

**MEIRE CACHIONI**



**FORMAÇÃO PROFISSIONAL, MOTIVOS E CRENÇAS RELATIVAS À  
VELHICE E AO DESENVOLVIMENTO PESSOAL ENTRE  
PROFESSORES DE UNIVERSIDADES DA TERCEIRA IDADE**

**CAMPINAS**

**2002**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GERONTOLOGIA**

**- TESE DE DOUTORADO -**

**FORMAÇÃO PROFISSIONAL, MOTIVOS E CRENÇAS RELATIVAS À VELHICE E  
AO DESENVOLVIMENTO PESSOAL ENTRE PROFESSORES DE  
UNIVERSIDADES DA TERCEIRA IDADE**

**- MEIRE CACHIONI -**

Este exemplar corresponde à  
redação final da Tese  
defendida por Meire Cachioni  
e aprovada pela Comissão  
Julgadora

Data: ...../...../.....

Assinatura:

.....

Orientadora:

**CAMPINAS**

**2002**

© by Meire Cachioni, 2002.

Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca  
da Faculdade de Educação/UNICAMP  
**Bibliotecário: Gilденir Carolino Santos - CRB-8ª/5447**

Cachioni, Meire.  
C113c Formação profissional, motivos e crenças relativas à velhice e ao desenvolvimento pessoal entre professores de Universidades da Terceira Idade / Meire Cachioni. – Campinas, SP: [s.n.], 2002.

Orientador: Anita Neri Liberalesso.  
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.  
Programa de Pós-Graduação em Gerontologia, Faculdade de Educação.

1. Universidades da terceira idade. 2. Professores – Formação.  
3. Motivação (Psicologia). 4. Atitudes. 5. Personalidade. I. Liberalesso, Anita Neri. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação.  
III. Título.

02-0165-BFE

Tese apresentada, como exigência parcial para obtenção do Título de Doutor em Educação – Concentração em Gerontologia, à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Anita Liberalesso Neri.

**Comissão Julgadora:**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

A quem dedico:

Aos meus pais, Maridalva e Levy,  
pelo amor e dedicação, por estarem ao  
meu lado em todos os momentos.  
Pela dignidade de suas vidas aprendi  
os valores essenciais pelos quais tenho  
pautado a minha vida.

Ao meu irmão Marcelo,  
pela amizade e companheirismo,  
pela nossa união e conquistas.

Aos meus avós Dolores e José,  
pelo legado e exemplo de vida pautada  
no amor e na integridade.

A quem agradeço:

A Deus,  
que torna possível todas as coisas.

“O coração do homem traça o seu caminho,  
mas o Senhor lhe dirige os passos” (Pv. 16:9).

*“Cada pessoa que passa em nossa vida passa sozinha,  
Pois cada pessoa é única e uma não substitui a outra.  
Cada pessoa que passa em nossa vida passa sozinha, mas não vai só,  
leva um pouco de nós mesmos, deixa um pouco de si mesma.  
Há as que levam muito, mas não há as que não levam nada.  
Há as que deixam muito, mas não há as que não deixam nada.  
Essa é a maior responsabilidade de nossas vidas e prova evidente  
de que almas não se encontram ao acaso”.*

*(Antoine Saint-Exupéry)*

De maneira especial à Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Anita Liberalesso Neri,  
minha “para sempre” mestre, orientadora, incentivadora, amiga.  
Pela generosidade com que compartilha seu conhecimento, pelo  
exemplo de profissional competente e digna. Pela oportunidade  
de aprender e pelo grande privilégio de trabalharmos juntas.  
Graças à sua dedicação e companheirismo percorremos durante  
todos esses anos um caminho de muito aprendizado e vitórias.

Aos docentes das Universidades da Terceira Idade investigadas, que gentilmente se dispuseram a responder aos instrumentos desta pesquisa, dando sentido aos meus esforços.

Aos coordenadores e equipe técnica dos programas, pelo apoio e confiança:

Às Professoras Neusa Mendes Guedes, Jussara Bayer, Maria Cecília Godtsfried e Eloá Vahl, do Núcleo de Estudos da Terceira Idade da Universidade Federal de Santa Catarina.

Ao Professor José Francisco Dias Silva, do Núcleo Integrado de Estudos e Apoio à Terceira Idade da Universidade Federal de Santa Maria.

À Professora Lucia Terezinha Saccomori Palma, saudosa e querida amiga, do Centro Regional de Estudos e Atividades para a Terceira Idade da Universidade de Passo Fundo.

Às Professoras Célia Pereira Caldas e Célia Sanches, da Universidade Aberta da Terceira Idade da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

À Professora Jeanete Liasch Martins de Sá, da Universidade da Terceira Idade da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

À Professora Maria Aparecida Covolan, da Universidade da Terceira Idade da Universidade Metodista de Piracicaba.

Às Professoras Solange do Couto Souza e Sônia Maria Mendes Fiore Ganassim, da Universidade Aberta à Terceira Idade da Universidade de São Paulo, Campus Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz.

Às professoras Nadia Dumara Ruiz e Maria Elizabeth Mercadante, pelas sugestões teóricas que permitiram o enriquecimento deste trabalho.

Ao Helymar da Costa Machado, pelo esmerado e competente trabalho de tratamento estatístico dos dados.

À Isabel Petronilha Costa, que fez a cuidadosa e detalhada revisão do texto.

A Sueli Helena, Fabiana e Giovanna que, com presteza e atenção, sempre me auxiliaram na Pós-Graduação em Gerontologia.

À Nadir Camacho, secretária da Pós-Graduação da Faculdade de Educação, pela disponibilidade e bom humor.

Aos queridos colegas de turma do programa de Pós-Graduação em Gerontologia, pela oportunidade de compartilhar grandes momentos de nossas vidas:

Cinara, pela delicadeza e serenidade.

Flávia, pela amizade e alegria contagiante.

Gislene, pela disponibilidade e dedicação como amiga.

Marineia, pela sinceridade e perseverança.

Mônica, pela cumplicidade e carinho de irmã.

Silvia, pelos conselhos e sonhos confessos.

Vicente, pelo companheirismo e boas risadas.

À Stella Vidal Torres, pela oportunidade de convivência e amizade.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, que proveu os recursos financeiros para que esta pesquisa se realizasse (processo n° 98/03715-9).

A todos que estiveram ao meu lado e que, de alguma maneira, contribuíram para a realização deste trabalho.

Meu muito obrigada!

*A história de Rose*

*No primeiro dia de aula, nosso professor se apresentou aos alunos e nos desafiou a que nós nos apresentássemos a alguém que ainda não conhecêssemos. Eu fiquei em pé para olhar ao redor, quando uma mão suave tocou meu ombro. Olhei para trás e vi uma pequena senhora, velhinha e enrugada, sorrindo radiante para mim, com um sorriso que iluminava todo o seu ser.*

*Ela disse: – Ei, bonitão. Meu nome é Rose. Eu tenho 87 anos de idade. Posso lhe dar um abraço?*

*Eu ri e respondi entusiasticamente: – É claro que pode! – E ela me deu um gigantesco apertão.*

*– Por que você está na universidade em tão tenra e inocente idade? – Perguntei.*

*Ela respondeu, brincalhona: – Estou aqui para encontrar um marido rico, casar, ter um casal de filhos, e então me aposentar e viajar.*

*– Está brincando... – eu disse. Estava curioso para saber o que a havia motivado a entrar naquele desafio com a sua idade, e ela completou:*

*– Eu sempre sonhei ter um estudo universitário, e agora estou tendo um!*

*Após a aula, nós caminhamos para o prédio do diretório dos estudantes, e dividimos um milk-shake de chocolate. Tornamo-nos amigos instantaneamente.*

*Todos os dias nos três meses seguintes nós tivemos aula juntos e conversamos sem parar.*

*Eu ficava sempre extasiado ouvindo aquela ‘máquina do tempo’ compartilhar sua experiência e sabedoria comigo. No decurso de um ano, Rose tornou-se um ícone no campus universitário, e fazia amigos facilmente, onde quer que fosse. Ela adorava vestir-se bem, e revelava-se na atenção que lhe davam os outros estudantes. Estava curtindo a vida!*

*Um dia nós convidamos Rose para falar no jantar do time de futebol. Jamais esquecerei do que ela nos ensinou. Rose foi apresentada e se aproximou do microfone. Quando começou a ler a sua fala preparada, deixou cair três das cinco folhas no chão.*

*Frustrada e um pouco embaraçada, ela pegou o microfone e disse simplesmente:*

*– Desculpem-me, eu estou tão nervosa! Parei de beber por causa da Quaresma, e este uísque está me matando! Eu nunca conseguirei colocar meus papéis em ordem de novo, então deixem-me apenas que lhes fale sobre aquilo que eu sei.*

*Enquanto nós ríamos, ela limpou a garganta e começou:*

*– Nós não paramos de jogar porque ficamos velhos; nós nos tornamos velhos porque paramos de jogar. Existem alguns segredos simples para continuarmos jovens, felizes e bem-sucedidos. Você precisa rir e encontrar humor em cada dia. Você precisa ter um sonho. Quando você perde seus sonhos, você morre. Nós temos tantas pessoas caminhando por aí que estão mortas e nem desconfiam! Há uma enorme diferença entre ficar velho e crescer. Se você tem 19 anos de idade e ficar deitado na cama por um ano inteiro, sem fazer nada de produtivo, você ficará com 20 anos. Se eu tenho 87 anos e ficar na cama por um ano e não fizer coisa alguma, eu ficarei com 88 anos. Qualquer um consegue ficar mais velho. Isso não exige talento nem habilidade. A idéia é crescer sempre encontrando a oportunidade na novidade. Não tenha remorsos. Os velhos geralmente não se arrependem por aquilo que fizeram, mas sim por aquilo que deixaram de fazer. As únicas pessoas que têm medo da morte são aquelas que têm remorsos.*

*No fim daquele mesmo ano Rose terminou seu curso na faculdade. Uma semana depois da formatura, Rose morreu tranqüilamente em seu sono. Mais de dois mil alunos da faculdade foram ao seu funeral, em tributo à maravilhosa mulher que ensinou, com seu exemplo, que nunca é tarde demais para ser tudo aquilo que você pode provavelmente ser.*

*(Autor desconhecido)*

## APRESENTAÇÃO

Ao longo do século XX, em praticamente todo o mundo, o aumento do contingente de idosos nas populações suscitou o aparecimento de novas maneiras de encarar a velhice. Sob a influência do progresso social que se refletiu em aumento da duração da vida e na melhoria da qualidade de vida, aos poucos foi sendo revisto o conceito clássico segundo o qual o avanço da idade é algo negativo em si mesmo. A velhice aos poucos passou a ser vista também como um momento da vida no qual pode-se viver com prazer, satisfação, realização pessoal, de maneira mais madura e também produtiva. Em face dessa nova visão, passaram a ser buscadas novas posturas de atendimento e de oferta de serviços e de atividades ao idoso, compatíveis com as novas imagens do envelhecimento. Em vários países, inclusive no Brasil, a universidade tem desempenhado essa função por meio de programas voltados para a educação permanente de adultos maduros e idosos. Tendo como pressuposto a noção de que a atividade promove a saúde, o bem-estar psicológico e social e a cidadania dessa clientela genericamente chamada de terceira idade, esses programas oferecem oportunidades para participação em atividades intelectuais, físicas e sociais.

No entanto, em nosso país, a despeito do sensível aumento na oferta de programas educacionais para adultos maduros e idosos verificado nos últimos 20 anos, ainda não há um ponto de vista e nem um conjunto de práticas instituídas para a seleção, a formação e o acompanhamento do trabalho dos professores envolvidos com essa clientela; nem se discutem sistematicamente os fundamentos e as práticas mais apropriadas para ela. Pensamos que as instituições que abrigam programas dessa natureza poderiam criar oportunidades para a especialização dos profissionais envolvidos no ensino e na administração de programas destinados a pessoas mais velhas. Um primeiro passo a ser dado para a consecução desse objetivo seria conhecer os profissionais atualmente envolvidos nesse trabalho, mesmo porque sua presença e sua atuação dizem sobre o compromisso da própria universidade em relação à nova clientela.

Este trabalho é representativo da preocupação com a formação de recursos humanos para atender às demandas da população que envelhece, neste momento em que a velhice já

ganhou considerável visibilidade no cenário nacional, a ponto de várias universidades estarem se mobilizando para acolher idosos em seus serviços educacionais, sociais e de saúde e de já ser possível notar o aparecimento de grupos especializados de pesquisa e ensino gerontológico em vários pontos do país.

Pretendemos levantar o perfil educacional e profissional do corpo docente de Universidades da Terceira Idade, como forma de contribuir para a geração de conhecimentos úteis ao treinamento e à reciclagem desse pessoal. Como acreditamos que os desempenhos de pessoas e instituições é mediado por crenças e conhecimentos especializados, parece-nos interessante procurar saber o que pensam esses professores sobre a velhice e o envelhecimento. Essas informações podem contribuir para a implementação da educação gerontológica nos contextos considerados. Além disso, levantamos aspectos motivacionais e da personalidade dos professores que, a nosso ver, são antecedentes importantes de sua atuação na educação de adultos maduros e de idosos.

O estudo que ora apresentamos desdobra-se em dois capítulos de natureza conceitual e sete de natureza empírica. Iniciaremos com os dois capítulos conceituais com os quais pretendemos contextualizar e tematizar as questões relativas à relação entre a educação e a gerontologia. Veremos que ela se desdobra em duas possibilidades: a educação dos mais velhos e a formação de pessoal para lidar com a educação de idosos, ambas acolhidas num campo em construção, que comparece na literatura sob várias denominações, algumas vezes sobrepostas, outras conflitantes. Gerontologia educacional, educação gerontológica, gerontagogia e outros assemelhados são exemplos de nomenclaturas dessa nova área, cujos limites em relação às outras subáreas da gerontologia têm sido objeto de extenso tratamento no âmbito internacional, mas cujo tratamento é incipiente no Brasil. Emergem nesse contexto as questões da multi e da interdisciplinaridade, cujas dificuldades de definição são compartilhadas pela própria educação, área com a qual a gerontologia tenta relacionar-se e buscar parâmetros para a intervenção com idosos.

O Capítulo III será dedicado à exposição do delineamento das pesquisas empíricas, principalmente no que diz respeito às decisões e aos procedimentos adotados para assegurar representatividade à amostra de instituições e de professores com que trabalhamos. Elas

corresponderam a um estudo de levantamento das características das Universidades da Terceira Idade existentes no Brasil. Uma vez verificadas várias diferenças em objetivos, tempo de existência, programas e respectivas clientelas, decidimos realizar um estudo classificatório das instituições identificadas, operação que nos conduziu à proposição de uma tipologia composta por seis modalidades de oferta. Essa classificação orientou a seleção das instituições onde coletamos os dados. Em cada uma delas trabalhamos com o universo de professores. Cada uma das seguintes instituições foi escolhida tendo em vista o seu pioneirismo, a coerência e a continuidade dos trabalhos na modalidade que representam: 1) Universidade da Terceira Idade da Pontifícia Universidade Católica de Campinas; 2) Universidade da Terceira Idade da Universidade Metodista de Piracicaba; 3) Universidade Aberta à Terceira Idade da Universidade de São Paulo, *Campus* da Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz; 4) Universidade Aberta da Terceira Idade da Universidade do Estado do Rio de Janeiro; 5) Núcleo de Estudos da Terceira Idade da Universidade Federal de Santa Catarina; 6) Centro Regional de Estudos e Atividades Para a Terceira Idade da Universidade de Passo Fundo e 7) Núcleo Integrado de Estudos e Apoio à Terceira Idade da Universidade Federal de Santa Maria.

Os seis capítulos subseqüentes serão dedicados aos relatórios das pesquisas realizadas sobre cada uma das classes de variáveis selecionadas para estudo. O Capítulo IV apresenta o perfil educacional e profissional dos docentes; o Capítulo V relata os motivos e vantagens pessoais e profissionais em ser docente em Universidades da Terceira Idade; o Capítulo VI apresenta o estudo sobre as crenças dos docentes em relação à velhice; no Capítulo VII está o levantamento dos conhecimentos básicos sobre velhice dos professores das instituições investigadas; o Capítulo VIII dedica-se às percepções sobre o desenvolvimento pessoal dos docentes; e o Capítulo IX apresenta a análise multivariada dos dados do presente estudo. O Capítulo X apresenta as conclusões e implicações.

*Meire Cachioni*

Campinas, outubro de 2002

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO I</b> .....	1
Educação e gerontologia: desafios e oportunidades .....	1
1. Gerontologia, educação e interdisciplinaridade .....	2
2. Gerontologia educacional: um novo campo de atuação profissional .....	8
3. A formação de professores para Universidades da Terceira Idade .....	14
Conclusão .....	25
<b>CAPÍTULO II</b> .....	26
Universidade da Terceira Idade: contexto para a educação a pessoas idosas .....	26
1. Do pioneirismo de Pierre Vellas às experiências brasileiras relativas a programas de extensão universitária à Terceira Idade .....	30
2. Desdobramentos do modelo de Toulouse .....	35
3. As Universidades da Terceira Idade no Brasil .....	36
4. Seis modalidades de Universidades da Terceira Idade no Brasil .....	39
Conclusão .....	67
<b>CAPÍTULO III</b> .....	69
Um estudo de levantamento do perfil sociodemográfico, educacional, profissional e psicológico de docentes de Universidades da Terceira Idade: objetivos, amostra, visão geral das medidas e procedimentos de coleta de dados e análise de dados .....	69
1. Objetivos .....	70
2. A amostra: caracterização das instituições e dos docentes .....	70
3. Visão geral dos instrumentos e seqüência de aplicação .....	71
4. Procedimentos para coleta de dados .....	74
5. Procedimentos para análise dos dados.....	75
<b>CAPÍTULO IV</b> .....	77
Quem são os docentes das Universidades da Terceira Idade e qual sua trajetória educacional e pessoal .....	77
1. Objetivos .....	77
2. Variáveis analisadas .....	78

2.1. Idade e gênero .....	78
2.2. Formação acadêmica .....	80
2.3. Experiência acadêmica e pesquisa .....	84
2.4. Formação em gerontologia .....	87
2.5. Experiência de trabalhar com idosos .....	95
Conclusão .....	100
<b>CAPÍTULO V</b> .....	101
Motivos e vantagens pessoais e profissionais decorrentes do exercício da docência em Universidades da Terceira Idade: com a palavra, os professores .....	101
1. Objetivos .....	108
2. Instrumentos .....	108
3. Resultados .....	109
4. Discussão .....	113
5. Conclusão .....	119
<b>CAPÍTULO VI</b> .....	121
Crenças em relação à velhice em docentes de Universidades da Terceira Idade .....	121
1. Objetivos .....	133
2. Instrumentos .....	134
3. Resultados .....	135
4. Discussão .....	141
5. Conclusão .....	143
<b>CAPÍTULO VII</b> .....	145
Um levantamento dos conhecimentos básicos sobre velhice entre docentes de Universidades da Terceira Idade .....	145
1. Objetivos .....	152
2. Instrumentos .....	152
3. Resultados .....	156
4. Discussão .....	161
5. Conclusão .....	163

<b>CAPÍTULO VIII</b> .....	165
Percepções de docentes de Universidades da Terceira Idade sobre o próprio desenvolvimento pessoal .....	165
1. Objetivos .....	178
2. Instrumentos .....	178
3. Resultados .....	181
4. Discussão .....	184
5. Conclusão .....	189
<b>CAPÍTULO IX</b> .....	191
Conhecimentos e crenças sobre velhice, percepções sobre vantagens e motivos associados à docência e percepção sobre o próprio desenvolvimento entre docentes de Universidades da Terceira Idade: análise multivariada .....	191
Resultados das análises de correspondência múltipla .....	191
<b>CAPÍTULO X</b> .....	202
Conclusões e implicações .....	202
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	213
<b>ANEXOS</b> .....	229

**LISTA DE QUADROS**

Quadro 1. Cursos de Pós-graduação em gerontologia, geriatria e áreas conexas.....	6
Quadro 2. Caracterização dos programas participantes da pesquisa .....	72
Quadro 3. Conteúdo dos instrumentos de medida e seqüência de aplicação .....	73
Quadro 4. Motivos e vantagens para ser docente no programa U3I.....	109
Quadro 5. Motivos para ser docente no programa U3I .....	109
Quadro 6. Crenças sobre possíveis ganhos ou vantagens pessoais e profissionais em ser docente na U3I .....	110
Quadro 7. Domínios fatoriais e itens da Escala Neri para avaliação de crenças em relação à velhice .....	134
Quadro 8. Questionário Paltmore-Neri-Cachioni para avaliação de conhecimentos básicos sobre velhice .....	154
Quadro 9. Escala para avaliação de Desenvolvimento Pessoal .....	180

**LISTA DE TABELAS**

Tabela 1. Resultados do Teste U de Mann-Whitney que comparou os escores médios de crenças em relação à velhice entre os docentes das U3I .....	137
Tabela 2. Resultados do Teste Kruskall-Wallis para os escores médios nos domínios da Escala de crenças em relação à velhice, considerada a variável pós-graduação .....	138
Tabela 3. Resultados do Teste U de Mann-Whitney para os escores médios nos domínios da Escala de Crenças em relação à Velhice, considerada a variável ter cursado pós-graduação em gerontologia .....	139
Tabela 4. Resultados do Teste U de Mann-Whitney para os escores médios nos domínios da Escala de Crenças em relação à Velhice, considerada a variável tempo de experiência anterior com idosos .....	140
Tabela 5. Resultados do Kruskall-Wallis e estatísticas descritivas relativas aos acertos por item, por domínio e por instituição no Questionário Palmore-Neri-Cachioni .....	265
Tabela 6. Domínios e subdomínios da Escala de Desenvolvimento Pessoal .....	183

## LISTA DE FIGURA

Figura 1. Distribuição dos sujeitos segundo à idade.....	78
Figura 2. Distribuição dos sujeitos por gênero.....	78
Figura 3. Formação acadêmica dos sujeitos.....	81
Figura 4. Período de conclusão da graduação.....	82
Figura 5. Formação dos docentes na pós-graduação.....	83
Figura 6. Áreas de formação em pós-graduação.....	83
Figura 7. Período de conclusão dos cursos de pós-graduação.....	84
Figura 8. Área de trabalho no ensino superior.....	85
Figura 9. Ano de início no magistério superior.....	86
Figura 10. Atividades de pesquisa na universidade.....	86
Figura 11. Participação de cursos em gerontologia nos últimos cinco anos.....	87
Figura 12. Número de cursos em gerontologia realizados nos últimos cinco anos.....	88
Figura 13. Participação em cursos sobre educação de idosos ou pedagogia para U3I nos últimos cinco anos.....	89
Figura 14. Número de cursos em educação de idosos ou pedagogia para U3I nos últimos cinco anos.....	89
Figura 15. Participação em grupos de pesquisa e estudo em gerontologia.....	90
Figura 16. Local de participação em grupo de pesquisa em gerontologia.....	90
Figura 17. Local de participação em grupo de estudo em gerontologia.....	91
Figura 18. Títulos sobre velhice ou gerontologia lidos nos últimos dois anos.....	91
Figura 19. Número de títulos lidos sobre velhice ou gerontologia.....	92
Figura 20. Títulos lidos sobre educação de adultos ou idosos, ou U3I nos últimos dois anos.....	93
Figura 21. Número de títulos lidos sobre educação de adultos ou idosos, ou U3I nos últimos dois anos.....	93
Figura 22. Títulos que gostariam de ler.....	94
Figura 23. Número de títulos que os docentes gostariam de ler.....	95
Figura 24. Tempo de trabalho na U3I.....	95

Figura 25. Atividades, áreas ou temas desenvolvidos na U3I .....	96
Figura 26. Atividades, áreas ou temas desenvolvidos na U3I .....	97
Figura 27. Número de atividades, áreas ou temas desenvolvidos na U3I .....	97
Figura 28. Experiência de trabalho com idosos anteriores as atividades na U3I.....	98
Figura 29. Área de experiência que os sujeitos já tinham no trabalho com idosos .....	99
Figura 30. Duração da experiência anterior com idosos.....	99
Figura 31. Motivos para ser docente na U3I.....	110
Figura 32. Número de motivos para ser docente .....	111
Figura 33. Ganhos ou vantagens pessoais para ser docente na U3I .....	111
Figura 34. Número de vantagens pessoais para ser docente na U3I .....	112
Figura 35. Ganhos ou vantagens profissionais para ser docente na U3I .....	112
Figura 36. Número de ganhos e vantagens profissionais .....	113
Figura 37. Distribuição dos escores para os itens e domínios da Escala de crenças em relação à velhice.....	135
Figura 38. Tendências da distribuição dos escores dos docentes, por instituição e por domínios na Escala de crenças em relação à velhice .....	136
Figura 39. Porcentagem de acertos por item do Questionário Palmore-Neri-Cachioni para a totalidade de acertos .....	157
Figura 40. Distribuição dos acertos no Questionário Palmore-Neri-Cachioni nas instituições .....	157
Figura 41. Distribuição dos acertos no Questionário Palmore-Neri-Cachioni pelos domínios consideradas a amostra total e as amostras de cada instituição .....	158
Figura 42. Distribuição dos acertos no Questionário Palmore-Neri-Cachioni conforme as variáveis educacionais e profissionais .....	160
Figura 43. Comportamento das variáveis nas sete instituições investigadas .....	182
Figura 44. Tipo de atividade que desenvolve na U3I .....	183
Figura 45. Relações entre idade, sexo, formação acadêmica, curso em que trabalha, tempo de magistério, envolvimento com pesquisa, tipo de pós-graduação feita, tempo de trabalho com idosos e tipo de experiência com idosos .....	192

Figura 46. Análise de correspondência das variáveis instituições, tempo de magistério superior, tempo de trabalho com idosos, participação grupo de pesquisa, participação grupo de estudo e motivos para ser docente .....	194
Figura 47. Análise de correspondência das variáveis instituições, Escala Desenvolvimento Pessoal, Palmore-Neri-Cachioni e Escala de Crenças em Relação à Velhice .....	195
Figura 48. Análise de correspondência das variáveis instituições, tempo de trabalho com idosos, Questionário Palmore-Neri-Cachioni, tipo de experiência com idosos, formação em pós-graduação, participação em grupo de estudo e participação em grupo de pesquisa .....	196
Figura 49. Análise de correspondência das variáveis motivos e vantagens pessoais e profissionais em ser docente na U3I, Escala Desenvolvimento Pessoal, Questionário Palmore-Neri-Cachioni e Escala de Crenças em Relação à Velhice .....	197
Figura 50. Análise de correspondência múltipla para as variáveis instituição, domínios do Questionário Palmore-Neri-Cachioni, sexo, idade, trabalho anterior com idosos, tempo de trabalho, formação na graduação, ter pós-graduação, participação em grupo de estudo e grupo de pesquisa em gerontologia .....	198
Figura 51. Análise de correspondência múltipla para as variáveis instituição, domínios da escala de Crenças em Relação à Velhice , sexo, idade, tipo e tempo de trabalho anterior com idosos, formação na graduação, ter pós-graduação, participação em grupo de estudo e grupo de pesquisa em gerontologia .....	199
Figura 52. Análise de correspondência múltipla para domínios da Escala de Desenvolvimento Pessoal, sexo, idade, tipo e tempo de trabalho anterior com idosos, formação na graduação, ter pós-graduação, participação em grupo de estudo e grupo de pesquisa em gerontologia e instituição .....	200
Figura. 53. Análise de correspondência das variáveis Escala de Desenvolvimento Pessoal, motivos para ser docente, ganhos e vantagens pessoais e Profissionais .....	201

## LISTA DE ANEXOS

Anexo 1. Universidades da Terceira Idade brasileiras – localizadas em 1999 .....	230
Anexo 2. Fontes consultadas .....	235
Anexo 3. Formulário dos instrumentos .....	237
Questionário para levantamento dos dados sócio-demográficos e educacionais, motivos e crenças em ser docente no programa U3I .....	238
Escala de Crenças em Relação à Velhice .....	240
Escala de Desenvolvimento Pessoal .....	243
Questionário para levantamento do perfil profissional e educacional em Gerontologia .....	245
Questionário Paltmore-Neri-Cachioni .....	246
Anexo 4. Carta de pedido enviada às instituições para a coleta de dados e resumo do projeto .....	250
Anexo 5. Resultados do teste U de Mann-Whitney para os escores médios nos domínios da Escala de Crenças em relação à Velhice, considerada a variável sexo .....	257
Anexo 6. Resultados do teste U de Mann-Whitney para os escores médios nos domínios da Escala de Crenças em relação à Velhice, considerada a variável área de formação na graduação .....	258
Anexo 7. Questionário para avaliação de conhecimentos em gerontologia Paltmore Aging Quis .....	259
Anexo 8. Diferenças de desempenho dos grupos no Questionário Paltmore-Neri-Cachioni, considerando-se as variáveis educacionais e profissionais e a variável sexo .....	264
Anexo 9. Resultados do Kruskal-Wallis e estatísticas descritivas relativas aos acertos por item, por domínio e por instituição no Questionário Paltmore-Neri-Cachioni .....	265
Anexo 10. Resultados do Mann-Whitney e estatísticas descritivas relativas aos acertos no Questionário Paltmore-Neri-Cachioni, segundo variáveis educacionais e profissionais e segundo sexo .....	266

Anexo 11. Resultados dos testes U de Mann-Whitney e Kruskal-Wallis, com os quais foram comparados os escores dos docentes das instituições na Escala de Desenvolvimento Pessoal .....	267
Anexo 12. Resultados da Análise de Correspondência Múltipla .....	271
Anexo 13. Resultados da 5ª Análise de Correspondência Múltipla .....	272
Anexo 14. Resultado da ACM para Questionário Paltmore-Neri-Cachioni .....	273
Anexo 15. Resultado da ACM para Escala de Crenças em Relação à Velhice .....	274
Anexo 16. Resultado da ACM para Escala de Desenvolvimento Pessoal .....	275
Anexo 17. Resultados da 3ª Análise de Correspondência Múltipla .....	276

CACHIONI, M. (2002). *Formação profissional, motivos e crenças relativas à velhice e ao desenvolvimento pessoal entre professores de Universidades da Terceira Idade*. Tese de Doutorado – Concentração em Gerontologia. Campinas: Faculdade de Educação UNICAMP, 276 págs.

## RESUMO

É importante que as universidades se envolvam sistematicamente na formação de especialistas para responder às demandas de ensino, administração, pesquisa e extensão que decorrem da crescente presença de adultos maduros e idosos nas Universidades da Terceira Idade. Conhecer os profissionais desses programas reforça o compromisso da universidade em relação às pessoas mais velhas e à sociedade que envelhece. Realizar pesquisas sobre as características dos atuais professores é uma contribuição ao planejamento de ações visando ao aprimoramento de sua formação. Realizamos nove estudos com 102 docentes de sete Universidades da Terceira Idade visando: a) descrever suas características sociodemográficas, educacionais e profissionais; b) verificar aspectos da sua motivação profissional e pessoal para trabalhar com idosos; c) verificar crenças em relação à velhice; d) verificar conhecimentos gerontológicos; e) levantar auto-relatos sobre bem-estar subjetivo ou nível de desenvolvimento pessoal e buscar relações entre estas variáveis e as relativas a gênero, idade, educação e ocupação. Os programas eram os mais representativos entre os pertencentes a um universo previamente categorizado em seis modelos educacionais de acordo com seus objetivos, procedimentos, e ideologia de velhice e educação de idosos: NETI/UFSC; NIEATI/UFSC; U3I/PUCCAMP; CREATI UNI3/UPF; UnATI/UERJ; U3I/UNIMEP e UnATI/USP-ESALQ. Os instrumentos foram: a) questionário sobre dados sociodemográficos, educacionais e profissionais; sobre motivos para ser docente no programa e ganhos pessoais e profissionais derivados; b) escala diferencial semântica cobrindo os domínios fatorialis agência, cognição, relações sociais e *persona* em relação à velhice; c) escala de desenvolvimento pessoal, com os domínios autonomia, crescimento pessoal, relações positivas com os outros, domínio sobre o ambiente, propósito, auto-aceitação e geratividade; d) questionário sobre perfil profissional e educacional em gerontologia; e) questionário de conhecimentos em gerontologia nos domínios físico, cognitivo, psicológico e social. Análises estatísticas univariadas e multivariadas revelaram predominância de diplomados em ciências humanas/sociais e em ciências biológicas/saúde, que são pós-graduados, atuam no magistério superior e desenvolvem pesquisa. A maioria não trabalhava com idosos anteriormente; os que trabalhavam o faziam em saúde. A maioria não participou de nenhum curso de gerontologia nos últimos cinco anos; mais da metade não participa de nenhum grupo de pesquisa/estudo em gerontologia; treze são especialistas em gerontologia/geriatria (cursos feitos na instituição). Relataram sentirem-se motivados e beneficiados pessoal e profissionalmente pelo trabalho com idosos. Houve tendência geral positiva quanto às crenças sobre velhice; os docentes mais preparados parecem ser os que melhor compreendem o seu caráter heterogêneo. Os melhores desempenhos quanto a conhecimentos básicos sobre velhice ocorreram nos domínios físico e cognitivo; entre os formados em ciências biológicas/saúde, os especialistas em gerontologia/geriatria, os que participam de grupos de estudos em gerontologia e os que tinham experiência anterior. Predominaram auto-relatos positivos sobre desenvolvimento pessoal, principalmente entre os mais velhos e os da área social. A docência a idosos proporciona-lhes trocas pessoais e culturais significativas, senso de integridade e de geratividade. Os programas parecem ser *locus* de ocorrência de respostas adaptativas para os idosos e de envelhecimento bem-sucedido para os docentes.

**Palavras-chave:** Universidades da Terceira Idade; Professores – educação; Motivação (Psicologia); Atitudes; Personalidade.

CACHIONI, M. (2002). *Formação profissional, motivos e crenças relativas à velhice e ao desenvolvimento pessoal entre professores de Universidades da Terceira Idade*. Doctoral Thesis – Concentration in Gerontology. Campinas: School of Education, State University of Campinas, Brazil (*Professional profile, motives, beliefs toward aging and psychological well-being among teachers of Universities of Third Age in Brazil*).

#### ABSTRACT

Systematic enrollment in education of experts designed to the attendance of the instructional, administrative and research requirements associated to the improving participation of older adults, is an important challenge to be faced by those universities that maintains educational programs addressed to older people. This kind of action is an indicator of the University's commitment toward people aging in an aging society. Research on educational, professional, motivational and psychological characteristics of the faculty of such programs can contribute to the planning of actions addressed to ameliorate his professional performance. This thesis vehiculates nine studies that include 102 teachers working in seven Brazilian Universities of Third Age. The aims were to describe their: a) socio-demographic, educational and professional characteristics; b) professional and personal motivation related to teaching to older people; c) beliefs toward aging; d) basic knowledge related to aging; e) self-reports on psychological well-being, in this study called level of personal development; e) relationships between these psychological variables and gender, age, education and job. The programs were the most representative among those pertaining to an universe formerly categorized in six educational models, accordingly their objectives, ideology of aging, education of old people, and procedures. The instruments for data collection were: a) a questionnaire surveying socio-demographic, educational, and professional variables, as well as motives to the involvement with old people; b) a 30 items differential semantic scale assessing beliefs toward aging, which were organized into four factorial domains - agency, cognition, social relations, and *persona*; c) a 30 items scale of psychological well-being, assessing self-beliefs on autonomy, personal growing, control, positive relations with others, proposal, self-acceptance, and generativity; d) a questionnaire assessing gerontological knowledge related to the physical, cognitive, psychological and social aspects of functioning. The majority of teachers were graduated from two fields – a) social/human sciences, and b) biological sciences/health. All of them were previously teaching and researching in the regular formal courses of their institutions. They had a restrict previous experience in teaching to older people. Some of them had worked in the field of health. A half of them never participated of gerontological courses, neither of study groups; thirteen had obtained a formal entitlement of expert in gerontology or geriatrics. All them reported strong personal and professional motivation, as well as feelings of gain by being working with older persons. It was observed a general positive orientation with respect to the beliefs toward aging, but the oldest and more skilled among the teachers, seem to have a better understanding concerning the heterogeneous character of old age than the less skilled do. The highest performance toward basic knowledge about aging was those related to the physical and cognitive domains; among those that work in biological sciences/health; among the experts in gerontology or geriatrics. It was mostly exhibit by participants of study groups on gerontology, and by the most experienced. The oldest teachers (and among them those that are social scientists) scored higher in psychological well-being than the other subjects do. Teaching to older people provides opportunities to personal and cultural exchanges, and to the development of the senses of integrity and generativity. So, living in contact with educational programs addressed to older adults seems to be a *locus* to the development of adaptive responses in old people, and of a successful aging to the professionals as well.

**Key words:** Universities of Third Age; Teachers education; Motivation; Attitudes; Personality.

## CAPÍTULO I

### EDUCAÇÃO E GERONTOLOGIA: DESAFIOS E OPORTUNIDADES

A gerontologia ocupa um lugar de destaque entre as várias disciplinas científicas, beneficiando-se e sendo beneficiada pelo intercâmbio de idéias e dados, num amplo campo de natureza multi e interdisciplinar, ancorado pela biologia e pela medicina, pelas ciências sociais e pela psicologia. Os estudos básicos da gerontologia têm sido aplicados a um número crescente de situações e áreas, quando o objetivo é o uso do conhecimento científico para a solução de problemas que afligem as pessoas e os grupos sociais. Por força das novas exigências sociais, ela comporta também numerosas interfaces com áreas de aplicação e de prestação de serviços, principalmente a geriatria, a fisioterapia, a enfermagem, o serviço social, o direito, a psicologia clínica e a psicologia educacional, o que permite classificá-la também como campo multiprofissional (Neri, 2000).

A pluralidade de especialistas e abordagens da gerontologia não impede a constituição de um saber claramente delimitado em que, cada uma a sua maneira, as disciplinas contribuem para definir a última etapa da vida como categoria de idade com propriedades específicas, que exige tratamentos especializados. Por exemplo, o desgaste físico é atribuído aos médicos; a ausência de papéis sociais aos sociólogos; a solidão aos psicólogos; a idade cronológica aos demógrafos; os custos financeiros e as ameaças à reprodução das sociedades aos economistas e especialistas na administração pública (Debert, 1999). A educação faz parte do amplo campo de aplicação da gerontologia. Tal como a gerontologia, a educação reivindica o *status* de área multi e interdisciplinar, fato que, com frequência, confunde os praticantes e os teóricos de ambos os campos. Pertence ao âmbito de um novo campo interdisciplinar, o da *gerontologia educacional*, a discussão sobre quais devem ser o conteúdo e o formato da educação dirigida a idosos, assim como a maneira como deve ocorrer a formação de recursos humanos especializados para o cumprimento dessas finalidades.

## 1. GERONTOLOGIA, EDUCAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE

Em meados da década de 60, desenhou-se na França e na Itália um forte movimento em favor de uma universidade mais engajada na sociedade e que oferecesse um ensino menos compartimentado, correspondente a uma visão mais unificada do conhecimento. Em 1961, Georges Gusdorf liderou e apresentou à Unesco um projeto que previa a diminuição da distância teórica entre as ciências, o qual foi retomado e reforçado por outros estudos realizados nos anos que se seguiram. Em 1971, um comitê de especialistas apresentou novo documento que propunha a organização de uma nova forma de conceber a universidade, a qual minimizava as barreiras entre disciplinas e estimulava as atividades coletivas de pesquisa e a inovação no ensino. Propunham que do ensino universitário dever-se-ia exigir uma atitude interdisciplinar caracterizada por uma revisão das relações existentes entre as disciplinas e os problemas da sociedade.

O projeto partia de uma distinção conceitual entre a multi, a pluri, a trans e a interdisciplinaridade. A multidisciplinaridade seria a justaposição de duas ou mais disciplinas, com objetivos múltiplos, sem relações entre elas e nenhuma coordenação. A pluridisciplinaridade seria o conjunto de duas ou mais disciplinas, com objetivos múltiplos, com certa relação e cooperação, mas sem coordenação dessas relações. A transdisciplinaridade significaria a coordenação de todas as disciplinas e interdisciplinas do sistema de ensino sobre a base de uma axiomática comum a um conjunto de disciplinas. Por fim, a interdisciplinaridade seria a interação existente entre duas ou mais disciplinas, podendo envolver desde a simples comunicação de idéias até a integração de epistemologias, termos, métodos, procedimentos, dados e organização referentes ao ensino e à pesquisa (Fazenda, 1979; Japiassu, 1992). Um grupo interdisciplinar compor-se-ia, assim, de profissionais com formação em diferentes domínios do conhecimento e que passariam a realizar um esforço comum em torno de um dado tema ou problema de pesquisa e de atuação profissional.

A interdisciplinaridade é mais bem compreendida como ato de troca e de reciprocidade entre disciplinas ou áreas de conhecimento, como atitude ou ideal diante da busca do conhecimento, ou ainda, como visão de mundo (Ferreira, 1991; Assunção, 1991). Na prática da pesquisa, ações genuinamente interdisciplinares são orientadas por e para um tema ou

problema de pesquisa, para o qual convergem os esforços teóricos e metodológicos de cientistas formados em diversas áreas, teorias, modelos e linguagens.

Na *educação*, a interdisciplinaridade aparece como um princípio de reorganização das estruturas pedagógicas, exigindo que ocorra interação entre as disciplinas, no que tange à comunicação das idéias e à integração mútua dos conceitos e da epistemologia, tendo como objetivo a unidade do saber. A interdisciplinaridade em educação é ainda uma tarefa inacabada, mas antes algo pressentido, desejado, buscado e ainda não atingido cabalmente por pensadores, pesquisadores, educadores, profissionais e especialistas dos vários campos do pensamento e ação. Numa visão interdisciplinar de educação na universidade, o que se busca é a substituição de uma ciência fragmentada por uma ciência unificada, com repercussões no ensino, na pesquisa e na extensão (Severino, 1989). Somente um enfoque interdisciplinar pode possibilitar identificação entre o vivido e o estudado. É meio privilegiado de promover formação profissional, já que permite a abertura a novos campos do conhecimento e a novas descobertas. Deve estar na base da formação de pesquisadores e da realização de pesquisas, pois o sentido das investigações interdisciplinares é reconstituir a unidade dos objetos que a fragmentação dos métodos de pesquisa separou (Fazenda, 1993).

A interdisciplinaridade deve ser a base da educação permanente, fundamento ideal da educação dirigida aos idosos. Esta deve considerá-los como donos de uma história pessoal e de uma bagagem de conhecimentos constituída ao longo da vida, a qual não deve ser preterida em favor de conteúdos formatados pela universidade, mas aproveitada e potencializada por ela. A nenhum sujeito da educação se aplica tão bem quanto aos idosos a noção de que o ser humano é agente do seu próprio crescimento e da transformação da realidade. Para que possa ajudar os idosos a realizar essa vocação, a educação formal deve centrar-se num processo permanente de busca de novas vias de aprendizagem e de novos espaços educativos, de preferência diferentes dos da escola tradicional. Modificar objetivos, conteúdos e métodos de acordo com as necessidades dos idosos e da sociedade que envelhece deve ser a proposta da educação dirigida a idosos, inserida numa perspectiva de educação permanente.

A interdisciplinaridade deve ser, igualmente, o fio condutor da formação de recursos humanos no campo, entre eles os professores de Universidades da Terceira Idade. Em países

como os Estados Unidos, a Inglaterra, o Canadá, a Austrália, o Japão e Israel, em que a formação de recursos humanos na área gerontológica se encontra em fase de avaliação e expansão, insiste-se na necessidade de um enfoque interdisciplinar na elaboração de currículos para cursos de formação de recursos humanos. Enfatiza-se a necessidade de oferecer formação interdisciplinar aos estudantes de cursos superiores em gerontologia. Em levantamento realizado pela *University of Southern California* e pela *Association for Gerontology Higher Education*, verificou-se que cerca de 1.600 faculdades e universidades dos Estados Unidos oferecem cursos de graduação e pós-graduação em gerontologia. Aproximadamente seis mil estudantes se formam anualmente nessa área. A *Association for Gerontology in Higher Education (AGHE)*, e a *Educational Unit of The Gerontological Society of America* foram fundadas em 1974 em função do avanço da gerontologia como campo de ensino e pesquisa nas instituições de ensino superior. Entre 1976 e 1992, os cursos de doutorado em gerontologia cresceram de cinco para 32, em meio ao enfrentamento de muitos desafios devidos ao fato de seus professores serem provenientes de vários departamentos e por isso terem que atender a diferentes demandas acadêmicas e administrativas, e também por terem que se defrontar com o imperativo de transcender os limites de sua formação profissional, por causa da complexidade da velhice (AGHE, 2000).

