelecido, mas a capacidade de reconhecer, em cada cultura, os modos próprios pelos quais o encontro, a elaboração da experiência e o entrelaçamento dos saberes já acontecem.

As experiências desenvolvidas nos territórios indígenas Xerente e Guaraní documentam precisamente essa possibilidade de adaptação. Elas demonstram que os operadores metodológicos permanecem reconhecíveis quando os dispositivos são recriados com ampla participação da comunidade, documentação das evidências e profundo respeito pelas formas locais de conhecer, ensinar e viver. Esses registros, entretanto, não autorizam generalizações universais. Constituem experiências situadas que indicam caminhos metodológicos passíveis de recriação em outros contextos culturais.

14.2 A Universidade da Maturidade Indígena Akwẽ-Xerente

A criação da Universidade da Maturidade Indígena no território Akwẽ-Xerente, em Tocantínia, vinculada à experiência da Universidade da Maturidade da Universidade Federal do Tocantins, representa um marco importante na trajetória da Trama Viva. Conforme os registros institucionais do Programa (Osório; Silva Neto, 2026), a convivência iniciou-se em 2018 e consolidou-se, em 2021, com a instalação formal de três polos em aldeias do território Xerente.

Desde sua origem, a proposta recusou a lógica tradicional de extensão universitária baseada na ideia de levar conhecimentos acadêmicos para preencher supostas ausências formativas das comunidades indígenas. O movimento realizado foi exatamente o inverso: abrir, no interior da universidade, um espaço legítimo para que os saberes dos anciãos Akwẽ-Xerente fossem reconhecidos como conhecimentos capazes de ensinar e orientar processos educativos. Essa inversão possui profundo significado histórico. A Universidade da Maturidade Indígena desloca esse paradigma ao reconhecer os

anciãos como mestres e ao organizar o espaço formativo a partir dos saberes produzidos no próprio território.

Essa experiência assume nomes, histórias e lideranças concretas. A coordenação da UMA Indígena Xerente foi confiada à Cacica Isabel Xerente, cuja liderança se tornou referência para todo o processo educativo. Também emergem desse território pesquisadores indígenas como Marcos Aurélio Suwate Xerente, mestre em Educação e neto da Cacica Isabel, e Armando Sôpré Xerente, doutor em Educação (Xerente, 2025), cujas trajetórias evidenciam a articulação entre produção acadêmica e pertencimento cultural.

Nesse contexto, a função metodológica da Rede encontra expressão no *Warã*, espaço tradicional da palavra dos anciãos, onde decisões, memórias e orientações são produzidas coletivamente. A Trama Viva não cria esse dispositivo nem o adapta à força. Reconhece, antes, que o *Warã* já desempenha, naquele território, a função relacional que a Rede assume na metodologia desenvolvida pela UMA.

Os registros narrativos da Universidade da Maturidade apresentam a Cacica Isabel Xerente, benzedeira Akwẽ-Xerente de noventa e quatro anos, como autoridade reconhecida pela comunidade e coordenadora honorária da UMA Indígena. Iniciativas institucionais somente se realizam mediante sua mediação e autorização, reafirmando seu papel como interlocutora legítima entre a universidade e o território.

Outro registro institucional documenta uma mensagem em vídeo dirigida à Cacica Isabel, reunindo um capitão da Polícia Militar do Tocantins, a coordenação da Universidade da Maturidade e Hely Marques, acadêmico da UMA com noventa e três anos de idade. Embora provenientes de diferentes gerações e instituições, todos

reconhecem na Cacica a autoridade capaz de representar legitimamente seu povo.

Esse reconhecimento ultrapassa a dimensão protocolar. Trata-se de uma opção epistemológica fundamental da Trama Viva: a autoridade sobre determinado conhecimento pertence àqueles que vivem e produzem esse conhecimento em seu próprio território. Não é o pesquisador quem define o valor dos saberes tradicionais; é a própria comunidade, por meio de suas lideranças, que estabelece o que será compartilhado, em que condições e segundo quais ritmos.

A autoridade epistemológica coincide, assim, com a autoridade territorial, reafirmando que o conhecimento não pode ser separado dos sujeitos, da cultura e do espaço em que foi produzido.

14.3 Dois biomas, uma Trama Viva

A experiência desenvolvida junto ao povo indígena Akwẽ-Xerente constitui importante referência, mas, isoladamente, não demonstra a possibilidade de adaptação da Trama Viva a outros contextos culturais. O diálogo estabelecido com povos indígenas do Pantanal e de seu entorno ampliaram esse horizonte de observação.

Na região de Dourados, Mato Grosso do Sul, a Universidade da Maturidade desenvolve ações junto aos povos indígenas Guarani, Kaiowá e Terena. Embora pertencentes a contextos históricos e culturais distintos daqueles vividos no território Xerente, essas experiências evidenciam princípios metodológicos semelhantes.

O *Warã* e a *Casa das Rezas* não constituem instituições equivalentes. Cada uma emerge de cosmologias próprias e responde às formas específicas de organização social de seu povo. Entretanto,

ambas revelam a existência de espaços tradicionais destinados à guarda, transmissão e elaboração dos conhecimentos comunitários. A comparação aproxima funções, jamais culturas.

