

# INTERGERACIONALIDADE E DOCÊNCIA: ALGUMAS REFLEXÕES

INTERGENERATIONALITY AND TEACHING: some reflections

INTERGENERACIONALIDAD Y DOCENCIA: algunas reflexiones

Iran de Maria Leitão Nunes  
Universidade Federal do Maranhão.  
[iran.nunes@ufma.br](mailto:iran.nunes@ufma.br)

Maria Natália Pereira Ramos  
Universidade Aberta de Lisboa.  
[natalia@uab.pt](mailto:natalia@uab.pt)

**RESUMO:** A intergeracionalidade está presente no âmbito dos espaços formais e informais de educação, notadamente nas relações entre discentes e docentes. Entretanto, no presente artigo, voltamo-nos para seu reconhecimento nas relações entre docentes em suas diferentes fases do ciclo de vida profissional. Partimos da compreensão do termo geração para relacionarmos a intergeracionalidade às modalidades de transmissão de saberes, em coexistência pacífica ou conflituosa, na construção identitária profissional dos/as docentes. Ancoramos-nos nas produções de Claudine Attias-Donfut (1988, 1991), Saez Carrerras (2002), Dumazedier (2002), Ferrigno (2010), Freire (1983, 1996), Huberman (2000), Mannheim (1982) e Ramos (2005, 2012, 2013). Reconhecê-la em nosso cotidiano no exercício da docência, requer desconstruirmos verdades estanques e padronizantes para nos abriremos ao que Paulo Freire nos provocou ao longo de suas obras e de sua vida: à abertura à diversidade e alteridade, à mudança, ao diálogo, a assumirmos uma postura dialógica junto aos nossos pares em tempos de vida pessoal e profissional diferentes e diversos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Intergeracionalidade - Docência - Ciclo de vida profissional - Coeducação

**ABSTRACT:** Intergenerationality is present within the scope of systematic and unsystematic educational spaces., especially in relations between students and teachers. However, in this article, we turn to its recognition of relations between teachers in different phases of their professional life cycle. We start by understanding the term generation to relate intergenerationality to the styles of knowledge transmission, in peaceful or conflictive coexistence, in professional identity construction of teachers. Our base is in the productions of Claudine Attias-Donfut (1988), Dumazedier (2002), Ferrigno (2010), Freire (1996), Huberman (2000), Mannheim (1982) and Ramos (2014). Recognizing it in our daily teaching practice requires deconstruction of watertight and staunch truths in order to open ourselves up to what Paulo Freire has provoked throughout his works and his life: to dialogue, take a dialogical stance with our peers at different and diverse times in personal and professional lives.

**KEYWORDS:** Intergenerationality. Teaching. Professional life cycle. Coeducation.

**RESUMEN:** La intergeracionalidad está presente en el ámbito de las áreas sistemáticas y no sistemáticas de educación, especialmente en las relaciones entre los estudiantes y profesores. Sin embargo, en este artículo, nos dirigimos a su reconocimiento en las relaciones entre los profesores de las diferentes fases del ciclo de vida profesional. Partimos de la comprensión del término generación para relacionar la intergeracionalidad a las modalidades transmisión de saberes, en coexistencia pacífica o conflictiva, en la construcción de identidad profesional de los/las docentes. Nos anclamos en las producciones de Claudine Attias-Donfut (1988), Dumazedier (2002), Ferrigno (2010), Freire (1996), Huberman (2000), Mannheim (1982) y Ramos (2014). Reconocerla en nuestra vida diaria, en la profesión docente, requiere que se deconstruya verdades cerradas y padronizantes para que se abra a lo que Paulo Freire provocó a lo largo de sus obras y su vida: al diálogo, a asumir un enfoque dialógico con nuestros pares en el tiempo la vida personal y profesional diferente y diversa.