No Brasil, tem sido importante o papel dos cursos de pós-graduação para a consolidação da gerontologia como ciência e como profissão, mas o ingresso da universidade na área da velhice vem sendo lento, seletivo, gradual. Nas décadas de 60 e 70 foram criados os primeiros serviços de geriatria, no Rio de Janeiro, no Rio Grande do Sul e em São Paulo. As primeiras teses e dissertações apareceram em meados dos anos 70; desde então seu número vem aumentando, principalmente na Região Sudeste e em cursos de pós-graduação em psicologia, educação, ciências sociais, saúde pública, serviço social, enfermagem e medicina. No período 1975-1999 foram identificadas cerca de 300 dissertações e teses defendidas nas áreas de psicologia e ciências sociais (Goldstein, 2001). O Instituto Sedes Sapientiae, em São Paulo, foi pioneiro na formação de especialistas para atuar com idosos em nosso país. Desde 1982, oferece cursos de especialização e atualização, destinados a profissionais graduados em quaisquer áreas de conhecimento, com os objetivos de: instrumentalizar profissionais para os variados tipos de atendimento; fornecer supervisão à atuação prática nas diferentes fases do envelhecimento e nos diversos tipos e locais de atendimento; acentuar a participação

diferenciada e integrativa de equipe multi e interdisciplinar no atendimento do idoso, de sua família e da comunidade (Instituto Sedes Sapientiae, 2001). Na década de 90, a atenção da universidade à questão social e científica da velhice tornou-se mais nítida, expressando-se, por um lado, no aumento numérico da produção científica no campo e, por outro, no interesse em abrir espaço para cursos de pós-graduação *lato sensu*. Tais eventos são um reflexo dos investimentos ideológicos, educacionais e científicos havidos nas décadas precedentes e encontraram um complemento importante, que foi a abertura de um grande número de Universidades da Terceira Idade em todo o país.

Na intenção de conhecer qual a participação da universidade brasileira na formação de recursos humanos em gerontologia, buscamos informações atualizadas em *sites* de universidades, no *Mega Portal das Universidades*, *site* oficial da Associação Nacional de Pesquisas Científicas (ANPC), no *site* do MEC, nos *sites* da Sociedade Brasileira de Geriatria e Gerontologia (SBGG) e em folhetos e livretos informativos. Localizamos 43 instituições brasileiras que oferecem cursos de pós-graduação na área gerontológica: três universidades oferecem curso de pós-graduação *stricto sensu* em gerontologia; duas oferecem curso pós-graduação *lato sensu* em geriatria; cinco universidades contam com programas de pós-graduação *stricto sensu* que possuem linhas de pesquisa ou áreas de concentração em geriatria; outras oferecem cursos de pós-graduação *lato sensu* em gerontologia e em áreas conexas. No Quadro 1, apresentamos informações sobre programas de formação de recursos humanos em gerontologia no Brasil. Nenhum focaliza a educação dirigida a idosos como objetivo central.

## Quadro 1

*Cursos de pós-graduação em gerontologia, geriatria e áreas conexas que, no Brasil, formam recursos humanos para a pesquisa e a intervenção dirigidas à velhice. Localizados em 2001 – 2002*

<b>Estado</b>	<b>Instituição</b>	<b>Curso</b>
Alagoas	ECMAL	1. Especialização em Fisiologia do Envelhecimento
Bahia	UFBA	2. Especialização em Gerontologia
		3. Especialização em Enfermagem na Atenção ao Idoso
	UEFS	4. Especialização em Gerontologia
Ceará	UECE	5. Especialização em Gerontologia
Espírito Santo	UFES	6. Especialização em Gerontologia Social
Minas Gerais	UFMG	7. Especialização em Fisioterapia em Geriatria e Gerontologia
	USC	8. Especialização em Geriatria e Gerontologia
	UFU	9. Especialização em Gerontologia Social
	PUC MINAS BELO HORIZONTE	10. Especialização em Gerontologia Social
	FUMEC	11. Especialização em Gerontologia
	PUC MINAS campus POÇOS DE CALDAS	12. Especialização em Gerontologia (início previsto/2003)
Paraíba	UFPB	13. Especialização em Gerontologia
Paraná	PUC PR	14. Especialização em Gerontologia
	UEPG	15. Especialização em Gerontologia
	UNIPAR	16. Especialização em Fisioterapia Geriátrica
Pernambuco	UPE	17. Especialização em Gerontologia
Piauí	UFPI	18. Especialização em Gerontologia
Santa Catarina	UFSC	19. Especialização em Gerontologia
	UDESC	20. Especialização em Gerontologia
São Paulo	UNICAMP	21. Pós-Graduação em Gerontologia (mestrado e doutorado)
	PUC SP	22. Pós-Graduação em Gerontologia (mestrado)
	UNIFESP	23. Especialização em Geriatria
		24. Aperfeiçoamento em Geriatria
		25. Especialização em Gerontologia (início previsto/2003)
		26. Pós-Graduação em Epidemiologia (mestrado), linha de pesquisa em Epidemiologia do Envelhecimento
		27. Pós-Graduação em Clínica Médica (mestrado e doutorado), linha de pesquisa em Geriatria Clínica
		28. Pós-Graduação em Reabilitação (mestrado e doutorado), linha de pesquisa em Reabilitação Gerontológica
USP	29. Especialização em Gerontologia	

		30. Aperfeiçoamento em Gerontologia
		31. Atualização em Gerontologia
		32. Especialização em Fisiologia do Exercício e Treinamento Resistido – na saúde, na doença e no envelhecimento
		33. Especialização em Atividade Física e Envelhecimento
		34. Pós-Graduação em Clínica Médica (mestrado e doutorado), área de concentração em Geriatria
	SANTA CASA	35. Pós-Graduação em Clínica Médica (mestrado e doutorado), linha de pesquisa em Cardiopatia no Idoso e Clínica do Indivíduo Idoso
	INSTITUTO SEDES SAPIENTIAE	36. Especialização em Gerontologia Social
	USF	37. Especialização em Gerontologia
	UNAERP	38. Aprimoramento em Fisioterapia e Geriatria
	USJT	39. Especialização em Educação Física para Idosos
	SÃO CAMILO	40. Especialização em Gerontologia
	ASSER-SÃO CARLOS	41. Especialização em Gerontologia
Rio de Janeiro	UGF	42. Especialização em Envelhecimento, Saúde e Nutrição
	UFF	43. Especialização em Gerontologia e Geriatria Interdisciplinar
	UES	44. Especialização em Geriatria e Gerontologia
	UVA	45. Especialização em Geriatria e Gerontologia
	UCAM	46. Especialização em Gerontologia, áreas de concentração em Geriatria Clínica; Gerontologia Clínica; Gerontologia Social
		47. Atualização em: Cuidados Paliativos; Geriatria Clínica
	FIOCRUZ	48. Especialização sobre o Envelhecimento e Saúde do Idoso
Rio Grande do Sul	PUC RS	49. Pós-Graduação em Gerontologia Biomédica (mestrado e doutorado)
		50. Especialização em Geriatria
		51. Especialização em Gerontologia Social
		52. Pós-Graduação em Clínica Médica (mestrado), área de concentração em Geriatria
	ULBRA	53. Especialização em Saúde do Idoso: ênfase em Gerontologia e em Geriatria
	UNISINOS	54. Especialização em Educação Física para a Terceira Idade
	UCS	55. Especialização em Gerontologia Social
	UFSM	56. Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano (mestrado e doutorado), linha de pesquisa em Envelhecimento
	UPF	57. Especialização em Gerontologia, áreas de concentração em Gerontologia Social; Geriatria

A formação de recursos humanos em *gerontologia*, incluindo a formação de professores de idosos, é de fundamental importância social, não só pelos benefícios que podem ocorrer para os idosos. A velhice e o envelhecimento são tópicos que comportam e necessitam de atuação educacional de longo prazo que possa promover mudanças culturais nas concepções sociais vigentes sobre velhice, sobre as possibilidades de desenvolvimento nessa fase da vida e sobre o potencial cultural inerente a esse segmento da população. É nesse contexto que se encaixa a *gerontologia educacional*, campo interdisciplinar que se desenvolve no rastro da evolução da educação de idosos, da formação de recursos humanos para lidar com a velhice e na mudança das perspectivas das sociedades em relação aos idosos e ao envelhecimento. Existem muitas controvérsias conceituais e ideológicas a respeito desse novo campo, que recebe diferentes denominações nos países anglo-saxões e latinos. Conceitos, ideologias e denominações têm influenciado especialistas brasileiros e criado tendências, como veremos a seguir.

## **2. GERONTOLOGIA EDUCACIONAL: UM NOVO CAMPO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL**

O termo *gerontologia educacional* foi usado pela primeira vez em 1970, na Universidade de Michigan, por David Peterson, no contexto de um curso de doutorado em gerontologia. Em 1976, esse teórico definiu-a como a área responsável pelo estudo e pela prática das tarefas de ensino a respeito de e orientadas a pessoas envelhecidas e em processo de envelhecimento. Em 1980, o mesmo autor refez sua definição, acrescentando que a gerontologia educacional é a tentativa de aplicar o que se conhece sobre a educação e o envelhecimento em benefício da melhoria da vida dos idosos. Ele faz tríplice classificação dos conteúdos da gerontologia educacional:

- 1) Educação para os idosos são programas educacionais voltados a atender às necessidades da população idosa, considerando as características desse grupo etário.

- 2) Educação para a população em geral sobre a velhice e os idosos são programas educacionais que possibilitam à população mais jovem rever seus conceitos sobre a velhice e aos idosos rever o seu próprio processo de envelhecimento.
- 3) Formação de recursos humanos para o trabalho com os idosos: ocorre através da capacitação técnica de profissionais e da formação de pesquisadores.

As categorias da gerontologia educacional do modelo de Peterson desenvolveram-se nos Estados Unidos, na Inglaterra e no Canadá, com adaptações locais. Basicamente os trabalhos nessas áreas voltaram-se para dois focos. Um foi relativo ao levantamento das necessidades dos idosos e ao estabelecimento de como a educação poderia contribuir para melhorar a sua qualidade de vida. O outro foi saber como atuar em termos de método e conteúdos, para formar profissionais e voluntários para proporcionar educação a idosos.

Baseado em definições educacionais usadas na Inglaterra, Glendenning (1989) propôs, então, que as categorias da gerontologia educacional deveriam ser reagrupadas em duas. Uma seria a *gerontologia educacional*, abrangendo os processos de aprendizagem dos adultos maduros e idosos. A outra seria a *educação gerontológica*, focalizando a formação de recursos humanos em gerontologia.

Em 1990, Glendenning e Battersby manifestaram-se a favor de uma nova gerontologia educacional, mais crítica, cuja articulação prática se traduziria no que Lemieux denominou de *gerogogia crítica* (Lemieux, 2000). Essa mudança na proposta anterior de Glendenning aconteceu pela constatação de que os paradigmas tradicionais da gerontologia educacional eram do tipo conservador, e quando levados à prática, conduziam mais à domesticação dos idosos do que a sua autonomia e emancipação (Martinez, 1998). O termo *gerogogia* já havia sido utilizado em 1978, pelo professor Almerindo Lessa, da universidade portuguesa de Évora, e por Bolton, nos Estados Unidos, mas coube ao pesquisador canadense estabelecer seu significado como a ciência educacional interdisciplinar cujo objeto de estudo é o idoso em situação pedagógica. É, assim, uma ciência aplicada. Lemieux defende que, assim como a pedagogia tem sua base teórica na psicologia educacional, a *gerontagogia* tem como base a gerontologia educacional (Portero, 1999).

Uma nova gerontologia educacional crítica e sua prática – a *gerogogia crítica* –, são propostas como uma alternativa que promove a tomada de consciência por parte dos próprios idosos sobre seus direitos, sua qualidade de vida, suas formas de auto-realização e o papel social que podem realizar. Trata-se, segundo Martinez (1998), de um projeto educativo e moral, transformador e liberador; com ele se espera corrigir o afastamento institucional dos idosos e devolver-lhes a relevância que têm como pessoas e como grupo. Já não se trata tanto de falar de educação de idosos como do tipo de educação mais conveniente a eles.

Enquanto a gerontologia educacional se apresenta como uma especialidade da gerontologia, a gerontagogia é situada por Lemieux como disciplina das ciências da educação. Cada uma delas defende enfoques e espaços científicos distintos. A gerontologia educacional parte da aceitação de que é procedente a existência de uma disciplina – a gerontologia, que tem como objeto de estudos os idosos e os fatores relacionados ao envelhecimento. Ainda, já vimos que Peterson e depois Glendenning situam tanto a teoria como a prática da educação da terceira idade na esfera gerontológica. O fato de ser velho é o que marca desde o princípio o processo educativo.

Na concepção de Lemieux (2000), a questão da educação antecede a referência ao envelhecimento e aos sujeitos envelhecidos, pois o autor entende que a gerontagogia, como ciência social, está mais preocupada com o ensino/aprendizagem que com o fato de que os educandos sejam pessoas idosas. Outros estudiosos partidários da gerontagogia entendem que essa ciência não deve ficar somente atrelada à gerontologia, mas deve ser uma combinação de distintas especialidades como a psicologia, a filosofia, a antropologia, a história, a sociologia e a economia, entre outras, que poderão ajudar no momento em que for necessário decidir sobre o quê, o como e o para quê da educação às pessoas idosas.

As propostas da *gerontagogia* se estenderam aos programas americanos e canadenses e, em 1991, encontraram solo fértil nos programas espanhóis. Atualmente esse país possui um grupo considerável de estudiosos e pesquisadores envolvidos nessa área que se refletiu na parceria das Universidades de Granada e de Murcia para a organização de um Curso de Especialização intitulado “Gerontagogia: Intervenção socioeducativa com pessoas idosas”, realizado no fim dos anos 90. O programa apresenta os seguintes objetivos:

- Caracterizar e impulsionar a gerontagogia, na construção da profissão de educador em atenção às pessoas idosas;
- Dar a conhecer aos profissionais da educação e do trabalho social os novos campos de atividades associadas aos idosos;
- Demonstrar a necessidade de especialistas nessa área, tanto nos programas em instituições de ensino formal, como no meio comunitário;
- Proporcionar instrumentos metodológicos de pesquisa-ação para identificar problemas, elaborar conhecimentos e estratégias para o trabalho educacional;
- Capacitar para a elaboração de programas de ação socioeducativa como alternativa aos problemas específicos dos idosos;
- Proporcionar o encontro intergeracional construindo comunidades de aprendizagem com a presença de idosos e jovens num mesmo espaço educativo e formativo (as Universidades da Terceira Idade).

É dirigido tanto para profissionais com experiência em trabalhos sociais e assistenciais para idosos, como a graduados em pedagogia, psicologia, sociologia, medicina, serviço social, enfermagem e medicina. Por outro lado, o programa dispõe de, no mínimo, dez vagas para serem ocupadas por idosos que possuam ou não formação acadêmica. Desde 1998, o programa desenvolve o Projeto Geron (“Ensino e aprendizagem para idosos: Uma formação internacional em gerontagogia”) com o objetivo de organizar uma rede internacional dedicada à produção e ao intercâmbio de materiais formativos visando à preparação de educadores de pessoas idosas; e a realização de intercâmbio de alunos das universidades que participam do projeto. São os seguintes os centros de ensino superior integrantes do Geron: em outras universidades da Espanha – Universidade de Deusto, Universidade Ramón Llull, Universidade de las Islas Baleares e Universidade de Salamanca. No Canadá – Universidade de Quebec em Montreal, Instituto Universitário da Terceira Idade (Montreal), Universidade de Laurentienne e Universidade de Huntington (Ontario). Na Alemanha – Universidade de Ulm e Universidade

de Dortmund. Na Bélgica – Centro Universitário da Terceira Idade de Namur. Na Inglaterra – Universidade de Surrey.

O Projeto Geron conta com o apoio do Instituto de Migrações e Serviços Sociais (Imerso) do Ministério do Trabalho e Assuntos Sociais da Espanha e da Direção Geral de Educação e Cultura da Comissão Europeia. É interessante notar que a apresentação do programa salienta a falta de profissionais qualificados para o trabalho educacional com o segmento idoso. Ressalta, também, que os gerontagogos necessitam consolidar seu espaço entre os educadores de outras áreas por intermédio de uma formação adequada.

Segundo García (1998), os traços principais de um bom educador da terceira idade são:

- 1) Espírito vocacional e capacidade de integrar-se a qualquer modelo de velhice para organizá-la e introduzi-la na comunidade.
- 2) Ser conhecedor do entorno para poder determinar a ação.
- 3) Ter uma formação adequada em várias ciências que configuram o currículo do gerontólogo (por exemplo, pedagogia, psicologia, medicina e sociologia).

Não se trata de um superprofissional, mas, dadas as importantes funções que o educador deve desempenhar em seu trabalho com o adulto maduro e o idoso, ele necessita de uma formação adequada. Ter iniciativa pessoal, gostar de idosos e ter capacidade de improvisação não são elementos suficientes para assegurar o desenvolvimento de qualquer trabalho destinado a esse segmento etário. É necessário um projeto global, no qual, além da comunidade, se envolva diretamente a universidade. Ela tem muito a dizer: na realidade, pouco se ouviu de sua voz a respeito, pois por tradição, na sua longa história, tem-se ocupado basicamente de dois objetivos: a docência superior e a pesquisa.

Na Espanha, a formação dos chamados gerontagogos sempre esteve a cargo dos Cursos Superiores de Animação Sociocultural, que aparecem como os profissionais aptos a fazer a ponte entre a universidade e a comunidade. Trata-se de formação que fica entre a de educador e a de agente social e que é desenvolvida por meio de atividades direcionadas a todas as coortes etárias. Surgiu no final dos anos 60 e início dos anos 70, como uma área de expressão cultural e democrática que buscava uma cultura popular e própria do país, na qual as pessoas pudessem exercer sua cidadania.

Trilla (1997) define a animação sociocultural como o conjunto de ações realizadas por indivíduos, grupos ou instituições sobre uma comunidade, com o propósito principal de promover em seus membros uma atitude de participação ativa no processo de seu próprio desenvolvimento tanto social como cultural. Para Ander-Egg (1988), a animação sociocultural é uma forma de ação sociopedagógica, que, sem obter um perfil de atuação totalmente definido, se caracteriza pela busca de processos de participação, pela criação de espaços para a comunicação interpessoal, e auxilia na organização para que cada um seja protagonista na forma, medida e ritmo que ela mesma determine. É nessa perspectiva que a pedagogia apontada pelos pressupostos da animação sociocultural dirigida aos idosos deve ser ativa, participativa, organizada em torno das experiências pessoais, gratificante, construtiva e qualificadora.

Na proposta gerontagógica, o docente é chamado de animador sociocultural ou de educador social. É visto como um agente de apoio que estimula a iniciativa grupal; uma pessoa que conecta os indivíduos no seu ambiente e provoca neles atividades de pesquisa, análise, criatividade, reflexão e organização social. Busca que aflorem os conflitos e se tomem posturas críticas na solução dos mesmos. Promove a participação cidadã e coordena a produção social comunitária. É precisamente dessa postura, que insiste na busca, descobrimento e exposição das causas das desigualdades individuais e sociais, que se pode caracterizar o trabalho do animador como um educador social (Quintana, 1986).

A Unesco mantém um Curso de Formação de Animadores Socioculturais com os objetivos de: demonstrar que o adulto pode aprender em qualquer idade; demonstrar que todo espaço, não necessariamente na aula, é propício para que a aprendizagem ocorra; promover a atualização humanística, científica e tecnológica do adulto; e recuperar a verdadeira imagem do adulto pela manifestação de seus interesses, experiências e valores (Bayley, 1994).

Segundo o programa do Curso de Especialização em Animação Sociocultural para a Terceira Idade apresentado pela *Universidad de A Coruña*, Espanha, o profissional dessa área deve ter condições de: orientar-se na busca de um trabalho no âmbito gerontológico; analisar as necessidades do coletivo de idosos; planejar programas em todas as áreas de atenção ao idoso; e dinamizar grupos de idosos. Para tanto, o programa oferece uma grade curricular que

abrange os seguintes módulos: A animação sociocultural e o perfil profissional; Aspectos psicossociais do envelhecimento; Habilidades para o manejo de grupos; Programas de animação sociocultural; Planejamento e organização de programas, e Recursos e orientação para o trabalho.

Professores, educadores, gerontagogos e animadores socioculturais: não importa o nome, o fato é que a educação de idosos está a exigir cada vez mais a formação especializada de profissionais para o cumprimento de papéis e tarefas específicas junto à clientela idosa que cresce e ganha visibilidade e poder social em muitos países, inclusive no Brasil. Aqui essa modalidade de atuação junto aos idosos ocorre principalmente nas Universidades da Terceira Idade e já começa a chamar a atenção a necessidade de formar pessoal para atender esse segmento. É interessante conhecer a experiência de outros países nesse particular e confrontá-la com a brasileira.

### **3. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA UNIVERSIDADES DA TERCEIRA IDADE**

A literatura internacional sobre Universidades da Terceira Idade relata os modelos e características dos programas e de sua clientela. Poucas referências são feitas aos docentes envolvidos nesses programas, no que se refere a sua experiência e formação gerontológica. Em artigo publicado por Swindell e Thompson (1995), escrito a partir da compilação de informações promovida pelos autores junto a Universidades da Terceira Idade em vários países do mundo, encontramos alguns dados sobre os docentes. Na Grã-Bretanha, na Austrália e Estados Unidos, as atividades são geralmente conduzidas por professores voluntários e existe uma certa carência de professores com formação superior. Na França, na Bélgica e na Suíça, em Portugal e na Holanda, o corpo docente é formado de educadores universitários, remunerados e preocupados em manter um rigoroso padrão acadêmico de ensino. Na Alemanha, a preocupação central dos docentes é desenvolver programas e métodos de ensino especiais, adaptados às necessidades dos idosos. Na China, os programas são disputados por professores com alto nível de formação acadêmica. No Uruguai parece haver grande preocupação em relação à formação de seus docentes e à metodologia por eles utilizada nas atividades que são desenvolvidas.

No Brasil, raras são as referências ao docente. Não possuímos uma área definida para a sua formação, ela tem estado a cargo de poucos cursos de atualização oferecidos nas próprias Universidades da Terceira Idade, dos núcleos de estudos gerontológicos na universidade e dos cursos de especialização em gerontologia. Localizamos apenas quatro programas que fazem alguma referência ao ensino na terceira idade: 1) Curso de Especialização em Gerontologia da Universidade Estadual de Ponta Grossa, que, dentre seus objetivos, destaca a necessidade de especializar professores para o magistério na área gerontológica, e oferece a disciplina *Educação Permanente*; 2) Curso de Especialização em Gerontologia da Universidade Cândido Mendes, no Rio de Janeiro, que oferece a disciplina *Pedagogia para o Idoso*; 3) Curso de Especialização em Gerontologia Social, e 4) Curso de Pós-Graduação em Gerontologia Biomédica da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, que oferecem a disciplina *Ensino e Aprendizagem em Gerontologia*.

Alves (1997) fez uma análise crítica sobre o programa da Universidade da Terceira Idade da UNIMEP e, com relação aos docentes, nota que os professores são indicados pelos departamentos da universidade, independentemente de terem formação específica na área gerontológica. Verificou que a experiência de atuar no programa é vista como uma oportunidade privilegiada de pesquisas e novas buscas para os docentes interessados na área gerontológica, os quais manifestam que a experiência vivida na Universidade da Terceira Idade contribui para seu crescimento profissional e se constitui num convívio prazeroso entre professores e alunos. A questão pedagógica é apontada como algo preocupante – “a pura transposição dos chamados métodos e tecnologias de ensino usados nos cursos de graduação, pós-graduação ou do 1º e 2º graus é inadequada para a terceira idade” (p. 68). Essa afirmação foi reforçada por um levantamento realizado para que se detectassem os motivos de evasão, no qual 16,5% dos alunos apontaram, como falha do curso, aulas monótonas ou extensas e inadequação do material didático utilizado pelos professores. Um grupo de alunas apontou como pontos negativos do programa “a falta de preparo por parte de alguns docentes em atuar com a terceira idade, pois desenvolvem uma metodologia própria para os alunos da graduação, não tendo uma metodologia específica para alunos idosos” (p. 80).

No trabalho “A Gestão da Experiência de Envelhecer em um Programa para a Terceira Idade: A UnATI/UERJ”, Lima (1999) verificou que a maioria dos professores do programa

faz parte do quadro de docentes da universidade; a maior parte deles adquiriu sua experiência de trabalho com pessoas idosas na própria UnATI/UERJ, poucos tiveram algum tipo de formação em cursos de gerontologia; muitos iniciaram atividades em outros programas para a terceira idade após sua inserção na UnATI/UERJ; participar das atividades do programa significa a possibilidade de convites para outros trabalhos e de “fazer currículo”; poucos membros da equipe fazem parte de entidades profissionais da área (SBGG, ANG), ocupando cargos ou como simples associados; a afetividade na relação aluno/professor é, ao lado de outros, um critério usado por muitos alunos ao escolherem uma atividade; a intensidade das relações entre alunos e professores varia de acordo com o perfil da atividade e o temperamento do professor, sendo uma preocupação comum ao conjunto da equipe que essas relações não se cristalizem em algum tipo de dependência; em geral, impera entre os coordenadores uma tendência a ajustar o ritmo das aulas ao da maioria dos alunos, mais como resultado de bom senso do que como estratégia pedagógica propriamente dita; os coordenadores não recebem nenhum tipo de orientação sobre como lidar com inúmeras características que o discurso gerontológico atribui ao idoso, tais como deficiências auditivas, de compreensão, ou mesmo com situações excepcionais como problemas de saúde que podem ocorrer entre os alunos durante as atividades. Verificou também inexistência de uma pedagogia específica para idosos e dificuldades da equipe em lidar com as diferenças entre alunos e com as ferramentas teóricas da gerontologia. Relatou que existe uma resistência dos profissionais aos conteúdos gerontológicos.

Nicola (1999) desenvolveu um programa de formação de recursos humanos para coordenadores e professores de grupos de idosos em instituições educacionais, e verificou os efeitos da ação educativa gerontológica desenvolvida por esses profissionais. A autora obteve os seguintes dados: o embasamento teórico desenvolvido no curso contribuiu significativamente para a melhoria de suas ações; conhecer as características próprias dos idosos ajuda a melhorar as relações interpessoais, possibilita a compreensão de suas atitudes, permite explorar melhor seu potencial, favorece a integração e o crescimento; o diálogo se estabelece quando há uma relação horizontal, em que todos se colocam como sujeitos do processo, passíveis de ensinar e de aprender; a valorização do idoso é fator preponderante para o estabelecimento de ações mais críticas, reflexivas e participativas; os idosos percebem, claramente, que os coordenadores mais preparados e embasados cientificamente desenvolvem uma prática mais

coerente e consistente; o crescimento dos grupos observados aconteceu de forma diretamente proporcional à ação mais motivada dos professores, ao seu preparo teórico-prático e às suas características pessoais de liderança; as características de personalidade dos coordenadores atuam como fatores facilitadores ou restritores de suas ações, mesmo quando há um preparo relativo às questões da terceira idade; o afeto, o carinho, a consideração e a solidariedade dos professores favorecem sua aceitação no grupo e ajudam, significativamente, no desenvolvimento dos trabalhos e na elevação da auto-estima dos idosos; os idosos, quando valorizados, são altamente produtivos e criativos; as pessoas mais aceitas aprendem a se autovalorizar e manifestam comportamentos que expressam felicidade, saúde mental e adequação social; as relações sociais tornam-se mais positivas quando o idoso passa a compreender a importância de sua experiência, vivendo plenamente as tarefas próprias de sua etapa vital.

Pellosso Lima (2001) realizou uma pesquisa qualitativa numa Universidade Aberta à Terceira Idade para verificar se o programa havia auxiliado os alunos a terem uma nova concepção da vida e da velhice, após frequentarem as atividades por um período de dois anos. Para tanto, a autora coletou dados junto aos alunos do programa e também junto aos professores. A pesquisadora organizou um roteiro para o depoimento dos professores, contendo questões abertas de dados sociodemográficos e ocupação profissional, e perguntas acerca da relação professor/aluno e atuação docente. Foram sujeitos quatro professoras, três com formação na área de humanas e sociais e uma na área de exatas e tecnológicas. Uma é especialista em gerontologia. A relação professor/aluno foi descrita por elas como altamente afetiva, agradável e espontânea. As aulas são direcionadas para atividades teórico-práticas envolvendo todo o grupo, e permitem trazer a realidade do cotidiano para a sala de aula e vice-versa. Para as docentes, os temas e os procedimentos das atividades devem ser definidos pelo grupo. O trabalho direcionado aos idosos é visto como um desafio, pois os alunos já possuem uma bagagem de conhecimentos e estão em busca de uma melhor qualidade de vida.

Outro fator importante que envolve a prática docente é o que diz respeito à formação oferecida pelos programas universitários aos seus alunos maduros e idosos. Poderíamos levantar questões sobre: que tipo de formação está sendo oferecida? Em que suportes teóricos e metodológicos se apóia essa formação? Quem decide sobre qual teoria deve ser seguida?

Fazendo referência às peculiaridades e diversidades do coletivo dos idosos, Sáez e Escarbajal (1998) advertem que a formação que se desenvolve nas Universidades da Terceira Idade deve partir das necessidades sugeridas pelos próprios idosos, sob pena de ser pouco significativa para eles. Assim, os programas de formação universitária para idosos devem partir de um levantamento de suas necessidades. Os alunos devem ser parceiros na elaboração desses programas. Ainda que apoiados no princípio da educação permanente – o homem aprende desde que nasce até que morre –, o que caracteriza a busca desses cursos pelos adultos maduros e idosos é a fruição, o gosto por aprender, a realização de sonhos e projetos de vida adiados, a necessidade de se sentir vivo, ativo, atualizado e inserido na sua comunidade. Esse aluno não deve fazer nada a que seja obrigado, deve poder escolher seu horário, seu professor e suas atividades. Deve poder buscar seu crescimento pessoal e coletivo.

Sáez (1998) propõe uma educação menos disciplinar, menos acadêmica e mais associada às necessidades identificadas pelos idosos, com a ajuda dos profissionais da área. Nesses territórios de intervenção, parece mais apropriado contar com uma pedagogia mais participativa e ativa montada sobre um edifício teórico fundamental, medular, sobre o qual podem se apoiar intervenções educativas que sejam programadas e executadas por meio de atividades de diferentes tipos, avaliadas durante e depois de sua realização.

Para Palma (2001), as atividades devem ser organizadas de maneira que possam dimensionar-se em âmbitos ou temas relacionados com as preocupações dos idosos, mais que em torno de conteúdos prescritivos. Numa concepção de educação como construção pessoal e social, e como processo de comunicação, os envolvidos intercambiam significados acerca daquilo que os preocupa e o fazem conjuntamente, não em torno de objetivos previamente formulados, mas em torno dos problemas que desejam resolver, das necessidades que esperam atender, ou das expectativas e motivações que pretendem satisfazer, sendo o idoso um agente do seu próprio desenvolvimento.

Os idosos não são aprendizes passivos, mas devem contribuir ativamente para o seu próprio aprendizado e, por extensão, para toda a sociedade. Durante o processo educacional deve-se encorajar uma apropriação ativa e crítica, em vez do acúmulo estático de conhecimento por parte das pessoas idosas. Prova-se assim uma revisão na idéia de que a

mudança é uma prerrogativa dos mais jovens. A necessidade de aprender é inerente ao processo de desenvolvimento, mas para cada estágio há um significado próprio, que se expressa de uma forma peculiar e pela busca de novos objetivos.

Segundo Giubilei (1993), é muito comum no campo da educação a tentativa de transplantar os conhecimentos que se tem das características da criança e do adolescente para a compreensão da personalidade do adulto. E é justamente aqui que se dão os grandes impactos, não só para o adulto que se vê muitas vezes incompreendido, como para o educador que geralmente não consegue alcançar suas metas de trabalho.

Escarbajal e Lopes (1998) possuem idéias semelhantes às de Giubilei. Para os autores, é um lamentável erro considerar a educação de idosos nas mesmas perspectivas utilizadas em outras etapas da vida. Os programas educacionais para a terceira idade devem ter como ponto de partida conhecimentos específicos sobre as características dessa clientela, que possui peculiaridades garantidas pelo seu próprio desenvolvimento e experiências acumuladas, que lhes confere autonomia para decidir quando, como e o que desejam aprender.

Both (1998) fala sobre a função da universidade e do educador no trabalho direcionado aos idosos:

- O trabalho que envolve os mais velhos deve constituir-se preferencialmente com eles e não por eles e para eles. Não pode ser de tarefas repetitivas, de atividades mecânicas, de ações irrefletidas, mas aquelas que dêem uma resposta às suas necessidades biopsicossociais e espirituais, para que sejam cidadãos competentes, aptos a viver numa sociedade em constante mudança;
- A educação universitária deve contribuir para que o cidadão idoso continue assumindo o sentido da geratividade e não fique somente repetindo em si mesmo a glória de suas contribuições;
- A universidade deve proporcionar a tomada de consciência das pessoas idosas da riqueza de sua vida pessoal e profissional e da importância da comunicação de sua experiência a outras gerações;

- A universidade deve permitir aos estudantes da terceira idade a oportunidade de se expressarem, de aprenderem, de realizarem suas aspirações educativas, de concretizarem seus sonhos e desejos que foram impossíveis de serem satisfeitos nas etapas anteriores da vida.

Analisando a capacidade de aprendizagem dos alunos do *Programa Educativo de Adultos Mayores (PEAM) de la Universidad Nacional de Santiago del Estero*, Argentina, Tamer (1999) afirma que as possibilidades de aprendizagem na velhice não dependem da idade, mas sim, das condições em que se realiza. Segundo a autora, essa capacidade é condicionada por uma série de variáveis próprias da situação pessoal de cada história de vida, como o ambiente mais ou menos estimulante em que o adulto maduro ou o idoso viveu ou vive. Conhecer as condições para organizar propostas e promover situações e ambientes educativos estimulantes ao pensamento original e crítico permite assegurar a qualidade da aprendizagem nas pessoas idosas. Nesse sentido, é possível sinalizar princípios básicos como referência para organização de uma proposta educativa com adultos maduros e idosos:

- Ter uma concepção realista da velhice. Entendê-la como parte do curso de vida com suas características específicas.
- Considerar a educação na velhice como participativa e situacional. Os idosos são os verdadeiros sujeitos do próprio processo educativo e, com sua experiência, podem ser atores da transformação de sua realidade histórico-social.
- Não se limitar a um caráter de educação substitutiva ou complementar, mas entendê-la como um sistema com fundamentos, princípios e finalidades específicas.
- Promover no idoso valores humanizantes, sem cair no assistencialismo e na tutela política.

Segundo Clavijo (1999), para qualquer atividade desenvolvida num programa universitário para idosos, são fundamentais três aspectos:

1. O aspecto humano: o professor e o aluno – a aprendizagem deve concentrar-se no educando, conduzida por ele; o professor tem o papel de facilitador. A atenção dos

educadores deve fazer-se de modo a proporcionar uma relação educativa, democrática, pluralista e participativa que sugere a dicotomia professor-aluno, eliminando a tendência tradicional de que o professor seja o eixo central do processo educativo e o aluno relegado à situação de mero receptor.

2. O paradigma didático: a aula deve ser um lugar de encontro, de interação social e intercâmbio de experiências, para a construção de um conhecimento que possa ser socialmente compartilhado.
3. Conceitualização da aprendizagem: deve ser significativa – os novos conhecimentos precisam ter um valor prático e relevante para a vida do aluno idoso. Uma das razões pelas quais os adultos continuam aprendendo com eficácia é que concentram sua aprendizagem nas áreas de experiência de seu interesse. Portanto, impulsiona-se uma motivação fundamental – a vontade de aprender – como principal auxiliar da aprendizagem, além do que pessoas que se mantêm em atividade nas tarefas intelectuais conservam essa capacidade ao longo de sua vida.

Dentre as Universidades da Terceira Idade investigadas neste estudo, duas apresentam claramente uma preocupação com referenciais teóricos pedagógicos e metodológicos para o desenvolvimento dos seus programas: a da Pontifícia Universidade Católica de Campinas/PUCAMP e a da Universidade de Passo Fundo/UPF.

Na PUCAMP, tomando por base René Maheu (1973), Martins de Sá (1997) fundamenta o projeto no conceito de educação permanente, vista como processo contínuo e sem data certa para acontecer na vida das pessoas, que deve percorrer todo o seu ciclo vital e que deve ser uma dimensão da vida ou uma atitude diante da vida. Para a autora, a educação permanente ocorrendo na Universidade da Terceira Idade penetra no espaço universitário e permite o reencontro da cultura com o seu velho significado grego de *paidea*, ou seja, educação. Operando com o conhecimento sistematizado, procura inseri-lo na realidade vivida e no sentido a ela atribuído pelos alunos veteranos. Segundo a autora, o curso cumpre o papel sociopolítico da instituição universitária na educação popular. Nessa perspectiva, existe troca autêntica de saberes entre professor e aluno, num processo de transmissão e de assimilação ativas. O professor tem o papel de auxiliar ou facilitar o acesso do aluno aos conteúdos,

ligando-os com a sua experiência cotidiana, bem como o de proporcionar elementos de análise crítica, que permitam a ultrapassagem do “eu expressivo” para o “eu genérico ou social”. A transformação do saber ocorre, então, através do sentir, pensar e agir.

Palma (2000) apresenta a educação permanente como norteadora da proposta pedagógica de programas para idosos existentes na Universidade de Passo Fundo. Adota a metodologia participativa problematizadora, sugerida por Bordenave (1983), como referencial para a prática docente. Segundo a autora, numa proposta pedagógica de educação permanente direcionada a adultos maduros e idosos, mas que pode abranger todas as idades, os envolvidos são o investigador-educador e o educando-ator, co-participantes no processo de indagar e refletir acerca de sua própria realidade para descrevê-la e explicá-la, gerar conhecimento e atuar sobre ela. Isso porque, à medida que o homem reflete sobre o seu contexto e responde aos seus desafios, ele se compromete, cria cultura, constrói a si mesmo e se torna sujeito.

Na proposta de metodologia participativa e problematizadora, o processo ensino-aprendizagem ocorre em cinco fases:

- 1) Observação da realidade – selecionado um aspecto da realidade física ou social, os participantes observam a realidade em si, com seus próprios olhos. Quando isso não é viável, usam-se meios audiovisuais ou modelos, que, mesmo com perdas de informação inerentes a uma representação do real, permitem trazê-lo até os alunos. Ao observar a realidade, manifestam suas impressões pessoais e realizam uma primeira leitura sincrética, uma espécie de visão global do assunto a ser investigado;
- 2) Identificação dos pontos-chave – nesta segunda fase, os alunos separam, naquilo que foi observado, o que pode ser considerado relevante do que é superficial, secundário. Identificam os pontos-chave do problema do assunto estudado, ou seja, as variáveis que, se modificadas, poderão constituir a solução daquele. Essa etapa da problematização apresenta a construção de um modelo simplificado da estrutura do problema, seus elementos e relações, constituindo-se num dos motivos que tornam essa pedagogia superior à “bancária”, ou de transmissão pura do conhecimento;

- 3) Teorização – nesta fase, buscam-se explicações teóricas sobre o problema, utilizando-se de leituras, pesquisas, estudos já realizados, sempre partindo da vivência e do saber trazidos pelos participantes. O papel do educador-investigador é muito importante, especialmente em se tratando de pessoas adultas ou idosas que não possuem o hábito de teorizar. É a etapa da análise do problema. Compreende operações analíticas da inteligência; é um momento altamente enriquecedor e que permite o crescimento mental do educando, conferindo-lhe, nessa passagem do concreto para o abstrato, um poder de generalização e de extrapolação considerável;
- 4) Proposição de hipóteses de solução – nesse momento, levantam-se possíveis soluções ou respostas para o problema. É aqui que devem ser cultivadas a originalidade e a criatividade dos alunos para que eles, por intermédio da imaginação, pensem de maneira inovadora. Muitas vezes, algumas hipóteses levantadas podem não ser, na prática, viáveis. O educando, então, exercita, nessa fase, sua competência em testar provas de viabilidade e factibilidade, confrontando suas hipóteses de solução com os condicionamentos e limitações da própria realidade. O fato de ser uma atividade grupal permite uma melhor confrontação entre o ideal e o real;
- 5) Aplicação à realidade – prevê a volta ao problema real, testando-se as hipóteses e propondo-se uma solução. É a fase da síntese. O educando pratica as soluções encontradas pelo grupo, selecionando as mais viáveis e aplicáveis. Aprende a generalizar o aprendido para utilização em situações diferentes e a discriminar em que circunstâncias não é possível ou conveniente a aplicação, sabendo qual escolher.

A partir do uso dessa metodologia podem ocorrer as seguintes conseqüências que se manifestarão no âmbito individual e no âmbito grupal.

No âmbito individual, o aluno:

- a) Será participante ativo, observador, formulando perguntas e expressando percepções e opiniões;

No âmbito grupal:

- a) Os participantes serão conhecedores da realidade interna e externa da instituição;

- |  |  |
|--|--|
| <p>b) Será participante motivado pela percepção de problemas reais cuja solução se converta em reforço;</p> <p>c) Sua aprendizagem será ligada a elementos significativos da realidade, com desenvolvimento das habilidades intelectuais de observação, análise, avaliação, compreensão e transferência;</p> <p>d) Realizará intercâmbio e cooperação com os demais membros do grupo, que poderão se manifestar, por exemplo, na superação de conflitos.</p> | <p>b) Cooperarão na busca de soluções a problemas comuns;</p> <p>c) Haverá redução da necessidade de um líder – os líderes serão situacionais;</p> <p>d) Ocorrerá elevação do nível de desenvolvimento intelectual do grupo de participantes, graças a maior estimulação e desafio;</p> <p>e) Aumentará a resistência à Dominação.</p> |
|--|--|

A aplicação dessa metodologia em programas como os das Universidades da Terceira Idade permite ao docente uma reflexão mais crítica sobre o seu fazer pedagógico, favorece a mudança em sua ação e amplia suas possibilidades de intervenção consciente no ensino nessa área. Muitos desafios estão ainda por ser enfrentados na educação de idosos e na formação de professores para esse campo, mas alguns pressupostos já são confirmados através da prática. Há consenso entre os teóricos e estudiosos que aqui apresentamos que a riqueza de experiências e conhecimentos acumulados deve fazer do aluno adulto maduro ou idoso o protagonista do processo de aprendizagem e do docente o mediador desse processo.

Por serem sujeitos ativos do processo de aprendizagem, os idosos são capazes de participar na definição de situações que requeiram mudanças. Faz-se necessário que essa clientela opte pelo meio mais estimulante e prazeroso de aprender, atingindo propósitos que dêem sentido à vida. Segundo Simone de Beauvoir (1990), “a liberdade e a lucidez não servem para grande coisa se nenhum objetivo nos solicita mais; elas têm um grande valor se ainda somos habitados por projetos”. A autora acrescenta que “a maior sorte do velho, mais do que gozar de uma boa saúde, é sentir que, para ele, o mundo está ainda povoado de fins; a ausência de projetos mata o desejo de conhecer”.

