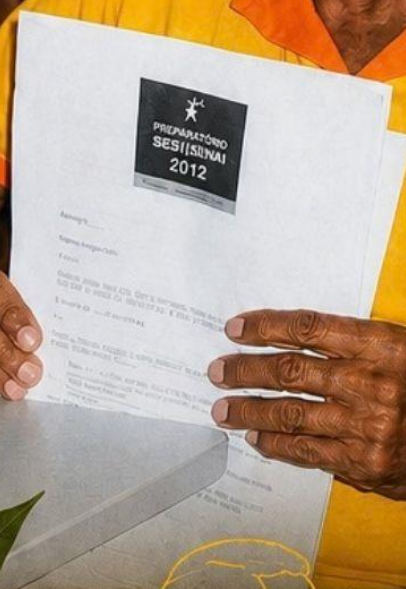


ACOLHÊNCIA

A UNIVERSIDADE QUE TAMBÉM ESCUTA

*"O saber
entra como é."*



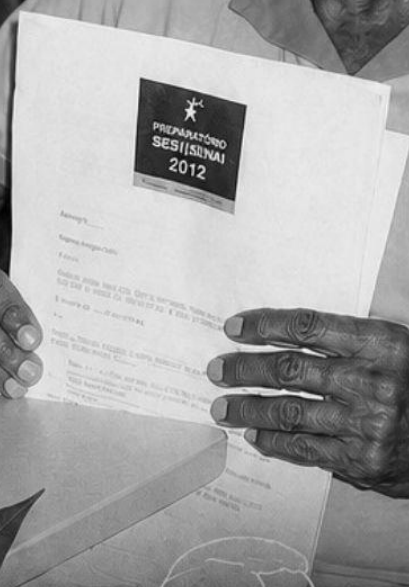
ENCONTROS QUE ENSINAM.
ESCUTAS QUE TRANSFORMAM.

Neila Barbosa Osório
Luiz Sinésio Silva Neto
Agostinho Quintino Batista

ACOLHÊNCIA

A UNIVERSIDADE QUE TAMBÉM ESCUTA

*"O saber
entra como é."*



ENCONTROS QUE ENSINAM.
ESCUTAS QUE TRANSFORMAM.

Neila Barbosa Osório
Luiz Sinésio Silva Neto
Agostinho Quintino Batista

NEILA BARBOSA OSÓRIO
LUIZ SINÉSIO SILVA NETO
AGOSTINHO QUINTINO BATISTA

ACOLHÊNCIA

A Universidade que também Escuta

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 Semiguen
Lima Trombini Duarte

Pró-Reitora de Graduação (PROGRAD)

Valdirene Gomes dos Santos de Jesus

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

Marcos Vinícius Giongo Alves

Pró-Reitora de Tecnologia e Comunicação (PROTIC)

Olívia 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.



<http://www.abecbrasil.org.br>



<http://www.abeu.org.br>

Ficha técnica

Revisão Técnica: Ma. Glauce Gonçalves da Silva Gomes

Revisão Textual: Os autores

Diagramação: Me. Fabrício Bezerra Eleres

DOI 10.20873//_eduft_2026_45

Ficha catalográfica

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Osório, Neila Barbosa

Acolhência [livro eletrônico] : a universidade
que também escuta / Neila Barbosa Osório, Luiz
Sinésio Silva Neto, Agostinho Quintino Batista. --
Palmas, TO : Editora Universitária - EdUFT, 2026.
PDF

Bibliografia.

ISBN 978-65-5390-282-4

1. Acolhimento 2. Educação 3. Escuta (Psicologia)
4. Histórias de vidas 5. Narrativas pessoais
6. Prática de ensino I. Neto, Luiz Sinésio Silva.
II. Batista, Agostinho Quintino. III. Título.

26-393073.0

CDD-370.733

Índices para catálogo sistemático:

1. Prática de ensino : Escuta : Educação 370.733

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

Dedicatória

À Maria de Sena Batista, mãe de Agostinho, “fasedeira” de remédios, primeira professora.

À Digna Osório, avó guarani de Neila, que ensinou antes de qualquer escola.

À Oclécio de Souza Barbosa, avô cego de Neila, que dá nome ao Jardim Sensorial da UMA.

Aos 7.500 velhos que passaram pela Universidade da Maturidade em 20 anos.

À todos os que sabem sem diploma e continuam ensinando.

Agradecimentos

À Agostinho Quintino Batista, que confiou sua voz a este livro. Sem ele, não haveria ACOLHÊNCIA porque foi ele quem nos ensinou o que significa escutar.

À todos os acadêmicos e acadêmicas da UMA que, ao longo de 20 anos, provaram que a universidade pode ser outra coisa.

À Universidade Federal do Tocantins, que acolheu a UMA em 2006 e a sustenta desde então.

Às 22 prefeituras parceiras, que levaram a UMA para além dos muros da universidade.

À Cacica Isabel Xerente, primeira coordenadora indígena de uma Universidade da Maturidade no mundo.

À Armando Sôpré Xerente e Marcos Suwate Xerente, que nos ensinaram que a TRAMA VIVA já existia no Warã.

À Ivanilde Apoluceno de Oliveira, orientadora do pós-doutorado, que aos 78 anos continua ensinando o que é ser Musa.

À François Vellas, presidente da AIUTA, que declarou a UMA o melhor programa intergeracional do mundo.

À Fernando Barragán Medero, que ofereceu parceria antes mesmo de pedirmos.

À Ricardo Pocinho, parceiro de Portugal, que abriu portas que não sabíamos existir.

À Djanires Lageano Neto de Jesus, que leva a TRAMA VIVA para o Mato Grosso do Sul.

À Marileide Carvalho de Souza, que será a primeira a defender tese com a Trama Viva como Ontoepistemologia Pedagógica Situada.

À Euler Rui Barbosa Tavares, primeiro doutor com deficiência visual em Educação no Tocantins, que prova que a UMA é para todos.

À todos os orientandos e orientandas que fizeram da UMA objeto de suas pesquisas.

E a todos os velhos que, em algum lugar do Brasil, ainda esperam uma universidade que os escute.

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

Paulo Freire

Pedagogia da Autonomia (1996)

“Des que cobra me mordeu com o passar foi aprendendo com minha mãe o que era viver.”

Agostinho Quintino Batista

Apresentação

Há encontros que transformam pessoas, instituições e formas de compreender o conhecimento. Este livro nasce de um desses encontros: a trajetória de Agostinho Quintino Batista e sua experiência na Universidade da Maturidade (UMA).

Aos 83 anos, acadêmico da UMA desde 2012, autor de cinco livros e certificado pela Universidade Federal do Tocantins como Educador Político Social, Agostinho participa desta obra não apenas como personagem, mas como coautor e sujeito de conhecimento. Sua trajetória evidencia que a experiência de vida, a memória, a oralidade, o território e os saberes tradicionais também constituem importantes formas de produção de conhecimento.

É nesse contexto que emerge o conceito de ACOLHÊNCIA, compreendido como uma postura ética e epistemológica que ultrapassa o simples acolhimento. Acolher, nesta perspectiva, significa reconhecer a pessoa e, sobretudo, os saberes que ela traz consigo, valorizando sua linguagem, sua memória e sua maneira de compreender o mundo.

A obra apresenta a experiência da UMA por meio de conceitos como ACOLHÊNCIA, TRAMA VIVA, Longevidade Criativa e Ontoepistemologia Pedagógica Situada, articulando educação, experiência, memória e relações intergeracionais. A TRAMA VIVA representa justamente essa construção coletiva do conhecimento, que acontece na convivência, na escuta e no encontro entre diferentes gerações e saberes.

Ao preservar a narrativa de Agostinho em sua própria forma de expressão, o livro também se constitui como exercício de ACOLHÊNCIA. Suas histórias, memórias e aprendizagens são reconhecidas como parte de um patrimônio de saberes que merece ser escutado e compartilhado.

Mais do que contar uma história de vida, esta obra propõe uma reflexão sobre o papel da universidade e sobre aquilo que reconhecemos como conhecimento. Agostinho nos lembra que ninguém chega à universidade vazio: cada pessoa traz consigo uma história, um território, experiências e saberes construídos ao longo da vida.

Assim, este livro é memória, reflexão e experiência educativa. É um convite para reconhecer a velhice como tempo de criação, autoria e transmissão de saberes, reafirmando que ensinar e aprender podem acontecer em diferentes direções.

Que estas páginas nos inspirem a escutar mais, reconhecer diferentes saberes e compreender que, quando alguém entra em um espaço educativo, entra também tudo aquilo que sabe.

Figura 1 Agostinho e Neila em momentos formativos de troca de saberes



Fonte: Arquivo da Universidade da Maturidade

Prefácio

Escrever o prefácio de **Acolhência** é, para mim, mais do que apresentar um livro. É reconhecer uma história construída ao longo de mais de duas décadas, marcada por compromisso, afeto, inovação e, sobretudo, pela certeza de que envelhecer não significa diminuir o ritmo da vida, mas descobrir novas possibilidades de viver, aprender, conviver e realizar.

Minha relação com a **Universidade da Maturidade (UMA)** acompanha a trajetória desse projeto desde os seus primeiros passos. Ao longo desses mais de vinte anos, tive a honra de acompanhar seu crescimento e de contribuir, por meio da destinação de emendas parlamentares e de uma relação institucional e pessoal que permanece viva e ativa. Mas a minha ligação com a UMA também se tornou profundamente familiar.

Minha mãe, **Dona Gilda**, é parte dessa história. Ela frequenta as aulas, participa das atividades e vivência, na prática, aquilo que a Universidade da Maturidade representa: um espaço de aprendizagem permanente, convivência, autonomia e fortalecimento dos vínculos humanos. Sua participação também no **Laboratório de Força – LABEF** demonstra algo fundamental: cuidar da pessoa idosa é compreender que mente e corpo não podem ser separados.

O LABEF traduz essa compreensão em uma ação concreta e necessária. Ao incentivar o exercício físico e o fortalecimento muscular, o projeto chama atenção para a importância da prevenção e do enfrentamento da sarcopenia, condição que pode comprometer a autonomia, a mobilidade e a qualidade de vida durante o envelhecimento. Promover força, nesse sentido, é também promover independência, confiança e dignidade.

E talvez seja justamente essa a grande mensagem que encontramos nas páginas deste livro.

Acolhência nasce como expressão de uma prática que reconhece a pessoa idosa em sua integralidade. É acolher o corpo que envelhece, a mente que continua aprendendo, a história que cada pessoa carrega

e os novos projetos que ainda podem ser construídos. É compreender que o envelhecimento exige políticas, espaços, cuidados e oportunidades, mas exige também respeito à autonomia, à capacidade e ao desejo de continuar participando ativamente da vida.

Este livro revela que o acolhimento não pode ser apenas uma ideia generosa. Ele precisa transformar-se em prática. Precisa estar presente nas universidades, nas políticas públicas, nas famílias, nas instituições e nas relações cotidianas. A pessoa idosa não necessita apenas de cuidados: necessita de oportunidades para aprender, ensinar, movimentar-se, criar, conviver e continuar sendo protagonista de sua própria história.

A Universidade da Maturidade tem demonstrado, ao longo de sua trajetória, que investir na longevidade é investir no futuro. Seus projetos, suas ações e suas experiências reafirmam que envelhecer com qualidade envolve conhecimento, saúde, movimento, pertencimento e relações significativas.

Por isso, **Acolhência** é mais do que um livro. É um convite. Um convite para que a sociedade reveja a forma como olha para a velhice. Um convite para reconhecermos que cada pessoa que envelhece continua sendo portadora de sonhos, saberes, experiências e possibilidades.

Tenho orgulho de acompanhar essa caminhada e de manter, ao longo de tantos anos, uma parceria que não se limita ao apoio institucional, mas que se fortalece pelo reconhecimento da importância e da transformação social promovida pela Universidade da Maturidade.

Que estas páginas alcancem muitos leitores e que sua mensagem nos inspire a construir uma sociedade em que envelhecer seja sinônimo de dignidade, participação, saúde, aprendizado e acolhimento.

Afinal, acolher a pessoa idosa é reconhecer o valor de sua história. É cuidar do presente. E é, sobretudo, preparar um futuro mais humano para todos nós.

Eduardo Gomes
Senador da República

SUMÁRIO

Apresentação	12
Prefácio	14
Introdução	18
Capítulo I	35
Agostinho Quintino Batista: A Vida como Conhecimento	35
Capítulo II	70
As Histórias que Provam o Conceito	70
2.2 A Pescaria com a Mãe	71
2.3 A Empresa Jari e o Coronel José Julio	73
2.4 A Cobra Honorato e a Filha do Fazendeiro	74
2.5 A Picada de Surucucu e as Vozes Místicas	75
2.6 Os Muana, Sacaca e Anhengaíba	77
2.7 A Chegada em Palmas	78
2.8 A Transformação na UMA	78
2.9 Os Cinco Livros Pagos com Latinhas	80
2.10 O Benzimento de 19 de Março de 2026	81
Capítulo III	83
A Experiência como Ciência e Educação	83
3.1 Husserl e o Mundo da Vida: Por que Agostinho Importa	84
3.2 O Vivido é Dado Empírico	85
3.3 O Vivido é Conhecimento Sistemático	87
3.4 O Vivido é Educação	88
3.5 Merleau-Ponty e o Corpo que Sabe	90
3.6 Os Autores que Sustentam	91
3.7 O Corpus que Prova: Evidência Empírica da Educação Não Formal	
Formalizada	93
Capítulo IV	97
A Formalização: Os Atos que provam	97
4.1 O Conceito: Educação Não Formal Formalizada. O que é Educação	
Formal?	97
Capítulo V	109
Paulo Freire na Prática: A Experiência Viva da UMA	109
5.1 Tarcilando com Tarsila	109
5.2 Ponto a Ponto: Clube de Crochê e Hub Criativa	111
5.3 Orquestra de Papel	112
5.4 UMA Atípica	114
5.5 UMA Libras	116
5.6 Freire Escreveu, a UMA Faz	117
Capítulo VI	131
A UMA no Contexto Mundial: Comparação Internacional	131
6.1 De Toulouse a Palmas: A Herança de Pierre Vellas	132

6.2 As Universidades da Terceira Idade no Mundo	148
6.3 O Que a UMA Faz Diferente	150
6.4 Outras Experiências Brasileiras	153
6.5 A UMA como Movimento Social	155
6.6 A Contribuição Específica da UMA	161
Capítulo VII	164
Condições de Replicabilidade: Como Outras Universidades Podem Fazer	164
7.1 Condições Institucionais	165
7.2 Condições Pedagógicas	166
7.3 Roteiro de Implementação	167
7.4 Protocolo de Formação em ACOLHÊNCIA: Como a UMA Prepara sua Equipe	169
7.5 A ACOLHÊNCIA além da Amazônia: Adaptação Cultural	179
Capítulo VIII	195
Indicadores de Impacto: O Que a UMA Produziu em 20 Anos	195
8.0 Perfil Sociodemográfico dos Acadêmicos Seniores	195
8.1 Indicadores de Formação	198
8.2 Indicadores de Produção Acadêmica	199
8.3 Indicadores de Reconhecimento	200
8.4 Indicadores de Expansão Territorial	200
8.5 Indicadores de Impacto Intergeracional	201
8.6 Indicadores de Preservação de Saberes	202
Capítulo IX	203
A Dimensão Política: Quem Excluiu e Por Quê	203
9.1 A Colonialidade do Saber	215
9.2 O Que a UMA Faz Diferente	217
9.3 Reparação, Não Favor	218
9.4 Os Que Ficaram de Fora	219
Capítulo X	222
Os Cantos de Agostinho	222
Capítulo XI	224
Glossário Amazônico	224
EPÍLOGO	229
Palavras Finais de Agostinho	229

Introdução

ACOLHÊNCIA vem antes de Educação

Este livro tem como objetivo central desvelar a Educação Não Formal Formalizada como dimensão legítima, necessária e urgente da universidade contemporânea.

O título não é acidental. ACOLHÊNCIA vem antes de Educação porque, sem ela, não há educação possível.

O Conceito de ACOLHÊNCIA:

ACOLHÊNCIA não é acolhimento.

Acolhimento é gesto. É ato pontual. É receber alguém que chega. Pode ser caloroso ou protocolar, profundo ou superficial. Acontece num momento e termina.

ACOLHÊNCIA é outra coisa. É postura epistemológica permanente. É a suspensão prévia do julgamento que permite ao outro existir em seus próprios termos antes de qualquer avaliação. É a decisão metodológica de não exigir que o saber do outro se transforme para caber nas categorias que já temos.

A diferença pode ser expressa assim:

A distinção entre acolhimento e ACOLHÊNCIA revela uma mudança conceitual profunda na forma de compreender a relação entre universidade e sujeito. O acolhimento, em seu sentido mais comum, refere-se a um gesto de recepção, geralmente marcado pela dimensão afetiva e relacional. Embora importante, ele pode permanecer pontual e condicionado à adaptação do sujeito às normas já estabelecidas pela instituição. A ACOLHÊNCIA, por sua vez, constitui uma postura permanente de suspensão do julgamento prévio sobre o outro e sobre os saberes que ele carrega. Não exige transformação inicial para legitimar a entrada no espaço universitário. Sua dimensão ultrapassa o afeto e alcança o campo epistemológico, pois reconhece que a experiência vivida também produz conhecimento válido. Assim, a ACOLHÊNCIA não apenas recebe sujeitos historicamente excluídos, mas cria condições para que suas formas de existir, narrar e compreender o mundo sejam reconhecidas como legítimas dentro da universidade.

Quando a universidade pratica o acolhimento, ela diz: "Você pode entrar, mas precisa aprender a falar como nós falamos, a escrever como nós escrevemos, a pensar como nós pensamos."

Quando a universidade pratica ACOLHÊNCIA, ela diz: "Você entra como é. E nós vamos aprender a escutar o que você traz."

A ACOLHÊNCIA é condição de possibilidade da Educação Não Formal Formalizada. Sem ela, o saber de Agostinho não entra ou entra desfigurado, traduzido à força, domesticado. Com ela, o saber de Agostinho entra inteiro: com sua gramática própria, seus encantados, suas vozes do além, sua lágrima de boto.

O conceito nasceu da prática. Durante 20 anos, a Universidade da Maturidade desenvolveu uma postura diante dos velhos que não tinha nome. Não era apenas acolhimento era algo mais radical.

Era a decisão institucional de tratar o saber experiencial como saber válido, sem exigir que ele se transformasse em saber acadêmico para ser aceito. Em 2026, esse modo de operar ganhou nome: ACOLHÊNCIA.

Este livro é, ele mesmo, exercício de ACOLHÊNCIA. A voz de Agostinho aparece sem correção. Seus cantos aparecem como ele os cantou. Suas histórias aparecem com a gramática dele. Não traduzimos. Não corrigimos. Não domesticamos. Acolhemos.

Jacques Derrida e Emmanuel Levinas desenvolveram importantes reflexões filosóficas sobre a hospitalidade e a relação ética com o outro. Para Levinas (1980), o encontro com o outro constitui fundamento ético da existência humana, pois a alteridade interpela o sujeito antes mesmo de qualquer definição racional. Derrida (2003), por sua vez, amplia essa discussão ao compreender a hospitalidade como abertura ao estrangeiro, ao inesperado e àquilo que vem de fora das estruturas já conhecidas. Nessa perspectiva, a hospitalidade implica disposição para receber aquele que chega, reconhecendo sua presença e sua diferença.

Entretanto, a ACOLHÊNCIA ultrapassa a noção clássica de hospitalidade. Não basta apenas abrir a porta institucional para o sujeito historicamente excluído; é necessário também suspender o julgamento prévio sobre os saberes que ele carrega. A hospitalidade

recebe a pessoa. A ACOLHÊNCIA recebe também o conhecimento produzido por sua experiência de vida. Enquanto a hospitalidade afirma "entre", a ACOLHÊNCIA afirma: "entre, e aquilo que você sabe entra junto, sem precisar abandonar sua linguagem, sua memória ou sua forma de compreender o mundo".

Sob perspectiva fenomenológica, essa distinção é central, porque reconhece que o sujeito não chega vazio aos espaços institucionais. Ele chega atravessado por experiências, territorialidades, narrativas e conhecimentos construídos ao longo da vida. Assim, quando a universidade aceita a presença da pessoa idosa apenas como estudante, pratica hospitalidade. Mas quando reconhece que os saberes dessa pessoa também possuem legitimidade epistemológica, passa efetivamente a praticar ACOLHÊNCIA.

Marcel Mauss, em Ensaio sobre a Dádiva (1925), mostrou que a dádiva cria obrigação: dar, receber, retribuir. A troca de presentes funda o vínculo social, mas também o endivida.

A ACOLHÊNCIA não exige retribuição no mesmo código. A universidade acolhe o saber de Agostinho, mas não exige que ele "pague" publicando em Qualis A1 ou escrevendo em norma culta. Ele retribui como pode: com suas histórias, seus cantos, sua presença em sala. A moeda de troca não é a mesma e essa assimetria é constitutiva.

Se a dádiva cria dívida, a ACOLHÊNCIA cria reconhecimento. Não é troca simétrica é recepção que não cobra equivalência.

Claude Lévi-Strauss fundou a antropologia estrutural sobre o princípio da reciprocidade: toda relação social pressupõe troca. A reciprocidade é a estrutura elementar.

A ACOLHÊNCIA não nega reciprocidade a desloca. Não pergunta "o que recebo em troca?". Pergunta "o que posso aprender com o que o outro traz?". A troca existe, mas o valor de troca não é definido previamente.

Agostinho não sabia, ao entrar na UMA, que se tornaria coautor de livro. A coordenação não sabia que ele se tornaria professor no doutorado. A reciprocidade emergiu da relação, não a precedeu.

A ACOLHÊNCIA precisa ser situada também em relação ao gênero. A Universidade da Maturidade tem aproximadamente 70% de

mulheres entre seus acadêmicos. A coordenação é exercida por uma mulher (Neila Barbosa Osório, em parceria intergeracional com seu filho). A maioria das instrutoras são mulheres.

Isso não é acidente. A ACOLHÊNCIA mobiliza disposições historicamente associadas ao feminino: escuta, cuidado, recepção, atenção ao outro. Reconhecer essa dimensão não é essencial, é situar. A ACOLHÊNCIA não é "naturalmente" feminina, mas emerge de um campo (educação de velhos) e de uma instituição (UMA) onde mulheres são maioria e ocupam posições de liderança.

A crítica feminista pode perguntar: a ACOLHÊNCIA corre o risco de naturalizar o trabalho de cuidado como feminino?

A resposta é, só se for praticada apenas por mulheres. A proposta é que ACOLHÊNCIA seja postura institucional, não disposição individual de gênero. Homens podem e devem praticá-la. Luiz Sinésio Silva Neto, co-coordenador da UMA, é prova de que a ACOLHÊNCIA não tem gênero fixo tem história de gênero que precisa ser reconhecida e superada.

A prática existia antes do nome. Desde 2006, quando a UMA foi fundada, a equipe praticava algo que não era acolhimento comum. Era mais radical: suspensão do julgamento, recepção sem exigência de transformação, escuta que não corrige.

Durante 20 anos, isso não tinha nome. Era "o jeito da UMA", "a postura da Neila", "como a gente faz aqui". Funcionava, mas não circulava porque não podia ser nomeado, citado, ensinado.

Em 2026, durante a preparação das celebrações dos 20 anos da UMA e a escrita deste livro, surgiu a necessidade de nomear. O nome ACOLHÊNCIA foi proposto por Neila Barbosa Osório como forma de distinguir a postura epistemológica do gesto afetivo. O sufixo "-ência" (de ciência, experiência, consciência) marca a diferença: não é ato, é modo de ser.

O conceito nasceu da prática. Não foi inventado teoricamente e depois aplicado. Foi praticado por duas décadas e depois reconhecido, nomeado, formalizado. A genealogia é essa: fazer primeiro, nomear depois. Isso é coerente com a tese do livro: o saber existe antes da validação. A ACOLHÊNCIA existia antes de se chamar ACOLHÊNCIA.

A ACOLHÊNCIA em Ato: Três Cenas

Como se pratica ACOLHÊNCIA no cotidiano? Não basta definir é preciso mostrar. As três cenas abaixo são registros etnográficos de momentos em que a ACOLHÊNCIA acontece.

Cena 1: A chegada de Agostinho (2012)

Agostinho chegou à UMA aos 69 anos. Não sabia que era permitido entrar. Achava que universidade era o seu lugar e sim de doutores.

A coordenadora perguntou: "O senhor sabe fazer o quê?"

Ele respondeu: "Sei fazer remédio do mato. Sei fazer rede de pesca. Sei cantar música que eu mesmo fiz."

A coordenadora não disse: "Mas isso não é conhecimento acadêmico." Não disse: "O senhor precisa primeiro aprender a ler direito." Não disse: "Vamos ver se o senhor se adapta."

Disse: "O senhor pode ensinar isso aqui."

Silêncio. Agostinho não entendeu. Repetiu: "Ensinar? Eu?"

Sim. O senhor sabe coisas que a gente não sabe."

Foi o primeiro gesto de ACOLHÊNCIA. Não foi acolhimento foi inversão. O velho que chegava pedindo permissão saiu sendo convidado a ensinar.

Cena 2: O encantado na sala de aula (2018)

Durante uma aula no polo de Tocantínia, um acadêmico Xerente falava sobre o Waptokwa, ser encantado que protege a aldeia. Em determinado momento, um estagiário de pedagogia, recém-chegado ao grupo, perguntou: "Mas isso existe mesmo ou é lenda?"

A sala ficou em silêncio. A instrutora formada em ACOLHÊNCIA não interrompeu o acadêmico Xerente, nem tentou traduzir rapidamente sua fala como simples "crença cultural". Apenas respondeu ao estagiário: "Aqui, primeiro a gente escuta. Depois você vai entender."

O acadêmico continuou sua narrativa. Ao final da aula, o estagiário pediu desculpas espontaneamente. Não porque alguém o constrangeu, mas porque percebeu que havia julgado antes de ouvir.

A ACOLHÊNCIA não se resume à tolerância ou ao simples respeito abstrato pelas diferenças. Ela exige a suspensão temporária do julgamento para que o outro possa falar plenamente. Antes de classificar, corrigir ou interpretar, é preciso permitir que a experiência do outro exista em sua própria voz.

Cena 3: O choro de Agostinho (2024)

Durante a defesa da dissertação de um mestrando que pesquisou a trajetória de vida de Agostinho, ele foi convidado a falar diante da banca. Era a primeira vez que aquele homem de 81 anos, sem escolarização formal, ocupava um espaço de pós-graduação como alguém cuja experiência também produzia conhecimento.

Ao iniciar sua fala, Agostinho chorou. A banca permaneceu em silêncio. Ninguém tentou apressá-lo, interrompê-lo ou preencher aquele momento com explicações rápidas. Apenas esperaram.

Depois de alguns instantes, ele conseguiu dizer: "Nunca pensei que minha vida ia virar estudo de doutor."

A cena revela uma dimensão profunda da ACOLHÊNCIA: a escuta também envolve silêncio, tempo e espera. Nem toda experiência humana cabe no ritmo acelerado dos cronogramas acadêmicos. Às vezes, acolher significa permitir que o outro organize sua própria emoção antes de continuar falando. O tempo da escuta não pertence apenas à instituição; pertence também ao sujeito que narra sua vida.

O Que as Cenas Revelam

Essas cenas revelam que a ACOLHÊNCIA não é apenas uma metodologia pedagógica, mas uma postura ética, fenomenológica e epistemológica diante do outro. Elas mostram que escutar verdadeiramente exige mais do que permitir a fala: exige suspender julgamentos, desacelerar a pressa institucional e reconhecer que a

experiência vivida possui valor próprio antes mesmo de qualquer validação acadêmica.

No caso do acadêmico Xerente, a cena evidencia que a universidade pode deixar de ocupar imediatamente o lugar de correção e interpretação. Em vez de traduzir o saber indígena para categorias aceitáveis ao olhar acadêmico, a ACOLHÊNCIA permite que ele exista primeiro em sua própria linguagem e cosmologia. Já na fala de Agostinho durante a defesa da dissertação, revela-se que a escuta institucional também precisa acolher emoção, silêncio e memória. O choro não aparece como interrupção do conhecimento, mas como parte da própria experiência de narrar uma vida historicamente invisibilizada.

Conceito da Trama sendo apresentado no Programa de Doutorado em Educação na Amazônia (EDUCANORTE).

Figura 2 Aula Programa de Doutorado em Educação na Amazônia (EDUCANORTE)



Fonte: Acervo UMA/UFT.

As situações demonstram ainda que a transformação ocorre não pela imposição, mas pela experiência da escuta. O estagiário compreende depois de ouvir. A banca aprende ao esperar. A universidade, nesses momentos, desloca-se do lugar exclusivo de quem

ensina para tornar-se também espaço de aprendizagem diante daqueles que historicamente ficaram fora dela.

Sob perspectiva fenomenológica, as cenas revelam que o conhecimento nasce do encontro entre sujeitos e que a experiência humana não pode ser reduzida apenas à racionalidade técnica ou ao discurso formal. A ACOLHÊNCIA torna possível que o outro apareça não como objeto de estudo, mas como presença legítima, portadora de voz, memória e saber.

Buscas realizadas em bases de dados acadêmicas (SciELO, Web of Science, Google Scholar, Catálogo de Teses e Dissertações CAPES) não localizaram uso anterior do termo ACOLHÊNCIA como postura epistemológica. O termo existe como variante ortográfica de "acolhimento" em alguns contextos, mas não com o sentido aqui proposto: suspensão metodológica do julgamento para receber saberes não acadêmicos sem exigir transformação prévia.

O conceito é, portanto, contribuição original desta obra.

A ACOLHÊNCIA e a Educação Não Formal Formalizada não surgem de maneira isolada ou desvinculada da produção intelectual brasileira sobre envelhecimento. Ambas se inserem em uma trajetória histórica construída ao longo das últimas décadas pela Gerontologia Social no Brasil, campo que passou a compreender a velhice não apenas como fenômeno biológico, mas também como experiência social, cultural, política e subjetiva. Situar a Universidade da Maturidade (UMA) nesse percurso significa reconhecer as contribuições teóricas e metodológicas que abriram caminho para novas formas de pensar o envelhecimento, ao mesmo tempo em que permite evidenciar os deslocamentos produzidos pela experiência da ACOLHÊNCIA.

Desde os anos 1970 e 1980, pesquisadores brasileiros passaram a questionar visões reducionistas que associavam a velhice exclusivamente à decadência, dependência ou improdutividade. Autoras como Ecléa Bosi demonstraram a potência da memória dos idosos como patrimônio coletivo e forma legítima de produção de conhecimento social. Ao registrar as lembranças de velhos trabalhadores, Bosi revelou que a experiência acumulada ao longo da vida constitui importante dimensão de compreensão histórica e cultural

da sociedade brasileira. Posteriormente, estudiosos como Guita Grin Debert ampliaram o debate ao analisar criticamente os processos sociais de construção da velhice, evidenciando como categorias etárias são atravessadas por relações de gênero, classe, consumo e poder.

Nesse contexto, a Gerontologia Social brasileira passou a defender o envelhecimento como experiência heterogênea, marcada por desigualdades, territorialidades e trajetórias distintas. Também fortaleceu debates sobre participação social, educação permanente, intergeracionalidade, cidadania e direitos das pessoas idosas. A expansão das Universidades Abertas à Terceira Idade e dos programas educacionais voltados ao envelhecimento ativo representa parte importante desse movimento.

A UMA dialoga profundamente com essa tradição, especialmente ao reconhecer a pessoa idosa como sujeito de participação, aprendizagem e produção cultural. Entretanto, a experiência da ACOLHÊNCIA introduz um deslocamento específico dentro desse campo: o idoso deixa de ocupar apenas a posição de participante das ações educativas para assumir também o lugar de produtor legítimo de conhecimento acadêmico. A diferença não é apenas metodológica, mas epistemológica.

Enquanto muitos programas educacionais voltados à velhice concentram-se em oferecer atividades para idosos, a UMA busca construir espaços nos quais os saberes da experiência também possam circular institucionalmente. O velho não aparece apenas como destinatário da educação, mas como alguém capaz de ensinar, pesquisar, produzir memória coletiva e participar da construção do conhecimento universitário.

Sob perspectiva fenomenológica, esse deslocamento é significativo porque reconhece que o envelhecimento não representa esvaziamento da experiência, mas acumulação de mundo vivido. Cada sujeito idoso carrega narrativas, práticas, memórias e modos de compreender a realidade que foram produzidos historicamente em sua relação com o território, o trabalho, a cultura e a comunidade. A ACOLHÊNCIA cria condições para que tais experiências deixem de

permanecer invisíveis ou restritas ao espaço privado e passem a ocupar também os espaços formais da universidade.

Assim, a UMA dialoga com a Gerontologia Social brasileira ao compartilhar seu compromisso com a dignidade, participação e valorização da pessoa idosa, mas amplia esse horizonte ao propor que o reconhecimento da velhice ultrapasse a inclusão social e alcance também a legitimidade epistemológica dos saberes produzidos ao longo da vida.

Guita Grin Debert (2004) mostrou que a velhice foi "reinventada" no Brasil contemporâneo. Deixou de ser apenas problema social (pobreza, doença, abandono) para tornar-se também mercado (turismo sênior, cosméticos anti-idade, universidades da terceira idade). A "terceira idade" surge como categoria que promete velhice ativa, produtiva, consumidora.

A UMA não se encaixa em nenhum dos dois polos. Não trata o velho como problema a ser assistido, nem como consumidor a ser capturado. Trata o velho como produtor de conhecimento. A ACOLHÊNCIA oferece terceira via: nem assistencialismo, nem mercantilização reconhecimento epistemológico.

Quando Agostinho publica livro com ISBN, ele não está sendo "incluído" (lógica assistencial) nem "ativado" (lógica de mercado). Está sendo reconhecido como autor. A diferença é ontológica.

Clarice Peixoto (2000), analisou os termos usados para nomear pessoas envelhecidas: velho, idoso, terceira idade, melhor idade. Cada termo carrega pressupostos. "Idoso" é termo técnico-burocrático (Estatuto do Idoso). "Terceira idade" é termo de mercado (turismo, lazer). "Melhor idade" é eufemismo que nega a velhice.

A UMA escolhe "velhos" e essa escolha é política. Segue Simone de Beauvoir (1970) e Ecléa Bosi (1994): velho é quem acumulou tempo, experiência, memória. O termo não é pejorativo é descritivo. Recusar "velho" é recusar a própria condição. A ACOLHÊNCIA começa por nomear sem eufemismo.

Agostinho tem 83 anos. É velho. Isso não o diminui o situa. Sua velhice é condição de possibilidade do saber que ele porta. Sem 83 anos

de vida amazônica, não haveria remédios da mãe Maria de Sena, não haveria memória dos Muana e Sacaca, não haveria cantos do Marajó.

Myriam Moraes Lins de Barros (2000) mostrou que velhos constroem identidade por meio de narrativas. Contar a própria história é modo de existir socialmente. A memória não é arquivo passivo é construção ativa de si.

As dez histórias de Agostinho neste livro são exatamente isso: construção identitária em ato. Ele não está "lembrando" está se fazendo. A pescaria com a mãe, a picada de surucucu, a chegada em Palmas: cada narrativa é tijolo na edificação de quem ele é.

A Educação Não Formal Formalizada oferece estrutura para que essa construção seja registrada, publicada, citada. Sem ela, a identidade de Agostinho existiria, mas morreria com ele. Com ela, a identidade de Agostinho entra no arquivo público. Outras gerações poderão conhecê-lo.

Alda Britto da Motta (2000) chamou atenção para a invisibilidade das mulheres idosas. A velhice é generificada: homens velhos são "experientes", mulheres velhas são "acabadas". A gerontologia social precisa incorporar a crítica feminista.

A UMA enfrenta essa questão de dois modos:

Primeiro, pela composição: aproximadamente 70% dos acadêmicos seniores da UMA são mulheres. Elas são maioria numérica e presença constante. Os projetos (Crochê, Orquestra, Atípica, Libras) têm participação feminina majoritária.

Segundo, pela produção acadêmica: a tese de doutorado de Eliana Zellmer Poerschke Farencena (PGEDA/EDUCANORTE, 2025), orientada por Neila Barbosa Osório, investigou a participação política de mulheres maduras em câmaras municipais. A pesquisa documenta como mulheres envelhecidas ocupam espaços de poder legislativo e que barreiras enfrentam.

A UMA não apenas acolhe mulheres velhas produz pesquisa sobre elas. A dimensão de gênero não é ausência a ser corrigida; é presença a ser desenvolvida.

A UMA não substitui essa tradição a estende. Traz para o interior da universidade o que a gerontologia social descreveu de fora. E faz isso

com método: ACOLHÊNCIA como postura, Educação Não Formal Formalizada como estrutura, produção acadêmica como prova.

O diálogo não se limita ao Brasil. A UMA responde também às questões levantadas pela gerontologia crítica internacional.

Carroll Estes, nos Estados Unidos, desenvolveu a economia política do envelhecimento (*political economy of aging*), mostrando que a velhice não é apenas condição biológica é produzida por estruturas econômicas e políticas. Quem envelhece pobre, envelhece diferente de quem envelhece rico.

A velhice de Agostinho seringueiro, amazônico, sem escolaridade é produto de exclusões históricas. A UMA não ignora isso: ao formalizá-lo como autor, confronta a estrutura que o excluiu.

Chris Phillipson, no Reino Unido, propôs a gerontologia crítica (*critical gerontology*), que recusa o modelo deficitário de envelhecimento aquele que vê o velho apenas como perda, declínio, dependência.

A UMA pratica gerontologia crítica sem usar esse nome: trata o velho como produtor, não como deficiente. Agostinho não é "incluído apesar de suas limitações" é reconhecido por causa de seus saberes.

Alan Walker, também britânico, cunhou o conceito de envelhecimento ativo (*active ageing*), depois apropriado pela Organização Mundial da Saúde. Mas Walker advertiu: envelhecimento ativo não pode ser apenas prescrição de exercícios e consumo. Precisa incluir participação social, cidadania, direitos.

A UMA leva isso a sério: seus acadêmicos seniores não apenas "se mantêm ativos" produzem conhecimento, ensinam, publicam, participam de bancas.

Toni Calasanti, nos Estados Unidos, desenvolveu a gerontologia feminista (*feminist gerontology*), mostrando que gênero atravessa toda a experiência de envelhecer. Mulheres velhas são duplamente invisibilizadas por serem velhas e por serem mulheres.

A UMA responde com números (70% de mulheres) e com pesquisa (tese de Farencena, 2025, sobre mulheres maduras na política).

A UMA, portanto, não é experiência isolada. Dialoga mesmo sem citá-los explicitamente com o que de mais avançado se produz no campo internacional. A diferença é que a UMA não apenas teoriza sobre

envelhecimento crítico, feminista e ativo. Ela o pratica, documenta e formaliza.

Os Quatro Conceitos

Este livro apresenta quatro conceitos criados pela Universidade da Maturidade ao longo de 20 anos de prática:

Longevidade Criativa (Osório, 2026)

O objetivo. O que a UMA quer para os velhos.

Neila Barbosa Osório desenvolve o conceito de longevidade criativa como horizonte formativo da Universidade da Maturidade (UMA). Diferentemente de abordagens centradas apenas na manutenção funcional do envelhecimento, a longevidade criativa propõe compreender a velhice como tempo de produção simbólica, cultural, afetiva e intelectual. Não se trata apenas de viver mais anos, mas de continuar criando sentidos, vínculos, conhecimentos e legados enquanto se vive.

Nessa perspectiva, envelhecer não significa permanecer apenas ativo fisicamente ou socialmente integrado. Significa continuar produzindo presença no mundo. O idoso deixa de ocupar exclusivamente o lugar de participante de atividades e passa a ser reconhecido como sujeito capaz de criar, ensinar, narrar, pesquisar, compor, escrever, cuidar e transformar sua comunidade. A criatividade, portanto, não aparece associada apenas à arte, mas à própria capacidade humana de continuar produzindo mundo mesmo na velhice.

O conceito dialoga com as formulações sobre envelhecimento ativo difundidas internacionalmente, especialmente pelos trabalhos de Alexandre Kalache, que enfatizam participação, autonomia, saúde e inserção social da pessoa idosa. Entretanto, a formulação de Osório amplia essa perspectiva ao deslocar o foco da atividade para a criação. Se o envelhecimento ativo demonstrou que a pessoa idosa pode continuar fazendo, a longevidade criativa propõe que ela também pode continuar inventando, produzindo conhecimento e deixando marcas culturais e sociais para as gerações futuras.

Na experiência da UMA, esse conceito ganha materialidade concreta. Agostinho escreve livros e ensina doutorandos; Dona Alzira transforma o saber do pão artesanal em patrimônio compartilhado; Seu Raimundo ensina a história da construção de Palmas; Dona Floriza leva a cosmologia Terena para dentro da universidade. Em todos esses casos, a velhice não aparece como encerramento da vida produtiva, mas como tempo de elaboração e transmissão de experiências que permanecem socialmente fecundas.

Sob perspectiva fenomenológica, a longevidade criativa reconhece que o sujeito idoso continua em relação ativa com o mundo. A experiência acumulada ao longo da vida não se esgota no passado; ela pode ser reelaborada, narrada, compartilhada e transformada em criação coletiva. Assim, o envelhecimento deixa de ser compreendido apenas como processo biológico e passa a ser reconhecido também como potência de produção de memória, cultura, conhecimento e existência.

ACOLHÊNCIA

A postura ética e epistemológica de como a universidade deve receber a pessoa idosa.

ACOLHÊNCIA não se confunde com acolhimento. O acolhimento pode ser um gesto pontual de recepção, marcado pela cordialidade e pela inclusão afetiva. A ACOLHÊNCIA, por sua vez, constitui uma postura permanente diante do outro: suspender julgamentos prévios, escutar antes de ensinar, reconhecer a experiência vivida como portadora de saber e receber sem exigir adaptação ou transformação inicial.

Na ACOLHÊNCIA, o sujeito não entra sozinho na universidade; entram também sua memória, sua linguagem, sua cultura, sua trajetória e os conhecimentos produzidos ao longo da vida. Não se trata apenas de permitir presença institucional, mas de reconhecer legitimidade epistemológica aos saberes da experiência.

O conceito foi desenvolvido por Neila Barbosa Osório em 2026, como formalização teórica de duas décadas de práticas construídas na Universidade da Maturidade (UMA).

Trama Viva (Osório; Silva Neto)

O método que transforma a ACOLHÊNCIA em prática.

A TRAMA VIVA é a metodologia desenvolvida na Universidade da Maturidade (UMA) para organizar, na prática, os processos de escuta, convivência, produção coletiva e circulação de saberes. Inspirada em imagens simbólicas da Amazônia — a rede que conecta, o pilão que transforma e o trançado que une diferentes fios —, a metodologia compreende o conhecimento como construção coletiva, relacional e viva.

O método foi desenvolvido por Neila Barbosa Osório e Luiz Sinésio Silva Neto ao longo de duas décadas de experiências na UMA, articulando educação intergeracional, escuta sensível e valorização dos saberes da experiência.

TABELA 1 – TRAMA VIVA

MOVIMENTO	O QUE FAZ
REDE	Conecta pessoas, histórias e saberes
PILÃO	Transforma experiências em aprendizagem coletiva
TRANÇADO	Produz conhecimento e criação compartilhada

Osório (2026)

ONTOEPISTEMOLOGIA PEDAGÓGICA SITUADA (Osório, 2026)

A teoria. Como ser, saber e fazer se articulam no mundo vivido.

Ontoepistemologia pedagógica situada é a fundamentação filosófica que sustenta a TRAMA VIVA. O termo articula três dimensões que a educação tradicional separa:

ONTO (ser) quem é o velho que aprende e ensina. Não é aluno vazio nem professor ultrapassado. É ser humano com história, corpo, memória, território.

EPISTEMOLOGIA (saber) o que conta como conhecimento. Não apenas o saber acadêmico, mas o saber vivido: remédios do mato, histórias dos encantados, técnicas de pesca, cantos de trabalho.

PEDAGÓGICA (fazer) como se ensina e aprende. Não por transmissão vertical, mas por troca horizontal: quem sabe ensina, quem não sabe pergunta, todos criam juntos.

SITUADA: onde isso acontece. Não em qualquer lugar, mas no território: a Amazônia de Agostinho, o Cerrado de Tocantins, o Marajó dos encantados. O saber não existe fora do lugar.

O conceito foi desenvolvido por Neila Barbosa Osório em 2026 como fundamentação teórica da TRAMA VIVA. A primeira tese de doutorado a aplicar o conceito é de **Marileide Carvalho de Souza** (PGEDA/EDUCANORTE/UFT), orientada por Osório e Silva Neto.

Os quatro conceitos existem porque a prática existiu primeiro. Não são teoria esperando aplicação são prática que virou teoria.

E a referência viva dos quatro é Agostinho Quintino Batista, 83 anos, 5 livros, criando

Agostinho não inventou os conceitos. Neila e Luiz Sinésio inventaram. Mas Agostinho é a demonstração de que funcionam.

Ele é um dos 7.500. Mas é também a referência que este livro escolheu para provar o que afirma: a universidade pode escutar, o velho pode criar, o método existe, e tudo isso acontece num lugar o território que constitui o saber.

Tese que sustenta esta obra parte do reconhecimento de que a experiência é produção do tempo vivido. Certos conhecimentos não podem ser aprendidos exclusivamente por meios teóricos, pois nascem da convivência prolongada com o território, com o trabalho, com a comunidade e com as exigências concretas da existência. A vivência acumulada especialmente a das pessoas idosas constitui patrimônio cognitivo, cultural e humano insubstituível. Décadas de observação, tentativa e erro, adaptação às circunstâncias e transmissão oral entre gerações produzem formas de saber que nenhuma formação exclusivamente técnica consegue reproduzir integralmente.

Nesse sentido, este livro não utiliza Agostinho Quintino Batista como exemplo ilustrativo ou objeto secundário da reflexão acadêmica.

Ele ocupa lugar de coautoria epistemológica. Suas narrativas não aparecem para complementar teorias previamente prontas; elas constituem o próprio argumento central da obra. Cada memória, cada canto, cada relato sobre o Marajó, os encantados, os remédios do mato ou os povos esquecidos demonstra concretamente aquilo que o texto defende teoricamente: a experiência vivida também produz conhecimento legítimo.

A estrutura da obra acompanha essa escolha metodológica e política. Teoria e narrativa não aparecem separadas, mas entrelaçadas. O pensamento emerge junto da experiência narrada. A forma do livro expressa seu próprio conteúdo: reconhecer que saber acadêmico e saber da vida podem coexistir, dialogar e produzir conhecimento em comum.

Capítulo I

Agostinho Quintino Batista: A Vida como Conhecimento

A Universidade da Maturidade existe desde 2006. Em 20 anos, formou 7.500 acadêmicos seniores em 22 polos. Criou método, currículo,

estrutura. Recebeu prêmios nacionais e internacionais. É a maior obra social da Universidade Federal do Tocantins.

Não é o único. Não é o primeiro. Não é o mais importante. É um exemplo e exemplos servem para provar métodos. A história dele só existe porque a UMA existiu antes. A porta que ele atravessou foi aberta por Neila Barbosa Osório e Luiz Sinésio Silva Neto, junto com centenas de docentes, pesquisadores, prefeituras e comunidades.

Este livro conta a história de Agostinho não para celebrar um homem, mas para demonstrar um método. O método se chama ACOLHÊNCIA. E a prova de que funciona está em cada um dos 7.500 Agostinho entre eles.

Agostinho nasceu em 1943 no Marajó, arquipélago fluviomarinho na foz do Amazonas. Descendente do povo Aruã, cresceu entre rios, matas e seringais. Trabalhou como seringueiro desde jovem. Coursou apenas o ensino fundamental. Escreve com ortografia própria, marcada pela oralidade amazônica.