**PALABRAS CLAVE:** Intergeracionalidad. Docencia. Ciclo de Vida Profesional. Coeducación.

## 1 | INTRODUÇÃO

Consideradas como um dos “sintomas da Modernidade” - na expressão de Ferrigno (2010, p. 40) - as gerações são “descobertas” e as idades “inventadas”, sendo, portanto, social e historicamente construídas. Deste modo, temos a “descoberta da infância” a partir do Século XVII, isto é, “a consciência da particularidade infantil; essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo do jovem” (ARIÈS, 1978, p. 156); da adolescência, na 2ª metade do Século XIX, notadamente a partir dos estudos de Stanley Hall (1846-1924) sobre a Psicologia da Adolescência dando-lhe visibilidade social; e, no Século XX, temos a “invenção” da velhice, principalmente em decorrência do aumento da expectativa de vida.

No que se refere à velhice e à intergeracionalidade, o desenvolvimento da gerontologia, da psicogerontologia e da educação intergeracional, a produção de obras como “A Velhice” de Simone de Beauvoir (1970), dentre outras, contribuíram para sua melhor compreensão a partir de novos paradigmas na busca de um envelhecimento ativo e saudável.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2016), no corrente ano, no Brasil o percentual de pessoas com 65 anos ou mais é de 8,17 % e no Maranhão, de 5,77 %, sendo estimado que em 2030 estes percentuais evoluam para 13,44% e 8,66%, respectivamente.

O Índice de Envelhecimento das Nações Unidas estima que, em 2050, teremos 200 pessoas com mais de 60 anos para cada 100 crianças ou jovens. Já a OCDE (2007) estima que em 2030, o grupo populacional com mais de 65 anos aumentará, registrando que uma em cada cinco pessoas terá 65 anos ou mais. Na União Europeia estima-se que em 2020 haja cem milhões de cidadãos idosos e que, destes, entre dezassete e vinte e dois milhões tenham 80 ou mais anos, Portugal constituindo um dos países mais envelhecidos da Europa (RAMOS, 2012, 2013).

Os referidos dados traduzem uma realidade mundial e presente também na sociedade brasileira, em suas diversas instituições, que é o convívio de pessoas em diferentes faixas etárias, nas relações intergeracionais em espaços da vida pessoal e profissional. Assim sendo, a intergeracionalidade também está presente no âmbito dos espaços sistemáticos e assistemáticos de educação.

Em geral, a temática tem sido enfocada nas várias produções sobre as relações intergeracionais familiares e extra-familiares. Na família centra-se entre as diferentes gerações que a compõe: filhos, pais, netos e avós, e, no contexto educacional, os estudos se voltam, notadamente, para as relações entre discentes e docentes, ou seja, a relação pedagógica, a visão gerontocrática e adultocêntrica do processo educativo e geracional.

Entretanto, no presente artigo, voltamo-nos para o reconhecimento da intergeracionalidade nas relações entre docentes em suas diferentes fases do ciclo de vida profissional, tendo em vista a atual configuração dos quadros docentes das Instituições de Ensino Superior (IES).

Em especial, a partir do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão da Universidade Brasileira (REUNI/2007) o corpo docente das IFES passou por uma significativa alteração quanto à faixa etária de seus membros em virtude do ingresso de neo mestres/as e doutores/as e do retorno de aposentados/as das redes estadual, municipal e privada às atividades de ensino. A exemplo, a Universidade Federal do Maranhão (UFMA) conta hoje com: 147 docentes na faixa etária de 18 a 30 anos; 662 entre 31 a 40 anos; 501 professores/as de 41 a 50 anos; 434 no intervalo de 51 a 60 anos, e 167 na idade de 61 a 70 anos, conforme dados do Núcleo de Tecnologia da Informação (NTI). Vemos que o quantitativo de docentes com mais de 50 anos até a idade limite de aposentadoria é próximo da metade dos 1.811 professores/as que compõem sua totalidade.

Tomando por base os estudos o Huberman (2000) sobre o ciclo de vida profissional dos docentes, deduzimos que o corpo docente das IES conta com profissionais com variados anos de carreira no magistério superior e diferentes expectativas em decorrência da relação entre a faixa

etária e o tempo de serviço individual, bem como entre as gerações, em nível grupal. Razão pela qual buscamos, no presente artigo apresentar algumas reflexões sobre a intergeracionalidade e a docência.