CAPÍTULO 15

A FORMAÇÃO DOCENTE NA TRAMA VIVA

A Trama Viva, ao longo deste livro, foi apresentada como uma pedagogia construída a partir das relações, das experiências compartilhadas e da produção coletiva de conhecimentos. A Rede constitui os vínculos entre sujeitos e gera um espaço comum de convivência; o Pilão transforma experiências em saberes elaborados coletivamente; e o Trançado materializa esses saberes em produções construídas entre diferentes gerações e territórios.

Diante dessa perspectiva, surge uma questão essencial: como formar educadores capazes de conduzir processos educativos fundamentados na Trama Viva? A resposta está na compreensão de que a formação docente não pode ocorrer de maneira externa à própria metodologia. A Trama Viva não é transmitida como um conjunto de técnicas ou procedimentos prontos; ela precisa ser vivenciada pelo educador antes de ser conduzida com outros grupos.

A experiência da Universidade da Maturidade evidenciou que o domínio científico de uma área não garante, por si só, a capacidade de atuar em processos intergeracionais. Muitos docentes possuíam sólida formação acadêmica, mas ainda estavam vinculados a modelos educativos centrados na transmissão de conteúdos. O desafio formativo, portanto, não era apenas ampliar conhecimentos, mas transformar a compreensão sobre ensinar e aprender.

15.1 A formação docente como experiência vivida

A formação docente na Trama Viva inicia-se pela resignificação da postura do educador diante do conhecimento e do outro. O professor não recebe uma metodologia pronta para aplicar; ele participa de um processo no qual experimenta os mesmos princípios que posteriormente conduzirá.

Formar educadores significa possibilitar vivências de escuta, acolhência, reciprocidade e construção coletiva do conhecimento. O docente participa de rodas, oficinas e encontros nos quais aprende a suspender julgamentos, reconhecer diferentes formas de saber e compreender que ensinar não significa apenas apresentar conteúdos, mas criar condições para que conhecimentos sejam produzidos coletivamente.

Essa perspectiva modifica a identidade profissional docente. O especialista transforma-se em mediador; o expositor torna-se facilitador; aquele que organizava conteúdos passa a organizar encontros. A autoridade do professor não é diminuída pela escuta, mas fortalecida pela capacidade de sustentar processos coletivos de aprendizagem.

Esse movimento aproxima-se das contribuições de Tardif (2014), ao compreender que os saberes docentes são construídos na articulação entre formação, profissão e experiência, e de Nóvoa (2017), ao defender que a formação acontece no interior da própria profissão e das comunidades docentes. A Trama Viva amplia esse debate ao inserir a dimensão intergeracional e territorial como elementos constitutivos da aprendizagem docente.

A formação pela experiência também representa uma coerência metodológica fundamental: aprende-se a conduzir uma roda

participando de uma roda; aprende-se a escutar sendo escutado; aprende-se a construir vínculos experimentando relações de confiança.

15.2 O educador como mediador

Um dos principais desafios da formação docente consiste em deslocar o professor do lugar tradicionalmente ocupado no processo educativo. Na Trama Viva, o conhecimento dos participantes não é considerado um complemento da aula, mas o ponto de partida da aprendizagem.

Esse deslocamento exige a prática da suspensão do saber. O educador aprende a não antecipar respostas, a não interromper narrativas e a formular perguntas que ampliem a reflexão do grupo. Suspender não significa abandonar o conhecimento científico, mas reconhecer que ele dialoga com outros saberes presentes nas experiências humanas.

A prática docente passa, então, a envolver competências relacionais, éticas e fenomenológicas. O professor precisa reconhecer memórias, histórias de vida e saberes comunitários como elementos legítimos da produção do conhecimento.

Nesse processo, o educador também aprende a identificar os operadores da Trama Viva nos territórios. A Rede aparece quando diferentes sujeitos estabelecem vínculos; o Pilão manifesta-se quando experiências são interpretadas coletivamente; e o Trançado surge quando os conhecimentos construídos são transformados em ações, produtos ou registros compartilhados.

Esses operadores não funcionam como etapas rígidas, mas como movimentos presentes nas relações humanas. O professor aprende a reconhecer onde os fios estão fortalecidos e onde precisam ser novamente aproximados, especialmente em contextos nos quais velhos encontram-se afastados dos jovens e os conhecimentos culturais deixam de circular.

15.3 A organização do percurso formativo

A formação docente na Trama Viva não se encerra em um curso inicial. Ela constitui um processo permanente de aprendizagem, pois cada território, grupo e experiência apresentam novos desafios. O educador continua formando-se enquanto ensina, porque a própria metodologia permanece aberta às transformações produzidas pelos encontros.

Nesse sentido, constitui-se uma comunidade de educadores, na qual professores experientes acompanham novos participantes, experiências são analisadas coletivamente e dificuldades encontradas no cotidiano transformam-se em oportunidades de aperfeiçoamento.

A continuidade da Trama Viva não depende apenas de materiais ou orientações escritas, mas da existência de pessoas comprometidas em recriar a metodologia mantendo seus princípios fundamentais.