Em 2012, chegou à Universidade da Maturidade aos 69 anos. Em 2026, aos 83 anos, é coautor deste livro, publicado pela editora de uma universidade federal. Dá aulas pontuais em disciplinas de doutorado. Publicou cinco livros com recursos próprios dinheiro que juntou catando latinhas nas ruas de Palmas.

Como isso é possível? Esta é a pergunta que o livro responde. E a resposta tem um nome: Educação Não Formal Formalizada.

A vida de Agostinho não é exceção. É demonstração. Demonstra que o saber existe antes da escola. Que a educação acontece antes do diploma. Que o conhecimento é válido antes da validação institucional.

A universidade que o recebe não está fazendo favor. Está corrigindo uma injustiça histórica: a exclusão sistemática dos saberes que não passaram pelo filtro acadêmico.

Antes de prosseguir, é necessário situar o caso Agostinho no contexto da literatura. A pergunta é simples: existe precedente documentado de trajetória similar?

A resposta, após revisão sistemática, é: não.

Conceito da Trama sendo apresentado no Programa de Doutorado em Educação na Amazônia (EDUCANORTE). Aula Programa de Doutorado em Educação na Amazônia (EDUCANORTE)

Figura 3 – Aula Programa de Doutorado em Educação na Amazônia (EDUCANORTE)



Fonte: Acervo UMA/UFT

O Programa de Doutorado em Educação na Amazônia (EDUCANORTE) constitui uma rede acadêmica interestadual voltada à produção de conhecimentos sobre educação, cultura, territorialidades e diversidade amazônica. Desenvolvido em associação entre universidades da Amazônia Legal, o programa articula pesquisa, formação doutoral e compromisso social com os povos, saberes e realidades da região amazônica. Seu caráter interdisciplinar possibilita investigações que dialogam com educação intercultural, inclusão social, políticas públicas, populações tradicionais, sustentabilidade e epistemologias do Sul, reconhecendo a Amazônia não apenas como espaço geográfico, mas como território de produção de conhecimentos, memórias e experiências plurais. Nesse contexto, o EDUCANORTE fortalece pesquisas comprometidas com a valorização dos saberes

historicamente invisibilizados e com a construção de práticas educacionais sensíveis às especificidades socioculturais da região.

1. Programas de Universidades da Terceira Idade (U3A): A literatura documenta mais de 5.000 programas em 60 países desde Pierre Vellas (Toulouse, 1973). No Brasil, existem UnATIs na USP, UERJ, UEPG, UEM, PUC-RS, entre outras. Esses programas oferecem atividades para idosos, mas não encontramos registro de acadêmico sênior que, partindo de escolaridade básica, tenha alcançado posição de convidado para aulas em doutorado e coautoria em livro acadêmico.

2. Universidades brasileiras como a Universidade Federal de Minas Gerais (2020), a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2022) e a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (2024) passaram a regulamentar a concessão do título de Notório Saber para mestres de conhecimentos tradicionais, reconhecendo trajetórias formativas construídas fora da escolarização formal. Em muitos casos, esse reconhecimento possui equivalência acadêmica ao título de doutorado e possibilita atuação docente no ensino superior. Entretanto, a trajetória de Agostinho diferencia-se estruturalmente desse modelo. Ele não recebeu título de Notório Saber. Seu percurso ocorreu no interior de um programa de extensão universitária fundamentado na ACOLHÊNCIA e na Educação Não Formal Formalizada, culminando em participação ativa em ensino, pesquisa e coautoria acadêmica. A diferença é significativa: enquanto o Notório Saber constitui mecanismo institucional de titulação, o caso de Agostinho representa um processo contínuo de inserção, reconhecimento e circulação de saberes dentro da prática extensionista universitária.

3. Encontro de Saberes (UnB, 2010): O programa coordenado por José Jorge de Carvalho inclui mestres tradicionais como docentes em disciplinas regulares. Esses mestres ensinam, mas a literatura não registra caso de mestre que seja simultaneamente acadêmico de programa de extensão.

4. Diversas universidades brasileiras concederam títulos de Doutor Honoris Causa a importantes mestres da cultura popular e dos saberes tradicionais, como Mestre Didi. Essas homenagens representam

reconhecimento simbólico de trajetórias culturais, intelectuais e comunitárias historicamente marginalizadas. Contudo, o título *Honoris Causa* possui caráter honorífico: celebra uma contribuição já realizada, mas não implica necessariamente participação contínua na vida acadêmica institucional. O caso de Agostinho diferencia-se desse modelo. Ele não recebeu título honorário. Sua trajetória foi construída dentro da universidade, por meio da extensão universitária, da formação na Universidade da Maturidade, da participação em atividades acadêmicas, de aulas em contextos de pós-graduação e da produção de obras em coautoria. Não se trata apenas de homenagem à sua história, mas de inserção concreta em processos de ensino, pesquisa e circulação de conhecimento dentro da própria universidade.

No Brasil:

TABELA 2 – Programas de Universidade Aberta consultados:

INSTITUIÇÃO	PROGRAMA	DIFERENÇA EM RELAÇÃO AO CASO AGOSTINHO	REFERÊNCIA
Universidade de São Paulo	Universidade Aberta à Terceira Idade (UnATI/USP)	Pessoas idosas participam de atividades formativas e culturais, mas não atuam regularmente como docentes em disciplinas de doutorado	Cachioni (2001); Formosa (2019)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Universidade Aberta da Terceira Idade (UnATI/UERJ)	Participação educacional voltada ao envelhecimento ativo, sem inserção sistemática de idosos como coautores acadêmicos	Veras (2009); Cachioni e Neri (2004)
Universidade Estadual de Ponta Grossa	Universidade Aberta para a Terceira Idade (UATI/UEPG)	Idosos participam de ações educativas, porém sem produção acadêmica compartilhada com doutores em editoras universitárias	Ferrigno (2003); Glendenning (2000)
Universidade Estadual de Maringá	Universidade Aberta à Terceira Idade (UNATI/UEM)	Atua na educação permanente para idosos, mas sem certificação vinculada à Tecnologia Social e formalização epistemológica semelhante à ACOLHÊNCIA	Gohn (2006); Walker (2002)
Universidade de Brasília	UniSER	Desenvolve ações educacionais e comunitárias para idosos, porém sem coautoria acadêmica institucionalizada em editoras universitárias	Formosa (2019); Newman e Hatton-Yeo (2008)

Osório (2026)

Diferença do Notório Saber:

Agostinho não recebeu o Notório Saber. Ele é acadêmico de programa de extensão universitária certificado como Tecnologia Social pela Fundação Banco do Brasil. A trajetória é diferente: não é reconhecimento honorífico, é formação acadêmica que resultou em produção intelectual.

No Tocantins:

No contexto do estado do Tocantins, Agostinho Quintino Batista constitui, até o presente momento, o primeiro caso documentado de uma pessoa com escolaridade básica que percorreu, de forma contínua, diferentes dimensões da vida universitária por meio da extensão. Sua trajetória articula formação, certificação, participação acadêmica e produção intelectual em espaços tradicionalmente restritos a sujeitos com formação escolar formalizada.

Entre os marcos dessa trajetória destacam-se: a inserção como acadêmico regular da Universidade da Maturidade (UMA), programa de extensão universitária vinculado à Universidade Federal do Tocantins; a certificação como Educador Político Social do Envelhecimento Humano, com carga horária de 350 horas; a participação em atividades formativas pontuais no Programa de Doutorado em Educação na Amazônia (EDUCANORTE); e a coautoria de obra publicada pela Editora da Universidade Federal do Tocantins (EDUFT).

A singularidade desse percurso torna-se ainda mais significativa quando situada historicamente. O Tocantins é o estado mais jovem do Brasil, criado em 1988. A Universidade Federal do Tocantins foi implantada em 2003 e a Universidade da Maturidade surgiu em 2006. Em duas décadas de existência, a UMA produziu um movimento de deslocamento epistemológico relevante: saberes historicamente localizados fora da universidade ingressaram na instituição por meio da extensão universitária, foram reconhecidos no âmbito de uma Tecnologia Social certificada e passaram, posteriormente, a dialogar com espaços da pós-graduação *stricto sensu*. Trata-se de um processo de reconhecimento institucional da experiência vivida como fonte legítima de produção de conhecimento.

O Que o Ineditismo Significa? O caráter inédito da trajetória de Agostinho Quintino Batista não deve ser compreendido como resultado exclusivo de uma excepcionalidade individual. Seu percurso evidencia, sobretudo, a existência de condições institucionais e metodológicas que possibilitaram a entrada, a permanência e o reconhecimento de saberes historicamente mantidos fora da universidade. Nesse sentido, o ineditismo não revela apenas a singularidade de Agostinho; revela também os limites históricos das instituições acadêmicas em relação aos saberes populares, orais e experienciais.

A ausência de casos semelhantes documentados indica que, durante muito tempo, as universidades brasileiras não construíram mecanismos efetivos para reconhecer sujeitos sem escolarização formal como participantes legítimos dos processos de produção de conhecimento. A Universidade da Maturidade (UMA), ao desenvolver práticas fundamentadas na ACOLHÊNCIA, criou condições concretas para que essa inserção se tornasse possível.

Participação de Agostinho em aula Programa de Doutorado em Educação na Amazônia (EDUCANORTE).

Figura 4– Aula Programa de Doutorado em Educação na Amazônia (EDUCANORTE).

O Significado de TRAMA VIVA

TRAMA VIVA é uma metodologia que vem da Amazônia e nos ajuda a estudar e ensinar respeitando os saberes tradicionais. Cada palavra carrega um significado profundo e específico.

TRANÇADO

Juntar conhecimentos sem quebrar nenhum, respeitando a identidade de cada saber

REDE

Perceber como tudo se conecta, formando uma teia de conhecimentos interligados

AMAZÔNIA

O lugar de origem desta metodologia, berço de saberes ancestrais

PILÃO

Transformar ou registrar o conhecimento sem perder sua essência original



Leonardo Pai

Fonte: Acervo UMA/UFT.

O método da ACOLHÊNCIA opera justamente nesse deslocamento: em vez de exigir transformação prévia para legitimar a entrada do sujeito na universidade, reconhece a experiência vivida como ponto de partida epistemológico. Assim, o caso de Agostinho não representa apenas uma trajetória individual bem-sucedida, mas a demonstração prática de que outros percursos semelhantes podem emergir quando a universidade modifica sua forma de escutar, receber e reconhecer os saberes da experiência.

O que torna o caso Agostinho único não é Agostinho como indivíduo excepcional. É a simplicidade do método que o acolheu.

A originalidade está em algo muito simples: respeitar o conhecimento vivido. Não corrigir. Não traduzir. Não exigir que ele se torne outro para ser aceito.

Agostinho escreve como escreve. "Istória" com i. "Fasedeira" com s. "Vós do além" no singular. A universidade que pratica ACOLHÊNCIA não corrige isso. Publica assim. Porque a forma é o conteúdo. A gramática de Agostinho é marca de território, de geração, de oralidade. Corrigir seria apagar.

A força de Agostinho não está em ter superado obstáculos. Está em não ter precisado superar nada. Ele entrou como é. Escreveu como escreve. Publicou como publicou. Sem filtro, sem tradução, sem domesticação.

Agostinho quis publicar. Catou latinha para isso. Dois anos juntando alumínio para virar ISBN.

Não pediu permissão. Não esperou validação. Não perguntou se podia. Fez.

E quando fez, não teve vergonha de "mal saber escrever". Essa é a palavra certa: despojamento. Agostinho é despojado. Não carrega a vergonha que a escola ensinou a carregar. Não sente que precisa escrever "certo" para merecer ser lido.

Ele quer trançar o mundo. E trança. Com as palavras que tem. Com a gramática que porta. Com as histórias que guarda.

O terceiro movimento da TRAMA VIVA se chama TRANÇADO. É quando os saberes que se encontraram no PILÃO viram produto coletivo. Agostinho trança: junta seus fios com os fios dos doutores, e o resultado é este livro. Não é livro de Agostinho. Não é livro sobre Agostinho. É livro com Agostinho. Coautoria real.

A academia ensina a guardar. Guardar dados até publicar. Guardar ideias até defender. Guardar conhecimento até virar propriedade intelectual.

Agostinho ensina a dar. Dar histórias. Dar saberes. Dar cantos. Dar receitas de remédio. Dar memórias de povos extintos. Dar tudo.

Esse despojamento não é ingenuidade. É uma generosidade epistêmica. Agostinho sabe que o saber só vive se circular. Se ficar guardado, morre com ele. Se circular, vive além dele.

Mostra de suas Obras

Figura 5 –Exposição dos livros de Agostinho.



Fonte: Acervo pessoal do autor.

A Cobra Honorato que ele conta não é dele. É de quem contou para ele. Que ouviu de quem contou antes. Que ouviu de quem contou antes. Cadeia de quatro, cinco, dez gerações. Agostinho é um elo. Este livro é outro elo. Quem ler é o próximo.

O despojamento de Agostinho é o oposto do que a academia ensina. E é exatamente o que a academia precisa aprender.

Se o caso é inédito, então a UMA criou algo que não existia. Não adaptou modelo estrangeiro. Não replicou experiência anterior. Criou. E se criou, então a contribuição da UMA para o campo da educação intergeracional não é incremental é fundacional. A UMA não melhorou o que existia. Inventou o que não existia. O nome dessa invenção é Educação Não Formal Formalizada. E a prova de que funciona se chama Agostinho Quintino Batista.

Este livro não é biografia convencional nem estudo de caso tradicional. É exercício de fenomenologia aplicada à educação intergeracional.

As narrativas de Agostinho Quintino Batista foram coletadas entre 2012 e 2026, ao longo de 14 anos de convivência na Universidade

da Maturidade. O método não foi a entrevista estruturada foi a escuta fenomenológica.

A escuta fenomenológica, fundamentada em Alfred Schütz (1979), difere da entrevista tradicional em pontos essenciais:

Agostinho não foi entrevistado. Agostinho foi escutado em sala de aula, em corredores, em eventos, em momentos informais, ao longo de mais de uma década. Suas histórias emergiram espontaneamente, no ritmo dele, com as palavras dele, nos contextos em que ele escolheu contá-las.

Durante a pandemia de COVID-19 (2020-2021), quando as atividades presenciais foram suspensas, Agostinho participou da produção de documentário da UMA junto com a coordenação. Esse período de isolamento social, paradoxalmente, intensificou o registro audiovisual das narrativas. A distância física exigiu aproximação documental.

Os registros foram feitos por escrito pelo próprio Agostinho (com sua ortografia original), por gravações autorizadas, por produções audiovisuais (incluindo o documentário da pandemia), e por anotações de campo dos pesquisadores. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi assinado, autorizando publicação de narrativas, cantos e imagem. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFT (Parecer nº 8.235.477).

Cada narrativa de Agostinho foi examinada em quatro movimentos. O que segue é a descrição operacional de como fizemos passo a passo, decisão a decisão, risco a risco.

Antes de descrever os procedimentos, é preciso nomear o que fizemos: ousamos.

Ousamos tratar a voz de um homem de 83 anos, com escolaridade básica, como dado científico. Ousamos não corrigir sua gramática. Ousamos não traduzir suas palavras para o português acadêmico. Ousamos publicar "istória" e não "história", "vós do além" e não "vozes do além", "fasedeira" e não "fazedora".

A academia brasileira corrige. É o que ela faz. Quando um velho fala, o pesquisador transcreve, limpa, organiza, formata. O produto é

texto acadêmico não mais a voz do velho. É a voz do pesquisador falando sobre o velho.

Nós recusamos isso.

A recusa não foi descuido. Foi uma decisão metodológica fundamentada. A gramática de Agostinho não é erro é marca. Marca de região (Marajó), de classe (seringueiro), de geração (83 anos), de oralidade (quem conta, não quem escreve). Corrigir a gramática é apagar essas marcas. É fazer Agostinho parecer o que ele não é. É violência epistêmica disfarçada de cuidado editorial.

Durante séculos, a história oficial foi escrita pelos grupos que dominavam a leitura, a escrita e as instituições de poder. Povos indígenas, populações ribeirinhas, trabalhadores rurais, quilombolas e sujeitos marcados pela oralidade raramente tiveram suas vozes registradas em sua forma original. Quando apareciam nos documentos, surgiam traduzidos, corrigidos ou reinterpretados pelo olhar de quem escrevia. A universidade, muitas vezes, transformou narrativas vivas em linguagem técnica, apagando ritmos, expressões, silêncios e modos próprios de contar o mundo.

Foi exatamente contra esse apagamento histórico que esta pesquisa definiu sua metodologia de registro. A narrativa de Agostinho aparece primeiro como foi produzida por ele: oral, amazônica, marcada pela memória, pela repetição, pela musicalidade e pela lógica própria da experiência narrada. Não se trata de ausência de rigor acadêmico, mas de uma escolha ética, fenomenológica e política de preservação da voz do narrador.

TABELA 3 – Etapas do processo metodológico:

PASSO	AÇÃO	EXEMPLO
1.1	Gravação autorizada	Registro em áudio mediante consentimento livre e esclarecido (TCLE assinado)
1.2	Transcrição literal	Escrita fiel da oralidade, preservando pausas, repetições e interrupções

1.3	Verificação	Nova escuta comparativa para correção de falhas de transcrição
1.4	Preservação ortográfica	Não corrigir marcas da fala, como “istória” ou “vós”
1.5	Preservação sintática	Não reorganizar frases nem impor estrutura gramatical externa
1.6	Validação com o narrador	Leitura da transcrição para Agostinho confirmar se aquela era sua fala

Osório (2026)

Essa escolha metodológica também implicou recusar práticas frequentemente naturalizadas na produção acadêmica:

TABELA 4 – Etapa dois do processo metodológico:

PRATICA COMUM	POR QUE FOI RECUSADA
Corrigir ortografia	As marcas linguísticas expressam identidade, território e trajetória
Inserir pontuação padrão	A pontuação acadêmica altera o ritmo original da narrativa
Reorganizar frases	A oralidade possui estrutura própria de construção de sentido
Traduzir termos regionais	"Lágrima de boto" carrega cosmologia, memória e experiência
Eliminar repetições	A repetição oral possui função narrativa e afetiva
Cortar "erros"	O que parece erro pode revelar contexto histórico e cultural

Osório (2026)

Ecléa Bosi (1994) já advertia: "O pesquisador não deve 'limpar' a fala do entrevistado." A fala é documento. Limpar o documento é falsificar a fonte.

Boaventura de Sousa Santos (2007) denuncia a "tradução predatória": quando o saber do outro é traduzido para as categorias do colonizador, perde o que tinha de próprio. Preservar a voz é recusar a tradução predatória.

A fenomenologia de Husserl exige voltar às coisas mesmas. A "coisa mesma" aqui é a voz de Agostinho não a versão editada que o pesquisador gostaria que fosse.

Após a transcrição e preservação da oralidade, realizou-se a análise fenomenológica das narrativas de Agostinho, buscando compreender o que elas revelam sobre educação, saber experiencial e transmissão intergeracional. O objetivo não foi interpretar intenções ocultas ou confirmar hipóteses previamente estabelecidas, mas descrever aquilo que emergia da própria narrativa.

O processo consistiu na leitura integral dos relatos, identificando unidades de sentido e reconhecendo os conhecimentos presentes em

cada experiência narrada. A análise concentrou-se em compreender como os saberes foram aprendidos, transmitidos e incorporados ao longo da vida, preservando a lógica própria do mundo vivido do narrador.

Nessa perspectiva, recusou-se a fragmentar a narrativa em códigos rígidos ou enquadrá-la em categorias externas previamente definidas. Inspirada em Alfred Schütz, a pesquisa reconhece que o mundo da vida possui racionalidade própria, exigindo que o pesquisador permita que os significados emergjam da experiência narrada. Do mesmo modo, dialoga com a tradição fenomenológica de Amedeo Giorgi, para quem a descrição deve anteceder a interpretação.

Assim, a análise foi conduzida pela própria narrativa. Em vez de impor respostas prontas, o pesquisador assumiu postura de escuta e abertura diante do que a experiência de Agostinho permitia revelar.

Buscar confirmação de hipótese prévia | Não tínhamos hipótese; tínhamos escuta Interpretar intenções | Não sabemos o que Agostinho "quis dizer"; sabemos o que ele disse Forçar categoria | Não encaixamos a narrativa em esquema pronto

Fragmentar em códigos | O saber de Agostinho é holístico; fragmentar destrói.

Alfred Schütz (1979) ensina que o mundo da vida tem sua própria lógica. O pesquisador não deve impor categorias externas deve deixar as categorias emergirem do próprio mundo investigado.

Amedeo Giorgi, na tradição fenomenológica, propõe que a análise seja "descritiva" antes de ser "interpretativa". Primeiro descrever o que aparece; depois, e só depois, interpretar.

A coragem aqui é aceitar que a narrativa pode não confirmar o que esperávamos. A narrativa manda. O pesquisador obedece.

Após a identificação dos sentidos presentes nas narrativas, realizou-se o movimento de aproximação entre a experiência narrada por Agostinho e os referenciais teóricos capazes de iluminar os fenômenos descritos. Diferentemente de abordagens que partem previamente de categorias conceituais rígidas, esta pesquisa assumiu a narrativa como ponto de partida epistemológico. A teoria não antecedeu a experiência; emergiu dela.

O procedimento metodológico consistiu em identificar, nas narrativas, elementos relacionados à aprendizagem, transmissão intergeracional, corporeidade, memória, trabalho e saber experiencial. A partir dessas experiências concretas, buscou-se dialogar com autores cujos conceitos permitissem compreender os fenômenos revelados. Quando Agostinho relata, por exemplo, que aprendeu a pescar acompanhando a mãe desde criança, a narrativa evoca discussões sobre saber incorporado, aprendizagem pela convivência e transmissão de conhecimentos entre gerações, aproximando-se de conceitos desenvolvidos por Paulo Freire e Maurice Merleau-Ponty.

Entretanto, a teoria não foi utilizada para validar a narrativa, mas para dialogar com ela. A experiência narrada já possui legitimidade própria; os referenciais teóricos apenas oferecem linguagem conceitual para nomear fenômenos que emergem do mundo vivido. Assim, recusou-se o uso instrumental da teoria como mecanismo de enquadramento ou confirmação de hipóteses prévias.

A pesquisa fundamenta-se na compreensão freireana de que a reflexão crítica nasce da prática concreta e retorna a ela. Também dialoga com a fenomenologia ao adotar a epoché, isto é, a suspensão provisória de pressupostos e teorias previamente estabelecidas, permitindo que a experiência apareça antes da interpretação. Nesse sentido, a narrativa permaneceu como autoridade central da análise. Quando surgiam tensões entre experiência e teoria, não se buscava ajustar a narrativa ao pensamento consagrado, mas questionar os próprios limites das formulações teóricas diante da riqueza do vivido.

Paulo Freire (1996) insiste: "A prática de pensar a prática é a melhor maneira de aprender a pensar certo." Não pensamos a teoria para depois aplicar na prática. Pensamos a prática e a teoria emerge.

A fenomenologia exige epoché: suspensão dos pressupostos. Suspendemos nossas teorias favoritas para deixar a narrativa falar. Depois só depois buscamos autores que ajudam a nomear o que apareceu.

A coragem aqui é aceitar que a teoria pode estar errada. Se a narrativa contradiz o autor consagrado, é o autor que precisa ser questionado não a narrativa.

O quarto movimento metodológico consistiu em sintetizar como cada narrativa de Agostinho contribuía para demonstrar a tese central desta obra: a Educação Não Formal Formalizada. A análise buscou identificar de que maneira os relatos evidenciavam que saberes produzidos fora da escolarização formal possuem consistência, lógica própria, capacidade de transmissão e potencial de reconhecimento institucional.

O procedimento iniciou-se pela retomada da tese central da pesquisa, seguida da pergunta orientadora: de que modo a narrativa apresentada demonstra a validade do saber experiencial? A partir disso, foram identificadas evidências concretas presentes nos relatos, como práticas de cura, técnicas de pesca, transmissão oral de conhecimentos, memórias territoriais e formas de aprendizagem construídas na convivência comunitária.

Com base nessas evidências, elaboraram-se sínteses analíticas que conectavam a experiência narrada aos argumentos centrais da pesquisa, sempre preservando fidelidade ao que efetivamente emergia da narrativa. Não se buscou forçar conclusões ou utilizar os relatos como simples confirmação automática da tese. Pelo contrário, reconheceu-se que cada narrativa possui abertura própria de sentidos e pode revelar dimensões que ultrapassam os objetivos inicialmente previstos pela investigação.

Essa postura metodológica recusou generalizações indevidas e interpretações fechadas. Uma narrativa não pretende explicar toda a realidade, mas iluminar aspectos específicos do fenômeno investigado.

Para mostrar como os quatro movimentos funcionam juntos, apresentamos análise completa de uma narrativa.

Narrativa original de Agostinho (sem alterações):

"Des que cobra me mordeu com o passar foi aprendendo com minha mãe o que era viver com as marcas deixadas pela guerra mundial minha mãe era uma fasedeira de remédios caseiros eu ajudava minha mãe nos preparos era catimbó carichio pariri merda

da lua sacai da lua urupe coração de curupira lágrima
de boto e disatrapalha e escada de jabuti pião branco

Como ousar a pessoa tinha que ficar de costa pro
caminho onde levava pro mato por 8 horas até passar
o efeitos dos remedios

Isso era pra flexadas de bixo não podia falar com
outra Pessoa so a curandeira

Quando tinha febre tomava o cha com pílula de pião
quando passava a febre dava o banho con erva no
período do tempo vou vou contando"

UNIDADE DE SENTIDO | O QUE APARECE

"minha mãe era uma fasedeira de remédios
caseiros" | A mãe detém saber especializado; é
reconhecida como curandeira

"eu ajudava minha mãe nos preparos" |
Transmissão por participação; não por
explicação verbal

Lista de remédios (catimbó, carichio, etc.) |
Léxico farmacológico completo; sistema de
conhecimento

"ficar de costa pro caminho... 8 horas" |
Protocolo de tratamento com posologia
específica

"não podia falar com outra Pessoa so a
curandeira" | Restrições rituais; saber tem
dimensão sagrada

"quando tinha febre... banho con erva"

Newman e Hatton-Yeo (2008) definem programas intergeracionais como aqueles que conectam gerações não adjacentes em atividades sistemáticas de benefício mútuo. O que Maria de Sena fazia com Agostinho era exatamente isso sem nome acadêmico, sem financiamento de agência de fomento, sem certificação. Era educação intergeracional antes de a educação intergeracional existir como campo de estudo.

A narrativa analisada confirma a tese da Educação Não Formal Formalizada ao evidenciar que determinados saberes existem, circulam e produzem efeitos sociais antes mesmo de qualquer reconhecimento institucional. No relato sobre os remédios ensinados por sua mãe, Agostinho demonstra que o conhecimento tradicional possuía formas próprias de transmissão, organização e aplicação prática, sendo aprendido no cotidiano, pela observação, participação e convivência intergeracional.

A experiência narrada revela que esse saber não era improvisado ou aleatório. Havia critérios de uso, modos de preparo, formas de diagnóstico, indicações terapêuticas, restrições e conhecimentos acumulados ao longo de gerações. Trata-se, portanto, de um sistema organizado de aprendizagem construído fora da escolarização formal, mas sustentado por continuidade histórica, eficácia prática e reconhecimento comunitário.

A narrativa também evidencia que a validade desse conhecimento não dependia inicialmente da legitimação acadêmica para existir ou funcionar. Os saberes tradicionais já operavam na vida cotidiana das comunidades muito antes de serem objeto de interesse científico. Nesse sentido, a Educação Intergeracional não surge como invenção universitária, mas como prática histórica de transmissão de experiências entre gerações.

O papel da universidade, nesse contexto, não é criar o saber, mas reconhecê-lo, registrá-lo, sistematizá-lo e possibilitar sua circulação sem exigir que ele abandone sua linguagem, sua memória ou sua forma própria de existir. É exatamente nesse movimento que se configura a Educação Não Formal Formalizada.

EXEMPLO COMPLETO: ANÁLISE DA NARRATIVA "A COBRA HONORATO"

Este segundo exemplo mostra como o método funciona com narrativa cosmológica onde o conteúdo desafia a racionalidade ocidental.

Este segundo exemplo demonstra como o método da Educação Não Formal Formalizada opera diante de narrativas cosmológicas cujos significados desafiam os limites da racionalidade ocidental moderna. Diferentemente das narrativas relacionadas aos remédios tradicionais, que frequentemente podem ser reinterpretadas pela farmacologia ou pela etnobotânica, a história da Cobra Honorato insere-se em um campo simbólico, espiritual e cosmológico que não pode ser reduzido apenas a categorias científicas convencionais sem perda de sentido.

Sob perspectiva fenomenológica, a análise não busca determinar se a Cobra Honorato “existe” nos parâmetros da ciência positivista, mas compreender o significado que essa narrativa possui no mundo vivido do narrador e da comunidade à qual pertence. O interesse da pesquisa desloca-se da verificação factual para a compreensão da experiência narrada, reconhecendo que cosmologias tradicionais organizam modos de perceber o território, o rio, os perigos, os encantados e as relações entre humanos e natureza.

A narrativa da Cobra Honorato evidencia que os saberes amazônicos não se limitam a práticas utilitárias de sobrevivência, mas incluem formas complexas de interpretação do mundo, transmissão de valores, organização simbólica da realidade e construção coletiva da memória. Nesse contexto, a ACOLHÊNCIA exige que a universidade suspenda temporariamente o impulso de traduzir imediatamente o encantado em “mito”, “folclore” ou “superstição”, permitindo que a narrativa apareça inicialmente em sua própria lógica cultural.

O método aplicado mantém o princípio utilizado nas demais análises: preservação da voz do narrador, escuta sem julgamento prévio, descrição fenomenológica da experiência e posterior aproximação teórica apenas quando ela ilumina e não reduz o sentido

da narrativa. Assim, a história da Cobra Honorato não é tratada como curiosidade exótica, mas como expressão legítima de uma cosmologia amazônica transmitida intergeracionalmente.

Narrativa original de Agostinho (sem alterações):

"Navespa da festa a filha do fazendeiro estava se banhando às margem do rio atua um jovem apareceu do nada conversa com a jovem que era filha única do fazendeiro

Ela convida ele pra festa

Na noite da tomando banho sim na festa não

Ele aparecem na festa só fala com ela

Esta istórias foi Chico do campo que contou ele era um irmão de criação da jovem só pra ele ela contou ele se lamentava por não ter feito nada

Na festa ele era um estranho mas tarde disse que queria descansar

Ela deu a chave do seu quarto aquando deu meia Noite ela olhou pela fechadura tinha um rolo de cobra que batia na comieira da casa ai foi grito dela Chico do campo ouviu la fora depois em sonho ela contou pra ele o acontecidos ele me contou

Segundo a istória cobra Honorato"

Na narrativa da Cobra Honorato, diferentes unidades de sentido revelam a presença de uma cosmologia viva que organiza a experiência cotidiana e a compreensão do mundo amazônico. Quando Agostinho afirma que “um jovem apareceu do nada”, a narrativa introduz a irrupção do encantado no mundo ordinário, rompendo a separação rígida entre realidade material e dimensão espiritual. Em seguida, ao relatar que “ela deu a chave do seu quarto”, emerge a ideia de intimidade e confiança, posteriormente quebrada pela revelação da verdadeira natureza do visitante.

O momento em que aparece “um rolo de cobra que batia na comieira” constitui a manifestação concreta do encantado, revelando que o jovem era, na verdade, a Cobra Honorato. A narrativa não apresenta essa transformação como metáfora literária, mas como acontecimento possível dentro da cosmologia compartilhada pela comunidade.

Outro elemento central é a forma como a história circula entre gerações. Quando Agostinho relata que “Chico do campo ouviu... depois em sonho ela contou”, evidencia-se uma cadeia complexa de transmissão oral e simbólica: o acontecimento passa pela experiência, pelo sonho, pela narração de Chico e chega até Agostinho, que agora a transmite adiante. Ao afirmar “ele me contou”, o narrador nomeia explicitamente essa linhagem da memória oral.

A expressão “Segundo a história cobra Honorato” demonstra ainda que o relato não é apresentado como invenção individual, mas como narrativa conhecida coletivamente. Existe uma memória compartilhada que antecede o narrador e o insere em tradição maior de saberes amazônicos.

A análise fenomenológica da narrativa permite compreender que a Cobra Honorato não funciona apenas como “lenda” ou entretenimento popular, mas como estrutura cosmológica que orienta percepções, valores e modos de interpretar o mundo. A narrativa também evidencia que os mundos humano e encantado não aparecem como separados de forma absoluta; eles se atravessam continuamente. Além disso, a história desempenha função pedagógica e ética ao transmitir ensinamentos sobre confiança, prudência e relação com o desconhecido. Trata-se,

portanto, de um saber compartilhado, transmitido intergeracionalmente e preservado pela oralidade.

Boaventura de Sousa Santos (2007) argumenta que a ciência moderna opera por "linhas abissais" divisões que separam o que é conhecimento válido do que é superstição descartável. A Cobra Honorato está do lado de lá da linha. Mas a linha foi traçada por quem nunca pisou no Marajó, nunca ouviu o rio de noite, nunca viu o que Agostinho viu.

A ACOLHÊNCIA propõe suspender a linha abissal. Não para afirmar que a Cobra Honorato existe no sentido positivista, mas para reconhecer que o saber de Agostinho é coerente, funcional e transmissível dentro de seu contexto. É cosmologia sistema de explicação do mundo tão válido quanto qualquer outro.

Pergunta: Esta narrativa prova a tese da Educação Não Formal Formalizada?

Resposta: Sim e de modo mais radical que a anterior.

Como prova:

A narrativa demonstra que:

A Cobra Honorato não precisa ser "verdadeira" no sentido positivista para ser conhecimento. Ela organiza um mundo, explica relações, transmite valores, ensina cuidado. A universidade que pratica ACOLHÊNCIA não pergunta "isso é real?". Pergunta "o que isso significa para quem conta?". E escuta a resposta sem corrigir, sem traduzir, sem domesticar.

Se a universidade consegue publicar a Cobra Honorato sem pedir desculpas, consegue publicar qualquer saber. Essa é a prova de fogo da ACOLHÊNCIA.

EXEMPLO COMPLETO: ANÁLISE DA NARRATIVA "OS CINCO LIVROS PAGOS COM LATINHAS"

Este terceiro exemplo mostra como o método funciona com narrativa de longevidade criativa, na qual o velho é produtor, não consumidor.

Narrativa original de Agostinho (sem alterações):

"Todos os 5 livros eu tive dificuldades. Pra dois aqui em Palmas eu ajuntei latinhas dois anos."

A narrativa de Agostinho revela a força de um homem simples que, sem formação escolar formal, encontrou na escrita um instrumento de resistência, memória e eternização da própria trajetória. Herdeiro da tradição indígena, reconhece nos anciãos verdadeiras bibliotecas vivas e, movido por esse entendimento, enfrenta dificuldades materiais para preservar saberes e experiências que não poderiam desaparecer no silêncio.

UNIDADE DE SENTIDO | O QUE APARECE

A narrativa de Agostinho revela um sujeito que não ocupa o lugar passivo de consumidor da cultura escrita, mas de produtor de memória e conhecimento. Ao afirmar "Todos os 5 livros", demonstra continuidade e consistência em sua produção intelectual, evidenciando que a escrita não foi um acontecimento isolado, mas parte de um projeto persistente de existência e registro de suas vivências.

Quando reconhece que "teve dificuldades", não constrói um discurso de vitimização, mas de realidade concreta. O obstáculo aparece como componente do percurso, não como impedimento definitivo. A expressão "pra dois aqui em Palmas" insere a narrativa em um contexto geográfico e social específico, marcado por deslocamentos, adaptação e construção de pertencimento.

A frase "eu ajuntei latinhas dois anos" sintetiza uma poderosa ética da autonomia. Agostinho não aguardou editais, patrocínios ou reconhecimento institucional para publicar suas obras; criou a própria estratégia de financiamento. O alumínio descartado transforma-se simbolicamente em livro, autoria e permanência. Há, nesse gesto, criatividade social e resistência cultural.

O tempo investido "dois anos" revela persistência radical. Publicar não foi resultado de facilidade econômica, mas de disciplina cotidiana

e convicção sobre o valor da própria narrativa. Cada lata recolhida converte-se em possibilidade de memória escrita.

A narrativa demonstra, portanto, cinco dimensões fundamentais: produção em vez de consumo; autonomia em vez de dependência; persistência diante das dificuldades; criatividade para transformar escassez em possibilidade; e dignidade ao relatar sua trajetória sem autopiedade. Agostinho narra sua experiência como fato vivido, não como tragédia, reafirmando a força de quem compreende que sua história merece permanecer.

Guita Grin Debert (2004) mostrou que a "terceira idade" foi inventada pelo mercado para transformar velhos em consumidores. Turismo sênior, cosméticos anti-idade, atividades de lazer o velho é convidado a consumir para parecer jovem.

Agostinho inverte a lógica. Ele não consome livros, escreve livros. Não espera que a universidade o publique, publica com dinheiro próprio. E quando não tem dinheiro, cria: transforma alumínio descartado em ISBN.

Isso é longevidade criativa conceito desenvolvido por Neila Barbosa Osório (2014) para designar a capacidade de criar, produzir e contribuir que permanece viva nos velhos quando a sociedade já os declarou inúteis.

Figura 6 – Agostinho Quintino Batista apresentando algumas de suas obras autorais



Fonte: Arquivo pessoal do autor

Catar latinha para publicar livro é a imagem mais precisa da Educação Não Formal Formalizada. O saber existe antes da validação institucional. A validação chega depois se chegar. Agostinho não esperou. Fez.

E quando a EDUFT finalmente o publica como coautor, não está fazendo favor. Está reconhecendo com atraso o que sempre existiu: um homem de 83 anos que é autor, produtor, criador. A universidade não deu isso a ele. Ele trouxe isso para a universidade.

A ACOLHÊNCIA é também isso: reconhecer que o velho não vem vazio. Ele vem cheio. Cheio de saberes, de histórias, de livros escritos com dinheiro de latinha. A universidade que o recebe não preenche ela escuta o que já está pleno.

As três narrativas analisadas demonstram que o método dos Quatro Movimentos possui potência interpretativa para diferentes formas de saber produzidas e transmitidas pelas pessoas idosas. Cada experiência revela não apenas conteúdos distintos, mas modos diversos de existir, lembrar, ensinar e produzir conhecimento.

A narrativa **Os Remédios da Mãe** evidencia um saber farmacológico tradicional construído na experiência cotidiana e

transmitido de forma intergeracional. O método permite preservar o léxico próprio desse conhecimento, respeitando a linguagem popular sem reduzi-la à tradução técnica da ciência biomédica.

Já **A Cobra Honorato** revela um saber cosmológico fundamentado nas tradições orais, nos encantados e na relação simbólica entre sujeito, natureza e espiritualidade. Nesse caso, o método demonstra sua capacidade de suspender o julgamento positivista, acolhendo a narrativa não como superstição a ser corrigida, mas como forma legítima de compreensão do mundo.

Por sua vez, **Os Cinco Livros** apresenta o saber como produção cultural e autobiográfica. Agostinho emerge não como consumidor passivo da escrita, mas como autor, produtor de memória e intelectual da própria experiência. O método reconhece o idoso como sujeito criador de conhecimento, rompendo com representações que o colocam apenas como receptor ou dependente.

Os três exemplos confirmam que o método dos Quatro Movimentos funciona em múltiplos contextos narrativos:

- na narrativa técnica, preserva o vocabulário e a lógica interna do saber;
- na narrativa cosmológica, acolhe epistemologias não ocidentais sem hierarquização;
- na narrativa de produção, reconhece autoria, autonomia e potência criadora.

Se o método é capaz de acolher remédios, encantados e livros, então é capaz de acolher qualquer saber trazido pela pessoa idosa. Sua robustez não está no conteúdo da narrativa, mas na postura diante dela. E essa postura é a **ACOLHÊNCIA**: uma escuta que não corrige, não reduz e não silencia, mas reconhece o outro como portador legítimo de memória, experiência e conhecimento.

O método dos Quatro Movimentos não é apenas uma técnica de análise narrativa. Ele exige uma transformação da postura do pesquisador diante do outro, da escuta e do próprio conhecimento. Sua aplicação demanda competências humanas, éticas e epistemológicas que raramente são ensinadas de forma profunda na formação acadêmica tradicional, marcada muitas vezes pela pressa

interpretativa, pela busca de objetividade rígida e pela centralidade da voz do pesquisador.

Mais do que aprender procedimentos, quem pesquisa precisa desenvolver presença, sensibilidade e disciplina de escuta. Isso significa sustentar o silêncio sem ansiedade, acolher narrativas sem corrigi-las imediatamente e reconhecer que nem todo saber cabe nas categorias científicas convencionais. O pesquisador deixa de ocupar exclusivamente o lugar de especialista que interpreta e passa também a assumir a condição de aprendiz diante da experiência vivida do outro.

A primeira competência exigida é a escuta radical. Não se trata apenas de ouvir palavras, mas de perceber ritmos, pausas, emoções, escolhas linguísticas e aquilo que a narrativa preserva como sagrado. A escuta radical impede que o pesquisador traduza rapidamente a fala do participante para conceitos acadêmicos que apagam sua singularidade. O principal erro, nesse ponto, é interpretar cedo demais. O sinal de que essa competência está funcionando aparece quando a narrativa permanece reconhecível mesmo após a análise; a voz do narrador continua viva no texto.

A segunda competência é a suspensão do julgamento epistemológico. O método exige que o pesquisador resista à tentação de classificar imediatamente determinadas experiências como superstição, erro, exagero ou ingenuidade. Isso não significa abandonar o pensamento crítico, mas compreender que diferentes comunidades constroem diferentes formas de verdade e sentido. O erro mais comum é submeter narrativas tradicionais aos critérios exclusivos da racionalidade positivista. O sinal de maturidade metodológica surge quando o pesquisador consegue descrever uma experiência sem ridicularizá-la nem a domesticar conceitualmente.

Outra exigência fundamental é a humildade interpretativa. O pesquisador precisa aceitar que não é dono absoluto do significado da narrativa. Muitas vezes, o participante compreende sua própria experiência de forma mais complexa do que os modelos teóricos disponíveis. O erro aqui é transformar a fala do outro em mero exemplo para confirmar teorias prévias. Quando a humildade interpretativa está

presente, a análise deixa espaço para ambiguidades, contradições e dimensões ainda não totalmente explicáveis.

O método também exige responsabilidade ética com a memória narrada. Narrativas de vida não são apenas dados: são fragmentos de existência, heranças afetivas e formas de permanência. O pesquisador precisa tratar essas histórias com cuidado, evitando extrações utilitaristas ou exposições desnecessárias. O sinal de que essa responsabilidade foi alcançada aparece quando os participantes conseguem se reconhecer no texto produzido sem sentirem que foram reduzidos, caricaturados ou instrumentalizados.

Por fim, o método exige coragem acadêmica. Acolher saberes tradicionais, cosmológicos, populares e autobiográficos como conhecimentos legítimos muitas vezes desafia estruturas acadêmicas habituadas a hierarquizar saberes. O pesquisador precisa sustentar teoricamente a legitimidade dessas vozes sem folclorizá-las nem romantizá-las.

Por isso, este método não depende apenas de domínio técnico. Ele depende de postura. Exige uma ciência capaz de escutar antes de concluir, de acolher antes de classificar e de reconhecer que há conhecimentos que sobrevivem não porque foram institucionalizados, mas porque continuam vivos nas narrativas das pessoas.

SUSPENSÃO DO JULGAMENTO

Não avaliar se o saber do narrador é "verdadeiro" no sentido positivista. Não perguntar "isso existe mesmo?" quando Agostinho fala da Cobra Honorato. Não duvidar quando ele diz que ouviu "vós do além". Por que é difícil:

Fomos treinados para avaliar. A academia nos ensinou a distinguir verdade de falsidade, ciência de superstição, fato de crença. Quando Agostinho fala de encantados, o reflexo é classificar: isso é mito, não é real.

A escuta sem correção é uma das exigências mais difíceis do método porque confronta diretamente a formação escolar e acadêmica do pesquisador. Desde cedo aprendemos que existe uma forma “certa” de falar, escrever e organizar ideias. O pesquisador, então, desenvolve o reflexo automático de corrigir, ajustar, completar e reorganizar aquilo que escuta. O método da ACOLHÊNCIA exige exatamente o contrário: preservar a voz do narrador como ela acontece.

Escutar sem correção significa não substituir palavras, não reorganizar sequências narrativas e não traduzir a oralidade para um padrão acadêmico considerado mais elegante ou compreensível. Quando Agostinho diz “istória”, a tarefa do pesquisador não é converter imediatamente para “história”, mas compreender que aquela pronúncia faz parte de uma trajetória linguística, cultural e biográfica específica. O mesmo ocorre com frases longas, interrupções, repetições e desvios aparentes de assunto. A oralidade possui lógica própria; não é uma escrita imperfeita.

Essa competência é difícil porque fomos treinados para associar correção à qualidade. A escola ensina que erros devem ser eliminados e que a clareza depende da organização linear do discurso. No entanto, ao corrigir demais, o pesquisador corre o risco de apagar justamente aquilo que torna a narrativa singular: o ritmo da fala, a densidade cultural das palavras, os silêncios, as hesitações e a forma própria de construir sentido.

Desenvolver essa competência exige prática consciente. Um dos exercícios mais importantes é a transcrição literal de falas de pessoas idosas, preservando pausas, repetições, interrupções e marcas linguísticas regionais. Ao comparar uma versão “corrigida” com outra literal, o pesquisador percebe quanto da presença do narrador desaparece quando a oralidade é domesticada pela norma culta.

Outro exercício fundamental é a leitura de literatura oral e de registros etnográficos de narradores populares, como os estudos de Luís da Câmara Cascudo. Essas leituras ajudam a perceber que a oralidade possui estrutura própria, coerência própria e formas específicas de produzir memória e conhecimento. Também é importante ouvir diferentes dialetos e variantes regionais do português, compreendendo que não existe uma única forma legítima de linguagem.

Alguns erros comprometem profundamente essa competência. Corrigir “para ficar mais bonito” transforma a voz do narrador na voz do pesquisador. Inserir pontuação excessivamente lógica impõe um ritmo externo à narrativa. Completar frases interrompidas é perigoso porque a interrupção também comunica algo: emoção, esquecimento, dor, cansaço ou escolha narrativa. Traduzir termos regionais para linguagem técnica frequentemente destrói a densidade simbólica da expressão original. “Lágrima de boto”, por exemplo, carrega cosmologia, imaginário e experiência cultural que desaparecem em uma tradução biomédica.

Os sinais de que essa competência está sendo desenvolvida aparecem quando o pesquisador consegue sustentar a estranheza sem corrigi-la. Ele transcreve “fasedeira” sem substituir por “fazedora”. Mantém frases longas sem fragmentá-las artificialmente. Resiste ao impulso de “melhorar” a narrativa. E, principalmente, quando a transcrição final soa como a pessoa falando e não como um acadêmico escrevendo sobre ela.

Escutar sem correção não significa abandonar o rigor metodológico. Significa reconhecer que a oralidade não é defeito da escrita. É outra forma de organizar o mundo, a memória e a experiência.

A humildade epistemológica é a capacidade de reconhecer que o narrador conhece dimensões do mundo que o pesquisador desconhece. Trata-se de aceitar que experiência vivida também produz conhecimento legítimo e que o diploma universitário não esgota as formas possíveis de saber.

Agostinho conhece a mata amazônica a partir da travessia concreta, do corpo, da escuta da floresta e da convivência com seus ritmos. Esse conhecimento não pode ser reduzido pela ausência de formação acadêmica formal. Da mesma forma, Maria de Sena compreendia práticas de cura construídas na experiência comunitária e intergeracional. O método exige reconhecer que existem saberes que não nasceram na universidade, mas que sobreviveram porque funcionaram dentro de determinados contextos culturais e históricos.