## CONCLUSÃO

Neste capítulo analisamos como, na atualidade, as questões ligadas à velhice e ao processo de envelhecimento representam um desafio para estudiosos e pesquisadores das mais diferentes áreas do conhecimento. De fato, graças à emergência da velhice como fenômeno social, a gerontologia vem crescendo e se transformando numa área especializada do saber e de intervenção que agrega profissionais de diversas disciplinas e profissões, caracterizando-se como campo multi e interdisciplinar, multi e interprofissional. Nele insere-se a educação gerontológica, ela própria um campo interdisciplinar.

No Brasil, assistimos à lenta e gradual construção do subcampo da educação gerontológica de políticas acadêmico-científicas direcionadas à investigação das questões associadas ao processo de envelhecimento, à velhice e aos idosos e de políticas acadêmicas voltadas para a formação do profissional que trabalha com o segmento idoso. O desafio técnico e científico da temática da velhice tornou-se mais evidente a partir da criação das Universidades da Terceira Idade, que instauraram nas instituições de ensino superior um espaço privilegiado tanto para o ensino direcionado aos adultos maduros e aos idosos, como também para a formação de recursos humanos.

Devido à heterogeneidade de necessidades, motivações e interesses existentes nos grupos de idosos, gerada pela particularidade das histórias e trajetórias de vida, devem ocorrer investimentos na criação e no aprimoramento de uma metodologia para o trabalho educacional, que valorize as experiências acumuladas e que torne o aluno idoso um agente de seu próprio aprendizado. Os professores serão profissionais de diversas áreas do conhecimento e profissões que deverão desenvolver competências específicas, disposições afetivas e características pessoais que favoreçam a sua atuação, no sentido de beneficiar os idosos e a sociedade formada de pessoas de todas as idades.



## CAPÍTULO II

### UNIVERSIDADES DA TERCEIRA IDADE: CONTEXTO PARA A EDUCAÇÃO À PESSOAS IDOSAS

A educação é um processo contínuo vivido pelo ser humano ao longo de toda a vida. Não só em contato com a escola, principal agência encarregada de realizá-la, e por intermédio da qual a sociedade transmite, conserva e aperfeiçoa seus valores, como também em contato com as demais instituições sociais e agências educacionais. À medida que amadurece, o leque de influências biológicas, psicológicas, sociais e culturais torna-se cada vez mais amplo e aumenta a possibilidade de auto-educação do ser humano. Nem a criança nem o adulto, por menos letrado e por menos intelectualmente sofisticado que este seja, são um papel em branco. Ao longo de toda a vida, ninguém é somente ensinado ou alvo da ação condutora da educação proporcionada por outrem.

Lembrar esses princípios é reafirmar a fé na possibilidade de progresso dos indivíduos de todas as idades, dos grupos sociais e da sociedade por intermédio da educação. Associá-los a iniciativas de educar os adultos maduros e as pessoas idosas é lembrar que o potencial humano para o desenvolvimento e para influenciar os outros não se encerra na velhice. No entanto, embora belos e promissores, faz muito pouco tempo que a humanidade acordou para a necessidade de aplicá-los praticamente aos seus maiores. Foi preciso que antes eles incomodassem, não somente a si próprios, como sempre ocorreu com a velhice, mas também as suas famílias, os seus locais e trabalho, as economias e os sistemas previdenciários de seus países. Quando eles ganharam maior visibilidade por causa do envelhecimento populacional e por causa do aumento da longevidade, várias sociedades passaram a tomar providências práticas para garantir o que passou a ser reconhecido como direito desse grupo etário e como necessidade social. Foi exatamente nesse contexto que apareceram as primeiras iniciativas de proporcionar educação aos mais velhos.

Proporcionar oportunidades educacionais a idosos é um empreendimento social referenciado a uma filosofia sobre a velhice e a uma filosofia sobre educação à velhice. Em texto publicado em 1976, Moody resenhou os principais paradigmas de educação à velhice, cujo substrato é uma compreensão sobre a natureza da velhice e da educação.

O primeiro dos modelos é o da rejeição, abordagem que se fundamenta numa visão negativa da velhice. Saliencia os fenômenos de negligência, rejeição e marginalização a que o idoso é submetido na sociedade e analisa a velhice como um estigma social, dependente das limitações e do declínio e sem nenhuma perspectiva de futuro e desenvolvimento pessoal. Considera a educação destinada aos idosos como um investimento desnecessário, uma vez que esse grupo etário é visto como improdutivo e dependente. O segundo modelo é o de serviços sociais. Ele une a educação à idéia de justiça social e vê os serviços educativos para adultos maduros e idosos como um “remédio”, que se traduz em ofertas de entretenimento, lazer e contatos sociais a um público injustiçado e sem muitas possibilidades. Seus interesses, necessidades e opiniões não são levados em conta. A velhice é vista como algo negativo, mas que deve ser protegido pelo Estado com as pensões, asilos, serviços e centros de atendimento domiciliar. O idoso é tratado como um ser passivo, paciente, cliente, com uma total distância entre ele e o profissional que presta algum tipo de serviço gerontológico. Não há preocupação com uma pedagogia específica para os idosos, uma vez que se acredita que ele não mais se desenvolve. O terceiro modelo concentra-se sobre os conceitos de participação e atividade, negando a passividade e a segregação dos modelos anteriores. Nessa concepção, a educação se define como meio de manutenção das habilidades e das experiências dos idosos para que possam intervir nos problemas da sociedade, por meio de programas educacionais organizados para eles e por eles. Acredita-se que a aplicação dessa estratégia participativa tem como finalidade aumentar as capacidades desses idosos, permitindo-lhes manter um compromisso com sua comunidade. O quarto modelo fundamenta-se na idéia de auto-realização e de educação permanente, com o reconhecimento dos valores inerentes, direitos e oportunidades dos idosos. Para Moody, esse modelo corresponde à noção de Erikson sobre *Integridade do self*, que o autor considera a tarefa típica da velhice. Acredita-se que os comportamentos sociais e os comportamentos dos próprios idosos orientam-se à auto-afirmação e à auto-realização da pessoa em sua totalidade, em qualquer etapa da vida em que se encontre. Para esse modelo, a educação tem um importante papel, que não é o de divertir ou entreter o idoso,

nem de perpetuar ou reproduzir papéis desempenhados em outras épocas da vida, mas sim servir de veículo para que o indivíduo, independentemente da idade cronológica, consiga manter seus níveis normais de funcionamento e desenvolvimento. Nessa concepção, a atividade toma um novo sentido, desvinculada e liberada da obrigação de cumprir com determinados comportamentos e papéis sociais próprios das etapas anteriores e que respondiam mais a uma necessidade de adaptar-se a certos esquemas sociais.

A organização de currículos e de metas educativas somente adquire pleno significado nos dois últimos modelos, estimulando nos alunos uma atitude social positiva, autônoma, independente e responsável. Para tanto, cabe aqui refletir sobre quais seriam os objetivos e o perfil de um programa educacional desenvolvido para essa clientela dentro de uma universidade. Vejamos:

- Dominar o meio social, histórico, econômico, político, cultural e tecnológico, tendo em conta as novas circunstâncias da sociedade que os rodeia. Os idosos necessitam conhecer e compreender um mundo em constante transformação.
- Desenvolver a capacidade de aprendizagem dos idosos, oferecendo recursos tecnológicos para que eles possam utilizar suas habilidades cognitivas e, assim, fortalecer e criar novas redes e contatos sociais.
- Satisfazer suas preocupações de ordem moral, estética e cultural.

O que se busca é que os programas educacionais possibilitem aos idosos uma maior relação com as outras gerações, capacidade de exigir seus direitos, e autonomia de pensamento, como membros úteis da sociedade. Para tanto, é necessário levar em conta um outro conjunto de pressupostos:

1. Os planos de educação e formação para adultos maduros e idosos constituem uma nova invenção social, política, econômica e cultural;
2. O conceito de educação permanente prevê que a educação e a aprendizagem são contínuas e acumulativas, e não um conjunto pontual de eventos institucionais;

3. A educação para idosos necessita de uma mudança da atitude social da própria clientela;
4. Deve possibilitar não só a divulgação do conhecimento, como também o desenvolvimento comunitário da sociedade, com a participação dos próprios idosos;
5. Deve realizar-se *com, para e pelos* idosos, potencializando sua participação;
6. Necessita da criação, desenvolvimento e institucionalização de uma metodologia adaptada às características da clientela, considerando-se os aspectos cognitivos, afetivos e ambientais;
7. A educação para adultos maduros e idosos deve pretender no mínimo, incrementar os saberes e conhecimentos; incrementar os saberes práticos, o saber fazer, o aprender e seguir aprendendo e possibilitar o crescimento contínuo, as relações sociais e a participação social.

Embora não sejam o único *locus* para o cumprimento dessa finalidade, primeiro na Europa e depois na América, as universidades responderam prontamente a esse novo chamado, muito possivelmente porque, a partir do final dos anos 60, novos conceitos sobre as suas finalidades deitaram raízes nas consciências dos jovens e depois nas dos políticos da educação. Foi nos departamentos e nos espíritos empenhados em transpor o fosso que separava a universidade da sociedade, bem como envolvidos no repensar das relações entre as duas instâncias que primeiro medrou a idéia de acolher os mais velhos. Nasceram as Universidades da Terceira Idade, aparentadas sim com antigas iniciativas de proporcionar alfabetização, informações sobre saúde, educação religiosa e educação para o trabalho a adultos de alguma forma desfavorecidos pelo sistema educacional, mas singulares no sentido de que amparavam os direitos e contemplavam as possibilidades de educação, bem-estar, produtividade e engajamento social de um segmento até então relegado ao esquecimento que precede a morte.

As primeiras iniciativas brasileiras de oferecer lazer e educação a adultos maduros e idosos aconteceram na década de 70, quase que simultaneamente ao aparecimento das Universidades do Tempo Livre, dos Grupos de Convivência e das Universidades da Terceira

Idade européias e norte-americanas. Embora o contexto aqui fosse outro, no que tange à presença de idosos, à consciência da sociedade e ao avanço das universidades, fomos afetados pelo processo de internacionalização da gerontologia que já estava em curso. De sua pauta fazia parte chamar a atenção para a velhice como questão médico-social e para a educação como providência que poderia favorecer a solução dos problemas dos idosos. Com essas idéias importamos a denominação *terceira idade*, que na Europa nasceu como alternativa ao termo velhice, julgado carregado demais de peso negativo, a ponto de precisar ser substituído por outro mais agradável aos ouvidos dos idosos e dos não idosos.

Na atualidade podemos falar que o movimento brasileiro das Universidades da Terceira Idade está em vias de progredir da mera ação prática e intuitiva para a tentativa de estudar cientificamente a velhice e os idosos e para tentar analisar criticamente as suas práticas em relação a esses segmentos. Ou seja, parece que a presença de idosos nas universidades começa a influenciar as mentalidades e que os acadêmicos enfim começam a notar que a velhice é uma questão digna de ser estudada cientificamente.

Considerando que as nossas atuais Universidades da Terceira Idade se espelharam em programas congêneres concebidos nos países que antecederam o Brasil quanto à iniciativa de atrair adultos mais velhos e idosos para programas de extensão na universidade, vamos dedicar a primeira e a segunda parte deste capítulo à descrição dos antecedentes históricos que interessam à compreensão dos valores, objetivos e práticas educacionais com idosos. Na terceira traçaremos um histórico dos programas brasileiros. Na quarta parte, discorreremos sobre os critérios que nos levaram a estabelecer um sistema de classificação das nossas Universidades da Terceira Idade e identificaremos os programas que exemplificam essas classes.

## **1. DO PIONEIRISMO DE PIERRE VELLAS ÀS EXPERIÊNCIAS BRASILEIRAS RELATIVAS A PROGRAMAS DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA À TERCEIRA IDADE**

País com longa tradição em experiências de educação de adultos, especialmente nas áreas de educação para a saúde, alfabetização e preparação para o trabalho, na década de 60, a França criou as Universidades do Tempo Livre, concebidas como um espaço voltado às

atividades culturais e à sociabilidade, com o objetivo de ocupar o tempo livre dos aposentados e favorecer as relações sociais entre eles. Foram precursoras das Universidades da Terceira Idade que viriam a aparecer em 1973, pelas mãos de Pierre Vellas, um reconhecido professor de Direito Internacional da Universidade de Ciências Sociais de Toulouse.

O relato histórico e autobiográfico de Pierre Vellas, sugestivamente denominado *Le Troisième Souffle*, veicula interessantes informações para quem deseja compreender a trajetória do empreendimento que nos anos subseqüentes viria a ganhar mundo. Atuando a partir de uma preocupação de cunho social e humanista, o autor recorreu à pesquisa sobre o conteúdo e a orientação de programas de estudo sobre velhice de universidades européias e americanas, de trabalhos de organizações internacionais e das políticas para a velhice praticadas pelos países industrializados da Europa e da América do Norte. Levantou as atividades de organizações não-governamentais, entre elas o Centro Internacional de Gerontologia Social, e leu tudo o que foi possível da literatura disponível sobre velhice. Passou depois à parte prática, visitando hospícios, alojamentos e pensões de aposentados. Confirmadas suas suspeitas, de que as oportunidades oferecidas aos idosos eram quase inexistentes, fez a proposição de que a universidade deveria abrir-se a todos os idosos, indistintamente, para oferecer-lhes programas intelectuais, artísticos, de lazer e de atividade física a idosos (Vellas, 1997).

Tratava-se de proposta inovadora: uma universidade aberta a todos os idosos, sem distinção por nível de renda ou educação, onde pudessem ocupar produtivamente o tempo livre e auferir os benefícios que a educação podia trazer para sua saúde e seu bem-estar. O impacto inicial foi modesto e as dificuldades muito grandes. Era maio de 1973, e apenas 40 pessoas se inscreveram por ocasião da primeira oferta do programa. A imprensa local e internacional noticiaram e fizeram tal alarde sobre a novidade que, seis meses mais tarde, em setembro de 1973, foram mais de mil os idosos inscritos. No entanto, ainda por muito tempo, Vellas continuou trabalhando sozinho e lutando pelo reconhecimento do seu trabalho pela comunidade acadêmica.

Tirar os idosos do isolamento, propiciar-lhes saúde, energia e interesse pela vida e modificar sua imagem perante a sociedade foram, desde o início, os objetivos da Universidade

da Terceira Idade idealizada pelo autor. Boa parte das estratégias que embasaram a definição das atividades foi traçada a partir da história e dos dramas pessoais dos estudantes. Os problemas de alguns eram, na verdade, amostras de uma realidade generalizada: solidão, mania por remédios e médicos, isolamento, depressão, doenças. Por meio dessas observações e efetuando pesquisas em parceria com profissionais da área médica gerontológica, Vellas se convenceu de que muitos processos patológicos tinham como origem o problema da exclusão social.

No dia-a-dia da Universidade da Terceira Idade misturavam-se atividades episódicas, isto é, não reunidas num currículo ou programa, que incluíam palestras, debates, cursos de idiomas, expressão artística, caminhadas, esportes, viagens, passeios, mesas-redondas sobre temas de saúde, concertos, mostras de dança, eventos culturais abertos, debates sobre problemas da atualidade e reuniões literárias.

A partir de 1974, a Universidade da Terceira Idade de Toulouse transformou-se num programa regular com cursos que duravam o ano inteiro. Fazendo acordos com associações e municípios para a obtenção de subvenções, Vellas criou unidades-satélites da universidade em estações de verão (terapêuticas termais) e de inverno (esqui na neve) para preencher a lacuna das férias acadêmicas. Na mesma época, ele fundou a Universidade Radiofônica da Terceira Idade, para diminuir o isolamento dos idosos que ficavam em casa. Simultaneamente, universidades de outras localidades passaram a criar os seus programas. Na de Nantèrre abriu-se a possibilidade de pessoas idosas com apenas o curso primário freqüentarem as disciplinas oferecidas tradicionalmente a alunos de curso superior. Na mesma sala de aula, indivíduos com idades e formação acadêmica diversas relacionavam-se sem qualquer obstáculo, levando as pessoas a adquirirem mais segurança para discutir problemas intelectuais e para trocar idéias com a geração anterior; esse contato levou à valorização dos idosos pelos jovens (Attias-Doufut, 1979).

Com o crescimento do programa, fruto de uma significativa procura por parte dos idosos, as Universidades da Terceira Idade foram chamadas a desempenhar um outro papel: o de centro de pesquisas gerontológicas – segundo Vellas, sua principal missão. O programa entrou, assim, em sua segunda geração. Suas atividades educativas apoiavam-se nos conceitos

de participação e desenvolvimento de estudos sobre o envelhecimento; as pesquisas no campo da gerontologia ganharam suporte institucional e encontraram nesse espaço privilegiado um enorme campo de investigação, contribuindo para a elevação dos níveis de vida e saúde de seus estudantes, assim como das pessoas idosas em geral.

Na década de 80, as Universidades da Terceira Idade entraram na terceira geração, que se caracterizou pela elaboração de um programa educacional mais amplo, voltado a satisfazer uma população de aposentados cada vez mais nova e escolarizada, exigindo cursos universitários formais com direito a créditos e diploma. Desse modo, as Universidades da Terceira Idade passaram a elaborar uma programação baseada em três eixos: participação, autonomia e integração. Os estudantes, de simples consumidores, passaram a produtores de conhecimento na medida em que participavam das pesquisas universitárias. Segundo Vellas, é fundamental que entre as atividades cotidianas das Universidades da Terceira Idade – educação permanente, educação sanitária, cuidados físicos, ativação cerebral e ações de serviço à comunidade – seja incluída a pesquisa aplicada a fim de investigar os efeitos dos programas em geral e de cada uma de suas partes, de modo a favorecer a disseminação da iniciativa de educar idosos.

Os alunos das Universidades da Terceira Idade passaram, assim, a desempenhar um papel ativo nas pesquisas universitárias. Por exemplo, a Universidade da Terceira Idade de Neuchâtel, na Suíça, criou três modelos de pesquisas concebidos com níveis diferenciados de participação dos alunos: pesquisas feitas *para*, *com* e *pelos* estudantes idosos. As pesquisas *para* os idosos são elaboradas por especialistas e têm como objetivo oferecer às pessoas idosas melhores condições de vida. As pesquisas feitas em parceria *com* os idosos têm como objetivo considerar as situações e experiências pessoais dos participantes. As pesquisas feitas *pelos* estudantes idosos são aquelas em que os alunos conquistaram um maior nível de autonomia e independência em relação aos seus professores, tornando-se capazes de produzir um trabalho com todo o rigor científico necessário (Peixoto, 1997).

Em 1975, o programa Universidade da Terceira Idade havia se expandido não só pelas universidades francesas, como também por universidades da Bélgica, Suíça, Polônia, Itália, Espanha, Canadá e Estados Unidos. Neste último, elas se agregaram a antigos programas tais

como *Ederhostel*, *Institute for Learning in Retirement*, *New School for Social Research*, *The Academy of Senior Professionals at Eckert College* (Dickerson e col., 1990). Nesse mesmo ano foi fundada a *Association Internationale des Universités du Troisième Âge – AIUTA* – que, segundo seus estatutos, agrupa instituições universitárias que, em qualquer parte do mundo, contribuam para a melhoria das condições de vida dos idosos, para a formação, a pesquisa e o serviço à comunidade (Swindell e Thompson, 1995). Em 1981, havia mais de 170 instituições associadas a ela e em 1999 contava com mais de 5 mil instituições catalogadas.

No início da década de 80 o programa Universidade da Terceira Idade chegou à América Latina através das Universidades Abertas – UNI3 Uruguai –, com sede no Instituto de Estudos Superiores de Montevideu, com base nos princípios da UNI3 de Genebra. Como instituição pioneira na América Latina, integrou-se à *AIUTA*. Esse programa é aberto às pessoas sem limite de idade e formação escolar. Seus objetivos são: recuperar o valor social, moral e econômico do idoso; atualizar o adulto; promover saúde física e psíquica e bem-estar social por meio da educação; capacitar o idoso ao retorno ao mercado de trabalho; permitir ao participante acompanhar o avanço tecnológico e as transformações que ocorrem no mundo; e investigar os processos de aprendizagem por meio da educação permanente (Bayley, 1994). As UNI3 estenderam-se primeiro pelo Uruguai e depois por outros países da América do Sul, como o Paraguai, a Argentina, o Chile, o Panamá, a Venezuela, o México e o Brasil, onde se instalaram em Passo Fundo, Rio Grande do Sul (Palma, 2000).

A partir de 1990, o modelo criado por Pierre Vellas sofreu grande expansão no Brasil, a partir da implantação da Universidade da Terceira Idade da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCAMP). Muito antes disso, o SESC, Serviço Social do Comércio, estabeleceu programas para a terceira idade, com base no modelo das Universidades do Tempo Livre que antecederam a proposta de Vellas. Hoje, no Brasil e no exterior, coexistem várias versões e adaptações de uma e de outra, atestando o forte apelo individual e social exercido pelos dois tipos de programas.

## 2. DESDOBRAMENTOS DO MODELO DE TOULOUSE

O modelo francês original, que tem suas bases a partir do sistema tradicional universitário, recebeu alterações à medida que a clientela foi se tornando heterogênea. O programa passou a ser oferecido também por outras instituições atendendo a aposentados precoces, donas de casa, desempregados e pessoas que, de alguma forma, haviam sofrido desvantagens educacionais. Ocorreram mudanças nas ênfases do programa e conseqüentemente os nomes foram alterados para: Universidade para o Lazer, Universidade para o Tempo Livre e Universidade Inter-Idades. Os cursos oferecidos variam em conteúdo, maneira de apresentação e formato. Em geral eles incluem aulas e cursos abertos, acesso aberto e disponível a diferentes cursos universitários, grupos de estudo, oficinas de trabalhos, excursões e programas de saúde e os conteúdos oferecidos são principalmente das áreas de *humanas* e *artes* (Swindell e Thompson, 1995).

O modelo inglês nasceu em Cambridge em 1981, como fruto de uma substancial modificação do modelo francês. Para os criadores desse modelo, os frequentadores do programa podem atuar tanto como professores quanto como alunos, com possibilidades de se engajarem em pesquisas. Baseia-se no ideal de auto-ajuda, corrente entre os anglo-saxônicos, e na idéia de que a experiência de vida confere aos idosos um cabedal de conhecimentos que deve ser compartilhado, tendo em vista os benefícios para as instituições, os outros idosos e os mais jovens. Além dos próprios idosos, profissionais e estudantes mais jovens são envolvidos no programa. São apontados como benefícios desse modelo: o baixo custo para seus participantes, ao contrário do modelo francês que apresentava altos custos para a sua clientela; o acesso facilitado pelo fato de as atividades serem oferecidas em prefeituras, bibliotecas, centros comunitários, escolas, domicílios; horários, currículos e métodos bem flexíveis; ampla oferta e nenhuma restrição acadêmica para o ingresso (Swindell e Thompson, 1995).

Com o tempo, ocorreu miscigenação entre as duas propostas, que se adaptaram a diferentes contextos nacionais e institucionais. Hoje, o modelo francês predomina na Espanha, na Alemanha, na Suíça, na França, na Bélgica, na Polônia, em Portugal, no Japão, na Suécia, na Finlândia, na Argentina e no Brasil. O modelo inglês predomina na Grã-Bretanha, na Austrália, na Nova Zelândia e na República Tcheca. Mistura ou coexistência dos modelos

francês e inglês existe principalmente nos Estados Unidos, no Canadá, na Holanda, na Itália e na China.

São várias as denominações que as instituições de nível superior em todo o mundo adotaram para designar o trabalho educacional dirigido ao adulto maduro e ao idoso. Geralmente elas estão ligadas aos objetivos do programa, à ideologia de velhice e ao modelo de programa que se deseja instituir. Em várias instituições, ainda que chamados de universidades, o que há são cursos ou atividades de extensão mantidos pela universidade. São exemplos de denominações encontradas no Brasil: Universidade da Terceira Idade; Universidade Aberta à Terceira Idade; Universidade para a Terceira Idade; Universidade com a Terceira Idade; Universidade na Idade Adulta; Universidade Alternativa; Universidade sem Limites, Universidade sem Fronteiras; Programa da Terceira Idade; Faculdade da Terceira Idade; Faculdade de Atualização Permanente; Núcleo de Estudos e Pesquisa ou Núcleo Integrado de Apoio à Terceira Idade; Centro Regional de Estudos e Atividades da Terceira Idade; Centro de Extensão em Atenção à Terceira Idade; Programa de Participação Permanente; Projeto Sênior; Atividade Física para a Terceira Idade; Curso de Extensão para a Terceira Idade; Grupo de Convivência ou Grupo de Trabalho da Terceira Idade; Encontros para a Terceira Idade; Educação Continuada e Terceira Idade.

Apesar das diferenças em termos de denominação, características socioeconômicas, recursos disponíveis e público-alvo, essas instituições apresentam elementos comuns em seus discursos e propostas, que replicam as idéias de Pierre Vellas: preocupação com a qualidade de vida do idoso, promoção de saúde, participação e autonomia, oferta de oportunidades educacionais e culturais que permitam desenvolvimento pessoal e coletivo e inserção social dos idosos.

### **3. AS UNIVERSIDADES DA TERCEIRA IDADE NO BRASIL**

No Brasil, como vimos anteriormente, o trabalho educacional pioneiro com adultos maduros e idosos foi feito pelo SESC – Serviço Social do Comércio –, sob influência francesa. Na década de 60 essa organização fundou os primeiros *Grupos de Convivência* e na década de 70, as primeiras *Escolas Abertas para a Terceira Idade*. Ofereciam informações sobre o

envelhecimento, programas de preparação para aposentadoria, atualização cultural e atividades físicas, de expressão e de lazer. Sustentados numa proposta de educação permanente, buscavam o desenvolvimento de potencialidades, de novos projetos de vida e estimulavam a participação ativa do idoso na família e na comunidade (Cachioni, 1999). A Legião Brasileira de Assistência (LBA), extinta em 1995, trabalhou também nesses moldes, oferecendo atividades físicas, artísticas, socioculturais e de lazer.

Na universidade, as primeiras ações foram no âmbito da extensão universitária na área gerontológica, e datam no início da década de 80. Nessa modalidade de ação, em 1982 foi fundado o NETI – Núcleo de Estudos da Terceira Idade –, da Universidade Federal de Santa Catarina, que dava ênfase à realização de estudos e à divulgação de conhecimentos gerontológicos. Tinha como objetivos formar recursos humanos em todos os níveis e promover o cidadão idoso (Guedes e Vahl, 1992).

Em 1984, foi organizado pelo Centro de Educação Física da Universidade de Santa Maria o Projeto GAFTI – Grupos de Atividades Físicas para a Terceira Idade –, visando à criação de grupos de idosos para a prática de atividades físicas compatíveis com a sua idade e a conseqüente melhora da condição física e da autonomia de movimentos. O projeto deu origem, em 1994, ao programa denominado NIEATI – Núcleo Integrado de Estudos e Apoio à Terceira Idade.

Em 1988, surgiu a Universidade Sem Fronteiras, organizada pela Universidade Estadual do Ceará, resultado de uma pesquisa que gerou uma série de atividades de extensão: formação de grupos de pessoas idosas nos bairros e instituições; nucleação de grupos de estudo com orientação técnica, apoio docente e cursos especiais; ciclos de estudo; cursos e seminários para técnicos dos diversos programas sobre idosos; criação de núcleos do programa em vários municípios (Cavalcante, 1989).

No final da década de 80, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), foi criado um grupo interdisciplinar de profissionais interessados nas questões da terceira idade, o Núcleo de Assistência ao Idoso (NAI), que posteriormente deu origem à Universidade Aberta à Terceira Idade – UnATI (Veras e Camargo Jr., 1995).

Em 1990, com o objetivo de refletir sobre o comportamento dos idosos na sociedade, orientar, elaborar e coordenar ações de promoção à terceira idade, a Universidade Católica de Pelotas, no Rio Grande do Sul, organizou o Centro de Extensão em Atenção à Terceira Idade (CETRES), subordinado à Coordenadoria de Extensão da Universidade.

Foi na década de 90 que a extensão universitária voltada para a terceira idade conheceu seu apogeu com a multiplicação dos programas voltados para adultos maduros e idosos nas universidades brasileiras. Com denominações, formas de organização diversas, porém com propósitos comuns, como o de rever os estereótipos e preconceitos com relação à velhice; promover a auto-estima e o resgate da cidadania; incentivar a autonomia, a integração social e a auto-expressão, e promover uma velhice bem-sucedida em indivíduos e grupos, essas instituições hoje se espalham por todo o país. Essa expansão ocorreu a partir da criação da Universidade da Terceira Idade da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, em agosto de 1990. Segundo Martins de Sá (2000), entre 1990 e 1999 esses programas cresceram de seis para cerca de 140, localizaram-se em 18 estados brasileiros, mas principalmente em São Paulo, Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Paraná, Santa Catarina, Rio de Janeiro e Bahia. As instituições do ensino superior particulares são as que mais têm investido nessa área, seguidas das estaduais e das federais.

Algumas instituições como a Universidade Federal de Santa Maria e a Universidade de São Paulo abrem seus cursos regulares de graduação a alunos idosos, oferecendo vagas em determinadas disciplinas que são cursadas com vistas à obtenção de certificados de estudos, mas sem direito a contagem de créditos na universidade. Essa modalidade põe em contato jovens e idosos, mas não inclui a possibilidade de oferta educacional formal pelos idosos aos jovens como no modelo inglês. Alguns departamentos fazem exigências de pré-requisitos educacionais e outros não. É importante distinguir essa modalidade de relação intergeracional daquela proporcionada por outras como o CREATI UNI3 da Universidade de Passo Fundo, em que a integração com as gerações mais jovens é vista como ponto de partida da ação educacional que deve beneficiá-las em bloco. A PUCCAMP e outras instituições que nela se inspiraram organizam seus cursos como currículos de extensão universitária oferecidos regularmente durante os períodos letivos das universidades a uma população geralmente de 50 anos e mais, sem exigência de pré-requisitos educacionais. Podem ser mais ou menos

estruturados e mais ou menos abrangentes em termos da variedade de disciplinas, atividades e conteúdos, mas geralmente incluem conteúdos psicológicos, sociológicos e médicos sobre o envelhecimento; atualização cultural em vários campos das humanidades, das ciências e da tecnologia; atividades físicas, de lazer, de turismo e de expressão artística. Há as instituições que oferecem serviços de voluntariado, outras de pesquisa, outras que estimulam interações com as outras gerações, outras ainda que abrem oficinas visando a práticas sociais, literárias, técnicas ou artísticas. Algumas são sequenciais, outras modulares. Nenhuma certifica profissionalmente a clientela, mas a maioria confere diplomas ou outros documentos de participação. Em instituições como a Universidade Estadual do Rio de Janeiro, equipes de pesquisa ou de estudo oferecem cursos ou conferências isolados ou em ciclos curtos em que os idosos podem inscrever-se ao longo do ano.

As denominações dos programas são as mais variadas – Universidade *para, aberta à,* ou *da* Terceira Idade –, mas não é meramente no nome que residem as diferenças entre os programas ou na invocação de pioneirismo nesta ou naquela prática. Acreditamos que é preciso perguntar pela origem e pela estrutura de cada programa para encontrar bases para estabelecer diferenças entre eles. É nesses critérios que propomos seja baseada uma tentativa de tipificação que possa ser útil ao acompanhamento dos programas.

#### **4. SEIS MODALIDADES DE UNIVERSIDADES DA TERCEIRA IDADE NO BRASIL**

No decorrer do ano de 1999 realizamos uma análise do conteúdo da documentação proveniente das Universidades da Terceira Idade brasileiras, sendo que na ocasião localizamos 100 programas, com o intuito de identificar diferentes modalidades de atuação, associadas aos objetivos e à organização das atividades e dos conteúdos de cada uma. Recorremos a folhetos de propaganda institucional, a catálogos de universidades, a publicações promocionais dirigidas a idosos e à Internet, onde buscamos *sites* específicos e *sites* das universidades e de outras instituições de ensino superior do país. No Anexo 1 pode ser encontrada a listagem das instituições identificadas na ocasião e no Anexo 2 a lista de fontes consultadas.

Percebemos que os programas pesquisados nasceram todos de maneira relativamente intuitiva, semelhante ao programa pioneiro de Toulouse, no sentido de que, em sua maioria, os coordenadores não eram especialistas em gerontologia ou em gerontologia educacional, mas sentiam um apelo pessoal proveniente do que identificavam como as necessidades dos idosos em suas cidades. Parece-nos terem pesado em sua decisão o desejo de investir numa área emergente e a busca dos dividendos sociais e institucionais inerentes ao atendimento de uma população normalmente excluída. Não para todas, mas para uma parte das instituições terá pesado a melhoria da imagem social que a fundação dos programas poderia acarretar. A outras terão pesado a dinamização e a diversificação da clientela e, por que não, os recursos financeiros em potencial. No entanto, o que terá sido comum a todos os proponentes e coordenadores terá sido a aceitação do desafio de lutar por reconhecimento interno, pois o espaço acadêmico não é pródigo em reconhecer trabalhos com algumas minorias. Terão igualmente aceitado entrar no embate por espaços físicos, por recursos materiais, pela possibilidade de contratação e de especialização de pessoal e pela busca de parceiros e aliados entre dirigentes e docentes.

Ao olhar para a *origem* e a *estrutura* dos programas é que identificamos diferenças entre eles. Essa ação permitiu-nos propor a existência de seis modalidades, que passamos a expor.

Modalidade 1. NETI/UFSC – Núcleo de Estudos da Terceira Idade da Universidade Federal de Santa Catarina: foi criado em 1982, sendo o primeiro programa brasileiro para educação de adultos maduros e idosos, funcionando numa instituição de ensino superior. Surgiu da iniciativa de profissionais das áreas de serviço social e enfermagem. O programa apresenta uma série de cursos e grupos, onde pessoas acima de 50 anos podem se inscrever conforme o interesse. A atividade de destaque é o Curso de Formação de Agentes Gerontológicos, atualmente um curso técnico e único no gênero num programa dessa natureza. Oferece Curso de Especialização em Gerontologia. Possui destaque no panorama nacional, uma vez que inspirou outros programas brasileiros, principalmente no que se refere à ênfase na multiplicação do saber pela prática do agente gerontológico.

Modalidade 2. NIEATI/UFMSM – Núcleo Integrado de Estudos e Apoio à Terceira Idade da Universidade Federal de Santa Maria: foi criado em 1984, por profissionais ligados ao Centro de Educação Física e Desportos. É pioneiro na implantação do programa *Aluno Especial II*, onde os idosos cursam disciplinas nos cursos de graduação da universidade. É o único programa brasileiro que apresenta atividades físicas tanto no interior da universidade, como também através da extensão em asilos, colégios e grupos de convivência envolvendo toda a cidade de Santa Maria e região. Pessoas a partir de 60 anos podem participar das atividades que desejarem, que são organizadas basicamente por alunos da graduação e pós-graduação do curso de Educação Física. É um programa de referência no país em relação às atividades que oferece.

Modalidade 3. UnATI/UERJ – Universidade Aberta da Terceira Idade da Universidade Estadual do Rio de Janeiro: foi criada em 1992, por uma equipe multiprofissional que atuava no ambulatório médico da universidade. É pioneira e provavelmente única em sua proposta de trabalho, por meio das gerências de ensino, extensão e pesquisa que a caracterizam como microuniversidade temática. Possui o maior número de atividades oferecidas num programa do gênero, onde pessoas acima de 60 anos escolhem por sorteio três oficinas por semestre. O programa investe significativamente em divulgação por todo o país, o que o torna extremamente conhecido. É o programa que mais demonstra, em seu discurso, preocupação em formar e especializar recursos humanos na área gerontológica.

Modalidade 4. CREATI/UNI3 – Centro Regional de Estudos e Atividades para Terceira Idade da Universidade de Passo Fundo: foi criado em 1991, por profissionais pertencentes à Faculdade de Educação. É o único programa brasileiro ligado às Universidades Abertas/UNI3 da Rede Latino-Americana. Destaca-se entre os programas do gênero no que se refere à preocupação por parte da coordenação em estabelecer uma proposta educacional e metodológica bem

fundamentada. As atividades acontecem por meio de oficinas que são frequentadas por pessoas de 12 a 91 anos. Isso confere a esse programa uma característica única no gênero – UNI3, sigla que significa três gerações: jovens, adultos e idosos. Oferece Curso de Especialização em Gerontologia.

Modalidade 5. U3I/PUCCAMP – Universidade da Terceira Idade da Pontifícia Universidade Católica de Campinas; e U3I/UNIMEP – Universidade da Terceira Idade da Universidade Metodista de Piracicaba: ambas foram criadas no início da década de 90. A U3I da PUCCAMP é pioneira nesta modalidade, inspirada no tradicional modelo francês de U3I. Foi criada por meio de um projeto pedagógico da Faculdade de Serviço Social. Este programa difere dos demais em sua forma de organização das atividades, sendo dividido por módulos e disciplinas. Pessoas acima de 50 anos matriculam-se para participar de todas as disciplinas que possuem uma organização curricular. Fundamenta-se numa proposta de educação permanente. O programa da PUCCAMP é reconhecido nacionalmente e inspirou a abertura de outros programas do gênero por todo o país, principalmente no Estado de São Paulo, caso da U3I/UNIMEP. Este programa possui as mesmas características acima mencionadas, acrescidas de que suas atividades estendem-se a outros *campi* da universidade. Nele está sendo implantado o Programa de Complementação de Estudos que possibilitará o acesso dos idosos aos cursos de graduação.

Modalidade 6. UnATI/USP-ESALQ – Universidade Aberta à Terceira Idade da Universidade de São Paulo – Campus Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz: foi criado em 1995. Uma das características que diferencia este programa dos demais é o fato de ser fruto de um projeto maior da USP, que implantou programas do gênero em todos os seus *campi* e os gerencia de maneira semelhante. As atividades são oferecidas para pessoas acima de 60 anos, principalmente funcionários e professores aposentados da ESALQ. Os alunos podem frequentar as disciplinas oferecidas nos cursos de Engenharia Agrônômica e Ciências Florestais, o que confere singularidade a este programa entre os demais. As atividades que

são oferecidas apenas aos alunos da UnATI são ligadas a arte, cultura, turismo e condicionamento físico.

A seguir, dados detalhados sobre a história, os princípios, os objetivos e a organização dos programas que exemplificam as seis modalidades.

- **Modalidade 1. Núcleo de Estudos da Terceira Idade da Universidade Federal de Santa Catarina – NETI/UFSC** (conforme Guedes e Vahl, 1992; Grunewald, 1997; NETI – 15 anos, 1997; NETI/UFSC, 1999; NIPEG/HU/UFSC, 1998).

Em 1982, na Universidade Federal de Santa Catarina, foi criado o Núcleo de Estudos da Terceira Idade (NETI), considerado o primeiro programa de atendimento ao idoso e formação de recursos humanos na área gerontológica realizado em uma universidade. Os princípios e objetivos apresentados no programa são:

<i>Princípios</i>	<i>Objetivos</i>
O Homem é ser histórico que se realiza no mundo.	Ampliar e sistematizar o conhecimento da gerontologia.
O Homem tem a possibilidade de aprender durante toda a sua existência.	Formar recursos humanos nos diversos níveis.
A valorização da pessoa idosa se concretiza no reconhecimento de seu potencial e no incentivo ao seu engajamento responsável e participativo na sociedade.	Manter atividades interdisciplinares de ensino, pesquisa e extensão.
O idoso despertado para a ação renovadora na área gerontológica é o agente por excelência para colaborar no equacionamento das questões sociais brasileiras.	Divulgar e desenvolver ações institucionais e interinstitucionais.
	Assessorar entidades na organização de programas de valorização do idoso.
	Oferecer subsídios para uma política de resgate do papel do idoso na sociedade brasileira.

Quanto à organização, o NETI é composto de uma equipe multidisciplinar de profissionais do quadro da UFSC. Essa equipe recebe o suporte operacional de funcionários da própria universidade e de estagiários de cursos de graduação e pós-graduação. Para a organização das atividades do programa, as coordenadoras, que pertenciam às áreas de serviço social e enfermagem, realizaram um levantamento das expectativas de idosos vinculados à UFSC, aposentados ou em vias de se aposentarem. Foram ouvidos, também, idosos residentes perto do *campus* universitário. Com base nos resultados desse levantamento, foi oferecido um

Salão de Artes do Idoso, como forma de mobilizar as instituições e os idosos que haviam respondido aos questionários e que afirmaram desejar participar dos trabalhos que seriam oferecidos, nos moldes da Universidade Aberta. Dentre as primeiras atividades, foi oferecido um módulo sobre o folclore catarinense. Nesse período, as coordenadoras buscavam participar de cursos de atualização em gerontologia e de atividades onde pudessem tanto receber informações sobre a área como também divulgar o NETI.

O primeiro grupo que foi constituído no programa recebeu o nome de *Grupo de Convivência 5 de Maio*, com a tarefa de conscientizar os integrantes de seus direitos e deveres como cidadãos, do seu valor individual, no grupo, na família e na comunidade. As atividades eram e são ainda hoje escolhidas pelo próprio grupo. Este grupo é orientado por estagiários de diversos cursos da universidade, como Serviço Social, Psicologia e Educação Física. Esta experiência é objeto de estudo de trabalhos de conclusão de curso desses estagiários. Esse procedimento metodológico propiciou ao NETI discutir a questão da velhice, não apenas com o idoso, mas também com os jovens.

Atualmente os cursos e atividades oferecidos pelo NETI são os seguintes:

☞ *Curso de Formação de Monitores de Ação Gerontológica* – tem como objetivos: 1) preparar pessoas da comunidade com 50 anos ou mais que possam engajar-se num trabalho comunitário na área gerontológica; 2) capacitar os alunos a planejarem e executarem programas para a terceira idade; 3) possibilitar maior desenvolvimento a pessoas conscientizadas de sua importância como agentes de transformação social, na busca de que cada um desenvolva o seu próprio modelo de trabalho. O curso é estruturado em seis semestres sendo o currículo composto das seguintes disciplinas: Filosofia, Psicologia, Sociologia, Noções de Direito, Noções de Gerontologia, Ação Comunitária, Dinâmica de Grupo, Saúde, Antropologia, Metodologia da Ação Gerontológica e Estágio. Deste trabalho resultou a formação de Técnicos de Ação Gerontológica, oficialmente reconhecido no primeiro semestre de 2001.

☞ *Grupos de Crescimento Pessoal I e II* – são grupos terapêuticos que buscam oferecer, aos integrantes, espaço para autonomia, para assumir a identidade

dentro e fora do grupo, para exercitar escolhas e construir soluções. Motiva os participantes a criarem novos vínculos afetivos, dentro e fora do grupo. Desenvolve ou aprofunda a consciência da própria responsabilidade na construção da realização pessoal. Duração: dois semestres.

✍ *Grupo Os Avós na Universidade* – trabalha com os papéis dos avós na atualidade. Duração: três semestres.

✍ *Grupo de Estudos e Interações Humanas* – este grupo foi criado a partir das necessidades apresentadas pelos alunos dos cursos de *Formação de Monitores de Ação Gerontológica* e dos *Grupos de Crescimento Pessoal*. Seus objetivos são: a) promover investigações e estudos bibliográficos sobre a situação e condições das pessoas da terceira idade; b) adquirir mecanismos que permitam a atualização constante de conteúdos gerontológicos; c) relatar experiências pessoais relacionadas às interações humanas na estrutura familiar e social; d) detectar dificuldades pessoais no que se refere à resistência a mudanças; e f) desenvolvimento da afetividade e da solidariedade. Duração: dois semestres.

✍ *Grupo de Encontro de Amigos* – busca propiciar às pessoas um espaço para fazer novas amizades através do desenvolvimento de laços afetivos e da comunicação grupal. Duração: dois semestres.

✍ *Inglês* – objetiva proporcionar às pessoas da terceira idade a aprendizagem de noções básicas de inglês. Duração: dois semestres.