Para tanto, partimos da compreensão do termo geração para relacionarmos a intergeracionalidade às modalidades de interação e de transmissão de saberes, em coexistência pacífica ou conflituosa, na construção identitária profissional dos/as docentes. Ancoramo-nos nas produções de Claudine Attias-Donfut (1988, 1991), Saez Carrerras (2002), Dumazedier (2002), Ferrigno (2010), Freire (1983, 1996), Huberman (2000), Mannheim (1982) e Ramos (2005, 2012, 2013).

Temos claro que as reflexões sobre a temática demandam muitas outras além destas aqui apontadas, dada à limitação decorrente da natureza do presente artigo. Porém, consideramos significativo trazê-la à discussão, dando visibilidade a um aspecto ainda por ser mais discutido: as relações intergeracionais entre docentes.

## **2 | GERAÇÃO, INTERGERACIONALIDADE, COEDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO INTERGERACIONAL**

Segundo Attias-Donfut (1988, p. 11) a palavra geração comporta várias formas de uso: “todos os seres que descendem de algum dos graus de parentesco; espaço de tempo correspondente ao intervalo que separa cada um dos graus de uma filiação; todos os indivíduos com aproximadamente a mesma idade” (Tradução nossa).

A autora faz a análise de como o termo “geração” foi desenvolvido durante o Século XIX, a partir das obras de Auguste Comte, Cournot e de Dilthey (ATTIAS-DONFUT, 1988, p. 17-43), e, segundo suas palavras:

Para Comte, o fenômeno geracional coincidiu com a evolução da sociedade e do espírito humano. Mas ele não leva em conta a idade da velhice, infância ou juventude, apenas a idade da maturidade; portanto, uma geração tem muito pouco tempo para mudar a sociedade em que ela vive;

Segundo Cournot, as gerações se sobrepõem, mesmo que não gradualmente e apenas a leitura da história irá traduzir como as ideias evoluem. No entanto, ele continua convencido de que a influência de um período secular perpetua as ideias transmitidas por seus indivíduos e que elas tendem a desaparecer com a sua morte;

Dilthey propõe avaliar a geração não só em termos de tempo, mas também da vida humana. Um seletivo grupo de indivíduos que experimentaram as mesmas influências têm laços mais estreitos e são, portanto, parte da mesma geração. Assim, através das gerações, vemos a emancipação da mente humana em relação às tradições.

Attias-Donfut (1988) define a geração como um “espaço de gerações”, “a marca do tempo”, com símbolos históricos e sociais desse tempo, a duração simbólica e concreta que especifica uma geração, estando as gerações continuamente envolvidas.

Para Mannheim (1982) a geração:

Não é um grupo social concreto no sentido de uma comunidade, isto é, um grupo que não pode existir sem os seus membros terem um conhecimento concreto um dos outros e que cessa de existir como uma unidade mental e espiritual assim que é abolida a proximidade física. (MANNHEIM, 1982, p. 69).

Ele relaciona o processo de formação de gerações às mudanças sociais, em que grupos etários mais velhos e mais jovens vivenciam processos históricos e sociais conjuntamente, sem, no entanto, significar que tenham a mesma situação de geração.

Por isso, nem sempre é fácil o convívio entre as diferentes faixas etárias configurando o que se instituiu como “conflito de gerações”, “problemas entre gerações”, ao que Mannheim alertava:

O problema das gerações é importante o suficiente para ser seriamente considerado. Ele é um dos guias indispensáveis à compreensão da estrutura dos movimentos sociais e intelectuais. Sua importância prática torna-se evidente logo que se tenta obter uma compreensão mais exata do acelerado ritmo de mudança social característico de nossa época. (MANNHEIM, 1982, p. 67).