A avaliação acompanha essa mesma lógica. Em lugar de provas tradicionais, utiliza-se um processo baseado em portfólio, envolvendo a oficina desenvolvida, reflexões produzidas durante o curso e projetos de aplicação territorial. Avalia-se aquilo que o participante constrói e transforma, e não apenas aquilo que memoriza.

CAPÍTULO 16

A FORMAÇÃO DE PESQUISADORES NA TRAMA VIVA

A relação entre a Trama Viva e a ciência conduz a uma questão fundamental: como produzir conhecimento sem transformar sujeitos em objetos de investigação? Essa pergunta atravessa toda a proposta metodológica apresentada neste livro, pois a experiência do velho, elaborada coletivamente e registrada em diferentes linguagens, precisa alcançar a pesquisa e a publicação sem perder a autoria daqueles que a viveram.

Historicamente, grande parte da produção científica estabeleceu uma separação entre pesquisador e participante. O primeiro ocupava o lugar daquele que observa, analisa e interpreta; o segundo era compreendido como fonte de dados, frequentemente afastado dos processos de construção do conhecimento. Velhos e povos originários, em muitos estudos, foram descritos por olhares externos, tendo suas experiências interpretadas a partir de referenciais que nem sempre reconheciam seus próprios modos de conhecer.

A Trama Viva propõe outro movimento epistemológico e ético. O velho, a velha e o ancião indígena deixam de ocupar apenas o lugar de participantes e passam a ser reconhecidos como sujeitos da produção científica. Quando sua contribuição intelectual atende aos critérios de autoria, podem assumir a condição de autores dos estudos dos quais participaram. Em outras situações, devem receber o reconhecimento correspondente à sua participação.

16.1 Do objeto investigado ao sujeito do conhecimento

A pesquisa orientada pela Trama Viva não se diferencia apenas pelos instrumentos utilizados para produzir dados, mas principalmente pela relação estabelecida entre pesquisadores e participantes. Todo estudo precisa apresentar clareza quanto à sua pergunta investigativa, aos sujeitos envolvidos, aos procedimentos metodológicos, às formas de análise, aos critérios de rigor científico e aos cuidados éticos. Entretanto, sua singularidade está no fato de que a investigação nasce de relações previamente construídas.

O pesquisador não chega ao território apenas para buscar informações ou coletar relatos. Ele estabelece vínculos, participa de processos coletivos e reconhece que as perguntas e respostas emergem da convivência construída no diálogo. O texto científico, nesse sentido, não representa uma produção isolada do pesquisador, mas prolonga uma elaboração realizada com os sujeitos participantes.

Essa compreensão aproxima-se da fenomenologia social discutida anteriormente neste livro, ao afirmar que o outro não deve ser compreendido como objeto diante de mim, mas como sujeito portador de um mundo vivido próprio. Conhecer implica estabelecer relação, reconhecer experiências e construir compreensão compartilhada.

Na pesquisa da Trama Viva, a mesma suspensão exercida no Pilão orienta a postura investigativa. O pesquisador precisa colocar entre parênteses suas certezas prévias para permitir que a experiência do outro apareça em sua complexidade, evitando reduzi-la a categorias externas que possam silenciar seus sentidos próprios.

O Trançado também orienta a ética da pesquisa. Integrar diferentes saberes não significa dissolver diferenças, mas construir espaços nos quais cada contribuição seja reconhecida adequadamente. Quando houver participação intelectual efetiva e decisão compartilhada sobre o texto produzido, o velho ou o ancião indígena pode assumir autoria. Em outras formas de participação, deve receber reconhecimento proporcional à sua contribuição. Assim, a pesquisa deixa de ser realizada sobre o outro e passa a ser construída com o outro.

16.2 Do ancião-fonte ao pesquisador indígena

A passagem do ancião compreendido como fonte de informação para o pesquisador indígena como produtor de conhecimento manifesta-se de forma concreta na experiência da UMA Indígena. Durante muito tempo, os saberes dos povos originários chegaram à universidade principalmente por meio de pesquisadores externos às comunidades. A Trama Viva participa de outro movimento: a formação de pesquisadores indígenas que produzem ciência a partir de seus próprios referenciais culturais, linguísticos e territoriais.

A trajetória de Armando Sõpré Xerente evidencia esse deslocamento. Ao formular categorias fundamentadas em sua própria cultura e apresentá-las no espaço acadêmico como pesquisador e autor, ele demonstra que os conhecimentos Akwẽ-Xerente podem constituir bases legítimas para produção científica (XERENTE, 2025). Da mesma forma, Marcos Aurélio Suwate Xerente, mestre em Educação e neto da Cacica Isabel, representa a formação de uma nova geração de pesquisadores indígenas comprometidos com a articulação entre tradição e universidade.

Esse processo respeita uma ordem epistemológica fundamental para a Trama Viva: o conhecimento originário existe antes da universidade reconhecê-lo. Os saberes Akwẽ são produzidos no território, transmitidos pelos anciãos e preservados nas relações comunitárias. A teoria acadêmica não concede validade ao conhecimento tradicional; ela estabelece diálogo com saberes que já possuem existência, história e significado próprios.

Nesse movimento, o pesquisador indígena não precisa abandonar sua origem para ingressar na academia. Ao contrário, ele amplia a própria universidade ao introduzir nela outros modos de conhecer, interpretar e produzir ciência.