✍ *Contadores de História* – propõe-se a: a) desenvolver a capacidade de captar mensagens implícitas ou explícitas, contidas nas histórias; b) adquirir a capacidade de selecionar textos condizentes com valores a serem transmitidos; c) obter a habilidade para transformar material literário em expressões simbólicas e vice-versa; d) desenvolver a habilidade para transmitir idéias e símbolos de forma adequada à população-alvo. Duração: dois semestres. A partir deste trabalho foi formada uma equipe de contadores de histórias do NETI, com a pretensão de ir a escolas, hospitais e grupos de idosos para levar suas mensagens.

☞ *Teatrando* – desenvolvido através de técnicas de psicodrama, pretende: a) possibilitar o autoconhecimento; b) desenvolver espontaneidade, criatividade, possibilitando um envelhecimento saudável; c) levar os participantes a uma retomada de seus papéis sociais, bem como à criação de novos.

☞ *Intercâmbio Comunitário em Gerontologia* – esta atividade tem o objetivo de contribuir para a implantação e o progresso de programas gerontológicos junto às prefeituras. É realizado pelos monitores egressos do Curso de *Formação de Monitores de Ação Gerontológica*.

☞ *Curso de Especialização em Gerontologia* – foi iniciado em 1992 com enfoque multiprofissional para a capacitação de profissionais no campo da gerontologia e é oferecido em 450 horas.

<i>Objetivos</i>	<i>Disciplinas</i>
Propiciar a aquisição de conhecimentos fundamentais da gerontologia e sua aplicação nos diferentes campos profissionais.	Fundamentos de gerontologia.
Fornecer subsídios para facilitar o desenvolvimento da visão crítica sobre a velhice e o envelhecimento no Brasil.	Metodologia científica.
Proporcionar a troca de experiências no campo gerontológico.	Metodologia de ensino superior.
Possibilitar o conhecimento e análise das políticas públicas e políticas sociais voltadas à terceira idade.	Epidemiologia do envelhecimento.
Capacitar profissionais de diversas áreas para atuação gerontológica.	Sociedade e população idosa.
Capacitar profissionais para lecionarem disciplinas básicas de sua formação com enfoque gerontológico.	Políticas públicas de enfoque gerontológico.
	Ação gerontológica interprofissional.
	Prática no campo da gerontologia.

Atividades realizadas através do Departamento de Recreação e Prática Desportiva do Centro de Desportos da UFSC:

☞ *Ginástica para a Terceira Idade* – as atividades desenvolvidas objetivam estimular o corpo em sua totalidade. Constam de exercícios sensório-motores envolvendo trabalhos aeróbicos, de alongamento, flexibilidade, equilíbrio, força, resistência, relaxamento e dança. Desde 1992, professores e alunos do Centro de Desportos realizam pesquisas que evidenciam os benefícios dessa atividade.

☞ *Grupo de Dança Folclórica da Terceira Idade* – tem o objetivo de preservar, recriar e divulgar as danças folclóricas luso-açorianas e a cultura do ilhéu, como também promover o intercâmbio das gerações e da universidade à comunidade. Este grupo apresenta-se em eventos municipais e estaduais, representando a etnia luso-açoriana de Florianópolis.

Atividade realizada no hospital universitário:

☞ *Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa, Ensino e Assistência Gerontológica/ NIPEG* – é fruto da ampliação do Grupo Interdisciplinar de Gerontologia (GIG) criado pela motivação dos trabalhos desenvolvidos no NETI. Atualmente o NIPEG possui os seguintes objetivos: a) prestar assistência integral de enfoque interdisciplinar ambulatorial à clientela idosa, e atenção às necessidades imediatas dos familiares acompanhantes; b) abrir as atividades de assistência como campo de estágio para estudantes de diversas áreas possibilitando o ensino da gerontogeriatría com base no referencial teórico-metodológico adotado, com vistas à formação atualizada de recursos humanos da área; c) desenvolver estudos e pesquisas, sobretudo clínicas e tipo de pesquisa-ação, com vistas à busca de respostas às questões emergentes da prática da gerontogeriatría; d) colaborar com órgãos, empresas, serviços que solicitarem assessoria em matéria de educação para a gerontocultura e outras específicas do processo saúde-doença no envelhecimento; e) organizar encontros/eventos técnico-científicos para estimular a comunicação de produções e propiciar discussões acadêmicas ao avanço do conhecimento em áreas específicas da gerontogeriatría. Participam do núcleo membros dos diferentes departamentos acadêmicos, serviços e órgãos da UFSC.

Como programas que possuem características semelhantes ao NETI/UFSC citamos: Núcleo Integrado de Estudos da Terceira Idade/NIETI – Universidade Federal da Paraíba; Programa de Atualização Permanente/PROAP – Universidade Regional de Blumenau; Universidade Aberta para a Terceira Idade/UATI – Universidade Estadual de Ponta Grossa.

- ***Modalidade 2. Núcleo Integrado de Estudos e Apoio à Terceira Idade da Universidade Federal de Santa Maria – NIEATI/UFSM*** (NIEATI/Proposta Aluno Especial II, 1991; Mazo, 1998; NIEATI/UFSM, s/d).

O Núcleo de Estudos da Terceira Idade (NEATI) foi criado em 1985, no CEFD – Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria/RS –, dando seguimento ao projeto GAFTI – Grupos de Atividades Físicas para a Terceira Idade – iniciado em 1984. Em março de 1994, o NEATI – Núcleo de Estudos da Terceira Idade – modificou sua sigla para NIEATI – Núcleo Integrado de Estudos e Apoio à Terceira Idade –, com o propósito de comprometer todos os cursos da universidade e instituições da comunidade no trabalho. Atualmente, o NIEATI atende 40 grupos de idosos em Santa Maria e região, através do seu corpo docente, constituído de alunos da graduação e pós-graduação do Centro de Educação Física e Desportos da UFSM. É voltado basicamente para atividades físicas, prevenção e manutenção da saúde.

Os objetivos que norteiam as atividades do NIEATI são:

- 1) Manutenção da autonomia dos movimentos dos mais velhos, para que estes consigam, por mais tempo, manter-se com a maior de todas as liberdades – a saúde.
- 2) Buscar através do ensino, pesquisa e extensão consolidar seus programas e projetos, numa ação conjunta entre docentes e discentes da universidade, em prol do cidadão idoso.

Os projetos de extensão vinculados ao NIEATI e seus objetivos são os seguintes:

✍ *Grupos de Atividades Físicas para a Terceira Idade/GAFTI* – projeto iniciado em 1986. Pretende oferecer aos idosos uma atividade física compatível com a idade e estado de saúde, visando à melhoria de sua autonomia de movimento, bem como uma convivência com os alunos do CEFD, que terão a oportunidade de trabalhar com esta faixa etária, dando-lhes subsídios práticos para a carreira de professor.

✍ *Idoso, Natação e Saúde* – iniciou-se em 1986, com o propósito de proporcionar aos idosos oportunidade para participação comunitária, buscando melhorar sua condição biológica, psicológica e social, através do máximo de benefícios que as atividades aquáticas facultam, auxiliando assim na melhoria da autonomia dos movimentos. Também pretende oferecer aos alunos de graduação e pós-graduação do CEFD a possibilidade de atuar junto aos idosos, proporcionando a integração de gerações no âmbito da universidade.

✍ *Musculação para a Terceira Idade* – programa de exercícios com pesos compatível com a idade iniciado em 1998, com o objetivo de desenvolver resistência muscular, levando a um fortalecimento da musculatura e das articulações.

✍ *A Terceira Idade na Dança* – projeto criado em 1992, que conta aproximadamente com 60 alunos. Objetiva possibilitar ao idoso vivências de movimentos, utilizando-se da dança como prática motriz para desenvolver e estimular as suas capacidades criativas e expressivas.

✍ *Programa de Ginástica Oriental / Yoga na Terceira Idade* – projeto iniciado em 1999, baseado em exercícios respiratórios, posturas psicossomáticas e relaxamento. Pretende proporcionar, pela prática da *yoga* em sistema integrado, a expressão da essência – corpo e emoções – com idosos da cidade de Santa Maria e região.

☞ *Caminhando e Cantando* – programa de caminhadas ou corridas orientadas para pessoas idosas, na pista de caminhada da universidade.

☞ *Teatrando / Revirando o Baú* – projeto iniciado em 1998, que pretende levar a cultura e a oportunidade para que o idosos possam expressar seus sentimentos e emoções, através da arte de interpretar, proporcionando assim uma melhor qualidade de vida física, mental e social.

☞ *Que vais fazer domingo à tarde* – este projeto é desenvolvido nas tardes de domingo, nos locais de encontros dos grupos de terceira idade, como clubes, centros de convivência e o CEFD da universidade. É uma alternativa de encontro e diversão para os idosos de Santa Maria, nas tardes de domingo, para confraternização com outros idosos.

☞ *Jogos Esportivos Adaptados/JEA* – proposta de atividade embasada numa perspectiva lúdica e pedagógica do jogo como um campo de ação alternativa desenvolvida pelo NIEATI. Tem o objetivo de criar vivências lúdicas, integrativas e comunicativas, colaborando na busca do bem-estar e proporcionando recreação com jogos esportivos de quadra adaptados à terceira idade.

☞ *Hidrocinestoterapia: como recurso terapêutico na disfunção do movimento da terceira idade* – constitui uma proposta terapêutica que utiliza a água como recurso em sujeitos com déficit neurológico. Pretende promover a amplitude de movimento articular, reações de retificação corporal, equilíbrio estático e dinâmico, padrão postural adequado, relaxamento e alongamento muscular geral e o desenvolvimento de padrões de marcha funcional.

☞ *Lian Gong: Atividade Física e Saúde para a Terceira Idade* – tem o objetivo de complementar o tratamento médico convencional em vários casos de patologia ou prevenção, utilizando atividades corporais de relaxamento.

☞ *Universidade e Idosos – Voltando a Estudar – Aluno Especial II* – este projeto iniciou-se em 1991 com os seguintes objetivos: a) proporcionar, às pessoas de 55 anos ou mais, acesso às disciplinas com vagas ociosas dos cursos de graduação, bem como pós-graduação da UFSM, na condição de aluno especial II, sem vestibular e isentos de avaliação; b) oferecer com essa ação condições de atualização, convívio cultural, político e social com as novas gerações, buscando novos conhecimentos e troca de experiências. O projeto segue as seguintes normas institucionais: 1) o número de vagas por disciplina é colocado à disposição pelos professores titulares das mesmas; 2) cada idoso pode fazer até três disciplinas por semestre; 3) os participantes do projeto não sofrem avaliação, tampouco podem exigir, da instituição, certificados ou atestados de frequência. Fazem também parte deste projeto: Diretório Acadêmico Aluno Especial II, Semana Acadêmica do Aluno Especial II, Seminário de Avaliação do Aluno Especial II, jornal informativo, concurso literário, jogos de integração, baile e cursos em módulos.

Atividades intergeracionais apoiadas ou desenvolvidas pelo NIEATI :

☞ *Escola para Adultos* – trabalho realizado em parceria do Colégio Centenário/Santa Maria com a UFSM, oferecendo aos adultos maduros e idosos uma oportunidade de resgate e vivências culturais, de atividades físicas e lúdicas. Pretende conhecer e compreender, através de um programa de investigação, as relações que permeiam as atividades educacionais, quando uma escola se abre para todas as idades.

☞ *Avós, Pais, Professores e Funcionários unidos pela saúde* – proposta de atividades lúdicas, culturais e educacionais, na promoção das relações intergeracionais. Objetiva interagir com a escola no sentido de inserção dos avós dentro do cotidiano escolar numa participação em conjunto com pais, professores e funcionários, para que os avós possam, juntamente com o corpo administrativo, atuar como agentes de educação.

Atividades desenvolvidas nos asilos de Santa Maria:

☞ *Movimento e Vida: Atividades Físicas e Recreativas em Asilos* – projeto iniciado em 1987 em três asilos de Santa Maria. Tem o objetivo de proporcionar diferentes experiências de movimento, cultura e lazer aos idosos das instituições e dar oportunidade à comunidade vizinha ao asilo do convívio com os asilados, participando também.

☞ *Expressão Plástica na Terceira Idade: Valorização da vida* – incentivar e criar oportunidade para a manifestação plástica dos idosos das instituições asilares, buscando valorizar a livre expressão humana no campo das artes visuais.

As atividades atendem por semestre um número médio de 4 mil idosos de Santa Maria e região. Os eventos anuais permanentes são: o *ACAMPAVIDA* – atividades lúdicas e de cultura que ocorrem durante dois dias no interior da universidade com intercâmbio de outros programas do gênero; os *Jogos de Integração dos Idosos* – evento de integração através de jogos esportivos adaptados; e o *Seminário Aluno Especial II* – avaliação das atividades promovida pelos Alunos Especiais II e a coordenação.

O Caderno Adulto é um dos instrumentos de divulgação e de intercâmbio com outras universidades, criado pelo NIEATI/CEFD/UFSM em 1997. Sua publicação atualmente é semestral, estando à disposição das universidades brasileiras e do exterior, divulgando o que se produz em termos de pesquisa dentro da temática homem–envelhecimento–atividades físicas.

Dentre outros programas que nasceram em cursos de educação física e priorizam em seus objetivos a atividade física adaptada ao idoso, citamos: Grupo de Estudos da Terceira Idade/GETI – Universidade para o Desenvolvimento de Santa Catarina; Atividades Físicas e Recreativas para a Terceira Idade – Universidade Federal de Uberlândia; Núcleo Temático da Terceira Idade – Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

- **Modalidade 3. Universidade Aberta da Terceira Idade da Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UnATI/UERJ** (Veras e Camargo Jr., 1995; Peixoto, 1997; UnATI/UERJ, 1998; Lima, 1999; UERJ/UnATI, 2000).

No final da década de 80, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), foi criado um grupo interdisciplinar de profissionais interessados nas questões da terceira idade, o Núcleo de Assistência ao Idoso (NAI) que, em maio de 1992, deu origem à Universidade Aberta da Terceira Idade – UnATI. Funciona como microuniversidade temática e oferece atividades em oficinas e programas de extensão. Seu principal objetivo é contribuir para a melhoria dos níveis de saúde física, mental e social das pessoas de mais de 60 anos, bem como desenvolver pesquisas no campo gerontológico.

O programa UnATI está apoiado em atividades voltadas para a assistência médica e jurídica, ensino, formação de recursos humanos e pesquisa. O aluno acima de 60 anos pode se inscrever em três atividades por semestre, sendo que nos cursos mais procurados a inscrição é realizada por sorteio. Cada área é coordenada por um gerente.

A área de *Ensino e Desenvolvimento de Recursos Humanos* oferece 124 cursos livres divididos pelas seguintes áreas temáticas:

✍ *Educação para a saúde* – consiste em orientar os idosos quanto à postura correta, trabalhando o equilíbrio, através de uma atitude educativa de autocuidado, promovendo o bem-estar físico, mental e social do idoso.

✍ *Artes da dança e da música* – consiste no aprendizado de ritmos de dança de salão e da linguagem musical; participação no coral da UnATI; desenvolvimento da criatividade popular com danças folclóricas, vivências harmonizadas que utilizam a música, a emoção e o movimento cultural.

✍ *Artes plásticas e artesanato* – objetiva a descoberta da expressão de suas potencialidades criadoras, utilizando recursos e técnicas de artes plásticas, pintura, artesanato e história das artes.

☞ *Arte, literatura e história* – tem como meta proporcionar noções básicas de interpretação teatral, estimulando a capacidade de observação e de crítica; desenvolver a técnica de interpretação da poesia; despertar o interesse pela história e o uso da leitura e da escrita para os idosos que não tiveram oportunidade de completar seu processo de formação escolar.

☞ *Línguas estrangeiras* – objetiva desenvolver o estímulo de outros idiomas pela música, buscando o aprendizado oral e escrito.

☞ *Atividades informativas e formativas* – tem a finalidade de promover atividades que proporcionem ao idoso conhecimentos diversos, incluindo o processo de envelhecimento.

☞ *Atividades de integração e reflexão* – pretende valorizar a troca de experiências e a busca de novas perspectivas, como discussão e reflexão sobre as diversas questões do relacionamento interpessoal e grupal.

☞ *A UnATI na Futura*: realizado através de gravações de programas da TV Futura em vídeo, debatidos semanalmente e com suas programações previamente escolhidas pelos professores.

☞ *Projeto Sala de Espera* – trabalho grupal realizado junto ao Núcleo de Atenção ao Idoso para integração entre os profissionais e o idoso atendido. Visa a criar um canal de comunicação e de avaliação das atividades do núcleo.

A *capacitação de recursos humanos* ocorre através do treinamento da equipe interna da UnATI, que é composta de professores oriundos da UERJ e de outros profissionais envolvidos em programas externos de atendimento ao idoso. São oferecidos seminários de formação gerontológica e encontros pedagógicos.

A área de *Extensão* está centrada nos seguintes projetos:

☞ *Núcleo de Atenção ao Idoso/NAI* – realiza, prioritariamente, atendimento no âmbito da educação e promoção da saúde. Os trabalhos são voltados para idosos

que necessitam de assistência especializada e integral em geriatria. São realizados atendimentos individualizados e sessões em grupos, conduzidos por equipes multiprofissionais. Essa equipe é formada por 12 profissionais, 8 residentes e 10 estagiários, atendendo a aproximadamente 800 idosos/mês.

☞ *Policlínica Piquet Carneiro: Cuidado Integral à Pessoa Idosa/CIPI* – atende idosos com limitações significativas de independência e autonomia, conta com equipe formada por 12 profissionais, 2 residentes e 7 estagiários. Em funcionamento desde 1996, abarca cerca de 1.100 atendimentos/mês.

☞ *Projeto Idosos Companheiros* – atividades voluntárias realizadas por alunos da UnATI, desenvolvidas junto a idosos asilados.

☞ *Outras atividades* – articulação com unidades e órgãos universitários interessados nas questões ligadas à terceira idade: Projeto Nutrição e Terceira Idade do Instituto de Nutrição; Projeto Assistência Jurídica da Faculdade de Direito; Projeto Atenção Psicológica do Instituto de Psicologia; Projeto de Cidadania do Idoso da Faculdade de Serviço Social; Projeto de Intervenção e Estudos Cognitivos da UnATI.

A área de *Pesquisa* é desenvolvida através de projetos que buscam investigar aspectos variados da clientela, como por exemplo: epidemiologia, educação física e promoção da saúde para idosos, sexualidade e terceira idade, nutrição e terceira idade, e estudos cognitivos em idosos.

☞ *Publicação de livros* – a UnATI possui várias publicações realizadas por professores do programa e por pesquisadores que investigaram o corpo discente.

☞ *Centro de referência e documentação sobre envelhecimento* – constitui-se num espaço para produzir e reproduzir base de dados referente à temática da terceira idade, bem como estruturar um núcleo editorial, visando a implementar publicações no âmbito do envelhecimento.

Cerca de 3 mil adultos maduros e idosos já procuraram os cursos da UnATI. Mais de 80% dos participantes do programa são mulheres, em sua maioria com menos de 65 anos. Incluindo-se homens e mulheres, metade da clientela possui o segundo grau completo ou curso superior, demonstrando assim um padrão socioeconômico acima da média. Dentre as pesquisas recentes realizadas na UnATI, a de Peixoto (1997) e a de Sant'Anna (1997) revelam detalhadamente o perfil sociodemográfico de seus alunos.

Citamos os programas Universidade Aberta à Terceira Idade/UnATI (Universidade Federal de Pernambuco); Universidade Aberta à Terceira Idade/UNATIC (Fundação Educacional Unificada Campo-grandense); e Universidade da Terceira Idade (Universidade Castelo Branco) como instituições que, semelhantes à UnATI/UERJ, desenvolvem suas atividades através de oficinas temáticas.

- **Modalidade 4. Centro Regional de Estudos e Atividades para Terceira Idade da Universidade de Passo Fundo – CREATI UNI3/UPF** (Novidade – Jornal do CREATI/UPF, 1997; Palma, 2000; UPF Jornal, 2001; CREATI/UPF, s/d; CREATI UNI 3, s/d).

Em 1991, a Universidade de Passo Fundo no Rio Grande do Sul criou o Centro Regional de Estudos e Atividades para Terceira Idade – CREATI –, fruto da solicitação do Grupo de Pró-Memória de Passo Fundo e de estratégias definidas no I Seminário Regional da Terceira Idade realizado pela Faculdade de Educação da UPF.

O programa se caracteriza como um espaço aberto à população idosa, para debates e estudos das questões que envolvem a velhice, através de um processo de educação permanente, de caráter interdisciplinar e intergeracional. Seus objetivos são:

1. Oferecer à população idosa da região situações de convivência, aprendizagem e serviço, com vistas a resgatar a cidadania e a dignidade, ameaçadas pelos condicionamentos históricos e sociais;
2. Criar um espaço comunitário e regional com a finalidade de experimentar formas de inserção social da terceira idade;

3. Preparar recursos humanos com vistas a atender às demandas sociais dos municípios e instituições;
4. Desenvolver programas preventivos para crianças e adultos com vistas a uma longevidade maior e respectiva qualidade de vida.

Em 1997, quando sediou o V Encontro Latino-Americano de Universidades Abertas de Educação Permanente, o programa acrescentou outra sigla, UNI3, representando a união das três gerações: jovem, adulto, idoso. Segundo a coordenação, o *três* deve ser entendido como três gerações unidas no ápice de um triângulo, caracterizando a feição intergeracional, eliminando o fator idade, que pode ser visto como indicador de discriminação, e promovendo a solidariedade entre as gerações, a troca de saberes e a oportunidade de qualquer pessoa crescer individual e coletivamente, através da educação não formal. As classes são participativas, os educandos-educadores alternam-se nos seus papéis, e os princípios da UNI3 valem tanto na parte pedagógica como na administrativa. O CREATI UNI3 consolidou, assim, os princípios da educação permanente. Atualmente abriga uma clientela cuja idade varia de 12 a 91 anos, contando com 670 pessoas matriculadas. A proposta estende-se aos *campi* UPF em Soledade e em Carazinho, com cerca de 140 alunos.

As ações do CREATI UNI3 se desenvolvem através de cursos, que englobam temas como saúde, lazer, inserção social e aposentadoria. Há oficinas nas áreas de educação física, artes, letras e música, tais como:

✍ *Oficina do Corpo* – engloba atividades físicas como: ginástica localizada e alongamento, natação, hidrogenástica e *yoga*.

✍ *Oficina de Dança* – biodança, danças de salão, danças folclóricas.

✍ *Oficina Literária* – visa à exploração dos sentimentos através da leitura e escrita.

✍ *Oficina de Teatro* – tem o objetivo de integração intergeracional pelo teatro, envolvendo crianças de escolas estaduais, adultos e idosos da comunidade.

✍ *Oficina de Informática* – pretende despertar o interesse e o pensamento crítico através de um instrumento de apoio.

✍ *Oficina de Coral* – objetiva promover a participação, o trabalho em grupo, a vontade de cantar.

✍ *Oficina de Espanhol e Oficina de Inglês* – propiciam a descoberta de novas habilidades e capacidades através do aprendizado de línguas estrangeiras.

✍ *Oficina Pé na Estrada* – voltada para o turismo e eventos estaduais e nacionais da terceira idade.

✍ *Oficina da Solidariedade* – trabalhos voltados para a comunidade carente de Passo Fundo.

✍ Outras oficinas oferecidas pelo programa – *Oficina de Arte Terapia; Oficina de História da Arte; Oficina de Genealogia; Oficina de Oratória; Oficina de Alfabetização.*

Há um Diretório Acadêmico do CREATI UNI3 onde os alunos atuam diretamente na organização e promoção das atividades e na orientação para a criação de novos cursos e oficinas. Na preparação de recursos humanos na área gerontológica, o CREATI oferece desde 1992 Curso de Especialização em Gerontologia, atualmente dividido em duas áreas de concentração: geriatria e gerontologia social.

O CREATI UNI3 tem buscado, na experiência da Universidade Aberta do Uruguai, instrumentos didáticos para as suas atividades, como o Curso de Animadores Socioculturais oferecido ao corpo docente que é constituído de professores da UPF e de outros profissionais interessados na área gerontológica.

A Universidade Aberta com a Terceira Idade (Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/Jequié) e a Universidade da Terceira Idade/UNITERCI (Universidade Federal do Pará) apresentam atividades semelhantes às do CREATI UNI3/UPF.

- **Modalidade 5. Universidade da Terceira Idade da Pontifícia Universidade Católica de Campinas – U3I/PUCCAMP** (Martins de Sá, 1991; 1996; 1998).

O Programa da Universidade da Terceira Idade da Pontifícia Universidade Católica de Campinas é fruto do Projeto Pedagógico da Faculdade de Serviço Social que, juntamente com o SESC, desde 1982, realizou um levantamento dos recursos e programas assistenciais destinados a idosos na região de Campinas. Em 1990, ano do início, foi definido como um curso de extensão universitária e de atualização cultural, uma atividade de natureza acadêmica e sociopolítica voltada para um segmento específico da população local e regional: pessoas de meia-idade e da terceira idade.

Seus objetivos são:

1. Oferecer educação permanente a adultos e idosos, com o intuito de possibilitar sua participação em atividades educativas, socioculturais, organizativas e de ação comunitária;
2. Estimular a reinserção social dos idosos, especialmente dos aposentados e donas de casa, de modo a valorizar sua contribuição efetiva na comunidade local;
3. Realizar um trabalho interdisciplinar e interdepartamental voltado à comunidade.

Na perspectiva da educação permanente, com uma ação interdisciplinar e um currículo modular-integrativo, esse programa foi inspirado em Vellas e na proposta de organização curricular da Universidade Autônoma do México, que, embora não se referindo à área gerontológica, trouxe respaldo para a proposta político-pedagógica do curso. O corpo docente é composto por professores oriundos dos departamentos da universidade. A expectativa em relação a eles é que: a) demonstrem interesse em trabalhar com alunos de meia-idade e idosos; b) tenham noções básicas de gerontologia e estejam dispostos a aperfeiçoar-se no campo; c) demonstrem predisposição para trabalho interdisciplinar e d) contribuam para o aperfeiçoamento do curso. São também convidados profissionais não vinculados à PUCCAMP, para palestras e atividades do interesse da clientela.

O currículo está organizado em três níveis, cada qual com duração de um semestre, sendo que, ao completar todo o programa, o aluno pode freqüentar cursos de aprofundamento. Ao final, um certificado é fornecido ao aluno, bastando que ele freqüente 60% das aulas e das atividades. Os níveis são assim distribuídos:

☞ *Nível I* – Corresponde ao núcleo básico e é voltado para a atualização cultural, a integração grupal, a reorganização da identidade pessoal, a sensibilização social e a elaboração de um novo projeto de vida. É apresentado um leque de conhecimentos atualizados, com possibilidades de aprofundamento temático nos níveis posteriores, através de conferências, oficinas, seminários, painéis, técnicas de dinâmica de grupo, atividades socioculturais e sociorecreativas, pesquisas e estágios supervisionados.

☞ *Nível II* – Com a seleção dos núcleos temáticos, com base na avaliação realizada pelos alunos no nível anterior, as conferências e os seminários são aprofundados, enfatizando-se, também, a formação de grupos de estudo, a preparação de monitores, o engajamento em novos programas comunitários e a inserção nos cursos e atividades gerais da universidade.

☞ *Nível III* – Aqui ocorre afinamento, de acordo com os interesses dos alunos, que freqüentam minicursos ou cursos intensivos, com carga horária maior e prestam serviços à comunidade. São acompanhados por monitores e trabalham em pequenos grupos em oficinas e em atividades extraclasse.

Os módulos são unidades interdisciplinares de conteúdo e atividades, assim distribuídos:

☞ *Módulo I – Aspectos biológicos do envelhecimento.* Refere-se a um conjunto de conhecimentos destinados a explicar o processo básico do envelhecimento em seus aspectos biofisiológico, genético e imunológico. Abrange ainda aspectos de geriatria social, saúde, sexualidade na terceira idade, noções filosóficas decorrentes da compreensão do corpo, do tempo; as políticas sociais na área da saúde, o acesso aos recursos sociais. Sua base interdisciplinar é composta por:

biologia, medicina, educação, física, odontologia, fisioterapia, enfermagem, nutrição, fonoaudiologia, terapia ocupacional, psicologia, serviço social e filosofia.

☞ *Módulo II – Aspectos psicossociais da terceira idade.* Conhecimentos sobre envelhecimento e o ser velho, na dimensão psicossocial. Abrange questões relacionadas a personalidade, comportamento, atitudes e aptidões, alterações sensoriais e perceptivas, ansiedade, angústia, *stress*, noção do corpo, dimensão do tempo; relações humanas, comunicação, psicopatologia, a morte. Procura situar o homem idoso no contexto das relações psicossociais. Base interdisciplinar: psicologia, psicopatologia, educação, serviço social, filosofia, letras, sociologia.

☞ *Módulo III – O idoso e a sua situação socioeconômica e legal.* Conhecimentos destinados a situar o idoso em seu contexto, de modo a compreendê-lo de forma crítica, atuando como cidadão, reivindicando seus direitos. Abrange questões relacionadas aos aspectos demográficos, econômicos, sociais; explicita a legislação para a velhice e as políticas sociais contemporâneas. Base interdisciplinar: sociologia, economia, ciências administrativas, direito, serviço social, educação, demografia, política social.

☞ *Módulo IV – A cultura na terceira idade.* Conhecimentos destinados a situar o idoso em seu contexto cultural, no cotidiano, no *habitat*. Abrange a questão da cultura e a evolução humana, literatura, jornalismo, comunicação, artes, música, teatro, dança, folclore, tradições, filmes, turismo, ecologia, informática, engenharia. Base interdisciplinar: educação, ecologia, matemática, informática, engenharia, comunicação, jornalismo, música, artes, turismo, serviço social, arquitetura e urbanismo, filosofia, letras, biblioteconomia, filosofia, história, geografia.

☞ *Módulo V – Educação física, recreação e lazer na terceira idade.* Conhecimentos destinados à manutenção da saúde, da forma física; à orientação de ocupação do tempo livre, através do lazer e da manifestação do lúdico. Base

interdisciplinar: educação física, fisioterapia, terapia ocupacional, música, artes, turismo, comunicação, jornalismo.

☞ *Módulo VI – A organização político-social na terceira idade.* Conhecimentos destinados à elevação do grau de consciência crítica, de mobilização, participação e organização social dos idosos como cidadãos. Base interdisciplinar: sociologia, serviço social, direito, filosofia, educação, teoria política, política social.

☞ *Módulo VII – Vivências na terceira idade.* Conhecimentos destinados a contribuir na análise de experiências cotidianas de vida dos alunos, enfocando os domínios da vida prática da sociedade: vida familiar, vida política, moral e cívica, artística, científica, cultural, ocupacional e religiosa. Base interdisciplinar: serviço social, psicologia, teologia, artes, jornalismo, comunicação, letras, música.

☞ *Módulo VIII – Estágios supervisionados.* Conhecimentos destinados a orientar as atividades práticas, seja de natureza cultural, artística, ocupacional, de ação social e comunitária, de ação sociopolítica. Tais atividades podem ocorrer na própria universidade, nos projetos comunitários desenvolvidos pelo curso, nas instituições, nas organizações populares. Base interdisciplinar: serviço social, jornalismo, artes, terapia ocupacional, demais disciplinas ligadas às oficinas.

Programas como a Universidade Aberta para a Terceira Idade (Universidade São Judas Tadeu); Universidade Aberta à Terceira Idade (Universidade Federal de São Paulo); e Faculdade da Terceira Idade (Universidade Católica de Santos) inspiraram-se no modelo da U3I da PUCCAMP.

- **Modalidade 5. Universidade da Terceira Idade da Universidade Metodista de Piracicaba – U3I/UNIMEP** (U3I/UNIMEP, 1994; U3I/UNIMEP, s/d; Covolan, 2001; Programa de Complementação de Estudos, 2002).

O programa da Universidade da Terceira Idade oferecido pela Universidade Metodista de Piracicaba surgiu em 1992, por iniciativa da reitoria da instituição, que nomeou um grupo de trabalho para coordenar os estudos, discussões e elaboração da proposta; esse grupo inspirou-se no tradicional modelo francês de Universidade da Terceira Idade e na experiência da PUCCAMP. Em 1997, o programa foi implantado no *campus* de Lins e em 1998 no *campus* de Santa Bárbara d'Oeste.

Seus objetivos são:

1. Abrir aos professores e alunos da universidade um campo novo e amplo, com novas perspectivas de enriquecimento da extensão, da pesquisa e da docência, para os primeiros, e de estágios, para os segundos, de maneira a contribuir para a real articulação *ensino–pesquisa–extensão*, de acordo com os princípios institucionais;
2. Refletir sobre a questão do envelhecimento do ser humano, levando em conta as características desse processo e a relação do idoso com a sociedade em que vive;
3. Desenvolver e estimular ações que promovam a integração do idoso à comunidade e aos processos sociais que o alcançam.

O programa é destinado a pessoas acima dos 50 anos. Desenvolve-se em quatro módulos, com duração de um semestre letivo cada um, apoiados nas seguintes áreas: *atualização de conhecimentos, qualidade de vida e cidadania*; e nas seguintes disciplinas:

<i>Primeiro semestre</i>	<i>Segundo semestre</i>	<i>Terceiro semestre</i>	<i>Quarto semestre</i>
Nutrição – A Prevenção e o Prazer Recursos Naturais em Fisioterapia Lazer e Cultura Corporal I Jornalismo, Informação e Comunidade Psicologia – Identidade Humana Corporeidade Palestras Coral Dançaterapia	Biodança Psicologia – Sexualidade Ética, Cidadania e Políticas Públicas Farmácia – o Uso Correto dos Medicamentos Lazer e Cultura Corporal II Palestras Coral Dançaterapia	Psicologia – Controle do <i>Stress</i> na 3ª Idade Geriatria e Gerontologia Básicas Filosofia e Condição Humana Biodança Lazer e Cultura Corporal III Introdução à Informática Palestras Coral Dançaterapia	Psicologia das Relações Humanas Educação Nutricional: Prevenção de doenças na 3ª Idade Direitos Sociais na Terceira Idade Biodança Lazer e Cultura Corporal IV Vida e Religiosidade Palestras Coral Dançaterapia

Após o curso básico, o aluno pode fazer o aperfeiçoamento, oferecido em módulos especiais. Cada módulo especial tem duração de seis meses e suas atividades se desenvolvem a partir dos núcleos de *Cultura, Criatividade e Arte, Qualidade de Vida* (atividades práticas nas áreas de nutrição, educação física, fitoterápicos, controle do *stress*, paisagismo, entre outros) e de *Cidadania* (trabalho cooperativo junto à comunidade, envolvendo outros idosos). As atividades dos módulos especiais são escolhidas mediante pesquisa com os alunos.

Está em fase de implantação o Programa de Complementação de Estudos, onde os alunos cursarão disciplinas de vários cursos da graduação, exigindo-se que o aluno tenha concluído o curso médio. Existe um total de 63 disciplinas relacionadas para o programa.

Podemos citar como programas semelhantes ao da UNIMEP, a Universidade da Terceira Idade (Universidade de Caxias do Sul); Universidade Aberta à Terceira Idade (Universidade Gama Filho); e Universidade Aberta à Terceira Idade (Universidade do Sagrado Coração/Bauru).

- **Modalidade 6. Universidade Aberta à Terceira Idade da Universidade de São Paulo**  
**Campus Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz – UnATI/USP-ESALQ**  
(Universidade de São Paulo, 2001; ESALQ/USP, s/d; UnATI/USP-Piracicaba, s/d).

A Universidade de São Paulo estruturou o projeto Universidade Aberta à Terceira Idade em 1993, quando foi aprovada e acolhida uma proposta realizada por uma professora do Instituto de Psicologia daquela instituição, solicitando à Pró-Reitoria de Cultura e Extensão a abertura dos cursos da universidade para pessoas idosas. Os alunos cursam disciplinas dos cursos de graduação nas três áreas do conhecimento: ciências exatas, biológicas e humanas. Os requisitos para cursá-las incluem: idade mínima de 60 anos, exame de currículo, entrevista ou formação superior. O programa não certifica a conclusão de curso nem vincula o participante a cursos regulares da USP. Desenvolve-se em três áreas:

✍ *Disciplinas regulares:* Cada unidade da USP adota um critério para abrir vagas.

✍ *Atividades didático-culturais complementares:* Fórum de debates sobre a terceira idade, minicursos oferecidos pelas faculdades ou institutos, canto coral, programa lazer com arte, oficina de criatividade, concertos didáticos com a orquestra sinfônica da USP, cursos de línguas, matemática do dia-a-dia, gerontologia social, dentre outras.

✍ *Atividades complementares físico-esportivas:* Caminhadas, jogos, ginástica adaptada e condicionamento físico.

O programa é desenvolvido em todos os *campi* da USP: no *campus* de São Paulo, na Cidade Universitária; em Bauru, Piracicaba, Pirassununga, Ribeirão Preto e São Carlos.

No *campus* Luiz de Queiroz o projeto teve início em 1995 na Seção Técnica de Serviço Social da Divisão de Atendimento à Comunidade, com os seguintes objetivos:

1. Possibilitar ao idoso aprofundar conhecimentos em alguma área de seu interesse e ao mesmo tempo trocar informações e experiências com os jovens;

2. Desenvolver e estimular atividades que promovam a integração do aposentado à comunidade dentro e fora da USP;
3. Refletir sobre o envelhecimento e a importância do papel do aposentado na sociedade;
4. Ampliar o papel social da universidade, tornando-a um elo entre a pessoa idosa e as instituições e serviços voltados a ela.

Atualmente as atividades desenvolvidas nesse *campus* são as seguintes:

✍ *Disciplinas regulares oferecidas pelos seguintes departamentos da ESALQ:* Agroindústria, Alimentos e Nutrição, Ciências Biológicas, Ciências Florestais, Genética, Produção Animal, Solos e Nutrição de Plantas, e Ciências Exatas.

✍ *Atividades complementares didático-culturais:* Cursos de jardinagem, de arte-terapia para a terceira idade, de história da arte brasileira, de informática; oficinas permanentes de teatro e de canto coral; excursões turísticas e culturais e palestras sobre temas variados.

✍ *Atividades complementares físico-esportivas:* Caminhadas orientadas e condicionamento físico. As atividades acontecem no ginásio de esportes e no parque da ESALQ, que é um local de convivência não só dos alunos, mas de toda a cidade.

Além de ser um dos poucos programas que acolhem alunos nos cursos regulares da universidade, sua peculiaridade é que as disciplinas oferecidas estão ligadas apenas aos Departamentos de Engenharia Agrônômica e Ciências Florestais.

A Universidade Estadual de São Paulo/UNESP, como a Universidade de São Paulo/USP, oferece em seus *campi* o programa Universidade Aberta à Terceira Idade.

## CONCLUSÃO

Na frequência aos bancos escolares, os idosos têm chance de encontrar alternativas dinâmicas de autodesenvolvimento e atualização. Mais ainda, as universidades tornam-se local de reflexão para adultos maduros e idosos, favorecendo iniciativas de crítica e de trabalho organizado, em prol do respeito aos seus direitos de cidadãos. Reciprocamente, resultados de pesquisa sobre a velhice, sobre a organização dos programas e sobre a qualificação de pessoal para o trabalho educacional junto ao idoso podem diminuir ou mesmo modificar os estereótipos acerca da velhice e do processo de envelhecimento, possibilitam a avaliação e reestruturação de atividades e permitem refletir sobre a formação de educadores.

No Brasil, ainda carecemos de estudos que busquem sistematizar e analisar a emergência e organização das Universidades da Terceira Idade. Implantadas no início da década de 80, não existe até o momento um levantamento que nos permita saber quantos cursos hoje temos no país, uma vez que o ritmo de expansão é vertiginoso e que os registros são precários. É curioso notar que a AIUTA apresentou em seu relatório de dezembro de 1993 uma relação de 1.200 Universidades da Terceira Idade existentes no mundo, mas não citou nenhuma das brasileiras, embora citasse outras de países da América do Sul e da América Central e Caribe. O mesmo ocorreu em levantamento realizado por Swindell e Thompson (1995) publicado no periódico *Educational Gerontology* sobre a organização e o desenvolvimento das atividades dos programas em todo o mundo. Parece-nos que já é hora de nos fazermos presentes no cenário mundial, dadas a tradição angariada por alguns programas, a constante avaliação de outros e a repercussão institucional e social de boa parte deles.

Embora autodesignadas universidades, tais instituições caracterizam-se como cursos ou atividades de extensão. Elas também têm apresentado, ao longo do tempo, alguns desdobramentos, na forma de estrutura e funcionamento. Por exemplo, após dez anos de funcionamento com atividades modulares e estrutura curricular exclusiva ao atendimento do adulto maduro e do idoso, a Universidade da Terceira Idade da UNIMEP incluiu o programa de complementação de estudos, possibilitando a participação dos alunos nas disciplinas dos cursos de graduação. Independentemente das atividades oferecidas, as Universidades da

Terceira Idade brasileiras desenvolvem ações direta ou indiretamente orientadas segundo proposta original de Pierre Vellas e, segundo Martins de Sá (2000), vêm instaurando nas instituições de ensino superior uma verdadeira “revolução cultural”, por permitirem a aproximação entre o conhecimento científico e o popular, por gerarem pesquisas e por ampliarem as oportunidades de melhoria de qualidade de vida ao idoso.



### CAPÍTULO III

#### **UM ESTUDO DE LEVANTAMENTO DO PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO, EDUCACIONAL, PROFISSIONAL E PSICOLÓGICO DE DOCENTES DE UNIVERSIDADES DA TERCEIRA IDADE: OBJETIVOS, AMOSTRA, VISÃO GERAL DAS MEDIDAS E PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS**

Desde 1990, vimos assistindo a um aumento nas iniciativas de atendimento educacional ao adulto maduro e ao idoso, no âmbito das Universidades *da* ou *para* a Terceira Idade. Não temos registros completamente confiáveis sobre sua expansão até os dias atuais, mas há registro de pelo menos 140 até 1999 (Martins de Sá, 1999). Entre as variantes de programas, identificamos seis modalidades de oferta. De propostas que se caracterizavam por soluções baseadas no bom senso pedagógico quanto a conteúdos e objetivos, e em critérios administrativos e financeiros no que tange às condições de ensino e ao pessoal docente, evoluímos para tentativas de atuação mais sistemática, que incluem a realização de pesquisas aplicadas. Parte delas analisou características dos programas (por exemplo, Peixoto, 1997; Alves, 1997; Lima, 1999) ou dos alunos (por exemplo, Rahal, 1994; Neri 1995 e 1996; Pizzolato, 1995; Erbolato, 1996; Sant'Anna, 1997; Cachioni, 1998; Pereira da Silva, 1999; Frutuoso, 1999; Pelloso Lima, 2001), ou ainda fenômenos psicológicos dos frequentadores adultos e idosos (por exemplo, Goldstein, 1995; Goldstein e Neri, 1993). No entanto, desconhecemos investigações sobre as características dos docentes ou sobre a sua formação profissional.

O presente estudo tem como propósito preencher essa lacuna. Pretendemos investigar a trajetória educacional e profissional dos que lecionam nessas instituições, bem como motivações, interesses, conhecimentos e atitudes relativas a velhice e envelhecimento existentes entre essas pessoas, porque acreditamos que esses elementos, em interação, são mediadores de suas ações educativas, quando em contato com os alunos idosos. Acreditamos também que professores em diferentes idades, em diferentes momentos da carreira, e com maior ou menor experiência de vida se posicionam de modo diferente sobre a velhice, fato que

se reflete em suas descrições sobre si mesmos, seu ajustamento e seu envolvimento com os idosos.

Acreditamos que os conhecimentos sobre questões pedagógicas; sobre atitudes, motivos, conhecimentos e interesses como precursores do comportamento de professores, e sobre aspectos do desenvolvimento do adulto, gerados em Universidades da Terceira Idade, podem ser científica e educacionalmente relevantes. Podem contribuir para a teoria, e podem igualmente ajudar a aperfeiçoar a formação de pessoal docente.