E, considerando as relações intergeracionais que se estabelecem nos espaços familiar e social, como possibilidade de transmissão de saberes entre as gerações, Dumazedier (2002), citado por Ramos (2012, p. 41-42), destaca três modalidades desta transmissão:

- a) Das velhas gerações para as novas, especialmente no seio familiar, por meio da transmissão de conhecimentos e das tradições;
- b) Das novas gerações para as mais velhas, por meio de práticas de autoformação, em espaços institucionais de aprendizagem ao longo da vida;
- c) A coexistência pacífica ou conflituosa entre os saberes de ontem e de hoje, na perspectiva da coeducação das gerações, com o objetivo de dialogar e negociar fronteiras entre os saberes e as competências de ontem e de hoje e combater as questões geracionais.

Saez Carreras (2002) salienta a importância da educação intergeracional e dos programas intergeracionais na promoção das relações sociais e aprendizagens entre as gerações mais velhas e mais jovens, na criação de novos vínculos sociais e intergeracionais, no combate à ausência de vínculos e diálogo entre as gerações, no desenvolvimento da compreensão e participação entre as gerações e ainda na diminuição das diferentes formas de discriminação e exclusão ao nível geracional.

E, no que tange à transmissão dos saberes por meio da relação intergeracional entres professores/as, consideramos pertinente detalhar a classificação apresentada por Gauthier (1998) que distingue os saberes docentes em: disciplinares, curriculares, das ciências da educação, da tradição pedagógica, experienciais e da ação pedagógica.

Os saberes disciplinares são produzidos pelos/as pesquisadores/as e cientistas os quais os/as docentes utilizam na/para construção de sua competência, transformando-os em seu processo de ensino-aprendizagem; Os saberes curriculares decorrem da inserção da disciplina no currículo; e os das Ciências da Educação, são adquiridos na formação inicial e continuada dos/as docentes; A tradição pedagógica traz o legado da prática docente repassada, principalmente, pelos Manuais Pedagógicos como a “Conduite des Ecoles Chrétiennes”, dos Irmãos das Escolas Cristãs, e a “Ratio Studiorum” dos Jesuítas, cabendo-lhes as primeiras representações do magistério; Os saberes experienciais que são frutos do fazer pedagógico cotidiano do/a docente, e segundo o referido autor:

Embora o professor viva muitas experiências, das quais tira grande proveito tais experiências, infelizmente, permanecem confinadas ao segredo da sala de aula. Ele realiza julgamentos privados, elaborando ao longo do tempo uma espécie de jurisprudência composta de truques, de estratégias e de maneiras de fazer que, apesar de testadas, permanecem em segredo. (GAUTHIER, 1998, p.33).

Vemos, pois, que a transmissão dos saberes docentes reforça a importância da coeducação entre gerações. Ela também é evidenciada por Oliveira (1999) e Ferrigno (2010), ressaltando que a coeducação possibilita: a transmissão da memória cultural, a vivência de novas experiências, a construção de diferentes formas de relação ao envelhecimento e o enfrentamento de conflitos e de poder nas relações entre as gerações a partir do respeito e da solidariedade. Segundo Ferrigno (2010):

Efetivamente, no cotidiano das relações interpessoais de todos nós está sempre presente a oportunidade da coeducação. Nesse encontro de velhos e moços, em que as gerações se coeducam, o que é especificamente atribuível à influência do fator geração? Qual é a especificidade da coeducação de gerações? Experiências vividas? (...) a transmissão de ensinamentos a partir do vivido fica mais imediatamente clara quando se fala de uma contribuição das gerações mais velhas para as mais novas. (FERRIGNO, 2010, p.180).