Essa competência é difícil porque fomos formados para ocupar o lugar de quem sabe. A universidade oferece títulos, reconhecimento institucional e autoridade discursiva. O pesquisador aprende a interpretar, explicar e teorizar. Nesse processo, corre o risco de acreditar que todo conhecimento legítimo precisa passar pela validação acadêmica. O idoso sem diploma passa então a ser visto, ainda que inconscientemente, como alguém “menos preparado”, mesmo quando possui domínio profundo sobre experiências que o pesquisador jamais viveu.

Desenvolver humildade epistemológica exige deslocamentos concretos. Um exercício importante é pedir que um idoso da família ensine algo que sabe fazer: preparar um remédio caseiro, contar uma história, plantar, cozinhar, rezar, consertar um objeto, reconhecer sinais da natureza. A experiência frequentemente revela a ignorância prática do pesquisador diante de conhecimentos aparentemente simples.

Outro exercício potente é listar vinte coisas que o velho sabe e o pesquisador não sabe. Esse movimento rompe a ilusão de centralidade acadêmica e evidencia a diversidade dos saberes humanos. Também é significativo inverter as posições tradicionais da pesquisa: em vez de apenas entrevistar, permitir que o idoso faça perguntas, conduza memórias e interroge o pesquisador. Há aprendizado quando o pesquisador aceita deixar temporariamente o lugar de controle.

Praticar frases como “Eu não sei. O senhor pode me ensinar?” parece simples, mas exige ruptura simbólica importante. Muitos pesquisadores têm dificuldade genuína de assumir desconhecimento diante do participante.

Alguns erros comprometem profundamente essa competência. A humildade falsa ocorre quando o pesquisador afirma não saber, mas continua conduzindo a interação como autoridade superior. Outro erro frequente é exotizar o saber do idoso, tratando-o como “curioso”, “pitoresco” ou “bonito”, sem reconhecê-lo como produção legítima de conhecimento. Há ainda a tendência de compensar a força da narrativa cobrindo imediatamente a fala do narrador com teorias e citações acadêmicas, como se o relato precisasse ser validado por autores reconhecidos para ganhar legitimidade.

A condescendência talvez seja um dos erros mais delicados. Frases como “que lindo o que o senhor sabe” podem parecer elogio, mas frequentemente reduzem o conhecimento do narrador ao campo do folclore afetivo, e não ao estatuto de saber legítimo. O método da ACOLHÊNCIA exige mais do que admiração; exige reconhecimento epistemológico.

Os sinais de que essa competência está sendo desenvolvida aparecem quando o pesquisador realmente não sabe o que irá ouvir e aceita isso sem ansiedade. As perguntas deixam de servir apenas para confirmar hipóteses prévias e passam a nascer de curiosidade autêntica. O pesquisador se surpreende, aprende e percebe que precisa anotar cuidadosamente aquilo que escuta porque reconhece valor real naquele conhecimento.

Humildade epistemológica não diminui o pesquisador. Pelo contrário: amplia sua capacidade de compreender o humano. Ela transforma a pesquisa em encontro e impede que a ciência se torne incapaz de ouvir aquilo que existe fora de seus próprios limites.

A coragem metodológica é a capacidade de sustentar, no espaço acadêmico, escolhas que preservam a voz original do narrador mesmo diante da pressão por padronização. Significa publicar “istória” sem corrigir para “história”. Significa manter “vós do além” sem substituir por uma expressão considerada mais aceitável pela racionalidade acadêmica. Mais do que uma decisão estética, trata-se de uma posição epistemológica e ética.

O método da ACOLHÊNCIA exige que o pesquisador reconheça a oralidade como parte legítima da produção de conhecimento. Isso implica enfrentar bancas, pareceristas e leitores que frequentemente perguntarão: “Por que não corrigiu?”, “Por que deixou assim?”, “Isso não compromete a cientificidade do texto?”. A coragem metodológica está em sustentar que preservar a voz do narrador não diminui o rigor científico; pelo contrário, amplia a fidelidade da pesquisa à experiência vivida.

Essa competência é difícil porque fomos treinados para parecer científicos segundo códigos muito específicos: linguagem formal, escrita normatizada, argumentação linear e neutralização da oralidade. Na cultura acadêmica tradicional, a presença explícita da fala popular costuma ser interpretada como falta de refinamento metodológico. Publicar palavras como “istória” pode ser confundido com erro. Publicar expressões ligadas ao encantamento, à espiritualidade ou à cosmologia popular pode ser rapidamente classificado como “esoterismo”, “folclore” ou “crença sem validade”.

Desenvolver coragem metodológica exige preparação sólida. Um caminho importante é estudar pesquisas anteriores que preservaram vozes originais em contextos acadêmicos, observando como os autores fundamentaram teoricamente suas escolhas. A tradição da história oral, da antropologia interpretativa e das epistemologias do sul oferece importantes precedentes para esse tipo de defesa.

Também é fundamental preparar antecipadamente a argumentação metodológica. O pesquisador precisa ser capaz de justificar por que preservou determinadas expressões, por que recusou correções normativas e qual a relação disso com os objetivos da pesquisa. Coragem sem fundamentação não produz reconhecimento acadêmico; produz fragilidade argumentativa. Sustentar escolhas exige clareza teórica.

Outro exercício relevante é simular objeções possíveis. Listar críticas esperadas e preparar respostas fortalece a segurança metodológica do pesquisador. Muitas vezes, a tensão diante da banca ou da avaliação de pareceristas não está na escolha em si, mas na falta de preparo para defendê-la de forma consistente.

Buscar aliados também é parte importante desse processo. Existem orientadores, grupos de pesquisa, periódicos e pesquisadores que trabalham com oralidade, memória, narrativas tradicionais e epistemologias não hegemônicas. Construir diálogo com essa comunidade reduz o isolamento acadêmico e fortalece a legitimidade do trabalho.

Ao mesmo tempo, a coragem metodológica exige estratégia. Nem todos os espaços acadêmicos possuem abertura para determinadas abordagens. Escolher cuidadosamente onde publicar, com quem dialogar e como apresentar a pesquisa não significa desistir do método; significa compreender o campo científico e atuar nele com inteligência.

Alguns erros enfraquecem essa competência. Recuar diante de críticas meramente formais pode levar o pesquisador a apagar justamente aquilo que dava potência à narrativa. Por outro lado, sustentar escolhas sem fundamentação sólida transforma posicionamento metodológico em mera insistência pessoal. Outro risco é o isolamento: tentar enfrentar sozinho estruturas acadêmicas complexas sem construir rede de apoio intelectual.

Os sinais de que essa competência está funcionando aparecem quando o pesquisador consegue defender suas escolhas sem pedir desculpas por elas. A banca questiona, mas encontra respostas consistentes. O texto é publicado preservando as vozes originais. E, principalmente, quando outros pesquisadores começam a reconhecer aquela abordagem como referência metodológica legítima.

A pergunta que os leitores farão: por que tanto trabalho? Por que não simplesmente entrevistar, transcrever, analisar como todo mundo faz?

Porque "como todo mundo faz" é o problema.

A academia brasileira produz milhares de pesquisas sobre velhos todos os anos. Entrevista velhos, transcreve, analisa, publica. E os velhos continuam invisíveis. Seus saberes continuam desvalorizados. Suas vozes continuam corrigidas, traduzidas, domesticadas.

Fizemos diferente porque queríamos resultado diferente.

Queríamos que Agostinho fosse autor não objeto. Queríamos que sua voz aparecesse não a versão editada. Queríamos que seu saber fosse reconhecido não exortado.

A coragem não está em inventar método novo. Está em levar a sério o que a fenomenologia sempre disse: voltar às coisas mesmas. A "coisa mesma" é Agostinho. Sua voz. Seu saber. Sua gramática. Seu mundo.

Quando a academia voltar às coisas mesmas, não precisará de coragem. Será apenas método. Até lá, o que fazemos é ousadia.

E assumimos.

Por que não usamos análise de conteúdo? Porque análise de conteúdo fragmenta. Separa unidades, categoriza, quantifica. O saber de Agostinho não se fragmenta, é holístico, integrado, vivo.

Por que não usamos análise de discurso? Porque a análise de discurso busca o que está por trás do dito, as relações de poder, as ideologias. Não é o que buscamos. Buscamos o que o dito revela sobre o saber experiencial como saber válido.

A fenomenologia social de Schütz nos permite fazer o que precisamos: escutar o mundo da vida de Agostinho e mostrar que esse mundo é fundamento de conhecimento, não resíduo a ser superado.

As páginas que seguem trazem dez histórias. Em cada uma, Agostinho fala e a universidade escuta.

Capítulo II

As Histórias que Provam o Conceito

Cada narrativa de Agostinho é apresentada em sua voz original sem correções gramaticais, sem adaptações, sem traduções. Em seguida, examinamos o que cada história demonstra sobre educação intergeracional, longevidade criativa e transmissão de saberes.

2.1 Os Remédios da Mãe

A VOZ DE AGOSTINHO

Des que cobra me mordeu com o passar foi aprendendo com minha mãe o que era viver com as marcas deixadas pela guerra mundial minha mãe era uma faseadeira de remédios caseiros eu ajudava minha mãe nos preparos era catimbó carichio pariri merda da lua sacai da lua urupe coração de curupira lágrima de boto e disatrapalha e escada de jabuti pião branco Como ousar a pessoa tinha que ficar de costa pro caminho onde levava pro mato por 8 horas até passar o efeitos dos remedios
Isso era pra flexadas de bixo não podia falar com outra Pessoa so a curandeira
Quando tinha febre tomava o cha com pílula de pião quando passava a febre dava o banho con erva no período do tempo vou vou contando"

Esta narrativa demonstra transmissão intergeracional de saberes em sua forma mais pura. A mãe de Agostinho Maria de Sena Batista não apenas curava; ela ensinava. O filho não apenas observava; ele "ajudava nos preparos". O conhecimento passava de corpo a corpo, de mão a mão, de geração a geração.

Os nomes dos remédios: catimbó, carichio, pariri, merda da lua, sacai da lua, urupe, coração de curupira, lágrima de boto, disatrapalha, escada de jabuti, pião branco constituem um léxico farmacológico amazônico que nenhuma faculdade de medicina ensina.

Não porque seja falso, mas porque a universidade ainda não criou estrutura para recebê-lo.

Newman e Hatton-Yeo (2008) definem programas intergeracionais como aqueles que conectam gerações não adjacentes em atividades sistemáticas de benefício mútuo. O que Maria de Sena fazia com Agostinho era exatamente isso sem nome acadêmico, sem financiamento de agência de fomento, sem certificação. Era educação intergeracional antes de a educação intergeracional existir como campo de estudo.

Ecléa Bosi (1994), em *Memória e Sociedade*, demonstrou que os velhos são guardiões de um tempo que os mais jovens não viveram. A memória do velho não é nostalgia é arquivo. Maria de Sena arquivava em Agostinho um saber que, sem ele, desapareceria.

A história dos remédios da mãe prova que a Educação Intergeracional não foi inventada pela academia. Ela sempre existiu. O que a universidade pode fazer é reconhecê-la, sistematizá-la, validá-la sem exigir que ela se transforme em outra coisa. Isso é Educação Não Formal Formalizada.

2.2 A Pescaria com a Mãe

A VOZ DE AGOSTINHO

Outro dia minha mãe me levou pra ensinar pescar nós rio de dentro da ilha primeiro me levou no correjo la chamamos igarapé puchar magirona pra isca depois pegou a folha do buriti me ensinou tirar o clauara clauara eo essência da folha preparou uma linha de tred metro capaz de sustentar um peixe pra dez quilos puchamos o magirona outros chama sarapo

Isamos o anzol feito de perna de trempe colocamos a isca amarramos no galho da momorana ai era so esperar
E assim eu aprendi pescar no mato igarape dentro do mato"

Nesta cena, tudo é produzido no território: a isca (magirona/sarapo), a linha (clauara extraída do buriti), o anzol (perna de trempe), o suporte (galho de momorana). Não há nada comprado. Não há nada que venha de fora. O saber está inteiro no lugar.

A mãe não diz "vou te ensinar a pescar". Ela diz "me levou pra ensinar pescar". O verbo é ativo: ela conduz, ele acompanha. A pedagogia é do corpo, do gesto, do fazer junto. Não há explicação prévia. Há demonstração em ato.

Paulo Freire (1987), na Pedagogia do Oprimido, criticou a "educação bancária" que deposita conteúdos em sujeitos passivos. O que Maria de Sena praticava era o oposto: educação como práxis, como ação-reflexão no mundo. Agostinho não recebeu informação sobre pesca. Ele pescou. E pescando, aprendeu.

Alfred Schütz (1979), na fenomenologia do mundo da vida, mostrou que o conhecimento cotidiano é tão válido quanto o conhecimento científico apenas opera em outro registro. O saber de Maria de Sena sobre clauara, magirona e perna de trempe é conhecimento verificado por gerações de prática. A ciência pode estudá-lo, mas não pode invalidá-lo.

Maurice Merleau-Ponty (2011), na Fenomenologia da Percepção, demonstrou que o corpo não é instrumento da mente é modo de ser-no-mundo. Conhecemos pelo corpo antes de conhecer pelo conceito.

A mãe de Agostinho não explicou como tirar clauara do buriti; ela mostrou. Suas mãos fizeram. Os olhos dele acompanharam. O corpo dele repetiu. Esse saber não passou pela linguagem verbal passou pelo gesto, pelo toque, pela postura.

É conhecimento encarnado: mora nos músculos, nos dedos, na memória do corpo. Décadas depois, Agostinho ainda sabe fazer linha de pesca porque o corpo guardou o que a mente sozinha não guardaria.

A pescaria com a mãe demonstra que o saber experiencial é completo em si mesmo. Ele não precisa de tradução acadêmica para funcionar. Funciona há séculos. A universidade que quiser incluí-lo precisa criar estruturas de ACOLHÊNCIA receber sem exigir transformação. A perna de trempe não precisa virar "anzol artesanal de origem tradicional" para ser anzol.

2.3 A Empresa Jari e o Coronel José Julio

A VOZ DE AGOSTINHO

"Empresa jari 1925 100 anos da compra da jari por um ditador jose julio 1967 ele vendeu mas foi quarenta e dois anos de sofrimento as pesoas que tinha a sorte de completa 60 era mandado matar pelo tirano Coronel duca genrro do Coronel jose julio até que foi descoberto sargento jose Cesário de medeiro que fiz a revolução da jari mas neste 42 mas de 100 idoso foram morto pela tiranias de seus algozes"

Flase dita por jose Cesário: Avança rapaziada o caso não é de anguba vamos esquecer a terra que chamarmos arumanduba

Anguba mingau arumanduba galpão que era mandados as pessoas pra morrer era uma espécie de cadeia".

Esta narrativa é memória histórica que não está nos livros de história. Agostinho guarda o nome do coronel (José Julio), o nome do genro assassino (Coronel Duca), o nome do revolucionário (Sargento José Cesário de Medeiros), o nome do lugar de morte (Arumanduba), o período exato (42 anos), o número de vítimas (mais de 100 idosos).

Quem completava 60 anos era mandado matar. O velho era descartável. O velho era custo. O velho era problema a ser eliminado. Esta é a história que a Amazônia viveu e que só os velhos guardam.

Simone de Beauvoir (1970), em *A Velhice*, denunciou que a sociedade capitalista trata o velho como refugo. O que Agostinho narra não é metáfora é literalidade. Na Jari de José Julio, o velho era fisicamente eliminado. A denúncia de Beauvoir encontra em Agostinho testemunha viva.

Guita Grin Debert (2004) mostrou como a velhice foi "reinventada" no século XX — ora como problema social, ora como mercado consumidor. Antes dessa reinvenção, havia o extermínio silencioso que Agostinho documenta. Sem sua memória, esta história desaparece.

O velho que foi mandado matar na Jari é o mesmo velho que hoje ensina na universidade. Agostinho sobreviveu ao tempo em que velhos eram eliminados. Sua presença na UFT é, em si mesma, um ato político. A Educação Não Formal Formalizada não é apenas pedagogia é reparação histórica.

2.4 A Cobra Honorato e a Filha do Fazendeiro

A VOZ DE AGOSTINHO

Navespa da festa a filha do fazendeiro estava se banhando
às margem do rio atua um jovem apareceu do nada
conversa com a jovem que era filha única do fazendeiro
Ela convida ele pra festa
Na noite da tomando banho sim na festa não
Ele aparecem na festa só fala com ela
Esta istórias foi Chico do campo que contou ele era um
irmão de criação da jovem só pra ele ela contou ele se
lamentava por não ter feito nada
Na festa ele era um estranho mas tarde disse que queria
descansar
Ela deu a chave do seu quarto aquando deu meia Noite ela
olhou pela fechadura tinha um rolo de cobra que batia na
comieira da casa ai foi grito dela Chico do campo ouviu la
fora depois em sonho ela contou pra ele o acontecidos ele
me contou
Segundo a istória cobra Honorato"

A história da Cobra Honorato não é ficção é cosmologia. Para Agostinho, o encantado existe. A cobra que se transforma em homem não é lenda para entreter; é conhecimento sobre o mundo. A fronteira entre natural e sobrenatural, que a ciência ocidental demarcou com rigor, não existe na epistemologia amazônica.

Note a cadeia de transmissão: a jovem contou para Chico do Campo, que contou para Agostinho, que conta para nós. Três gerações. Transmissão oral. Memória viva.

Schütz (1979) chamou de "mundo da vida" (*Lebenswelt*) o horizonte de sentido compartilhado por uma comunidade antes de qualquer teorização. O mundo da vida amazônico inclui encantados. Ignorar isso não é fazer ciência é impor uma cosmologia sobre outra.

Boaventura de Sousa Santos (2007) denunciou o "epistemicídio" a destruição sistemática de conhecimentos que não se enquadram no paradigma científico ocidental. Quando a universidade recusa a Cobra Honorato, ela pratica epistemicídio. Quando acolhe Agostinho como coautor, ela interrompe o extermínio.

A Cobra Honorato não precisa ser "verdadeira" no sentido positivista para ser conhecimento. Ela organiza um mundo, explica relações, transmite valores. A universidade que pratica ACOLHÊNCIA não pergunta "isso é verdade?". Pergunta "o que isso significa para quem conta?". E escuta a resposta.

2.5 A Picada de Surucucu e as Vozes Místicas

A VOZ DE AGOSTINHO

Des que cobra me mordeu com o passar foi aprendendo com minha mãe o que era viver com as marcas deixadas"

se eu falar que não vi cobra grande estou mentindo
eu vi se eu dizer que nunca ouvi vós do além estou mentindo eu ouvi"

A picada de cobra marca o corpo. A marca permanece. E com ela, permanece o saber que veio depois: os remédios da mãe, a atenção aos sinais da mata, a escuta das vozes que outros não ouvem.

Agostinho não esconde o que viu e ouviu. Não tem vergonha de dizer que a cobra grande existe, que as vozes do além falam. Ele sabe que a academia não aceita mas não mente para caber na academia. Prefere dizer a verdade e deixar que a universidade decida se quer ou não acolher.

Boaventura de Sousa Santos (2007) argumenta que a ciência moderna opera por "linhas abissais" divisões que separam o que é conhecimento válido do que é superstição descartável. As vozes que Agostinho ouve estão do lado de lá da linha. Mas a linha foi traçada por quem nunca pisou na mata.

Maurice Merleau-Ponty (2011) nos ensina que o corpo é sujeito, não objeto. A picada de surucucu não foi evento que aconteceu AO corpo de Agostinho foi evento que transformou O corpo de Agostinho em outro modo de estar no mundo.

A marca da cobra não é cicatriz decorativa; é marca que transforma. O corpo picado passou a perceber o que o corpo não-picado não percebia: sinais da mata, presenças invisíveis, vozes que outros não ouvem. Isso não é superstição é reorganização perceptiva. O corpo aprende com a dor o que a mente não aprenderia com a leitura. É fenomenologia vivida, não teorizada.

A ACOLHÊNCIA propõe suspender a linha abissal. Não para afirmar que a cobra grande existe no sentido positivista, mas para

reconhecer que o saber de Agostinho é coerente, funcional e transmissível dentro de seu contexto. É conhecimento encarnado.

A picada de surucucu transformou Agostinho em alguém que escuta. As vozes do além não são alucinação são cosmologia. A universidade que pratica ACOLHÊNCIA não pergunta "isso é real?". Pergunta "o que esse saber produz?". E a resposta é: 83 anos de vida, cinco livros, aulas no doutorado.

2.6 Os Muana, Sacaca e Anhengaíba

A VOZ DE AGOSTINHO

Agostinho guarda na memória os nomes dos povos que a história oficial apagou. Muana, Sacaca, Anhengaíba esses nomes não estão nos livros didáticos. Estão na boca de quem ouviu dos avós, que ouviram dos seus avós, numa cadeia de transmissão que atravessa séculos.

O conhecimento histórico de Agostinho não vem de arquivos vem de vozes. É história oral em estado puro. E essa história diz o que os documentos oficiais não dizem: quem estava lá antes, como viviam, o que aconteceu com eles.

Ecléa Bosi (1994) demonstrou que os velhos são arquivos vivos de um tempo que os documentos não registraram. A memória do velho não é complemento da história oficial muitas vezes é sua correção. Os Muana, Sacaca e Anhengaíba existiram. Agostinho é a prova.

A Educação Intergeracional, como definida por Newman e Hatton-Yeo (2008), não é apenas troca afetiva entre gerações é transmissão de conhecimento. O que Agostinho sabe sobre os povos do Marajó é currículo que nenhuma escola ensina.

Quando Agostinho fala dos Muana, Sacaca e Anhengaíba, ele faz arqueologia sem escavação. Sua memória é o sítio. Sua voz é o artefato. A Educação Não Formal Formalizada cria estrutura para que esse saber entre na universidade não como folclore, mas como fonte histórica.

2.7 A Chegada em Palmas

A VOZ DE AGOSTINHO

Agostinho é migrante. Saiu do Marajó floresta alagada, rios, encantados e chegou ao Tocantins cerrado, sol, cidade planejada. Dois mundos. Uma vida.

A migração não apagou o que ele sabia. O saber amazônico veio junto, atravessou o país, instalou-se no cerrado. Quando Agostinho ensina na UMA em Palmas, ele está transplantando conhecimento de um bioma a outro. A floresta fala no cerrado pela boca dele.

Paulo Freire (1987) insistia que ninguém chega em lugar nenhum vazio. O migrante carrega cultura, história, saber. Tratar o migrante como tábula rasa é violência epistêmica. Agostinho chegou em Palmas com 54 anos de vida amazônica. Isso não é bagagem é patrimônio.

A TRAMA VIVA reconhece o território como dimensão constitutiva do saber. Quando Agostinho migra, o território de origem migra com ele na memória, na linguagem, nas histórias que conta.

Palmas acolheu Agostinho em 1997. A UMA o acolheu em 2012. A EDUFT o publica em 2026. Três acolhimentos. O primeiro deu-lhe endereço. O segundo deu-lhe escuta. O terceiro dá-lhe autoria. É a ACOLHÊNCIA em escala institucional.

2.8 A Transformação na UMA

A VOZ DE AGOSTINHO

“as músicas pemas que escrevi foi por respeito a minha mãe Maria de sena Batista minha família a escola universidade do idoso UMA por esta professora doutora neila Barbosa professor Luís Neto”.

Figura 7 – Agostinho Quintino Batista interpretando suas composições em sua residência



Fonte: Arquivo pessoal do autor

“Quando eu era um menino curador Tocantins não existia mas Monteiro Lobato sem saber de nós doutora neila já tinha falado do nosso livro daquela menina linda que sonhou ser a doutora rainha da literatura falada e escrita, lá no marajo um jovem contando histórias dos avôs sem saber o destino destas duas pessoas diferentes íamos juntos falar sobre a cura tirada do mundo da caipora”

Agostinho nomeia a UMA como escola. Não metaforicamente literalmente. A UMA é a escola que ele nunca teve. Aos 69 anos, entrou. Aos 83, é coautor de livro acadêmico.

Ele também faz uma conexão surpreendente: Monteiro Lobato e Neila Barbosa. O menino do Marajó e a menina de Campo Grande. Destinos que se cruzam.

José Carlos Ferrigno (2003) demonstrou que a co-educação entre gerações transforma ambos os polos. O velho não é apenas transmissor ele também aprende. E o jovem não é apenas receptor ele também ensina. Na UMA, Agostinho aprendeu a transformar suas histórias em livros. A UMA aprendeu com ele o que é saber que não se escreve.

Freire (1987) disse que ninguém educa ninguém as pessoas se educam em comunhão. Agostinho e Neila se educam mutuamente há 14 anos. Este livro é fruto dessa comunhão.

A transformação de Agostinho na UMA não é redenção é reconhecimento. Ele já era sábio antes de chegar. O que a UMA fez foi criar estrutura para que essa sabedoria circulasse, fosse ouvida, fosse publicada. Isso é Educação Não Formal Formalizada: não produzir saber novo, mas acolher o saber que já existe.

2.9 Os Cinco Livros Pagos com Latinhas

A VOZ DE AGOSTINHO

Todos os 5 livros eu tive dificuldades. Pra dois aqui em Palmas eu ajuntei latinhas dois anos."

Agostinho não esperou a universidade publicá-lo. Ele catou latinhas durante dois anos para pagar a impressão. Aos 70, 75, 80 anos, nas ruas de Palmas, sob o sol do cerrado, recolhendo alumínio para transformar em livro.

Isso é longevidade criativa conceito desenvolvido por Neila Barbosa Osório (2014) para designar a capacidade de criar, produzir e contribuir que permanece viva nos velhos quando a sociedade já os declarou inúteis.

A longevidade criativa contesta o paradigma do envelhecimento como declínio. Debert (2004) mostrou que a "terceira idade" foi inventada pelo mercado para transformar velhos em consumidores. Mas Agostinho não é consumidor é produtor. Ele não compra livros ele escreve livros. E quando não tem dinheiro, cata latinha até ter.

José Carlos Ferrigno (2003), em Co-educação entre Gerações, demonstrou que velhos e jovens aprendem mutuamente. Os cinco livros de Agostinho são currículo. Quem os lê, aprende. A universidade que o acolheu transformou latinhas em referência bibliográfica.

Catar latinha para publicar livro é a imagem mais precisa da Educação Não Formal Formalizada. O saber existe antes da validação institucional. A validação chega depois se chegar. Agostinho não esperou. Fez. E quando a EDUFT finalmente o publica como coautor, não está fazendo favor. Está reconhecendo o que sempre existiu.

2.10 O Benzimento de 19 de Março de 2026

A VOZ DE AGOSTINHO

No dia em que a UMA completou 20 anos, diante de delegações vindas de sete países, quem atravessou primeiro o espaço da celebração não foi o reitor, nem o presidente da AIUTA, tampouco alguma autoridade política. Foi Agostinho. E não entrou como figurante cerimonial, mas como oficiante da memória, guardião da tradição de Mestre Barroso, homem reconhecido pelo saber de abrir caminhos.

Nesse gesto simbólico, a ordem institucional foi deslocada: antes dos títulos acadêmicos e das hierarquias formais, entrou a sabedoria ancestral. Agostinho não ocupava o palco como homenagem decorativa, mas como presença legitimada pela experiência, pela oralidade e pela tradição que carrega.

Isso é TRAMA VIVA em ato. O velho não aparece para ilustrar o evento; ele inaugura o acontecimento. Não é colocado à margem como símbolo afetivo da velhice, mas reconhecido como protagonista e portador de conhecimento legítimo. A metodologia da ACOLHÊNCIA não apenas discursa sobre inclusão ela a realiza concretamente,

reorganizando quem fala, quem conduz e quem possui autoridade dentro do espaço universitário.

Paulo Freire (1987) distinguiu entre ser sujeito e ser objeto da história. Quem entra primeiro é sujeito. Quem assiste da plateia enquanto outros conduzem é objeto. A UMA fez de Agostinho sujeito e fez isso diante do mundo.

A TRAMA VIVA metodologia criada por Osório e Silva Neto se estrutura em três movimentos: REDE (vínculo), PILÃO (transformação), TRANÇADO (síntese). No benzimento de 19 de março, Agostinho era o fio que iniciava o trançado. Sem ele, a TRAMA não começava.

O benzimento prova que a Educação Não Formal Formalizada não é teoria. É prática verificável. Estava lá. Foi visto por pesquisadores de sete países. Foi registrado. Aconteceu. A prova não está no argumento está no fato.

Capítulo III

A Experiência como Ciência e Educação

A ideia central deste livro pode ser sintetizada em uma afirmação aparentemente simples, mas profundamente desafiadora para os modelos tradicionais de produção do conhecimento: o que se vive é ciência; o que se vive é educação. Essa proposição não deve ser compreendida como metáfora poética, recurso retórico ou valorização romântica da experiência cotidiana. Trata-se de uma afirmação epistemológica, sustentada na compreensão de que o conhecimento humano não nasce exclusivamente dos laboratórios, dos protocolos acadêmicos ou das estruturas institucionais da ciência formal, mas também da experiência vivida, do corpo, da memória, da oralidade e da relação concreta entre sujeito e mundo.

Ao longo da modernidade, a tradição científica ocidental consolidou uma separação entre saber científico e experiência ordinária. O conhecimento legitimado passou a ser aquele produzido segundo critérios formais de objetividade, neutralidade e universalização. Nesse movimento, múltiplos saberes construídos na vida cotidiana especialmente os saberes populares, tradicionais, indígenas, comunitários e intergeracionais foram frequentemente reduzidos à condição de crença, costume ou folclore. O sujeito comum tornou-se objeto de pesquisa, raramente reconhecido como produtor legítimo de conhecimento.

Entretanto, a fenomenologia inaugura uma ruptura importante nesse paradigma ao recolocar a experiência vivida no centro da reflexão filosófica. Para sustentar teoricamente essa perspectiva, este capítulo dialoga com dois autores fundamentais da tradição fenomenológica: Edmund Husserl e Maurice Merleau-Ponty. Ambos são amplamente citados na academia, mas nem sempre efetivamente incorporados nas práticas metodológicas e epistemológicas das pesquisas.

Husserl propõe o retorno “às coisas mesmas”, defendendo que a experiência antecede as abstrações conceituais. Antes de qualquer

teoria, existe o mundo vivido o *Lebenswelt* onde os sujeitos percebem, sentem, interpretam e constroem sentido. Já Merleau-Ponty aprofunda essa compreensão ao afirmar que o corpo não é mero objeto biológico, mas condição fundamental da percepção e da existência. O sujeito conhece o mundo porque está encarnado nele.

Essa perspectiva permite compreender que idosos, narradores populares, mestres da tradição oral, parteiras, benzedadeiras, artesãos e sujeitos historicamente invisibilizados produzem conhecimento a partir de suas experiências concretas. Quando Agostinho escreve seus livros recolhendo latinhas para financiá-los, quando Maria de Sena ensina remédios aprendidos com a mãe ou quando narrativas sobre encantados organizam modos de existir na Amazônia, não estamos diante de simples relatos curiosos: estamos diante de formas legítimas de conhecimento produzidas no interior da vida vivida.

Assim, este capítulo defende que experiência e educação não podem ser separadas. Educar não é apenas transmitir conteúdos institucionalizados, mas construir sentidos a partir da existência concreta. Do mesmo modo, fazer ciência não significa apenas aplicar métodos formais, mas também reconhecer os saberes que emergem das trajetórias humanas, das memórias compartilhadas e das práticas culturais historicamente construídas.

Ao aproximar fenomenologia, envelhecimento, oralidade e acolhência, buscamos afirmar uma ciência que não reduz o sujeito à condição de objeto observado, mas o reconhece como presença viva, portadora de experiência, memória e saber.

3.1 Husserl e o Mundo da Vida: Por que Agostinho Importa

Edmund Husserl (1859-1938) é considerado o fundador da fenomenologia. Nos últimos anos de sua vida, desenvolveu um conceito que mudaria para sempre a filosofia: o *Lebenswelt* o mundo da vida.

O que Husserl percebeu foi devastador para a arrogância científica: a ciência moderna, com toda a sua sofisticação, esqueceu de onde veio. Esqueceu que antes de haver laboratórios, havia vida. Antes de haver equações, havia experiência. Antes de haver método científico,

havia o mundo compartilhado em que as pessoas vivem, trabalham, sofrem, amam e morrem.

O Lebenswelt é esse chão comum. É o horizonte de sentido que todos compartilhamos antes de qualquer teorização. É o mundo em que acordamos de manhã, sentimos fome, reconhecemos rostos, sabemos que o sol vai nascer. Nenhuma ciência pode existir sem esse fundamento porque são seres humanos, vivendo no mundo da vida, que fazem ciência.

O problema, segundo Husserl (2012), é que a ciência moderna esqueceu essa origem. Passou a tratar suas abstrações como se fossem mais reais que a experiência vivida. A fórmula química da água (H_2O) passou a valer mais que a água do rio onde Agostinho pescava com a mãe. A classificação botânica do buriti passou a valer mais que o saber de Maria de Sena sobre como extrair clauara da folha.

Agostinho nunca saiu do Lebenswelt. Ele vive no mundo da vida. Seu saber é anterior à ciência não porque seja primitivo, mas porque é fundante. Quando ele descreve os remédios da mãe, está descrevendo o mundo da vida amazônico. Quando fala da cobra Honorato, está narrando o horizonte de sentido compartilhado por seu povo. A ciência pode estudar esse mundo. Mas não pode invalidá-lo porque sem ele, não há ciência possível.

A Educação Não Formal Formalizada, nesse sentido, é fenomenologia aplicada. É o reconhecimento institucional de que o Lebenswelt é fundamento, não resíduo. É a universidade voltando à origem que esqueceu.

3.2 O Vivido é Dado Empírico

Quando Agostinho diz que a mãe usava "lágrima de boto" para curar, isso NÃO é fantasia. É dado empírico:

A fenomenologia permite compreender que a experiência vivida não é um elemento secundário da produção do conhecimento, mas um dado empírico legítimo. O vivido constitui matéria concreta da experiência humana e, portanto, pode ser reconhecido como fonte de saber. Nessa perspectiva, aquilo que o sujeito percebe, experimenta,

repete, transmite e incorpora em sua existência não pode ser automaticamente descartado apenas porque não foi produzido segundo os protocolos da ciência laboratorial moderna.

Quando Agostinho afirma que sua mãe utilizava “lágrima de boto” para curar determinadas enfermidades, sua narrativa não deve ser reduzida à categoria de fantasia ou superstição. Trata-se de uma experiência observada no interior de um contexto cultural específico. Ele viu a prática acontecer, acompanhou sua repetição ao longo do tempo, presenciou seus efeitos reconhecidos pela comunidade e recebeu esse conhecimento por transmissão intergeracional. Há, portanto, elementos fundamentais de empiria: observação, recorrência, verificação comunitária e continuidade do ensino.

Isso não significa afirmar que os critérios da medicina científica e os critérios dos saberes tradicionais sejam idênticos. O ponto central é outro: reconhecer que diferentes culturas constroem diferentes formas de validação da experiência. A ciência ocidental moderna privilegia experimentos controlados, isolamento de variáveis e comprovação laboratorial. Já os saberes amazônicos frequentemente se estruturam a partir do tempo vivido, da observação prolongada da natureza, da repetição cotidiana das práticas e da memória coletiva acumulada ao longo de gerações.

São racionalidades distintas. Métodos distintos. Modos distintos de produzir verdade e orientar a vida. O erro epistemológico ocorre quando apenas um modelo de validação é reconhecido como legítimo, enquanto os demais são reduzidos à irracionalidade ou ao folclore.

A fenomenologia contribui para romper essa hierarquização ao afirmar que o conhecimento nasce da relação entre sujeito e mundo vivido. Antes de qualquer teoria científica existe a experiência concreta da existência. O vivido antecede a classificação conceitual. Assim, narrativas de cura, memórias corporais, práticas tradicionais e saberes transmitidos oralmente podem ser compreendidos como formas de conhecimento produzidas na experiência histórica e cultural dos sujeitos.

Nesse sentido, a narrativa de Agostinho não é importante apesar de sua oralidade, mas precisamente porque revela um modo específico

de observar, experimentar e compreender o mundo. O vivido emerge, portanto, como dado empírico legítimo, capaz de ampliar a própria compreensão do que significa produzir ciência.

3.3 O Vivido é Conhecimento Sistemático

Os remédios da mãe não são aleatórios. Há sistema:

Os saberes tradicionais transmitidos por Agostinho a partir das práticas de sua mãe não constituem ações improvisadas ou aleatórias. Há, nessas experiências, uma lógica interna organizada, construída pela observação continuada, pela repetição das práticas e pela transmissão intergeracional do conhecimento. Trata-se de um sistema de cuidado que articula diagnóstico, prescrição, regras de uso, restrições comportamentais e acompanhamento posterior.

Quando a mãe identificava determinado mal, havia inicialmente um processo de reconhecimento da enfermidade, sustentado por sinais percebidos no corpo, no comportamento ou na relação da pessoa com o ambiente. Em seguida, escolhia-se o remédio adequado para aquela condição específica. A orientação de permanecer “8 horas de costas pro caminho” revela não apenas uma recomendação simbólica, mas uma forma de posologia, isto é, um protocolo temporal e corporal para o tratamento. A exigência de falar apenas com a curandeira durante o processo demonstra a existência de restrições e condições específicas para a eficácia do cuidado. O banho com ervas realizado posteriormente constitui forma de acompanhamento e continuidade terapêutica.

Há, portanto, organização metodológica. Existe sequência, coerência interna e sistematização prática. O fato de esse conhecimento não estar registrado em manuais escritos não significa ausência de estrutura epistemológica. O protocolo existe, mas está inscrito na memória, na oralidade, no corpo e na prática cotidiana da comunidade.

A tradição científica moderna frequentemente associa sistematização à escrita formalizada. Contudo, diversas culturas produziram e transmitiram conhecimentos complexos sem depender da escrita como principal meio de registro. Povos indígenas, comunidades

ribeirinhas, benzedeiras, parteiras e curandeiros desenvolveram sistemas sofisticados de observação da natureza, classificação de plantas, práticas terapêuticas e organização do cuidado baseados na oralidade e na experiência compartilhada.

Nesse sentido, a diferença entre saber oral e saber escrito não corresponde à diferença entre saber e não-saber. Trata-se de formas distintas de armazenamento, circulação e legitimação do conhecimento. O saber oral não é ausência de método; é método incorporado à experiência vivida e transmitido na relação entre gerações.

A fenomenologia contribui para essa compreensão ao reconhecer que o conhecimento não existe apenas como conceito abstrato registrado em textos científicos, mas também como prática encarnada no cotidiano dos sujeitos. O vivido organiza percepções, produz interpretações e estrutura modos de agir no mundo. Assim, os remédios da mãe de Agostinho revelam não apenas memória afetiva, mas um sistema de conhecimento articulado pela experiência, pela repetição e pela tradição.

3.4 O Vivido é Educação

A experiência narrada por Agostinho revela que os processos educativos ultrapassam amplamente os limites da escola formal. Quando Maria de Sena o leva ao igarapé, mostra como retirar clauara do buriti, ensina a fabricar anzol utilizando perna de trempe e pratica essas atividades junto dele, está realizando um processo pedagógico completo, estruturado na experiência compartilhada e na transmissão intergeracional do saber.

Essa educação ocorre no interior da vida cotidiana, integrada ao trabalho, à sobrevivência, à cultura e à relação com a natureza. O ensino não aparece separado da existência concreta; aprende-se fazendo, observando, repetindo e convivendo. A floresta, o rio, o buriti e os instrumentos de pesca tornam-se espaços e materiais pedagógicos.

Há, nesse processo, elementos fundamentais de qualquer prática educativa. Existe intencionalidade, pois Maria de Sena não apenas executa as ações diante da criança: ela deseja ensinar. Existe método,

baseado na demonstração prática, na observação e na participação ativa do aprendiz. Existe conteúdo, constituído por técnicas de pesca, conhecimentos sobre materiais da natureza e formas de interação com o ambiente. Existe também avaliação, ainda que não formalizada em provas ou certificados: Agostinho aprende quando consegue pescar, fabricar instrumentos e reproduzir aquilo que foi ensinado.

O fato de esse aprendizado ocorrer fora da escola não diminui seu caráter educativo. A tradição moderna frequentemente restringiu o conceito de educação ao espaço institucional escolar, associando ensino à sala de aula, currículo formal e certificação. Entretanto, múltiplas formas de aprendizagem humanas acontecem em espaços comunitários, familiares, religiosos, culturais e tradicionais.

A educação não formal não representa ausência de pedagogia. Representa outra organização do ato educativo. Em comunidades tradicionais, o conhecimento é frequentemente transmitido pela convivência, pela oralidade, pela observação atenta e pela participação prática nas atividades do grupo. Aprende-se no corpo, no gesto e na experiência compartilhada.

A fenomenologia contribui para compreender esse processo ao afirmar que o sujeito aprende na relação concreta com o mundo vivido. O conhecimento não é apenas conteúdo abstrato acumulado intelectualmente; é experiência incorporada, percepção situada e prática existencial. O corpo aprende junto com a consciência.

Nesse sentido, Maria de Sena não aparece apenas como mãe ou cuidadora. Surge como educadora de saberes tradicionais, responsável pela transmissão de técnicas, percepções ambientais e modos de existir na Amazônia. Sua pedagogia não depende de diploma para existir. Ela se realiza na prática cotidiana e na capacidade de formar outro sujeito para viver, interpretar e agir no mundo.

Assim, a diferença entre educação formal e educação não formal não corresponde à diferença entre educação e ausência de educação. São formas distintas de organização pedagógica, ambas capazes de produzir aprendizagem, memória cultural e transmissão de conhecimento.

3.5 Merleau-Ponty e o Corpo que Sabe

Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) levou a fenomenologia de Husserl para o corpo. Sua tese central é simples e revolucionária: não temos um corpo somos um corpo. O corpo não é instrumento que a mente usa; é o modo pelo qual existimos no mundo.

Para entender Agostinho, Merleau-Ponty é indispensável. Porque o saber de Agostinho não está na cabeça está nas mãos, nos pés, na pele. Quando ele aprendeu a pescar, não aprendeu uma teoria da pesca. Aprendeu com o corpo: como segurar a linha, como sentir o puxão do peixe, como equilibrar-se na canoa. Esse saber ficou inscrito nos músculos, na postura, no ritmo dos movimentos.

Merleau-Ponty (2011) chama isso de "saber corporal" ou "conhecimento encarnado". É um saber que não passa pela linguagem verbal. Você não consegue explicar com palavras como anda de bicicleta, mas seu corpo sabe. Agostinho não consegue explicar com palavras como sua mãe preparava os remédios, mas seu corpo guardou os gestos, os tempos, as texturas.

A educação formal privilegia o saber que pode ser dito. A prova escrita, a dissertação, o artigo tudo exige tradução em palavras. Mas há saberes que não se dizem se fazem. A universidade que quiser acolher Agostinho precisa reconhecer que o corpo é modo de conhecimento. Que as mãos que trançam cipó sabem algo que nenhum livro ensina. Que os pés que pisaram na mata por décadas conhecem o território de um modo que nenhum GPS substitui.

A ACOLHÊNCIA inclui o corpo. Não pergunta apenas "o que você sabe?". Pergunta "o que seu corpo aprendeu?". E escuta a resposta que vem em gestos, em ritmos, em silêncios.

3.6 Os Autores que Sustentam

A compreensão da experiência vivida como fonte legítima de conhecimento encontra sólido respaldo em diferentes tradições filosóficas e sociológicas contemporâneas. Embora partam de referenciais distintos, autores como Edmund Husserl, Alfred Schütz,

Paulo Freire, Ecléa Bosi, Boaventura de Sousa Santos e Maurice Merleau-Ponty convergem na crítica à exclusividade epistemológica da ciência moderna e no reconhecimento da experiência cotidiana como dimensão produtora de saber.

Para Husserl, o mundo da vida *Lebenswelt*, constitui o fundamento originário de todo conhecimento. Antes das teorias científicas e das abstrações conceituais, existe a experiência concreta dos sujeitos no mundo vivido. Como afirma o autor, “o mundo da vida é o solo de todas as práxis” (HUSSERL, 2012). A ciência, portanto, não surge separada da existência humana; ela deriva dela. A trajetória de Agostinho demonstra precisamente essa dimensão fenomenológica: seu conhecimento da mata amazônica antecede qualquer classificação acadêmica realizada por biólogos ou especialistas externos. Ele conhece os sons, os ritmos, os perigos e os sinais da floresta porque viveu corporalmente essa experiência. Seu saber nasce da relação direta com o mundo vivido.

Na mesma direção, Schütz afirma que o conhecimento cotidiano possui racionalidade própria e não deve ser tratado como forma inferior de saber. Segundo o autor, o mundo cotidiano constitui “a realidade suprema” da experiência social (SCHÜTZ, 1979). O cotidiano organiza práticas, interpretações e ações que permitem aos sujeitos orientarem suas vidas de maneira eficaz dentro de seus contextos sociais. Os remédios ensinados pela mãe de Agostinho exemplificam esse princípio. Essas práticas terapêuticas não existem como improvisação irracional, mas como conhecimentos transmitidos, repetidos e reconhecidos comunitariamente ao longo de gerações. Operam segundo outra lógica de validação, distinta da ciência biomédica, mas não necessariamente destituída de eficácia social e cultural.

Em Paulo Freire encontra-se a noção de “saber de experiência feito”, fundamental para compreender que sujeitos historicamente marginalizados também produzem conhecimento. Freire afirma que “ninguém ignora tudo, ninguém sabe tudo” (FREIRE, 1987), defendendo que a educação libertadora parte do reconhecimento dos saberes já existentes nos sujeitos. Agostinho, nesse sentido, não aparece como alguém ignorante que precisa ser preenchido pela universidade, mas

como homem sábio cuja experiência precisa ser escutada, legitimada e colocada em diálogo com outros saberes.

A reflexão de Ecléa Bosi sobre memória social amplia ainda mais essa compreensão. Para a autora, “o passado conserva-se e, além de conservar-se, atua no presente” (BOSI, 1994). A memória dos velhos funciona como arquivo vivo, preservando experiências e acontecimentos frequentemente ausentes dos registros oficiais. Agostinho carrega narrativas sobre Muana, Sacaca e Anhengaíba povos, práticas e cosmologias que muitas vezes não aparecem nos documentos formais da história nacional. Sua memória preserva aquilo que o arquivo institucional silenciou.

Essa discussão aproxima-se da proposta de “ecologia de saberes” formulada por Boaventura de Sousa Santos. Para o autor, “não há ignorância em geral nem saber em geral” (SANTOS, 2007). Todo conhecimento conhece algo e desconhece outras dimensões da realidade. A universidade moderna desconhece muitos elementos das cosmologias amazônicas, assim como Agostinho desconhece os procedimentos do método científico moderno. Nenhum dos dois saberes é completo; ambos possuem limites e potencialidades. A ecologia de saberes propõe exatamente o diálogo entre diferentes formas de conhecimento sem hierarquização epistemológica automática.

Por fim, Merleau-Ponty contribui ao afirmar que o corpo é nossa forma primordial de estar no mundo. Segundo o filósofo, “o corpo é nosso meio geral de ter um mundo” (MERLEAU-PONTY, 1999). Conhecemos inicialmente pela percepção corporal antes da formulação conceitual abstrata. O saber não é apenas intelectual; é encarnado. A experiência de Agostinho com a picada de surucucu ilustra essa compreensão fenomenológica. Seu aprendizado sobre a mata não ocorreu exclusivamente pela linguagem verbal, mas pelo corpo exposto ao risco, à dor, ao medo e à necessidade de escuta atenta do ambiente. Trata-se de um conhecimento incorporado à própria existência.