## **1. OBJETIVOS**

Trata-se de estudo descritivo que visa a caracterizar e analisar os seguintes aspectos da vida e da experiência dos professores:

1. Dados sociodemográficos, educacionais e profissionais.
2. Conhecimentos básicos sobre velhice.
3. Motivos pelos quais trabalham nas Universidades da Terceira Idade.
4. Crenças sobre quais são os principais ganhos ou vantagens pessoais e profissionais em ser professor numa Universidade da Terceira Idade.
5. Crenças em relação à velhice.
6. Autodescrições sobre bem-estar psicológico, em termos das categorias autonomia, domínio, auto-aceitação, propósito, senso de crescimento pessoal, relações positivas com os outros e geratividade.
7. Padrões de variação conjunta dos dados.

## **2. A AMOSTRA: CARACTERIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES E DOS DOCENTES**

Uma questão essencial ao estabelecimento da generalidade dos dados desta pesquisa era garantir que as Universidades da Terceira Idade brasileiras estivessem representadas na amostra. Na impossibilidade de trabalhar com representatividade estatística, optamos por seleccionar intencionalmente uma instituição representativa de cada modalidade existente no país. Decidimos usar a classificação exposta no Capítulo II. De cada modalidade, escolhemos

a instituição mais antiga e com mais longa experiência em continuidade. Assim, o estudo foi desenvolvido em sete programas do gênero Universidade da Terceira Idade, localizados em diferentes Estados e cidades brasileiras e representativas das seis modalidades. Foram incluídas duas instituições inspiradas no modelo de Pierre Vellas, a U3I/PUCCAMP e a U3I/UNIMEP. A PUCCAMP foi pioneira na implantação do modelo, mas, à época da coleta de dados estava em período de relativo refluxo de alunos e professores em virtude de problemas administrativos, ocorridos no âmbito da universidade, que colocaram momentaneamente em risco a continuidade do programa. Dessa forma, o número de professores disponíveis para serem sujeitos era de sete, um número sem dúvida mais restrito do que os mais de 80 docentes de que dispunha o programa por ocasião de sua implantação (Martins de Sá, 1998). Foi esse o motivo principal pelo qual procuramos o programa da UNIMEP, que abriu em 1992 e, tendo que optar pelo modelo de Vellas e o do NETI/UFSM, decidiu-se pelo primeiro, sendo muito semelhante ao da PUCCAMP. Além disso, o modelo de Toulouse predomina entre os programas brasileiros, principalmente no Estado de São Paulo.

Para evitar distorções que pusessem em risco a confiabilidade das amostras locais, decidimos trabalhar com a totalidade dos professores em cada uma delas.

No Quadro 2 apresentamos as instituições que foram cenário da pesquisa e o respectivo número de docentes. Elas possuem características distintas, quanto à origem e à estruturação. Em comum têm a duração: dentre os programas estudados, o mais jovem conta com sete anos de funcionamento. Têm também em comum a continuidade: todas as instituições investigadas mantêm suas atividades sem interrupção desde a criação.

A amostra de docentes foi composta por 102 indivíduos que participaram voluntariamente, a convite da coordenação dos seus programas, feita a partir de nossa solicitação.

### **3. VISÃO GERAL DOS INSTRUMENTOS E SEQUÊNCIA DE APLICAÇÃO**

Foram utilizados cinco instrumentos, entre questionários e escalas, cujo conteúdo e ordem de apresentação aparecem no Quadro 3. O formulário de coleta de dados, na íntegra, aparece no Anexo 3.

## Quadro 2

## Caracterização dos programas participantes da pesquisa

Programa	Ano de Início	Origem	Estrutura	Número de docentes
NETI/UFSC	1982	Primeiro programa brasileiro direcionado ao segmento idoso, numa instituição de ensino superior. Iniciou suas atividades por iniciativa de profissionais das áreas de serviço social e enfermagem.	Centrado na formação de agentes gerontológicos e em educação para a saúde. Não seqüencial. Oferece curso de Especialização em Gerontologia. Possui vínculos com Núcleos de Pesquisa e Estudo em Gerontologia da Universidade.	22
NIEATI/UFSM	1984	Foi criado pela iniciativa de profissionais da área de educação física e desporto da universidade.	Os idosos cursam disciplinas nos cursos de graduação da universidade, como na Universidade de Nanterre. Centrado em Educação Física. Além das atividades desenvolvidas na universidade, possui atividades de extensão em asilos, colégios e grupos de convivência em Santa Maria e região.	13
U3I/PUCCAMP	1990	É fruto de projeto pedagógico da faculdade de serviço social da universidade	Inspirado no modelo de Pierre Vellas, é de caráter interdisciplinar, seqüencial e estruturado em módulos e disciplinas.	7
CREATI UNI3/UPF	1991	Foi desenvolvido por pedagogos ligados à faculdade de educação da universidade.	Proposta de educação permanente. Valorização da autonomia do aluno. Desenvolve atividades de caráter intergeracional, conforme modelo da Universidade de Genebra. Oferece curso de Especialização em Gerontologia. O programa se estende a outros <i>campi</i> da universidade.	11
UNATI/UERJ	1992	Trabalho iniciado num ambulatório médico por uma equipe multiprofissional.	O programa é desenvolvido por intermédio das <i>gerências de ensino, extensão e pesquisa</i> que a caracterizam como uma microuniversidade temática, que oferece cursos e palestras isolados. A área de saúde é valorizada pelos trabalhos desenvolvidos pelo <i>Núcleo de Atenção ao Idoso/NAI</i> .	20
U3I/UNIMEP	1992	Foi gerado por iniciativa da reitoria da universidade, que nomeou uma equipe multiprofissional para a elaboração da proposta que permitiu a criação do programa.	Segue o modelo de Vellas e da PUCCAMP. Possui atividades em mais dois <i>campi</i> da universidade. Está implantando o programa de complementação de estudos, onde os alunos poderão cursar disciplinas de vários cursos da graduação.	14
UNATI/USP ESALQ	1995	É originário de um projeto maior, desenvolvido pela USP, que implantou o programa Universidade Aberta à Terceira Idade em todos os seus <i>campi</i> .	Oferece vagas em disciplinas dos Departamentos de Engenharia Agrônômica e Florestal aos idosos; conta com atividades complementares, ligadas ao lazer, atividade física, turismo, cultura e arte.	15

## Quadro 3

*Conteúdo dos instrumentos de medida e seqüência de aplicação*

Instrumento	Conteúdo
<p>1. <i>Questionário para levantamento dos dados sociodemográficos e educacionais, motivos para ser docente no programa e crenças sobre possíveis ganhos ou vantagens pessoais e profissionais que ocorrem na experiência de interação com os idosos</i></p>	<p>18 itens que cobriram os seguintes aspectos: instituição em que é docente numa Universidade da Terceira Idade; idade; gênero; formação acadêmica na graduação; formação na pós-graduação; ano de conclusão na graduação e na pós-graduação; ano de início no magistério superior; curso em que trabalha; atividades de pesquisa; ano de início na Universidade da Terceira Idade; trabalho anterior com idosos; tempo de experiência com idosos; tipo de experiência com idosos; trabalho atual na Universidade da Terceira Idade; motivos para ser docente; possíveis ganhos ou vantagens pessoais e profissionais em ser docente no programa Universidade da Terceira Idade.</p>
<p>2. <i>Escala Diferencial Semântica de crenças sobre a velhice</i></p>	<p>Construída por Neri (1991, 1995, 1997), contém 30 itens escalares com cinco pontos, pertencentes a Quatro Domínios fatoriais: agência, cognição, relações sociais e persona.</p>
<p>3. <i>Escala de Desenvolvimento Pessoal</i></p>	<p>Adaptação da versão reduzida da Escala Ryff para a Avaliação de Bem-estar Psicológico (Ryff, 1989) e da Escala Loyola de Geratividade (McAdams e St. Aubin, 1992). A primeira tem como fundamento a idéia de que o ajustamento pessoal na vida adulta e na velhice depende do empenho em cumprir um ideal de excelência pessoal, do qual a pessoa pode derivar senso de autonomia, domínio sobre o ambiente, crescimento pessoal, relações positivas com os outros, propósito na vida e auto-aceitação. A segunda tem origem no conceito de geratividade proposto por Erikson (1963), associado à idéia de cumprir ideais pessoais e culturais de criar, oferecer e manter, a partir dos quais o indivíduo desempenha tarefas evolutivas típicas da vida adulta e da velhice.</p>
<p>4. <i>Questionário para levantamento do perfil profissional e educacional em gerontologia</i></p>	<p>Sete itens abertos, fechados e mistos cobrindo os seguintes aspectos: curso(s) em gerontologia nos últimos cinco anos; curso(s) em educação de idosos ou pedagogia para Universidade da Terceira Idade nos últimos cinco anos; participação em grupos de estudo e pesquisa em gerontologia; títulos lidos sobre velhice ou gerontologia nos últimos dois anos; títulos lidos sobre educação de adultos ou idosos nos últimos dois anos; títulos que gostaria de ler sobre esses assuntos.</p>
<p>5. <i>Questionário para avaliação de conhecimentos em gerontologia</i></p>	<p>25 questões de múltipla escolha que abordam conhecimentos gerais sobre o idoso e o processo de envelhecimento. O instrumento foi traduzido e adaptado da forma produzida por Harris, Changas &amp; Palmore (1996), sobre a Adaptação do <i>Palmore Aging Quiz</i> (Palmore, 1977, 1980). As questões cobrem os domínios físico, cognitivo, psicológico e social.</p>

#### 4. PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

Para a coleta dos dados, contatamos informalmente por telefone e por correio eletrônico os coordenadores de cada programa envolvido neste estudo. Após esse contato inicial, encaminhamos uma carta oficial de pedido para a realização da pesquisa e um resumo de nosso projeto (Anexo 4), com informações sobre objetivos do trabalho; caracterização dos sujeitos e descrição dos instrumentos. Todos os programas nos responderam afirmativamente, marcando as datas para a coleta e o possível número de sujeitos.

Contamos com a colaboração dos coordenadores de cada programa, no sentido de organizar uma agenda para as entrevistas e passar informações prévias sobre o nosso trabalho. A coleta de dados foi feita pessoalmente pela autora desta pesquisa, que permaneceu em cada instituição cerca de cinco dias, tendo a oportunidade, nesse período, de acompanhar a dinâmica de cada instituição e suas atividades. Cada instituição deixou disponível uma sala em seu espaço físico, para que pudéssemos nos reunir com os professores e aplicar os instrumentos. A aplicação dos instrumentos realizou-se em sessões individuais ou coletivas, conforme a disponibilidade e preferência de cada docente e de cada instituição. Após o preenchimento dos questionários e das escalas, alguns dos sujeitos comentaram os instrumentos e deram depoimentos orais.

Antes de iniciar a aplicação, foram explicitados aos participantes os objetivos do estudo, o formato dos instrumentos e a maneira de preenchê-los. Foram acentuados o caráter voluntário da participação e o respeito à confidencialidade dos dados individuais dos participantes. Tanto os coordenadores como os docentes participantes foram comunicados sobre a devolução dos dados, que será feita para cada programa individualmente, para que eles possam utilizar os resultados da maneira que desejarem.

## 5. PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DE DADOS

As variáveis que eram de natureza nominal, tais como as do estudo sobre motivos e vantagens pessoais para trabalhar com idosos, foram submetidas à análise de conteúdo, mediante a qual foram levantadas categorias e subcategorias de respostas (Bardin, 1977). Nessa tarefa atuaram a autora e uma colaboradora informada, com quem foram discutidas as categorizações e com quem foram confrontadas as análises da pesquisadora principal. Os dados resultantes foram depois submetidos à análise estatística não paramétrica, assim como os demais dados dos estudos, considerando-se a natureza não aleatória da composição da amostra e o fato de sua distribuição não corresponder à da curva normal de probabilidades (Conover, 1971).

Todas as variáveis foram inicialmente submetidas à análise estatística descritiva univariada. Para descrever o perfil da amostra segundo as diversas variáveis em estudo, foram feitas *tabelas de frequência* das variáveis categóricas e *estatísticas descritivas* (com medidas de posição e dispersão) das variáveis contínuas.

Para verificar a consistência interna das respostas aos instrumentos Crenças em Relação à Velhice, Escala de Desenvolvimento Pessoal e Questionário de Conhecimentos Gerontológicos foi calculado o *coeficiente  $\alpha$  de Cronbach*. Valores de  $\alpha$  acima de 0,80 indicam alta consistência interna, mas valores acima de 0,60 já indicam consistência entre os itens de resposta (Cronbach, 1951).

Para comparar as respostas de variáveis categóricas, tais como sexo, natureza da formação dos professores, entre as instituições, foram utilizados o *Teste de Associação Qui-Quadrado*, ou quando necessário (para valores esperados menores que 5), o *Teste Exato de Fisher*. Ambos os testes comparam a proporção observada de uma determinada resposta com a proporção de respostas obtidas entre as instituições. Na comparação de variáveis contínuas, tais como idade e escores nos instrumentos, entre as instituições, foi utilizado o *Teste de Kruskal-Wallis*, que compara os postos das observações entre as instituições. Para as comparações entre escores de grupos segundo critérios categóricos, como por exemplo resultados no inventário de crenças e sexo, o *Teste de Mann-Whitney*. Para analisar a relação

entre duas variáveis contínuas (por exemplo, entre a escala de Crenças e a Escala de Desenvolvimento Pessoal), foi utilizado o *Coefficiente de Correlação de Spearman*. Quanto mais próximo de +1 ou -1, maior a correlação entre as variáveis (Carmines e Zeller, 1979; Fleiss, 1981).

Para verificar a influência simultânea de diversas variáveis numa determinada resposta contínua (por exemplo, a influência das atividades desenvolvidas sobre os resultados na Escala de Desenvolvimento Pessoal), foi utilizada a *Análise de Regressão Múltipla* (Montgomery e Peck, 1982)

Para estudar a relação conjunta entre as variáveis de interesse categorizadas, foi utilizada a *Análise de Correspondência Múltipla* (ACM). Foram feitas várias ACMs dependendo dos objetivos e do comportamento das variáveis na análise descritiva (Greenacre, 1993; Pamplona, 1998; Pereira, 1999).

O nível de significância adotado para todos os testes estatísticos foi de 5%, ou seja,  $p < 0,05$ .



## **CAPÍTULO IV**

### **QUEM SÃO OS DOCENTES DAS UNIVERSIDADES DA TERCEIRA IDADE E QUAL SUA TRAJETÓRIA EDUCACIONAL E PROFISSIONAL?**

A bagagem de experiências pessoais, educacionais e profissionais dos professores guarda forte relação com os seus valores, interesses, atitudes e ações profissionais. As variáveis idade e gênero imbricam-se com essas, de natureza comportamental, na medida em que são determinantes das experiências da biografia individual e das vivências decorrentes de eventos sócio-históricos, estas compartilhadas por todo o grupo etário ao qual pertence o indivíduo. Os valores culturais, as políticas sociais, o bem-estar material e o nível de desenvolvimento humano de uma sociedade em dado momento de sua trajetória determinam as oportunidades educacionais e profissionais oferecidas a cada homem e a cada mulher pertencente a cada grupo etário, e assim, o seu modo de atuar sobre essa mesma sociedade.

Dessa forma, estudar características sociodemográficas de um grupo oferece oportunidade de compreensão de determinações sociais e comportamentais. É basicamente por esse motivo que psicólogos do desenvolvimento interessam-se por estudar a distribuição por idade e gênero de uma população ou amostra. À gerontologia educacional, campo a que se vincula o presente estudo de levantamento, interessa caracterizar docentes em termos dessas variáveis, porque elas se relacionam com as formas de envolvimento de tais pessoas com essa nova modalidade de atuação profissional.

#### **1. OBJETIVOS**

Neste estudo, a idéia de caracterizar a amostra segundo um conjunto de variáveis sociodemográficas, educacionais e profissionais teve um triplo propósito: 1) conhecer os profissionais que hoje se dedicam à educação de adultos maduros e de idosos no contexto da extensão universitária; 2) buscar explicações para o seu envolvimento com tais tarefas educacionais; e 3) oferecer sugestões para a prática, especificamente no que concerne à formação de recursos humanos para a educação à velhice.

## 2. VARIÁVEIS ANALISADAS

Decidimos estudar o comportamento das seguintes variáveis na população de professores de sete Universidades da Terceira Idade brasileiras, consideradas como representativas das modalidades desse tipo de oferta educacional: idade, gênero, formação acadêmica.

### 2.1. IDADE E GÊNERO

As distribuições de frequência dos sujeitos segundo a idade e o gênero podem ser observadas nas Figuras 1 e 2.

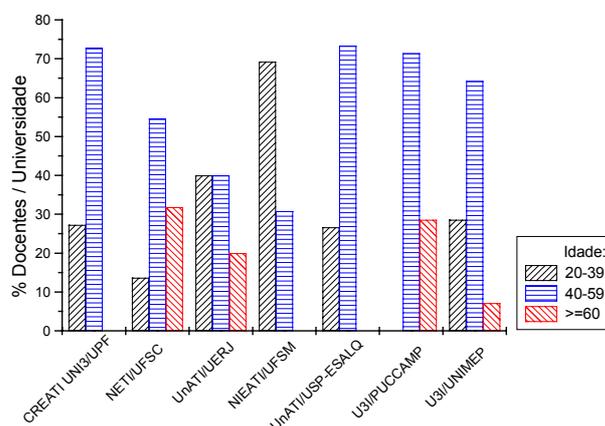


Figura 1. Distribuição dos sujeitos segundo a idade

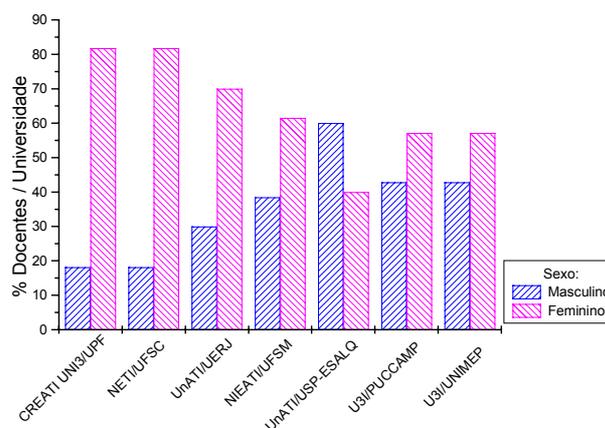


Figura 2. Distribuição dos sujeitos por gênero

O grupo de 40 a 59 anos é o mais numeroso. Predominam professores nessa faixa de idade em cinco instituições estudadas: CREATI UNI3/UPF; NETI/UFSC; UnATI/USP-ESALQ; U3I/PUCCAMP e U3I/UNIMEP. Essa ocorrência é provavelmente devida à própria novidade das Universidades da Terceira Idade em solo nacional. Na impossibilidade de recorrer a professores formados nas especialidades conhecidas, tais como ensino pré-escolar, fundamental ou de segundo grau, em que já existe sólida tradição, as instituições recorreram a pessoas com maior experiência de vida. É fato do senso comum, confirmado por pesquisas sobre desenvolvimento do adulto, que pessoas mais experientes comumente dispõem de mais recursos adaptativos, o que hipoteticamente lhes possibilita enfrentar melhor dificuldades ocasionais e resolver problemas para os quais não existem soluções prontas (Goldstein, 1995; Ryff e Marshall, 1999; Ryff e Singer, 2001; Freire, 2001).

Além disso, é provável que professores mais novos estejam de tal forma envolvidos com eventos de conquista e de domínio em sua própria carreira, que não se sintam atraídos por desafios que não lhes trarão benefícios imediatos ou que competirão com seus objetivos atuais. Ademais, jovens professores foram provavelmente socializados num contexto da psicologia educacional em que não há lugar para o adulto e o idoso. Nossos cursos de Pedagogia e Licenciatura priorizam de modo quase absoluto os educandos mais jovens, em parte porque a velhice ainda não chama a atenção dos educadores, num país com tantas carências em fases anteriores do desenvolvimento, em parte porque vigora ainda a noção de que a velhice é uma questão médico-social e não educacional. A par disso, a pesquisa sobre velhice e envelhecimento está avançando, mas seus resultados ainda não atingiram de modo generalizado o ensino de graduação de forma a despertar a atenção dos mais jovens para as realidades dessas faixas etárias.

Foi utilizado o *Teste Exato de Fisher* para comparar a proporção de docentes de 20 a 39, 40 a 59 e 60 anos ou mais existentes nas instituições estudadas. O NIEATI/UFSC destacou-se estatisticamente entre os demais, por ser o programa com a maior porcentagem (69,23%) de sujeitos pertencentes ao grupo de 20 a 39 anos. Nele está o professor mais jovem da amostra, com 23 anos. Isso se deve ao fato de o programa estar inserido num curso de Educação Física, campo em que normalmente os praticantes são mais jovens, e também porque, em sua maioria, os professores desse programa são alunos concluintes da graduação e

alunos da pós-graduação. O programa U3I/PUCCAMP tem os alunos mais velhos, com idade mínima de 44 anos, provavelmente porque está inserido na Faculdade de Serviço Social, uma das mais tradicionais na instituição, com maior número de professores mais velhos do que, por exemplo, as áreas tecnológicas e a de educação física. Terá pesado também na determinação da presença majoritária desses professores uma questão administrativa: o corpo docente que ancora qualquer proposta pedagógica na universidade deve pertencer principalmente ao departamento onde se originou a proposta. O fato de serem os mais velhos possivelmente denota seu compromisso mais tradicional com o serviço social e a tendência a valorizar a experiência dos mais velhos, quando se trata de educar adultos maduros e idosos.

Existem mais mulheres na amostra, numa relação de 65,7% para 34,3% de homens, o que não é de causar estranheza porque o magistério em todos os seus níveis é uma profissão majoritariamente feminina, assim como a pesquisa na universidade tende a contar com a presença mais forte de mulheres. A maior concentração de mulheres está localizada nos programas CREATI UNI3/UPF e NETI/UFSC, ambos com uma porcentagem de 81,82%. Esses programas estão ancorados por departamentos das áreas de ciências humanas e sociais, onde predominam mulheres. O programa UnATI/USP-ESALQ apresenta a maior porcentagem de homens, 60%, justamente porque localizado nos cursos de Engenharia Agrônômica e Ciências Florestais, de perfil mais masculino. Não foram verificadas diferenças estatisticamente significantes entre as proporções de mulheres e homens que trabalham nas diferentes instituições.

## **2.2. FORMAÇÃO ACADÊMICA**

A formação acadêmica dos docentes está representada na Figura 3, que permite saber que apenas três sujeitos do total da amostra não possuem formação superior. A área de ciências humanas e sociais apresenta a maior concentração de docentes. Em quatro instituições ocorreram diferenças estatisticamente significantes ( $p = 0,001$ ) entre o número de professores da área de humanas/sociais e as demais (CREATI UNI3/UPF, NETI/UFSC, UnATI/UERJ e U3I/PUCCAMP). Os da área de biológicas/saúde superaram os das outras áreas no NIEATI/UFSM e na UnATI/USP-ESALQ ( $p = 0,001$ ). A totalidade dos docentes do

NIEATI/UFSM e 60% no programa UnATI/USP-ESALQ são da área de ciências biológicas e saúde. O programa da U3I/UNIMEP tem metade dos professores da área de biológicas/saúde e metade de humanas/sociais.

Os dados sobre o período de conclusão da graduação estão apresentados na Figura 4. Há um grupo de docentes formados até 1969 concentrado nas instituições mais antigas e nas profissões com mais longa tradição. Um segundo grupo, contendo 65,6% da amostra, formou-se entre 1970 e 1989, sem distinção de área ou instituição. Um terceiro grupo graduou-se a partir de 1990. É onde predominam os jovens formados em Educação Física da Universidade de Santa Maria (69,23% dos sujeitos desta instituição fazem parte desse grupo). Ele diferiu estatisticamente dos demais quanto a esse particular ( $p = 0,001$ ).

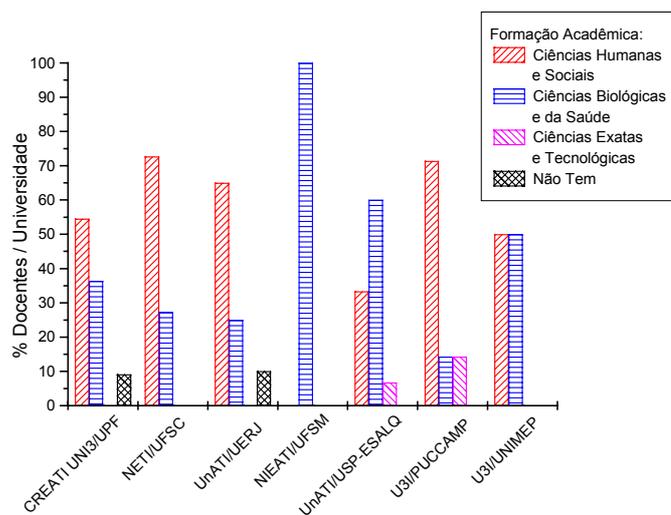


Figura 3. Formação acadêmica dos sujeitos

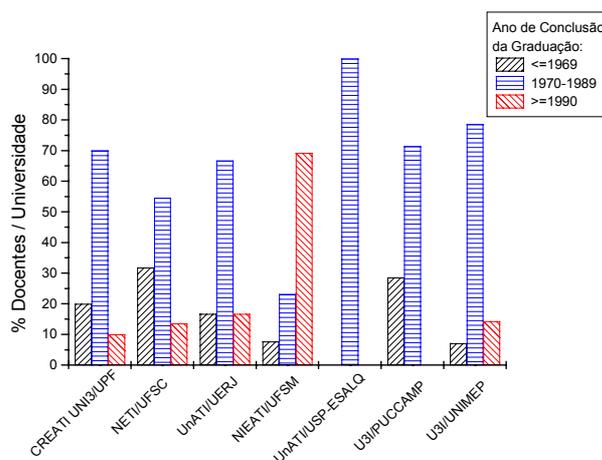


Figura 4. Período de conclusão da graduação

Na Figura 5 observamos que 23,53% do total de sujeitos não possuem curso de pós-graduação concluído. É no NIEATI/USFMS que se encontram mais docentes sem pós-graduação, sendo a diferença estatisticamente significativa em comparação com os demais ( $p = 0,001$ ). O programa CREATI UNI3/UPF tem a maior porcentagem de docentes com pós-graduação *lato sensu* (significante para  $p = 0,001$ ). Em relação à pós-graduação *stricto sensu*, os programas que estatisticamente se destacam ( $p = 0,001$ ) são: U3I/PUCCAMP, U3I/UNIMEP, UnATI/USP-ESALQ e NETI/UFSC. Os sujeitos que *não possuem curso de pós-graduação* são maioria no programa NIEATI/USFMS, no qual predominam alunos do curso de Educação Física, que atuam como animadores dos grupos de idosos.

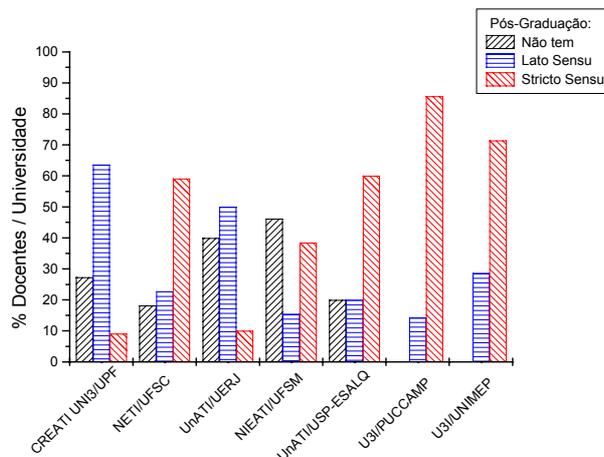


Figura 5. Formação dos docentes na pós-graduação

Na Figura 6 podemos verificar que dentre os sujeitos que são pós-graduados em nível *stricto sensu*, as áreas predominantes são humanas e sociais com 20,59%. Entre eles, os mais caracterizados por essa ocorrência são a U3I/PUCCAMP e U3I/UNIMEP. Entre os da área biológica e da saúde, com 21,57% ressalta-se UnATI/USP-ESALQ. O programa CREATI UNI3/UPF tem cerca de um terço dos docentes pós-graduados em cursos *lato sensu* em ciências humanas ou sociais. Não ocorreram diferenças estatisticamente significantes na proporção de docentes formados em pós-graduação nessas diferentes áreas.

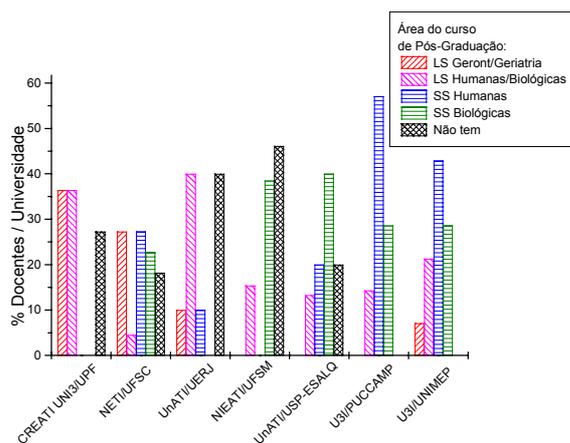


Figura 6. Áreas de formação em pós-graduação lato sensu e stricto sensu

Podemos verificar na Figura 7 que não ocorreram diferenças estatisticamente significantes entre os grupos quanto ao ano de conclusão do curso de pós-graduação. A maioria (66,67%) formou-se a partir de 1990, 23,08% entre 1980 e 1989, e 10,26% até 1979.

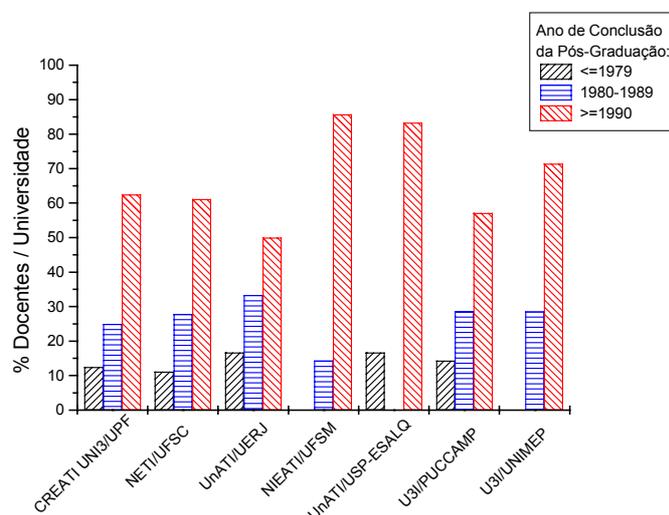


Figura 7. Período de conclusão dos cursos de pós-graduação

### 2.3. EXPERIÊNCIA ACADÊMICA E PESQUISA

Na Figura 8 podemos observar que 43,14% dos sujeitos investigados *não são professores universitários*. A diferença da proporção dos docentes que não trabalham sobre os que trabalham é estatisticamente significativa na UnATI/UERJ e no NIEATI/UFSM ( $p = 0,001$ ), onde estão concentrados os professores que não lecionam na universidade. O programa UnATI/USP-ESALQ apresenta 80% de docentes que ministram aulas na *área de ciências biológicas e saúde* e assim difere estatisticamente dos demais ( $p = 0,001$ ); o programa U3I/PUCCAMP tem a maior concentração de docentes na *área de ciências humanas e sociais* (significante para  $p = 0,001$ ); e o programa U3I/UNIMEP apresenta 71% em ambas as áreas. Esses dados confirmam as características já descritas sobre esses programas, onde o NIEATI/UFSM tem como docentes alunos dos cursos de Educação Física e pós-graduação dessa área, que desenvolvem um número significativo de atividades físicas adaptadas ao aluno idoso. No programa UnATI/UERJ, predominam atividades realizadas em oficinas, o que

possibilita o trabalho de profissionais com um perfil específico para cada tema e a contratação de pessoas não ligadas à área acadêmica. As principais características da UnATI/USP-ESALQ são acolher alunos especiais e funcionar apenas com professores da casa. Nos programas U3I/PUCCAMP e U3I/UNIMEP, seguindo a política acadêmica das instituições, os professores em sua maioria são oriundos dos cursos de graduação da universidade.

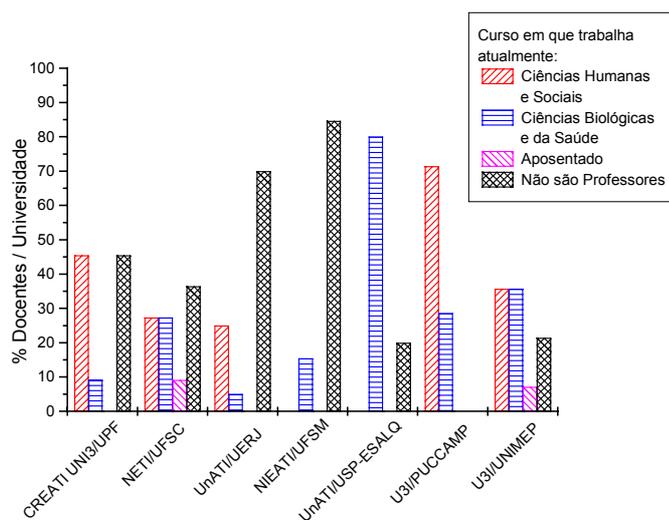


Figura 8. Áreas de trabalho no magistério superior

O ano de início no magistério está representado na Figura 9, na qual verificamos que parte dos sujeitos (42,16%) não atua no magistério superior, caso de 84,62% dos do NIEATI/UFMS e 70% dos da UnATI/UERJ, que diferiram estatisticamente dos demais ( $p = 0,002$ ). Entre os que trabalham, não ocorreram diferenças estatisticamente significativas quanto à proporção de docentes que começaram a trabalhar antes de 1979, entre 1980 e 1989 e a partir de 1990.

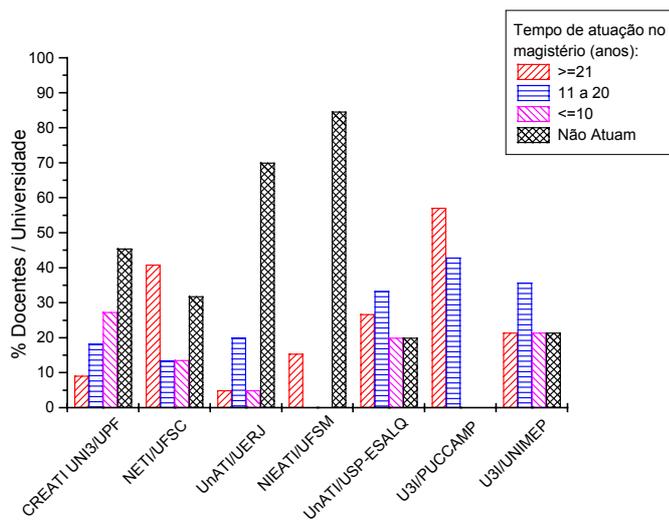


Figura 9. Ano de início no magistério superior

Na Figura 10 verificamos que 56,86% dos docentes investigados estão atualmente desenvolvendo pesquisa na universidade; 100% dos do NIEATI/UFSM e 71,43% dos da U3I/PUCCAMP o fazem. Essas proporções são estatisticamente diferentes ( $p = 0,008$ ) daquelas encontradas nas outras instituições. Esses docentes desenvolvem, na instituição, pesquisas ligadas às suas áreas de trabalho com os alunos idosos.

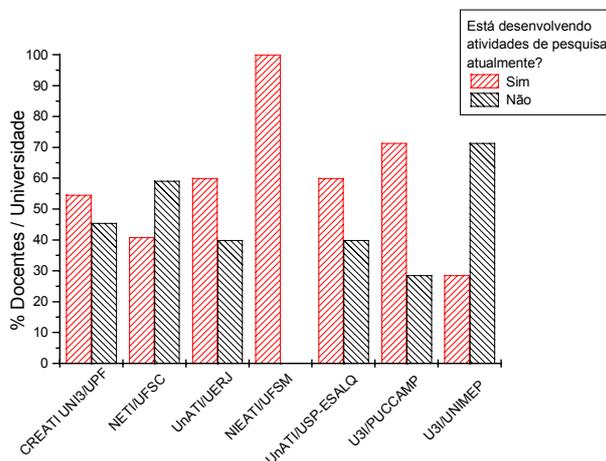


Figura 10. Atividades de pesquisa na universidade

## 2.4. FORMAÇÃO EM GERONTOLOGIA

Doze dos 102 docentes fizeram curso de pós-graduação em gerontologia; um fez em geriatria. Os primeiros concentram-se no CREATI UNI3/UPF e no NETI/UFSC, que oferecem esse tipo de curso. Os dados sobre a participação dos docentes em algum curso de gerontologia aparecem na Figura 11. Trinta e cinco por cento dos da UnATI/UERJ fizeram curso de gerontologia na área de humanidades; 72,5% da amostra não fizeram nenhum curso nos últimos cinco anos e 27,4% fizeram de um a três. Dentre os que fizeram de um a três cursos, destaca-se a UnATI/UERJ com 55%, porque neste programa são oferecidos esporadicamente cursos de atualização na área (Figura 12). Pelos dados apresentados podemos afirmar que, de maneira geral, os investimentos das instituições em relação a formação e atualização gerontológica do corpo docente são ainda precários. Também observamos que os próprios professores pouco buscam essa formação, provavelmente por estarem envolvidos com outras áreas de interesse, uma vez que existem cursos de especialização em gerontologia em universidades localizadas nas cidades ou nas regiões dos programas investigados, como pudemos verificar no Capítulo I.

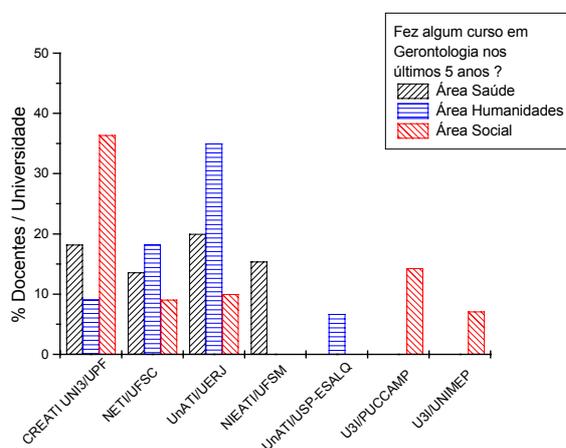


Figura 11. Participação de cursos em gerontologia nos últimos cinco anos

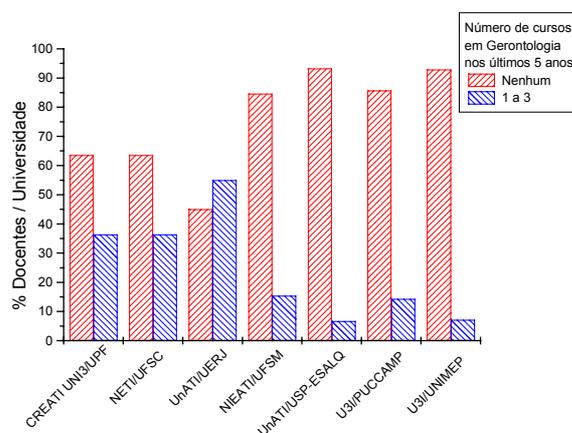


Figura 12. Número de cursos em gerontologia realizados nos últimos cinco anos

Nas Figuras 13 e 14 verificamos a participação e a frequência dos sujeitos em algum curso sobre educação de idosos ou pedagogia para Universidade da Terceira Idade nos últimos cinco anos. Observamos que 91,18% do total da amostra não fez nenhum curso, caso dos docentes dos programas CREATI UNI3/UPF, UnATI/UERJ e U3I/PUCCAMP. Dos sujeitos que participaram, 8,82% freqüentaram de um a dois cursos na área de educação e saúde. O programa U3I/UNIMEP tem o maior número de docentes que fizeram curso nessa área (21,43%). Os dados comprovam que em nosso país não formamos educadores para o segmento idoso, nem mesmo os cursos de extensão universitária têm cumprido essa tarefa. A área de educação e saúde tem sido representada por cursos de atualização e especialização em atividade física direcionada aos idosos, informação comprovada por depoimento dos docentes dos programas U3I/UNIMEP, NIEATI/UFSM, NETI/UFSC e UnATI/USP-ESALQ.

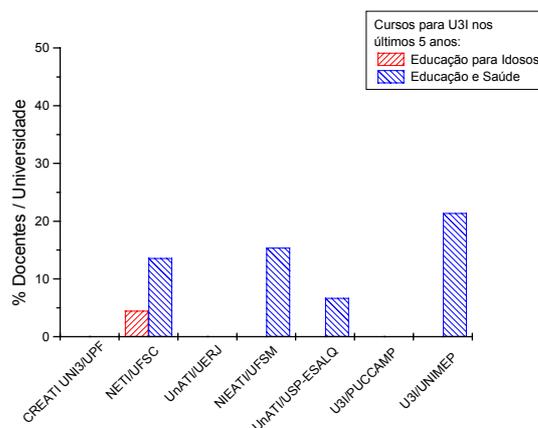


Figura 13. Participação em cursos sobre educação de idosos ou pedagogia para Universidade da Terceira Idade nos últimos cinco anos

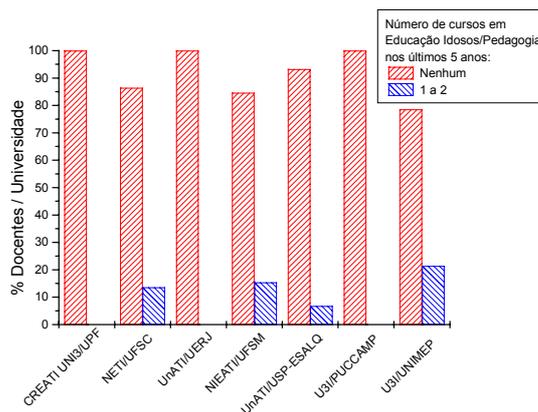


Figura 14. Número de cursos em educação de idosos ou pedagogia para Universidade da Terceira Idade nos últimos cinco anos

A Figura 15 descreve a participação dos sujeitos em grupos de pesquisa e estudo em gerontologia. Os programas NIEATI/UFSM e NETI/UFSC destacam-se na participação dos docentes em ambos os grupos. O NIEATI/UFSM com 76,92% em grupos de pesquisa e o NETI/UFSC com 63,64% nos grupos de estudo. Essa ocorrência deve-se ao fato de que esses programas possuem ou estão ligados a grupos de ensino e pesquisa dentro da própria instituição.

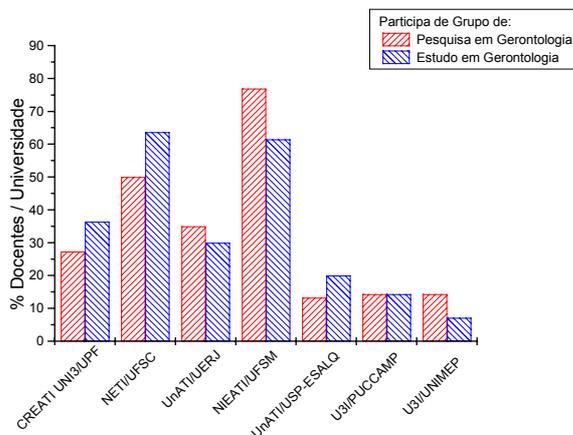


Figura 15. Participação em grupos de pesquisa e estudo em gerontologia

As Figuras 16 e 17 apresentam os locais em que os sujeitos participam de grupos de pesquisa e de estudo em gerontologia.