E o autor acrescenta, como contribuições dos jovens para as pessoas mais velhas, principalmente: a educação para os novos tempos mediante o uso das novas tecnologias e da informática, aprender a libertar-se de preconceitos e estereótipos, a ter ideias “modernas” e perder o receio de “ousar”. E, de acordo com Ramos:

As atividades intergeracionais proporcionam um espaço em que as diferentes gerações, respeitando as diferenças e conhecimentos, criam um espaço comum de troca mútua de saberes e afetos, de solidariedade e de diálogo entre os mais velhos e os mais jovens a partir do conhecimento e da experiência de cada um. (RAMOS, 2012, p. 43)

O que nos remete a Freire (2003) ao nos recordar que por meio do diálogo se supera a contradição/dicotomia entre educador e educando, pois somos todos educandos e educadores no processo educativo que se estabelece nas relações humanas, e no caso, nas intergeracionais, tendo como desafio:

A possibilidade de discernir, comparar, escolher, programar, atuar, avaliar, nos comprometer, nos arriscar, faz-nos seres da decisão, portanto seres éticos. Por isso é um imperativo ético lutar contra a discriminação. Discriminados porque negros, mulheres, homossexuais, trabalhadores, brasileiros, árabes, judeus, não importa por que, temos o dever de lutar contra a discriminação. (FREIRE, 2003, p. 70).

Pois como bem registra Ramos (2012):

Continuam a dominar os mitos, os estereótipos negativos, os preconceitos e as crenças erradas em relação aos mais velhos (idadismo) (Butler, 1980), tanto na esfera doméstica como, sobretudo, na esfera social tendo como consequência a discriminação em relação aos idosos e afectando o seu bem-estar social, psicológico e econômico, assim como, os comportamentos, as representações, as práticas e as políticas em relação às pessoas mais velhas. Muita da autoridade, do respeito e do protagonismo que estas possuíam têm sido abalados, sobretudo, no mundo ocidental atual afectando sua autoestima, identidade, sentimento de pertença, as relações geracionais, familiares e sociais. (RAMOS, 2012, p.39)

Portanto, cabe-nos acrescentar na citação freiriana “Discriminados porque idosos, porque próximo de se aposentar”, enfim, pelas situações decorrentes dos ciclos vitais e profissionais das pessoas.



### **3 | CICLOS DE VIDA PROFISSIONAL**

Como vimos, as noções de geração e intergeracionalidade sustentam-se na compreensão, a priori, da existência de fases/etapas/ciclos de vida das pessoas que lhes constitui. Assim sendo, recorreremos aos estudos de Huberman (2000) para buscar compreender o ciclo de vida profissional dos/as professores/as nas várias etapas na carreira do magistério.

O referido autor distingue cinco “fases, transições, ‘crises’, atravessado a carreira do ensino e afectando um grande número, por vezes mesmo a maioria dos seus participantes.” (HUBERMAN, 2000, p. 47). Desta maneira, Huberman (2000, p. 38-46) estabelece a relação entre elas e os anos de carreira no magistério, sendo assim especificadas:

**Fase 1: *Entrada na Carreira*** (De 1 a 3 anos de carreira), correspondendo ao estágio probatório, em que ocorrem os primeiros contatos com as situações em sala de aula, para muitos dos/as docentes. Caracteriza-se pelo convívio com a descoberta e a sobrevivência diante da complexidade da nova situação profissional. E, segundo o autor:

Mas verifica-se, igualmente, a existência de perfis com uma só destas componentes (a sobrevivência ou a descoberta) impondo-se como dominante, ou de perfis com outras características: a indiferença ou o quanto-pior-melhor (aqueles que escolhem a profissão a contragosto ou provisoriamente), a serenidade (aqueles que têm já muita experiência), a frustração (aqueles que se apresentam com um caderno de encargos ingrato ou inadequado, tendo em atenção a formação ou a motivação iniciais). (HUBERMAN, 2000, p. 39)

Englobando estes perfis está a “exploração” sistemática ou aleatória dos espaços e das situações advindas das novas experiências nesta fase.