Dessa forma, as narrativas de Agostinho não constituem apenas relatos pessoais ou memórias afetivas. Elas expressam formas complexas de produção de conhecimento reconhecidas por importantes tradições teóricas contemporâneas. A experiência vivida

emerge, portanto, não como oposição à ciência, mas como uma de suas bases mais profundas e originárias.

3.7 O Corpus que Prova: Evidência Empírica da Educação Não Formal Formalizada

A Educação Não Formal Formalizada não é proposta teórica é fato documentado. Entre 2018 e 2026, seis pesquisas relevantes da Trama Viva do curso de Pós-graduação stricto sensu investigaram a Universidade da Maturidade e produziram evidências empíricas sistemáticas.

Destaque as três Teses de Doutorado

1. XERENTE, Armando Sôpré (2025)

O primeiro indígena Xerente doutor em Educação na Amazônia
Programa: PGEDA/EDUCANORTE.

Orientadora: Profa. Dra. Neila Barbosa Osório

Tese: Educação e ancestralidade Akwẽ-Xerente

A tese de Armando Sôpré Xerente, defendida em 2025 no Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia da EDUCANORTE/PGEDA, sob orientação da Neila Barbosa Osório, intitulada Educação e ancestralidade Akwẽ-Xerente, constitui um marco acadêmico ao reconhecer a legitimidade da epistemologia indígena no doutorado em Educação. Primeiro indígena Xerente doutor em Educação na Amazônia, Armando apresentou o saber Akwẽ-Xerente em seus próprios termos, fundamentado na oralidade, na ancestralidade e na orientação dos anciãos, sem submeter integralmente a experiência indígena às categorias ocidentais de interpretação. A aprovação da tese demonstra que a universidade brasileira pode acolher metodologias próprias dos povos originários e reconhecer outras formas de produção de conhecimento científico.

2. SOUZA, Marileide Carvalho de (em andamento, 2024-2027)

Programa: PGEDA/EDUCANORTE

Orientadora: Profa. Dra. Neila Barbosa Osório

Co-orientador: Prof. Dr. Luiz Sinésio Silva Neto

Tese: Fenomenologia social e práticas intergeracionais na UMA/UFT

A pesquisa de Marileide Carvalho de Souza, em desenvolvimento entre 2024 e 2027 no Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia da EDUCANORTE/PGEDA, sob orientação da Neila Barbosa Osório e coorientação de Luiz Sinésio Silva Neto, intitulada **Fenomenologia social e práticas intergeracionais na UMA/UFT**, investiga a metodologia TRAMA VIVA a partir da fenomenologia social de Alfred Schütz. A tese demonstra que o mundo da vida das pessoas idosas, suas experiências cotidianas, vínculos e práticas intergeracionais constituem objeto legítimo de pesquisa científica. Ao aplicar categorias fenomenológicas às ações concretas desenvolvidas na UMA/UFT, a pesquisa reafirma que o saber produzido na convivência intergeracional possui densidade teórica, metodológica e acadêmica.

3. SANTANA, Weskilley Vidal de

Orientadora: Profa. Dra. Neila Barbosa Osório

Dissertação: Formação Educacional de monitores em Turismo De

Experiência: um estudo de caso na Universidade da Maturidade de Dianópolis Tocantins Região Amazônica Brasileira

A tese apresenta uma pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins investiga como a formação em monitoria de turismo de experiência pode promover inserção social, educacional e empreendedora para pessoas idosas da Universidade da Maturidade no polo de Dianópolis-TO. O estudo analisa as percepções de acadêmicos e professores envolvidos na construção do curso, bem como as repercussões dessa formação nas trajetórias de vida dos participantes. A pesquisa demonstra que o turismo de experiência pode constituir-se como espaço legítimo de educação intergeracional, valorização dos saberes

da velhice e oportunidade de trabalho e empreendedorismo social para idosos, articulando envelhecimento humano, formação educacional e desenvolvimento do turismo local na região amazônica.

Destaque as três Dissertações de Mestrado

1. PEGORARO, Luciana (2025)

Programa: PPGE/UFT

Orientadora: Profa. Dra. Neila Barbosa Osório

Dissertação: Tarcilando com Tarsila arte intergeracional

A pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins (PPGE/UFT), sob orientação da Neila Barbosa Osório, intitulada **Tarcilando com Tarsila: arte intergeracional**, investiga como quatro gerações de uma mesma família constituem experiências educativas por meio da arte, da memória e da convivência intergeracional. A bisneta de 8 anos, a avó-professora, o pai-professor e a bisavó *in memoriam* emergem como sujeitos produtores de saberes, revelando que a educação intergeracional ultrapassa os espaços formais e se constrói nas relações afetivas, culturais e familiares por quatro gerações.

2. AMORIM, Jussara Martins de (em andamento)

Programa: PPGE/UFT

Orientadora: Profa. Dra. Neila Barbosa Osório

Dissertação: UMA Atípica velhos e crianças neuroatípicas

A pesquisa de Jussara Martins de Amorim, em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins (PPGE/UFT), sob orientação da Neila Barbosa Osório, intitulada **UMA Atípica: velhos e crianças neuroatípicas**, investiga as relações intergeracionais entre pessoas idosas e crianças autistas, evidenciando os vínculos de cuidado, aprendizagem e convivência construídos nesse encontro. A pesquisa demonstra que a experiência vivida da pesquisadora, enquanto mãe de uma criança autista, não

compromete o rigor científico; ao contrário, amplia a compreensão fenomenológica e humana do fenômeno estudado, produzindo conhecimento a partir de dentro da experiência e não apenas da observação externa.

3. CUNHA, Heloísa Silva de Araújo (em andamento)

Programa: PPGE/UFT

Orientadora: Profa. Dra. Neila Barbosa Osório

Dissertação: UMA Libras velhos aprendem sinais para crianças surdas

A pesquisa de Heloísa Silva de Araújo Cunha, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins (PPGE/UFT), sob orientação da Neila Barbosa Osório, intitulada **UMA Libras: velhos aprendem sinais para crianças surdas**, investiga processos educativos intergeracionais mediados pela Língua Brasileira de Sinais. A pesquisa evidencia que a comunidade surda pode produzir conhecimento científico sobre sua própria realidade, rompendo com perspectivas exclusivamente externas sobre a surdez. Heloísa, professora de Libras, juntamente com seu marido, também professor de Libras e aluno especial do mestrado, demonstra que a universidade pode se constituir como espaço legítimo de pesquisa, pertencimento e produção acadêmica da própria comunidade surda.

Capítulo IV

A Formalização: Os Atos que provam

Esta seção apresenta documentos que não são utilizados como anexos periféricos ou meramente ilustrativos, mas como elementos centrais da argumentação acadêmica desenvolvida ao longo do trabalho. Mais do que registros administrativos ou comprobatórios, esses materiais constituem evidências concretas do fenômeno

investigado e sustentam a validade das análises realizadas. Contudo, antes de sua apresentação, torna-se necessário delimitar com precisão aquilo que se pretende demonstrar, estabelecendo claramente o objeto da prova, seus fundamentos teóricos e o sentido analítico atribuído aos documentos aqui mobilizados.

4.1 O Conceito: Educação Não Formal Formalizada. O que é Educação Formal?

Gohn (2010), define educação formal como aquela desenvolvida em instituições regulamentadas pelo Estado, organizadas por currículos oficiais, professores credenciados, processos sistemáticos de avaliação e certificação reconhecida legalmente. Trata-se da educação realizada em escolas, faculdades e universidades, estruturada por normas institucionais e acompanhada por órgãos reguladores, como o Ministério da Educação. Nesse modelo, o reconhecimento do saber está vinculado ao acesso e permanência nos espaços oficialmente legitimados de ensino. A educação formal, portanto, opera também por mecanismos de inclusão e exclusão: quem não percorre os trajetos institucionais exigidos permanece, muitas vezes, sem diploma e sem reconhecimento social de seus conhecimentos. Nesse contexto, Agostinho nunca atravessou essa porta institucional, embora seja portador de saberes construídos na experiência, na oralidade e na vida comunitária.

Para Maria da Glória Gohn, a educação não formal corresponde aos processos educativos que acontecem fora das instituições escolares, mas que possuem intencionalidade pedagógica, objetivos definidos e produção concreta de aprendizagem. Não se trata de um aprendizado ocasional ou espontâneo, mas de práticas organizadas social e culturalmente, desenvolvidas em movimentos sociais, comunidades tradicionais, associações, aldeias, terreiros e diferentes espaços coletivos de transmissão de saberes.

Nesse sentido, a mãe de Agostinho realizava educação não formal ao levá-lo ao igarapé para ensinar a pescar. Existia uma clara intenção educativa, um método fundamentado na observação,

demonstração e prática, além de conteúdos específicos relacionados às técnicas de pesca e à relação com a natureza. Havia, inclusive, formas próprias de avaliação, expressas no êxito ou não da atividade realizada. O que inexistia não era educação, mas apenas o reconhecimento institucional e o selo oficial de validação desse saber.

Diferente da não formal, a educação informal não tem intencionalidade pedagógica. É o que se aprende vivendo, sem que ninguém tenha planejado ensinar. A criança que aprende a falar ouvindo os pais. O jovem que aprende gírias com os amigos. Não há projeto há vida.

A formalização do saber não significa sua validação originária, pois muitos conhecimentos existem, funcionam e são socialmente reconhecidos muito antes de receberem qualquer certificação institucional. O saber de Agostinho já possuía legitimidade em sua comunidade porque alimentava, curava, orientava práticas de vida e era transmitido entre gerações pela experiência e pela oralidade. Formalizar, portanto, não é criar o valor do conhecimento, mas traduzi-lo para a linguagem reconhecida pelas instituições formais. Trata-se de registrar em documentos, relatórios, projetos e atos institucionais aquilo que já existe na prática social, permitindo que esses saberes circulem em espaços acadêmicos, jurídicos e políticos dos quais historicamente foram excluídos. Nesse processo, a formalização opera como mediação entre diferentes regimes de reconhecimento do conhecimento.

O documento não prova que Agostinho sabe.

Agostinho sabia antes do documento. Sabia aos 10 anos, quando a mãe o levou ao igarapé. Sabia aos 20, quando trabalhava no seringal. Sabia aos 69, quando chegou à UMA. O saber não nasceu com o certificado.

O documento prova que a universidade reconhece.

O certificado não é validação é reconhecimento tardio. A universidade está dizendo: "Finalmente criamos estrutura para aceitar o que esse homem sempre soube."

O certificado expõe a universidade mais do que prova Agostinho.

Expõe que, durante séculos, a academia brasileira foi incapaz de reconhecer saberes que não passaram pelo filtro escolar. Expõe que o conhecimento dos povos da floresta, dos quilombos, das periferias, dos velhos sem diploma foi sistematicamente excluído não por ser falso, mas por não ter carimbo.

A Educação Não Formal Formalizada não é favor que a universidade faz. É dívida que a universidade paga.

Educação Não Formal Formalizada é o processo pelo qual a universidade cria estruturas institucionais matrícula, certificação, publicação, participação em bancas para reconhecer, registrar e fazer circular saberes que existiam antes dela e independentemente dela.

Não é transformar o não formal em formal. É criar ponte entre dois mundos sem exigir que um se torne o outro.

Não é validar o que era inválido. É reconhecer o que sempre foi válido.

Não é ensinar quem não sabia. É escutar quem sempre soube.

Agora, os documentos.

Quando a UFT dá número de matrícula a Agostinho, a universidade está dizendo:

Este cidadão EXISTE no nosso sistema. Ele É aluno. Ele TEM direito a aprender aqui."

Não é favor. É reconhecimento institucional de que ele pertence.

Mas Agostinho já existia antes do número. O número não criou a existência dele. O número traduziu a existência para a língua que a universidade entende.

O certificado está diante de nós. É documento oficial da Universidade Federal do Tocantins.

CERTIFICADO. Este certificado é orgulhosamente apresentado a
AGOSTINHO QUINTINO BATISTA

Que concluiu com êxito o curso de Educador Político Social do Envelhecimento Humano, na 5ª Turma, período 2012/2014, totalizando 350 horas de carga horária, no âmbito do Programa de Extensão: Universidade da Maturidade, realizado pela Universidade Federal do Tocantins.

A Matriz Curricular: 15 Disciplinas

O currículo da Universidade da Maturidade, conforme estabelecido em seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC), demonstra que a formação ofertada ultrapassa ações recreativas ou assistencialistas, constituindo-se como um percurso formativo estruturado, com organização curricular, carga horária definida e certificação acadêmica. A matriz curricular é composta por 15 disciplinas articuladas às dimensões sociais, educacionais, políticas e humanas do envelhecimento, totalizando 350 horas de formação.

A estrutura curricular evidencia uma proposta educacional interdisciplinar voltada à formação cidadã, ao fortalecimento da participação social e à promoção do envelhecimento ativo. O certificado emitido, portanto, não possui caráter meramente simbólico, mas resulta de um processo educativo formalizado, com conteúdo, metodologias e critérios institucionais reconhecidos academicamente.

TABELA 5– Estrutura Curricular da Universidade da Maturidade

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
Empatia, Relações Sociais e Desenvolvimento Socioemocional na Velhice	20h
Educação Intergeracional, Território e Sustentabilidade Social	20h
Políticas Públicas para o Envelhecimento Ativo e Cidadania	20h
Gestão Social e Articulação de Redes para a Pessoa Idosa	20h

Planejamento, Monitoramento e Avaliação de Políticas e Programas Sociais	20h
Direitos Humanos, Envelhecimento e Garantia de Direitos	20h
Legislação Aplicada ao Envelhecimento e Atuação Intersectorial	20h
Prevenção e Enfrentamento das Violências contra a Pessoa Idosa	20h
Educação Permanente, Intergeracionalidade e Participação Social	20h
Saúde Coletiva, Educação e Promoção do Envelhecimento Saudável	20h
Tecnologias Digitais, Inclusão Social e Envelhecimento Ativo	20h
Lazer, Cultura, Qualidade de Vida e Desenvolvimento Humano	20h
Metodologias Participativas e Mediação de Conflitos Intergeracionais	20h
Projetos Interdisciplinares em Políticas e Práticas para o Envelhecimento Ativo	40h
Atividades Complementares	50h
TOTAL	350h

Fonte: PPC de Universidade da Maturidade

O título do curso é Educador Político Social do Envelhecimento Humano.

Não é "participante". Não é "ouvinte". Não é "aluno".

É EDUCADOR.

Agostinho foi formado para ensinar. Quando ele dá aula no doutorado, não está fazendo favor está exercendo a formação que a própria universidade lhe deu.

A carga horária é de 350h. A matriz curricular inclui políticas públicas, direitos humanos, legislação, metodologias, projetos interdisciplinares. É formação completa.

O registro na Plataforma de Gestão de Projetos Universitários (GPU/UFT: 5.716/20251218) garante a verificabilidade. Qualquer pessoa pode confirmar a autenticidade.

Mas aqui está o paradoxo central:

O certificado não prova que Agostinho SABE. Ele sabia antes. Sabia quando a mãe o levou ao igarapé. Sabia quando preparava os remédios com ela. Sabia quando escutava as vozes do além na mata.

O certificado prova que a universidade RECONHECE. É confissão institucional: "Este homem sabe, e nós finalmente criamos estrutura para dizer isso em papel."

Apresentamos estes documentos matrícula, certificado, livros não como prova de que Agostinho sabe.

Ele sabia antes.

Apresentamos como prova de que a universidade brasileira, em pleno século XXI, ainda precisa de papel carimbado para reconhecer o que um velho amazônico sempre soube.

O certificado não valida Agostinho.

O certificado expõe a universidade.

Expõe sua incapacidade histórica de reconhecer saberes que não passaram pelo filtro acadêmico. Expõe sua arrogância. Expõe sua dívida com os povos da floresta, com os quilombolas, com os velhos, com todos os que sabem sem diploma.

A Educação Não Formal Formalizada não é proposta é reparação.

A Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 207, estabelece que as universidades brasileiras obedecem ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. É o tripé que define a universidade.

Agostinho Quintino Batista, seringueiro do Marajó, 83 anos, com escolaridade básica, pratica os três.

Agostinho dá aulas pontuais em disciplinas de doutorado do Programa PGEDA/EDUCANORTE.

Não como convidado especial que fala cinco minutos e se senta. Como professor que conduz aula, transmite conteúdo, responde perguntas, forma pesquisadores.

O que ele ensina? O que nenhum doutor pode ensinar: 83 anos de vida amazônica, conhecimento dos encantados, remédios da mãe, história dos povos Muana, Sacaca e Anhengaíba, cosmologia do Marajó.

Seu certificado diz: Educador Político Social do Envelhecimento Humano. Ele exerce o título.

Agostinho é coautor deste livro. Não entrevistado coautor. Seu nome está na capa, na ficha catalográfica, no ISBN.

Publicou cinco livros com recursos próprios do dinheiro de latinhas catadas nas ruas de Palmas. Agora publica pela EDUFT, editora da Universidade Federal do Tocantins.

Isso é produção científica. Está registrado. Tem DOI. Entra no Lattes de quem citar.

Agostinho vai aonde a universidade precisa ir:

- Vai às aldeias Xerente em Tocantínia
- Vai aos quilombos de Malhadinha
- Vai aos eventos internacionais
- Vai ao benzimento que abre cerimônias

Ele não faz extensão. Ele É a extensão. É o território chegando à universidade e a universidade chegando ao território no mesmo corpo.

Se a universidade brasileira se define pelo tripé, e Agostinho pratica os três pilares, então Agostinho É membro pleno da comunidade universitária.

O que faltava era o reconhecimento. A Educação Não Formal Formalizada é esse reconhecimento.

A ACOLHÊNCIA permitiu que ele entrasse. A ciência provou que ele pertence.

A ACOLHÊNCIA é postura. A TRAMA VIVA é método. Postura diz como olhar. Método diz como fazer. A UMA tem os dois: olha com ACOLHÊNCIA, faz com TRAMA VIVA.

Origem do Nome

A TRAMA VIVA nasceu da Amazônia. Não de livros sobre a Amazônia da Amazônia mesma. Os três movimentos do método tomam nome de três objetos que qualquer ribeirinho conhece: a rede, o pilão, o trançado.

A rede é onde o amazônida descansa, conversa, recebe visita, conta história. Não é móvel é lugar de encontro. Na rede, os corpos se aproximam, as vozes se cruzam, os vínculos se fazem.

O pilão é onde o grão vira farinha. O que entra inteiro sai transformado. O movimento é de dentro para fora: socar, macerar, moer. O pilão não destrói transforma.

O trançado é o que a mão faz com a fibra. Fio por fio, a palha vira cesto, vira esteira, vira parede. O trançado une o que estava separado. Cria forma nova a partir de elementos dispersos.

A TRAMA VIVA é isso: rede para conectar, pilão para transformar, trançado para criar.

REDE: O Primeiro Movimento

A REDE é vínculo. Antes de ensinar qualquer coisa, a UMA conecta pessoas.

O que é:

Momento de acolhimento em que os participantes se conhecem, contam suas histórias, identificam o que sabem e o que querem saber. Não há conteúdo programático ainda. Há escuta.

Como fazer:

PASSO | AÇÃO | TEMPO

1 | Roda de apresentação: cada um diz nome, de onde vem, o que sabe fazer | 30 min

2 | Mapa dos saberes: registrar em papel o que o grupo sabe | 30 min

3 | Mapa dos desejos: registrar o que o grupo quer aprender | 30 min

4 | Cruzamento: identificar quem pode ensinar o que outro quer aprender | 30 min

Ao final da REDE, todos sabem o nome de todos. Todos sabem o que cada um sabe. Todos sabem o que cada um quer. O grupo existe como grupo não como plateia.

Princípio:

Na REDE, ninguém é ignorante. Todos sabem algo. A função do facilitador não é ensinar é mapear.

PILÃO: O Segundo Movimento

O PILÃO é transformação. Os saberes mapeados na REDE agora se encontram, se misturam, se transformam.

O que é:

Momento em que os saberes individuais são compartilhados, questionados, aprofundados. O que era de um vira de todos. O que era bruto vira refinado. O pilão não tritura amacia.

Como fazer:

PASSO | AÇÃO | TEMPO

- 1 | Escolher um saber mapeado na REDE | 10 min
- 2 | Quem sabe ensina, mas não em palestra, em roda | 40 min
- 3 | Quem não sabe pergunta sem hierarquia, sem medo | 20 min
- 4 | O grupo identifica: o que esse saber tem a ver com outros saberes? | 20 min
- 5 | Registro coletivo: o que aprendemos juntos? | 20 min

Ao final do PILÃO, o saber que era de um é de todos. E todos percebem que os saberes se conectam: o remédio do mato tem química, a pescaria tem física, a história oral tem memória.

Princípio:

No PILÃO, quem ensina também aprende. O facilitador não é o único que sabe é o que organiza a troca.

TRANÇADO: O Terceiro Movimento

O TRANÇADO é criação. Os saberes transformados no PILÃO agora viram produto: texto, arte, ação, celebração.

O que é:

Momento em que o grupo produz algo junto. Não é trabalho individual avaliado pelo professor. É criação coletiva que pertence a todos.

Como fazer:

PASSO | AÇÃO | TEMPO

- 1 | Definir o que o grupo quer criar (livro, música, evento, cartilha, vídeo)
| 30 min.
- 2 | Dividir tarefas segundo os saberes de cada um | 20 min.
- 3 | Produzir cada um faz sua parte | variável.
- 4 | Juntar as partes viram todo | variável.
- 5 | Apresentar o grupo mostra ao mundo o que criou | variável.

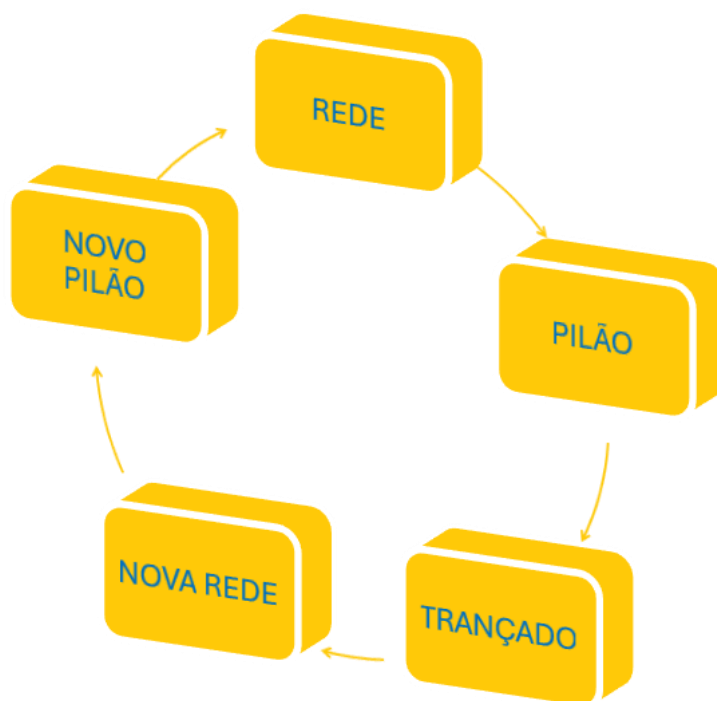
Ao final do TRANÇADO, existe algo que não existia antes. E esse algo tem a marca de todos. Agostinho é coautor porque participou do TRANÇADO não porque alguém fez por ele.

Princípio:

No TRANÇADO, ninguém assiste. Todos fazem. O facilitador não é autor é organizador da autoria coletiva.

O Ciclo Completo

Figura 8. A TRAMA VIVA não é linear. É espiral. Cada TRANÇADO abre nova REDE



Osório (2026)

A TRAMA VIVA não termina. Ela se reinicia em espiral. Em 20 anos de UMA, centenas de velhos atravessaram esse caminho: chegam pela REDE, são transformados no PILÃO e retornam ao mundo pelo TRANÇADO.

O que nasce desse percurso não se encerra no indivíduo. Livros, músicas, cartilhas, eventos, afetos e memórias tornam-se sementes para novas REDEs.

Agostinho entrou na REDE em 2012. Passou por inúmeros PILÕES da vida e da formação. Saiu em múltiplos TRANÇADOS: livros, canções, aulas, histórias e esta obra. Agora, sua produção alimenta outros velhos que começam a chegar, mantendo viva o ciclo da UMA.

Os modelos tradicionais de educação frequentemente ignoram essas dimensões. Estruturam-se sobre a ideia do professor como fonte única do saber, do estudante como recipiente vazio e do conhecimento como objeto pronto a ser transferido.

A TRAMA VIVA rompe com essa lógica.

Nela, todos ensinam e todos aprendem. O conhecimento não é depósito, mas construção compartilhada. A experiência de vida deixa de

ser vista como algo secundário e passa a ocupar lugar central no processo formativo.

A REDE acolhe os encontros, aproxima histórias e rompe o isolamento.

O PILÃO transforma vivências em consciência, permitindo que a experiência seja refletida, compartilhada e ressignificada. O TRANÇADO converte trajetórias individuais em criação coletiva, fortalecendo o respeito às histórias de vida, a valorização da pessoa idosa e o reconhecimento de seus saberes.

Na UMA, os velhos são reconhecidos como cidadãos de primeira classe. Não ocupam lugar de invisibilidade, mas de centralidade na produção da memória, da cultura e do conhecimento. Afinal, não é possível planejar o futuro negando aqueles que construíram o passado

Por isso, a aprendizagem deixa de ser apenas transmissão de conteúdo e torna-se produção de pertencimento, memória, identidade e existência compartilhada.

Capítulo V

Paulo Freire na Prática: A Experiência Viva da UMA

A Universidade da Maturidade não mobiliza Freire como ornamento intelectual nem como aparência de educação progressista. Há mais de duas décadas, a UMA materializa princípios freireanos em seu cotidiano pedagógico, construindo uma educação fundamentada no diálogo, na escuta, na valorização da experiência e na produção coletiva do conhecimento.

Presente em 22 polos e tendo impactado mais de 7.500 pessoas, a UMA demonstra que a educação humanizadora defendida por Freire não pertence apenas aos livros: ela pode existir concretamente nos territórios, nas relações e nas histórias de vida.

Na UMA, o estudante não é tratado como recipiente vazio. Cada velho chega portando memória, cultura, saberes e trajetória. O processo educativo não ocorre pela transferência unilateral de conteúdos, mas pelo encontro entre sujeitos que ensinam, aprendem e se transformam mutuamente.

Mais do que citar Freire, a UMA o vive.

5.1 Tarcilando com Tarsila

O PROJETO

Arte intergeracional baseada na obra de Tarsila do Amaral. Criado por GÂNDARA, Luciana Pegoraro Penteado (dissertação de mestrado, PPGE/UFT, 2025). Envolve quatro gerações: bisavó-professora (*in memoriam*), avó-professora (Neila), pai-professor (Luiz Sinésio), bisneta-aluna (Tarcila, 8 anos).

A bisneta Tarcila, durante a defesa da dissertação, chorou emocionada ao ouvir a apresentação sobre projeto que levava seu nome e homenageava bisavó que nunca conheceu pessoalmente.

Figura 9 – Projeto intergeracional de neto a avó (Tarcila, Neila e Neto)



Fonte: Arquivo da Universidade da Maturidade

Figura 10 e 11 – Projeto intergeracional de neto a avó (Tarcila, Neila e Neto)



Fonte: Arquivo da Universidade da Maturidade

Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo." (Freire, p. 79)

Quatro gerações educando-se mutuamente. A bisavó, mesmo após a partida, continua ensinando pela força da memória e dos afetos que permanecem vivos. A bisneta, ainda criança, já transforma a

pesquisa em emoção, em reconhecimento, em pertencimento. Entre elas, pulsa um Brasil profundo e sensível: ancestral, colorido e vivo, como a arte de Tarsila do Amaral onde memória, cultura e existência se entrelaçam em permanência e criação.

5.2 Ponto a Ponto: Clube de Crochê e Hub Criativa

Velhas da UMA criam artesanato bonecas de crochê, bordados, tricô. Coordenado por Clara Lucia Bortolotto, acadêmica sênior da UMA, pesquisadora e diretora do Clube de Crochê. Na celebração dos 20 anos, Clara subiu ao palco e entregou à Reitora bonecas de crochê feitas com as próprias mãos negras, com cabelo crespo, com a cor e a identidade da homenageada.

E no HUB Criativo da Maturidade, desenvolvida na UMA de Mato Grosso do Sul, o trabalho é acreditar que repensar o consumo é também criar possibilidades de geração de renda, sustentabilidade e transformação. O design para desmontagem propõe roupas e produtos pensados para serem separados, reutilizados e reaproveitados com mais facilidade no fim da vida útil. Isso significa menos desperdício, mais reaproveitamento de materiais e novas oportunidades para a economia criativa.

Figura 12 e 13 – Projeto Ponto a Ponto e Hub criativa



Fonte: Arquivo da Universidade da Maturidade

Pequenas mudanças no modo de produzir podem gerar grandes impactos no futuro do planeta e abrir caminhos para novos negócios criativos e sustentáveis.

Figura 14 – Passos no crochê



Fonte: arquivo da Universidade da Maturidade.

Saber de experiência feito." (Freire, p. 33).

Clara nunca fez faculdade de artes. Nunca estudou teoria das cores. Mas sabe fazer boneca que emociona reitora. Esse saber veio da vida da mãe, da avó, das mãos que repetiram o gesto por décadas. A universidade que a acolhe não está ensinando crochê a Clara. Está aprendendo com ela o que é criar com identidade.

5.3 Orquestra de Papel

Na Universidade da Maturidade, os velhos reinventam a música e os sentidos da educação. Sem saber ler partituras e sem formação musical formal, eles produzem sons e emoções por meio de instrumentos confeccionados em papel, demonstrando que a arte nasce da experiência, da sensibilidade e da coletividade.

A orquestra já se apresentou em importantes eventos institucionais, incluindo a celebração dos 20 anos da UMA, diante de

delegações internacionais, tornando-se símbolo de criatividade, protagonismo e valorização da velhice.

O projeto fortalece a integração intergeracional ao unir estudantes do Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) e os velhos da UMA em uma experiência musical construída pela escuta, pelo afeto e pela convivência. Crianças e idosos compartilham ritmos, gestos e aprendizagens em uma sintonia única, onde a música deixa de ser apenas técnica e passa a ser encontro entre gerações, memórias e saberes.

Figura 15 – Apresentação da Orquestra de Papel



Fonte: arquivo da Universidade da Maturidade

A leitura do mundo precede a leitura da palavra." (A Importância do Ato de Ler, p. 11).

Os velhos da orquestra não leem partitura. Mas leem o ritmo, leem o silêncio, leem o instante de entrar e o momento de parar. Porque a partitura é apenas uma forma de escrever música não é a música em si.

A Orquestra de Papel demonstra que a arte pode nascer da escuta, da convivência e da experiência acumulada ao longo da vida. Seus integrantes transformam papel em instrumento e memória em som, revelando que sensibilidade também é conhecimento.

A orquestra rompe com a lógica de que apenas o saber certificado possui valor. Ela mostra que é possível fazer música sem ler

partituras, assim como é possível produzir saber sem possuir diploma. Há conhecimentos que não cabem no currículo formal: vivem no corpo, no tempo, no afeto, na observação e na prática compartilhada.

Na Universidade da Maturidade, a música se torna linguagem de resistência contra o etarismo e afirmação da potência da velhice. Cada apresentação da Orquestra de Papel é também uma aula pública sobre dignidade, criação e humanidade.

5.4 UMA Atípica

O PROJETO

Velhos da UMA trabalham com crianças neuroatípicas (autismo, TDAH, outras neurodivergências) nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) de Palmas. Uma vez por mês, encontro intergeracional. Coordenado por Jussara Martins de Amorim, mestranda do PPGE/UFT que é mãe de criança autista.

Jussara não pesquisa o autismo de fora para dentro. Ela pesquisa a partir da vida, da convivência e da experiência cotidiana. Vive o autismo em casa e transformou essa vivência em ciência, mostrando que o conhecimento também nasce do afeto, da escuta e da presença.

Seu filho, Pedro, é mais que inspiração: é encontro, aprendizado e construção diária de sentidos. Com ele, Jussara compartilha descobertas, desafios e possibilidades, fazendo da própria trajetória um espaço vivo de produção de conhecimento.

Sua pesquisa rompe a distância entre teoria e realidade. Não se trata apenas de estudar o autismo, mas de compreender a humanidade que existe em cada experiência, reconhecendo singularidades, limites e potencialidades. Assim, seguimos aprendendo que o respeito não nasce apenas dos livros, mas da convivência sensível com o outro.

Figura 16 a 19 – Atividades com a UMA atípica.



Fonte: arquivo da Universidade da Maturidade

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros." (Pedagogia da Autonomia, p. 59)

Na UMA Atípica, compreende-se que cada existência possui seu próprio compasso. A criança neuroatípica tem seu tempo. O velho também tem o seu. E ali, ninguém apressa ninguém. O encontro acontece no ritmo que cada um consegue oferecer, sem imposições, sem comparações e sem violências silenciosas travestidas de produtividade.

Mais do que adaptar atividades, a UMA Atípica constrói uma ética da convivência. Não se trata apenas de adaptação curricular trata-se de respeito ao ser. Respeito ao corpo que aprende diferente, ao silêncio que também comunica, ao tempo da memória, ao tempo da fala, ao tempo da escuta e ao tempo do afeto.

Nesse espaço, aprender deixa de ser corrida e passa a ser relação. Porque inclusão verdadeira não acontece quando todos seguem o mesmo ritmo, mas quando cada pessoa pode existir com dignidade no ritmo que lhe pertence.

5.5 UMA Libras

Velhos da UMA aprendem Língua Brasileira de Sinais para se comunicar com crianças surdas dos CMEIs. Coordenado por Heloísa Silva de Araújo Cunha, mestranda do PPGE/UFT, professora de Libras da UFT. Seu marido, também professor de Libras da UFT, é aluno especial do mesmo mestrado. O casal é da comunidade surda. Não pesquisa surdez de fora pesquisa de dentro. São a comunidade surda produzindo conhecimento sobre si mesma dentro da universidade.

Figura 20 – Professora Heloisa ministrando sobre Libras.



Fonte: arquivo da Universidade da Maturidade

A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo." (Pedagogia do Oprimido, p. 81)

Inspirada no pensamento de Paulo Freire, a pesquisa desenvolvida pela professora Heloisa na UMA Libras reafirma que a educação só é libertadora quando produz encontro, pertencimento e reconhecimento mútuo.

Durante muito tempo, a criança surda foi colocada à margem: em escolas especiais, salas separadas e experiências educativas que muitas vezes reforçavam o isolamento. A UMA Libras caminha na direção oposta. Ela reconecta mundos que historicamente foram afastados.

Nesse espaço, os velhos ouvintes aprendem sinais, as crianças surdas ensinam sua língua e todos descobrem novas formas de comunicação e convivência. A língua de sinais deixa de ser vista como limitação e passa a ser ponte de afeto, conhecimento e humanidade compartilhada.

Ali, ninguém está solto ou desligado do mundo. Todos estão ligados pela escuta que ultrapassa o som, pela troca entre gerações e pelo reconhecimento de que ensinar e aprender são movimentos coletivos. A criança surda ensina. O velho aprende. E ambos transformam a educação em prática viva de liberdade.

5.6 Freire Escreveu, a UMA Faz

"Ninguém educa ninguém" | Tarcilindo 4 gerações se educando

"Saber de experiência feito" | Clube de Crochê velha sem diploma cria arte

"Leitura do mundo antes da palavra" | Orquestra de Papel música sem partitura

"Respeito à autonomia" | UMA Atípica cada um no seu tempo

"Educação como prática da liberdade" | UMA Libras surdo não é deficiente, é outra língua

A prova não está apenas na citação acadêmica, no conceito sofisticado ou na teoria cuidadosamente organizada em capítulos. A prova está na vida que atravessa a pesquisa e devolve humanidade ao conhecimento.

Ela está na matrícula de Jussara, que transforma a experiência cotidiana com o filho em produção científica, rompendo a falsa separação entre viver e pesquisar. Sua presença afirma que conhecimento também nasce do cuidado, da convivência e da coragem de investigar aquilo que toca profundamente a existência.

Está na dissertação de Heloisa, que não fala sobre inclusão como abstração, mas como prática concreta de encontro. Uma pesquisa em que crianças surdas deixam de ocupar o lugar de silêncio imposto historicamente para se tornarem produtoras de linguagem, cultura e ensino.

A prova também está na boneca de Clara. Não como simples brinquedo, mas como símbolo. A boneca que representa pertencimento, identidade e reconhecimento. Porque quando uma criança se vê representada, ela compreende que sua existência possui lugar no mundo. Há pedagogias inteiras escondidas em objetos aparentemente simples.

Está na música feita de papel pela Orquestra de Papel, onde velhos sem formação musical formal transformam memória em ritmo e demonstram que sensibilidade também é inteligência. A ausência de partitura não impede a música; ao contrário, revela outras formas de escuta e criação que a academia nem sempre consegue nomear.

E está no choro de Tarcila aos 8 anos. Um choro que não cabe em metodologia quantitativa, mas que carrega reconhecimento, afeto e deslocamento interior. Há lágrimas que revelam mais sobre aprendizagem humana do que muitos gráficos e estatísticas. Porque quando uma criança chora ao reconhecer o outro, ao perceber pertencimento ou ao sentir a força da memória coletiva, algo profundamente educativo aconteceu.

Essas experiências mostram que a pesquisa não é neutra, distante ou desencarnada. Ela possui rosto, corpo, idade, deficiência, memória, emoção e território. O conhecimento verdadeiro não nasce

apenas da observação fria do objeto estudado, mas do encontro ético com vidas reais.

Na Universidade da Maturidade, a ciência não aparece separada da existência. Ela ganha voz na Libras ensinada por crianças surdas, no instrumento de papel tocado por mãos envelhecidas, na mãe que pesquisa o autismo vivendo o autismo, na criança que aprende convivendo com a diferença, no velho que volta a ocupar lugar de criação.

Talvez seja isso que as pesquisas da UMA estejam dizendo ao mundo: que existem saberes que não podem ser medidos apenas pela régua da produtividade acadêmica, porque são conhecimentos produzidos no vínculo, na escuta, na memória e na transformação humana compartilhada.

José Carlos Ferrigno (2003) desenvolveu o conceito de co-educação entre gerações. A ideia é simples e radical: velhos e jovens se educam mutuamente. Não é só o velho ensinando o jovem (transmissão). Não é só o jovem ensinando o velho (inclusão digital). É troca recíproca onde ambos aprendem e ambos se transformam.

A co-educação entre gerações representa uma ruptura profunda com visões limitadas que historicamente marcaram as relações entre jovens e pessoas idosas. Ela desloca o olhar da lógica assistencialista e hierárquica para uma perspectiva de troca, reciprocidade e construção coletiva do conhecimento. Nesse processo, dois preconceitos muito presentes na sociedade contemporânea são desafiados e desconstruídos.

O primeiro preconceito é a ideia de que a pessoa idosa ocupa apenas o lugar de quem recebe. Dentro de uma lógica assistencialista, o envelhecimento costuma ser associado à dependência, à fragilidade e à inutilidade social. O idoso aparece como alguém que necessita constantemente de cuidado, atenção, proteção e inclusão, mas raramente como sujeito produtor de saberes. Essa visão reduz a velhice a uma condição passiva, apagando a riqueza das experiências acumuladas ao longo da vida.

A co-educação rompe com essa perspectiva ao reconhecer que as pessoas idosas também ensinam, formam e transformam. O velho não

é apenas destinatário de políticas, projetos e ações educativas; ele é portador de memória social, experiência histórica, conhecimentos culturais e afetivos que não podem ser encontrados em livros ou tecnologias. Em sua trajetória estão presentes aprendizados sobre resistência, trabalho, relações humanas, espiritualidade, comunidade e sobrevivência. Quando o idoso narra suas vivências, compartilha modos de existir e interpretar o mundo, contribuindo para a formação ética e humana das novas gerações.

Mais do que transmitir informações, os idosos oferecem referências de continuidade histórica. Em uma sociedade marcada pela velocidade, pelo descarte e pela superficialidade das relações, a presença da pessoa idosa devolve ao jovem a dimensão da memória e da permanência. O encontro intergeracional permite compreender que o conhecimento não nasce apenas da inovação tecnológica ou acadêmica, mas também das experiências vividas, das marcas do tempo e da sabedoria construída no cotidiano.

O segundo preconceito desconstruído pela co-educação é a crença de que o jovem possui apenas o papel de ensinar tecnologia. Em muitos programas de inclusão digital, a relação entre juventude e velhice é reduzida à ideia de que os jovens “atualizam” os idosos, ensinando-os a utilizar celulares, computadores e redes sociais. Embora essa troca seja importante, ela pode limitar o papel do jovem a uma função meramente técnica.

A co-educação amplia essa compreensão ao mostrar que os jovens também aprendem profundamente no contato com as gerações mais velhas. Eles aprendem a escutar com atenção, a respeitar diferentes ritmos de vida e aprendizagem, a desenvolver paciência e empatia diante das limitações humanas. Aprendem ainda sobre ancestralidade, identidade cultural e pertencimento social. O encontro entre gerações produz uma formação que ultrapassa o domínio tecnológico e alcança dimensões éticas, afetivas e humanas.

Nesse diálogo, o jovem deixa de ocupar a posição de “especialista” e passa a reconhecer que também necessita aprender. A convivência intergeracional o ajuda a perceber que conhecimento não se resume à rapidez da informação, mas inclui sensibilidade, escuta e

compreensão da experiência humana. Ao ouvir histórias de vida, memórias familiares e narrativas de luta, o jovem amplia sua percepção sobre o passado e sobre si mesmo, construindo vínculos mais sólidos com sua própria história e comunidade.

A co-educação, portanto, não é uma relação unilateral em que um ensina e o outro aprende. Trata-se de uma experiência de reciprocidade, em que todas as gerações se reconhecem como produtoras de saberes. Jovens e idosos deixam de ocupar posições fixas para construir juntos novos modos de aprender, ensinar e existir. Nesse processo, o conhecimento deixa de ser verticalizado e passa a circular em múltiplas direções, fortalecendo vínculos sociais, afetivos e comunitários.

Ao valorizar o encontro entre gerações, a co-educação também se torna um movimento de resistência contra o etarismo e contra a fragmentação social. Ela reafirma que nenhuma geração é completa sozinha. O jovem carrega a potência da transformação; o idoso carrega a profundidade da experiência. Quando esses saberes se encontram, produz-se uma educação mais humana, democrática e sensível à complexidade da

A Universidade da Maturidade não apenas cita Ferrigno ela vive seu conceito. Os cinco projetos apresentados na Parte V constituem verdadeiros exercícios de coeducação, nos quais diferentes gerações compartilham experiências, saberes, afetos e formas de compreender o mundo.

Nessa trama viva, a UMA desenvolve projetos a cada estação, sempre inovando e abrindo novas possibilidades de aprendizagem para acadêmicos, pesquisadores e comunidade em geral. São experiências que nascem do encontro entre ensino, pesquisa e extensão, não como dimensões separadas, mas como práticas que se alimentam mutuamente.

A cada projeto, ampliam-se horizontes, revisam-se conceitos e constroem-se novas formas de produzir conhecimento. A pesquisa deixa de ser distante da vida; a extensão deixa de ser assistencialismo; e o ensino deixa de ser mera transmissão de conteúdo. Tudo se transforma

em experiência compartilhada, em escuta, em criação coletiva e em produção de sentido.

Na UMA, a educação acontece no movimento. E talvez seja isso que torna essa experiência tão potente: por aqui, a aprendizagem não se encerra, não se acomoda e não se repete. Por aqui, a gente não para.

Nesse trançado de saberes, memórias e experiências, as conexões estabelecidas revelam a potência e a importância do projeto macro que é a Universidade da Maturidade. Mais do que um programa educacional, a UMA constitui um espaço vivo de articulação entre gerações, territórios, pesquisas e modos diversos de existir.

Cada projeto desenvolvido fortalece essa grande trama coletiva, na qual ensino, pesquisa e extensão se entrelaçam continuamente. As experiências da UMA Libras, da Orquestra de Papel, da UMA Atípica e das pesquisas construídas a partir da vida concreta demonstram que o conhecimento não nasce isolado, mas das relações humanas que se estabelecem no encontro com o outro.

É nesse movimento que a UMA se consolida como um projeto macro: porque conecta infância e velhice, ciência e afeto, universidade e comunidade, teoria e experiência. Cada sujeito que participa deixa de ocupar um lugar passivo para tornar-se produtor de cultura, memória e conhecimento.

Assim, a Universidade da Maturidade não apenas desenvolve projetos; ela constrói redes de pertencimento, amplia horizontes de humanidade e reafirma que educar é, antes de tudo, aprender a viver coletivamente.

Sob uma perspectiva fenomenológica, os projetos intergeracionais revelam que o encontro entre gerações não pode ser reduzido à simples transmissão de conteúdos ou habilidades. O que emerge nesses espaços é uma experiência vivida de coexistência, na qual cada sujeito, ao encontrar o outro, também reencontra a si mesmo. A fenomenologia permite compreender que aprender não é apenas adquirir informação, mas transformar a maneira de perceber, sentir e habitar o mundo.

Nessa compreensão, a co-educação intergeracional deixa de ser vista como prática complementar e passa a constituir uma experiência

existencial. O encontro entre corpos, histórias, tempos e sensibilidades produz deslocamentos internos que afetam a consciência, a percepção e os sentidos atribuídos à vida. Cada projeto apresentado evidencia que o conhecimento nasce da relação vivida, do estar-com-o-outro, da escuta e da abertura ao diferente.

No projeto **Tarcilinado**, o encontro entre a bisavó Maria, com mais de oitenta anos, e a criança Tarcila, de oito anos, revela uma experiência fenomenológica marcada pela circularidade do tempo vivido. A infância e a velhice deixam de ocupar extremos opostos da existência e passam a compartilhar um mesmo território afetivo. Enquanto a bisavó aprende novas formas de brincar, imaginar e criar, a criança acessa a memória ancestral e experimenta o pertencimento familiar não como conceito abstrato, mas como vivência concreta. A memória, nesse caso, não é arquivo do passado, mas presença encarnada no afeto e na convivência. A bisavó não transmite apenas histórias; ela oferece continuidade existencial. Já a criança não representa apenas o “novo”; ela reabre para a velha mulher a possibilidade do encantamento, da ludicidade e da reinvenção do cotidiano.

No projeto **UMA Atípica**, o encontro entre acadêmicos seniores e crianças neuroatípicas tensiona a ideia normativa de desenvolvimento humano. Fenomenologicamente, a neurodiversidade não aparece como deficiência a ser corrigida, mas como outro modo de experienciar o mundo. Os idosos aprendem que existem múltiplas formas de linguagem, presença e comunicação, deslocando a expectativa de controle para uma experiência de abertura e acolhimento. As crianças, por sua vez, encontram nos idosos uma presença desacelerada, paciente e afetivamente disponível. Nesse encontro, o aprendizado não acontece pela imposição de métodos, mas pela experiência da presença amorosa. O que se constrói é uma pedagogia do sensível, onde o vínculo antecede qualquer técnica.

Já no projeto **UMA Libras**, a fenomenologia evidencia a quebra de duas invisibilidades históricas: a invisibilidade da velhice e a invisibilidade da cultura surda. Quando acadêmicos seniores aprendem Libras com crianças surdas, ocorre uma inversão simbólica potente. O

idoso deixa de ocupar apenas o lugar de quem ensina pela experiência acumulada e passa a se permitir aprendiz diante da infância. As crianças surdas, por sua vez, percebem que a velhice não significa incapacidade comunicativa e que o ouvinte também pode atravessar o esforço do aprender. Surge, então, uma experiência compartilhada de vulnerabilidade e descoberta. O corpo passa a falar pelas mãos, pelos gestos, pelos olhares e pelas expressões faciais. A linguagem deixa de ser apenas oralidade e torna-se presença corporal no mundo.