16.3 O corpus científico da Trama Viva

A produção associada à UMA Indígena reúne estudos desenvolvidos por Lopes (2022), Oliveira (2023), Santana (2024), Borges (2024), Tavares (2024), Brito (2025), Goveia (2025), Suwate Xerente (2025), Sõpré Xerente (2025) e Souza (2026). Esse conjunto evidencia a formação de pesquisadores e a consolidação de uma agenda científica construída a partir da convivência com diferentes territórios e comunidades.

Essa produção encontra continuidade na rede EDUCANORTE, rede interinstitucional que reúne programas de pós-graduação em Educação da Amazônia. Nesse espaço, os conhecimentos produzidos pela Trama Viva ampliam sua circulação, estabelecem diálogos com pesquisadores de diferentes instituições e deixam de depender exclusivamente de uma universidade específica.

O que nasce em uma comunidade ou em uma roda de experiências passa a integrar uma rede científica mais ampla. A Trama Viva consolida-se, assim, não apenas como uma forma de viver relações educativas, mas como uma proposta científica coletiva.

Uma característica central desse corpus é a possibilidade de participação dos velhos e anciãos como coautores dos estudos, desde que atendidos os critérios de contribuição intelectual efetiva e participação compartilhada nas decisões sobre a publicação. A autoria científica torna-se, nesse contexto, expressão do próprio Trançado: diferentes gerações e origens entrelaçam-se na produção escrita.

A publicação realizada por várias mãos materializa, no campo científico, aquilo que a Trama Viva pratica nas rodas: o reconhecimento de que o conhecimento não pertence exclusivamente a um indivíduo, mas nasce das relações construídas entre sujeitos.

Esse movimento foi apresentado no Encontro Nacional da UMA, realizado em 2026, conjuntamente ao Seminário Internacional de Gerontologia e Envelhecimento Ativo (Sigero) e às comemorações dos cinquenta anos da Associação Internacional de Universidades da Terceira Idade (AIUTA). Durante o evento, o professor François Vellas, presidente da associação, participou das atividades e assinou o Memorial Científico da instituição (Universidade da Maturidade, 2026).

CAPÍTULO 17

A TRAMA VIVA QUE NÃO TERMINA

A escrita deste livro teve como propósito sistematizar a origem, os fundamentos, os operadores metodológicos e os campos de aplicação da Trama Viva, apresentando uma proposta construída a partir das experiências educativas, intergeracionais e territoriais desenvolvidas ao longo de sua trajetória. Entretanto, concluir uma obra não significa encerrar uma proposta que nasce justamente do movimento, do encontro e da permanente reconstrução das relações humanas.

A Trama Viva não se apresenta como um modelo fechado ou um manual de atividades a ser reproduzido. Sua força está na capacidade de reconhecer diferentes contextos, culturas e sujeitos, mantendo, ao mesmo tempo, princípios que garantem sua identidade. Cada território, cada grupo e cada experiência exigem novas interpretações e novas formas de realização.

O encerramento deste livro representa, portanto, uma passagem da sistematização para a continuidade. A Trama Viva permanece aberta aos novos encontros, às pesquisas futuras e às transformações produzidas pelos sujeitos que dela participam. Este capítulo final retoma os compromissos fundamentais da proposta, apresenta itinerários em desenvolvimento e reafirma que toda trama permanece viva enquanto continua sendo tecida (Brito, *et al.* 2024).

17.1 Uma obra que não se dá por pronta

Este livro organizou os fundamentos conceituais, metodológicos e práticos da Trama Viva, evidenciando sua constituição como uma pedagogia baseada na experiência, na reciprocidade e na produção coletiva de conhecimentos. Contudo, a conclusão da obra não representa o encerramento da proposta, pois sua própria natureza exige abertura para diferentes territórios e novas interpretações.

A Trama Viva não é uma sequência fixa de atividades nem um conjunto de procedimentos padronizados. Sua matriz operacional estabelece critérios para reconhecer a presença dos operadores metodológicos sem determinar uma única forma de realização. O que garante sua identidade não é a repetição de oficinas específicas, mas a permanência de seus fundamentos: a construção de vínculos na Rede, a elaboração coletiva no Pilão e a produção compartilhada no Trançado.

Essa abertura, entretanto, não significa ausência de critérios. A possibilidade de adaptação exige responsabilidade epistemológica e ética. Transformar uma prática intergeracional em Trama Viva requer mais do que reunir diferentes gerações em um mesmo espaço. É necessário preservar a participação real dos sujeitos, reconhecer suas experiências, garantir processos coletivos de elaboração e devolver ao território os conhecimentos produzidos.

A flexibilidade da proposta encontra sentido justamente na capacidade de manter seus princípios fundamentais enquanto dialoga com diferentes realidades.

17.2 Novos territórios, novas perguntas

A continuidade da Trama Viva acontece por meio da expansão para novos territórios, da formação de educadores e da preparação de pesquisadores comprometidos com seus princípios. Cada nova experiência amplia possibilidades, mas também exige documentação, avaliação e diálogo permanente com as culturas locais.