**Fase 2: *Estabilização*** (4 a 6 anos de profissão) é demarcada pela escolha subjetiva em comprometer-se definitivamente com a profissão traduzida materialmente pelo ato administrativo decorrente da avaliação do estágio probatório e da nomeação oficial, em alguns casos, sendo afirmado que:

Em consonância com isso, a autoridade torna-se mais “natural”, as pessoas situam melhor os limites do que é tolerar e fazem respeitar melhor os limites, com mais segurança e espontaneidade. Resumindo: no seu conjunto, a fase de estabilização, acompanhando a par e passo a consolidação pedagógica, é percebida em termos positivos, se não mesmo em termos de pleno agrado, por aqueles que a vivem. (HUBERMAN, 2000, p. 41)

A estabilização também traz o sentimento de pertença a um corpo profissional, segurança e independência, acompanhado de confiança e conforto diante de uma crescente competência pedagógica.

**Fase 3: *Diversificação*** (Entre 7 e 25 anos na docência), reconhecendo que não é possível afirmar que a maioria passa por uma fase assim, o autor a apresenta como um momento em duas situações podem ser evidenciadas: o ativismo e o questionamento.

O ativismo decorre da diversificação e inovação na prática docente, quer nos métodos, formas de avaliação, materiais didáticos, etc., mas também da possibilidade de os/as professores/as se motivarem a participar de comissões, de equipes pedagógicas e se voltarem, também, para a ascensão profissional por meio do acesso a postos administrativos.

Por outro lado, o questionamento surge a partir da necessidade de “pôr-se em questão”, de fazer um levantamento da vida profissional e até de encarar a hipótese de seguir outra carreira no tempo que ainda lhe resta de vida. Mas ele é sentido de forma diferenciada por mulheres e homens, conforme descrito no trecho a seguir:

O período mais acentuado da crise, nos homens começa aos 36 anos, pode durar até aos 55 anos e parece ligar-se, sobretudo, à questão da progressão na carreira. (...) Em contrapartida, o momento de questionamento, para as mulheres, chega mais tarde (por volta dos 39 anos), dura menos tempo (até os 45 anos) e parece menos ligado ao sucesso pessoal na carreira docente do que aos aspectos desagradáveis das tarefas ou das condições de trabalho. (HUBERMAN, 2000, p. 43)

Em geral, esta fase traduz um receio, muitas vezes não explícito, de cair na rotina, quer do exercício da docência, quer da própria vida.

Fase 4: *Serenidade e Distanciamento afetivo* (De 25 a 35 anos de magistério), Huberman (2000, p. 43) diz “tratar-se menos de uma fase distinta da progressão na carreira do que de um estado ‘de alma’ que se encontrar nos estudos empíricos efectuados com os professores de 45-55 anos”.

Estado de alma que se traduz por serenidade, distanciamento afetivo ou por lamentações e conservantismo. No tocante à serenidade, o autor reconhece que ela deriva, principalmente, pelo fato de que:

As pessoas nada mais têm a provar, aos outros ou a si próprias; reduzem a distância que separa os objectivos do início da carreira daquilo que foi possível conseguir até ao momento, apresentando em termos mais modestos as metas a alcançar em anos futuros. (HUBERMAN, 2000, p. 44)

Já o distanciamento é criado pelos alunos que, de certa maneira, decorre da pertença a gerações diferentes, comprometendo a possibilidade de diálogo. Fato que também se relaciona à postura conservadora que alguns/as professores/as podem assumir, com a tendência de uma maior rigidez e dogmatismo, propiciadora de uma nostalgia do passado e de lamentações.

Porém o estudo chama atenção para a não generalização destes perfis, visto que:

As coisas não são assim tão simples. Os professores conservadores chegam lá por vários caminhos (um questionamento mais prolongado, na sequência de uma reforma<sup>1</sup> estrutural que fracassa ou face a uma reforma a que se opõem). Por outro lado, os mais conservadores são com frequência os professores mais jovens, o que mostra a influência do meio social e político. Finalmente, uns quantos professores não se tornam mais prudentes com a idade, nem mais “rezingões”. (HUBERMAN, 2000, p. 45)

E acrescenta que não podemos integrar essas pessoas num mesmo grupo sem primeiro considerar suas histórias de vida e o meio em que vivem.