No projeto **Orquestra de Papel**, a experiência musical rompe com os modelos elitizados de arte e revela uma fenomenologia da criação coletiva. Velhos sem formação musical aprendem ritmo, improvisação e expressão junto aos jovens da comunidade, demonstrando que a arte não pertence exclusivamente aos espaços formais de ensino. A música emerge como experiência sensível antes de ser técnica. Os jovens, por outro lado, aprendem que a potência artística pode nascer da experiência cotidiana, da criatividade improvisada e do desejo de expressão. A fenomenologia da música aqui não reside na perfeição sonora, mas na experiência compartilhada do fazer musical como acontecimento humano.

No **Clube de Crochê**, a relação entre velhas artesãs e jovens interessadas revela uma experiência de ressignificação do fazer manual. As artesãs aprendem novos padrões, novas combinações e possibilidades contemporâneas para o crochê, demonstrando que a velhice também é espaço de reinvenção estética. As jovens, por sua vez, passam a perceber o artesanato não como atividade ultrapassada ou “coisa de vó”, mas como arte carregada de memória, identidade e resistência cultural. Fenomenologicamente, o crochê torna-se linguagem do corpo e da temporalidade: cada ponto carrega gestos repetidos ao longo de gerações, transformando o fazer manual em experiência de continuidade existencial.

Em todos esses projetos, o que se evidencia é que a co-educação intergeracional não produz apenas troca de conhecimentos objetivos, mas transformação dos modos de ser-no-mundo. A fenomenologia permite compreender que o aprendizado ocorre no entrelaçamento das

experiências vividas, onde cada geração deixa de ser categoria abstrata e passa a ser presença concreta diante da outra.

Assim, o encontro intergeracional revela que ninguém aprende sozinho e que nenhuma geração é completa em si mesma. A infância, a juventude, a maturidade e a velhice tornam-se dimensões complementares da existência humana. Mais do que ensinar conteúdos, esses projetos produzem reconhecimento mútuo, pertencimento e humanização. O saber deixa de ser propriedade individual e passa a existir como experiência compartilhada entre corpos, histórias e afetos.

No **HUB Criativo**, o encontro entre pessoas idosas, empreendedores, artistas, artesãos e criadores revela uma experiência profunda de reinvenção do trabalho, da criatividade e do próprio envelhecer. A maturidade deixa de ser associada à improdutividade e passa a ocupar lugar de potência inventiva, memória cultural e inovação social.

Os participantes 50+ não chegam ao HUB apenas como aprendizes tardios das tecnologias contemporâneas ou das dinâmicas do empreendedorismo criativo. Chegam carregando repertórios de vida, experiências profissionais, saberes tradicionais, estratégias de sobrevivência e formas próprias de criar sentido para o trabalho. Ao entrarem em contato com linguagens digitais, design, economia criativa e novos modelos de negócio, ressignificam suas próprias trajetórias e demonstram que a velhice também é espaço de criação, protagonismo e transformação.

Os jovens, por sua vez, passam a reconhecer que inovação não nasce somente da velocidade ou da tecnologia, mas também da experiência acumulada, da sensibilidade e da memória social. O encontro intergeracional rompe a lógica que separa tradição e contemporaneidade, mostrando que criatividade não pertence a uma faixa etária específica, mas emerge do diálogo entre diferentes tempos de vida.

Fenomenologicamente, o HUB Criativo torna-se espaço de produção de existência compartilhada. Criar deixa de ser apenas produzir objetos ou empreendimentos e passa a constituir uma forma de permanecer no mundo, de afirmar identidade e de transformar

experiências vividas em expressão coletiva. Cada produto, oficina, exposição ou projeto carrega marcas biográficas, afetos e histórias que atravessam gerações.

A participação do HUB Criativo da Maturidade no PROSPERA MS evidencia justamente essa dimensão: o empreendedorismo na maturidade não se reduz à geração de renda, mas representa reconhecimento social, pertencimento e valorização humana. A economia criativa, nesse contexto, transforma-se em território de encontro entre memória e inovação, experiência e futuro.

Em todos esses movimentos, evidencia-se que a coeducação intergeracional não produz apenas troca de conhecimentos técnicos, mas transformação dos modos de ser-no-mundo. Crianças, jovens, adultos e velhos deixam de ocupar posições hierárquicas fixas e passam a existir como presenças concretas que aprendem, criam e se humanizam mutuamente.

Assim, o HUB Criativo demonstra que nenhuma geração é completa em si mesma. O futuro não pode ser construído negando o passado, e a experiência acumulada não precisa permanecer aprisionada à nostalgia. Quando diferentes gerações criam juntas, o conhecimento deixa de ser propriedade individual e passa a existir como experiência compartilhada entre corpos, histórias, trabalho, memória e afetos.

O caso de Agostinho no doutorado revela uma das experiências mais profundas de co-educação vividas na Universidade da Maturidade. Não se trata de uma presença simbólica de um idoso dentro da universidade, nem de uma concessão institucional em nome da inclusão. O que emerge nesse encontro é uma experiência fenomenológica de reciprocidade, na qual diferentes modos de existir e conhecer se atravessam mutuamente.

Quando Agostinho ocupa o espaço da disciplina no PGEDA/EDUCANORTE, sua fala não comparece como curiosidade folclórica ou memória periférica. Sua oralidade carrega um mundo vivido. Em suas narrativas sobre os remédios da floresta, os encantados, os saberes amazônicos e a história oral, manifesta-se uma epistemologia enraizada na experiência, no corpo, no território e no

tempo vivido. Agostinho não apenas transmite informações; ele presentifica modos ancestrais de compreender a vida.

Ao mesmo tempo, os doutorandos também chegam com seus próprios horizontes de mundo. Eles oferecem ferramentas metodológicas, escrita acadêmica, referenciais teóricos e formas sistematizadas de registro. Contudo, nessa relação, não há hierarquia absoluta entre quem sabe e quem aprende. A fenomenologia do encontro dissolve a lógica vertical da educação tradicional e inaugura uma experiência intersubjetiva, em que todos são afetados pelo outro.

Agostinho ensina que a oralidade também é método, memória e produção legítima de conhecimento. Os doutorandos revelam que a escrita pode transformar a memória em permanência e reconhecimento institucional. De um lado, a experiência de 83 anos atravessada pela vida amazônica; de outro, instrumentos analíticos que tentam compreender e organizar o vivido. Não há substituição de saberes, mas coexistência.

Nesse processo, a universidade deixa de ser apenas lugar de transmissão científica e passa a constituir-se como espaço de acolhimento do humano em sua pluralidade existencial. Os doutorandos não estão “incluindo” Agostinho; estão sendo deslocados por ele, aprendendo outras formas de perceber o mundo. E Agostinho, por sua vez, não ocupa o lugar passivo daquele que recebe ensinamentos. Ele ensina, provoca, interpela e, simultaneamente, descobre que seu saber possui legitimidade acadêmica, que sua voz pode ecoar nos espaços científicos e que ele também pode ser autor de conhecimento.

A co-educação, nesse caso, manifesta-se como experiência de reconhecimento mútuo. Um encontro em que a velhice não é ausência de potência, mas presença de mundo.

A experiência da Universidade da Maturidade ultrapassa aquilo que Ferrigno descreveu como co-educação intergeracional. Ferrigno compreende o encontro entre gerações como espaço de troca mútua, aprendizagem compartilhada e transformação recíproca. Entretanto, na maior parte das experiências intergeracionais, essas vivências permanecem no campo do acontecimento efêmero: o encontro ocorre, produz sentidos, afeta os sujeitos, mas desaparece com o tempo, preservado apenas na memória daqueles que participaram.

A UMA desloca essa lógica ao transformar a experiência vivida em patrimônio institucional, científico e social. A fenomenologia desse processo revela que a aprendizagem não é compreendida apenas como acontecimento subjetivo, mas como experiência que merece permanência, reconhecimento e inscrição histórica.

Na UMA, o encontro entre gerações deixa de ser apenas convivência e torna-se produção legítima de conhecimento. O vivido ganha corpo documental. Os projetos de extensão registram aquilo que emerge da relação entre velhos, jovens, crianças e pesquisadores. As narrativas deixam de habitar somente a oralidade e passam a compor relatórios, livros, artigos, dissertações e pesquisas acadêmicas. O que antes poderia se dissolver no tempo converte-se em memória coletiva institucionalizada.

A certificação também possui um significado fenomenológico profundo. Às 350 horas não representam apenas carga horária burocrática; representam reconhecimento simbólico da experiência vivida como percurso formativo legítimo. O sujeito idoso deixa de ocupar a posição social de alguém “assistido” para assumir a condição de participante ativo, produtor de saberes e agente formador.

Talvez o caso mais emblemático seja o de Agostinho, que rompe radicalmente a fronteira entre objeto e autor do conhecimento. Ele não aparece apenas como alguém sobre quem se escreve. Sua presença alcança a coautoria, deslocando estruturas históricas da universidade que tradicionalmente reservaram a autoria acadêmica aos sujeitos legitimados pela escolarização formal. Quando Agostinho se torna coautor, a universidade reconhece que a experiência também escreve, interpreta e produz ciência.

A Educação Não Formal Formalizada, construída pela UMA, revela então uma nova dimensão da co-educação: a formalização do encontro humano. Não basta que as gerações convivam e aprendam entre si. É necessário registrar, certificar, publicar e preservar essas experiências para que elas transcendam a finitude dos participantes e se convertam em herança coletiva.

Nesse sentido, a UMA não apenas promove encontros intergeracionais; ela constrói memória institucional do vivido. E ao fazer

isso, transforma relações humanas em patrimônio educativo, científico e social.

A contribuição da Universidade da Maturidade para a teoria de co-educação desenvolvida por Ferrigno não acontece como ruptura, mas como expansão fenomenológica e institucional de sua proposta. A UMA não nega Ferrigno; ela concretiza, amplia e materializa aquilo que em sua obra aparece como possibilidade relacional entre gerações.

Ferrigno descreve a co-educação como experiência de reciprocidade, mostrando que velhos e jovens podem educar-se mutuamente no encontro cotidiano. Seu olhar rompe com a ideia tradicional de educação unidirecional e reconhece que o conhecimento emerge da convivência entre diferentes trajetórias de vida. Entretanto, em grande parte, sua formulação permanece situada no campo teórico e nas experiências sociais de convivência intergeracional.

A UMA avança ao inserir essa experiência dentro da estrutura universitária e transformá-la em prática institucionalizada. A co-educação deixa de ser apenas experiência relacional para tornar-se também processo acadêmico reconhecido, registrado e validado institucionalmente.

Enquanto Ferrigno descreve os encontros intergeracionais, a UMA cria mecanismos para sua permanência histórica. O encontro vivido não termina na experiência subjetiva dos participantes; ele é documentado em projetos de extensão, registrado em pesquisas, transformado em artigos, livros, dissertações e ações certificadas. A experiência deixa de ser transitória e converte-se em memória institucional.

Há aqui uma mudança fundamental: a universidade não apenas observa a co-educação — ela passa a organizá-la como política educativa. Isso significa reconhecer que os saberes produzidos na relação entre gerações possuem valor científico, pedagógico e social.

Quando a UMA certifica participantes, legitima academicamente percursos construídos pela experiência compartilhada. Quando publica os resultados dessas vivências, transforma relações humanas em produção científica. E quando reconhece idosos como coautores, como

no caso de Agostinho, desloca a própria noção de autoria universitária, historicamente restrita aos sujeitos formalmente escolarizados.

A fenomenologia dessa experiência revela que o saber não pertence exclusivamente à escrita acadêmica, mas também ao vivido, à memória, à oralidade e à trajetória existencial. A universidade, nesse contexto, deixa de ser espaço que apenas transmite conhecimento e passa a constituir-se como lugar de encontro entre epistemologias distintas.

Por isso, a UMA acrescenta uma dimensão decisiva à obra de Ferrigno: a formalização da co-educação. Ela demonstra que a aprendizagem intergeracional pode ultrapassar o campo das práticas informais e tornar-se política institucional, metodologia acadêmica e patrimônio científico documentado.

A teoria de Ferrigno encontra, na UMA, corpo, prática e prova documental. E é justamente nessa materialização que a co-educação alcança uma nova potência: deixa de depender apenas da memória dos sujeitos e passa a integrar a memória da própria universidade.

Capítulo VI

A UMA no Contexto Mundial: Comparação Internacional

A Universidade da Maturidade insere-se em uma tradição internacional de iniciativas voltadas à educação na velhice, ao envelhecimento ativo e à aprendizagem ao longo da vida. Em diferentes partes do mundo, universidades abertas, programas intergeracionais e experiências comunitárias vêm buscando romper com a ideia de que a velhice representa encerramento da produção intelectual. Contudo, a UMA apresenta uma singularidade importante: ela não apenas inclui pessoas idosas nos espaços educativos, mas formaliza seus saberes como produção acadêmica legítima.

Experiências como as Universidades da Terceira Idade na França, as Open Universities inglesas ou os programas lifelong learning europeus ampliaram o acesso de idosos ao conhecimento universitário. Essas iniciativas foram fundamentais para afirmar que aprender não possui limite etário. Em muitos casos, promoveram convivência intergeracional, participação social e valorização da autonomia na velhice.

Entretanto, grande parte dessas experiências ainda opera sob uma lógica em que o idoso ocupa predominantemente o lugar de estudante, participante ou receptor de conteúdos produzidos pela universidade. A instituição abre suas portas para a velhice, mas nem sempre reconhece plenamente o idoso como produtor epistemológico.

A UMA desloca essa posição. Sua proposta fenomenológica e intergeracional não se limita a oferecer acesso ao saber científico; ela cria condições para que a experiência vivida dos velhos atravesse a própria produção acadêmica. O idoso não aparece apenas como sujeito que aprende, mas como sujeito que ensina, pesquisa, escreve e coautoriza.

Essa diferença é decisiva. Quando Agostinho participa de disciplinas, contribui com saberes amazônicos, oralidades ancestrais e experiências de vida que atravessam a pesquisa acadêmica, a universidade reconhece que existem epistemologias produzidas fora dos modelos tradicionais de escolarização. O saber vivido deixa de ocupar posição periférica e passa a compor o centro da construção científica.

No cenário internacional, poucas experiências avançaram de forma tão explícita na formalização desses saberes. Muitas iniciativas valorizam memória, convivência e participação social, mas nem sempre transformam essas experiências em documentação institucional, certificação acadêmica, produção bibliográfica e coautoria científica.

A singularidade da UMA está justamente nessa passagem do encontro vivido para o reconhecimento institucional do vivido. A experiência intergeracional não permanece apenas como prática pedagógica sensível; ela se converte em extensão documentada, pesquisa registrada, publicação acadêmica e política universitária.

Fenomenologicamente, isso significa reconhecer que o envelhecimento não representa apenas permanência biográfica, mas continuidade produtiva do ser-no-mundo. A pessoa idosa não é tratada como memória do passado, mas como presença ativa na construção do conhecimento contemporâneo.

Ao inserir a velhice dentro da universidade não apenas como público, mas como autoria, a UMA amplia o próprio conceito de educação superior. E ao transformar experiências intergeracionais em patrimônio acadêmico, aproxima-se de uma proposta rara no contexto mundial: uma universidade em que a experiência vivida dos velhos não é apenas objeto de estudo, mas fundamento legítimo da produção científica.

6.1 De Toulouse a Palmas: A Herança de Pierre Vellas

Antes de comparar, é preciso reconhecer a dívida.

A Universidade da Maturidade não nasceu do nada. Nasceu de uma tradição que tem nome, data e lugar: Pierre Vellas, Toulouse.

O fundador desse movimento foi Pierre Vellas (1924–2009), professor de Direito Internacional da Université Toulouse Capitole. Em 1973, aos 49 anos, Vellas formulou uma pergunta aparentemente simples, mas profundamente disruptiva para a época: por que pessoas aposentadas não poderiam continuar estudando dentro da universidade?

Na década de 1970, a velhice ainda era amplamente associada ao afastamento social, à improdutividade e ao encerramento da vida intelectual. O espaço universitário permanecia reservado quase exclusivamente aos jovens e à formação profissional inicial. Ao questionar essa lógica, Vellas inaugurou um novo paradigma educacional e social: o envelhecimento também poderia ser tempo de aprendizagem, produção cultural e participação universitária.

Foi nesse contexto que surgiu a primeira *Université du Troisième Âge* (Universidade da Terceira Idade), vinculada institucionalmente à universidade de Toulouse. A proposta não se limitava a atividades recreativas ou cursos livres. Os idosos passaram a ocupar a universidade como sujeitos legítimos da vida acadêmica, com acesso a bibliotecas, aulas, conferências e convivência intergeracional.

Segundo Pierre Vellas, a universidade deveria reconhecer o direito permanente ao conhecimento, independentemente da idade cronológica. Sua proposta dialogava com transformações demográficas do pós-guerra europeu e com o avanço das discussões sobre educação ao longo da vida. Obras como *Les chances du troisième âge* (1974) e *L'Université du Troisième Âge: historique et perspectives* (1981) consolidaram os fundamentos teóricos desse movimento.

A experiência rapidamente ultrapassou a França. Em poucos anos, modelos semelhantes espalharam-se pela Europa. Em 1981, o movimento chegou ao Reino Unido, onde foi reinterpretado no formato das U3As britânicas, fortemente marcadas pela aprendizagem colaborativa entre pares. Em 1982, foi criada a *AIUTA Association Internationale des Universités du Troisième Âge*, organização internacional voltada à articulação das Universidades da Terceira Idade

em diferentes países, posteriormente presidida por François Vellas, filho de Pierre Vellas.

Autores como Peter Laslett, em *A Fresh Map of Life* (1989), ampliaram essa discussão ao definir a “terceira idade” como fase marcada por autonomia, participação social e possibilidade contínua de desenvolvimento humano. Posteriormente, pesquisadores como Marvin Formosa aprofundaram o debate sobre universidades da terceira idade, envelhecimento ativo e educação permanente.

No Brasil, estudiosos como Meire Cachioni, Anita Liberalesso Neri e José Carlos Ferrigno ajudaram a consolidar o campo da educação gerontológica e da co-educação intergeracional, mostrando que o envelhecimento pode ser compreendido como tempo de aprendizagem, troca e produção de sentidos.

É nesse percurso histórico internacional que a Universidade da Maturidade se insere. Contudo, a UMA acrescenta uma dimensão ainda pouco desenvolvida mundialmente: a formalização acadêmica dos saberes produzidos pelas pessoas idosas. Enquanto muitas Universidades da Terceira Idade reconhecem o direito do velho à aprendizagem, a UMA avança ao reconhecer também seu direito à autoria, à certificação, à pesquisa e à produção científica documentada.

Pierre Vellas inaugurou o paradigma de que o velho tem direito à universidade. A UMA amplia esse paradigma ao demonstrar que o velho também pode produzir universidade.

A contribuição de Pierre Vellas para a história da educação mundial ultrapassa a criação de um programa universitário para idosos. Sua proposta inaugurou uma ruptura epistemológica e institucional na forma como a sociedade compreendia a velhice, o conhecimento e o próprio direito à universidade.

Até a década de 1970, a universidade permanecia estruturada quase exclusivamente em torno da juventude e da formação profissional inicial. O envelhecimento era frequentemente associado ao declínio, à improdutividade e ao afastamento da vida intelectual. Foi nesse contexto que Vellas realizou uma intervenção radical: abriu a universidade para aqueles que haviam sido simbolicamente excluídos dela pelo critério da idade.

Sua primeira inovação foi o acesso. Ao criar a primeira Universidade da Terceira Idade em Toulouse, Vellas reconheceu que o direito ao conhecimento não deveria terminar com a aposentadoria. A universidade deixava de ser espaço limitado à preparação para o trabalho e passava a constituir-se também como lugar de continuidade existencial, aprendizagem permanente e participação social.

A segunda grande inovação foi o vínculo institucional. Diferentemente de iniciativas recreativas ou assistencialistas voltadas para idosos, a proposta de Vellas manteve a relação direta com a universidade formal. Os participantes tinham acesso a bibliotecas, atividades acadêmicas, conferências e espaços universitários legítimos. A velhice não ocupava um espaço paralelo; ela ingressava no interior da instituição universitária.

Outra transformação importante ocorreu na convivência intergeracional. Jovens e idosos passaram a compartilhar ambientes de aprendizagem, produzindo encontros que deslocavam estereótipos sobre ambas as gerações. A presença do velho na universidade deixava de representar ausência de produtividade e passava a expressar continuidade da experiência humana no campo do saber.

Talvez sua contribuição mais profunda tenha sido a legitimação simbólica da aprendizagem na velhice. Vellas demonstrou que o desejo de conhecer não desaparece com o envelhecimento. Ao contrário: a experiência acumulada ao longo da vida pode ampliar a relação do sujeito com o conhecimento, a cultura e a reflexão crítica.

Esse movimento encontrou forte resistência institucional. Muitos professores afirmavam que idosos atrasariam o ritmo das turmas ou teriam dificuldades cognitivas incompatíveis com a vida universitária. Administradores alegavam falta de orçamento e questionavam a utilidade social do projeto. Alguns estudantes jovens temiam a presença dos velhos nos espaços acadêmicos, como se a universidade fosse território exclusivo da juventude.

A persistência de Pierre Vellas desmontou esses argumentos. A expansão rápida das Universidades da Terceira Idade pela França, Europa e posteriormente pelo mundo demonstrou que pessoas idosas não apenas desejavam continuar aprendendo, mas também

enriqueciam os ambientes acadêmicos com suas trajetórias, experiências e memórias.

Hoje, milhões de idosos participam de programas universitários inspirados direta ou indiretamente por esse movimento iniciado em Toulouse. A criação da *AIUTA – Association Internationale des Universités du Troisième Âge* consolidou internacionalmente esse paradigma.

Fenomenologicamente, Pierre Vellas realizou algo decisivo: restituiu à velhice o direito de permanecer intelectualmente presente no mundo. Sua proposta não tratava apenas de oferecer cursos para idosos, mas de afirmar que o envelhecimento não encerra a condição humana de aprender, interpretar, conviver e produzir sentido.

De Toulouse a Palmas: A Genealogia

A genealogia histórica das Universidades da Terceira Idade revela um movimento internacional de democratização da educação na velhice iniciado por Pierre Vellas em Toulouse, em 1973. Ao questionar por que pessoas aposentadas não poderiam continuar estudando na universidade, Vellas inaugurou um paradigma que transformou profundamente a relação entre envelhecimento e educação superior.

A expansão das Universidades da Terceira Idade pela França, Europa e posteriormente pelo mundo consolidou a ideia de que o envelhecimento não representa encerramento da vida intelectual, mas continuidade da experiência humana de aprender, conviver e produzir conhecimento. Esse movimento alcançou o Brasil na década de 1990 e encontrou novas formas de desenvolvimento em experiências como a Universidade da Maturidade.

Entretanto, a UMA não se limita a reproduzir o modelo europeu das UTIs. Sua proposta amplia criticamente esse legado ao formalizar a co-educação intergeracional por meio de certificação, produção científica, registro institucional e reconhecimento de pessoas idosas como autoras e coautoras do conhecimento acadêmico. A experiência

vivida deixa de ser apenas convivência pedagógica e transforma-se em patrimônio institucional documentado.

Nesse sentido, a UMA representa uma ampliação dialética do paradigma inaugurado por Pierre Vellas. Reconhece sua herança histórica, mas acrescenta novos elementos epistemológicos, sobretudo ao legitimar o saber vivido da velhice como produção científica universitária.

Tabela 6 – Cronologia: De Toulouse a Palmas — A Genealogia das UTIs e da UMA

ANO	EVENTO	LUGAR
1973	Pierre Vellas funda a primeira Universidade da Terceira Idade	Toulouse
1975	Expansão das Universidades da Terceira Idade pela França	França
1981	O modelo chega ao Reino Unido e origina as U3As	Cambridge
1982	Fundação da AIUTA – <i>Association Internationale des Universités du Troisième Âge</i>	Internacional
1990	Surgimento das primeiras Universidades da Terceira Idade no Brasil	São Paulo e Rio de Janeiro
2006	Neila Barbosa Osório funda a Universidade da Maturidade	Palmas
2018	Criação da UMA Indígena com o povo Xerente	Tocantínia
2025	Implantação da UMA/Source, primeiro polo europeu da UMA	Portugal
2026	Visita de François Vellas à Universidade da Maturidade	Palmas

Fonte: Osório (2026)

O Encontro de 2026

O encontro ocorrido em 2026 entre François Vellas e a Universidade da Maturidade possui um significado histórico e simbólico profundo dentro da genealogia das Universidades da Terceira Idade. Não se tratou apenas de uma visita institucional. Foi o reencontro entre a origem de um paradigma mundial e uma de suas mais radicais expansões contemporâneas.

Quando François Vellas, filho de Pierre Vellas e atual presidente da *AIUTA – Association Internationale des Universités du Troisième Âge*, chegou a Palmas, encontrou uma experiência universitária que ultrapassava os limites tradicionais das Universidades da Terceira Idade europeias.

Ele viu Agostinho benzer a cerimônia de abertura, inserindo espiritualidade, ancestralidade e saber amazônico dentro do espaço acadêmico. Viu acadêmicos seniores participando de bancas de mestrado, não apenas como espectadores, mas como sujeitos ativos da produção universitária. Viu livros produzidos coletivamente e financiados simbolicamente pelas próprias práticas solidárias da comunidade acadêmica, como o projeto das latinhas que viabilizou a publicação de cinco obras.

Fenomenologicamente, esse encontro representa algo maior do que reconhecimento institucional. É o momento em que a experiência vivida da UMA retorna à própria origem histórica das UTIs e apresenta uma ampliação do paradigma inaugurado em Toulouse em 1973.

Ao declarar publicamente que “a UMA é o melhor programa intergeracional do mundo”, François Vellas reconheceu que a experiência tocantinense alcançou um nível singular de integração entre universidade, intergeracionalidade, produção científica, extensão comunitária e valorização epistemológica da velhice.

O peso simbólico dessa afirmação torna-se ainda mais intenso porque parte justamente do herdeiro intelectual e institucional de Pierre Vellas. Não é apenas um elogio externo. É um reconhecimento vindo da

própria linhagem histórica que fundou o movimento internacional das Universidades da Terceira Idade.

A metáfora da porta e da avenida expressa bem essa transformação histórica. Pierre Vellas abriu a porta da universidade para os velhos ao afirmar seu direito de aprender. A UMA amplia essa abertura ao afirmar também o direito do velho de ensinar, pesquisar, escrever, publicar, coautorizar e transformar a própria universidade.

Nesse sentido, a experiência da UMA não rompe com a tradição inaugurada em Toulouse; ela a expande. O paradigma iniciado por Pierre Vellas ganha, em Palmas, novos contornos epistemológicos, intergeracionais e comunitários. A universidade deixa de ser apenas espaço que acolhe idosos e passa a ser espaço que também se deixa transformar por eles.

A Universidade da Maturidade deve a Pierre Vellas a ruptura inaugural que tornou possível pensar a velhice dentro da universidade. Antes de Vellas, a presença do idoso no ensino superior era vista como inadequada, improvável ou socialmente desnecessária. Ao criar a primeira Universidade da Terceira Idade em Toulouse, em 1973, ele desmontou a ideia de que a universidade pertence exclusivamente aos jovens.

A UMA herda de Pierre Vellas o princípio fundamental de que o envelhecimento não encerra o direito ao conhecimento. Herda também a compreensão de que a universidade deve permanecer aberta à experiência humana em todas as fases da vida. Sem essa ruptura histórica promovida por Vellas, dificilmente experiências como a UMA encontrariam legitimidade institucional e acadêmica.

A própria noção de convivência intergeracional, de aprendizagem ao longo da vida e de envelhecimento ativo possui raízes profundas no movimento inaugurado pelas Universidades da Terceira Idade francesas. Pierre Vellas demonstrou que pessoas idosas desejavam continuar aprendendo, convivendo e participando da vida intelectual. Esse gesto alterou políticas educacionais, ampliou o campo da gerontologia educacional e transformou a percepção social da velhice em diversos países.

Mas a dívida da UMA para com Pierre Vellas não é de submissão; é de genealogia. A UMA reconhece nele seu precursor histórico, aquele que abriu a porta da universidade para a velhice. Contudo, ao mesmo tempo, amplia radicalmente o horizonte que ele inaugurou.

Enquanto Vellas lutou para garantir o direito do velho de frequentar a universidade, a UMA acrescenta o direito de produzir universidade. O idoso deixa de ocupar apenas o lugar de aluno e passa a ser também autor, pesquisador, extensionista, coeducador e produtor epistemológico.

Assim, a relação entre Pierre Vellas e a UMA pode ser compreendida fenomenologicamente como herança viva. A UMA nasce dentro da tradição criada por Vellas, mas não permanece limitada a ela. Sua experiência demonstra que a inclusão universitária da velhice pode evoluir para algo ainda mais profundo: o reconhecimento da experiência vivida do velho como fundamento legítimo de produção científica, cultural e institucional.

Pierre Vellas abriu a universidade para os velhos. A UMA mostra que os velhos também podem reinventar a universidade.

A experiência da Universidade da Maturidade amplia de forma significativa o paradigma inaugurado por Pierre Vellas em Toulouse. Se Vellas rompeu a barreira histórica que excluía pessoas idosas da universidade, a UMA avança ao transformar a própria estrutura universitária a partir da presença, da voz e da autoria da velhice.

Pierre Vellas demonstrou que o velho pode aprender. Sua grande revolução foi afirmar o direito da pessoa idosa de permanecer intelectualmente ativa dentro da universidade. Contudo, a UMA acrescenta uma dimensão ainda mais radical: demonstra que o velho também pode ensinar, pesquisar, publicar, coautorizar e transformar institucionalmente a produção acadêmica.

A primeira grande inovação da UMA é a acolhência como postura epistemológica e institucional. Não basta permitir a entrada do idoso na universidade; é necessário construir espaços de escuta legítima de sua experiência vivida. A acolhência ultrapassa o acolhimento administrativo. Trata-se de reconhecer que a memória, a oralidade, a

ancestralidade e a trajetória existencial dos acadêmicos seniores possuem densidade formativa e científica.

Outra contribuição decisiva é a formulação da Educação Não Formal Formalizada. A UMA transforma experiências tradicionalmente consideradas informais rodas de conversa, narrativas de vida, trocas intergeracionais e saberes populares em produção acadêmica documentada. O saber vivido deixa de permanecer apenas na oralidade e passa a integrar livros, artigos, projetos de extensão, relatórios e publicações com ISBN. Fenomenologicamente, isso significa transformar experiência em permanência histórica.

A coautoria acadêmica talvez represente uma das maiores rupturas produzidas pela UMA. O velho não aparece apenas como participante de pesquisa ou objeto de análise científica. Ele se torna autor do conhecimento. Casos como o de Agostinho rompem fronteiras históricas da universidade ao legitimar epistemologias construídas fora da escolarização formal. A experiência passa a escrever.

A criação da UMA Indígena amplia ainda mais esse horizonte. Ao alcançar povos indígenas, como os Xerente, a universidade incorpora cosmologias, ancestralidades e modos de conhecimento que sequer estavam presentes no horizonte original das Universidades da Terceira Idade europeias. A velhice deixa de ser pensada apenas no contexto urbano ocidental e passa a dialogar com experiências comunitárias, territoriais e interculturais.

A expansão para 22 polos em diferentes territórios também demonstra outra inovação importante: a capacidade de crescimento mantendo diversidade cultural e comunitária. A UMA não produz um modelo homogêneo de envelhecimento; ela permite que diferentes contextos sociais, regionais e culturais atravessem a experiência universitária.

Nesse sentido, a relação entre Toulouse e Palmas não é de oposição, mas de continuidade ampliada. Pierre Vellas abriu a universidade para a velhice. Neila Barbosa Osório amplia essa abertura ao demonstrar que a velhice também pode produzir ciência, autoria, memória institucional e transformação universitária.

A UMA não nega Toulouse. Ela leva Toulouse adiante.

*« *L'instruction doit être universelle, c'est-à-dire s'étendre à tous
les citoyens.* »*
Condorcet, 1792

A Tradição Francesa: De Condorcet a Lengrand

A UMA não nasce do nada. Nasce de uma tradição que a França cultivou por dois séculos: a educação como direito universal e permanente.

Em 1792, em plena Revolução Francesa, o Marquês de *Condorcet* apresentou à Assembleia Nacional seu *Rapport sur l'instruction publique*. A tese era revolucionária: a educação não pode parar na juventude. Deve acompanhar o cidadão por toda a vida. *Condorcet* chamou isso de *instruction* permanente instrução permanente.

A semente dormiu por quase dois séculos. Em 1970, Paul *Lengrand*, educador francês que trabalhava na UNESCO, publicou *Introduction à l'éducation permanente*. O conceito de *Condorcet* ressurgiu com novo nome: *éducation* permanente educação permanente. *Lengrand* argumentava que a educação não é preparação para a vida; é a própria vida. Não termina com o diploma; continua até a morte.

Em 1997, a UNESCO realizou em Hamburgo a V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (CONFINTEA V). A Declaração de Hamburgo consolidou o que *Condorcet* e *Lengrand* haviam proposto:

Pierre Vellas conhecia essa tradição. Quando fundou a Universidade da Terceira Idade em 1973, não estava inventando estava aplicando. A UTI de Toulouse é filha de *Condorcet*, neta de *Lengrand*, irmã da Declaração de Hamburgo.

E a UMA é bisneta dessa linhagem.

O Começo: Toulouse, 1973

O começo desse movimento mundial ocorreu em Toulouse, em 1973, a partir da inquietação intelectual de Pierre Vellas, professor de Direito Internacional da *Université Toulouse Capitole*. Em uma sociedade que frequentemente associava aposentadoria ao

encerramento da vida produtiva e intelectual, Vellas percebeu algo que permanecia invisível para grande parte das instituições: havia, entre os idosos, um vasto potencial humano, cultural e intelectual desperdiçado.

Sua pergunta era simples, mas profundamente disruptiva para a época: por que pessoas aposentadas não poderiam continuar vivendo a universidade?

A partir dessa inquietação nasceu a primeira *Université du Troisième Âge* (Universidade da Terceira Idade) do mundo. O gesto de Vellas representou mais do que a criação de um programa educacional; constituiu uma ruptura histórica com a ideia de que a universidade pertence exclusivamente à juventude.

O modelo de Toulouse possuía características que o diferenciavam de iniciativas assistencialistas ou recreativas voltadas à velhice. A primeira delas era o vínculo universitário formal. Os idosos não participavam de atividades paralelas ou marginalizadas da vida acadêmica; eles estavam inseridos institucionalmente na universidade.

Outra característica fundamental era a convivência intergeracional. Jovens e idosos compartilhavam espaços de aprendizagem, experiências e diálogos, produzindo encontros que tensionavam estereótipos sobre ambas as gerações. A universidade passava a tornar-se espaço de coexistência de temporalidades humanas distintas.

Além disso, os participantes tinham acesso à estrutura universitária: bibliotecas, laboratórios, conferências e vida acadêmica em sentido amplo. O idoso deixava de ocupar posição periférica e passava a integrar o cotidiano institucional da universidade.

Talvez o aspecto mais revolucionário da proposta de Pierre Vellas tenha sido compreender a educação como direito permanente, e não como entretenimento tardio ou prática de caridade social. A velhice passava a ser reconhecida como etapa legítima de continuidade intelectual, cultural e existencial.

Fenomenologicamente, Vellas inaugurou uma nova compreensão do envelhecimento: o velho não era mais visto apenas como memória do passado, mas como sujeito ainda capaz de aprender, interpretar o mundo e participar ativamente da vida universitária.

Seu impacto foi imediato. Apenas dois anos depois, o movimento já se expandia rapidamente pela França. Em seguida, alcançou Bélgica, Suíça, Canadá e outros países europeus. A criação da *AIUTA – Association Internationale des Universités du Troisième Âge* consolidou internacionalmente essa rede de universidades voltadas à aprendizagem ao longo da vida, hoje presidida por François Vellas, filho de Pierre Vellas.

Pierre Vellas não criou apenas uma instituição universitária. Criou um paradigma civilizatório: o reconhecimento de que o envelhecimento não encerra o direito humano ao conhecimento, à convivência e à produção de sentido.

A Universidade da Maturidade reconhece sua dívida com Pierre Vellas. Sem Toulouse, não haveria UMA.

A Universidade da Maturidade reconhece sua filiação histórica ao movimento iniciado por Pierre Vellas em Toulouse. Sem a ruptura epistemológica promovida por Vellas em 1973, dificilmente experiências universitárias voltadas ao envelhecimento teriam alcançado legitimidade acadêmica e institucional em diferentes partes do mundo. Toulouse abriu a porta histórica para que a velhice pudesse habitar a universidade como espaço legítimo de aprendizagem, convivência e participação intelectual.

A UMA herda dessa tradição alguns princípios fundamentais. O primeiro deles é o vínculo universitário formal. Assim como a experiência francesa nasceu integrada à universidade, a UMA constitui-se como projeto de extensão da Universidade Federal do Tocantins, mantendo relação institucional direta com a educação superior pública. Isso significa que o envelhecimento não ocupa um espaço paralelo ou assistencialista, mas participa da própria estrutura universitária.

Outra herança importante é o reconhecimento do idoso como sujeito da educação. Em Toulouse, Pierre Vellas rompeu com a visão da velhice como incapacidade intelectual. Na UMA, essa compreensão ganha novos contornos simbólicos ao substituir expressões como “aluno da terceira idade” pela noção de acadêmico sênior. A linguagem revela uma mudança fenomenológica profunda: o velho não é tratado como

exceção ou categoria inferior de estudante, mas como integrante legítimo da comunidade universitária.

A educação como direito também constitui um eixo herdado de Toulouse. A gratuidade, a certificação e a formalização das atividades reafirmam que o acesso à universidade não deve ser condicionado pela idade. A experiência educativa deixa de ser favor institucional e assume caráter de política formativa legítima.

A inserção em redes internacionais igualmente aproxima a UMA do legado de Vellas. A relação com a *AIUTA – Association Internationale des Universités du Troisième Âge* e as parcerias com instituições como a ANGES demonstram que a experiência tocantinense dialoga com o movimento mundial das Universidades da Terceira Idade.

Entretanto, a UMA não permanece apenas na condição de herdeira. Ela amplia criticamente o paradigma inaugurado em Toulouse. Se Pierre Vellas demonstrou que o velho pode frequentar a universidade e continuar aprendendo, a UMA acrescenta algo ainda mais radical: demonstra que o velho também pode produzir conhecimento acadêmico, tornar-se autor, coautor, pesquisador e agente transformador da própria universidade.

Nesse sentido, a relação entre Toulouse e Palmas não é simples reprodução histórica. A UMA reconhece sua dívida com Pierre Vellas, mas transforma essa herança em expansão epistemológica. Toulouse abriu a universidade para a velhice. A UMA permite que a velhice também transforme a universidade, valorando as culturas regionais e locais de polo, reconhecendo o potencial cultural, econômico e social, insere dentro dos contextos e recria um espaço de troca de aprendizagem.

O paradigma inaugurado por Pierre Vellas em Toulouse representou uma ruptura histórica ao reconhecer a pessoa idosa como sujeito legítimo da educação universitária. Pela primeira vez, o velho deixava de ocupar apenas o lugar social da aposentadoria e passava a ser compreendido como alguém capaz de continuar aprendendo, convivendo e participando da vida intelectual.

Entretanto, o modelo de Toulouse e muitas de suas derivações internacionais ainda mantinham uma estrutura em que o idoso ocupava

predominantemente o lugar de receptor qualificado do conhecimento acadêmico. O velho passava a frequentar aulas, acessar bibliotecas, participar de atividades culturais e integrar espaços universitários. Isso já representava uma transformação profunda para a época, pois deslocava a velhice da marginalidade intelectual.

A Universidade da Maturidade acrescenta uma inflexão ainda mais radical: o idoso deixa de ser apenas participante da universidade e passa a tornar-se produtor de universidade.

Essa mudança altera a própria fenomenologia do espaço acadêmico. Em Toulouse, o idoso ingressa na universidade para aprender. Na UMA, ele também ensina. Em Toulouse, utiliza a biblioteca. Na UMA, publica livros que passam a compor o acervo universitário. Em Toulouse, participa das atividades acadêmicas. Na UMA, torna-se coautor ao lado de mestres e doutores. O velho não apenas recebe conhecimento; ele produz conhecimento reconhecido institucionalmente.

O caso de Agostinho torna essa transformação particularmente visível. Quando publica um livro com ISBN pela editora da Universidade Federal do Tocantins, sua presença ultrapassa a condição simbólica de inclusão universitária. Seu saber amazônico, suas narrativas orais, sua experiência ancestral e seus modos de compreender o mundo passam a integrar oficialmente a memória acadêmica institucional.

Fenomenologicamente, isso representa uma ruptura decisiva: a experiência vivida do velho deixa de ocupar posição periférica e torna-se epistemologia reconhecida. O saber oral, comunitário e ancestral não aparece apenas como objeto de estudo da universidade; passa a produzir universidade.

É justamente nesse ponto que a UMA avança além de Toulouse. Pierre Vellas abriu a porta universitária para a velhice e demonstrou que o velho podia continuar aprendendo. A UMA formula uma pergunta ainda mais profunda: e se a universidade também precisasse aprender com aquilo que os velhos carregam?

Essa pergunta desloca o centro da própria produção acadêmica. A universidade deixa de ser apenas lugar que transmite conhecimento científico para os idosos e passa a reconhecer que existem saberes

produzidos fora dos circuitos tradicionais da escolarização saberes da memória, da oralidade, da ancestralidade, da experiência territorial e comunitária que também possuem legitimidade epistemológica.

Nesse sentido, a UMA transforma a velhice de presença admitida em presença constitutiva da universidade. O velho não apenas entra na instituição; ele ajuda a redefinir o que a universidade pode ser.

A ACOLHÊNCIA, desenvolvida pela Universidade da Maturidade, pode ser compreendida como uma extensão histórica, ética e epistemológica da herança inaugurada por Pierre Vellas em Toulouse. Não representa ruptura com o paradigma das Universidades da Terceira Idade, mas aprofundamento de suas possibilidades mais radicais.

Pierre Vellas afirmou que a pessoa idosa possui direito à educação universitária. Sua luta histórica consistiu em desmontar a exclusão etária das instituições de ensino superior e reconhecer que o envelhecimento não elimina a capacidade humana de aprender, participar e permanecer intelectualmente ativa. Toulouse abriu a universidade para a velhice.

A ACOLHÊNCIA acrescenta uma nova pergunta a esse movimento: o que a velhice traz para dentro da universidade?

Essa mudança de perspectiva altera profundamente a relação entre universidade e envelhecimento. O idoso deixa de ser compreendido apenas como alguém que necessita acessar conhecimentos produzidos pela academia. Passa a ser reconhecido como portador de experiências, memórias, oralidades, ancestralidades e saberes que a própria universidade ainda não possui.

A ACOLHÊNCIA desloca o foco da simples inclusão para a escuta epistemológica. Não basta permitir que o velho entre; é necessário reconhecer que sua presença transforma os sentidos do espaço universitário. A universidade deixa de ocupar exclusivamente o lugar de quem ensina e passa também a aprender com aquilo que emerge das experiências vividas dos acadêmicos seniores.

Por isso, a ACOLHÊNCIA é filha de Toulouse, mas vai além de Toulouse. Herda de Vellas a defesa da educação permanente e do direito da velhice à universidade. Contudo, amplia essa herança ao

afirmar que o envelhecimento não representa apenas continuidade da aprendizagem, mas também produção legítima de conhecimento.

Quando Agostinho ensina saberes amazônicos em disciplinas do doutorado, quando acadêmicos seniores publicam livros, quando experiências de vida tornam-se pesquisa, extensão e autoria científica, a universidade já não está apenas acolhendo idosos. Está sendo atravessada por epistemologias que nascem fora de seus modelos tradicionais de produção do saber.

Nesse sentido, a ACOLHÊNCIA não contradiz Pierre Vellas. Ela prolonga sua pergunta histórica até suas consequências mais profundas. Vellas abriu a porta para o velho entrar na universidade. A ACOLHÊNCIA pergunta o que acontece quando a universidade finalmente escuta aquilo que o velho traz consigo.

6.2 As Universidades da Terceira Idade no Mundo

As Universidades da Terceira Idade (UTIs ou U3As) constituem um movimento internacional de educação permanente voltado principalmente para pessoas aposentadas ou em processo de envelhecimento. O movimento surgiu em 1973, na Université Toulouse Capitole, por iniciativa de Pierre Vellas, professor de Direito Internacional que defendia o direito da pessoa idosa de permanecer vinculada à universidade e à produção cultural.

O modelo francês original possuía forte vínculo institucional com universidades formais. Os idosos participavam de cursos, atividades culturais, conferências e pesquisas dentro do ambiente universitário, convivendo com estudantes jovens e acessando bibliotecas e estruturas acadêmicas. A proposta de Vellas transformou a compreensão social da velhice ao afirmar que o envelhecimento não interrompe a capacidade humana de aprender, produzir cultura e participar da vida intelectual.

Na década de 1980, o movimento chegou ao Reino Unido, onde passou por importante transformação. O modelo britânico das U3As valorizou a aprendizagem colaborativa entre pares, reduzindo a dependência direta das universidades e fortalecendo grupos autogeridos por aposentados. Posteriormente, o movimento expandiu-

se para países como Canadá, Austrália, China, Portugal e diversas nações latino-americanas.

Hoje, as Universidades da Terceira Idade estão presentes em vários continentes e assumem formatos distintos: universitários, comunitários, associativos e híbridos. Algumas experiências enfatizam envelhecimento ativo e participação social; outras desenvolvem forte dimensão intergeracional e produção cultural.

No Brasil, as primeiras experiências surgiram na década de 1990, influenciadas principalmente pelo modelo francês. Mais recentemente, experiências como a Universidade da Maturidade ampliaram esse paradigma ao reconhecer a pessoa idosa não apenas como aprendiz, mas também como produtora de conhecimento acadêmico, autora e coautora de pesquisas e publicações científicas.

Tabela 7 — Modelos Internacionais de Universidades da Terceira Idade

MODELO	CARACTERÍSTICAS PRINCIPAIS	EXEMPLOS
Modelo Francês	Vinculado formalmente à universidade; professores universitários; acesso à estrutura acadêmica	Université Toulouse Capitole
Modelo Britânico (U3A)	Aprendizagem entre pares; autogestão; grupos comunitários independentes	The Third Age Trust
Modelo Comunitário	Ênfase em convivência, participação social e envelhecimento ativo	Canadá, Austrália
Modelo Intergeracional	Integra idosos e jovens em projetos educativos conjuntos	Brasil, Portugal
Modelo da UMA	Educação não formal formalizada; coautoria acadêmica; produção científica intergeracional	Universidade da Maturidade

Fonte: Osório (2026)

6.3 O Que a UMA Faz Diferente

Da Saúde à Atividade, da Atividade à Criação

A proposta da longevidade criativa ganha maior densidade teórica quando dialoga com autores que compreendem o ser humano como sujeito de experiência, produção de sentido, aprendizagem contínua e transformação social. Nesse horizonte, a velhice deixa de ser entendida apenas como etapa biológica e passa a ser reconhecida como território de criação existencial, cultural e epistemológica.

Paulo Freire contribui para essa discussão ao afirmar que ninguém é apenas receptor de conhecimento todos são produtores de saber. Sua concepção de educação dialógica rompe com a lógica

assistencialista frequentemente atribuída à velhice. Na perspectiva freireana, o idoso não ocupa o lugar do sujeito que apenas recebe cuidado ou entretenimento; ele é sujeito histórico capaz de narrar experiências, ensinar, problematizar o mundo e produzir consciência crítica. A longevidade criativa aproxima-se dessa visão ao compreender o envelhecimento como continuidade da autoria humana.