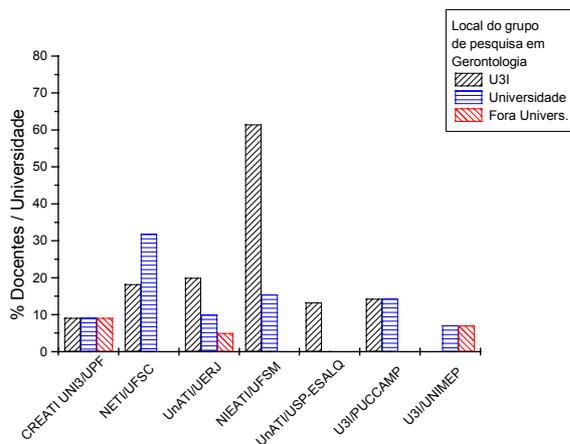


Figura 16. Local de participação em grupo de pesquisa em gerontologia

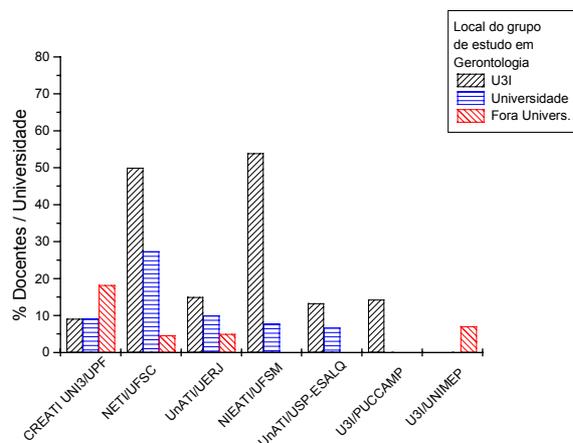


Figura 17. Local de participação em grupo de estudo em gerontologia

Observamos que 64,71% dos docentes não participam de nenhum grupo de pesquisa e 63,73% não participam de nenhum grupo de estudo. Dos docentes que participam em ambos os grupos, percebe-se que a maioria o faz nos próprios programas. Além disso, esses sujeitos tendem a fazer parte de mais de um grupo de estudo e de pesquisa.

Como parte importante na formação dos docentes na área gerontológica, investigamos a prática da leitura específica nessa área, conforme representado nas figuras a seguir.

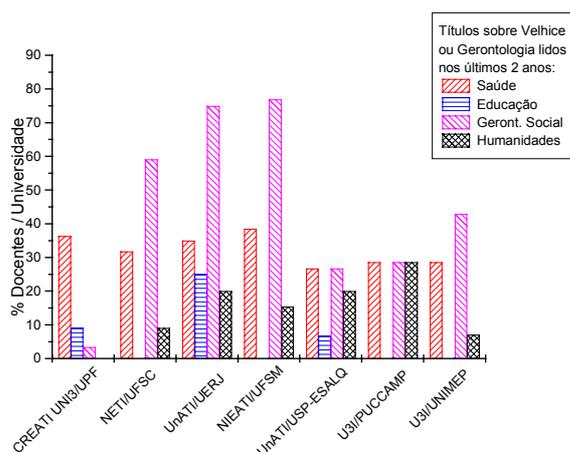


Figura 18. Títulos sobre velhice ou gerontologia lidos nos últimos dois anos

Nas Figuras 18 e 19 podemos verificar que cerca de 75% da amostra leu de um a três títulos sobre gerontologia nos últimos dois anos, com vantagem para o CREATI UNI3/UPF, que possui uma biblioteca onde os professores têm acesso a literatura gerontológica; a UnATI/UERJ, que tem livros publicados na área, de autoria de coordenadores e professores do programa, e conta também com um Centro de Referência e Documentação sobre Envelhecimento; o NIEATI/UFSM, que, junto ao Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria, divulga seus trabalhos de pesquisa na área numa revista indexada organizada pelo Núcleo; e a U3I/UNIMEP, que possui professores que lecionam disciplinas ligadas às questões da velhice em cursos da graduação. Os temas mais lidos nesses programas foram de saúde e de gerontologia social. Mais da metade (53,33%) do corpo docente da UnATI/USP-ESALQ não leu nada no período, devido às características do programa que levam os docentes a terem contato com os idosos apenas nas disciplinas da graduação, não permitindo um maior envolvimento na área gerontológica.

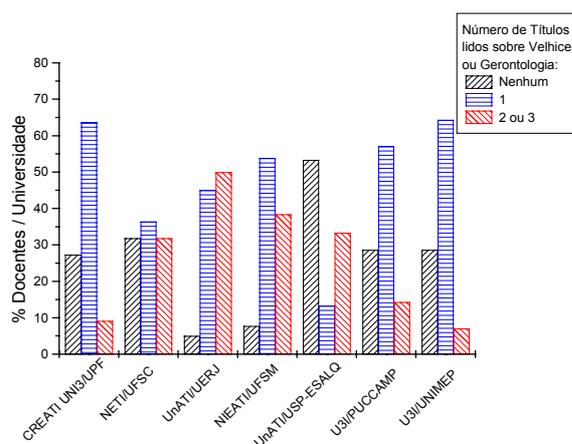


Figura 19. Número de títulos lidos sobre velhice ou gerontologia

Na Figura 20, verificamos as freqüências de leitura de títulos sobre educação de adultos e idosos, ou sobre Universidade da Terceira Idade nos últimos dois anos.

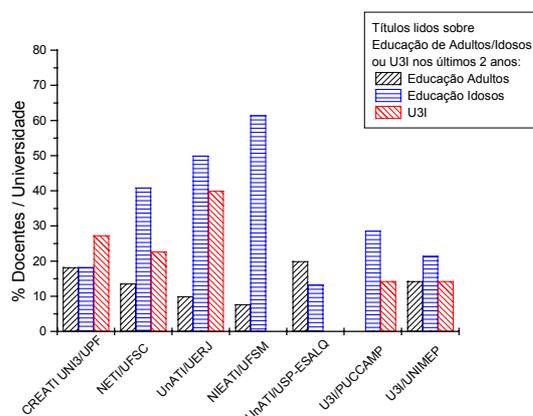


Figura 20. Títulos lidos sobre educação de adultos ou idosos, ou Universidade da Terceira Idade nos últimos dois anos

Cinquenta por cento da amostra não realizou nenhuma leitura sobre estes temas, destacando-se nesta categoria o programa UnATI/USP-ESALQ. Dos sujeitos que realizaram leituras sobre educação para idosos e Universidade da Terceira Idade ressaltam-se os pertencentes aos programas NIEATI/UFSM e UnATI/UERJ, com 61,54% e 50% respectivamente.

A Figura 21 representa o número de títulos lidos sobre educação de adultos e idosos e sobre Universidade da Terceira Idade nos últimos dois anos.

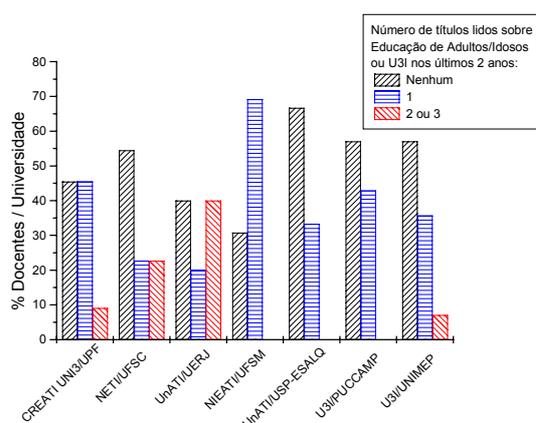


Figura 21. Número de títulos lidos sobre educação de adultos ou idosos, ou Universidade da Terceira Idade nos últimos dois anos

Observamos que todos os programas apresentam no mínimo uma leitura sobre esses temas nos últimos dois anos. Podemos interpretar esse dado como satisfatório, considerando a escassez de literatura nacional na área de gerontologia educacional. Os programas NETI/UFSC e UnATI/UERJ são os que lêem mais (dois ou três títulos).

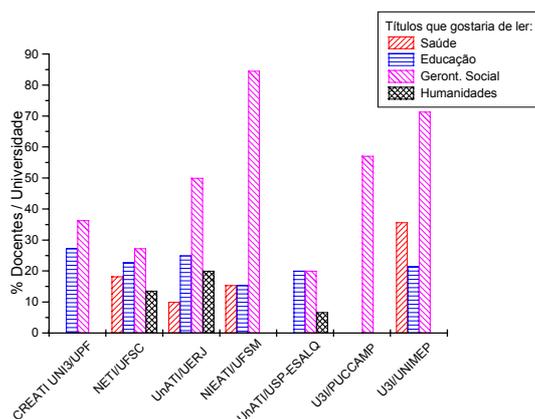


Figura 22. Títulos que gostariam de ler

Em relação aos títulos que os sujeitos gostariam de ler sobre os temas anteriormente mencionados, 47,06% deles demonstraram interesse por gerontologia social, principalmente os docentes dos programas NIEATI/UFSM e U3I/UNIMEP (Figura 22).

Na Figura 23 podemos verificar o número de títulos que os docentes gostariam de ler sobre os temas mencionados, sendo que 37,25% dos sujeitos demonstraram o desejo de ler um título. Quarenta e cinco por cento dos docentes do programa UnATI/UERJ e 42,86% dos da U3I/UNIMEP apresentaram interesse de leitura em mais de um título. Sessenta por cento dos docentes do programa UnATI/USP-ESALQ não demonstraram nenhum interesse de leitura.

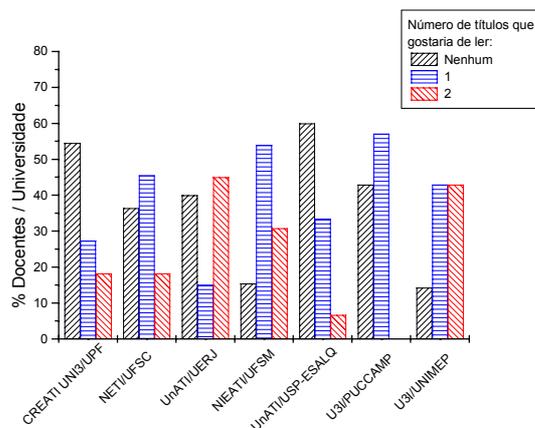


Figura 23. Número de títulos que os docentes gostariam de ler

## 2.5. EXPERIÊNCIA DE TRABALHAR COM IDOSOS

Na Figura 24 apresentamos o número de anos trabalhados em Universidade da Terceira Idade. Uma porcentagem de 9,8% começou entre 1980 e 1989, sendo que dentre eles os do NETI/UFSC se diferenciam estatisticamente dos demais ( $p = 0,001$ ), ou seja, são os de mais longa experiência. Cem por cento dos professores da U3I/PUCCAMP começaram entre 1990 e 1994 e 100% dos da UnATI/USP-ESALQ o fizeram entre 1995 e 2001. Essas proporções são estatisticamente diferentes ( $p = 0,001$ ). Ambas as instituições mantêm o vínculo com os professores oriundos dos departamentos e núcleos que contribuíram para criar os programas.

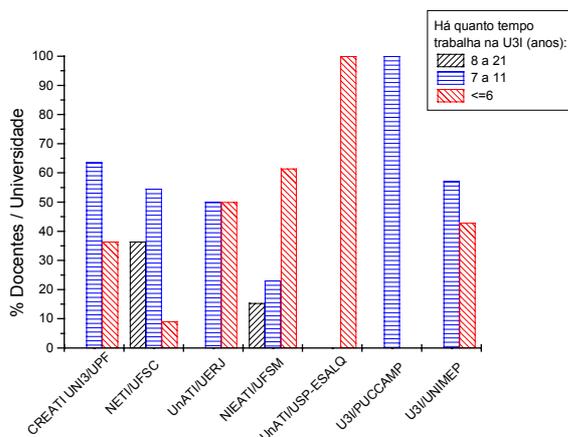


Figura 24. Tempo de trabalho na Universidade da Terceira Idade

Nas Figuras 25 e 26, apresentamos as atividades, áreas ou temas com os quais os docentes estão envolvidos em seus respectivos programas. É importante observar que as porcentagens mais representativas em cada atividade ou área estão relacionadas às características e objetivos de cada programa. O NIEATI/UFSM apresenta 92,31% de atividades na área de *saúde, bem-estar e atividade física*. Os programas U3I/PUCCAMP e NETI/UFSC apresentam respectivamente 71,43% e 63,64% de atividades na área de *relações sociais, interpessoais e cidadania*, sendo que o NETI/UFSC também apresenta 22,73% de atividade na *especialização*. A U3I/UNIMEP apresenta 64,29% de atividades na área de *educação para a saúde*. O CREATI UNI3/UPF apresenta 36,36% em temas ligados a *artes*, atividade predominante em suas oficinas. O programa UnATI/USP-ESALQ apresenta 46,67% das atividades no *aluno especial*. A UnATI/UERJ tem porcentagens distribuídas em vários temas, destacando *educação para a saúde e artes*.

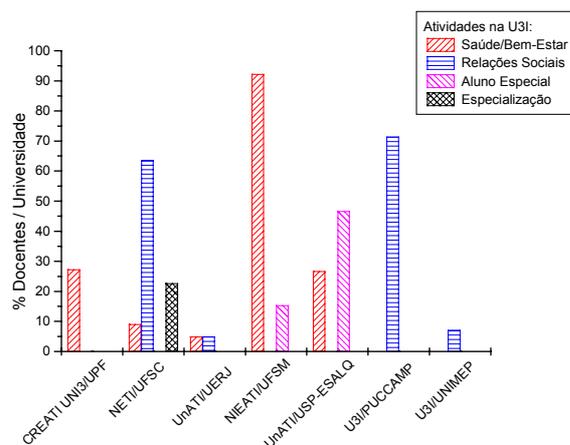


Figura 25. Atividades, áreas ou temas desenvolvidos na Universidade da Terceira Idade

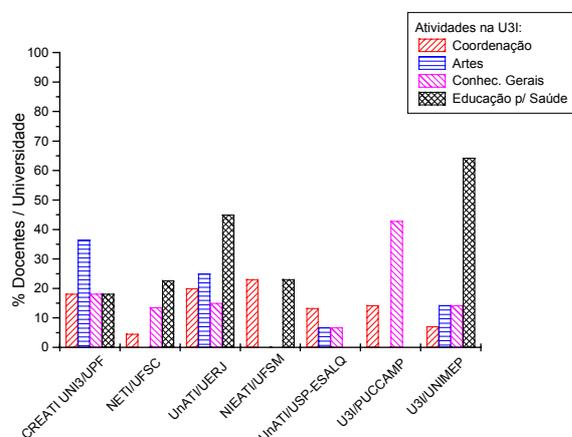


Figura 26. Atividades, áreas ou temas desenvolvidos na Universidade da Terceira Idade

A Figura 27 apresenta o número de atividades, áreas ou temas em que os docentes estão envolvidos em seus programas.

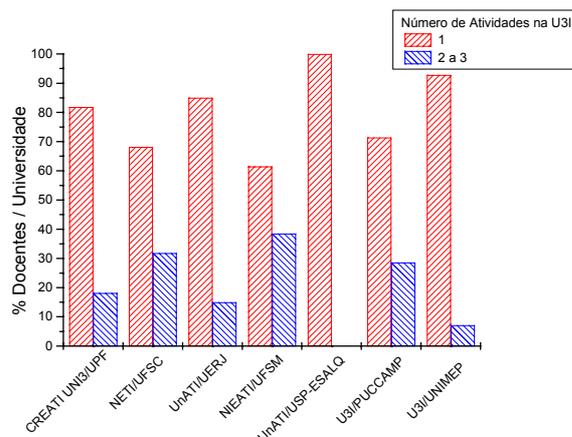
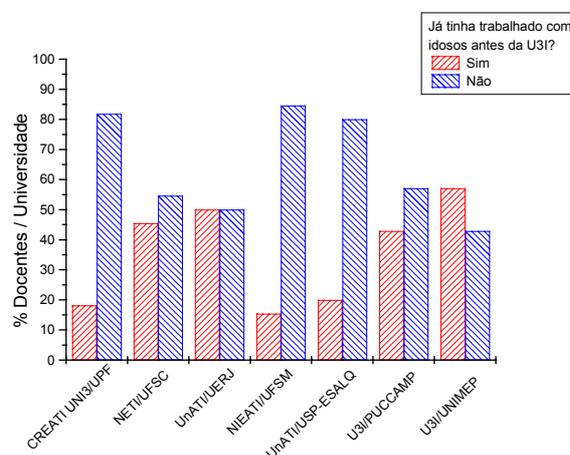


Figura 27. Número de atividades, áreas ou temas desenvolvidos na Universidade da Terceira Idade

Podemos verificar que 80,39% dos sujeitos desenvolvem apenas um tipo de atividade ou estão inseridos em apenas uma área. É o caso de todos os docentes da UnATI/USP-ESALQ, que recebem os idosos em uma de suas disciplinas da graduação. Os programas NIEATI/UFSM e NETI/UFSC apresentam respectivamente 38,46% e 31,82% de professores que trabalham em duas a três atividades. No NIEATI/UFSM estão todos voltados às diversas modalidades de esportes adaptados à terceira idade e no NETI/UFSC parte dos docentes que

trabalham nos cursos dirigidos aos idosos está também envolvida no curso de especialização em gerontologia.

Na Figura 28 verificamos a experiência anterior dos docentes com idosos. Dentre os sujeitos pesquisados, 62,75% não desenvolviam nenhum trabalho com idosos antes de serem docentes no programa Universidade da Terceira Idade. Dos que já tinham alguma experiência, destaca-se a U3I/UNIMEP com 57,14% dos professores. No entanto, não foram verificadas diferenças estatisticamente significantes. Esse resultado é indicativo da necessidade de os programas cuidarem da formação e da atualização dos seus profissionais.



*Figura 28. Experiência de trabalho com idosos anterior às atividades na Universidade da Terceira Idade*

A Figura 29 apresenta o tipo de experiência que os sujeitos tinham com os idosos: 57,89% desenvolviam trabalhos na área de saúde (no NIEATI/UFSM, todos) e 42,11% em educação, mas não foram observadas diferenças estatisticamente significantes entre os grupos das sete instituições que trabalhavam nessa área.

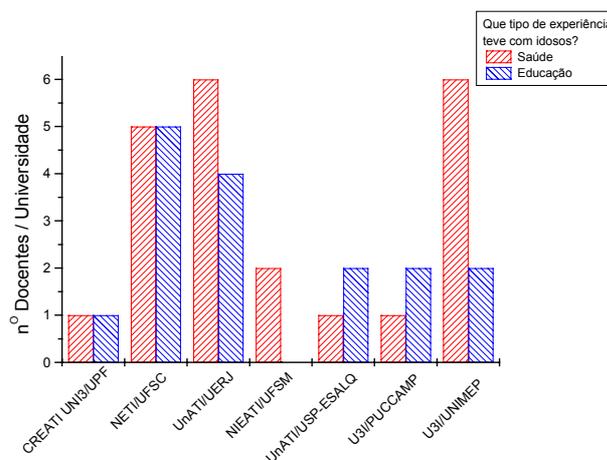


Figura 29. Área de experiência que os sujeitos já tinham no trabalho com idosos

A Figura 30 aponta o período de experiência que os docentes tiveram nos trabalhos anteriores com os idosos.

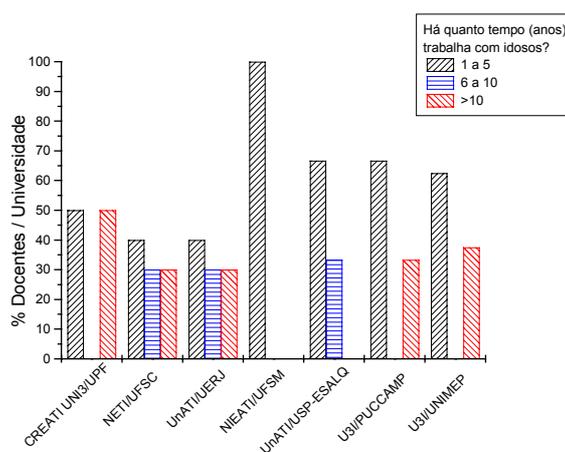


Figura 30. Duração da experiência anterior com idosos

Cerca de metade dos docentes que contavam com experiência prévia com idosos (52,63% do total) tinha de um a cinco anos de atuação. Todos os do NIEATI/UFSM estavam neste caso. Essa ocorrência se dá pelo fato de ser a gerontologia uma área de atuação profissional considerada nova em nosso contexto; são poucos os profissionais com longo período de trabalho.

## CONCLUSÃO

Este estudo focalizou características sociodemográficas, educacionais e profissionais de amostra de docentes das Universidades da Terceira Idade brasileiras. Entre eles predominam mulheres com idade entre 40 e 59 anos. As áreas de ciências humanas/sociais e de biológicas/saúde são as principais áreas de origem desses profissionais. A maioria é constituída de professores universitários que atuam no magistério superior há mais de 20 anos. São pós-graduados e desenvolvem pesquisas em suas áreas de atuação.

A maior parte não trabalhava com idosos antes de ser docente nos programas, e dos que já trabalhavam, a maioria estava inserida na área de saúde há menos de cinco anos.

O investimento profissional na área gerontológica tem ocorrido por meio do trabalho nos próprios programas, onde a maioria tende a permanecer por um longo período, da participação em grupos de pesquisa e estudo e de leituras acerca de questões sobre a velhice. Os docentes mais comprometidos com a área são os pertencentes às instituições que oferecem a possibilidade de atualização e especialização por intermédio de cursos e de núcleos de estudo e pesquisa.

De modo geral, as características dos docentes relacionam-se com a vocação de cada programa, ou melhor, com seus objetivos e a área onde se originaram em cada universidade. Programas inseridos em universidades que mantêm pesquisa ou que incentivam a formação de grupos de estudo ou de cursos de especialização tendem a ter professores mais especializados e aparentemente mais envolvidos com temas gerontológicos.



## CAPÍTULO V

### **MOTIVOS E VANTAGENS PESSOAIS E PROFISSIONAIS ASSOCIADOS AO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA EM UNIVERSIDADES DA TERCEIRA IDADE : COM A PALAVRA, OS PROFESSORES**

O conceito de motivação figura entre os mais destacados da psicologia. Trata-se de construto basilar para entender o comportamento e assim tem sido focalizado por muitos estudiosos de diferentes filiações teórico-metodológicas, sem que ainda se tenha conseguido um consenso a seu respeito (Ades, 1982; Bergamini, 1997; Covington, 1999). Na década de 40, o foco principal era o indivíduo animal ou humano. Nos anos 60, ele se deslocou para os fenômenos do grupo. Na década de 70, variáveis culturais e socioculturais passaram a ser relacionadas com o conceito de motivação. Nos anos 80 e 90, observou-se um retorno ao foco individual (McCaslin e Dimarino-Limmen, 2000).

Ao entender o reforçamento como um mecanismo primário que estabelece e mantém o comportamento, os teóricos behavioristas com ele identificam a motivação. Entretanto, segundo Ruiz (2001), preferem falar de controle por contingências externas e autogeradas em vez de motivação. A maioria das visões contemporâneas sobre a motivação enfatiza suas características cognitivas e orientação à meta. A perspectiva comportamental cognitivista enfatiza as mudanças nos processos internos das pessoas, tais como atribuições causais, conceitos, expectativa de sucesso.

As teorias humanistas emergiram como alternativas às teorias do reforçamento. A mais conhecida entre elas é a *teoria da hierarquia das necessidades* de Maslow, que sustenta que as pessoas são motivadas a satisfazer grupos distintos de necessidades, desde as necessidades chamadas *deficitárias*, de natureza fisiológica ou de pertencimento, amor e estima, até as necessidades de *crescimento* ou de *auto-realização* (Maslow, 1970; Brophy, 1998). A noção de necessidade permeia a maior parte dos conceitos no campo da motivação. Sendo

considerada como ponto de partida do comportamento motivado, a necessidade, usada com o sentido de carência, está em um bom número de teorias. Mais complexo que as propostas behavioristas, esse enfoque em muito contribuiu para a investigação mais profunda sobre o porquê do comportamento humano (Bergamini, 1997).

As teorias de metas constituem outro grupo de modelos que explicam como o comportamento depende das metas que as pessoas têm em vista. Alguns teóricos desenvolveram uma grande quantidade de informações sobre as disposições e características situacionais que levam as pessoas a adotarem duas orientações básicas: ao domínio de metas e ao desempenho. Por exemplo, Bandura (1997) mostrou que metas específicas ou qualquer outro desafio promovem tanto auto-eficácia quanto melhoria de performance. Outras pesquisas têm conceituado e investigado amplamente orientação à meta. Nicholls e col. (1990) definiram dois padrões de orientação à meta: ao ego e às tarefas. Indivíduos com metas orientadas ao ego procuram maximizar avaliações favoráveis de suas competências e minimizam a avaliação negativa de sua competência. Em contraste, na orientação à tarefa, os indivíduos focalizam o domínio e, assim, aumentam a sua competência e melhoram sua predisposição para selecionar tarefas mais desafiadoras. Outros teóricos exploraram experiências cognitivas e afetivas: expectativas de sucesso, percepção de auto-eficácia, atribuições de desempenho a causas internas ou externas (Rotter, 1966; Weiner, 1985, Bandura, 1997).

Bandura (1997) propôs um modelo social cognitivo de motivação que focaliza o papel da percepção da eficácia sobre a ação humana. Bandura definiu auto-eficácia como a confiança dos indivíduos em suas habilidades para organizar e executar um dado curso de ações que resolvem um problema ou dão conta de uma tarefa. A caracterizou como um construto multidimensional que varia em vigor, generalidade e dificuldade. Assim, algumas pessoas têm um forte senso de auto-eficácia e outras não; algumas crêem na eficácia para se envolver em muitas situações, enquanto outras têm limitada crença na própria eficácia; algumas crêem que são eficientes em tarefas mais difíceis e outras acreditam que são eficientes apenas em tarefas fáceis. A teoria da auto-eficácia de Bandura enfoca a expectativa de sucesso. Entretanto, esse teórico faz distinção entre duas classes de expectativa de crenças: crença na expectativa de resultados certos e crença na expectativa de eficácia. Esta diz respeito

a pensar que se pode efetivamente melhorar os comportamentos necessários para produzir bons resultados. Essas duas classes de crenças de expectativa são diferentes, porque os indivíduos podem crer que um determinado comportamento produzirá um certo resultado (expectativa de resultado), mas podem não acreditar que são capazes de melhorar seu comportamento (expectativa de eficácia). Bandura propôs que a expectativa de eficácia dos indivíduos é o maior determinante para o estabelecimento de metas, a escolha de atividades, a disposição para despendar esforços e a persistência.

As teorias modernas de motivação enfocam mais especificamente a relação entre crenças, valores, metas e ação. Elas têm emergido de diferentes tradições intelectuais. Entre as mais recentes estão as chamadas *teorias da motivação intrínseca*, que incluem conceitos como necessidade ou impulso, mas consideram que as pessoas buscam satisfazer sua própria agenda, fazendo as coisas porque querem, e não porque precisam ou porque têm necessidade. Tais teorias incluem a *teoria da autodeterminação* de Deci e Ryan (1985) e a *teoria do fluxo* de Csikszentmihalyi (1988) e apresentam uma mudança de ênfase na reatividade às pressões externas (reforço) ou internas (necessidades). Ao contrário, esses autores enfatizam a existência de ações intrinsecamente motivadas e autodeterminadas (Brophy, 1998).

São os seguintes os fundamentos da *teoria de autodeterminação* (Eccles e Wigfield (2002):

1. Os seres humanos são motivados a manter um ótimo nível de estimulação.
2. Os seres humanos possuem necessidades básicas de busca de competência e de autodeterminação.
3. As pessoas buscam estimulação e atividades desafiadoras e descobrem essas atividades intrinsecamente motivadoras porque possuem necessidade de competência.

Os autores argumentam que a motivação intrínseca é mantida quando os indivíduos são conduzidos por tarefas desafiadoras com certo grau de dificuldade e que despertam a curiosidade, e que necessitam provar sua competência e atingir um certo nível de poder. Com

base na teoria de autodeterminação, Sheldon e col. (2001) sugerem que os indivíduos são motivados por desejos de autonomia, competência, auto-estima, auto-atualização e segurança.

A partir do referencial da *teoria do fluxo*, Eccles e Wigfield (2002) definem o comportamento extrinsecamente motivado em termos da experiência subjetiva imediata, que ocorre quando as pessoas estão engajadas numa atividade e encontram-se num estado emocional caracterizado por:

1. Sentimento holístico de existência imersa e encaminhada por uma atividade;
2. Ser absorvido pela ação e recompensa;
3. Foco de atenção num campo limitado de estímulo;
4. Necessidade de autoconsciência;
5. Tato no controle de suas próprias ações e do meio;
6. Presença de desafio concreto/físico, ou abstrato/simbólico.

Dentre as teorias mais recentes que integram a *motivação* e a *cognição*, menciona-se a de Zimmerman (2000), que considera a motivação em termos de mecanismos de auto-regulação com três características básicas:

1. As estratégias de auto-regulação implicam a existência de propósito que dirige a ação;
2. Capacidade de realização com eficácia;
3. A aprendizagem de auto-regulação comporta três processos: auto-observação (monitoramento das próprias atividades); autojulgamento (avaliação e comparação do próprio desempenho com o de outrem), e auto-reação (diante do resultado do desempenho). Quando essas reações são positivas, particularmente diante do fracasso, os indivíduos têm mais probabilidade de continuar a comportar-se. Reações positivas dependem da interpretação do sujeito sobre seus sucessos e fracassos.

Wigfield e Eccles (2001) discutem a possibilidade de integração entre as teorias de motivação que englobam a auto-regulação e as expectativas. Justificam que a variedade de modelos de auto-regulação inclui a competência ou a eficácia como influência crucial na auto-regulação. Outros modelos de auto-regulação incluem realização e valores, outros enfatizam mais os objetivos que os valores. Trabalhar a integração entre a cognição, a motivação e a auto-regulação será um importante tópico para as pesquisas em motivação na próxima década, prevêem os autores.

Embora não exista uma única definição para o construto motivação, nem mesmo literatura específica acerca dos motivos que levam docentes a desenvolverem atividades educacionais com pessoas idosas, o pressuposto que norteia o presente estudo é que a motivação se refere ao conjunto de forças que orientam o comportamento.

Nas escassas pesquisas motivacionais realizadas com docentes que trabalham com idosos, um dos expoentes é Havighurst (1976) que, através da distinção entre duas categorias – instrumentais e expressivas –, apresenta as diferentes orientações ou preferências motivacionais que podem ser percebidas em pesquisas realizadas com alunos idosos e professores, que estão envolvidos no processo educacional. O autor caracteriza a educação de categorias instrumentais como a educação *por* e *para* uma meta, que se situa fora do ato educativo. A educação é percebida como um instrumento para a mudança da situação do que aprende e do que ensina. Por outro lado, a educação de categorias expressivas é a educação para uma meta que se situa dentro do ato de aprendizagem. A participação do idoso e do professor é percebida como uma maneira de expandir os horizontes, de enriquecimento intelectual e pessoal, em suma, de auto-realização.

Estudos semelhantes foram conduzidos por O'Connor (1987). A autora identificou quatro motivos apresentados por docentes de programas de educação permanente, que eram semelhantes aos motivos mencionados pelos alunos: 1. Consciência social; 2. Ascensão profissional; 3. Interesses cognitivos; 4. Relações sociais. Para Hiemstra (1996), que realizou vários levantamentos de motivos entre pessoas de idade avançada que participavam de programas educacionais, os motivos apresentados estão direcionados ao estabelecimento de metas e necessidades internas, e são igualmente encontrados nos profissionais que trabalham

na área educacional. O autor aponta a busca de um envelhecimento bem-sucedido e interesses intelectuais sobre a velhice como motivos comuns entre idosos e gerontólogos.

Baseado nas teorias humanistas, Martín García (1994) cita as seguintes necessidades que os educadores de idosos buscam cumprir através de suas atividades:

1. Necessidade de enfrentamento: desenvolver determinadas habilidades intelectuais e profissionais, perante uma nova população de aprendizes;
2. Necessidade de contribuir: colocar em prática convicções ideológicas, com a finalidade de favorecer o bem-estar geral do aluno idoso;
3. Necessidade de transcendência: buscar o sentido e o significado da vida, da existência humana e da morte, a partir de perspectivas filosóficas, psicológicas e religiosas, por meio do contato estabelecido com pessoas mais velhas e que têm muito para ensinar às novas gerações.

Tamer (1999) avalia dados de pesquisa coletados num programa educacional para pessoas idosas. Parte da investigação teve como objetivo conhecer as motivações e possíveis ganhos apresentados pelos docentes envolvidos no programa. Para a maior parte dos professores investigados, principalmente os mais jovens, as atividades que desenvolvem são mais do que uma possibilidade de trabalho e são percebidas como um desafio no exercício profissional, uma inovação de suas práticas docentes. O trabalho permite o diálogo intergeracional que se produz como resultado do encontro de docentes e alunos. O intercâmbio de experiências é um dos ganhos mais salientados pelos professores. Os cursos e oficinas são vistos pelos docentes como verdadeiros lugares de encontro entre eles e os idosos. Possibilitam a descoberta e a prática de estratégias e recursos didáticos, somados a uma profunda gratificação pelo trabalho.

Em estudo realizado por Fogaça (2000), com o objetivo de refletir sobre o envelhecimento numa instituição de ensino superior que mantém uma Faculdade Aberta para a Terceira Idade, localizamos ganhos e vantagens apresentados pelos docentes em relação ao trabalho que realizam com os alunos idosos. Segundo a autora, o contato com os idosos

possibilita: uma intensa troca afetiva e de conhecimentos entre as diversas gerações; mudança de perspectivas, de conceitos e valores em relação à velhice e ao envelhecimento pessoal, encarado como algo mais positivo, com possibilidade de um envelhecimento pessoal também bem-sucedido; sentimento de estar contribuindo para a valorização do idoso na sociedade e favorecendo suas relações sociais e familiares; oportunidade de verificar na prática os conhecimentos da área de formação, como, por exemplo, que o desenvolvimento é possível em qualquer etapa da vida humana; e oportunidade de pensar a vida por novas perspectivas filosóficas e religiosas.

Dados semelhantes podem ser verificados no trabalho de Peloso Lima (2001) em que os professores apontam os seguintes ganhos pessoais e profissionais ocorridos no contato com os alunos adultos maduros e idosos: mudança de percepção acerca da velhice e do próprio processo de envelhecimento; intensa troca afetiva e de conhecimentos, e oportunidade de desenvolver e descobrir novas ferramentas metodológicas e didáticas.

Dorfman (2002) desenvolveu um interessante estudo com 54 professores aposentados das áreas de ciências humanas e saúde, que continuavam atuando no magistério superior e em atividades ligadas a educação permanente destinada a pessoas idosas. A finalidade da investigação foi conhecer características pessoais e profissionais, os interesses, motivações e satisfação em relação à prática docente. Os resultados obtidos foram os seguintes: a idade média dos sujeitos é de 72 anos, sendo que 91% dos professores são homens; 87% dos sujeitos são casados e tinham filhos; 80% declaram boa condição de saúde percebida; 68% desenvolvem atividades de pesquisa em suas áreas de interesse e continuam orientando dissertações e teses; 77% consideram o trabalho docente importante e não desejam interromper suas atividades, gostam do que fazem e se sentem competentes e criativos; 72% acreditam que os principais motivos para o envolvimento no trabalho são a contribuição para a geração de novos conhecimentos, compromisso social, motivos ideológicos, e benefícios pessoais e profissionais; 89% se percebem satisfeitos com a vida em geral; e 61% estão satisfeitos com os contatos estabelecidos com os alunos, principalmente os de idade avançada.

Com o advento das Universidades da Terceira Idade, a instituição universitária passa a se configurar como um espaço intergeracional de busca e troca de saberes. Os idosos estão em

busca de respostas diferentes para o seu envelhecimento. O professor no lugar também de aprendiz depara com situações inéditas, com dúvidas, expectativas e motivações diversas. É nesse encontro que um e outro se educam amistosamente e reciprocamente, admitindo o processo educativo como uma relação de seres humanos que aprendem através das trocas e que todos são sujeitos do ato de educar.

Conhecer os motivos e as percepções sobre vantagens dos que, ao mesmo tempo, educam e são educados nos parece relevante, uma vez que esses profissionais encontram-se em condição de igualdade com os idosos, quando se fala do prazer da convivência que se estabelece na relação professor/aluno, nos ganhos pessoais e profissionais que se conquistam pela troca de experiências e pelo desafio de uma nova atividade. Tudo para esses professores parece muito novo, para muitos é a primeira vez que tomam contato profissional e acadêmico com pessoas que já possuem uma boa bagagem de conhecimentos e estão de volta à escola pelo melhor dos motivos: porque desejam, muito diferente dos grupos etários mais jovens.

## **1. OBJETIVOS**

Como objetivos para este estudo estabelecemos: 1) identificar os motivos que docentes de cursos de extensão universitária para idosos mencionaram como fundamentos de sua decisão de envolver-se nessa atividade; e 2) identificar os ganhos ou vantagens pessoais e profissionais relatados por esses docentes, decorrentes de sua atuação em programas do gênero.

## **2. INSTRUMENTOS**

As questões referentes aos motivos e vantagens fazem parte do questionário que cobriu os itens sobre: instituição em que é docente numa Universidade da Terceira Idade; idade; gênero; formação acadêmica na graduação; formação na pós-graduação; ano de conclusão na graduação e na pós-graduação; ano de início no magistério superior; curso em que trabalha; atividades de pesquisa; ano de início na Universidade da Terceira Idade; trabalho anterior com idosos; tempo de experiência com idosos; tipo de experiência com idosos; trabalho atual na Universidade da Terceira Idade; motivos para ser docente; possíveis ganhos ou vantagens

peçoais e profissionais em ser docente no programa Universidade da Terceira Idade. O instrumento na íntegra está no Anexo 3; no Quadro 4 estão as perguntas sobre os motivos e vantagens.

Quadro 4

*Motivos e vantagens para ser docente no programa U3I*

<i>Variável</i>	<i>Perguntas</i>
<b>Motivos</b>	Por que motivos é professor na Universidade da Terceira Idade?.....
<b>Crenças sobre ganhos pessoais e profissionais quanto à atuação como docente numa Universidade da Terceira Idade</b>	Você acha que dar aula para idosos traz ganhos ou vantagens <i>pessoais</i> para os docentes? Sim ( ) Não ( ) Em caso afirmativo aponte os que, a seu ver, são mais importantes:.....
	Você acha que dar aula para idosos traz ganhos ou vantagens <i>profissionais</i> para os docentes? Sim ( ) Não ( ) Em caso afirmativo aponte os que, a seu ver, são mais importantes:.....

**3. RESULTADOS**

As respostas dos sujeitos foram submetidas a análise de conteúdo, o que nos permitiu categorizá-las. Nos Quadros 5 e 6 aparecem as categorias que resultaram dessa análise.

Quadro 5

*Motivos para ser docente no programa U3I*

<b>Possibilidades / Respostas – exemplos</b>	<b>Categorias</b>
– A vida se tornou mais bela, mais autêntica, mais “vívuda”. – Pensando no meu próprio envelhecimento.	Ganho pessoal
– Ampliar e redirecionar os alicerces da minha construção profissional. – Porque desenvolvo pesquisa em gerontologia educacional.	Ganho profissional
– Recebi convite.	Convite
– Contribuir para mudar o panorama e mentalidade sobre o velho e a vida ativa que ele pode ter. – Contribuir para a valorização do ser idoso na sociedade.	Ideologia
– Por necessidade financeira.	Financeiro

Quadro 6

*Crenças sobre possíveis ganhos ou vantagens pessoais e profissionais em ser docente na U3I*

Variável	Possibilidades / Respostas – exemplos	Categorias
Vantagens Pessoais	– Receber carinho.	Troca afetiva
	– Aprender com a experiência dos grandes mestres.	Aprender dos mais velhos
	– Ganhar um novo grupo de amigos.	Relações sociais
Vantagens Profissionais	– Troca de conhecimentos entre saber acadêmico e saber adquirido ao longo da vida.	Intelectual
	– Oportunidade de trabalho numa área em crescimento.	Carreira
	– Oportunidade de inserção social, prática da cidadania.	Engajamento social

Em todas as instituições os professores relataram principalmente *ganhos pessoais* (67,65%), *ganhos profissionais* (63,73%) e *ideologia* (63,73%) como motivos pelos quais trabalham nas Universidades da Terceira Idade. O motivo *convite* foi apontado apenas por 13,73% deles, tendo os professores do CREATI UNI3/UPF e da U3I/PUCCAMP se destacado estatisticamente entre os demais em relação à proporção de menções desse tipo que apresentaram (p-valor = 0.02) no Teste Exato de Fischer).

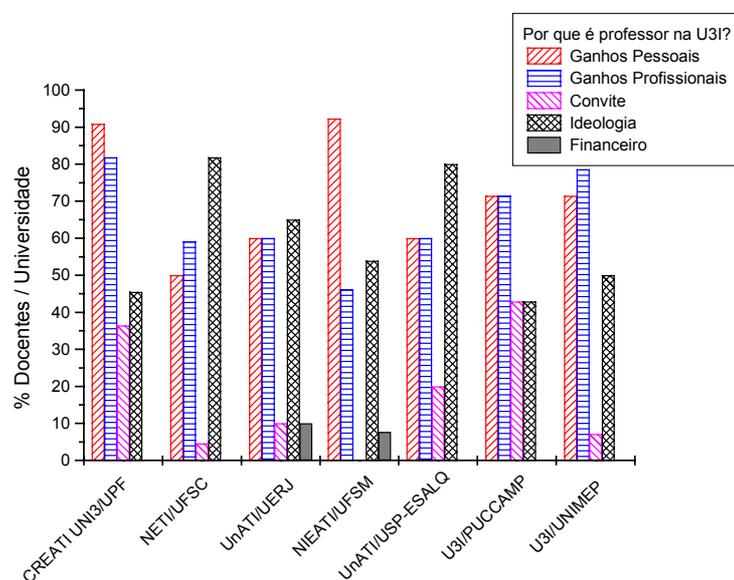


Figura 31. Motivos para ser docente na U3I

A maioria relatou um a dois ganhos (73,53%) e nenhuma instituição diferiu das demais nesse particular.

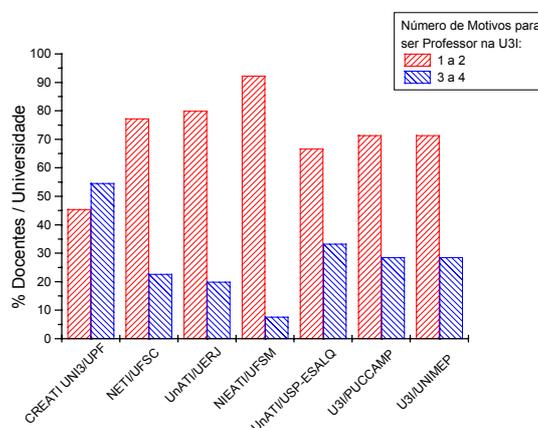


Figura 32. Número de motivos para ser docente

O benefício pessoal mais mencionado pela grande maioria dos professores foi *aprender dos mais velhos* (93,14%). O segundo motivo mencionado foi *troca afetiva* (31,37% dos sujeitos), e o terceiro, *relações sociais* (7,84%). Não foram verificadas diferenças estatisticamente significantes entre os grupos das sete instituições nessa variável.

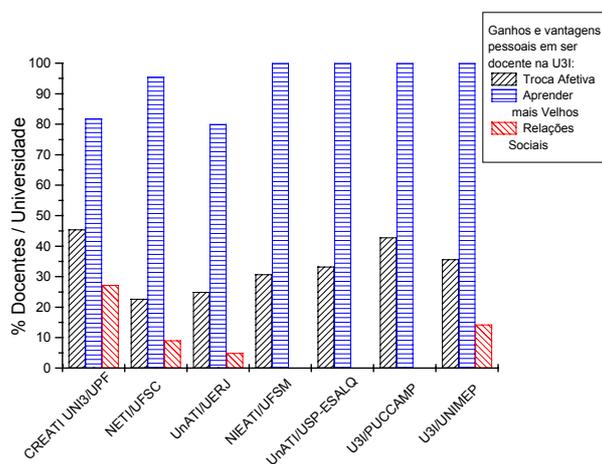


Figura 33. Ganhos e vantagens pessoais em ser docente

A maior parte apontou uma vantagem pessoal (69,31%), sem diferenças estatisticamente significantes entre as instituições nessa variável.