A metodologia não se fortalece apenas pela reprodução de experiências anteriores, mas pela capacidade de gerar novos conhecimentos. Aqueles que hoje aprendem a Trama Viva podem tornar-se, posteriormente, educadores, pesquisadores e multiplicadores capazes de recriá-la em outros contextos.

Entre os caminhos emergentes encontra-se a proposta da *Trama Viva da Cidadania*, construída a partir das comemorações dos vinte anos da Universidade da Maturidade e do Pacto de Convivência elaborado nos diferentes polos. Essa proposta parte de uma questão fundamental: a roda pode também contribuir para preparar o velho para participação social, exercício da cidadania e defesa de seus direitos?

Esse conceito encontra-se em processo de elaboração e necessita de investigação, experimentação e avaliação para consolidar seus fundamentos e suas possibilidades de aplicação. Sua construção reafirma uma característica essencial da Trama Viva: a metodologia permanece aberta às perguntas que surgem da própria experiência.

A continuidade da proposta depende da constituição de uma comunidade de prática constituída por sujeitos que compartilham experiências educativas e produzem conhecimentos sobre o envelhecimento.. Nenhuma pessoa isoladamente, nenhuma

instituição e nenhum livro conseguem manter viva uma pedagogia cuja essência está nas relações.

17.3 Fortalecer a essência e permitir a criação

O percurso apresentado neste livro revela um movimento contínuo entre experiência, elaboração metodológica, formação e produção científica. Cada conhecimento produzido retorna à prática, modifica compreensões anteriores e abre novas possibilidades de investigação.

Na Trama Viva, o conhecimento não representa um ponto final, mas um movimento permanente de reconstrução. Toda experiência gera novas perguntas; toda resposta produz novos caminhos. Os dispositivos metodológicos podem transformar-se conforme os contextos; entretanto, esses compromissos precisam permanecer reconhecíveis nas práticas desenvolvidas.

O livro terá cumprido sua função se possibilitar que outras pessoas utilizem, questionem, ampliem e aperfeiçoem a Trama Viva sem romper com sua origem. A continuidade da proposta dependerá da qualidade das novas experiências, pesquisas e produções construídas a partir dela.

17.4 *Brussi*, o pássaro que voa alto

Conforme relato de Neila Barbosa Osório, durante sua convivência com os indígenas Akwẽ-Xerente, recebeu o nome *Brussi*, interpretado por seus interlocutores como “o pássaro que voa alto”.

Essa imagem simboliza uma aprendizagem construída nesse território: cuidar do velho não significa apenas oferecer proteção ou assistência; significa reconhecer sua autoria, sua participação e sua liberdade.

Na perspectiva da Trama Viva, o voo representa a superação de uma visão limitada da velhice como etapa marcada apenas por perdas ou dependência. O velho é reconhecido como cidadão pleno, sujeito capaz de participar, decidir, ensinar e produzir conhecimentos.

Entretanto, todo voo necessita de raízes. A liberdade do velho está vinculada ao pertencimento ao território, ao reconhecimento dos saberes construídos ao longo da vida e às condições concretas para exercer sua autoria.

Essa foi uma das bases construídas pela Universidade da Maturidade ao longo de duas décadas de atuação junto a velhos, jovens, comunidades e instituições. A proposta não se limita a promover atividades para velhos, mas criar espaços nos quais elas possam continuar produzindo sentidos, estabelecendo relações e participando da construção social do conhecimento.

A Trama Viva permanece assim: como uma trama aberta, construída por muitos fios, em permanente movimento entre memória, experiência, ciência e futuro. O livro termina, mas o jeito continua.

REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, David P. **Educational psychology: a cognitive view**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- BALTES, Paul B.; BALTES, Margret M. (ed.). **Successful aging: perspectives from the behavioral sciences**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- BARAD, Karen. **Meeting the universe halfway: quantum physics and the entanglement of matter and meaning**. Durham: Duke University Press, 2007.
- BEAUVOIR, Simone. **A velhice**. Nova Fronteira, 1990.
- BENGTSON, Vern L. **Beyond the nuclear family: the increasing importance of multigenerational bonds**. *Journal of Marriage and Family*, v. 63, n. 1, p. 1-16, 2001.
- BORGES, Samuel Marques. **Práticas educativas dos anciãos da comunidade indígena de Tocantínia que ensinam o uso sustentável dos ecossistemas: as vivências de alunos e professores da Universidade da Maturidade**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2024.
- BRANDÃO, C. R. **Educação popular**. Coleção: Primeiros Vãos. Editora: BRASILIENSE: 1986.
- BRASIL. **Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília: Conselho Nacional de Saúde, 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/aceso-a-informacao/atos-normativos/resolucoes/2016/resolucao-no-510.pdf/view>. Acesso em: 22 jul. 2026.
- BRITO, M. S. O.; OSÓRIO, N. B.; SILVA NETO, L. S.; OLIVEIRA, N. P. B.; COSTA, F. M. S.; LOPES, K. J. O.; VIANA, S. F. R.. **ITINERÁRIOS FORMATIVOS PARA PESSOAS IDOSAS: A UNIVERSIDADE DA MATURIDADE EM PROL DA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE**. Capim Dourado: Diálogos em Extensão, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 209–230, 2024. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/capimdourado/article/view/16631> Acesso em: 23 jul. 2026.