Já Maurice Merleau-Ponty oferece uma contribuição fundamental ao compreender o corpo como lugar da experiência vivida. A velhice, nessa perspectiva, não pode ser reduzida à degeneração fisiológica. O corpo envelhecido continua sendo corpo perceptivo, sensível e relacional. A criação na velhice nasce exatamente desse corpo que viveu, sofreu, trabalhou, amou e acumulou memórias. A longevidade criativa reconhece que a experiência acumulada não é resíduo do passado, mas matéria-prima para novas produções de sentido.

Em Viktor Frankl, a discussão aproxima-se da busca existencial por significado. Frankl compreende que o ser humano permanece capaz de encontrar sentido em qualquer etapa da vida. Na velhice, esse sentido frequentemente se manifesta no legado, na transmissão de valores, na arte, na escrita, no cuidado e na contribuição social. A longevidade criativa dialoga diretamente com essa compreensão ao afirmar que criar é uma forma de transcender a própria finitude. O velho criativo não apenas ocupa o tempo produz marcas simbólicas que permanecem.

A contribuição de Pierre Vellas é estrutural nesse percurso. Ao criar as Universidades da Terceira Idade, Vellas rompeu com a ideia de que educação pertence apenas à juventude. Seu pensamento inaugura a noção de educação permanente como direito humano ao longo da vida. Contudo, a longevidade criativa avança um passo além: o idoso não apenas aprende ele também ensina, pesquisa, orienta, escreve e cria conhecimento. A universidade deixa de ser espaço de acolhimento da velhice para tornar-se espaço de produção intelectual da velhice.

Por sua vez, Anita Liberalesso Neri amplia a discussão ao demonstrar que envelhecimento bem-sucedido envolve adaptação, desenvolvimento psicológico e participação social significativa. Sua produção ajuda a compreender que a velhice pode ser marcada por

crescimento subjetivo, resiliência e continuidade do desenvolvimento humano. A longevidade criativa dialoga com Neri ao propor que o desenvolvimento na velhice não se limita à manutenção de capacidades, mas pode alcançar níveis elevados de expressão criativa, autoria e contribuição coletiva.

Nesse entrelaçamento teórico, a longevidade criativa emerge como mais do que uma prática institucional da Universidade da Maturidade. Ela se configura como uma categoria contemporânea da gerontologia capaz de integrar saúde, participação, experiência vivida, educação permanente, sentido existencial e produção de legado.

Se o envelhecimento saudável garantiu vida, e o envelhecimento ativo garantiu participação, a longevidade criativa propõe algo ainda mais profundo: a possibilidade de continuar produzindo mundo.

O exemplo de Agostinho Quintino Batista materializa, de forma concreta, a distinção entre envelhecimento ativo e longevidade criativa.

Agostinho,	aos	83	anos,	é	saudável?	Sim.
É			ativo?			Sim.

Mas isso, por si só, não o define.

O que verdadeiramente marca sua existência é sua capacidade de continuar criando.

- Cinco livros escritos não apenas lidos, mas produzidos;
- Músicas compostas não apenas apreciadas, mas criadas;
- Aulas ministradas não apenas frequentadas, mas conduzidas;
- Produção acadêmica em coautoria não apenas presença universitária, mas autoria intelectual.

A diferença é profunda. O envelhecimento ativo pode manter o sujeito em movimento; a longevidade criativa transforma esse movimento em produção de sentido.

Nesse horizonte, a criação deixa de ser privilégio da juventude e passa a ser reconhecida como potência humana contínua. O velho criador não ocupa apenas espaços sociais ele produz memória, conhecimento, cultura e legado.

A longevidade criativa não rejeita os paradigmas anteriores da gerontologia. Pelo contrário: incorpora-os e os amplia. Não existe criação sem um mínimo de saúde funcional. Não existe criação sem

participação ativa no mundo. Contudo, é plenamente possível encontrar pessoas saudáveis e ativas que apenas reproduzem rotinas sem produzir autoria, expressão ou transformação.

É exatamente nesse ponto que a proposta da Universidade da Maturidade encontra sua singularidade epistemológica. A UMA não deseja apenas idosos ocupados deseja sujeitos criadores.

Criadores de livros, projetos, músicas, pesquisas, vínculos, tecnologias sociais e novas formas de existir na velhice, essa ressignificação marca um tempo de contribuição que ainda existe.

Porque a atividade pode preencher o tempo. Mas a criação preenche o sentido, essa valorização parte do reconhecimento ao autor que tem a capacidade de expressar suas vivências e dar sentido na memórias e cultura que faz o nosso povo brasileiro e principalmente do povo da região Amazônica ser visto e reconhecido.

Sob diálogo com Viktor Frankl, pode-se afirmar que a criação funciona como resposta existencial à finitude: o sujeito envelhece biologicamente, mas continua transcendendo simbolicamente. Em aproximação com Paulo Freire, Agostinho deixa de ser objeto de cuidado para tornar-se autor de saberes. E, fenomenologicamente, em Maurice Merleau-Ponty, sua corporeidade envelhecida não representa encerramento da experiência, mas continuidade da expressão humana no mundo.

Assim, a longevidade criativa propõe uma mudança decisiva na compreensão da velhice: o ápice do envelhecimento não é apenas viver mais, nem apenas participar mais, mas continuar criando enquanto se vive.

6.4 Outras Experiências Brasileiras

No Brasil, experiências de educação popular também formalizaram saberes não acadêmicos, mas com diferenças importantes:

Essas experiências revelam que a educação popular brasileira já produziu importantes rupturas no modelo tradicional de conhecimento.

Contudo, a proposta da Universidade da Maturidade desloca o debate para outro patamar: não apenas incluir sujeitos historicamente excluídos da universidade, mas reconhecer a velhice como produtora legítima de conhecimento acadêmico.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra construiu, desde os anos 1980, uma das experiências mais sólidas de pedagogia popular da América Latina. Inspirado em Paulo Freire, o movimento organizou escolas de formação política, cursos técnicos em agroecologia e programas universitários voltados à Educação do Campo. Sua contribuição é decisiva ao demonstrar que populações historicamente marginalizadas podem acessar formação superior sem abandonar suas identidades culturais e territoriais. Entretanto, o eixo central permanece na formação política coletiva e na emancipação social dos trabalhadores rurais. O saber popular aparece como instrumento de luta e organização, mas não necessariamente como autoria acadêmica individual da pessoa idosa.

A Pedagogia da Alternância, originada na França em 1935 e difundida no Brasil a partir da década de 1960, também rompe com a separação rígida entre escola e vida cotidiana. Ao alternar “tempo-escola” e “tempo-comunidade”, reconhece que o aprendizado ocorre no trabalho, na família, no território e nas relações sociais. Essa metodologia valoriza os saberes comunitários e familiares, sobretudo em contextos rurais. Contudo, esses saberes geralmente entram na universidade como objeto curricular ou experiência pedagógica, e não como produção científica legitimada dos próprios participantes.

As chamadas Universidades Populares, como a UNIPOP, ampliam ainda mais a perspectiva da educação cidadã e da formação crítica. Inspiradas em movimentos latino-americanos de educação popular, priorizam consciência política, participação social e emancipação coletiva. Porém, em muitos casos, mantêm relativa distância das estruturas formais da universidade pública e da certificação reconhecida institucionalmente.

É nesse cenário que a Universidade da Maturidade apresenta uma singularidade epistemológica importante.

A UMA não apenas acolhe saberes populares, comunitários ou experienciais ela os transforma em produção acadêmica reconhecida institucionalmente.

O idoso não comparece apenas como aluno, testemunha ou beneficiário de ações extensionistas. Ele participa como autor, pesquisador, coorientador, escritor, palestrante e produtor de conhecimento.

Essa diferença é decisiva.

Enquanto muitas experiências de educação popular reconhecem o saber vivido como ferramenta pedagógica, a longevidade criativa propõe algo além: o reconhecimento da experiência envelhecida como epistemologia legítima.

O saber do velho deixa de ser apenas memória oral ou patrimônio afetivo e passa a ocupar espaço de autoria científica, cultural e intelectual.

Nesse sentido, a Universidade da Maturidade aproxima:

- educação popular;
- gerontologia;
- fenomenologia da experiência;
- educação permanente;
- produção intergeracional do conhecimento.

E produz uma inversão histórica relevante: o velho deixa de ser apenas objeto de estudo da universidade para tornar-se sujeito produtor da própria universidade.

6.5 A UMA como Movimento Social

"Me Chama Que Eu Vou"

A UMA tem um grito. Não é slogan de marketing nem frase de efeito para relatório institucional. É chamado que funciona.

A Universidade da Maturidade não mobiliza apenas matrículas.

Mobiliza pertencimento. A UMA tem um grito de guerra que contagia e agrega. não um slogan publicitário, não é uma frase institucional criada para

relatórios ou campanhas.
É um chamado. E o mais importante: ele funciona. Quando Neila Barbosa Osório e Luiz Sinésio Silva Neto convocam, as pessoas vêm. Não algumas. Milhares. Vêm não apenas por cursos, certificados ou eventos. Vêm porque reconhecem naquele espaço algo raro: lugar de existência, voz e criação.

Não chegam por obrigação.

Chegam por pertencimento.

Não chegam por remuneração.

Chegam por vínculo afetivo, intelectual e comunitário.

Esse fenômeno é incomum na universidade contemporânea.

A maioria dos cientistas produzem artigos. Alguns desenvolvem teorias que recebem seus nomes. Outros conseguem criar instituições duradouras. Mas poucos conseguem formar comunidade viva em torno de uma ideia, de um projeto que permanece vivo a mais de 20 anos.

Mais raro ainda é produzir uma comunidade que se move.

Quantos intelectuais conseguem fazer um chamado e ver pessoas atravessando cidades, estados e rios para estar presentes? Quantos conseguem mobilizar idosos que viajam de ônibus, barco, motocicleta, avião ou caminhando apenas para participar de um encontro de aprendizagem, afeto e criação coletiva?

A UMA consegue.

E talvez isso revele algo fundamental sobre sua natureza.

A Universidade da Maturidade não opera apenas como projeto educacional. Ela funciona como experiência de reconhecimento humano. Seus participantes não são tratados como sujeitos em decadência, mas como pessoas ainda capazes de produzir sentido, memória, arte, pesquisa, amizade e futuro.

É exatamente aí que a longevidade criativa deixa de ser apenas conceito e torna-se prática social concreta. Porque instituições podem oferecer atividades.

Mas somente comunidades produzem pertencimento.

E pertencimento é uma das maiores forças de permanência humana.

Sob diálogo com Paulo Freire, pode-se afirmar que a UMA constrói uma pedagogia do encontro. Em aproximação com Maurice Merleau-Ponty, esse pertencimento não é abstrato é vivido corporalmente nos abraços, nas viagens, nas rodas de conversa, nas apresentações culturais e nas produções coletivas. E, à luz de Viktor Frankl, talvez o que mova tantas pessoas seja justamente a possibilidade de continuar encontrando sentido mesmo diante da passagem do tempo. A força da UMA talvez esteja exatamente nisso: ela não reúne idosos em torno da velhice; ela reúne pessoas em torno da continuidade da vida.

A Rede Viva

A UMA não é obra isolada de duas pessoas. É organismo coletivo. Uma rede que pulsa, cresce, atravessa fronteiras e permanece viva porque foi tecida por vínculos humanos reais. Saiu do Tocantins, alcançou Mato Grosso do Sul, cruzou o oceano até Portugal. Não como franquia institucional, mas como experiência humana compartilhada.

Os 7.500 acadêmicos seniores formados em duas décadas são a prova mais concreta dessa vitalidade. Não são números arquivados em relatórios. São presenças contínuas. Pessoas que retornam à universidade, participam das atividades, levam filhos, netos, vizinhos, amigos. Gente que transforma a UMA em tema cotidiano de conversa, em espaço de pertencimento e defesa coletiva. A permanência desses vínculos revela que a experiência educativa ultrapassou a certificação formal e se converteu em identidade social e afetiva.

Os docentes da Universidade Federal do Tocantins e das instituições parceiras sustentam essa construção pela presença comprometida. Não apenas pela exigência acadêmica, mas pela crença no projeto humano que a UMA representa. São professores que orientam, escutam, acompanham trajetórias e aprendem junto com os acadêmicos seniores. Nesse encontro, a docência deixa de ser vertical e assume dimensão fenomenológica de troca, coexistência e reconhecimento mútuo.

A formação de pesquisadores também demonstra a potência multiplicadora da ACOLHÊNCIA. Sessenta e um pesquisadores foram formados diretamente sob orientação de Neila Barbosa Osório: 10 doutores, 40 mestres e 11 pós-doutores, além de mais de 250 especialistas. Esses sujeitos levam consigo não apenas uma metodologia, mas uma compreensão ética do envelhecimento, baseada na escuta, no pertencimento e na valorização da experiência vivida. A ACOLHÊNCIA deixa de ser conceito localizado e torna-se semente epistemológica espalhada pelo país.

As parcerias institucionais ampliam essa rede. Os 22 polos municipais revelam uma articulação entre universidade, gestão pública e comunidade. Prefeituras cedem espaços, organizam logística, constroem convênios e garantem funcionamento das ações. Mas o elemento mais significativo talvez seja outro: a continuidade da UMA frequentemente ultrapassa mudanças políticas, porque a própria comunidade reivindica sua permanência. Quando a população passa a defender uma política educacional como necessidade coletiva, ela deixa de ser apenas projeto institucional e se torna patrimônio social.

A diversidade dos territórios alcançados pela UMA revela ainda a dimensão inclusiva dessa experiência. Povos indígenas Akwê-Xerente em Tocantínia, comunidades quilombolas em Brejinho de Nazaré, populações urbanas em Palmas, Campo Grande e Dourados compõem uma rede heterogênea unida não pela homogeneidade cultural, mas pela possibilidade de encontro humano mediado pela educação, pelo cuidado e pela escuta.

A Trama Viva da UMA demonstra que o envelhecimento não pode ser compreendido como experiência isolada do sujeito. O ser humano envelhece em relação, em comunidade, em reconhecimento mútuo. A ACOLHÊNCIA emerge justamente nesse entrelaçamento de existências. Não é assistência. Não é favor institucional. É experiência compartilhada de pertencimento, onde cada pessoa encontra espaço para continuar sendo, aprendendo e significando sua própria trajetória.

A força da UMA talvez esteja exatamente nisso: ela não forma apenas acadêmicos seniores. Forma comunidade.

A Maior Obra Social da UFT

A Universidade Federal do Tocantins existe desde 2003. Ao longo de mais de duas décadas, consolidou pesquisas, formou profissionais, produziu conhecimento científico e ampliou sua presença social em diferentes territórios. Mas entre tantos projetos, poucos alcançaram a dimensão humana, social e comunitária construída pela Universidade da Maturidade.

A UMA tornou-se o projeto mais longo da universidade, funcionando de forma ininterrupta desde 2006. Em um país marcado pela descontinuidade de políticas públicas e projetos sociais, sua permanência já representa, por si só, um fenômeno institucional raro. Mais do que sobreviver, a UMA expandiu-se, fortaleceu vínculos e transformou-se em referência nacional sobre envelhecimento, educação e pertencimento.

Também é o projeto de maior alcance social da UFT: 7.500 acadêmicos seniores formados em 22 polos. Cada polo representa mais do que extensão universitária. Representa presença concreta em municípios, comunidades tradicionais, bairros urbanos e territórios onde o envelhecimento frequentemente foi tratado apenas como silêncio ou invisibilidade.

Os reconhecimentos recebidos expressam essa relevância: Prêmio Darcy Ribeiro, premiações em Direitos Humanos, Embaixadores da Paz, reconhecimento internacional da Universidade Rey Juan Carlos e da ANGES. Além disso, a UMA tornou-se a única Tecnologia Social certificada pela Fundação Banco do Brasil voltada especificamente à educação de pessoas idosas em todo o país. Esses títulos não são apenas medalhas institucionais; são sinais de que a experiência construída no Tocantins ultrapassou fronteiras acadêmicas e passou a dialogar com políticas públicas, direitos humanos e inovação social.

Mas os números e os prêmios ainda são insuficientes para explicar o que a UMA realmente produziu.

O essencial talvez esteja em algo menos mensurável e mais profundo: a criação de comunidade.

Não uma relação assistencialista entre instituição e beneficiários. Não uma lógica de público-alvo. Não uma clientela dependente de serviços. A UMA construiu pertencimento coletivo. Pessoas que se reconhecem pelo nome, que sentem falta umas das outras, que se telefonam, que visitam colegas adoecidos, que celebram aniversários juntas, que compartilham lutos e conquistas.

O velho deixa de ocupar lugar de isolamento social para reencontrar sentido na convivência, na escuta e na reciprocidade. A universidade deixa de ser espaço distante e transforma-se em território afetivo.

Talvez seja exatamente por isso que a UMA ultrapassa a ideia de projeto universitário. Ela opera como experiência de reconstrução do vínculo humano em uma sociedade marcada pela fragmentação, pela solidão e pelo descarte simbólico da velhice.

A maior obra social da UFT não foi apenas ensinar pessoas idosas. Foi fazer com que milhares delas voltassem a sentir que pertencem ao mundo.

Legado Humano Vivo

Durante décadas, a ciência aprendeu a medir legado por métricas objetivas: citações, índice h, fator de impacto, qualificação de periódicos, produtividade acadêmica. São indicadores legítimos. Revelam alcance intelectual, circulação de ideias e influência científica.

Mas existe um outro legado que nenhuma plataforma consegue calcular.

Um legado que não aparece integralmente no currículo Lattes nem nas bases do Google Scholar. Um legado que não cabe em gráficos bibliométricos porque é construído em vínculos humanos. O legado humano vivo: pessoas que seguem existindo de maneira diferente porque cruzaram o caminho de alguém.

Neila Barbosa Osório e Luiz Sinésio Silva Neto carregam os dois tipos de legado.

Possuem produção científica, livros, orientações, pesquisas, reconhecimento acadêmico e premiações nacionais e internacionais.

Construíram uma trajetória intelectual sólida. Mas existe algo ainda mais raro: construíram comunidade humana capaz de responder ao chamado.

“Me chama que eu vou.”

A frase parece simples, quase cotidiana. Mas nela existe um resumo da profunda de duas décadas de trabalho coletivo. Ela revela confiança, pertencimento e reciprocidade. Ninguém responde assim a uma instituição burocrática. As pessoas respondem assim quando se sentem vistas, acolhidas e parte de algo maior que elas mesmas.

A ACOLHÊNCIA manifesta-se justamente nesse movimento. Não como teoria abstrata, mas como experiência concreta de relação humana. Uma universidade que não apenas transmite conhecimento, mas reconhece existências. Que não reduz pessoas idosas à condição de receptoras passivas, mas as integra como sujeitos de saber, afeto e transformação social.

A UMA rompe com a imagem tradicional da universidade como torre de marfim distante da vida cotidiana. Ela aproxima ciência e existência concreta. O conhecimento deixa de circular apenas entre especialistas e passa a produzir efeitos reais na forma como as pessoas vivem, convivem e envelhecem.

Talvez por isso a UMA tenha se tornado mais que um programa educacional. Ela se converteu em casa simbólica.

E casas verdadeiras não se sustentam apenas por paredes ou estruturas administrativas. Sustentam-se porque existe gente disposta a cuidar delas.

A UMA é isso: casa de gente.

E quando uma comunidade passa a sentir que aquela casa também lhe pertence, ela deixa de ser apenas projeto universitário e se transforma em legado humano vivo.

6.6 A Contribuição Específica da UMA

A Universidade da Maturidade não precisa ser compreendida como experiência superior às demais iniciativas de educação para pessoas velhas existentes no Brasil e no mundo. Sua relevância está

justamente na singularidade do modelo que construiu ao longo de duas décadas. A contribuição específica da UMA emerge de elementos que, articulados, produzem uma experiência educacional rara no campo da gerontologia educacional.

Vínculo orgânico com universidade federal

O primeiro diferencial está no vínculo estrutural e permanente com a Universidade Federal do Tocantins. A UMA não opera como projeto periférico, parceria ocasional ou convênio temporário dependente de editais passageiros. Trata-se de um programa institucionalizado de extensão universitária que permanece ativo há 20 anos, com reconhecimento formal, coordenação docente, inserção acadêmica e continuidade administrativa.

Essa permanência altera profundamente a experiência dos participantes. O idoso não entra em um espaço improvisado ou assistencialista; ele passa a ocupar legitimamente o território universitário. Isso produz reconhecimento simbólico e pertencimento institucional. A universidade deixa de ser observadora distante da velhice e passa a integrar o envelhecimento como parte de sua própria missão social.

Certificação formal de 350 horas

O segundo ponto é a estrutura acadêmica efetiva do curso. A formação oferecida pela UMA não se reduz a atividades recreativas ou certificados simbólicos de participação. Existe matriz curricular organizada, conjunto disciplinar definido e carga horária formal de 350 horas, distribuídas em 15 disciplinas registradas institucionalmente.

Esse aspecto é decisivo porque rompe com práticas historicamente infantilizadoras dirigidas às pessoas velhas. O acadêmico sênior deixa de ser visto apenas como sujeito de entretenimento e passa a ser reconhecido como sujeito capaz de aprender, produzir conhecimento e cumprir exigências acadêmicas legítimas.

Isso reconfigura a relação do sujeito com sua própria velhice. O envelhecimento deixa de significar retração intelectual e passa a representar continuidade existencial da aprendizagem.

Produção acadêmica dos participantes

O terceiro diferencial talvez seja o mais inovador: a transformação dos acadêmicos seniores em produtores de conhecimento.

Agostinho não recebeu apenas um diploma por frequentar aulas. Tornou-se coautor de obra publicada por editora universitária. Sua experiência vivida ultrapassou a oralidade cotidiana e ganhou permanência acadêmica registrada em ISBN. Sua voz deixou de ocupar apenas espaço privado e passou a integrar oficialmente a produção científica e cultural da universidade.

Esse movimento rompe uma hierarquia histórica do saber acadêmico. A pessoa idosa não aparece apenas como objeto de pesquisa, mas como autora, narradora e produtora de conhecimento legítimo.

Na literatura sobre educação de idosos, esse deslocamento ainda é raro. Grande parte das iniciativas promove inclusão educacional; poucas promovem autoria intelectual compartilhada.

A questão que emerge, então, não é se outras universidades podem reproduzir essa experiência. Podem.

Mas a replicação exige mais do que abertura de turmas para idosos. Exige adesão ao método da ACOLHÊNCIA, à construção de pertencimento, à escuta fenomenológica das experiências vividas e à compreensão de que educação na velhice não é caridade institucional. É reconhecimento humano e epistemológico.

Capítulo VII

Condições de Replicabilidade: Como Outras Universidades Podem Fazer

A Universidade da Maturidade não é resultado de acaso, carisma isolado ou acontecimento irrepetível. Não é milagre institucional. É construção metodológica.

E justamente por ser metodologia, pode ser aprendida, adaptada e replicada.

O que sustenta a UMA não é apenas boa vontade. Existe estrutura, intencionalidade pedagógica, permanência institucional e uma compreensão específica sobre o envelhecimento humano. A ACOLHÊNCIA organiza essa prática como método de vínculo, pertencimento e produção coletiva de sentido.

Isso significa que outras universidades também podem construir experiências transformadoras com pessoas idosas, desde que compreendam um ponto central: não basta abrir vagas para velhos dentro da universidade. É preciso transformar a relação da própria universidade com a velhice.

A metodologia da UMA mostra que o envelhecimento precisa deixar de ocupar lugar periférico nas instituições acadêmicas. Quando o idoso é tratado apenas como extensão assistencial, a experiência se limita à ocupação de tempo. Quando é reconhecido como sujeito de saber, memória e produção intelectual, a universidade também se transforma.

Replicar a UMA não significa copiar exatamente seus formatos, disciplinas ou eventos, cada polo é capaz de compreender e ressignificar aquilo que marca sua região e traga sua própria identidade. Significa compreender seus princípios estruturantes:

- pertencimento em vez de assistencialismo;
- escuta em vez de tutela;

- convivência intergeracional em vez de segregação etária;
- autoria em vez de passividade;
- comunidade em vez de clientela.

A força da metodologia está em reconhecer que o envelhecimento continua sendo experiência de projeto, desejo, criação e aprendizado. O sujeito velho não é alguém encerrando a existência, mas alguém ainda produzindo o mundo.

Por isso a UMA oferece uma contribuição rara à educação superior brasileira: ela demonstra que uma universidade pode envelhecer junto com seu povo sem perder rigor acadêmico e, talvez justamente por isso, tornar-se mais humana.

7.1 Condições Institucionais

Para implementar uma proposta de Educação Não Formal Formalizada, a universidade precisa compreender que iniciativas dessa natureza não sobrevivem apenas da motivação individual de professores ou de ações isoladas de extensão. Elas exigem decisão institucional, continuidade política e reconhecimento administrativo. A experiência da Universidade da Maturidade demonstra que permanência não acontece por acaso; ela é construída por escolhas institucionais contínuas.

O primeiro elemento fundamental é a decisão política da gestão universitária. A reitoria precisa reconhecer o envelhecimento como parte legítima da missão da universidade pública. A UMA permanece ativa há duas décadas porque diferentes gestões da Universidade Federal do Tocantins mantiveram o compromisso com sua continuidade. Sem apoio institucional, programas educacionais voltados às pessoas idosas tornam-se vulneráveis às mudanças administrativas e frequentemente desaparecem a cada troca de gestão.

Outro aspecto decisivo é a existência de coordenação docente permanente. A continuidade metodológica da UMA foi sustentada pela atuação constante de Neila Barbosa Osório e Luiz Sinésio Silva Neto ao longo de vinte anos. Essa permanência garante memória institucional, aprofundamento metodológico, formação de pesquisadores e

produção acadêmica vinculada ao programa. Quando experiências educativas não possuem coordenação acadêmica sólida, tendem a se transformar em ações assistencialistas fragmentadas, sem continuidade epistemológica ou identidade institucional.

A estrutura administrativa também possui papel central. A existência de sede física, equipamentos, equipe de apoio e espaço próprio dentro do campus universitário produz reconhecimento simbólico e estabilidade concreta. A UMA possui presença material na universidade, e isso altera a percepção dos participantes sobre pertencimento. Programas que funcionam apenas em espaços improvisados ou cedidos temporariamente têm dificuldade de consolidar identidade institucional e permanência comunitária.

Além disso, o registro institucional formal é indispensável. Matrículas acadêmicas, certificação oficial, inserção em plataformas de gestão universitária e reconhecimento administrativo garantem legitimidade e continuidade. Sem formalização, projetos permanecem frágeis, dependentes de vontades individuais e sujeitos ao desaparecimento sem memória institucional. O registro acadêmico transforma a experiência educativa em política universitária efetiva.

Tais condições institucionais revelam algo importante: o envelhecimento só ocupa lugar legítimo na universidade quando deixa de ser tratado como atividade periférica e passa a integrar estruturalmente a vida acadêmica. A permanência da UMA demonstra que incluir pessoas idosas na universidade exige mais do que acolhimento simbólico; exige compromisso institucional concreto, continuidade administrativa e reconhecimento da velhice como parte legítima da produção de conhecimento e da experiência universitária.

7.2 Condições Pedagógicas

1. Currículo com carga horária substancial

A UMA oferece 350 horas em 15 disciplinas. Não é workshop de fim de semana. Formação exige tempo, profundidade, avaliação processual.

2. Matriz curricular diversificada

Políticas públicas, direitos humanos, legislação, metodologias participativas, tecnologias digitais, saúde coletiva. O velho não aprende só "coisas de velho" — aprende o que precisa para atuar como cidadão e educador.

3. Certificação que habilita

O certificado de Agostinho diz "Educador Político Social do Envelhecimento Humano". Não diz "participou de atividades". O título habilita para função específica.

4. Progressão de itinerário

Da matrícula inicial à coautoria de livros, à participação em bancas, ao ensino em pós-graduação. O velho não fica estacionado em "aluno da terceira idade". Ele progride.

7.3 Roteiro de Implementação

A experiência da Universidade da Maturidade demonstra que programas voltados ao envelhecimento humano não surgem prontos nem se consolidam de forma imediata. Eles exigem planejamento institucional, continuidade metodológica e compromisso político da universidade. O diferencial da UMA é que, após vinte anos de experiência, seu percurso já pode servir como referência concreta para outras instituições que desejem implementar uma proposta de Educação Não Formal Formalizada.

O primeiro passo é conquistar apoio da reitoria e da gestão superior da universidade. Sem decisão política institucional, iniciativas dessa natureza tendem a depender apenas do esforço individual de professores e tornam-se frágeis diante de mudanças administrativas. O reconhecimento da proposta como política universitária precisa acontecer ainda nos primeiros meses de planejamento.

Após essa adesão institucional, torna-se necessário designar uma coordenação docente permanente. A continuidade metodológica depende da existência de professores comprometidos com o projeto em longo prazo. A coordenação não atua apenas na gestão administrativa, mas também na construção da identidade pedagógica, na formação da equipe e na consolidação acadêmica do programa.

Na sequência, a universidade precisa criar estrutura administrativa própria. Isso inclui sala física, equipamentos, equipe de apoio e espaço institucional reconhecido dentro do campus. A existência concreta do programa no ambiente universitário fortalece pertencimento, identidade e permanência. Programas sem estrutura própria tendem a permanecer invisíveis ou provisórios.

Paralelamente, deve-se desenvolver uma matriz curricular consistente, com carga horária mínima de 300 horas. A formação precisa ultrapassar atividades recreativas e oferecer percurso educativo estruturado, contemplando temas como direitos humanos, políticas públicas, saúde coletiva, cidadania, tecnologias digitais e metodologias participativas. O objetivo é formar sujeitos ativos socialmente e não apenas ocupar o tempo livre da população idosa.

Com a estrutura pedagógica definida, o programa precisa ser registrado oficialmente nas plataformas institucionais da universidade. Matrícula formal, certificação reconhecida e inserção nos sistemas acadêmicos garantem legitimidade e continuidade administrativa.

Somente após essa consolidação inicial deve ocorrer a abertura da primeira turma com matrícula regular dos participantes. Esse momento marca a transição entre ideia e política universitária efetiva. A experiência da UMA mostra que esse processo inicial pode levar entre doze e dezoito meses.

Ao longo de toda a implementação, a equipe deve ser formada continuamente em escuta fenomenológica e metodologias de acolhimento. O diferencial da UMA não está apenas na estrutura curricular, mas na maneira como os vínculos humanos são construídos dentro da experiência educativa. A formação técnica sem acolhimento tende a reproduzir relações burocráticas e distantes.

Nos anos seguintes, o programa deve avançar para produção acadêmica compartilhada com os participantes. A publicação de livros, relatos de experiência e pesquisas com coautoria dos acadêmicos seniores fortalece o reconhecimento das pessoas idosas como produtoras de conhecimento e não apenas receptoras de ensino.

Com a consolidação da experiência inicial, torna-se possível expandir a atuação para outros municípios por meio da criação de polos descentralizados. Esse movimento amplia o alcance social do programa e fortalece sua presença territorial.

Em longo prazo, a universidade precisa consolidar produção acadêmica sistemática vinculada ao programa, envolvendo pesquisas, orientações, publicações científicas e formação de novos pesquisadores. É essa articulação entre ensino, pesquisa, extensão e comunidade que transforma o projeto em referência institucional duradoura.

A UMA levou vinte anos para construir a estrutura que possui hoje. Porém, universidades que iniciarem esse percurso atualmente não precisam começar do zero. A metodologia já desenvolvida oferece caminhos, aprendizados e referenciais capazes de acelerar a implantação de experiências semelhantes, desde que exista compromisso real com o envelhecimento humano, com a permanência institucional e com a construção de comunidade.

7.4 Protocolo de Formação em ACOLHÊNCIA: Como a UMA Prepara sua Equipe

A ACOLHÊNCIA não é dom é competência. Pode ser aprendida, praticada, avaliada. A UMA desenvolveu protocolo de formação para preparar coordenadores, instrutores e equipe de apoio.

Estrutura Geral

Carga horária semanal | 40 horas (presencial e vivencial)

Modalidade | Presencial com práticas de campo

Público | Coordenadores de polo, instrutores, equipe técnica administrativa e professores

Pré-requisito ingresso | Não há
Certificação | Extensão universitária (UFT)

Módulo 1: Fundamentos (12 horas)

Bases teóricas da ACOLHÊNCIA.

A formação teórica da Universidade da Maturidade parte da compreensão de que o envelhecimento humano não pode ser reduzido a um fenômeno biológico. A velhice é entendida como construção social, histórica e existencial, produzida nas relações humanas, nos discursos culturais e nas experiências compartilhadas. Por isso, a formação em ACOLHÊNCIA articula referenciais da fenomenologia, da educação popular e dos estudos do envelhecimento.

A discussão inicia-se com Simone de Beauvoir, que em *A Velhice* afirma que “não se nasce velho, torna-se” (BEAUVOIR, 1970). A autora demonstra que a velhice não é apenas condição cronológica, mas experiência socialmente construída, marcada por relações de poder, exclusão e representações culturais. Na formação da UMA, essa reflexão ajuda a equipe a compreender que o envelhecimento é atravessado por preconceitos históricos que precisam ser problematizados.

A memória aparece como elemento central a partir das contribuições de Ecléa Bosi. Em *Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos*, Bosi afirma que o velho ocupa lugar fundamental como guardião da memória coletiva (BOSI, 1994). Essa perspectiva sustenta a valorização das narrativas de vida dentro da UMA, reconhecendo os acadêmicos seniores como sujeitos que preservam experiências, tradições e saberes fundamentais para a continuidade cultural das comunidades.

A pedagogia de Paulo Freire também fundamenta a proposta metodológica da ACOLHÊNCIA. Em *Pedagogia da Autonomia*, Freire afirma que “ninguém ignora tudo, ninguém sabe tudo” (FREIRE, 1996). A citação rompe com modelos hierárquicos de ensino e sustenta a ideia de que o processo educativo deve partir do reconhecimento dos saberes construídos ao longo da vida. Na UMA, o acadêmico sênior não

é tratado como recipiente vazio de conhecimento, mas como sujeito portador de experiências legítimas.

A fenomenologia social de Alfred Schütz contribui para compreender o conhecimento como construção compartilhada no mundo da vida cotidiana. Para Schütz (1979), os sujeitos interpretam o mundo a partir de tipificações produzidas socialmente. Essa compreensão auxilia a equipe da UMA a perceber como a sociedade constrói imagens estereotipadas sobre a velhice e como essas interpretações podem ser transformadas pela convivência, pela escuta e pelo reconhecimento mútuo.

Metodologicamente, a formação articula leitura prévia de textos selecionados, rodas de conversa e experiências narrativas. Em uma das atividades, cada participante é convidado a trazer a memória de uma pessoa idosa de sua família e compartilhar uma história de saber transmitido por ela. A proposta permite que os participantes reconheçam, na prática, que o envelhecimento carrega experiências, conhecimentos e formas de existência que não podem ser reduzidos ao silêncio ou à invisibilidade social.

Módulo 2: A Postura de ACOLHÊNCIA (12 horas)

O objetivo desse eixo formativo é desenvolver nos participantes a capacidade de sustentar uma escuta ética e sensível, baseada na suspensão permanente do julgamento. Na proposta da Universidade da Maturidade, acolher não significa concordar com tudo o que o outro diz, mas reconhecer que toda experiência humana possui sentido para quem a vive. A formação busca romper hábitos automáticos de correção, tutela e invalidação que frequentemente atravessam as relações com pessoas idosas.

Uma das competências trabalhadas é a escuta sem correção. Muitos profissionais, ao ouvirem uma pessoa idosa, sentem necessidade imediata de corrigir palavras, reorganizar frases ou adaptar a narrativa para padrões acadêmicos e formais. Na formação, os participantes realizam exercícios de transcrição fiel da fala de um idoso, preservando expressões, pausas, regionalismos e formas próprias de narrar. O

objetivo é perceber que, ao corrigir constantemente o outro, muitas vezes se apaga também sua identidade narrativa.

Outra dimensão importante é a suspensão do julgamento. Os participantes aprendem a escutar relatos ligados à religiosidade popular, crenças tradicionais, benzimentos, sonhos ou experiências espirituais sem reduzir imediatamente essas vivências à lógica da dúvida ou da desqualificação. A proposta não exige concordância, mas respeito à experiência subjetiva do narrador. O exercício ajuda a compreender que o acolhimento começa quando o sujeito percebe que sua fala não será ridicularizada ou descartada.

A formação também trabalha a recepção sem exigência de adaptação prévia. Pessoas analfabetas, com baixa escolarização ou trajetórias marcadas por exclusão social não devem ser tratadas como incapazes ou inferiores. A equipe é orientada a construir relações em que o participante não precise esconder suas dificuldades para ser aceito dentro do espaço universitário. O princípio central é que o pertencimento antecede o desempenho acadêmico.

Outro aspecto fundamental é o desenvolvimento da presença inteira. Em uma sociedade marcada pela aceleração e pela dispersão constante, aprender a escutar profundamente tornou-se uma prática rara. Por isso, a formação propõe exercícios de silêncio e atenção plena, nos quais os participantes permanecem longos períodos ouvindo o outro sem interrupções, celulares ou distrações paralelas. O foco não está apenas no conteúdo da fala, mas na experiência de estar verdadeiramente presente diante de alguém.

Metodologicamente, as atividades acontecem em duplas. Enquanto uma pessoa narra experiências de vida, a outra exercita escuta atenta e acolhedora. Depois, os papéis se invertem. Ao final, o grupo participa de momentos coletivos de reflexão, discutindo dificuldades encontradas durante a prática: em quais momentos surgiu vontade de corrigir, interromper, aconselhar ou desacreditar o relato do outro. Esse processo permite que cada participante reconheça seus próprios limites relacionais e desenvolva consciência crítica sobre suas formas habituais de interação.

Fenomenologicamente, a proposta parte da compreensão de que ouvir alguém verdadeiramente exige mais do que técnica comunicativa. Exige disposição para encontrar o outro sem reduzi-lo imediatamente às próprias categorias de interpretação. A ACOLHÊNCIA, nesse sentido, transforma a escuta em exercício ético de reconhecimento humano.

Módulo 3: A Escuta Fenomenológica (8 horas)

Objetivo: Aprender a metodologia de coleta de narrativas.

O terceiro módulo da formação em ACOLHÊNCIA da Universidade da Maturidade é dedicado ao desenvolvimento da escuta fenomenológica como metodologia de aproximação das narrativas humanas. O objetivo não é ensinar técnicas de entrevista rígidas ou padronizadas, mas preparar os participantes para acolher histórias de vida respeitando o tempo, a linguagem e os sentidos construídos pelo próprio narrador.

A formação começa pela etapa de abertura da conversa. Em vez de perguntas fechadas ou questionários estruturados, os participantes aprendem a iniciar a escuta com convites amplos, como “Me conta sobre sua vida”. A intenção é permitir que a própria pessoa escolha o que considera significativo narrar. Quando o entrevistador conduz excessivamente a conversa, corre o risco de aprisionar o relato dentro de categorias prévias e impedir que experiências importantes emergam espontaneamente.

Outro elemento central do módulo é o aprendizado do silêncio como parte da narrativa. Muitos profissionais sentem desconforto diante das pausas e tentam preenchê-las rapidamente com novas perguntas. Na escuta fenomenológica, o silêncio é compreendido como espaço de elaboração da memória, emoção e pensamento. Esperar torna-se parte do ato de ouvir. Em diversos momentos, é justamente após longas pausas que surgem lembranças mais profundas e significativas.

O aprofundamento da narrativa também segue lógica diferente das entrevistas convencionais. Em vez de direcionar o relato para temas

de interesse do pesquisador, o participante aprende a acompanhar o fluxo da experiência narrada. Expressões como “Me conta mais sobre isso” ajudam a ampliar a fala sem impor caminhos externos. O foco permanece naquilo que o sujeito considera importante compartilhar.

A etapa de registro exige cuidado ético e fidelidade à narrativa. As falas são gravadas apenas com autorização do participante e posteriormente transcritas de forma literal, preservando pausas, expressões populares, regionalismos e modos próprios de narrar. A metodologia orienta que não se faça resumo, correção gramatical ou interpretação durante o processo de transcrição. O objetivo é manter a integridade da experiência narrada antes de qualquer análise posterior.

Como prática de campo, cada participante realiza uma escuta de aproximadamente uma hora com uma pessoa idosa da comunidade. Depois, apresenta a transcrição literal ao grupo para reflexão coletiva. O foco da análise não está em julgar a história contada, mas em compreender como ocorreu a escuta: onde houve interrupções desnecessárias, ansiedade para interpretar, tentativas de conduzir a narrativa ou dificuldade de sustentar o silêncio.

Fenomenologicamente, o módulo ensina que ouvir alguém profundamente exige suspender a necessidade imediata de explicar, diagnosticar ou organizar a experiência do outro segundo categorias prontas. A escuta fenomenológica praticada pela UMA transforma a narrativa de vida em espaço legítimo de produção de sentido, reconhecimento humano e construção compartilhada de conhecimento.

Módulo 4: A TRAMA VIVA como Método (8 horas)

Objetivo: Compreender e aplicar a metodologia TRAMA VIVA.

O quarto módulo da formação em ACOLHÊNCIA da Universidade da Maturidade apresenta a TRAMA VIVA como metodologia de construção coletiva do conhecimento. A proposta parte da compreensão de que saberes humanos não existem de forma isolada. Eles se formam nas relações, nas memórias compartilhadas, nos

encontros entre experiências distintas e na capacidade de transformar vivências individuais em patrimônio coletivo.

O primeiro movimento da metodologia é a REDE. Nesse momento, os participantes aprendem a reconhecer que todo grupo humano já carrega conhecimentos, histórias e experiências antes mesmo do início formal da formação. A prática consiste em mapear os saberes presentes entre os participantes e entre os idosos escutados durante o curso: conhecimentos sobre plantas medicinais, modos de criação dos filhos, técnicas artesanais, experiências de trabalho, práticas religiosas, histórias de migração ou estratégias de sobrevivência comunitária. O objetivo é fazer com que o grupo perceba que o conhecimento não está concentrado apenas na universidade, mas distribuído nas trajetórias de vida.

O segundo movimento é o PILÃO, símbolo da transformação coletiva do saber bruto em experiência compartilhada. Inspirado na imagem tradicional do pilão comunitário, esse momento representa o encontro entre diferentes narrativas e interpretações. As rodas de conversa tornam-se espaço em que memórias individuais são escutadas, discutidas e ressignificadas coletivamente. Um relato sobre benzimento, por exemplo, pode se conectar a discussões sobre cuidado comunitário, ancestralidade e saúde popular. O saber deixa de pertencer exclusivamente ao indivíduo e passa a circular entre o grupo.

O terceiro movimento é o TRANÇADO. Aqui, os conhecimentos compartilhados produzem algo novo. As experiências individuais, ao serem entrelaçadas, transformam-se em produção coletiva: textos, exposições, registros audiovisuais, apresentações culturais ou ações comunitárias. A metodologia compreende que o conhecimento ganha permanência quando é materializado coletivamente e devolvido à comunidade em forma de criação compartilhada.

Ao final do módulo, cada turma produz um registro coletivo documentando os saberes das pessoas idosas escutadas durante a formação. O produto pode assumir diferentes formatos, como livro de memórias, vídeo documental, exposição fotográfica, mural narrativo ou ação cultural comunitária. O importante não é apenas registrar

informações, mas reconhecer os idosos como autores legítimos de conhecimento social e cultural.

Fenomenologicamente, a TRAMA VIVA rompe com modelos educativos individualistas e competitivos. O saber deixa de ser tratado como propriedade privada acumulada por especialistas e passa a ser compreendido como experiência construída no encontro entre existências humanas. A metodologia mostra que aprender não significa apenas adquirir conteúdo, mas participar de uma rede viva de memórias, afetos e sentidos compartilhados.

Avaliação

A formação em ACOLHÊNCIA desenvolvida pela Universidade da Maturidade adota uma concepção avaliativa centrada na experiência vivida, na participação coletiva e na capacidade de construir relações éticas de escuta e convivência. Por isso, o processo não utiliza provas escritas tradicionais nem avaliações baseadas na memorização de conteúdos. A aprendizagem é compreendida como prática relacional, construída no encontro entre teoria, experiência e atuação comunitária.

A presença e a participação possuem papel importante no processo avaliativo porque a metodologia entende que a formação acontece também pela convivência. A participação nas rodas de conversa, nas práticas coletivas e nas experiências de campo permite observar disponibilidade para o diálogo, envolvimento com o grupo e compromisso com a proposta formativa. Mais do que frequência física, avalia-se a capacidade de estar presente de maneira ativa e implicada no processo.

Outro eixo fundamental é a qualidade da escuta realizada nas práticas de campo. As transcrições produzidas pelos participantes são analisadas coletivamente para perceber se a narrativa da pessoa idosa foi preservada em sua integridade. Observa-se se houve interrupções excessivas, correções indevidas, reorganização artificial da fala ou interpretações precipitadas. O foco da avaliação não está na “perfeição técnica” do texto, mas na capacidade de respeitar a voz, o ritmo e os sentidos produzidos pelo narrador.

A produção coletiva final também integra o processo avaliativo. Cada turma desenvolve um registro compartilhado dos saberes, memórias e experiências escutadas ao longo da formação. Pode ser um livro, vídeo, exposição, mural narrativo ou outra produção construída em grupo. Nesse momento, avalia-se a colaboração entre os participantes, o compromisso ético com as histórias coletadas e a capacidade de transformar narrativas individuais em patrimônio coletivo de conhecimento.

Fenomenologicamente, esse modelo de avaliação rompe com práticas educativas centradas apenas em desempenho individual e reprodução de conteúdo. A formação em ACOLHÊNCIA compreende que aprender a escutar, acolher e construir vínculos humanos não pode ser medido apenas por respostas corretas em uma prova. O processo avaliativo passa a reconhecer atitudes, posturas éticas e modos de presença como dimensões fundamentais da aprendizagem.

A formação em ACOLHÊNCIA é ministrada por:

A formação em ACOLHÊNCIA é conduzida por sujeitos diretamente implicados na experiência cotidiana da Universidade da Maturidade (UMA), o que reforça o caráter fenomenológico, horizontal e intergeracional da proposta pedagógica. Os responsáveis pela formação incluem coordenadores da UMA com, no mínimo, dois anos de prática consolidada no desenvolvimento da ACOLHÊNCIA, instrutores seniores acadêmicos da própria UMA formados como educadores e pesquisadores de mestrado e doutorado vinculados ao programa.

Essa composição rompe com modelos tradicionais de ensino baseados exclusivamente na autoridade técnico-científica e institui uma lógica de conformação, na qual experiência, escuta e vivência possuem centralidade epistemológica. O princípio orientador é o de que “quem forma também pode ser formado”, reconhecendo que o conhecimento não se organiza de maneira linear ou hierárquica, mas emerge das relações humanas, das trajetórias de vida e da convivência intergeracional.

Nesse contexto, um acadêmico sênior de 80 anos pode ministrar módulos da formação para professores doutores, não em razão de títulos acadêmicos formais, mas pela legitimidade construída na prática

da ACOLHÊNCIA. A hierarquia acadêmica convencional é, portanto, temporariamente suspensa, deslocando o foco da titulação para a experiência vivida, para a capacidade de acolher e para o saber produzido no encontro com o outro. Tal perspectiva aproxima-se das abordagens fenomenológicas da educação, ao compreender que o conhecimento nasce da experiência encarnada, da escuta sensível e da reciprocidade entre sujeitos.

A formação, assim, assume um caráter ético e comunitário, no qual ensinar e aprender deixam de ocupar posições fixas e passam a constituir movimentos simultâneos de troca, reconhecimento e transformação coletiva.