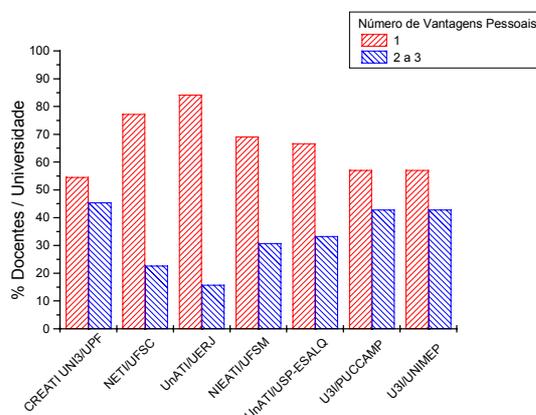


Figura 34. Número de ganhos e vantagens pessoais para ser docente

Analisando-se as percepções relativas aos benefícios profissionais relatados pelos docentes, observamos que *ganhos intelectuais* e *ganhos para a carreira* foram mencionados numa proporção estatisticamente maior do que *engajamento social*. Quanto à menção de *ganhos intelectuais*, os docentes do NETI/UFSC e da UnATI/USP-ESALQ apresentaram mais menções do que os das outras instituições (p-valor significativa a 0.0004). Quanto a *ganhos para a carreira*, os professores da U3I/UNIMEP superaram os das demais (p-valor significativa a 0.0005).

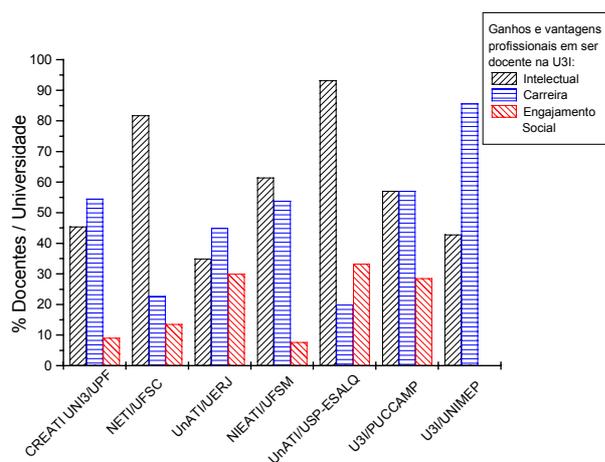


Figura 35. Ganhos e vantagens profissionais em ser docente na U3I

A grande maioria dos professores mencionou uma vantagem profissional (72,45%); os demais mencionaram duas ou três. Não foram observadas diferenças estatisticamente significantes entre as instituições quanto a essa variável.

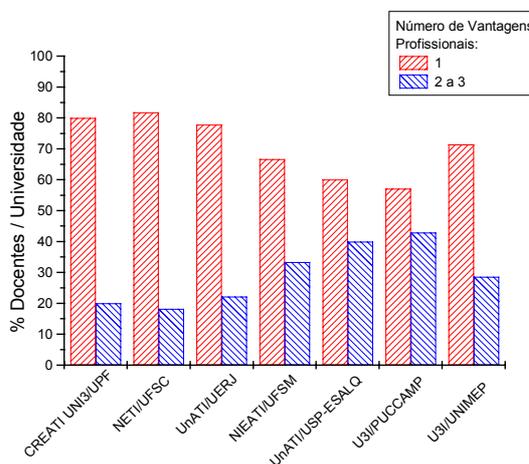


Figura 36. Número de ganhos e vantagens profissionais

Em resumo, a análise dos dados nos permitiu saber que os motivos mais citados pelos docentes foram ganhos pessoais, ganhos profissionais e ideológicos. Depois, o mais citado foi o motivo convite, apontado basicamente pelos docentes do CREATI UNI3/UPF e da U3I/PUCCAMP. A vantagem pessoal mencionada por quase a totalidade dos sujeitos foi aprender dos mais velhos, e com frequências menores, troca afetiva e relações sociais. Em relação aos benefícios profissionais, destacam-se ganhos intelectuais, mencionados principalmente nos programas NETI/UFSC e UnATI/USP-ESALQ, e ganhos para a carreira, ressaltados pelos professores da U3I/UNIMEP.

#### 4. DISCUSSÃO

Os resultados demonstraram que os docentes dos programas investigados são motivados *para atingirem metas e propósitos profissionais*, tema derivado dos seguintes auto-relatos: trabalhar na Universidade da Terceira Idade possibilita colocar em prática os conhecimentos da área de formação; por estar envolvido com o tema do envelhecimento tanto no estudo como na pesquisa; porque é um trabalho envolvente e desafiador; porque contribuiu

para a criação e desenvolvimento do programa; pela projeção profissional; porque é uma nova experiência como docente; porque é uma oportunidade de ampliação do trabalho com um novo grupo etário; pelo desafio; porque é um novo campo de investigação e intervenção profissional; porque é uma oportunidade de vínculo com a universidade; por acreditar que a educação é permanente e na possibilidade da interação entre diferentes gerações.

Eles também deram respostas de que derivamos o motivo *estímulos e expectativas pessoais*, pois declararam que estão envolvidos no trabalho: por afeição, pelo carinho e gratidão recebidos por parte dos alunos; por ser um grupo participativo, entusiasta, alegre, responsável, criativo, dinâmico, amigo, que proporciona crescimento e realização pessoal; por identificação, afinidade e empatia com o segmento etário; por curiosidade; para a preparação da própria velhice e busca de novos significados para a vida.

Derivamos o motivo *questões ideológicas* de auto-relatos segundo os quais: podem contribuir para a valorização do idoso como ser atuante na sociedade; por ser politicamente urgente a mobilização desse setor etário; por ser necessário colocar a questão do envelhecimento no mundo acadêmico; por proporcionar a melhoria da qualidade de vida das pessoas idosas; por atender um grupo muito carente de opções intelectuais, culturais e de lazer; por inserir o idoso ao sistema educativo.

As três categorias de relatos são ilustrativas de tendências de motivação, segundo as quais as pessoas são conduzidas por crenças, valores e objetivos individuais, que levam a engajamento maior ou menor em determinadas atividades. Nessa linha raciocinam os proponentes da teoria de autodeterminação, para quem os indivíduos são motivados por ações desafiadoras, que suscitam a curiosidade e colocam à prova a própria competência (Eccles e Wigfield, 2002), como parece ter sido o caso dos sujeitos de nossa pesquisa.

Convite foi motivo mencionado principalmente pelos professores dos programas CREATI UNI3/UPF e U3I/PUCCAMP; no primeiro provavelmente porque existiam docentes, ligados à instituição, que estavam cursando especialização em gerontologia; participar das atividades com os idosos lhes permitiria colocar em prática suas habilidades nessa área. No segundo porque o corpo docente é constituído basicamente por professores dos diversos cursos

da universidade, que aceitaram um novo desafio profissional, qual seja, lecionar para um grupo etário diferente das suas práticas diárias.

Em pesquisas realizadas por Havighurst (1976), O'Connor (1992), Hiemstra (1996), Martín García (1994), Tamer (1999), Fogaça (2000), Peloso Lima (2001) e Dorfman (2002), podemos verificar motivos de educadores de idosos semelhantes aos do presente estudo. Os autores apontam como motivos ligados às metas profissionais, a ascensão na área de trabalho, o desafio e inovação da prática docente, o enriquecimento intelectual para o trabalho educacional com um novo segmento de aprendizes, e o interesse por conhecimento na área gerontológica. Sobre as expectativas pessoais, destacam a busca de um envelhecimento bem-sucedido e a necessidade de encontrar novos sentidos para a vida. As questões ideológicas são destacadas como uma possibilidade de contribuir para a qualidade de vida do aluno idoso.

A avaliação mais positiva do grupo diz respeito ao ganho pessoal, *aprender dos mais velhos*, uma vez que considera que os idosos são grandes mestres. O grupo disse que, ao trabalhar como docente junto a esses alunos, adquire-se um saber que o especialista desconhece, que contribui para o preparo para a própria velhice e para a ressignificação da existência. Segundo os professores, pode-se ter contato com todo tipo de história de vida, e com perspectivas diferentes; os idosos demonstram um grande desejo de aprender e viver, que é contagiante; o contato possibilita compreender melhor a vida, os anseios, limitações e potenciais pessoais; existe oportunidade de conhecer a visão de pessoas experientes, sobre a vida e sobre o que se ensina, o que ajuda a rever os valores pessoais; aprende-se a ser mais tolerante, paciente e ter mais tranquilidade diante dos problemas. Enfim, aprende-se a viver melhor. Dados semelhantes são apresentados por Fogaça (2000), segundo quem a experiência de trabalho com o idoso possibilita ao docente pensar sobre a vida e mudar conceitos e valores pessoais. Analisando professores envolvidos no trabalho educacional com idosos, Martín García (1994) aponta que tais profissionais buscam, em seu contato com os alunos, uma sabedoria própria de uma geração mais velha e mais experiente.

Troca afetiva e relações sociais foram outros ganhos pessoais mencionados pelos docentes. Em seus auto-relatos, os professores afirmam que recebem muito carinho, atenção, afeto, e gratidão de seus alunos idosos, o que lhes proporciona satisfação pessoal e senso de

serem reconhecidos no trabalho. Sentem-se admirados e respeitados. Conquistam novas amizades, abrindo um novo núcleo de relações sociais. Tais afirmações podem ser interpretadas como sugestivas de melhora na auto-estima e favorecimento da avaliação positiva das próprias competências, conforme sugerem Bandura (1997) e Sheldon e col. (2001). Com base nas teorias motivacionais de metas e de autodeterminação, os autores sugerem que os indivíduos buscam atividades e contatos sociais que favoreçam a competência e a auto-estima, e possuem a crença de que os resultados de suas ações serão avaliados positivamente. Em levantamentos realizados com docentes de Universidades da Terceira Idade, Fogaça (2000) e Peloso Lima (2001) relatam a intensa troca afetiva que se estabelece na relação professor/aluno como um dos benefícios mais citados. O'Connor (1992) identificou, em seu estudo, benefícios ligados a relações sociais e novas amizades. Segundo as autoras, do ponto de vista afetivo, o idoso, diferentemente do jovem, não só tem necessidade de receber afeto como também de dar, uma vez que o idoso possui uma bagagem emocional de toda uma vida, o que lhe confere mais segurança para expor seus sentimentos. Para Fogaça (2000), que mais se dedicou a esse aspecto, a maturidade e a experiência de vida do idoso fazem com que ele expresse livre e generosamente suas emoções.

Nessa relação de ganhos afetivos e sociais, os docentes têm a oportunidade de ter contato com adultos maduros e idosos que estão envelhecendo bem ou que buscam um envelhecimento bem-sucedido. Os alunos das Universidades da Terceira Idade geralmente possuem características de satisfação com a vida, de alto grau de auto-estima, de atitudes positivas perante as pessoas e a vida. Nesse sentido, os professores se relacionam com idosos que apresentam comportamentos e maneiras de encarar a vida diferentes dos modelos já conhecidos, e às vezes não admirados, que esses profissionais tinham, podendo, assim, rever concepções e crenças sobre o que é ser velho.

Segundo os participantes da pesquisa, foram percebidos benefícios profissionais quanto à prática docente junto ao aluno adulto maduro e idoso. Os ganhos mais destacados são os *intelectuais* e para a *carreira*. Em relação às vantagens para a carreira, apontadas principalmente pelos docentes da U3I/UNIMEP, em função de que vários já estavam envolvidos na área gerontológica, relatam que é uma oportunidade de atualização e crescimento permanente da prática profissional; que auxilia no desenvolvimento de

habilidades didáticas, como a clareza no discurso, fundamentação teórica e sistematização a partir da fala dos alunos. Consideram o programa como um terreno fértil para o desenvolvimento de estudos e pesquisas de suas áreas de formação, e ampliação da prática docente para um público não habitual, e como uma excelente oportunidade de participar num trabalho interdisciplinar dinâmico, que exige avaliação e atualização contínua, permitindo, assim, crescimento da prática profissional. É uma oportunidade de obter reconhecimento e ascensão profissional, por estar inserido numa área nova e desafiadora dentro da universidade; uma maneira de desenvolver um trabalho em gerontologia, que é um campo profissionalmente promissor; reforça o senso de responsabilidade e pontualidade profissional. Respostas semelhantes foram encontradas em pesquisas realizadas em outros programas referenciados em O'Connor (1992), Tamer (1999) e Pelloso Lima (2001), onde os autores destacam contribuições importantes para a carreira e prática profissional, em função do trabalho educacional realizado com adultos maduros e idosos. Alguns pesquisadores em gerontologia educacional, tais como Erbolato (1995), Veras e Camargo Jr. (1995), Veras (1997) e Cachioni (1998), têm destacado em seus trabalhos que as Universidades da Terceira Idade são locais privilegiados para o estudo e obtenção de conhecimentos sobre a velhice e o processo de envelhecimento. De um lado porque atendem uma população emergente de aprendizes e pouco conhecida cientificamente, de outro por oferecerem oportunidade de inserção na área gerontológica a profissionais oriundos de outras áreas do conhecimento. Segundo Veras e Camargo Jr. (1995), as Universidades da Terceira Idade possuem o papel de propiciar programas educativos à população de adultos maduros e idosos; de promover pesquisas visando à produção de conhecimentos acerca do processo de envelhecimento; de formar profissionais para atuarem na área de gerontologia e de prestar serviços preventivos de saúde aos idosos.

As vantagens intelectuais foram mencionadas principalmente pelos professores dos programas NETI/UFSC e UnATI/USP-ESALQ. No primeiro relatam que o programa propicia oportunidade de atualização de conhecimentos e troca de experiências. Possibilita conhecer aspectos peculiares do desenvolvimento adulto. Aprende-se a receber sugestões e críticas sobre as atividades. Favorece a busca de novas ferramentas metodológicas e conhecimentos principalmente para docentes que atuavam apenas na graduação. Aprende-se com os idosos o que é envelhecer e ser velho em nosso contexto. No segundo, os depoimentos realçam as

vantagens do convívio intergeracional, uma vez que a principal característica do programa é a presença dos idosos nas disciplinas da graduação. Os professores relatam que a troca de informações é extremamente rica, pois os alunos da terceira idade vivenciaram situações que nem mesmo alguns professores tiveram oportunidade de vivenciar. Com a experiência de vida que os idosos possuem, amplia-se a visão dos temas em estudo, uma vez que eles são, também, mais questionadores que os alunos jovens. Sugerem, com perguntas, quais os pontos mais relevantes de assunto ou tema apresentado pelo professor. A maturidade demonstrada pelos idosos contribui nas relações em sala de aula e na forma mais adequada de ensinar. Os alunos da terceira idade possuem uma percepção diferente sobre o que é ensinado, o que contribui muito para o crescimento profissional e aprendizado do docente. Os idosos estimulam a capacidade intelectual do professor, por serem mais interessados, e demonstram vontade de aprender. Podemos perceber que nesse processo de ensino/aprendizagem as interações são altamente reforçadoras para os docentes, principalmente para aqueles que possuem longa carreira acadêmica junto a outros grupos etários, que são menos automotivados, possivelmente porque ainda não tiveram contato com um mundo já conhecido e construído pelos mais velhos.

Podemos perceber que as vantagens e ganhos profissionais apresentados pelos docentes têm contribuído para o senso de auto-eficácia e estabelecimento de metas na vida profissional, conforme propõe Bandura (1997). A auto-eficácia diz respeito à crença na própria capacidade para organizar e executar ações para obtenção de resultados desejados, e aos julgamentos sobre o que se é capaz de fazer com as capacidades que o indivíduo possui. O retorno positivo que os professores recebem por parte dos alunos tem influenciado a motivação, a atuação e o desempenho profissional, e o estabelecimento de metas desses docentes, como, por exemplo, na maneira de ensinar, na busca de novas metodologias, e principalmente na inserção numa nova área de trabalho. Segundo Pfromm Netto (1987), à medida que as pessoas experimentam êxito e competência crescente, ou que são de algum modo beneficiadas, seu nível de motivação eleva-se.

Por intermédio da fala dos docentes verificamos que o fator mais determinante de motivação e de ganhos é o *aprender*. Aprende-se dos mais velhos com as trocas de experiências e vivências, com ganhos para melhor viver, rever valores e condutas, dar novo

sentido à vida, preparar-se para a própria velhice; aprendem-se também novos conteúdos para a vida e carreira profissional, através de cursos de especialização ou atualização, dos grupos de estudo e pesquisa em gerontologia. O resultado desse aprendizado têm sido a construção e a descoberta do novo, ampliando a visão de mundo, tanto para o enriquecimento da vida pessoal como acadêmica.

O caráter interativo e participativo que se estabelece na educação de adultos maduros e idosos faz com que o professor, além de ensinar, aprenda também o que o seu aluno já construiu na sua trajetória de vida; e o aluno aprende novos conteúdos para se manter atualizado num mundo em constante mudança e transformação. É uma relação dinâmica de troca de saberes. Ocorre uma fruição, conforme descreve Becker (1993: 45): “O professor construirá, a cada dia, a sua docência, dinamizando seu processo de aprender. Os alunos construirão, a cada dia, a sua discência, ensinando, aos colegas e ao professor, as novas coisas. O que avança nesse processo é a condição prévia de todo aprender ou de todo o conhecimento, isto é, a capacidade de construir sempre mais e novos conhecimentos”.

Os adultos maduros e idosos têm uma situação privilegiada para aprender, dados sua experiência e seus conhecimentos acumulados ao longo de suas vidas; esses fatores devem ser respeitados no processo educacional. Nessa perspectiva, o aluno deve ser o agente principal e o professor, o condutor. Essa concepção de educação interativa e flexível tem sido assumida por docentes participantes desse estudo, na medida em que relatam ser muita pretensão julgar-se “*professor de idosos*”, mas acreditam que devem, sim, considerar-se parceiro, podendo dizer: “*Sou professor com o idoso*”, ou “*ao lado do idoso*”.

## 5. CONCLUSÃO

Entendemos que os motivos atuam como elementos orientadores e reguladores da prática docente. Esses profissionais estão envolvidos no processo educativo com idosos porque buscam novos desafios, considerando que para muitos é a primeira experiência de trabalho com esse segmento etário. Recebem, por parte dos idosos, a resposta de que são competentes e

que realizam com sucesso a tarefa de educadores, o que contribui para a auto-estima e maior envolvimento para atuar numa área de conhecimento emergente.

Parece-nos relevante destacar que a avaliação que os docentes fazem sobre o contato com os idosos é extremamente positiva; são apontados apenas benefícios, tanto para o enriquecimento pessoal como para o profissional.

A relação professor/aluno é percebida como uma intensa troca de conhecimentos, onde existe um encontro intergeracional entre dois grupos de aprendizes, um que possui o saber técnico-científico e o outro com a experiência de toda uma vida. As mudanças decorrentes dessa relação possibilitam a adoção de novos valores, crenças e expectativas, que implicam alteração da auto-imagem e da forma de encarar a vida, a velhice e o próprio envelhecimento.

Os vínculos afetivos são fortes, os alunos são gratos pela oportunidade de estarem na universidade, realizando um antigo sonho; os professores sentem-se respeitados e valorizados, tendo a oportunidade de resgatar a relação professor/aluno, que para muitos é desgastada.

Finalizamos com uma pequena e simples frase de um professor, que sintetiza o seu sentimento de trabalhar com os alunos idosos: *“Estar aqui me faz bem”*.



## CAPÍTULO VI

### CRENÇAS EM RELAÇÃO À VELHICE EM DOCENTES DE UNIVERSIDADES DA TERCEIRA IDADE

É recorrente na gerontologia social a idéia de que os problemas sociais enfrentados pelos idosos são causados por atitudes preconceituosas das pessoas, dos políticos, dos profissionais e das instituições sociais. Embora tenha forte apelo empírico, essa noção corresponde apenas a um dos lados da questão. O outro a ser considerado é que a doença, a fragilidade, a dependência, o declínio, a improdutividade e a solidão de parte dos idosos são condições que geram avaliações negativas porque se contrapõem a valores que definem o bem-estar das pessoas mais jovens, normalmente tomadas como parâmetros de adequação social. A literatura sobre atitudes em relação à velhice reflete essa dupla realidade, quando mostra que as atitudes não são uma questão de tudo ou nada e nem apenas de avaliações positivas ou negativas, mas sim a expressão de avaliações complexas e com muitas faces.

As várias possibilidades do envelhecimento refletem-se nas atitudes perante o envelhecimento físico, as relações com o trabalho, os aspectos psicossociais, a vida familiar, a rede de suporte afetivo e o bem-estar subjetivo dos idosos e vice-versa. Por constituir um grupo social e não somente um grupo de idade, a marca social da velhice é estar em oposição à juventude, que é supervalorizada. Isso explica as tendências de, ao mesmo tempo, idealizar e depreciar a figura dos velhos; ora considerá-los como pessoas amáveis e dóceis, ora como intransigentes e mal-humorados; às vezes como seres assexuados, outras como fogosos. Diz-se que os velhos perdem o interesse por novidades ou que sua capacidade de aprendizagem não mais existe. O velho pode ser tido como alguém generoso e desprendido, ou, ao contrário, como mesquinho e avarento.

Enfim, existe uma infinidade de situações que deflagram e refletem atitudes preconceituosas em relação à velhice e ao envelhecimento. Características significativas desse processo são a resistência à mudança e o efeito antecipatório que os preconceitos e os

estereótipos exercem sobre a conduta. As atitudes, os preconceitos e os estereótipos organizam-se em sistemas de caráter avaliativo, que se expressa afetivamente em termos de intensidade (mais x menos, ou maior x menor) e direção (positiva x negativa). Além disso, as atitudes orientam a ação, principalmente graças ao seu componente cognitivo (Osgood, Suci e Tannenbaum, 1955).

O componente cognitivo das atitudes é uma estrutura de crenças compartilhadas com outras pessoas. Entre elas, sobressaem os conceitos, os preconceitos e os estereótipos. Os conceitos são categorias cognitivas que resultam de atividades intelectuais classificatórias. Estas podem ser intuitivas (isto é, o sujeito não sabe quais são as regras que explicam a constituição das classes) ou podem ser pautadas por regras e incluir operações abstratas que permitem separar e agrupar elementos em classes, segundo os atributos que lhes são essenciais. Os conceitos podem relacionar-se a fatos ou a teorias, mas podem também referir-se a percepções parciais, intuições e a distorções cognitivas de vários tipos. É precisamente nesse ponto que eles se ligam aos preconceitos e estereótipos.

Os preconceitos podem ser gerados pelo desconhecimento ou pela desconsideração dos critérios que definem as classes, e também, pelo desconhecimento ou a desconsideração do grau de generalidade e de singularidade dos elementos que as compõem. Alguns conceitos são errôneos porque se baseiam num processo de super-generalização em que, sem evidências suficientes, toma-se uma ocorrência como típica de todo um grupo. No campo da velhice, evidenciam preconceitos as seguintes afirmações: velhice é sinônimo de doença, a velhice é a melhor idade da vida, os idosos não têm nada com que contribuir para a sociedade, a maioria dos idosos existentes no mundo habita os países desenvolvidos, todas as pessoas envelhecem do mesmo jeito, todos os velhos são iguais, os velhos são mais propensos a acidentes do que os jovens (Neri, Cachioni e Resende, 2002).

Os conceitos também podem ser equivocados por causa da supersimplificação: algumas características reais ou presumidas de um grupo de indivíduos são selecionadas e realçadas, como se fossem os únicos atributos que definem os seus membros. São os estereótipos (do grego *stereós* = sólido, firme + *typos* = modelo, símbolo, exemplar), que em princípio são necessários como elementos que ajudam o ser humano a compreender o mundo e

a colocar ordem nas coisas. Porém, eles podem expressar-se em supersimplificações da realidade, que fazem com que ignoremos ou minimizemos as diferenças individuais e digamos, por exemplo, que os velhos são impicantes, antiquados, solitários, dependentes, ou que todos os velhos são sábios (Pavarini e Neri, 2000). Os conceitos, os preconceitos e os estereótipos são transmitidos de geração em geração, muitas vezes sem que se perceba. São compartilhados com o grupo no qual a pessoa está inserida e mantêm estreita ligação com a organização, com a cultura e com o grau de envolvimento e a participação dos seus integrantes. Por conseguinte, o que é tido como uma crença válida para determinado grupo, pode não ser em outro, dependendo dos eventos sociais, culturais, históricos e políticos que afetam e afetaram a experiência individual e coletiva. Nessa linha de pensamento, a velhice é um conceito historicamente construído que se inscreve ativamente na dinâmica das crenças, dos valores e da cultura em que o indivíduo está inserido.

Em 1969, o gerontólogo Robert Butler cunhou o termo “ageism”, para descrever os preconceitos que resultam de falsas crenças a respeito dos idosos, cujo efeito é a discriminação social baseada no critério de idade. Dez anos mais tarde, Kalish identificou um fenômeno que classificou de “new ageism”, segundo ele uma forma de preconceito não baseada em estereótipos negativos, mas “compassivos”, porque focalizados no velho dependente, incapaz e sem poder político. Por causa disso, advoga-se para eles o benefício de políticas protecionistas. Segundo o autor, tal tratamento tem como efeito fomentar sentimentos negativos entre os mais jovens, principalmente em épocas de desemprego; no âmbito da família e das instituições, contribui para aumentar a sua dependência. Em 1990, Palmore estabeleceu a existência de preconceitos positivos e negativos, os primeiros significando a idealização, a exaltação e a supergeneralização das qualidades de alguns idosos, como a sabedoria; os segundos realçando e generalizando limites e defeitos da velhice ou de parte dos idosos, como a resistência à mudança. Levy (2001) denomina de “ageism implícito” os pensamentos, sentimentos e comportamentos em relação a idosos que existem e operam sem o conhecimento ou o controle conscientes das pessoas, como se fizessem parte das formas habituais e “naturais” de interagir com eles. Tendem a não ser percebidos nem pelos idosos, que podem achar “normal” o tratamento discriminativo a que são submetidos no trabalho, na propaganda ou nos serviços de saúde, e a construir explicações plausíveis para sua ocorrência.

Tomando por base pressupostos da ciência médica, segundo os quais a velhice é fase de perdas, a psicologia contribui para o estabelecimento e a disseminação de preconceitos em relação à velhice. Butler (1969) classifica como preconceitos científicos os que resultam de falsas crenças e estereótipos a respeito dos idosos e cujo efeito é a discriminação social baseada no critério de idade. Rebok (1981) sugere que o “ageism” ocorre também no ambiente educacional, por intermédio de profissionais que são possuidores de pouca informação acerca do desenvolvimento adulto; eles dão crédito aos estereótipos por desconhecerem as competências intelectuais e a capacidade de trabalho dos idosos. Podem também estar fundamentados na crença de que os idosos não se beneficiam da educação, desdobrando-se nos seguintes elementos:

- A noção de que a educação é somente para os jovens (Hruby, 1980).
- A crença de que empregar recursos financeiros na educação de idosos é um desperdício (Hruby, 1980).
- Os estereótipos negativos sobre o envelhecimento e as possibilidades e habilidades cognitivas dos velhos (Barrow e Smith, 1979).
- Crenças de que esforçar-se por um desenvolvimento intelectual não é uma conduta adequada para os idosos (Labouvie-Vief; Hoyer; Baltes e Baltes, 1974).
- A crença de que as capacidades intelectuais nos idosos seguem um progressivo processo de declínio, sendo improvável ocorrerem novas aprendizagens e serem adquiridos novos conhecimentos (Labouvie-Vief; Hoyer; Baltes e Baltes, 1974).
- As crenças derivadas da teoria do desengajamento segundo as quais os idosos não se beneficiam da educação porque estão sujeitos ao afastamento das atividades, dos papéis e das obrigações sociais determinado por uma norma social que prevê que ocorra um isolamento dos idosos em relação à sociedade e vice-versa (Cumming e Henry, 1961).

Refletindo sobre a natureza preconceituosa da ciência e das práticas profissionais, Schaie (1993) afirma que na formação das atitudes em relação à velhice têm grande peso as opiniões e as ações dos cientistas e dos profissionais de ajuda, as quais muitas vezes são preconceituosas. Entre elas podemos citar:

- Considerar os idosos como uma categoria homogênea, sem levar em conta que diferentes condições de saúde e de estilo de vida refletem-se em diferentes manifestações de competência comportamental, atitudes, expectativas e valores.
- Atribuição prévia de dependência física, depressão e doença aos sujeitos idosos.
- Consideração da velhice como fase de declínio, improdutividade, afastamento e impossibilidade de desenvolvimento.
- Inadequação de instrumentos, instruções, equipamentos e ambientes usados nas situações de avaliação física e comportamental ou de coleta de dados em laboratórios de pesquisa.
- Confusão entre os efeitos da velhice e da pobreza, da velhice e da doença, ou, ainda, da velhice e de baixo nível educacional.
- Desconsideração das circunstâncias históricas como determinantes de estilos de vida e de valores dos mais velhos.

Além disso, os preconceitos em relação à velhice manifestam-se no uso de denominações, rótulos sociais e afirmações que denotam desvalorização e rejeição, ou então excesso de otimismo em relação à velhice. Refletem-se igualmente na desconsideração dos limites que o envelhecimento normal impõe ao funcionamento dos seres humanos e na crença no poder irrestrito da ciência de adiar ou impedir a velhice, ou então de restaurar a juventude.

Compreender a multidimensionalidade das atitudes perante a velhice, as suas múltiplas causas e, sobretudo, as relações recíprocas que existem entre esses precursores do comportamento e as condições dos idosos é de fundamental importância para a gerontologia social. Como as atitudes são socialmente aprendidas, a educação desempenha um papel central em qualquer projeto de mudança de atitudes em relação à velhice. Aumentar a informação e levar as pessoas e as instituições a pensarem de forma mais positiva e realística sobre os idosos e a velhice podem contribuir para mudar as suas atitudes, mas só isso não é suficiente para modificar a maneira pela qual a sociedade trata seus idosos. É necessário também

promover a educação ao longo de toda a vida para todos os cidadãos. Ao mesmo tempo, é preciso controlar as condições que geram a pobreza, a doença, o afastamento social e o baixo nível educacional de vários segmentos sociais, entre eles os idosos.

Nesse contexto surgem os requisitos da formação de recursos humanos para lidar com idosos. Em todo o mundo ela se dá principalmente em cursos de pós-graduação ou por meio de iniciativas de treinamento em serviço. Vários pesquisadores têm estudado a estrutura e a tendência das atitudes desse pessoal em vários contextos.

Em estudo realizado com alunos de um programa de gerontologia, Gattuso e Saw (1998) analisaram narrativas sobre o envelhecimento realizadas pelos alunos. Segundo os autores, a sexualidade dos idosos foi avaliada com maior carga de desconhecimento e de preconceitos; a sabedoria e a oportunidade de aprender com os mais velhos foram apontadas como grandes benefícios à vida pessoal e profissional; a possibilidade de aprendizagem foi classificada como plenamente possível entre pessoas de idade avançada; a velhice e o processo de envelhecimento foram analisados em termos de sua heterogeneidade; finalmente, a oportunidade de narrar as experiências com os idosos foi sentida como importante ocasião para mudanças perante a vida e o envelhecimento.

Gaetjens (1997) focalizou 57 alunos de um programa de mestrado em gerontologia (23 a 80 anos), com o objetivo de conhecer a relação idade e atitudes em relação à velhice. Relataram que os alunos mais velhos servem como modelos de envelhecimento bem-sucedido aos colegas mais jovens.

As atitudes em relação à velhice de 420 alunos de cursos de serviço social de diversas universidades americanas foram investigadas por Hawkins (1996). Os sujeitos estudavam velhice em várias disciplinas e desenvolviam intervenção com idosos de 65 a 100 anos. Os resultados do grupo em geral não demonstraram predominância de atitudes positivas ou negativas, mas indicaram existirem diferenças significativas em relação ao gênero. Os homens perceberam as idosas mais negativamente que as mulheres, e também apresentaram uma visão mais negativa em relação aos homens entre 65 e 74 anos.

McGowan e Blankenship (1994) avaliaram atitudes em relação à velhice em estudantes de odontogeriatría. Participaram do projeto 20 estudantes com idade média de 20 anos e 12 idosos entre 65 e 101 anos. Os estudantes receberam conhecimentos específicos sobre velhice através de disciplinas, seminários e atividades práticas ambulatoriais, o que os tornou próximos dos idosos, possibilitando-lhes realizar os tratamentos odontológicos e também realizar um levantamento da história de vida dos pacientes, com relação a tratamentos dentários. Os idosos puderam expor seus temores e expectativas quanto ao tratamento e os estudantes puderam rever seus preconceitos e conhecimentos acerca da velhice. Ao final do programa, apresentaram atitudes mais favoráveis em relação aos idosos e ao processo de envelhecimento do que no início.

Stuart-Hamilton (2000) verificou as atitudes em relação à velhice entre 89 alunos de um curso de psicologia que estavam fazendo estágio em gerontologia. Os resultados apontaram respostas com tendência neutra para os aspectos de envelhecimento psíquico e com tendência negativa para questões relacionadas ao aspecto econômico. No Brasil foram obtidos resultados similares. Utilizando-se de uma escala diferencial semântica, Freire, Areais e Rabelo (2001) investigaram as atitudes de estudantes universitários das áreas de saúde e de ciências humanas em relação à velhice. Foram sujeitos 200 estudantes que desenvolviam atividades práticas com pessoas idosas (160 da área de saúde e 40 da área de humanas). As respostas da maioria dos sujeitos foram moderadamente positivas, tendendo ao ponto central da escala, o que indicou uma tendência geral positiva. No entanto, foi verificada uma tendência moderadamente negativa em relação à perspectiva pessoal de envelhecimento. No mesmo contexto, Freire, Rabelo e Areais (2001) verificaram as atitudes de estudantes de medicina em relação ao idoso e à velhice pessoal. Os dados foram coletados com 12 alunos do curso de medicina que já desenvolviam estudos gerontológicos e realizavam seus estágios com idosos. As autoras verificaram que os participantes vêem de forma positiva a sua própria velhice, mas, quando se trata do idoso em geral, tendem a dar respostas próximas ao ponto neutro da escala.

Ward, Duquin e Streetman (1998) realizaram uma pesquisa com 14 alunos do último ano de um curso de enfermagem que estavam se especializando na área gerontológica e que desenvolviam atividade profissional como cuidadores de idosos. Verificaram que as atitudes desses estudantes tornaram-se mais positivas em relação aos idosos, quando comparadas aos

resultados do mesmo grupo no início do curso. Os autores atribuíram a diferença à vivência afetiva e profissional propiciada pelo curso. Em estudo realizado por French e Mosher-Ashley (2000) com 131 formandos em psicologia que faziam seus estágios em residências e asilos, foram encontradas tendências negativas perante a velhice e o processo de envelhecimento no que se refere às percepções sobre saúde física e mental, sobre cuidado e atenção prestados pelos familiares, sobre dificuldades de ajustamento e sobre padrões de morbidade.

Dellmann e col. (1994), Friedman (1997) e Choi e Dinse (1998) defendem a importância das relações e contatos intergeracionais como fundamentais para a ocorrência de mudanças significativas de atitudes em relação à velhice. Nesse sentido, Dellmann e col. (1994) verificaram mudanças de atitudes em relação à velhice, ocorridas a partir de atividades intergeracionais, entre 45 estudantes universitários (19 a 23 anos) que exerciam atividades práticas na área gerontológica, e entre 25 estudantes idosos (65 a 85 anos). Todos frequentavam um programa de educação permanente. Os sujeitos participaram de seminários sobre conhecimentos gerontológicos e de dinâmicas de grupo. Ao final das atividades foram avaliadas suas percepções sobre a velhice. Os dados apontaram que, depois do programa, os estudantes universitários apresentaram tendências positivas em relação à velhice, independentemente da sua área de formação e de prática. Os idosos demonstraram atitudes mais favoráveis ao próprio envelhecimento, como também atitudes mais positivas em relação aos mais jovens e melhoria nas relações familiares.

Friedman (1997) avaliou como positivo um programa de educação e velhice destinado a profissionais da área gerontológica e a idosos da comunidade. Um dos objetivos do programa foi buscar mudança de atitudes e crenças em relação à velhice e ao envelhecimento nos participantes. Segundo a autora, no início do curso foram identificados comportamentos estereotipados extremamente positivos e extremamente negativos acerca da velhice nos dois grupos. Ao final do curso, verificou-se nos gerontólogos uma percepção mais realista em relação aos idosos; entre os idosos, a melhoria foi no sentido de se perceberem com possibilidade de melhor qualidade de vida e com uma visão mais positiva perante a sua realidade.

Choi e Dinse (1998) verificaram que as atitudes de profissionais da área de serviço social que trabalhavam com idosos modificaram-se após um curso de aperfeiçoamento gerontológico destinado a eles e aos idosos que atendiam. Em avaliações realizadas ao longo do curso, através de questionários e de escalas de crenças e atitudes, concluíram que os profissionais reviram seus conceitos e suas práticas e que estabeleceram um contato mais próximo e afetivo com os idosos. Igualmente, os idosos refletiram sobre seus próprios conceitos em relação à velhice e ao envelhecimento, assim como adquiriram senso crítico sobre sua condição, com relação à cidadania e aos direitos dos idosos.

Numa situação projetiva em que cuidadores profissionais pertencentes a várias categorias foram chamados a analisar padrões de interação de cuidadores e idosos, Pavarini (1997) observou que predominavam associações de velhice com dependência e doença, sendo ambas vistas como conseqüências normais do envelhecimento. Em estudo de observação realizado com a mesma amostra, a autora teve oportunidade de verificar que as cuidadoras dificilmente estimulavam ou permitiam que os idosos fossem independentes, mesmo que não precisassem de ajuda. Dados opostos a esses são apresentados por Resende, Queroz e Freire (1997), que trabalharam com 80 funcionários de instituições de longa permanência para idosos, em seis cidades na região do Triângulo Mineiro. Além disso, segundo as autoras, eles mostraram atitudes positivas em relação aos idosos e em relação ao próprio envelhecimento.

Nidiffer e Moore (1995) realizaram uma pesquisa com administradores de programas universitários de educação permanente voltados para adultos maduros e idosos, com o objetivo de obter dados sobre atitudes em relação à velhice e nível de conhecimento gerontológico. Participaram da investigação 126 sujeitos que já estavam trabalhando na área por um período de 32 a 40 anos. Quatro variáveis sociodemográficas e educacionais foram consideradas pertinentes: idade, formação, estudo em gerontologia, tempo de vivência com pessoas idosas. Os resultados relatados pelos autores foram os seguintes: os administradores mais velhos apresentaram tendências mais positivas em relação à velhice; os sujeitos com mais alto grau de formação apresentaram tendência a respostas mais negativas; os participantes que possuíam conhecimentos gerontológicos apresentaram visão mais realista acerca da velhice e do processo de envelhecimento; foi encontrada uma leve predominância de respostas positivas

nos sujeitos que desenvolviam suas atividades junto ao programa *Elderhostel*; não foi encontrada relação significativa entre atitudes e tempo de contato com idosos.

Bishop-Clark e Lynch (1995) investigaram as atitudes de professores que ministravam aulas para jovens e para adultos maduros em universidades. Os autores verificaram que: foi percebida como benéfica a presença de pessoas de várias faixas de idade no mesmo ambiente educacional; tanto os professores como os alunos jovens apresentaram atitudes positivas em relação à velhice; os professores perceberam como extremamente importante o potencial intelectual apresentado pelos alunos mais velhos, considerando que estes colaboram ativamente durante as aulas e trocam experiências com os alunos mais jovens; para os professores, os alunos maduros apresentam um interesse de aprendizagem significativamente maior, quando comparados com os mais jovens, e não apresentam dificuldades em relação à metodologia e à didática utilizadas nos cursos.

Investigando as crenças em relação à velhice entre profissionais de educação para adultos maduros e idosos e comparando-as com adultos frequentadores de Universidades de Terceira Idade, Neri (1995) teve como sujeitos 254 pessoas, metade das quais eram profissionais e metade estudantes. No primeiro grupo a idade variava entre 23 e 64 anos e no segundo entre 45 e 89. Além de avaliar os conceitos de idoso (*O idoso é*) nos dois grupos e a perspectiva de velhice pessoal no grupo de profissionais (*Quando eu for velho eu serei*), os estudos se ocuparam também de perguntar a ambos os grupos sobre suas concepções acerca dos ganhos e perdas evolutivos ao longo das fases do curso de vida (Neri, 1995 e 1996 a, b). A análise de dados mostrou que as crenças foram geralmente positivas nos dois grupos. No entanto, os profissionais masculinos mais jovens apresentaram crenças mais negativas do que os sujeitos mais velhos e estudantes, que em sua maioria são mulheres. A análise fatorial resultou em quatro fatores interpretados como *competência social*, *envolvimento social*, *geratividade e afastamento*. Assim, os sujeitos acreditam que velhos bem-sucedidos são progressistas, seguros, alertas e produtivos; socialmente aceitos, valorizados e integrados; generosos, amigáveis e construtivos. Envelhecer mal, segundo eles, estaria ligado à negação desses atributos, ao mau humor e à tendência a serem excessivamente críticos. Os jovens e profissionais manifestaram a crença de que continuariam competentes e desempenhando plenamente seus papéis de adultos quando fossem velhos, e achavam que seriam mais aceitos

e integrados que os velhos atuais. Os dados mostraram que o atributo “crítico” foi visto como negativo nos velhos e como positivo nos mais jovens, mas que estes pensam que serão críticos, no sentido positivo do termo, quando forem velhos. Sabedoria terá sido analisada como virtude e assim avaliada de modo idealizado, e não de conhecimento especializado sobre a existência dependente da experiência. Associaram velhice com sabedoria, geratividade e ineficácia; meia-idade com maturidade socioemocional e senso de integridade; vida adulta com produtividade; adolescência com criticidade e confusão; infância com inocência, atividade e curiosidade.

Em pesquisa realizada com 32 estudantes universitários ligados a um centro de gerontologia, que trabalhavam num programa de educação permanente a adultos maduros e idosos, Valeri-Gold (1996) verificou que: 81% dos sujeitos apresentaram uma visão positiva dos idosos, mas que, no entanto, 19% desses participantes demonstraram pouco conhecimento gerontológico sobre aspectos psicológicos e sociais do envelhecimento; 78% dos estudantes aceitavam a velhice como parte da vida, vendo o envelhecimento como uma experiência positiva; 21% dos sujeitos percebiam o processo de envelhecimento como um rito de passagem para experiências boas e ruins; 60% dos participantes declararam que a opção por realizar formação e trabalho na área gerontológica foi influenciada pelo contato afetivo estabelecido com os avós.

Polizzi e Steitz (1998) relatam que as mulheres educadoras apresentam atitudes mais positivas em relação à velhice do que homens educadores. Homens e mulheres mais velhos apresentaram atitudes mais favoráveis perante a velhice e ao envelhecimento do que os mais novos. Os autores sugerem que quanto maior o grau de formação e de conhecimento gerontológico, maior a tendência para uma visão mais negativa e realista acerca da velhice. No entanto, analisam, a convivência com pessoas mais velhas contribui para atitudes mais positivas.

Briggs, Behncke e Gleason (1999) analisaram os resultados obtidos em um curso de treinamento e aperfeiçoamento gerontológico oferecido a 300 docentes envolvidos em programas de universidades norte-americanas destinados a adultos maduros e idosos. O principal objetivo do curso foi derrubar mitos e estereótipos acerca da velhice, por meio do aumento do conhecimento gerontológico. Os conteúdos básicos do programa foram: *imagens*

*do envelhecimento, aprendizagem e velhice, gerontologia educacional, comunicação intergeracional e aspectos biopsicossociais do envelhecimento.* Conforme relatam os autores, que avaliaram atitudes antes e depois do curso, grande parte das atitudes e crenças foram modificadas. Verificaram: o aumento da valorização da sabedoria dos mais velhos, que passou a ser vista como algo dinâmico e atual, e não pertencente apenas ao passado; o reconhecimento da possibilidade de o idoso ser capaz de aprender e de manter suas funções cognitivas e intelectuais; aumento da tendência a permitir a participação ativa do aluno idoso na escolha de temas de interesse e em trocas de informações com o professor; mais consideração da heterogeneidade da experiência de envelhecer, e uma visão mais realista dos ganhos e perdas dessa etapa da vida.