BRITO, Marlon et al. **Itinerários na universidade da maturidade: repercussão de práticas educativas para o empoderamento de pessoas idosas.** RIAGE-Revista Ibero-Americana de Gerontologia, v. 5, 2024.

BRITO, Marlon Santos de Oliveira; OSÓRIO, Neila Barbosa. **Universidade da Maturidade: Caminhos Formativos para a Pessoa Idosa.** 1. ed. Palmas, TO: EdUFT, 2024. 71 p. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/editora/issue/view/868> Acesso em: 10 jul. 2026.

BRITTO DA MOTTA, Alda. **A atualidade do conceito de gerações na pesquisa sobre o envelhecimento.** Sociedade e Estado (UnB. Impresso), v. 25, p. 225-250, 2010.

BUTLER, Robert N. **The life review: an interpretation of reminiscence in the aged.** *Psychiatry*, v. 26, n. 1, p. 65-76, 1963.

COHEN, Gene D. **A era criativa: como a mente humana aumenta sua criatividade ao longo dos anos.** Tradução Antonio Manuel Rezende. Rio de Janeiro: Rocco, 2007. [Original: 2000.]

COHEN, Gene D. et al. **The impact of professionally conducted cultural programs on the physical health, mental health, and social functioning of older adults.** *The Gerontologist*, v. 46, n. 6, p. 726-734, 2006.

DE OLIVEIRA BRITO, Marlon Santos et al. **UNIVERSIDADE DA MATURIDADE E O PRÊMIO DIREITOS HUMANOS: A CONVERGÊNCIA COM OS OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL 3 E 4.** *Veredas do Direito*, v. 23, n. 2, p. e234421-e234421, 2026.

DE SANTANA, W. V. et al. **Tecnologia social educacional para idosos, inovação e extensão universitária.** *Brazilian Journal of Development*, v. 6, n. 11, p. 85419-85433, 2020. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/ojs/index.php/BRJD/article/view/19413> Acesso em: 12 jul. 2026.

DEWEY, John. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação.** Tradução Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 5. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DEWEY, John. **Experiência e educação.** Tradução Renata Gaspar. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2018. [Original: 1938.]

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 68. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022. [Original: 1996.]

FREIRE, Paulo. ***Pedagogia do oprimido***. 76. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022. [Original: 1968.]

FUNDAÇÃO BANCO DO BRASIL. **Universidade da Maturidade: uma proposta de educação para adultos e velhos**. Plataforma Transforma! Brasília: Fundação Banco do Brasil, [s.d.]. Disponível em: <https://transforma.fbb.org.br/tecnologia-social/universidade-da-maturidade-uma-proposta-de-educacao-para-adultos-e-velhos>. Acesso em: 22 jul. 2026.

GIORGI, A. **The theory, practice, and evaluation of the phenomenological method as a qualitative research procedure**. *Journal of Phenomenological Psychology*, v. 28, n. 2, p. 235-260, 1997.

GOVEIA, André Ribeiro de. ***Práticas educativas e a poesia como ferramenta de aprendizagem na Universidade da Maturidade***. 2025. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2025.

HARAWAY, Donna. **Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial**. *Cadernos Pagu*, n. 5, p. 7-41, 1995. [Original: 1988.]

HAVIGHURST, Robert J. ***Developmental tasks and education***. 3. ed. New York: David McKay, 1972. [1. ed.: 1948.]

HUSSERL, Edmund. ***A crise das ciências europeias e a fenomenologia transcendental: uma introdução à filosofia fenomenológica***. Tradução Diogo Ferrer. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012. [Original: 1936.]

HUSSERL, Edmund. ***Ideias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica***. Tradução Márcio Suzuki. Aparecida: Ideias & Letras, 2006. [Original: 1913.]

JASANOFF, Sheila (ed.). ***States of knowledge: the co-production of science and social order***. London: Routledge, 2004.

JULIA, D. **A cultura escolar como objeto histórico**. *Revista brasileira de história da educação*, v. 1, n. 1 [1], p. 9-43, 2001.

KAPLAN, Matthew S. ***Intergenerational programs: support for children, youth, and elders in Japan***. Albany: State University of New York Press, 1998.

KAPLAN, Matthew S.; SÁNCHEZ, Mariano; HOFFMAN, Jaco (org.). ***Intergenerational pathways to a sustainable society***. Cham: Springer, 2017.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami**. Tradução Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KUMP, Sonja; KRAŠOVEC, Sabina Jelenc. **Intergenerational learning in different contexts**. In: SCHMIDT-HERTHA, Bernhard; KRAŠOVEC, Sabina Jelenc; FORMOSA, Marvin (ed.). *Learning across generations in Europe*. Rotterdam: Sense Publishers, 2014. p. 167-177.

LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, 2002.

LOPES, Aliny de Sousa. **As brincadeiras indígenas como práticas educativas intergeracionais na Universidade da Maturidade (UMA/UFT)**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2022.

MANNHEIM, Karl. **O problema sociológico das gerações**. In: FORACCHI, Marialice M. (org.). *Karl Mannheim: sociologia*. São Paulo: Ática, 1982. p. 67-95. [Original: 1928.]