A formação inicial de 40 horas semanais é complementada por:

A formação em ACOLHÊNCIA não se encerra na etapa inicial de 40 horas, mas constitui um processo contínuo de aperfeiçoamento ético, metodológico e humano. A proposta compreende que acolher, escutar e registrar narrativas são competências que exigem exercício permanente, reflexão coletiva e acompanhamento sistemático. Por essa razão, a formação continuada é estruturada em diferentes atividades periódicas, destinadas à consolidação das práticas desenvolvidas nos diversos polos da Universidade da Maturidade (UMA).

As reuniões quinzenais de equipe têm como finalidade promover a troca de experiências entre os participantes, possibilitando a discussão de desafios cotidianos, dificuldades de escuta e análise de casos considerados complexos. Esse espaço fortalece o trabalho coletivo e contribui para a construção de estratégias compartilhadas de atuação. Já a supervisão mensal de escuta é voltada à análise coletiva das narrativas registradas em campo, permitindo avaliar a qualidade da escuta realizada e o grau de preservação da voz original dos participantes, evitando interferências interpretativas ou correções indevidas.

Os encontros semestrais de polos buscam integrar diferentes unidades da UMA, favorecendo a circulação de experiências, metodologias e aprendizados produzidos em contextos diversos. Além

disso, o seminário anual cumpre a função de atualização teórica e metodológica, articulando a prática da ACOLHÊNCIA com debates contemporâneos das áreas da educação, gerontologia, fenomenologia, extensão universitária e políticas públicas.

Esse protocolo formativo garante que, ao final do processo, o participante esteja apto a receber qualquer pessoa sem exigir transformação prévia, exercendo uma escuta livre de julgamento, correção ou direcionamento. Espera-se também que seja capaz de registrar narrativas preservando a autenticidade da fala do outro, reconhecendo o saber experiencial como uma forma legítima de conhecimento e produzindo registros que permitam a circulação social desses saberes.

A proposta parte do entendimento de que tais capacidades não constituem dons naturais ou atributos espontâneos de personalidade. A sensibilidade necessária à ACOLHÊNCIA é compreendida como competência construída historicamente por meio da formação, da prática reflexiva e da experiência compartilhada. Sendo competências formativas, podem ser ensinadas, aprendidas, sistematizadas e replicadas em diferentes contextos institucionais e comunitários.

7.5 A ACOLHÊNCIA além da Amazônia: Adaptação Cultural

François Vellas, presidente da AIUTA, fez a pergunta que todo europeu faria: "A ACOLHÊNCIA funciona fora da floresta?"

A resposta é sim. Mas não por transplante por tradução.

Durante os diálogos internacionais estabelecidos com a Associação Internacional das Universidades da Terceira Idade (AIUTA), François Vellas formulou uma questão central para a expansão da ACOLHÊNCIA em outros contextos socioculturais: "A ACOLHÊNCIA funciona fora da floresta?". A pergunta evidencia uma preocupação recorrente nos debates acadêmicos internacionais: como uma prática originada em território amazônico poderia dialogar com sociedades marcadas pela urbanização, pela institucionalização do conhecimento e pela racionalidade técnico-científica contemporânea.

A resposta, contudo, exige compreender que a Amazônia contemporânea não pode ser reduzida a uma imagem estática ou folclorizada de floresta isolada. A região amazônica abriga universidades, centros de pesquisa, programas de pós-graduação, produção científica internacionalizada e experiências educacionais inovadoras que dialogam com as demandas do mundo contemporâneo. Seus sujeitos transitam entre saberes tradicionais e científicos, articulando experiências ancestrais com metodologias acadêmicas e políticas públicas.

Nesse contexto, a ACOLHÊNCIA emerge exatamente dessa convergência entre tradição e contemporaneidade. Embora inspirada por valores presentes nos modos de vida comunitários e relacionais historicamente preservados por povos indígenas e populações tradicionais como a escuta coletiva, o pertencimento comunitário e o reconhecimento da experiência como sabedoria, ela se desenvolve em diálogo com a universidade, com a pesquisa científica e com processos formais de formação humana.

A sociedade contemporânea já não vive integralmente segundo as mesmas dinâmicas comunitárias dos povos originários. A aceleração urbana, a fragmentação das relações sociais e a centralidade da produtividade transformaram profundamente as formas de convivência humana. Entretanto, justamente por causa dessas transformações, práticas como a ACOLHÊNCIA tornam-se ainda mais necessárias. Elas respondem a uma crise contemporânea de escuta, pertencimento e reconhecimento humano.

A força da ACOLHÊNCIA reside, portanto, em sua capacidade de transformar valores ancestrais em metodologia acadêmica, sem esvaziar sua dimensão humana. O que se propõe não é um retorno romântico ao passado, nem uma idealização dos povos indígenas, mas o reconhecimento de que determinadas formas de relação com o outro baseadas na escuta, no respeito e na convivência coletiva permanecem fundamentais mesmo em sociedades altamente tecnológicas e institucionalizadas.

Assim, a ACOLHÊNCIA demonstra que a Amazônia não é apenas objeto de pesquisa, mas também produtora de epistemologias,

metodologias e tecnologias sociais capazes de inspirar práticas educacionais em diferentes partes do mundo. A região deixa de ocupar uma posição periférica no debate científico para afirmar-se como território de produção de conhecimento legítimo, capaz de contribuir com respostas concretas aos desafios humanos contemporâneos.

Apesar das diferenças culturais, linguísticas e territoriais, a ACOLHÊNCIA possui um núcleo ético e metodológico que atravessa fronteiras e permanece reconhecível em diferentes contextos sociais. Não importa se o sujeito acolhido é um seringueiro do Marajó, um pescador do Tocantins, um metalúrgico de Lyon ou um aposentado de Lisboa; a experiência humana acumulada ao longo da vida constitui uma forma legítima de conhecimento que merece reconhecimento institucional e escuta qualificada.

Os princípios centrais da ACOLHÊNCIA mantêm-se universais porque estão fundamentados em necessidades humanas comuns: o desejo de ser ouvido, reconhecido e legitimado em sua trajetória de vida. Entre esses princípios estão a suspensão do julgamento, que propõe escutar antes de avaliar; a recepção sem exigência, que acolhe o sujeito sem impor transformação prévia; o reconhecimento do saber experiencial como conhecimento válido; o registro que preserva a voz original do narrador; e a formalização institucional desse saber por meio de certificações, publicações e processos de reconhecimento acadêmico e social.

Esses elementos não dependem de nacionalidade, classe social ou nível de escolaridade para produzir sentido. Um trabalhador português que dedicou quarenta anos à indústria da cortiça acumula conhecimentos técnicos, estratégias de resistência e formas de organização do trabalho que dificilmente podem ser integralmente compreendidos apenas pelos manuais de engenharia. Da mesma forma, uma mulher francesa que atravessou o período do pós-guerra criando filhos em contexto de escassez desenvolveu práticas de sobrevivência, cuidado e gestão da vida cotidiana que extrapolam os modelos teóricos da economia formal. Um relojoeiro alemão aposentado, ao preservar durante décadas uma arte manual ameaçada pela automação digital, carrega consigo conhecimentos históricos, culturais e técnicos que não

podem ser reduzidos à lógica da produtividade industrial contemporânea.

A ACOLHÊNCIA reconhece que a experiência produz saberes que frequentemente permanecem invisíveis para as estruturas acadêmicas tradicionais. Seu diferencial está em deslocar a pergunta central da identidade social para a experiência vivida. Em vez de perguntar “de onde você vem?”, pergunta-se “o que você sabe?”. Trata-se de uma mudança epistemológica significativa, pois o valor do sujeito deixa de estar condicionado à sua titulação formal e passa a ser reconhecido a partir de sua trajetória existencial.

Esse princípio aproxima a ACOLHÊNCIA de perspectivas fenomenológicas e humanistas da educação, ao compreender que o conhecimento emerge da relação concreta entre sujeito e mundo vivido. Assim, independentemente do idioma, da cultura ou da localização geográfica, a metodologia preserva sua essência: reconhecer que toda vida humana produz saberes dignos de escuta, registro e circulação social.

Se os princípios da ACOLHÊNCIA possuem caráter universal, suas práticas são profundamente territoriais. A metodologia não opera pela padronização dos conteúdos, mas pela capacidade de reconhecer os saberes produzidos em cada contexto histórico, cultural e comunitário. Em outras palavras, a ACOLHÊNCIA preserva um núcleo metodológico estável, mas permite que cada território preencha esse núcleo com suas próprias memórias, linguagens, experiências e formas de existência.

Na Amazônia, os saberes que emergem estão vinculados à floresta, aos rios e às experiências de sobrevivência coletiva construídas historicamente pelas populações amazônicas. Entram na roda da ACOLHÊNCIA os conhecimentos sobre remédios do mato, narrativas de encantados, lendas, cantos tradicionais e práticas de cura transmitidas oralmente entre gerações. Também aparecem os saberes relacionados à vida na várzea, à pesca artesanal, à relação com o tempo das águas e às memórias de resistência ao coronelismo e às violências históricas sofridas por povos tradicionais. Nesse contexto, a oralidade não constitui apenas uma forma de comunicação, mas um modo de

preservar identidades, transmitir memória e sustentar pertencimentos coletivos.

Em Portugal, entretanto, os conteúdos mobilizados pela ACOLHÊNCIA assumiriam outras configurações culturais. Os saberes ancestrais ligados às regiões do Alentejo e do Douro poderiam envolver práticas culinárias tradicionais, técnicas artesanais de produção do vinho, conhecimentos agrícolas e experiências ligadas à vida rural. Também ganhariam espaço os saberes do mar, como a pesca, a construção naval artesanal e a leitura das marés, além das memórias políticas associadas ao Estado Novo, à Revolução dos Cravos e aos processos migratórios que marcaram a sociedade portuguesa ao longo do século XX. Ofícios tradicionais, como bordados, cestaria e trabalhos manuais em desaparecimento, passariam a constituir patrimônio narrativo e experiencial legitimado institucionalmente.

Na França, a ACOLHÊNCIA encontraria outros repertórios culturais igualmente relevantes. Os saberes camponeses da Occitânia, da Bretanha ou da Alsácia, associados à agricultura tradicional, à gastronomia regional, à produção artesanal de vinhos e queijos e às práticas comunitárias rurais, poderiam ocupar lugar central nas narrativas acolhidas. Somam-se a isso as memórias da Resistência Francesa, dos processos de descolonização e dos movimentos sociais de Maio de 1968, que permanecem vivos na experiência daqueles que atravessaram essas transformações históricas. Também emergiriam os conhecimentos ligados a ofícios manuais progressivamente apagados pela industrialização e pela automação tecnológica.

Esses exemplos demonstram que a ACOLHÊNCIA não possui um conteúdo previamente determinado ou culturalmente fixo. O que permanece constante é seu método: escutar sem hierarquizar, reconhecer o saber experiencial como legítimo, registrar preservando a voz original e promover circulação social desses conhecimentos. O conteúdo, por sua vez, nasce do território, da memória coletiva e das formas locais de viver, trabalhar, resistir e produzir sentido.

Desse modo, a ACOLHÊNCIA afirma uma concepção plural de conhecimento, na qual cada comunidade se torna produtora legítima de saberes. A metodologia não exporta conteúdos amazônicos para o

mundo, mas oferece uma estrutura ética e pedagógica capaz de permitir que cada povo reconheça e valorize suas próprias experiências históricas e culturais.

Caso 1: UMA/Soure de Portugal (2025)

Em 2025, a Universidade da Maturidade (UMA) ultrapassou as fronteiras brasileiras e atravessou o Atlântico por meio de uma parceria internacional estabelecida entre a Universidade Federal do Tocantins (UFT), a Associação Nacional de Gerontologia Social de Portugal (ANGES) e o município de Soure, localizado no distrito de Coimbra, em Portugal. Dessa articulação nasceu a UMA/Soure, primeiro polo europeu da Universidade da Maturidade, coordenado em território português pelo Ricardo Pocinho.

A implantação da UMA/Soure representou mais do que a expansão institucional de um programa universitário voltado ao envelhecimento ativo. Ela constituiu uma experiência concreta de validação internacional da ACOLHÊNCIA como metodologia capaz de atravessar contextos culturais distintos sem perder sua essência ética e pedagógica. A inauguração reuniu 117 participantes, majoritariamente aposentados de origem rural e urbana, com média etária de 68 anos, demonstrando a receptividade da proposta em um contexto europeu marcado por trajetórias históricas, culturais e sociais diferentes da realidade amazônica.

O que ocorreu em Soure confirmou a hipótese central da ACOLHÊNCIA: seus princípios fundamentais possuem potencial de universalidade justamente porque estão ancorados em dimensões humanas comuns, como a necessidade de reconhecimento, escuta e valorização da experiência de vida. Embora os conteúdos culturais mobilizados em Portugal fossem distintos daqueles encontrados na Amazônia brasileira, a metodologia mostrou-se plenamente capaz de acolher memórias locais, saberes tradicionais e narrativas produzidas pela população idosa portuguesa.

Nesse novo território, a ACOLHÊNCIA passou a incorporar relatos sobre o trabalho agrícola, experiências ligadas à vida

comunitária portuguesa, memórias da migração, da ditadura salazarista, da Revolução dos Cravos e das transformações sociais vividas ao longo do século XX. Os saberes ligados à culinária regional, aos ofícios artesanais, à agricultura familiar e às práticas comunitárias tradicionais encontraram espaço legítimo de escuta e reconhecimento institucional.

A experiência de Soure demonstrou, portanto, que a ACOLHÊNCIA não depende de um território específico para existir. O que ela exige é a presença de sujeitos dispostos a reconhecer que a experiência humana produz conhecimento socialmente relevante. Ao viajar para Portugal, a metodologia não exportou um modelo amazônico fechado, mas ofereceu uma estrutura relacional capaz de dialogar com as memórias, identidades e formas locais de envelhecer.

Cena: A padeira de Soure

A experiência da UMA/Soure tornou visível um dos princípios centrais da ACOLHÊNCIA: muitos saberes socialmente desvalorizados permanecem vivos nos corpos, nas práticas cotidianas e nas memórias de pessoas idosas. Dona Alzira, 72 anos, dedicou toda a vida à produção artesanal de pão. Desde os 12 anos de idade, quando começou a auxiliar a mãe, construiu um conhecimento profundamente incorporado à experiência prática. Suas mãos aprenderam a reconhecer o ponto da massa, o tempo da fermentação e a temperatura adequada do forno sem a necessidade de instrumentos técnicos ou medições formais. Trata-se de um saber tácito, transmitido geracionalmente e refinado ao longo de décadas de prática cotidiana.

Entretanto, quando convidada pela UMA/Soure a compartilhar seus conhecimentos, Dona Alzira reagiu com estranhamento: “Ensinar o quê? Isso qualquer um sabe.” Sua resposta evidencia um fenômeno recorrente entre sujeitos portadores de saberes experienciais: a naturalização de conhecimentos que, por fazerem parte de sua vida cotidiana, deixam de ser percebidos como patrimônio cultural e pedagógico relevante.

Contudo, esse saber já não é comum. A industrialização dos processos alimentares e a transformação das relações de consumo substituíram práticas artesanais por sistemas automatizados de produção. O pão produzido manualmente, orientado pela experiência sensível do corpo e pela observação cuidadosa do tempo, cede espaço às lógicas industriais de padronização e velocidade. Com isso, conhecimentos construídos ao longo de gerações passam progressivamente ao risco do desaparecimento.

Nesse contexto, a ACOLHÊNCIA atua como mecanismo de reconhecimento, preservação e circulação desses saberes. A UMA/Soure iniciou processos de gravação, documentação e registro das práticas de Dona Alzira não com finalidade museológica ou meramente memorialista, mas como estratégia de circulação viva do conhecimento. O objetivo não é transformar sua experiência em peça de arquivo estático, mas permitir que ela continue produzindo sentido social, pedagógico e cultural no presente.

O interesse manifestado por jovens padeiros artesanais de Lisboa no acesso às gravações demonstra que tais conhecimentos permanecem relevantes mesmo em sociedades tecnologicamente avançadas. A busca contemporânea por práticas artesanais, produção sustentável e técnicas tradicionais revela que determinados saberes considerados “ultrapassados” podem assumir novos significados diante das crises da industrialização e da homogeneização cultural.

A trajetória de Dona Alzira aproxima-se, assim, da experiência de outros sujeitos acolhidos pela metodologia da ACOLHÊNCIA, como Agostinho e tantos outros participantes da UMA em contextos amazônicos. Embora separados por oceanos, culturas e trajetórias históricas distintas, compartilham a mesma condição epistemológica: carregam conhecimentos produzidos pela experiência da vida, frequentemente invisibilizados pelas estruturas formais de validação do saber.

A ACOLHÊNCIA torna possível que esses sujeitos entrem no espaço universitário não como objetos de estudo, mas como produtores legítimos de conhecimento. O princípio permanece o mesmo: reconhecer

que a vida ensina aquilo que muitas vezes as instituições formais não conseguem registrar, preservar ou transmitir.

Caso 2: Palmas — Capital Urbana (2006-2026)

A experiência da Universidade da Maturidade (UMA) em Palmas demonstra que a ACOLHÊNCIA não depende de contextos rurais ou tradicionais para produzir reconhecimento e circulação de saberes experienciais. Fundada em 1989, Palmas é a capital mais jovem do Brasil, planejada e marcada por uma formação urbana recente, sem a longa trajetória colonial presente em outras cidades brasileiras. Diferentemente de regiões profundamente associadas ao imaginário amazônico da floresta e dos seringais, Palmas constituiu-se a partir de intensos fluxos migratórios, reunindo trabalhadores vindos do Maranhão, Goiás, Piauí, Pará e de diversas outras regiões do país.

Essa condição faz da cidade um território singular de produção de memórias. Seus habitantes idosos carregam não apenas histórias pessoais de migração e adaptação, mas também a experiência concreta de participação na construção física e social de uma capital inteiramente nova. Muitos desses sujeitos ajudaram a abrir ruas, levantar prédios, organizar bairros e consolidar serviços urbanos em um espaço que, há poucas décadas, ainda não existia como cidade estruturada.

Desde 2006, a UMA de Palmas polo matriz do programa atua junto a essa população urbana, reconhecendo que os saberes produzidos na experiência da construção da cidade também constituem patrimônio social e pedagógico legítimo. Nesse contexto, a ACOLHÊNCIA desloca o olhar acadêmico tradicional, permitindo que trabalhadores historicamente invisibilizados passem a ocupar o lugar de sujeitos produtores de conhecimento.

Cena: O pedreiro de Palmas

A trajetória de Seu Raimundo, 78 anos, ilustra essa dinâmica. Pedreiro durante toda a vida, participou da construção dos primeiros edifícios de Palmas nos anos 1990. Seu conhecimento foi desenvolvido na prática cotidiana da obra, envolvendo técnicas de preparação de massa, alinhamento estrutural, cálculo empírico de materiais e adaptação às características específicas do solo tocantinense. Trata-se de um saber construído fora dos espaços formais de escolarização, mas profundamente sofisticado em sua dimensão técnica e experiencial.

Ao ingressar na UMA, Seu Raimundo acreditava que ocuparia exclusivamente o lugar de aprendiz, esperando participar de cursos voltados, por exemplo, à informática. Entretanto, a lógica da ACOLHÊNCIA inverte parcialmente essa expectativa ao perguntar não apenas “o que o senhor deseja aprender?”, mas também “o que o senhor pode ensinar?”. A partir dessa mudança de perspectiva, Seu Raimundo passou a compartilhar conhecimentos sobre fundações, alicerces e técnicas construtivas utilizadas nos primeiros anos da capital.

As aulas ministradas por ele despertaram o interesse inclusive de estudantes e professores de engenharia civil da Universidade Federal do Tocantins (UFT), que reconheceram a relevância prática de conhecimentos nem sempre contemplados nos currículos técnicos tradicionais. A experiência revelou que determinados saberes profissionais, transmitidos oralmente e desenvolvidos pela experiência direta com o trabalho, carregam informações fundamentais sobre território, materiais e soluções construtivas locais.

Nesse sentido, a ACOLHÊNCIA não estabelece distinções hierárquicas entre saberes da floresta e saberes da cidade, entre conhecimentos tradicionais e urbanos, ou entre experiência manual e conhecimento científico. Sua diferença fundamental está na postura ética diante do outro. O que distingue a prática da ACOLHÊNCIA não é o território em que ela acontece, mas a disposição de escutar sujeitos historicamente silenciados e reconhecer que suas experiências também produzem conhecimento socialmente relevante.

Caso 3: Campo Grande Fronteira e Diversidade (MS)

Campo Grande, capital do Mato Grosso do Sul, é terra de fronteira. Faz divisa com Paraguai e Bolívia. Tem comunidades indígenas (Terena, Guaraní, Kaiowá), quilombolas, descendentes de japoneses, árabes, paraguaios.

A experiência da Universidade da Maturidade vinculada à Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UMA/UEMS), em Campo Grande, evidencia a capacidade da ACOLHÊNCIA de atuar em territórios marcados pela pluralidade cultural, étnica e linguística. Situada em uma região de fronteira com Paraguai e Bolívia, Campo Grande constitui um espaço de intensa diversidade social, reunindo comunidades indígenas, quilombolas e populações descendentes de diferentes fluxos migratórios, incluindo japoneses, árabes e paraguaios. Nesse contexto, a metodologia da ACOLHÊNCIA encontra um cenário particularmente sensível às questões de identidade, memória e preservação cultural.

Desde 2020, a UMA/UEMS desenvolve ações voltadas a essa população heterogênea, reconhecendo que os saberes produzidos nos diferentes grupos sociais da região possuem legitimidade epistemológica e relevância comunitária. A presença de povos indígenas, como Terena, Guaraní e Kaiowá, amplia ainda mais o alcance da proposta, ao inserir no espaço universitário cosmologias, línguas e formas de conhecimento historicamente marginalizadas pelas estruturas acadêmicas ocidentais.

Cena: A rezadeira Terena

A trajetória de Dona Floriza, 69 anos, pertencente ao povo Terena, revela de maneira expressiva os fundamentos éticos da ACOLHÊNCIA. Rezadeira e conhecedora das plantas medicinais do cerrado, Dona Floriza carrega conhecimentos relacionados à cura, à espiritualidade e à relação entre corpo, natureza e ancestralidade. Seus saberes, embora diferentes em linguagem e cosmologia daqueles encontrados em comunidades amazônicas, possuem a mesma profundidade experiencial e comunitária.

Ao ingressar na UMA, Dona Floriza trouxe consigo não apenas práticas de cuidado, mas também a língua Terena, os cantos tradicionais e os conceitos próprios de sua cosmologia. Em vez de utilizar a noção amazônica de “encantados”, falava de *koixomuneti*, espíritos que orientam os processos de cura e proteção espiritual segundo a tradição de seu povo. Nesse momento, a ACOLHÊNCIA revelou um de seus princípios mais importantes: a recusa em traduzir imediatamente o outro para categorias compreensíveis ao olhar dominante.

A metodologia não exigiu que Dona Floriza adaptasse sua linguagem ou simplificasse seus conceitos para torná-los imediatamente inteligíveis em português. O termo *koixomuneti* foi inicialmente registrado em sua língua original, preservando a integridade cultural e simbólica da narrativa. Tal escolha possui profundo significado epistemológico e político, pois reconhece que determinadas experiências não podem ser plenamente capturadas por traduções automáticas ou enquadramentos conceituais externos.

Somente em um segundo momento, e por autorização da própria Dona Floriza, ocorreu a tradução do conceito “para quem não entende”. Essa sequência é fundamental. Na lógica da ACOLHÊNCIA, primeiro vem a voz do sujeito em sua forma original; depois, se houver consentimento, vem a mediação necessária para circulação mais ampla do conhecimento. A prioridade não é adequar imediatamente o discurso ao padrão acadêmico dominante, mas garantir que o sujeito exista

plenamente em sua própria linguagem antes de ser interpretado pelo outro.

Esse procedimento rompe com práticas históricas de silenciamento e domesticação cultural frequentemente impostas aos povos indígenas. Ao preservar a língua, os cantos e os conceitos originais, a ACOLHÊNCIA reconhece que o conhecimento não está separado da forma como é narrado. A linguagem não é mero veículo neutro de informação, mas parte constitutiva da própria experiência vivida.

Assim, a experiência da UMA/UEMS demonstra que a ACOLHÊNCIA não atua apenas como metodologia de escuta, mas também como prática de preservação da dignidade cultural e linguística dos sujeitos acolhidos. Em territórios de fronteira como Campo Grande, onde múltiplas identidades coexistem, a proposta reafirma que o reconhecimento do outro começa pelo direito de falar com sua própria voz.

O Que Esses Casos Provam

Os diferentes casos apresentados demonstram que a ACOLHÊNCIA possui capacidade de adaptação a múltiplos contextos sociais, culturais e territoriais sem perder sua essência metodológica. Embora os saberes compartilhados variem profundamente de acordo com o lugar, a história e a experiência dos sujeitos envolvidos, o princípio que organiza o processo permanece o mesmo: escutar sem julgamento, receber sem exigir transformação prévia, reconhecer o saber experiencial como legítimo, registrar preservando a voz original e promover sua formalização e circulação social.

Na Amazônia, representada pela experiência de Agostinho, a ACOLHÊNCIA acolhe conhecimentos relacionados aos remédios do mato, aos encantados, à oralidade ribeirinha e às formas tradicionais de relação com a floresta e os rios. Em Portugal, por meio da trajetória de Dona Alzira, o saber acolhido desloca-se para a panificação artesanal, os processos de fermentação e os conhecimentos culinários transmitidos entre gerações. Em Palmas, a experiência de Seu Raimundo

evidencia os saberes urbanos vinculados à construção civil, às fundações e à própria edificação histórica da cidade. Já em Campo Grande, Dona Floriza introduz à ACOLHÊNCIA os conhecimentos da medicina Terena, os cantos tradicionais e a cosmologia associada aos *koixomuneti*.

Apesar das diferenças entre esses conteúdos, o método de reconhecimento permanece constante. A ACOLHÊNCIA demonstra, assim, que sua força não está em um conjunto fixo de temas ou tradições culturais, mas em sua estrutura ética de relação com o outro. O que varia é o território e a forma concreta assumida pelo saber; o que permanece é o compromisso com a escuta, a suspensão do julgamento e a preservação da dignidade narrativa do sujeito.

Nesse sentido, a ACOLHÊNCIA pode ser compreendida metaforicamente como a água: adapta-se ao recipiente sem perder sua natureza. Os recipientes mudam Marajó, Soure, Palmas, Campo Grande, cada um com suas histórias, línguas, memórias e experiências particulares. Contudo, a substância metodológica permanece a mesma. Em todos os casos, a prática fundamenta-se na capacidade de acolher experiências humanas como formas legítimas de conhecimento, independentemente de sua origem geográfica, social ou cultural.

Essa característica revela o potencial da ACOLHÊNCIA como tecnologia social e metodologia educacional intercultural. Sua flexibilidade permite atuação em contextos profundamente distintos, enquanto sua estrutura ética garante coerência e continuidade entre as experiências desenvolvidas em diferentes territórios. Assim, a metodologia demonstra que o reconhecimento do saber humano não depende da uniformização das culturas, mas da capacidade de construir espaços genuínos de escuta e valorização da experiência vivida.

François Vellas perguntou como traduzir a ACOLHÊNCIA para a Europa?

Durante os diálogos sobre a internacionalização da Universidade da Maturidade (UMA), François Vellas questionou como a ACOLHÊNCIA poderia ser “traduzida” para o contexto europeu. A própria experiência

desenvolvida em Portugal aponta, contudo, que talvez a questão central não seja a tradução da metodologia, mas sua aplicação concreta em diferentes realidades sociais e institucionais. Isso ocorre porque a ACOLHÊNCIA não depende de uma cultura específica para existir; ela depende da capacidade de reconhecer que toda trajetória humana produz conhecimento socialmente relevante.

O trabalhador francês que dedicou quarenta anos à indústria automobilística da Renault acumulou experiências sobre trabalho, organização fabril, transformações sociais e cultura operária que dificilmente podem ser integralmente capturadas pelos registros acadêmicos tradicionais. O pescador português que atravessou o Atlântico Norte em campanhas de pesca do bacalhau conhece o mar, os ventos, os riscos e as formas de sobrevivência marítima de maneira distinta daquela produzida exclusivamente pelos modelos científicos da oceanografia. Da mesma forma, uma mulher alemã que sobreviveu à guerra carrega memórias subjetivas da violência, da fome, do deslocamento e da reconstrução da vida que muitas vezes não aparecem nos arquivos oficiais ou nos documentos institucionais.

A ACOLHÊNCIA reconhece que esses saberes não são inferiores ao conhecimento científico formal, mas pertencem a outra dimensão epistemológica: a da experiência vivida. Seu princípio central consiste justamente em permitir que esses sujeitos ingressem no espaço universitário não apenas como beneficiários de ações educativas, mas como produtores legítimos de conhecimento.

Nesse sentido, a expansão da ACOLHÊNCIA para a Europa exige das universidades um movimento que muitas instituições acadêmicas ainda realizam com dificuldade: admitir que o saber não é monopólio exclusivo da titulação universitária. A metodologia desafia estruturas historicamente hierarquizadas do conhecimento ao afirmar que experiência, memória e prática cotidiana também produzem formas legítimas de compreensão do mundo.

A própria experiência brasileira torna esse movimento particularmente significativo. Em um país marcado por profundas desigualdades sociais e por uma tradição acadêmica frequentemente elitizada, a UMA conseguiu construir espaços institucionais de

reconhecimento dos saberes populares, tradicionais e experienciais. Isso demonstra que a resistência institucional pode ser enfrentada e transformada quando há disposição ética e política para ampliar o conceito de conhecimento.

A experiência da UMA/Soure, em Portugal, representa um primeiro passo concreto nesse processo de internacionalização. Com 117 participantes já integrados à proposta, o programa demonstra que a travessia do Atlântico não ocorreu apenas em sentido geográfico, mas também epistemológico. A metodologia amazônica passou a dialogar com memórias europeias sem perder sua coerência ética fundamental.

A ACOLHÊNCIA, portanto, não possui pátria fixa, identidade nacional exclusiva ou conteúdo cultural único. O que a define é seu método: escutar, acolher, registrar, reconhecer e fazer circular saberes produzidos pela experiência humana. Métodos podem viajar porque respondem a necessidades humanas universais. O desafio não está em provar teoricamente que a ACOLHÊNCIA funciona em outros contextos, mas em criar condições institucionais para que ela seja efetivamente praticada.

E, uma vez aplicada, os resultados deixam de ser apenas hipótese. Tornam-se experiência concreta, registrada em trajetórias, narrativas e números produzidos pelas próprias universidades que decidiram tentar.

Capítulo VIII

Indicadores de Impacto: O Que a UMA Produziu em 20 Anos

Embora os números de processo como matrículas, certificados emitidos e carga horária ofertada sejam indicadores relevantes para demonstrar alcance institucional e capacidade operacional, eles não são suficientes para compreender a profundidade dos impactos produzidos pela ACOLHÊNCIA. Em avaliações acadêmicas internacionais, especialmente em programas voltados à educação, envelhecimento e inovação social, cresce a exigência por indicadores qualitativos capazes de evidenciar transformações concretas na vida dos participantes. Nesse contexto, torna-se fundamental perguntar não apenas quantas pessoas participaram, mas o que efetivamente mudou em suas trajetórias, quais saberes experienciais foram preservados e colocados em circulação, e de que maneira essas experiências influenciaram práticas institucionais, políticas públicas e formas de reconhecimento social do envelhecimento.

Quem são as pessoas atendidas pela Universidade da Maturidade (UMA)? A análise do perfil sociodemográfico dos 7.500 acadêmicos seniores formados ao longo de 20 anos revela não apenas características estatísticas, mas também a dimensão social e política do programa. Os dados demonstram que a UMA acolhe majoritariamente sujeitos historicamente afastados dos espaços universitários tradicionais, oferecendo reconhecimento acadêmico, pertencimento social e valorização de saberes experienciais.

8.0 Perfil Sociodemográfico dos Acadêmicos Seniores

TABELA 8 – Distribuição por gênero

GÊNERO	PERCENTUAL
Mulheres	70%
Homens	30%

A predominância feminina acompanha uma tendência nacional observada nas políticas de envelhecimento e educação ao longo da vida. As mulheres vivem mais, participam mais de atividades educativas na velhice e buscam com maior frequência espaços de convivência e formação. Na UMA, muitas encontram um ambiente de reconhecimento que lhes foi negado em etapas anteriores da vida, marcadas por desigualdades de gênero, trabalho doméstico invisibilizado e interrupções educacionais.

TABELA 9 –Distribuição por faixa etária

FAIXA ETARIA	PERCENTUAL
60 a 69 anos	55%
70 a 79 anos	35%
80 anos ou mais	10%

Osório

(2026)

A maior concentração entre 60 e 69 anos corresponde ao período de transição para a velhice, frequentemente associado à aposentadoria, à saída dos filhos de casa e à reorganização da rotina cotidiana. Entretanto, a presença expressiva de participantes com 80 anos ou mais demonstra que a UMA acolhe diferentes etapas do envelhecimento, incluindo sujeitos longevos como Agostinho, que aos 83 anos permanece ativo na produção e circulação de saberes.

TABELA 10 – Distribuição por escolaridade

ESCOLARIDADE	PERCENTUAL
Ensino Médio completo	70%
Ensino Fundamental	20%
Ensino Superior	8%
Sem escolaridade formal	2%

Osório (2026)

O dado mais significativo refere-se à predominância de participantes com apenas Ensino Médio completo. Isso indica que a UMA atende majoritariamente pessoas que permaneceram historicamente excluídas do ensino superior tradicional. A baixa presença de indivíduos com formação universitária reforça o caráter inclusivo da proposta. Casos como o de Agostinho — autor de cinco livros publicados apesar da escolaridade básica — representam exemplos emblemáticos do potencial intelectual frequentemente invisibilizado pelas estruturas formais de certificação acadêmica.

TABELA 11 – Distribuição por estado civil

ESTADO CIVIL	PREDOMINÂNCIA
Viúvos(as)	Majoria
Divorciados(as)	Significativo
Casados(as)	Minoria

Osório (2026)

A predominância de viúvos e divorciados revela uma importante dimensão relacional da UMA. Muitos acadêmicos seniores ingressam no programa após perdas afetivas significativas, como a morte do cônjuge ou o rompimento de vínculos familiares. Nesse contexto, a universidade atua não apenas como espaço educativo, mas também como território de pertencimento, convivência e reconstrução de laços sociais. As relações estabelecidas entre colegas, instrutores e coordenadores frequentemente reduzem experiências de isolamento e solidão.

O perfil predominante do acadêmico sênior da UMA é composto por mulheres entre 60 e 69 anos, com escolaridade média e trajetória marcada por processos de exclusão educacional anteriores. Muitas dessas pessoas foram afastadas da universidade na juventude em razão de desigualdades de gênero, classe social, território ou acesso limitado à educação formal.

Ao recebê-las décadas depois, a UMA rompe com a lógica da “segunda oportunidade” limitada à compensação escolar. Os acadêmicos seniores não são tratados como estudantes de categoria inferior, mas como sujeitos portadores de saberes produzidos pela experiência da vida e reconhecidos como relevantes para a própria universidade.

8.1 Indicadores de Formação

Os indicadores de formação demonstram a consolidação institucional da Universidade da Maturidade ao longo de duas décadas de funcionamento contínuo. Mais do que números administrativos, esses dados evidenciam a capacidade da UMA de produzir formação acadêmica, qualificação profissional e expansão territorial.

TABELA 12- Quantidade de formados na UMA nacional

INDICADOR	NUMERO	PERIODO
Anos de funcionamento contínuo	20	2006-2026
Polos ativos	22	TO, MS e Portugal

Pessoas formadas	7.500	2006-2026
Pesquisadores de pós-graduação formados	61	2006-2026
Doutores formados	10	2006-2026
Mestres formados	40	2006-2026
Pós-doutores supervisionados	11	2006-2026
Especialistas formados (7 turmas)	250	2006-2026

Fonte: Secretária Acadêmica da Universidade da Maturidade

Esses números revelam que a UMA não atua apenas na formação de pessoas idosas, mas também na produção de pesquisadores, especialistas e profissionais comprometidos com o envelhecimento, a educação intergeracional e a valorização dos saberes experienciais.

8.2 Indicadores de Produção Acadêmica

A produção acadêmica vinculada à UMA demonstra que os saberes construídos no programa ultrapassam o campo extensionista e passam a ocupar espaço legítimo na pesquisa científica, na publicação acadêmica e na circulação intelectual.

TABELA 13-Total de Produções acadêmicas

INDICADOR	NÚMERO
Livros publicados com participação de acadêmicos seniores	14+
Artigos em periódicos indexados (coordenação)	191
Capítulos de livro (coordenação)	45
Teses e dissertações sobre a UMA	8+
ISBN com coautoria de não-doutores	Sim (Agostinho)

A presença de acadêmicos seniores como coautores de publicações rompe com a lógica tradicional que restringe legitimidade científica exclusivamente a pesquisadores titulados.

8.3 Indicadores de Reconhecimento

Os prêmios e reconhecimentos recebidos pela UMA evidenciam o impacto nacional e internacional da metodologia da ACOLHÊNCIA e da Educação Não Formal Formalizada.

TABELA 14 – Reconhecimento e Premiações

PREMIO / RECONHECIMENTO	ANO
Tecnologia Social certificada pela Fundação Banco do Brasil	2011e 2013
Prêmio Darcy Ribeiro de Educação (Câmara dos Deputados)	2023
Prêmio Direitos Humanos Luiz Gama & Esperança Garcia (MDHC)	2025
Embaixadores da Paz (coordenação)	2023
Prêmio Rey Juan Carlos (Espanha)	2025
Medalha de Ouro ANGES (Portugal)	2025
Declaração de François Vellas: “Melhor programa intergeracional do mundo”	2026

Osório (2026)

Os reconhecimentos demonstram que a UMA passou a ocupar lugar de destaque nos debates internacionais sobre envelhecimento, educação e inovação social.

8.4 Indicadores de Expansão Territorial

A expansão territorial da UMA demonstra a flexibilidade metodológica da ACOLHÊNCIA e sua capacidade de adaptação a diferentes contextos sociais e culturais.

TABELA 15 – Polos da UMA

TIPO DE POLO	QUANTIDADE	EXEMPLOS
Polos urbanos (TO)	15+	Palmas, Araguaína, Gurupi
Polo indígena	1	Tocantínia (Akwẽ-Xerente)
Polo quilombola	1	Malhadinha (Brejinho)
Polos em outro estado	3	Dourados, Campo Grande, Jaraguari (MS)
Polo internacional	1	Soure (Portugal/ANGES)

Osório (2026)

A presença em territórios indígenas, quilombolas, urbanos e internacionais confirma a capacidade intercultural da metodologia.

8.5 Indicadores de Impacto Intergeracional

Os projetos intergeracionais desenvolvidos pela UMA revelam que o envelhecimento é trabalhado não de forma isolada, mas em diálogo contínuo com outras gerações.

TABELA 16 – Outros subprojetos desta Trama Viva

PROJETO	PUBLICO	IMPACTO
UMA Atípica	Idosos + crianças neuroatípicas (CMEIs)	Encontros mensais em 3 CMEIs de Palmas
UMA Libras	Idosos + crianças surdas	Idosos aprendem Libras para comunicação
Tarcilnado	Quatro gerações familiares	Arte intergeracional documentada em dissertação
Orquestra de Papel	Idosos sem formação musical	Apresentações em eventos institucionais
Clube de Crochê E Hub criativa	Mulheres artesãs	Produção artística com identidade cultural

Osório (2026)

Essas ações fortalecem vínculos sociais, circulação de afetos e trocas de saberes entre diferentes gerações.

8.6 Indicadores de Preservação de Saberes

A ACOLHÊNCIA atua também como política de preservação do patrimônio imaterial, registrando conhecimentos que poderiam desaparecer com seus portadores.

Sem a atuação da UMA, muitos desses saberes desapareceriam silenciosamente com seus detentores. Nesse sentido, a Educação Não Formal Formalizada assume também a função de preservação cultural, memória coletiva e valorização de patrimônios historicamente marginalizados.

Entretanto, a existência desses saberes levanta uma questão inevitável: por que permaneceram excluídos durante tanto tempo? Quem definiu quais conhecimentos seriam considerados legítimos? E quem se beneficiou historicamente dessa exclusão? Essas perguntas introduzem a dimensão política da discussão.

Capítulo IX

A Dimensão Política: Quem Excluiu e Por Quê

"Não há justiça social global sem justiça cognitiva global."

Boaventura de Sousa Santos, 2007

Os pareceristas perguntaram: se o saber de Agostinho sempre foi válido, por que foi excluído por séculos? Quem se beneficiou dessa exclusão?

Esta seção responde.

Os questionamentos apresentados pelos pareceristas internacionais introduzem uma dimensão incontornável da discussão sobre a ACOLHÊNCIA: se os saberes experienciais de sujeitos como Agostinho sempre existiram e sempre foram socialmente úteis, por que permaneceram invisibilizados durante séculos? A quem interessou a exclusão desses conhecimentos dos espaços formais de legitimidade acadêmica, científica e institucional? Essas perguntas deslocam o debate da esfera metodológica para a esfera política, revelando que a produção e o reconhecimento do conhecimento nunca foram processos neutros.

A perspectiva fenomenológica permite compreender que o saber humano nasce da experiência vivida no mundo. Antes de qualquer sistematização científica, o sujeito já interpreta, sente, age, produz sentido e constrói formas de compreensão a partir de sua relação concreta com o território, com o trabalho, com a memória e com os outros. Entretanto, ao longo da modernidade ocidental, determinados

modos de conhecer passaram a ser considerados superiores, universais e legítimos, enquanto outros foram classificados como inferiores, atrasados, primitivos ou meramente empíricos.

Nesse processo, consolidou-se uma hierarquia epistemológica profundamente vinculada às estruturas coloniais, econômicas e institucionais. O conhecimento validado passou a ser prioritariamente aquele produzido por sujeitos escolarizados, brancos, urbanos e vinculados às instituições científicas formais. Em contrapartida, os saberes produzidos por povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos, trabalhadores manuais, mulheres, idosos e populações periféricas foram frequentemente reduzidos à condição de folclore, superstição ou tradição sem valor científico.

A exclusão dos saberes experienciais não ocorreu por ausência de complexidade ou utilidade desses conhecimentos, mas porque reconhecer sua legitimidade implicaria questionar os próprios mecanismos históricos de poder que sustentaram a autoridade exclusiva da ciência moderna. Ao negar validade epistemológica às experiências populares e tradicionais, as instituições acadêmicas preservaram durante séculos o monopólio social da produção legítima do conhecimento.

Nesse contexto, sujeitos como Agostinho foram sistematicamente colocados fora dos espaços de fala autorizada. Seus conhecimentos sobre plantas medicinais, cosmologias amazônicas, oralidade tradicional e memória territorial permaneceram úteis para suas comunidades, mas não eram reconhecidos como “conhecimento” pelas estruturas oficiais. O problema, portanto, nunca foi a inexistência do saber, mas a ausência de reconhecimento institucional.

A ACOLHÊNCIA tensiona diretamente essa lógica ao afirmar que a experiência vivida também produz conhecimento legítimo. Ao registrar a voz de Agostinho sem corrigi-la, ao reconhecer Dona Floriza falando em Terena, ao permitir que Seu Raimundo ensine engenharia prática ou que Dona Alzira ensine fermentação artesanal, a metodologia desloca a universidade de uma posição exclusivamente transmissora para uma posição também receptora de saberes.

Trata-se de um movimento epistemológico e político simultâneo. Epistemológico porque amplia o conceito de conhecimento para além da racionalidade técnico-científica tradicional. Político porque redistribui legitimidade, voz e reconhecimento social a sujeitos historicamente marginalizados pelas estruturas educacionais.

A noção de “justiça cognitiva”, proposta por Boaventura de Sousa Santos, torna-se central nesse debate. Não basta ampliar o acesso das populações historicamente excluídas às universidades; é necessário também reconhecer que essas populações chegam portando conhecimentos próprios, produzidos em suas experiências concretas de vida. Sem esse reconhecimento, a inclusão educacional corre o risco de tornar-se apenas assimilação cultural.

A ACOLHÊNCIA propõe outra possibilidade: uma universidade capaz de aprender com aqueles que historicamente apenas observou, pesquisou ou silenciou. Nesse sentido, a metodologia não busca substituir a ciência moderna, mas interromper sua pretensão de exclusividade epistemológica. A questão central deixa de ser quem possui diploma e passa a ser quem possui experiência significativa sobre o mundo vivido.

Assim, a exclusão histórica dos saberes experienciais revela menos uma deficiência desses conhecimentos e mais a existência de estruturas sociais e acadêmicas organizadas para definir quais vozes poderiam ser reconhecidas como legítimas. A ACOLHÊNCIA emerge justamente como prática de ruptura com esse silenciamento histórico, transformando a escuta em ato ético, epistemológico e político.

A UMA como Prática das Epistemologias do Sul

Boaventura de Sousa Santos desenvolveu, ao longo de décadas, um amplo projeto intelectual e político denominado Epistemologias do Sul. Tal perspectiva não se refere simplesmente a conhecimentos produzidos geograficamente no hemisfério sul, mas à construção de formas de conhecimento que emergem das experiências históricas de sujeitos e comunidades sistematicamente marginalizados pelos processos de colonialismo, capitalismo e racionalidade moderna

ocidental. O “Sul”, nesse contexto, constitui uma metáfora política e epistemológica das populações silenciadas, exploradas ou consideradas inferiores pelas estruturas hegemônicas de produção do saber.

A proposta das Epistemologias do Sul parte do reconhecimento de que a modernidade ocidental instituiu uma hierarquia global do conhecimento, legitimando determinadas formas de racionalidade enquanto invisibilizava outras experiências cognitivas, culturais e espirituais. Povos indígenas, populações tradicionais, trabalhadores manuais, mulheres, idosos, comunidades periféricas e sujeitos não inseridos nos sistemas formais de escolarização passaram historicamente a ocupar posições de subalternidade epistemológica. Seus conhecimentos continuaram existindo e produzindo vida, mas deixaram de ser reconhecidos como legítimos pelas instituições acadêmicas e científicas dominantes.

Nesse sentido, a experiência da Universidade da Maturidade (UMA) aproxima-se profundamente das Epistemologias do Sul, mesmo sem necessariamente utilizar seus conceitos de maneira explícita nas práticas cotidianas. A metodologia da ACOLHÊNCIA opera, na prática, aquilo que Boaventura propõe teoricamente: o reconhecimento de que existem conhecimentos produzidos fora das estruturas acadêmicas tradicionais e que esses saberes possuem legitimidade própria.

Quando a UMA reconhece os conhecimentos de Agostinho sobre plantas medicinais amazônicas, acolhe a cosmologia Terena de Dona Floriza, legitima os saberes construtivos de Seu Raimundo ou registra os conhecimentos artesanais de Dona Alzira, ela realiza um movimento de ruptura com a monocultura do saber científico moderno. Em vez de considerar apenas o conhecimento técnico-formal como válido, a universidade passa a reconhecer uma ecologia de saberes, na qual diferentes formas de experiência coexistem sem que uma precise anular a outra.

A fenomenologia contribui para aprofundar essa compreensão ao afirmar que todo conhecimento nasce da relação concreta entre sujeito e mundo vivido. Antes de qualquer formulação teórica, o ser humano já interpreta o mundo por meio da experiência, do corpo, da memória, da

linguagem e da convivência coletiva. Assim, os saberes produzidos na prática cotidiana não constituem formas inferiores de racionalidade, mas modos legítimos de compreender e habitar o mundo.