Fase 5: *Desinvestimento* (Dos 35 aos 40 anos de carreira), remete ao processo de recuo e interiorização diante do final da carreira profissional.

É marcada pela preparação para a aposentadoria e sua efetivação, bem como pelo progressivo abandono de certos encargos e responsabilidades profissionais, decorrendo, muitas vezes, de

---

<sup>1</sup> Reforma corresponde à aposentadoria.

como as fases anteriores foram vivenciadas, ou seja:

O período dito de “serenidade” enceta um processo de desinvestimento nos planos pessoal e institucional, um recuo face às ambições e aos ideais presentes à partida. A fase dita de “conservantismo” corresponde a uma discordância face à evolução de momento, conduzindo a uma certa marginalidade em relação aos acontecimentos maiores que passam a escola ou o sistema escolar. (HUBERMAN, 2000, p. 46)

Os estudos sobre desta fase ainda estão por ser ampliados, esclarece o autor, mas acredita que os/as professores/as comportam-se como os outros profissionais diante da possibilidade de aposentadoria e das pressões sociais a que estão sujeitos.

O autor aponta os limites e os avanços de seus estudos, chamando atenção para o que chamou de “tendências centrais” na carreira nas diferentes fases que apresentou e ao fato das diferentes experiências individuais que antecedem o ingresso no magistério, bem como a faixa etária em que ele acontece, para assim não termos uma visão rígida das mencionadas fases.

#### **4 | CONSIDERAÇÕES**

Partindo da premissa de que a intergeracionalidade está presente no âmbito dos espaços formais e informais de educação em que várias idades e diferentes gerações e culturas interagem, buscamos evidenciar as relações intergeracionais entre os/as docentes, tendo em vista a sua pouca visibilidade nos estudos voltados para a temática.

Para tanto, partimos das noções sobre geração presentes nas produções de abordagem sociológica, psicológica e pedagógica, que possibilitaram compreender as variadas modalidades com que o termo foi sendo construído, tomando-o na perspectiva de Attias-Donfut (1988) como “a marca do tempo”.

E, considerando que as relações intergeracionais possibilitam a transmissão de saberes entre as gerações, realçamos sua importância no tocante aos saberes docentes, que são transmitidos por via teórica e prática, neste último caso, mediante a troca dos saberes e práticas da tradição e experienciais.

Assim nos questionamos: Quem ensina? Quem aprende? Cujas respostas são assumidas na perspectiva freiriana: estamos no exercício de nossa docência, somos docentes aprendizes, somos discentes que ensinam, em tempos do ciclo profissional, diferentes e diversos.

Portanto, o estudo de Huberman (2000), em que a variável tempo é fundamental, contribuiu para elucidar que as fases do mencionado ciclo vão caracterizando “gerações docentes” no âmbito de uma determinada cultura e instituição de ensino.

No atual contexto da conjuntura nacional brasileira, no qual se inserem as IFES, diante das futuras implicações da PEC 55/241 e da Reforma da Previdência, a definir a idade mínima de 65 anos para aposentadoria de mulheres e homens, vemos que a temática aqui analisada traz questões que precisam ser melhor visibilizadas e discutidas, posto que presentes em nosso cotidiano docente.

Isto porque, vivenciamos, nos espaços profissionais em que trabalhamos, as situações decorrentes do fato de que todos/as estamos em uma determinada fase do ciclo de nossa vida profissional, em fases e faixas etárias diferentes, a nos configurarem, assim, em diversas “gerações”.

Essa configuração em um corpo docente pode favorecer separações de blocos geracionais e culturais “dos novos” e “dos velhos”, com possibilidades de posições antagônicas e conflituosas ao nível interpessoal, grupal, intercultural e institucional. Torna-se assim necessário evidenciar as particularidades complexas deste convívio intergeracional e intercultural e a fragmentação política



da categoria que pode advir dessas posições, promover competências e fortalecer as relações sociais, pedagógicas, interculturais e institucionais assentes na comunicação, participação, partilha e solidariedade, nomeadamente na solidariedade intergeracional e promover a educação intercultural, intergeracional e ao longo da vida (SIMÕES, 1979; RAMOS, 2005, 2007, 2013).