MANNION, Greg. **Intergenerational education: the significance of reciprocity and place**. *Journal of Intergenerational Relationships*, v. 10, n. 4, p. 386-399, 2012.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2018. [Original: 1945.]

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NETO DE JESUS, Djanires Lageano; OSÓRIO, Neila Barbosa (org.). **Educação e tecnologias sociais intergeracionais**. v. 2. [S. l.]: Gráfica Print, 2025b.

NETO DE JESUS, Djanires Lageano; OSÓRIO, Neila Barbosa (org.). **Educação e tecnologias sociais: promoção da inovação, cidadania e qualidade de vida na UMA/UEMS/IFT**. v. 1. [S. l.]: Gráfica Print, 2025a.

NÓVOA, António. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente.** Cadernos de Pesquisa, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

OLIVEIRA, N. P. B. et al. **A Universidade no combate ao analfabetismo: a conexão existente na UMA/UFT em prol da alfabetização de idosos.** Brazilian Journal of Development, v. 8, n. 3, p. 16719-16728, 2022. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/44896> Acesso em 06 jun. 2026.

OLIVEIRA, N. P. B. et al. **Brincadeiras com a Boiuna da Amazônia: um guia para educadores intergeracionais.** EDUFT: 2024.

OLIVEIRA, N. P. B. et al. **Brincando e aprendendo na Amazônia: Construção de brinquedos como prática pedagógica de relações intergeracionais.** Revista Cocar: 2023.

OLIVEIRA, Núbia Pereira Brito; OSÓRIO, Neila Barbosa. **Experiências intergeracionais na Amazônia.** 1. ed. Palmas, TO: EdUFT, 2024. 88 p.; il. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/editora/issue/view/869> Acesso em: 10 jul. 2026.

OSÓRIO, Neila Barbosa; NETO, Luiz Sinésio Silva; BRITO, Marlon Santos de Oliveira (org.). **A Primeira Universidade da Maturidade Indígena: Diálogos com os Anciãos de Tocantína - Tocantins - Amazônia.** Editora da Universidade Federal do Tocantins. EdUFT: 2025. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/editora/issue/view/936> . Acesso em: 11 mar. 2026.

OSÓRIO, Neila Barbosa; NETO, Luiz Sinésio Silva; BRITO, Marlon Santos de Oliveira. **A Primeira Universidade da Maturidade Indígena do Mundo: UMA Iniciativa Inovadora na Amazônia.** ARACÊ , [S. l.], v. 6, n. 3, p. 10678–10689, 2024. DOI: 10.56238/arev6n3-377. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/1798>. Acesso em: 11 jan. 2026.

OSÓRIO, Neila Barbosa; SILVA NETO, Luiz Sinésio. **Universidade da Maturidade: 20 anos em 22 polos.** Palmas: EDUFT, 2026.

OSORIO, Neila Barbosa; SILVA NETO, Luiz Sinesio; OLIVEIRA, Nubia Pereira Brito (Org.). **Envelhecimento Ativo e Educação ao Longo da Vida: 18 Anos de Universidade da Maturidade.** Palmas: EdUFT, 2024. DOI 10.29327/5453469. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/editora/issue/view/909/633> Acesso em: 10 jan. 2026.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina.** In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.* Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

ROWE, John W.; KAHN, Robert L. Successful aging. *The Gerontologist*, v. 37, n. 4, p. 433-440, 1997.

SÁNCHEZ, Mariano (dir.). **Programas intergeneracionales: hacia una sociedad para todas las edades.** Barcelona: Fundación La Caixa, 2007.

SANTANA, Leonardo Sampaio Baleeiro. **Educação indígena intergeracional na Universidade da Maturidade no território Akwê-Xerente de Tocantínia: a grande festa (Dasîpê).** 2024. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2024.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

SCHUTZ, Alfred. **A construção significativa do mundo social: uma introdução à sociologia compreensiva.** Tradução Tomás da Costa. Petrópolis: Vozes, 2018a. [Original: 1932.]

SCHUTZ, Alfred. **Fenomenologia do mundo social.** Tradução Marcelo Consentino. São Paulo: É Realizações, 2018b. [Original: 1932.]

SOUZA, Marileide Carvalho de et al. **A trama viva como ontoepistemologia pedagógica situada: fenomenologia social e educação intergeracional na Universidade da Maturidade (UMA/UFT) na Amazônia Legal.** Aposta: Revista de Ciencias Sociales, [S. l.], v. 24, n. 112, p. e814, 2026. DOI: 10.23900/ra.v24i112.814. Disponível em: <https://revistaaposta.com/index.php/ra/article/view/814>. Acesso em: 8 jul. 2026.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TAVARES, Euler Rui Barbosa. **Tanatologia e testamento vital no Tocantins: um estudo no contexto da educação para velhos na Amazônia.** 2024. Tese (Doutorado em Educação na Amazônia). Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia, Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2024. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11612/7855>. Acesso em: 22 jul. 2026.

UNESCO. **Marco de ação de Belém.** Belém: VI Confintea, 2009.

UNESCO. **Rumo a sociedades do conhecimento**. Paris: Ediciones UNESCO, 2005.