A ACOLHÊNCIA transforma essa compreensão filosófica em prática institucional. Ao suspender o julgamento prévio sobre quais saberes merecem reconhecimento, a metodologia cria condições para que sujeitos historicamente silenciados passem a ocupar espaços de fala dentro da universidade. Não se trata apenas de incluir pessoas idosas no ambiente acadêmico, mas de permitir que suas experiências sejam reconhecidas como produtoras de conhecimento socialmente relevante.

Por essa razão, a UMA pode ser compreendida como uma prática concreta das Epistemologias do Sul. Sua atuação demonstra que a justiça social não pode ser dissociada da justiça cognitiva. Incluir sujeitos sem reconhecer seus saberes mantém intacta a lógica hierárquica da produção do conhecimento. A proposta da UMA vai além: ela não apenas abre as portas da universidade aos excluídos históricos, mas também permite que esses sujeitos transformem a própria universidade a partir de suas experiências, memórias e formas de compreender a vida.

Desse modo, a ACOLHÊNCIA não representa apenas uma metodologia educacional voltada ao envelhecimento. Ela constitui também uma prática política e epistemológica de resistência ao silenciamento histórico de saberes produzidos fora dos centros tradicionais de poder acadêmico.

Boaventura de Sousa Santos propõe, nas Epistemologias do Sul, a superação daquilo que denomina “monocultura do saber”, isto é, a ideia de que apenas o conhecimento científico moderno possui legitimidade para interpretar a realidade. Segundo essa lógica monocultural, outros modos de conhecer orais, tradicionais, espirituais, populares ou experienciais são frequentemente desqualificados como crença, superstição, folclore ou simples senso comum. Em oposição a essa perspectiva hierárquica, Boaventura propõe a construção de uma “ecologia de saberes”, baseada na coexistência de diferentes formas de

conhecimento, reconhecidas em suas especificidades, limites e contextos próprios de validade.

A Universidade da Maturidade (UMA), por meio da metodologia da ACOLHÊNCIA, realiza concretamente essa ecologia de saberes. Em vez de substituir o conhecimento acadêmico pelos saberes populares ou tradicionais, a proposta cria condições para que diferentes racionalidades coexistam sem hierarquia prévia. O problema, portanto, não é a existência da ciência moderna, mas sua pretensão histórica de exclusividade epistemológica.

Na lógica da monocultura do saber, apenas o doutor seria reconhecido como sujeito autorizado a produzir conhecimento legítimo. Na lógica da ecologia de saberes praticada na UMA, Agostinho sabe e o doutor também sabe. Ambos produzem conhecimentos distintos, construídos em experiências diferentes, mas capazes de dialogar sem que um precise eliminar ou inferiorizar o outro.

Da mesma forma, a oralidade deixa de ser tratada como forma inferior de transmissão cultural e passa a ser reconhecida como outro regime de produção e circulação do conhecimento. Os encantados narrados por Agostinho deixam de ocupar exclusivamente o lugar da superstição para serem compreendidos como elementos constitutivos de uma cosmologia amazônica específica, organizada segundo outras formas de relação entre natureza, espiritualidade e existência humana. Os remédios do mato deixam de ser vistos apenas como folclore e passam a ser reconhecidos como expressões de farmacologias tradicionais desenvolvidas historicamente em contextos comunitários de sobrevivência e cuidado.

Sob perspectiva fenomenológica, essa ecologia de saberes torna-se possível porque o conhecimento é compreendido como resultado da experiência vivida. O sujeito não conhece o mundo apenas pela abstração teórica, mas pela relação concreta que estabelece com o território, com o corpo, com o trabalho, com a memória e com os outros. Assim, diferentes experiências produzem diferentes formas legítimas de conhecimento.

Quando Agostinho participa de atividades de doutorado na universidade, ele não está simplesmente sendo “incluído” em uma

estrutura previamente definida pela racionalidade acadêmica dominante. Sua presença modifica a própria dinâmica do espaço universitário. O que ocorre é uma experiência de coexistência epistemológica, na qual o saber acadêmico e o saber experiencial entram em diálogo sem submissão automática de um ao outro.

A ACOLHÊNCIA materializa, portanto, uma ecologia de saberes porque transforma a universidade em espaço de encontro entre racionalidades distintas. Nesse encontro, o objetivo não é homogeneizar as diferenças, mas reconhecer que a compreensão humana do mundo é plural, situada e construída a partir de múltiplas experiências históricas e culturais.

Nas Epistemologias do Sul, Boaventura de Sousa Santos desenvolve o conceito de “sociologia das ausências” para investigar os processos históricos pelos quais determinados sujeitos, experiências e formas de conhecimento foram produzidos como inexistentes. Não se trata de afirmar que esses saberes nunca existiram, mas de compreender como estruturas coloniais, acadêmicas e políticas construíram mecanismos de invisibilização capazes de retirar legitimidade social de povos, memórias e práticas culturais inteiras.

A sociologia das ausências parte do princípio de que a exclusão epistemológica é uma produção ativa. Certas experiências deixam de aparecer não porque sejam irrelevantes, mas porque foram sistematicamente desqualificadas pelos critérios dominantes de validação do conhecimento. Povos tradicionais foram reduzidos a notas de rodapé da história oficial; conhecimentos transmitidos oralmente foram tratados como ausência de ciência; memórias comunitárias foram silenciadas por narrativas institucionais centralizadas.

A Universidade da Maturidade (UMA), por meio da ACOLHÊNCIA, realiza concretamente esse movimento de enfrentamento das ausências produzidas historicamente. Ao registrar narrativas, preservar memórias e reconhecer saberes experienciais, a metodologia transforma em presença aquilo que durante muito tempo permaneceu socialmente invisível.

Quando Agostinho narra a existência e a memória dos povos Muana, Sacaca e Anhengaíba frequentemente apagados das narrativas

oficiais sobre a Amazônia, ele realiza um gesto de restituição histórica. A UMA, ao registrar essas narrativas em livros, gravações e pesquisas acadêmicas, oferece estrutura institucional para que essas memórias deixem de ocupar o lugar da invisibilidade. O mesmo ocorre com os saberes das parteiras amazônicas, cujas práticas de cuidado foram historicamente desvalorizadas diante da hegemonia biomédica moderna, apesar de sua importância concreta nas comunidades tradicionais.

As técnicas de pesca artesanal, transmitidas entre gerações por meio da oralidade e da prática cotidiana, também passam a ser reconhecidas como patrimônio cultural e conhecimento territorial legítimo quando documentadas pela ACOLHÊNCIA. Da mesma forma, as memórias do coronelismo, das relações de trabalho e das formas locais de violência social deixam de existir apenas como lembranças individuais dispersas e passam a constituir história oral formalizada, registrada e circulante.

Esse processo possui profundo significado existencial. A invisibilidade social não produz apenas silêncio histórico; ela afeta diretamente a maneira como os sujeitos compreendem a si mesmos e o valor de suas experiências. Quando um sujeito percebe que sua memória não interessa, que sua linguagem não é reconhecida ou que seu saber não possui legitimidade institucional, ocorre um processo de redução simbólica de sua própria existência.

A ACOLHÊNCIA interrompe essa lógica ao criar espaços nos quais a experiência vivida volta a adquirir dignidade narrativa. Quando Agostinho afirma que determinados povos “foram apagados pela história oficial”, ele já realiza intuitivamente aquilo que Boaventura denomina sociologia das ausências. A diferença é que a UMA transforma essa prática espontânea de memória e resistência em política institucional de registro, preservação e circulação do conhecimento.

Assim, a sociologia das ausências praticada na UMA não consiste apenas em recuperar informações esquecidas, mas em restituir presença epistemológica a sujeitos historicamente silenciados. Trata-se de reconhecer que aquilo que foi tratado como inexistente sempre

esteve vivo nas narrativas, nos corpos, nos territórios e nas experiências daqueles que permaneceram fora das estruturas oficiais de legitimidade acadêmica.

Um dos desafios centrais colocados pelas Epistemologias do Sul consiste em compreender como diferentes formas de conhecimento podem dialogar sem que uma racionalidade anule ou absorva a outra. Para responder a esse problema, Boaventura de Sousa Santos propõe o conceito de “tradução intercultural”, entendido como um processo de construção de inteligibilidade entre mundos culturais distintos sem reduzir suas singularidades epistemológicas. A tradução intercultural não busca homogeneizar diferenças, mas criar possibilidades de comunicação respeitando a integridade simbólica e experiencial de cada saber.

A Universidade da Maturidade (UMA), por meio da ACOLHÊNCIA, realiza concretamente esse processo ao promover encontros entre saberes experienciais, tradicionais e acadêmicos sem exigir que os primeiros abandonem sua própria linguagem para serem reconhecidos. A lógica não é substituir o saber popular pela terminologia científica, mas permitir conexões interpretativas capazes de ampliar a compreensão mútua.

Quando Agostinho fala da “lágrima de boto” como elemento utilizado em práticas tradicionais de cura, a universidade pode interpretar essa narrativa como referência a substâncias associadas a propriedades medicinais presentes em determinadas práticas culturais amazônicas. Contudo, a tradução acadêmica não elimina a expressão original nem reduz sua dimensão simbólica e cosmológica. A “lágrima de boto” continua existindo como categoria própria da experiência amazônica, carregando sentidos que ultrapassam a descrição biomédica.

O mesmo ocorre com a “Cobra Honorato”, frequentemente interpretada pela racionalidade científica como mito ou narrativa folclórica. A ACOLHÊNCIA permite que essa história seja compreendida também como expressão de uma cosmologia amazônica específica, relacionada às formas locais de interpretar natureza, espiritualidade e existência. Ainda assim, a narrativa permanece sendo “encantado” para

quem a vive culturalmente dessa maneira. A tradução não elimina a cosmologia original; apenas cria pontes interpretativas entre universos distintos.

Da mesma forma, quando Agostinho afirma que “a mãe fazia remédio”, a universidade pode reconhecer nesse relato um processo de transmissão intergeracional de saberes tradicionais de cuidado e farmacologia popular. Entretanto, a experiência concreta permanece vinculada à figura da mãe, à memória afetiva e ao cotidiano familiar em que esse conhecimento foi vivido e aprendido. O conceito acadêmico amplia a compreensão sem apagar a densidade humana da experiência original.

A tradução intercultural torna-se possível porque o conhecimento é inseparável do mundo vivido do sujeito. Toda linguagem emerge de experiências concretas, históricas e corporificadas. Traduzir, portanto, não significa substituir uma linguagem por outra considerada superior, mas construir zonas de encontro nas quais diferentes experiências possam tornar-se parcialmente compreensíveis entre si.

Nesse sentido, a tradução intercultural praticada pela UMA não transforma Agostinho em acadêmico para que ele possa ser ouvido. Ao contrário, cria condições para que o leitor acadêmico se aproxime de seu universo experiencial sem exigir que ele abandone sua própria forma de narrar o mundo. A tradução conecta racionalidades distintas, mas preserva a autonomia simbólica de cada uma delas.

A ACOLHÊNCIA demonstra, assim, que o diálogo entre saberes não exige assimilação cultural nem hierarquia epistemológica prévia. O encontro torna-se possível justamente quando cada forma de conhecimento permanece reconhecida em sua singularidade, ao mesmo tempo em que se abre à construção de sentidos compartilhados.

Conexão com o Sul Global e possibilidades de expansão para a África

A experiência da Universidade da Maturidade (UMA) não constitui um fenômeno isolado no cenário internacional. Sua proposta dialoga com movimentos epistemológicos, educacionais e comunitários que

emergem em diferentes regiões do Sul Global, especialmente em contextos marcados por colonialismo histórico, desigualdades sociais e invisibilização de saberes tradicionais. Conforme argumenta Boaventura de Sousa Santos (2010), as chamadas Epistemologias do Sul propõem justamente o reconhecimento de conhecimentos produzidos por sujeitos historicamente marginalizados pelas estruturas dominantes da modernidade ocidental. Nesse sentido, a ACOLHÊNCIA aproxima-se de iniciativas internacionais que buscam construir formas plurais de produção do saber e valorização das experiências comunitárias.

Na África do Sul, por exemplo, o princípio filosófico do Ubuntu sustenta práticas voltadas à valorização da interdependência, da ancestralidade e da coletividade. Segundo Mogobe Ramose (1999), o Ubuntu compreende a existência humana como inseparável da comunidade, sintetizada na ideia de que “uma pessoa é pessoa através de outras pessoas”. Em resposta às heranças do apartheid e da colonialidade, universidades sul-africanas vêm desenvolvendo processos de africanização curricular, incorporando cosmologias e saberes ancestrais africanos aos espaços formais de ensino (Ndebele, 2016). Essa experiência aproxima-se da proposta da UMA indígena Xerente, na qual os conhecimentos tradicionais deixam de ocupar posição periférica para integrarem legitimamente o espaço universitário.

Na Índia, a experiência da Barefoot College, fundada por Bunker Roy, demonstra outra forma de ruptura com a lógica tradicional da certificação acadêmica. O projeto forma mulheres idosas, muitas vezes analfabetas, como engenheiras solares capazes de instalar sistemas de energia em suas próprias aldeias (Roy, 2011). Segundo Sharma (2015), mulheres entre 50 e 70 anos tornam-se agentes técnicas e comunitárias sem que a ausência de escolarização formal seja tratada como limitação para o aprendizado. A lógica aproxima-se profundamente da UMA, na medida em que reconhece que ensinar, aprender e transformar territórios não depende exclusivamente da posse de diplomas universitários.

Na Bolívia e no Equador, os processos constitucionais de 2008 e 2009 incorporaram conceitos indígenas como *sumak kawsay* (bem viver) e reconheceram juridicamente os direitos da natureza. Conforme discute Acosta (2016), trata-se de uma ruptura epistemológica importante, pois conhecimentos ancestrais indígenas deixam de ser tratados como folclore e passam a integrar a própria estrutura normativa do Estado. Gudynas (2011) destaca que o bem viver propõe outra relação entre sociedade, natureza e desenvolvimento, questionando a racionalidade produtivista moderna. De forma semelhante, a UMA desloca institucionalmente os saberes populares e experienciais ao inseri-los em livros, pesquisas, registros acadêmicos e produções com ISBN.

No México, as universidades interculturais indígenas desenvolvem currículos voltados à formação de profissionais capazes de transitar simultaneamente entre o universo acadêmico e as comunidades tradicionais. Segundo Schmelkes (2009), o objetivo dessas instituições é construir um modelo educativo no qual o conhecimento indígena não seja elemento complementar ou folclórico, mas parte constitutiva da formação universitária. Dietz e Mateos Cortés (2011) argumentam que a educação intercultural mexicana busca romper a separação rígida entre saber científico e saber comunitário. Essa experiência aproxima-se da prática da coautoria na UMA, onde o saber acadêmico e o saber experiencial coexistem sem hierarquia prévia.

Sob perspectiva fenomenológica, todas essas experiências compartilham um mesmo movimento de restituição da dignidade epistemológica aos sujeitos historicamente silenciados. O conhecimento deixa de ser compreendido como produto exclusivo das instituições científicas modernas e passa a ser reconhecido como expressão plural das formas humanas de habitar, interpretar e transformar o mundo vivido.

Nesse contexto, a expansão da UMA para países africanos apresenta significativo potencial de cooperação intercultural e epistemológica Sul-Sul. Muitos territórios africanos compartilham experiências históricas de colonialismo, apagamento cultural e deslegitimação dos saberes tradicionais. Ao mesmo tempo, preservam

fortes tradições orais, conhecimentos comunitários, práticas ancestrais de cuidado e formas coletivas de organização social que dialogam diretamente com os princípios da ACOLHÊNCIA.

Em países africanos de língua portuguesa, como Angola, Moçambique, Cabo Verde e Guiné-Bissau, a metodologia poderia dialogar com memórias da luta anticolonial, práticas tradicionais de cura, oralidades ancestrais e experiências intergeracionais preservadas pelas populações idosas. A ACOLHÊNCIA não exigiria transplante cultural, mas adaptação territorial, permitindo que cada contexto africano preenchesse a metodologia com seus próprios conteúdos históricos e comunitários.

Assim, a ACOLHÊNCIA pode ser compreendida como expressão amazônica de um movimento planetário mais amplo: o esforço do Sul Global para romper com a monocultura do saber e construir ecologias epistemológicas mais plurais, interculturais e humanizadas. A UMA não exporta uma identidade cultural amazônica fechada; exporta um método ético de reconhecimento da experiência humana como fonte legítima de conhecimento. Como afirma Boaventura de Sousa Santos (2019), a justiça social global depende também da construção de uma justiça cognitiva global. Nesse horizonte, a ACOLHÊNCIA demonstra que métodos fundamentados na escuta, no reconhecimento e na pluralidade epistemológica podem atravessar oceanos sem perder sua essência.

9.1 A Colonialidade do Saber

Aníbal Quijano (2005) denomina de “colonialidade do poder” a permanência de estruturas de dominação que sobreviveram mesmo após o fim formal do colonialismo. Embora os impérios coloniais tenham perdido controle político direto sobre muitos territórios, persistiram formas profundas de organização social, econômica, cultural e epistemológica baseadas na hierarquização dos povos e dos conhecimentos. Entre essas permanências, destaca-se a colonialidade do saber: a imposição histórica de uma única forma legítima de produzir conhecimento associada à racionalidade europeia, escrita, universitária

e científica acompanhada da desqualificação sistemática de outras formas de experiência e interpretação do mundo.

Sob essa lógica, os saberes produzidos por povos indígenas, populações tradicionais, trabalhadores manuais, mulheres, idosos e comunidades periféricas passaram a ser classificados como inferiores, irracionais, atrasados ou pré-científicos. A exclusão não ocorreu porque esses conhecimentos fossem necessariamente falsos ou inúteis, mas porque não correspondiam aos critérios estabelecidos pelas instituições modernas de validação epistemológica.

A trajetória de Agostinho evidencia concretamente esse processo. Seus saberes sobre plantas medicinais, cosmologias amazônicas, memória territorial e práticas tradicionais de cuidado foram historicamente invisibilizados não por ausência de consistência, mas porque carregavam marcas associadas à exclusão colonial. Seu conhecimento era oral, e não escrito; amazônico, e não europeu; popular, e não universitário; produzido por um homem idoso, e não por sujeitos considerados economicamente produtivos; construído na experiência de um seringueiro, e não na formação acadêmica de um doutor.

Cada uma dessas características corresponde a categorias historicamente inferiorizadas pela colonialidade do saber. A oralidade, por exemplo, foi frequentemente tratada como ausência de racionalidade complexa, enquanto a escrita acadêmica passou a ocupar o lugar de principal mecanismo de legitimidade intelectual. Povos amazônicos e populações tradicionais foram observados como objetos de pesquisa, mas raramente reconhecidos como produtores legítimos de conhecimento. A experiência prática do trabalho manual foi separada do campo do pensamento teórico, consolidando uma divisão hierárquica entre quem “faz” e quem “pensa”.

Sob perspectiva fenomenológica, entretanto, tal divisão revela-se artificial. O conhecimento nasce da experiência vivida, da relação concreta do sujeito com o mundo, com o território, com o corpo e com os outros. Agostinho conhece as plantas da Amazônia não apesar de sua experiência como seringueiro, mais precisamente por causa dela. Seu saber foi produzido na convivência cotidiana com a floresta, na

observação prática da natureza, na transmissão intergeracional e nas necessidades concretas de sobrevivência comunitária.

A universidade brasileira, organizada historicamente a partir de modelos europeus de produção científica, reproduziu durante séculos essa lógica colonial de validação do conhecimento. Consolidou-se a ideia de que apenas o saber registrado em livros, produzido por especialistas certificados e submetido aos filtros institucionais acadêmicos poderia ser reconhecido como legítimo. Nesse modelo, autoria tornou-se frequentemente sinônimo de titulação, enquanto experiências não universitárias permaneceram à margem dos espaços de circulação intelectual.

A ACOLHÊNCIA rompe parcialmente com essa estrutura ao reconhecer que sujeitos historicamente excluídos também produzem conhecimento válido. Quando Agostinho torna-se coautor de livros, participa de atividades acadêmicas ou ensina em espaços universitários, não ocorre apenas inclusão social; ocorre deslocamento epistemológico. A universidade deixa de ocupar exclusivamente o lugar de produtora do saber e passa também a reconhecer conhecimentos que nasceram fora de seus muros institucionais.

Nesse sentido, a ACOLHÊNCIA atua como prática de enfrentamento da colonialidade do saber. Ao legitimar narrativas orais, saberes amazônicos, experiências populares e conhecimentos produzidos por pessoas idosas, a metodologia amplia o próprio conceito de conhecimento científico e questiona a exclusividade epistemológica historicamente atribuída à racionalidade acadêmica moderna.

9.2 O Que a UMA Faz Diferente

A Universidade da Maturidade (UMA) não destrói sozinha a estrutura histórica da colonialidade do saber nenhum programa isolado teria tal capacidade, mas produz fissuras importantes nesse modelo ao reconhecer que muitos conhecimentos populares e tradicionais não devem ser imediatamente descartados como superstição ou ignorância, mas compreendidos como experiências

acumuladas historicamente pelas comunidades. A própria ciência moderna frequentemente nasce dessas inquietações: observa práticas populares, investiga crenças, analisa modos comunitários de cuidado e busca compreender como determinados saberes se consolidaram socialmente ao longo do tempo.

Nesse sentido, a ACOLHÊNCIA não nega a ciência, mas cria condições para o diálogo entre experiência e investigação científica. A farmacologia contemporânea oferece exemplo significativo desse processo ao estudar plantas medicinais utilizadas tradicionalmente por comunidades indígenas, ribeirinhas e populares, avaliando cientificamente seus princípios ativos, seus efeitos preventivos e curativos e suas possibilidades terapêuticas. Assim, o saber popular deixa de ocupar apenas o lugar da crença desqualificada e passa também a constituir ponto de partida para pesquisas, validações e produções científicas que reconhecem a experiência vivida como dimensão legítima na construção do conhecimento. Por este motivo estamos aqui para acolher:

1. Inclui quem estava excluído

Agostinho entrou sem vestibular, sem histórico escolar, sem alfabetização formal. A porta foi aberta.

2. Certifica sem exigir transformação

O certificado de Agostinho não diz que ele aprendeu a escrever como a academia escreve. Diz que ele completou formação como Educador. O saber dele foi aceito como era.

3. Publicar com coautoria

Agostinho não é citado neste livro ele é co-autor. Seu nome está na capa, no ISBN, na ficha catalográfica. Isso inverte a lógica extrativista.

9.3 Reparação, Não Favor

A Educação Não Formal Formalizada não deve ser compreendida como gesto de generosidade institucional, mas como prática de reparação histórica. Durante séculos, a universidade brasileira estruturou-se a partir de critérios que excluem sistematicamente saberes indígenas, amazônicos, orais, populares e produzidos por

peças idosas e pobres. A trajetória de Agostinho evidencia essa exclusão: descendente dos Aruã, oriundo do Marajó, portador de conhecimentos transmitidos oralmente e marcado por condições sociais de vulnerabilidade, permaneceu por décadas fora dos espaços formais de reconhecimento acadêmico.

Quando a Universidade Federal do Tocantins (UFT) certifica seus saberes, publica suas narrativas e o convida para participar da formação em nível de doutorado, não realiza um ato de caridade ou benevolência. O que ocorre é um movimento de restituição epistemológica e simbólica diante de uma exclusão historicamente produzida pela própria estrutura universitária. Nesse sentido, o certificado deixa de ser prêmio individual e passa a representar reconhecimento tardio de conhecimentos que sempre existiram e sempre tiveram valor social.

9.4 Os Que Ficaram de Fora

Este livro celebra Agostinho. Mas celebrar um não pode significar esquecer milhões.

Agostinho Quintino Batista tornou-se visível. Foi escutado, registrado, reconhecido institucionalmente. Sua voz atravessou os limites da oralidade privada e passou a circular em livros, pesquisas e auditórios universitários. Seus saberes, antes restritos à experiência comunitária amazônica, receberam formalização acadêmica e passaram a existir também no espaço do ISBN, da pesquisa e da formação em pós-graduação.

Entretanto, Agostinho permanece exceção. No Marajó, território de onde veio, quantos outros idosos carregam conhecimentos semelhantes sobre remédios tradicionais, cosmologias amazônicas, histórias de povos extintos, técnicas de pesca, cantos, narrativas e formas ancestrais de cuidado? Quantos morreram sem jamais serem escutados, registrados ou reconhecidos como portadores de conhecimento legítimo?

A questão ultrapassa a trajetória individual de Agostinho e revela uma dimensão estrutural da exclusão epistemológica brasileira. Em

todo o país, milhões de pessoas idosas indígenas, quilombolas, ribeirinhas, sertanejas, periféricas e trabalhadoras permanecem invisíveis para a universidade, apesar de carregarem memórias, experiências e saberes construídos ao longo de décadas de vida. São sujeitos frequentemente percebidos apenas como população vulnerável ou destinatários de assistência, e não como produtores legítimos de conhecimento.

Sob perspectiva fenomenológica, essa invisibilidade não representa ausência de saber, mas ausência de reconhecimento. O conhecimento existe nos corpos, nas práticas, nas narrativas e nas experiências cotidianas desses sujeitos. O que historicamente faltou foi escuta institucional capaz de reconhecer que a experiência humana também produz formas legítimas de compreender o mundo.

Nesse sentido, Agostinho não é raro porque seu saber seja extraordinário. Ele é raro porque foi escutado.

Este livro corre um risco: parecer que a universidade está fazendo favor ao velho. Não está.

A universidade brasileira excluiu saberes populares por séculos. Não por acidente por estrutura. Criou critérios que garantiam a exclusão: só vale o escrito, só vale o diplomado, só vale o publicado. Quem não lia, não valia. Quem não tinha diploma, não existia.

Quando a UMA reconhece Agostinho, não está sendo generosa. Está sendo pressionada. Pressionada por 20 anos de trabalho de Neila e Luiz Sinésio. Pressionada por 7.500 velhos que se recusaram a ser invisíveis. Pressionada por um movimento que não aceitou a exclusão como destino.

A universidade não acordou um dia e decidiu ser inclusiva. Foi ocupada por quem ela excluía.

É possível celebrar a UMA e, ao mesmo tempo, denunciar o que falta. As duas coisas não se excluem se exigem.

A UMA prova que é possível. Prova que o velho pode ser autor, professor, coautor. Prova que a universidade pode mudar.

Mas a UMA também expõe o escândalo: se é possível, por que não acontece em todo lugar? Se Agostinho pode, por que milhões não podem?

A resposta é política: porque a exclusão beneficia quem está dentro. Enquanto os velhos forem tratados como problema (de saúde, de previdência, de assistência), não serão tratados como solução (de conhecimento, de memória, de sabedoria).

A UMA inverte isso. Mas a UMA é exceção. E exceção que não vira regra é apenas consolo.

Para cada Agostinho que a UMA acolheu, quantos a universidade brasileira deixou morrer sem escuta?

Esta pergunta não tem resposta numérica. Tem resposta ética: muitos demais.

O trabalho da UMA não está completo enquanto for exceção. Estará completo quando for política pública. Quando toda universidade federal tiver seu programa de Educação Não Formal Formalizada. Quando todo velho com saber tiver porta para entrar.

Até lá, celebremos Agostinho mas não esqueçamos os que ficaram de fora.

Eles têm voz. Falta quem escute.

Agora, a voz de Agostinho em outro registro: a música. Os cantos que seguem são dele: letra, melodia, intenção.

Capítulo X

Os Cantos de Agostinho

Os cantos que seguem foram compostos e gravados por Agostinho Quintino Batista. Permanecem como ele os cantou com a melodia que criou, com as palavras que escolheu, com o ritmo de quem cresceu ouvindo os rios amazônicos.

I. Belo Monte (2026)

O autor desta música morou em Belo Monte em 1963 riscando seringueira."

Tupã tenha pena de nós
Belo Monte é nossa morada
Terra dos nossos ancestrais
Que vai ficar no alagado
Sabiá uirapuru pássaro amado
Hoje cantamos amargurados
Nós cantávamos tantas vezes
Sentindo o cheiro das madrugadas
Quero pedir um favor
Quando as matas afundar
Vocês estão tristes mas cantam
Pro velho seringueiro escutar (bis)

Análise: Este canto é denúncia e memória. Belo Monte a hidrelétrica que inundou territórios aparece na voz de quem viveu antes da barragem. A longevidade criativa se expressa aqui como resistência: criar beleza diante da destruição.

II. Os Encantados

Estava numa Fazenda do amigo. Escutei uma melodia pras bandas do rio Atua. Peguei meu violão, comecei acompanhar. Veio o dono da casa pedindo pra eu parar."

Falou de um povo encantado
Talvez pra me amedrontar
Depois contou uma história
Difícil de acreditar
A jovem que está cantando
Você não pode enxergar
Ela vive encantada
No poção do Atua (bis)

Análise: Agostinho não inventa a melodia ele a escuta. Ela vem "pras bandas do rio Atua". O canto é ponte entre mundos.

III. O Fantasma do Pé da Seriúba

Seriúba é uma árvore que pode ter até 3000 raiz. Os antigos plantava na ribanceira pra sustentar a terra das ondas do mar. No Marajó tem muitas. Esta árvore tinha mais de 100 anos. O homem que plantou era um pescador que levou um tiro na boca do rio Inamaru. Com o passar dos anos ele aparecia na calada da noite no pé da seriúba. Era um fantasma."

Agostinho Quintino Batista

Análise: A seriúba de 3.000 raízes é conhecimento botânico. O uso para conter erosão é engenharia tradicional. O fantasma é cosmologia. Tudo junto, sem separação.

Para navegar pelo mundo de Agostinho, algumas palavras precisam de tradução. O glossário que segue é mapa mínimo.

Capítulo XI

Glossário Amazônico

Os termos que seguem foram usados por Agostinho ao longo de suas narrativas. Constituem léxico próprio palavras que nomeiam realidades que o português urbano não conhece.

ANHANGA: Entidade protetora da floresta amazônica, guardião dos animais.

ANGUBA: Mingau. Na história da Jari, também designava o galpão onde pessoas eram mandadas para morrer.

ARUMANDUBA: Galpão de morte na Empresa Jari.

CARICHIO: Planta medicinal usada nos remédios tradicionais.

CATIMBÓ: Prática de cura tradicional; também nome de planta medicinal.

CLAUARA: Essência extraída da folha do buriti, usada para fazer linha de pesca.

CORAÇÃO DE CURUPIRA: Elemento usado nos remédios tradicionais.

DISATRAPALHA: Planta medicinal amazônica.

ENCANTADOS: Seres que vivem em dimensão paralela, associados a rios e florestas.

ESCADA DE JABUTI: Elemento usado nos remédios tradicionais.

IGARAPÉ: Curso d'água pequeno, córrego na linguagem amazônica.

LÁGRIMA DE BOTO: Elemento usado nos remédios tradicionais.

MAGIRONA: Peixe usado como isca; também chamado sarapo.

MERDA DA LUA: Elemento usado nos remédios tradicionais.

MOMORANA: Árvore amazônica em cujo galho se amarra a linha de pesca.

PARIRI: Planta medicinal.

PERNA DE TREMPPE: Material usado para fazer anzol artesanal.

PIÃO BRANCO: Planta medicinal; suas sementes eram usadas para tratar febre.

POÇÃO DO ATUA: Local sagrado no rio Atua onde vive uma jovem encantada.

SACAI DA LUA: Elemento usado nos remédios tradicionais.

SARAPO: Peixe usado como isca; mesmo que magirona.

SERIÚBA: Árvore amazônica de raízes numerosas (até 3.000), plantada para conter erosão.

TUPÃ: Divindade suprema na cosmologia indígena.

URUPE: Elemento usado nos remédios tradicionais.

OS VELHOS E O TRIPÉ UNIVERSITÁRIO

A Constituição Federal de 1988, no Artigo 207, define a universidade brasileira por um tripé indissociável: ENSINO, PESQUISA e EXTENSÃO. Quem pratica os três é membro pleno da comunidade acadêmica. Quem não pratica, não é.

A pergunta que fecha este livro é simples:

Quem pratica mais o tripé, o graduando comum ou o velho da UMA?

O Tripé do Graduando

O estudante de graduação típico:

ENSINO: Assiste aulas. Senta-se na cadeira. Anota. Faz prova. Recebe nota. É ensinado não ensina.

PESQUISA: Quando muito, é bolsista de iniciação científica. Ajuda o professor. Coleta dados. Aparece nos agradecimentos. Raramente é coautor.

EXTENSÃO: Cumpre estágio obrigatório. 200 horas. Vai aonde mandam. Faz relatório. Preenche formulário.

O Tripé do Velho da UMA

O acadêmico sênior da Universidade da Maturidade:

ENSINO: DÁ aula pontual. Agostinho dá aulas pontuais em disciplinas de doutorado. Clara ensina crochê. Os velhos ensinam Libras para crianças surdas. Não são alunos que recebem, são mestres que transmitem.

PESQUISA: São COAUTORES de livros acadêmicos publicados pela editora da universidade. Não aparecem nos agradecimentos aparecem na ficha catalográfica. Não são objetos de estudo, são sujeitos que escrevem.

EXTENSÃO: Vai além das salas de aulas regulares e leva o acadêmico e ir junto.

Tabela 17 – EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

TERRITORIO	O QUE OS VELHOS FAZEM
Aldeias indígenas	UMA Indígena em Tocantínia: plantam ipê com o povo Xerente e participam de práticas interculturais comunitárias
Quilombos	UMA Quilombola em Malhadinha: desenvolvem ações educativas e convivência diretamente na comunidade
Europa	UMA em Soure, Portugal: participação em parceria internacional com a ANGES
CMEIs	UMA Atípica e UMA Libras: convivência semanal entre idosos, crianças neuroatípicas e crianças surdas
7 países	Recepção de delegações internacionais durante atividades realizadas em março de 2026

Osório (2026)

Enquanto muitos graduandos realizam estágios limitados às exigências curriculares formais em espaços próximos de suas rotinas acadêmicas, os velhos da UMA atravessam fronteiras simbólicas, culturais e territoriais. Entram em aldeias indígenas, sentam-se em

quilombos, dialogam com pesquisadores internacionais e constroem vínculos afetivos com crianças autistas e surdas. A experiência extensionista da UMA desloca o envelhecimento do lugar da passividade e o reposiciona como presença ativa na circulação de saberes, afetos e práticas comunitárias.

A Cereja do Bolo: Agostinho

No centro de toda essa experiência está Agostinho Quintino Batista, homem amazônico de 83 anos que jamais frequentou formalmente a escola, mas que hoje ocupa, na prática, os três pilares constitutivos da universidade pública brasileira: ensino, pesquisa e extensão.

No campo do ensino, Agostinho participa de disciplinas do doutorado em Educação da Universidade Federal do Tocantins (PPGE/UFT), onde professores, mestres e doutorandos se sentam para ouvi-lo. Sua experiência sobre Amazônia, memória oral, plantas medicinais, encantados e história popular transforma-se em conteúdo formativo para pesquisadores acadêmicos. A lógica tradicional da sala de aula é parcialmente invertida: o homem historicamente excluído da universidade torna-se sujeito produtor de conhecimento dentro dela.

Na pesquisa, Agostinho não aparece apenas como entrevistado ou objeto de estudo. Ele é coautor de obra acadêmica publicada pela Editora da Universidade Federal do Tocantins (EDUFT). Sua presença ultrapassa o lugar tradicionalmente reservado aos sujeitos populares nas pesquisas universitárias e alcança autoria formal, inscrição intelectual e reconhecimento institucional. Sua voz não foi apenas coletada; foi legitimada.

Na extensão, Agostinho participa ativamente das ações territoriais da UMA. Em 21 de março de 2026, esteve presente na aldeia Xerente durante o ritual de benzimento que marcou a abertura das comemorações dos 20 anos da Universidade da Maturidade, diante de delegações internacionais provenientes de sete países. Seus cantos, narrativas e saberes atravessaram fronteiras culturais e linguísticas,

ecoando em diálogos com representantes de países como Portugal, Espanha, França, Cazaquistão e Eslováquia.

Sob perspectiva fenomenológica e política, a trajetória de Agostinho tensiona profundamente os critérios tradicionais de legitimidade acadêmica. Sem diploma de ensino fundamental, ele realiza concretamente o tripé universitário de maneira plena: ensina, pesquisa e faz extensão. Sua experiência demonstra que a capacidade de produzir conhecimento não nasce exclusivamente da escolarização formal, mas também da densidade da experiência vivida, da memória coletiva e da relação histórica com o território e a cultura.

Agostinho não representa a negação da universidade. Representa sua ampliação.

A Conclusão

Se a universidade se define pelo tripé, e os velhos praticam o tripé melhor que os graduandos, então:

1. Os velhos JÁ SÃO universitários de fato
 2. O que falta é a universidade reconhecer de direito
 3. A Educação Não Formal Formalizada é esse reconhecimento
- Não estamos pedindo que a universidade INCLUA os velhos. Estamos provando que os velhos JÁ ESTÃO DENTRO a universidade só não percebeu.
- O certificado, a matrícula, o ISBN, a coautoria não são favores. São confissões institucionais de que o saber sempre esteve ali.
- Agostinho não precisa da universidade para ser sábio.
- A universidade precisa de Agostinho para ser completa.

EPÍLOGO

Palavras Finais de Agostinho

As palavras que seguem foram escritas por Agostinho Quintino Batista em abril de 2026, durante a finalização deste livro. Permanecem exatamente como ele as escreveu sem correções, sem adaptações, sem traduções. É a voz dele, no ritmo dele, com a gramática dele. ACOLHÊNCIA em ato.

Queridos professores o que contei escutei de seringueiros e hoje a ciência já sabe mas não foi por boca dos nossos ancestrais de boca em boca a centenas de anos os relatos não foi aleatórios de fato as marcas estava nas matas o fedor igual do janau a matas ousa pra se defender da fúria do homem à caipira o caipora o mapinguari que de acordo com a ciência foi extinto a mas de 10 mil anos até hoje usamos em convênio com o sob natural pra se defender dos motor serra outro tipo de máquinas venenos que destrói as matas não o sob natural contadas pelos Page se o mapinguari não existem mas os espíritos mostram o que a mata tem pra se defender

A exemplo da minha vida, a vida dos meus avôs que pesquisaram profecias de bandarra em Trancoso Portugal, vieram pro Brasil com intuito de pesquisar sob as princesas Turcas, nunca mas voltaram agora estou eu aqui escrevendo sob seus passados

Manoel Caldas Batista retórico formado em filosofia estudou em Portugal em 1890 veio pro Brasil morar com seu irmão Pedro Caldas Batista minha mãe Maria de sena Batista tinha 10 anos, era a sobrinha querida do retórico muitas histórias que eu escrevi foi baseado nos contos deixados por ele como, lenda do poção, areia gulosa, noratinho

serca do bertinho e outras as duas irmãs que sumiram na rampa de muana em fim foram tantas

É com prazer que quero transporta pro papel toda a história vivida nestes 80 anos o mas de vida eu era um menino diferentes hoje sou um velho diferente se eu falar que não vi cobra grande estou mentindo eu vi se eu dizer que nunca ouvi vós do além estou mentindo eu ouvi as músicas pemas que escrevi foi por respeito a minha mãe Maria de sena Batista minha família a escola universidade do idoso UMA por esta professora doutora neila Barbosa professor Luís Neto

Quando eu era um menino curador Tocantins não existia mas Monteiro Lobato sem saber de nós doutora neila já tinha falado do nosso livro daquela menina linda que sonhou ser a doutora rainha da literatura falada e escrita, lá no marajo um jovem contando histórias dos avôs sem saber o destino destas duas pessoas diferentes íamos juntos falar sobre a cura tirada do mundo da caipora o a mãe soberana da Amazônia.

Obrigada doutora Neila Barbosa.

O nosso livro é a lembrança do meu passado é o ápice de todo o que escrevi desta querida Amazônia, as palavras rebuscadas que escrevi viraram mitos mitológicos da vida deste velho seringueiro obrigada".

Agostinho Quintino Batista

Palmas, maio de 2026

REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, Simone de. *A velhice*. Tradução de Maria Helena Franco Martins. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1970.

BERTELY BUSQUETS, María. *Educación Intercultural para la Ciudadanía y la Democracia en América Latina*. México: CIESAS, 2013.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CACHIONI, Meire. Universidade da terceira idade: das origens à experiência brasileira. In: NERI, Anita Liberalesso (org.). *Desenvolvimento e envelhecimento: perspectivas biológicas, psicológicas e sociológicas*. Campinas: Papirus, 2001.

CACHIONI, Meire; NERI, Anita Liberalesso. *Educação e velhice bem-sucedida no contexto das Universidades da Terceira Idade*. Revista Kairós Gerontologia, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 29-47, 2004.

CALASANTI, Toni; SLEVIN, Kathleen F. *Gender, social inequalities, and aging*. Walnut Creek: AltaMira Press, 2001.

CONDORCET, Jean-Antoine-Nicolas de Caritat, Marquis de. *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique*. Paris: Assemblée Nationale, 1792.

COORDINACIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y BILINGÜE. *Modelo Educativo de las Universidades Interculturales*. México: SEP, 2006.

DEBERT, Guita Grin. *A reinvenção da velhice: socialização e processos de reprivatização do envelhecimento*. São Paulo: EDUSP; FAPESP, 2004.

DERRIDA, Jacques. *Da hospitalidade*. Tradução de Antonio Romane. São Paulo: Escuta, 2003.

DIETZ, Gunther; MATEOS CORTÉS, Laura Selene. *Interculturalidad y Educación Intercultural en México*. México: SEP-CGEIB, 2011.

ESTES, Carroll L. *The aging enterprise: a critical examination of social policies and services for the aged*. San Francisco: Jossey-Bass, 1979.

FARENCENA, Eliana Zellmer Poerschke. *Mulheres maduras na política: participação e representação em câmaras municipais*. 2025.

FERRIGNO, José Carlos. *Co-educação entre gerações*. Petrópolis: Vozes, 2003.

FORMOSA, Marvin. *Four decades of Universities of the Third Age: past, present, future. Ageing & Society*. Cambridge University Press, 2012.

FORMOSA, Marvin. *Older adult education in a Maltese University of the Third Age: a critical perspective. Education and Ageing*, v. 17, n. 3, p. 315-339, 2002.

FORMOSA, Marvin. *Universities of the Third Age and Active Ageing*. Cham: Springer, 2019.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GLENDENNING, Frank. *Educational Gerontology: International Perspectives*. Aldershot: Ashgate, 2000.

GOHN, Maria da Glória. *Educação não formal e cultura política*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GOHN, Maria da Glória. *Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais*. São Paulo: Cortez, 2010.

HUSSERL, Edmund. *A crise das ciências europeias e a fenomenologia transcendental*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

LASLETT, Peter. *A Fresh Map of Life: The Emergence of the Third Age. Cambridge*. Harvard University Press, 1989.

LENGRAND, Paul. *Introduction à l'éducation permanente*. Paris: UNESCO, 1970.

LEVINAS, Emmanuel. *Totalidade e infinito*. Tradução de José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 1980.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *As estruturas elementares do parentesco*. Tradução de Mariano Ferreira. Petrópolis: Vozes, 1982.

LINS DE BARROS, Myriam Moraes. *Velhice ou terceira idade? Estudos antropológicos sobre identidade, memória e política*. Rio de Janeiro: FGV, 2000.

MAUSS, Marcel. *Ensaio sobre a dádiva: forma e razão da troca nas sociedades arcaicas*. In: MAUSS, Marcel. *Sociologia e antropologia*. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Cosac Naify, 2003. p. 183-314.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. 4. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

MIGNOLO, Walter. *Histórias Locais/Projetos Globais: Colonialidade, Saberes Subalternos e Pensamento Liminar*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

MOTTA, Alda Britto da. *Gênero e envelhecimento*. In: DEBERT, Guita Grin; GOLDSTEIN, Donna (Orgs.). *Políticas do corpo e o curso da vida*. São Paulo: Sumaré, 2000. p. 193-210.

NERI, Anita Liberalesso (org.). *Desenvolvimento e envelhecimento: perspectivas biológicas, psicológicas e sociológicas*. Campinas: Papirus, 2001.

NEWMAN, Sally; HATTON-YEO, Alan. *Intergenerational learning and the contributions of older people*. *Ageing Horizons*, Oxford, n. 8, p. 31-39, 2008.

OSÓRIO, Neila Barbosa. *Longevidade criativa: a experiência da Universidade da Maturidade*. In: OSÓRIO, Neila Barbosa (Org.). *Educação intergeracional: caminhos e perspectivas*. Palmas: EDUFT, 2014.

OSÓRIO, Neila Barbosa; SILVA NETO, Luiz Sinésio. *Universidade da Maturidade: ressignificar o envelhecer*. In: OSÓRIO, Neila Barbosa (Org.). *Educação intergeracional: caminhos da TRAMA VIVA*. Palmas: EDUFT, 2020. p. 15-42.

OSÓRIO, Neila Barbosa; SILVA NETO, Luiz Sinésio; BRITO, Marlon Santos de Oliveira (Orgs.). *A Primeira Universidade da Maturidade Indígena: Diálogos com os Anciãos de Tocantínia, Tocantins, Amazônia*. Palmas: EDUFT, 2025. 332 p.

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

PEIXOTO, Clarice. Entre o estigma e a compaixão e os termos classificatórios: velho, velhote, idoso, terceira idade... In: BARROS, Myriam Moraes Lins de (Org.). *Velhice ou terceira idade?* Rio de Janeiro: FGV, 2000. p. 69-84.

PHILLIPSON, Chris. *Capitalism and the construction of old age*. London: Macmillan, 1982.

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.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A Gramática do Tempo: Para uma Nova Cultura Política*. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *O Fim do Império Cognitivo: A Afirmação das Epistemologias do Sul*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, n. 79, p. 71-94, nov. 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2009.

SCHMELKES, Sylvia. Las Universidades Interculturales en México: avances y retos. *Revista de la Educación Superior*, v. 38, n. 152, 2009.

SCHÜTZ, Alfred. *Fenomenologia e relações sociais*. Tradução de Ângela Melin. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

UNESCO. *Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos*. V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (CONFITEA V). Hamburgo: UNESCO, 1997.

VELLAS, François. *Origins and Development: The Francophone Model of Universities of the Third Age*. In: FORMOSA, Marvin (org.). *The University of the Third Age and Active Ageing*. Cham: Springer, 2019.

VELLAS, Pierre. *Les chances du troisième âge*. Paris: Fayard, 1974.

VELLAS, Pierre. *L'Université du Troisième Âge: historique et perspectives*. Toulouse: Université des Sciences Sociales de Toulouse, 1981.

VERAS, Renato. Envelhecimento populacional contemporâneo: demandas, desafios e inovações. *Revista de Saúde Pública*, São Paulo, v. 43, n. 3, p. 548-554, 2009.

WALKER, Alan. A strategy for active ageing. *International Social Security Review*, v. 55, n. 1, p. 121-139, 2002.

Referências Institucionais

[AIUTA – Association Internationale des Universités du Troisième Âge](#)
[Université Toulouse Capitole](#)

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.



Luiz Sinésio Silva Neto

Pós Doutor 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).



Agostinho Quintino Batista

Educador Político Social do Envelhecimento Humano, atua na valorização da pessoa idosa, da memória social e dos saberes populares. Participou da produção de documentário da Universidade da Maturidade (UMA) durante a pandemia de COVID-19 (2020-2021). Seringueiro aposentado, nasceu em 1943, no arquipélago do Marajó, sendo descendente do povo indígena Aruã.

Seus primeiros livros foram custeados a partir da coleta de latinhas nas ruas de Palmas-TO, trajetória que marcou sua dedicação à literatura e à educação popular. É autor de cinco livros publicados, compositor de músicas e colaborador em atividades acadêmicas, tendo sido convidado para aulas pontuais no Doutorado PGEDA/EDUCANORTE. Acadêmico da Universidade da Maturidade (UMA) desde 2012, desenvolve ações voltadas ao envelhecimento humano, à cultura e à transmissão de saberes intergeracionais.