Portanto, reconhecer a intergeracionalidade em nosso cotidiano requer também compreender a riqueza e reforçar o convívio e a solidariedade entre as diferentes gerações, promover práticas e oportunidades de aprendizagem intergeracional e desconstruir verdades estanques e padronizantes para nos abirmos ao que Paulo Freire nos provocou ao longo de suas obras e de sua vida: abrimo-nos ao diálogo e à mudança, assumindo uma postura dialógica, o que exigirá de nós humildade, tolerância, respeito, solidariedade, tempo de ser e de estar, de olhar, de sonhar, perceber e sentir, curiosidade, alegria e esperança, criticidade, ética e estética e amorosidade, conforme nos diz: “Ai de nós, Educadores, se deixarmos de sonhar sonhos possíveis.” (FREIRE, 1982, p.99)

## Referências

- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Koogan, 1978.
- ATTIAS-DONFUT, Claudine. *Sociologie des Générations: L’empreinte du temps*. Paris: Presses Universitaires de France, 1988.
- BEAUVOIR, Simone. *A Velhice*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- \_\_\_\_\_. *Generations et âges de la vie*. Paris: Presses Universitaires de France, 1991.
- FERRIGNO, José Carlos. *Coeducação entre Gerações*. São Paulo: Edições SESC, 2010.
- FREIRE, Paulo. Educação: o Sonho Possível. IN: BRANDÃO, Carlos Rodrigues, CHAUÍ, Marilena; FREIRE, Paulo (Orgs). *O Educador: vida e morte*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982
- \_\_\_\_\_. *Educação e Mudança* (13ª Ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- \_\_\_\_\_. *À Sombra desta Mangueira*. 5ª Edição. São Paulo: Olho d’Água. 2003.
- GAUTHIER, Clermont et alli. *Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Tradução de Francisco Pereira de Lima. Injuí: Ed. UNIJUÍ, 1998.
- HUBERMAN, Michaël. O Ciclo de Vida Profissional de Professores. In: NÓVOA, António (org). *Vida de Professores*. Porto: Porto Editora, 2000. pp. 31-61.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, 2016. *Evolução dos grupos etários 2000-2030*. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/>
- MANNHEIM, Karl. “O problema sociológico das gerações”. Tradução: Cláudio
- Marcondes, In Marialice M. Foracchi (org), *Karl Mannheim: Sociologia*, São Paulo, Ática, 1982, pp. 67-95.
- RAMOS, Natália. Relações e solidariedades intergeracionais na família – dos avós aos netos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 2005, 39 (1), pp. 195-216.
- RAMOS, Natália. Sociedades Multiculturais, Interculturalidade e Educação. Desafios Pedagógicos, Comunicacionais e Políticos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 2007, 41(3) pp. 223-244.
- RAMOS, Natália. Avós e Netos através da(s) Imagem (s) e das Culturas. In: RAMOS, Natália, MARUJO, Manuela, BAPTISTA, Aida. *A voz dos avós: migração, memória e património cultural*. 2ª Edição. Coimbra: Pro Dignitate: Gráfica de Coimbra, 2012, pp. 33-56.
- RAMOS, Natália. Relationships and Intergenerational Solidarities – Social, educational and health challenges. In OLIVEIRA, Albertina (Coord). *Promoting conscious and active learning and aging: How to face current and future challenges?* Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, University Press, 2013, pp. 129-145.
- SÁEZ CARRERAS, Juan. *Pedagogia social y programas intergeracionales: educacion de personas mayores*, Malaga: Aljibe, 2002.
- SIMÕES, António. *Educação permanente e formação de professores*. Coimbra: Livraria Almedina, 1979.
- OLIVEIRA, Paulo de Salles. *Vidas Compartilhadas: cultura e coeducação de gerações na vida cotidiana*. São Paulo: Hucitec/FAPESP, 1999.