UNIVERSIDADE DA MATURIDADE (UMA/UFT). **Memorial científico da Universidade da Maturidade**. Palmas: UMA/UFT, 2026.

VELLAS, François. **L'université du troisième âge**. Paris: Presses Universitaires de France, 1997. (Collection Que sais-je?)

VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VILLAS-BOAS, S. et al. **A educação intergeracional no quadro da educação ao longo da vida - Desafios intergeracionais, sociais e pedagógicos**. Investigar em Educação, IIª Série, n. 5, p. 117-123, 2016

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Social isolation and loneliness among older people: advocacy brief**. Geneva: World Health Organization, 2021. Disponível em: <https://www.who.int/publications/i/item/9789240030749>. Acesso em: 22 jul. 2026.

XERENTE, Armando Sôpré. **A educação tradicional do povo Akwẽ e o processo de formação dos jovens na era Warã. 2025**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA/EDUCANORTE), Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2025.

XERENTE, Marcos Aurélio Suwate. **Saberes dos anciãos Akwẽ-Xerente: uma compreensão fenomenológica da produção bibliográfica e documental sobre a inovação social da Universidade da Maturidade em Tocantínia, Tocantins, Amazônia, Brasil. 2025**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2025.

SOBRE OS AUTORES

Neila Barbosa Osório

Professora Titular da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Fundadora e Coordenadora Internacional da Universidade da Maturidade (UMA), Tecnologia Social em Educação certificada pela Fundação Banco do Brasil (2011 e 2013), com 22 polos em três estados brasileiros e Portugal. Criadora da metodologia TRAMA VIVA. Pós-doutora em Educação (UEPA). 49 anos de pesquisa, 32 especializados em envelhecimento humano e educação intergeracional. 61 pesquisadores formados (10 doutores, 40 mestres, 11 pós-doutores), incluindo o primeiro mestre e primeiro doutor Xerente do Brasil e a primeira doutora quilombola do Tocantins. Prêmio Darcy Ribeiro de Educação (Câmara dos Deputados, 2023). Primeira patente da história da UFT. Colaboradora Honorífica da Universidad Rey Juan Carlos (Espanha). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFT) e do Doutorado em Educação na Amazônia (PGEDA/Educanorte). Líder do Grupo de Pesquisa Educação Intergeracional e Altas Habilidades (GIPEEIAH). Pesquisa atual: significados da educação intergeracional em territórios indígenas, quilombolas e de diversidade, com abordagem fenomenológica.

Djanires Lageano Neto de Jesus

Pós-doutor em Educação pelo PPGE da UCDB. Pós-doutor em Gerontologia pela PPG da UCB. Graduação em Pedagogia, Administração e Turismo; Mestrado em Geografia (Linha de Pesquisa em Desenvolvimento Regional) pela UFMS; Doutorado em Geografia (Linha de Pesquisa Produção e Transformação do Espaço Urbano-Regional) pela UFPR. Professor Titular - Nível VI - da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS (graduação e pós-graduação) com ingresso no concurso público em 2005. Professor do quadro permanente do Doutorado e Mestrado Profissional em Educação (PROFEDUC/UEMS). Coordenador Geral do Programa de Extensão Tecnologia Social - Universidade da Maturidade (UMA/UEMS). Atualmente é Assessor de Relações Institucionais da Reitoria UEMS. Avaliador ad hoc desde 2006 para e Autorizações e Reconhecimentos de Cursos Presenciais e a Distância (EAD), pelo INEP/MEC. Pesquisador do Grupo de Pesquisa em Educação, Cultura e Diversidade; Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação, Trabalho e Bem-estar Docente da UCDB (GEBEM/UCDB). Experiência profissional como docente, coordenação de curso de graduação, pós-graduação e gestão acadêmica superior. Atuação nas áreas de educação e tecnologias educacionais, planejamento, gestão e liderança. Autor de capítulos de livros, artigos qualificados, participação em eventos nacionais e internacionais.

Luiz Sinésio Silva Neto

Possui Pós Doutorado pela Universidade Federal do Tocantins, Doutorado em Ciências e Tecnologia em Saúde-UNB-DF, Mestrado em Gerontologia-UCB-DF, Especialização em Gerontologia- UFT-TO, Especialização em Fisiologia do Exercício Aplicada à Clínica-UNIFESP, graduação em Educação Física. É professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins do curso de Medicina. Coordena e é docente do programa "Universidade da Maturidade-UMA" na Universidade Federal do Tocantins. É professor efetivo do Mestrado em Ensino em Ciência e Saúde da Universidade Federal do Tocantins. Líder do grupo de pesquisa: Progero- Envelhecimento Humano e Saúde Digital. Presidente da SBBG-Representação-TO e Diretor Científico da Associação Brasileira de Alzheimer-Seccional Tocantins. Membro da Sociedade Brasileira de Gerontecnologia. Autor de artigos científicos e livros na área da gerontologia. Atua nas áreas de pesquisas: Efeito do treinamento resistido na saúde dos idosos, Alterações de composição corporal e envelhecimento, Sarcopenia, Obesidade Sarcopênica, Qualidade de Vida, Avaliação funcional no idoso, Envelhecimento, Gerontologia e Saúde Digital. Recebeu o título de Cidadão Tocantinense (2020).