Muñoz, Bernal e Claros (2001) fizeram extensa pesquisa de levantamento de atitudes em relação à velhice com 349 alunos oriundos dos cursos de educação, magistério e psicopedagogia, serviço social, psicologia, direito, filosofia, enfermagem, ciências ambientais e ciências empresariais de universidades espanholas. Todos trabalhavam em educação. A sua idade variava entre 17 e 50 anos. O instrumento utilizado foi uma adaptação do questionário Palmore (1977, 1992) cobrindo os conceitos e estereótipos mais comuns acerca da velhice. Segundo os autores, a análise dos dados mostrou que os conceitos dos alunos sobre os idosos e a velhice eram principalmente os seguintes: 1. *Falta de habilidade*: para os sujeitos, os idosos possuem esquemas fixos que são difíceis de serem modificados; podem aprender novos conteúdos, mas lentamente; 2. *Solidão*: os sujeitos consideravam os idosos integrados e satisfeitos com a vida; 3. *Pobreza/Religiosidade*: segundo os sujeitos, os idosos desejam trabalhar, são pobres e cada vez mais religiosos; 4. *Debilidade*: a posição das pessoas analisadas é que os idosos possuem reações mais lentas, têm menor capacidade pulmonar; não crêem que os velhos sejam menos eficazes no trabalho; 5. *Transtornos/Inapetência*: os sujeitos consideram que os idosos são mais suscetíveis a problemas e transtornos cognitivos, e não são inapetentes sexualmente; 6. *Prudência*: para a amostra, os idosos apresentam menos acidentes de trânsito, se acidentam menos que os trabalhadores jovens e, como os mais jovens, também passam por chateações e tédio; 7. *Isolamento*: consideram que os idosos não são isolados, mas acreditam ser mais alta do que o indicado pelas estatísticas a porcentagem de pessoas acima de 65 anos na população, bem como a dos que vivem em residências e asilos; 8. *Sentidos/Estado*

*de humor*: os sentidos do idoso declinam e o seu estado de humor depende das situações a que é exposto. Os autores selecionaram as variáveis gênero e formação e verificaram as seguintes relações: 1. Para gênero: para os estereótipos sentidos/estado de humor, debilidade, solidão e prudência, os homens apresentaram uma posição mais negativa e menor conhecimento dos aspectos da velhice. As mulheres adotam uma postura mais positiva, de maior conhecimento e mais realista; 2. Para formação: em relação a essa variável os estereótipos que se destacaram foram falta de habilidade, debilidade e pobreza – os alunos dos cursos de serviço social e educação pareciam estar mais em contato com a realidade e possuir uma visão menos estereotipada em relação ao funcionamento intelectual dos idosos. O mesmo se deu em relação à debilidade e à pobreza, pois os alunos apresentaram uma concepção relativamente realista.

Os dados acima resenhados são uma forma de demonstração de que as atitudes exercem papel orientador sobre os comportamentos dos indivíduos. Por esse motivo, parecemos importante investigar as atitudes em relação à velhice dos que interagem através do ensino, com adultos maduros e idosos. São escassos os estudos brasileiros a respeito deste tema. Defendemos a idéia de que, ao se avaliar as atitudes dos que estão envolvidos na formação e prática gerontológica, podemos conhecer a influência que os mitos e preconceitos exercem sobre o meio acadêmico e científico. Poderemos usar esse conhecimento como ponto de partida para a revisão de grades curriculares dos cursos destinados a formação de recursos humanos em gerontologia, entre eles os professores de idosos.

## 1. OBJETIVOS

Estabelecemos como primeiro objetivo deste estudo, a caracterização das crenças em relação à velhice entre docentes de sete Universidades da Terceira Idade brasileiras, em termos de sua intensidade e direção. Também queremos analisar essas condições, em termos de sua estrutura, considerando os domínios cognitivo, de relações sociais, instrumental (agência) e de estereótipos (persona). Tais variáveis serão estudadas comparativamente entre os homens e as mulheres pertencentes aos diferentes grupos etários, portadores de diferentes bagagens educacionais e profissionais.

## 2. INSTRUMENTOS

Para avaliar as crenças sobre a velhice da amostra de professores, utilizamos a Escala de Crenças em Relação à Velhice construída por Neri (1991, 1995, 1997). Contém 30 itens pertencentes a quatro domínios fatoriais. Trata-se de escala diferencial semântica em que cada item é ancorado por dois adjetivos em oposição. A intensidade das respostas é indicada por um gradiente de cinco pontos e sua direção positiva ou negativa pela posição relativa dos adjetivos positivos ou negativos em cada par.

A estrutura dessa escala foi descrita fatorialmente em termos cognitivos, ou relativos à capacidade de processamento da informação e de solução de problemas, com reflexos sobre a adaptação social (10 itens); de agência, isto é, autonomia e instrumentalidade para a realização (6 itens); de relacionamento interpessoal, cobrindo aspectos afetivo-motivacionais, refletidos na interação social dos idosos (7 itens); e alusivos à imagem social (*persona*), por se acreditar que refletem os rótulos sociais comumente usados para designar e discriminar pessoas idosas (Anexo 3). No Quadro 7 estão apresentados os itens pelos domínios dessa escala.

Quadro 7

*Domínios fatoriais e itens da Escala Neri para Avaliação de Crenças em Relação ao Idoso*  
(\*), (\*\*) e (\*\*\*)

<i>Cognição</i>	<i>Agência</i>	<i>Relacionamento Social</i>	<i>Persona</i>
1. Sábio-tolo	6. Entusiasmado-deprimido*	2. Construtivo-destrutivo*	4. Aceito-rejeitado*
21. Claro-confuso*	11. Saudável-doentio*	3. Bem-mal-humorado	7. Integrado-isolado*
23. Preciso-impreciso*	13. Ativo-passivo	5. Confiante-desconfiado*	8. Atualizado-ultrapassado*
25. Concentrado-distraído	16. Esperançoso-desesperado	12. Cordial-hostil	9. Valorizado-desvalorizado
26. Rápido-lento*	18. Independente-dependente*	15. Interessado-desinteressado pelas pessoas*	10. Agradável-desagradável
27. Flexível-rígido	19. Produtivo-improdutivo	17. Generoso-mesquinho*	20. Progressista-retrógrado
28. Criativo-convencional		22. Condescendente-crítico	14. Sociável-introvertido
29. Persistente-inconstante			
30. Alerta-embotado*			
24. Seguro-inseguro*			

(\*) Conceito “O idoso é”.

(\*\*) Os numerais à esquerda dos itens indicam sua ordem de aparecimento no instrumento. Os asteriscos indicam que o item foi invertido para aplicação.

(\*\*\*) Os sujeitos são convidados a responder por escrito assinalando o ponto correspondente à sua avaliação, item a item, numa escala de cinco pontos ancorada pelos dois adjetivos opostos.

### 3. RESULTADOS

Os resultados do grupo de docentes na Escala de Crenças em Relação à Velhice foram submetidos à análise estatística descritiva de natureza univariada e bivariada.

A Figura 37 mostra as distribuições das respostas pelos itens da escala agrupados em domínios. A graduação em cinco pontos foi reduzida a três (positivo, neutro e negativo), com o intuito de simplificar a apresentação dos dados.

A Figura 38 mostra como os escores se distribuíram nas instituições, em torno dos valores quartis, da mediana e da média, além de dar uma noção da dispersão, porque também apresenta os valores extremos observados.

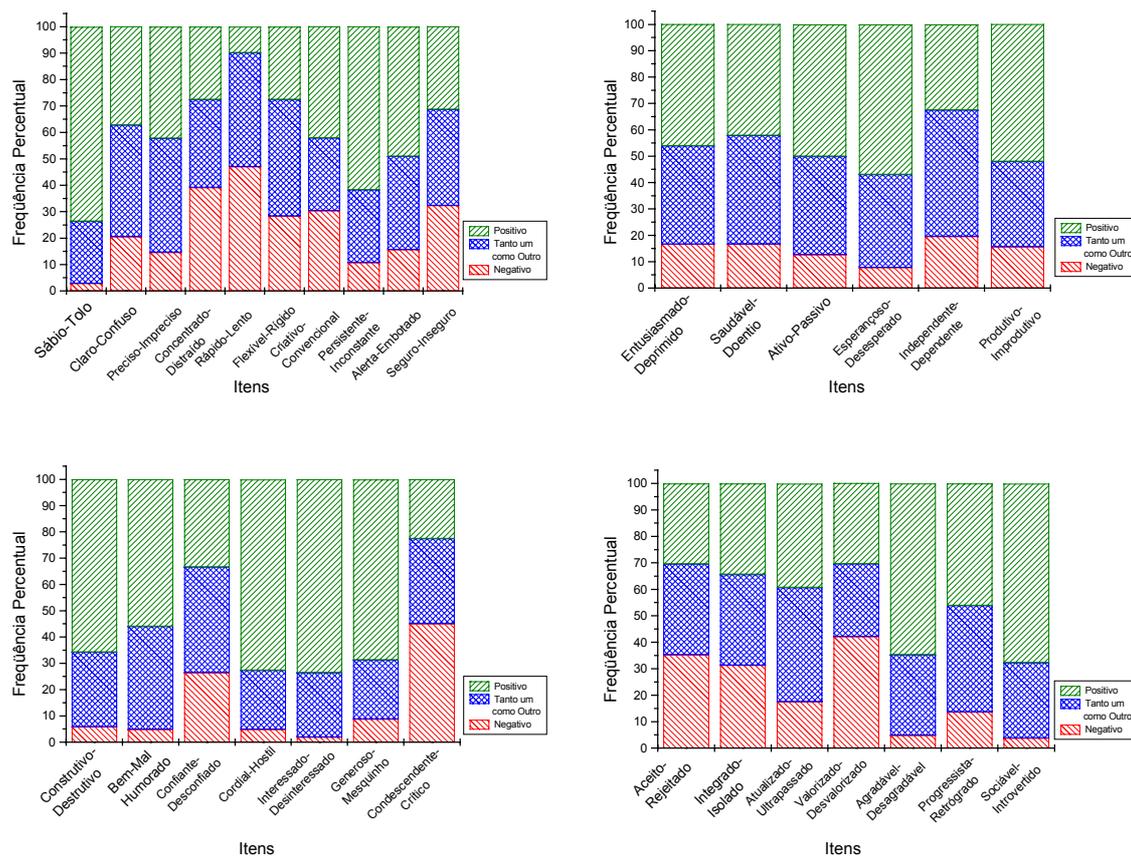


Figura 37. Distribuição dos escores positivos (1 e 2), neutro (3) e negativos (4 e 5) para os itens e domínios da Escala de Crenças em Relação à Velhice.

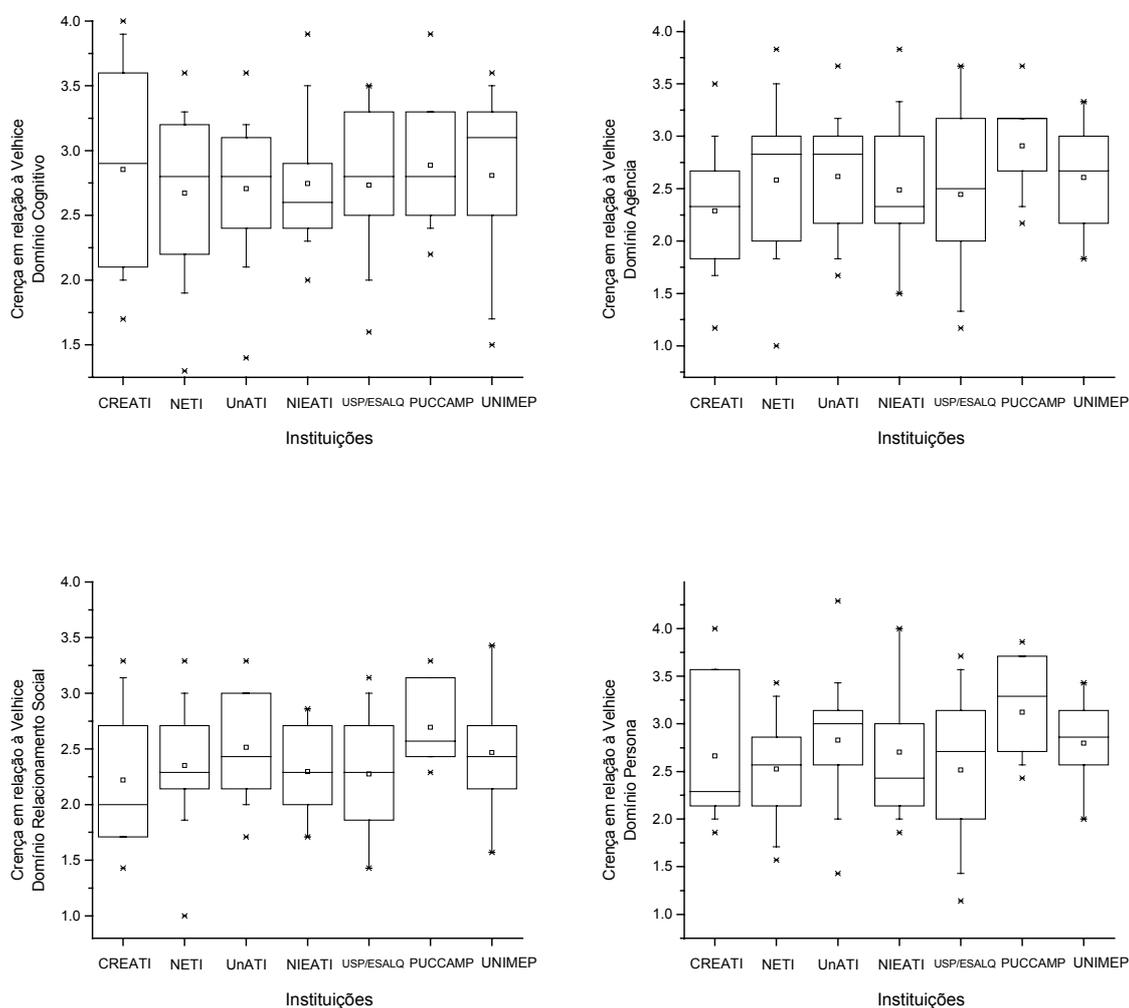


Figura 38. Tendências da distribuição dos escores dos docentes, por instituição e por domínios, na Escala de Crenças em Relação à Velhice

Procuramos saber se, na presença desses dados, ocorriam diferenças estatisticamente significativas entre os escores médios obtidos pelos docentes das sete instituições. Foi aplicado o Teste U de Mann-Whitney, comparando-se o CREATI UNI3/UPF e o NETI/UFSC, que são os programas que têm curso de especialização em gerontologia, com as demais instituições. Não foram observadas diferenças estatisticamente significativas, o que quer dizer que as instituições se equivalem quanto às crenças de seus docentes em relação à velhice. A Tabela 1 permite apreciar os p-valores e as estatísticas descritivas. A tendência geral foi

moderadamente positiva, uma vez que as médias estiveram entre 2,31 e 2,76 e as medianas entre 2,86 e 2,29. O domínio em que a avaliação foi mais positiva foi *relacionamento social*; a mais negativa foi *persona* para as instituições diferentes do NETI/UFSC e do CREATI UNI3/UPF e *cognição* para ambos os grupos.

Com exceção do domínio cognitivo para a U3I/UNIMEP, nenhuma instituição apresentou medianas superiores a 3, o que significa tendência geral positiva. Em nenhum item os sujeitos responderam sobre o escore 5. A pontuação negativa mais alta apareceu na U3I/PUCCAMP no domínio *persona*.

Tabela 1

*Resultados do Teste U de Mann-Whitney que comparou os escores médios em Crenças em Relação à Velhice entre os docentes das U3I*

Variável	p-valor	Estatísticas Descritivas						
		INSTI2	N	MEDIA	DP	MAX	MEDIANA	MIN
Crenças (Total)	0.3269	INSTI2	N	MEDIA	DP	MAX	MEDIANA	MIN
		CREATI/NETI	33	2.55	0.55	3.57	2.53	1.50
		DEMAIS	69	2.65	0.50	3.67	2.67	1.53
Domínio Cognitivo	0.8945	INSTI2	N	MEDIA	DP	MAX	MEDIANA	MIN
		CREATI/NETI	33	2.73	0.67	4.0	2.8	1.3
		DEMAIS	69	2.76	0.57	3.9	2.8	1.4
Domínio Agência	0.4977	INSTI2	N	MEDIA	DP	MAX	MEDIANA	MIN
		CREATI/NETI	33	2.48	0.70	3.83	2.50	1.00
		DEMAIS	69	2.58	0.64	3.83	2.67	1.17
Domínio Relacionamento Social	0.2847	INSTI2	N	MEDIA	DP	MAX	MEDIANA	MIN
		CREATI/NETI	33	2.31	0.55	3.29	2.29	1.00
		DEMAIS	69	2.43	0.51	3.43	2.43	1.43
Domínio Persona	0.1385	INSTI2	N	MEDIA	DP	MAX	MEDIANA	MIN
		CREATI/NETI	33	2.57	0.60	4.00	2.57	1.57
		DEMAIS	69	2.76	0.67	4.29	2.86	1.14

Investigamos se os grupos diferiam entre si quanto aos escores médios nos domínios da escala, comparando-os conforme critérios educacionais e profissionais. Na Tabela 2 aparecem os dados correspondentes à aplicação do Teste Kruskal-Wallis e, na Tabela 3, do Teste de Mann-Whitney.

Tabela 2

*Resultados do Teste Kruskal-Wallis para os escores médios nos domínios da Escala de Crenças em relação à Velhice, considerada a variável pós-graduação*

Variável	p-valor*	Estatísticas Descritivas						
		POSGRCAT	N	MEDIA	DP	MAX	MEDIANA	MIN
Crença – Geral	0.0741	NÃO TEM	24	2.56	0.54	3.57	2.52	1.53
		LATO	21	2.43	0.49	3.30	2.33	1.53
		GEROGERI	13	2.83	0.57	3.57	2.83	1.50
		STRICTO	43	2.70	0.46	3.67	2.67	1.73
		POSGRCAT	N	MEDIA	DP	MAX	MEDIANA	MIN
Domínio Cognitivo	0.3566	NÃO TEM	24	2.75	0.60	3.6	2.75	1.6
		LATO	21	2.58	0.57	3.5	2.60	1.4
		GEROGERI	13	2.93	0.74	4.0	3.00	1.3
		STRICTO	43	2.79	0.57	3.9	2.80	1.5
		POSGRCAT	N	MEDIA	DP	MAX	MEDIANA	MIN
Domínio Agência	<b>0.0214*</b>	NÃO TEM	24	2.42	0.64	3.67	2.50	1.17
		LATO	21	2.27	0.60	3.50	2.17	1.17
		<b>GEROGERI</b>	13	<b>2.73</b>	0.72	3.83	2.83	1.00
		<b>STRICTO</b>	43	<b>2.73</b>	0.62	3.83	2.83	1.50
		POSGRCAT	N	MEDIA	DP	MAX	MEDIANA	MIN
Domínio Relacionamento Social	0.1049	NÃO TEM	24	2.32	0.60	3.29	2.21	1.00
		LATO	21	2.28	0.48	3.43	2.29	1.71
		GEROGERI	13	2.71	0.46	3.43	2.71	2.14
		STRICTO	43	2.41	0.48	3.29	2.43	1.43
		POSGRCAT	N	MEDIA	DP	MAX	MEDIANA	MIN
Domínio Persona	0.1887	NÃO TEM	24	2.63	0.75	4.29	2.36	1.43
		LATO	21	2.51	0.55	3.43	2.43	1.43
		GEROGERI	13	2.87	0.63	4.00	3.00	1.57
		STRICTO	43	2.82	0.59	4.00	2.86	1.71
		POSGRCAT	N	MEDIA	DP	MAX	MEDIANA	MIN

\* significante

Tabela 3

*Resultados do Teste U de Mann-Whitney para os escores médios nos domínios da Escala de Crenças em relação à Velhice, considerada a variável ter cursado pós-graduação em gerontologia*

Variável	p-valor*	Estatísticas Descritivas por Grupo						
		NUMGERON	N	MEDIA	DP	MAX	MEDIANA	MIN
Crença – Geral	<b>0.0126</b>							
		NÃO	74	2.54	0.51	3.67	2.47	1.53
		SIM	28	<b>2.82</b>	0.50	3.57	2.87	1.50
Domínio Cognitivo	0.1113							
		NÃO	74	2.69	0.61	3.9	2.65	1.4
		SIM	28	2.90	0.56	4.0	2.95	1.3
Domínio Agência	<b>0.0125</b>							
		NÃO	74	2.46	0.65	3.83	2.5	1.17
		SIM	28	<b>2.80</b>	0.63	3.83	3.0	1.00
Domínio Relacionamento Social	<b>0.0044</b>							
		NÃO	74	2.30	0.5	3.43	2.29	1.00
		SIM	28	<b>2.64</b>	0.5	3.43	2.64	1.43
Domínio Persona	<b>0.0492</b>							
		NÃO	74	2.62	0.65	4.00	2.57	1.14
		SIM	28	<b>2.90</b>	0.62	4.29	3.00	1.57

\* significante

Observamos que os docentes que tinham curso de especialização (13) em gerontologia/geriatria pontuaram significativamente mais alto, ou seja, mais negativamente do que os que não tinham, na Escala de Crenças em geral e em três de seus domínios (a exceção foi cognição), muito embora a tendência global tenha sido positiva.

Tabela 4

*Resultados do Teste U de Mann-Whitney para os escores médios nos domínios da Escala de Crenças em relação à Velhice, considerada a variável tempo de experiência anterior com idosos*

Variável	p-valor*	Estatísticas Descritivas por Grupo						
		ANTUTI	N	MEDIA	DP	MAX	MEDIANA	MIN
Crença – Geral	0.1412							
		SIM	38	2.71	0.49	3.67	2.73	1.53
		NÃO	64	2.56	0.53	3.57	2.47	1.50
Domínio Cognitivo	0.2688							
		SIM	38	2.83	0.59	3.9	2.85	1.4
		NÃO	64	2.70	0.60	4.0	2.70	1.3
Domínio Agência	0.1042							
		SIM	38	2.69	0.58	3.83	2.83	1.67
		NÃO	64	2.47	0.69	3.83	2.50	1.00
Domínio Relacionamento Social	<b>0.0505*</b>							
		SIM	38	<b>2.53</b>	0.49	3.43	2.43	1.43
		NÃO	64	2.31	0.53	3.29	2.29	1.00
Domínio Persona	0.4768							
		SIM	38	2.75	0.56	4.00	2.86	1.43
		NÃO	64	2.67	0.70	4.29	2.64	1.14

\* significante

O que se verificou é que os docentes com curso de pós-graduação em gerontologia e com curso de pós-graduação *stricto sensu* pontuaram mais negativamente do que os demais no domínio *agência*, assim como os que tinham experiência anterior com idosos pontuaram mais negativamente em *relacionamento social*. No entanto, em ambos os casos a média é positiva.

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significantes entre os grupos quando comparados pelos critérios de sexo e área de formação na graduação. As estatísticas relativas a esses testes aparecem nos Anexos 5 e 6.

Aplicamos o teste de correlação de Spearman aos escores dos docentes nos domínios e verificamos que suas respostas estavam correlacionadas a um nível de significância  $\leq 0.0001$ . O mesmo teste aplicado aos escores em relação à idade e aos escores em relação ao tempo de experiência nas Universidades da Terceira Idade revelou inexistência de correlações estatisticamente significantes.

Foi calculado o alpha de Cronbach para a Escala de Crenças. Resultou um valor de 0.9190, que revela alta consistência interna do instrumento na amostra.

Resumidamente, a análise dos dados demonstra que as sete instituições investigadas apresentam respostas com tendências positivas para crenças em relação à velhice. A avaliação mais positiva em todos os programas ocorreu no domínio relacionamento pessoal e no domínio cognitivo. Com exceção do CREATI UNI3/UPF e do NETI/UFSC, a avaliação mais negativa foi para o domínio *persona*, destacando-se a U3I/PUCCAMP. Ao comparar variáveis educacionais e profissionais com os domínios da escala, verificamos que os docentes especialistas em gerontologia e geriatria apresentam pontuações mais negativas em todos os domínios com exceção do cognitivo. Esses mesmos professores, juntamente com os pós-graduados *stricto sensu*, pontuaram mais negativamente do que os demais no domínio agência. Os docentes que tinham experiência anterior de trabalho com idosos apresentaram também pontuação mais negativa no domínio relacionamento pessoal. Entretanto, em todos os casos a tendência de respostas ainda é moderadamente positiva.

#### 4. DISCUSSÃO

Diante dos dados do presente estudo, podemos afirmar que são positivas as crenças em relação à velhice dos docentes pertencentes às instituições investigadas. Os resultados encontrados confirmam os de outros estudos da literatura nacional, tais como os de Freire, Areais e Rabelo (2001), Resende, Queroz e Freire (1997) e Neri (1995). Também são semelhantes aos dados encontrados na literatura internacional, como em Dellmann e col. (1994), Friedman (1997), Choi e Dinse (1998), Bishop-Clark e Lynch (1995), Valeri-Gold (1996) e Muñoz, Bernal e Claros (2001).

Respondendo aos itens da escala, os professores avaliaram que o idoso bem-sucedido é aquele que possui boa capacidade cognitiva, por apresentar características de sabedoria, persistência, criatividade, precisão, e estar em alerta; que apresenta bom nível de relacionamento interpessoal, sendo construtivo, bem-humorado, cordial, interessado pelas pessoas, e generoso. Envelhecer mal apareceu relacionado a discriminações e rótulos sociais como a rejeição, o isolamento e a desvalorização. Esses fatores foram avaliados mais negativamente pelos docentes da U3I/PUCCAMP, que possuem formação na área de serviço social, o que provavelmente se liga a uma percepção mais voltada para os aspectos negativos

da imagem social do idoso. Já as avaliações mais intensamente positivas encontradas no CREATI UNI3/UPF e no NETI/UFSC possivelmente refletem o fato de os professores ecoarem os objetivos dos programas em que trabalham, relacionados à valorização e à integração do idoso na sociedade, especialmente no segundo, em que a missão assumida é a formação de agentes gerontológicos.

O conceito *sábio* foi o que obteve a avaliação mais positiva nos sete programas investigados. Ao contrário de dado obtido por Neri (1995), que afirma que seus sujeitos analisaram a sabedoria como virtude e a avaliaram de modo idealizado, os docentes deste estudo percebem essa característica como algo ativo e interessante, tanto em função das reminiscências em si, quanto do valor social das memórias dos idosos. Segundo os relatos, com sua experiência, o idoso enriquece o contato entre gerações no ambiente universitário, e dá novo sentido à existência dos professores. Os resultados observados corroboram evidências da pesquisa internacional citadas por Bishop-Clark e Lynch (1995), Gaetjens (1997) e Dellmann e col. (1994).

Foram encontradas relações entre dados educacionais e profissionais e os domínios que compreendem o instrumento. Os docentes especialistas em gerontologia e geriatria pontuaram mais negativamente do que os não especialistas, principalmente nos domínios agência, relacionamento social e *persona*, indicando que suas crenças em relação à velhice não são extremamente positivas. Esse dado sugere que os profissionais que possuem conhecimento específico na área gerontológica, por serem mais informados, percebem os idosos de maneira mais realista baseados em critérios científicos. Os resultados estão de acordo com outras pesquisas realizadas por Friedman (1997), Choi e Dinse (1998), Briggs, Behncke e Gleason (1999), em que os autores discutem a relação existente entre conhecimentos e percepções sobre a velhice e o envelhecimento.

Os professores com curso de pós-graduação *stricto sensu*, juntamente com os especialistas em gerontologia e geriatria, apresentam pontuações mais negativas no domínio agência onde estão os itens relacionados à autonomia e à dependência. Essa visão menos positiva dos velhos provavelmente é em função de terem um nível de aspiração mais alto, e reconhecerem a heterogeneidade da experiência do envelhecimento, onde nem todos os idosos

são independentes e têm acesso a programas educacionais. A partir de dados de estudos com profissionais que atuam na área gerontológica, autores como Nidiffer e Moore (1995) e Polizzi e Steitz (1998) sugerem que quanto mais alto o grau de formação e de conhecimentos maior é a tendência para uma percepção mais realista e distante de avaliações extremas sobre a velhice.

Outro grupo de docentes que apresentou pontuação mais negativa na escala foi o dos que tinham experiência anterior de trabalho com idosos. O domínio relacionamento pessoal foi avaliado com tendência moderadamente positiva, sendo que *ser crítico* foi o fator mais destacado como menos positivo. Esse dado vem confirmar o depoimento de vários docentes, que salientaram que o aluno idoso é bastante crítico por saber o que e como deseja aprender. Neri (1995) obteve dados semelhantes ao investigar profissionais que atuavam em programa de educação permanente para pessoas maduras e idosas.

Não foram encontradas correlações entre os itens avaliados e as variáveis idade e sexo, contrariando dados de pesquisa relatados por Hawkins (1996), Nidiffer e Moore (1995), Neri (1995), Polizzi e Steitz (1998) e Muñoz, Bernal e Claros (2001).

De modo geral, os dados sugerem que, entre os docentes, existe heterogeneidade de experiências e de crenças em relação à velhice e ao envelhecimento. O crescente acesso a informações científicas sobre o envelhecimento soma-se à heterogeneidade das experiências de velhice, determinando que as pessoas desenvolvam visões plurais e multidimensionais sobre o idoso, a velhice e o processo de envelhecimento.

Dessa forma, não se pode dizer que as atitudes negativas, os estereótipos e os preconceitos em relação a esses temas sejam universais. É mais adequado concordar com a literatura que mostra que eles são contextualizados por eventos socioeconômicos, históricos e culturais e por circunstâncias da vida pessoal, familiar e profissional.

## 5. CONCLUSÃO

A visão do envelhecimento, a passos tímidos, vem tomando novos rumos. Os avanços científicos nas diversas áreas do conhecimento têm criado a possibilidade de repensar e até de

demolir alguns mitos sobre a velhice. A gerontologia educacional tem funcionado como uma oportunidade terapêutica sobre a memória, a concentração, a capacidade cognitiva, o aprendizado e a criatividade nos idosos. Tem oferecido novas vias em que, por meio dos programas educacionais, o aluno adulto maduro e o idoso podem ter acesso ao saber e, com autonomia, podem conquistar melhor qualidade de vida.

O papel do professor é relevante para modificar a imagem do idoso no contexto atual. De um lado há uma visão conservadora e estereotipada da velhice, que impregna a vida social por meio de mensagens explícitas e implícitas de natureza negativa e positiva. De outro, observa-se um novo paradigma sobre o envelhecimento, com novas concepções e atitudes assumidas por profissionais e por idosos que estão em busca de respostas diferentes para o seu próprio envelhecimento. Por meio da convivência com seus alunos idosos, os professores têm tido a oportunidade de quebrar preconceitos, rever falsas crenças e reavaliar sua prática profissional.

Os dados deste estudo contrariam a idéia de que os profissionais envolvidos na área gerontológica possuem visões superpositivas ou supernegativas sobre a velhice. Ao contrário sugerem que quanto mais se convive e se conhece, mais realista e contextualizada é a percepção acerca desse grupo etário possuidor de características tão heterogêneas. Reforçando essa idéia, reportamo-nos a Neri, que diz: “(...) o velho brasileiro não existe. Existem várias realidades de velhice referenciadas a diferentes condições de qualidade de vida individual e social” (Neri, 1993:39). Pensar e avaliar as características da pessoa idosa nos pontos extremos dos gradientes não é o que aparentemente fundamenta a conduta dos docentes das Universidades da Terceira Idade investigadas. Os docentes reconhecem no idoso a sabedoria, a capacidade de ser produtivo e sociável e, ao mesmo tempo, a lentidão e o excesso de críticas. Esse professor sabe que ao estar envolvido no processo ensino/aprendizagem com o idoso vai estar diante de um aprendiz que através de sua sabedoria reorganiza suas limitações e possibilidades, e que com seu senso crítico absorve e apreende aquilo que lhe parece necessário e que lhe convém.



## CAPÍTULO VII

### UM LEVANTAMENTO DOS CONHECIMENTOS BÁSICOS SOBRE VELHICE ENTRE DOCENTES DE UNIVERSIDADES DA TERCEIRA IDADE

A velhice e o envelhecimento são parte integrante da condição humana, mas, mesmo assim, existe muito desconhecimento e preconceito sobre esses fenômenos, provavelmente porque são associados ao declínio e à morte, idéias mal toleradas pelo ser humano. O aumento da esperança de vida e a melhoria das condições físicas dos idosos são uma decorrência dos avanços sociais, científicos e tecnológicos ocorridos no século XX. Nas últimas décadas, avanços conceituais e metodológicos consideráveis favoreceram a compreensão e a explicação da velhice. A experiência coletiva de várias sociedades quanto a uma velhice bem-sucedida, isto é, muito mais saudável, ativa, produtiva e integrada socialmente do que no passado inspirou ideais de reproduzir e estender essa possibilidade a um número cada vez maior de idosos. A pesquisa tem respondido à nova realidade e aos novos anseios, produzindo dados e teorias sobre as características e os determinantes do envelhecimento. Novos conceitos e novas metodologias científicas e de intervenção na saúde física e mental contribuem para que, aos poucos, sejam criados novos cenários para a velhice. Ao mostrar que a velhice é uma realidade muito mais heterogênea do que se supunha, de certa forma, pelo menos nos contextos mais esclarecidos, os novos conceitos e métodos têm permitido a revisão de crenças, atitudes e estereótipos negativos tradicionais sobre a velhice. Porém, resta ainda um longo caminho a ser percorrido, tanto para elucidar os pontos ainda obscuros do fenômeno do envelhecimento como para tornar mais universais conceitos mais corretos sobre o tema.

À medida que cresce a população idosa, aumentam as demandas nas áreas de prestação de serviços, pesquisa e políticas públicas, abrindo-se novos espaços ocupacionais. Do profissional especializado em gerontologia espera-se que responda com competência teórica e prática aos desafios do envelhecimento individual e populacional. Conseqüentemente, é necessário que se invista na formação de recursos humanos. Um dos desafios da gerontologia é fazer com que os profissionais envolvidos na formação de recursos

humanos e no trabalho direto com a clientela possuam uma boa base de conhecimentos gerontológicos, a fim de poderem intervir de modo eficaz numa sociedade onde a velhice é tratada de forma ambivalente, ora como fase da vida digna de respeito e consideração, ora como tema assustador, cercado de mitos e preconceitos. Estes profissionais têm um importante papel na realização de pesquisas sobre as características dos idosos, na busca dos determinantes do envelhecer bem e, principalmente, na divulgação dos conhecimentos acerca das ações que previnem o desajustamento, a doença, a incapacidade. As necessidades evolutivas dos idosos requerem um foco não apenas sobre declínio e mudança, como também sobre a manutenção do controle de sua vida.

Analisando o campo da educação gerontológica, Douglass (1998) aponta seis questões que devem merecer atenção, quando se pensa na formação do profissional para atuar com educandos adultos maduros e idosos:

- 1) Ele deve conhecer a diversidade e a heterogeneidade do processo de envelhecimento.
- 2) Deve estar envolvido em pesquisas e conhecer os avanços tecnológicos da área.
- 3) Precisa reconhecer, tanto na teoria como na prática, a importância da ação interdisciplinar.
- 4) Deve contribuir para implantação de programas de educação para o envelhecimento.
- 5) Deve assumir os desafios da área na promoção da saúde, do bem-estar e da qualidade de vida do idoso.
- 6) Através da ação educativa, deve promover junto à sociedade mudanças de percepções e atitudes sobre a velhice e o envelhecimento.

É amplamente reconhecida a relação existente entre conhecimentos, atitudes e estereótipos sobre a velhice, assim como se reconhece que exercem papel orientador sobre as ações dos profissionais que lidam com idosos. Convencido disso, desde meados da década de 70, Paltore (1977, 1980) vem se dedicando ao estudo desses construtos em vários contextos, inclusive o educacional. Em 1977, o autor publicou a primeira versão de instrumento para

investigar o grau de conhecimento e preconceito que as pessoas têm acerca da velhice e do processo de envelhecimento. Para a elaboração do primeiro formato do “Facts on Aging Quiz” – FAQ1, foi feito um estudo do qual participaram 3.351 pessoas. Tratava-se de um questionário contendo 25 questões do tipo falso/verdadeiro, enquadradas nos domínios físico, cognitivo, psicológico e social. As questões foram baseadas em dados de pesquisas correntes na literatura gerontológica sobre preconceitos e atitudes. Em 1981 foi publicada a segunda versão do instrumento (“Facts on Aging Quiz” – FAQ2), contendo alternativas de múltipla escolha que, em cada questão, segundo o autor, representavam um gradiente de maior a menor preconceito. Assim, a correção do questionário era feita levando em conta não só se o sujeito havia respondido corretamente a uma questão que envolvia conhecimento, como também era considerada a natureza do erro que havia cometido.

Harris e Changas (1994) e Harris, Changas e Palmore (1996) publicaram um estudo comparativo e de revisão das duas versões do “Facts on Aging Quiz”, realizado com 375 estudantes de sociologia, que foram divididos em dois grupos conforme os dois formatos do instrumento – FAQ1 e FAQ2. Após a avaliação dos dados, comparando a versão falso/verdadeiro, com a versão de múltipla escolha, os autores puderam concluir que a versão de múltipla escolha: a) avalia melhor os conhecimentos do sujeito; b) possui maior consistência interna e confiabilidade; c) tem maior poder discriminativo; d) identifica mais claramente preconceitos sobre o envelhecimento.

Em suas duas versões o “Facts on Aging Quiz” tem sido muito utilizado em vários contextos. No início da década de 1990 mais de 100 investigações já haviam sido realizadas envolvendo estudantes universitários, pós-graduados e profissionais das áreas de ciências humanas e saúde (Harris e Changas, 1994). O’Hanlon, Camp e Osofsky (1993) realizaram um dos levantamentos mais extensos de conhecimentos gerontológicos utilizando o “Facts on Aging Quiz”. Foram avaliados 387 estudantes universitários jovens, de meia-idade e idosos, de 17 a 85 anos. Os resultados demonstraram que os sujeitos idosos apresentaram mais conhecimentos sobre a velhice e o envelhecimento, bem como atitudes mais positivas, quando comparados com os sujeitos jovens. Os autores sugerem que a variável idade tem efeito sobre o conhecimento e sobre as atitudes.

Para Palmore, falsos ou escassos conhecimentos gerontológicos dão origem a falsas avaliações sobre a velhice e se traduzem em preconceitos positivos e negativos em relação à velhice, caracterizados pela supergeneralização de características desejáveis ou indesejáveis compartilhadas por uma parte dos idosos e não por todos, o que resulta em denominações, afirmações, formas de tratamento, práticas e políticas inapropriadas em relação aos idosos (Neri, Cachioni e Resende, 2002). Miller e Dodder (1990) usaram o “Facts on Aging Quiz” para avaliar comportamentos preconceituosos e estereotipados de pessoas que trabalham com idosos e salientam que as ações preconceituosas refletem falta de formação específica na área. Sugerem, como Palmore, que as falsas avaliações tanto extremamente positivas como extremamente negativas em relação ao idoso prejudicam o estabelecimento de uma visão real e verdadeira da condição do velho na sociedade.

Adams, Rojas e Clayton (1990) fizeram um levantamento de conhecimentos acerca da velhice, com ênfase em sexualidade, entre profissionais de um ambulatório que atendia pessoas de 61 a 91 anos. Com o “Facts on Aging Quiz” verificaram baixo índice de acerto e atitudes estereotipadas nas questões sociais e da sexualidade. Diante dos resultados, ofereceram aos profissionais um curso de atualização, abordando os seguintes temas: mitos e estereótipos sobre sexualidade e envelhecimento; aspectos psicológicos e físicos sobre a sexualidade e o envelhecimento; características sexuais do homem e da mulher; benefícios do sexo na vida do idoso; obstáculos sociais para a expressão sexual e íntima no idoso; fatores sociológicos relevantes na sexualidade e no envelhecimento. Depois do curso, os participantes foram novamente avaliados e tiveram mais acertos nas questões mencionadas. Além disso, declararam que consideravam os tópicos de sexualidade como tabus e pouco interessantes antes de realizarem o curso e que haviam mudado seu modo de pensar a respeito.

Ausherman, White e Chenier (1991) investigaram 304 professores universitários da área de saúde, com a finalidade de verificar seus conhecimentos sobre gerontologia e suas percepções em relação à velhice. Os resultados indicaram que em sua maioria os docentes não possuíam conhecimentos gerontológicos, embora demonstrassem interesse pela área. Apresentaram atitudes positivas em relação à velhice e declararam que os centros universitários deveriam investir mais recursos para a formação de gerontólogos e pesquisadores na área de envelhecimento. Calvano (1992) verificou os conhecimentos sobre

velhice entre professores de um curso de enfermagem. Os dados obtidos demonstraram um alto índice de acerto, principalmente nas questões que abordavam os aspectos físicos e cognitivos do envelhecimento.

Zych (1992) discute a importância do conhecimento gerontológico para a formação de pedagogos. Afirma que a gerontologia é um campo rico e inovador e que o educador deve investir na pesquisa sobre técnicas de metodologia e didática. Sugere a inserção dos seguintes temas para a organização de disciplinas para a grade curricular de formação desse profissional: educação, motivação e pessoas idosas; gerontologia educacional; psicologia do desenvolvimento adulto e velhice; memória, inteligência e aprendizagem na idade adulta e na velhice, e atitudes em relação à velhice. Na área de aplicação e pesquisa, aponta os seguintes temas: preparação e adaptação para a velhice; socialização e papéis sociais na idade avançada; estimulação cognitiva e aprendizagem entre idosos, e reabilitação em idosos comprometidos intelectualmente.

Glendenning (1992) alinha argumentos semelhantes e tece críticas aos educadores e aos programas educacionais que não investem na formação gerontológica, mas mesmo assim atuam na área. Cita trabalhos realizados pelo *Center of Social Gerontology – University of Keele, England* visando à criação de currículos básicos que atendam às necessidades dos que atuam na educação de idosos. Menciona os seguintes temas: a relevância do ensino e da aprendizagem destinada à pessoa idosa; memória, cognição e desenvolvimento; reminiscência e história oral; educação permanente como instrumento para mudanças sociais e atitudes em relação à velhice. Glendenning destaca que os profissionais envolvidos nas ações educativas devem ter consciência da existência de um novo segmento populacional que está permanentemente à procura de novos conhecimentos, e que esses indivíduos possuem necessidades e objetivos distintos dos estudantes mais jovens.

Em estudos críticos desenvolvidos a partir da análise dos cursos das universidades da Nova Zelândia e da Inglaterra, Battersby (1989) e Midwinter (1993) enfatizam como a formação de educadores na perspectiva *life span* favorece a qualidade de seu trabalho com idosos. Segundo os autores, as seguintes proposições desse paradigma beneficiam a sua atuação: o envelhecimento envolve equilíbrio constante entre ganhos e perdas; a educação

deve ser um instrumento de ganhos evolutivos na velhice; o envelhecimento é uma experiência heterogênea, influenciada pelas circunstâncias histórico-culturais, por fatores intelectuais e pela personalidade; a velhice deve ser estudada numa perspectiva interdisciplinar.

Segundo Bringle e Kremer (1993), o fato de o profissional intervir junto ao idoso na clínica geriátrica, no tratamento psicoterapêutico, na área social ou nos programas de educação permanente não garante que tenha atitudes e opiniões positivas e coerentes em relação à velhice, pois a base para uma mudança de paradigma é o conhecimento. Por esse motivo, para os autores, toda prática gerontológica deve ter forte embasamento teórico multidisciplinar. Essas são conclusões de um estudo de intervenção com profissionais de um programa educacional direcionado a pessoas de meia-idade e idosos, em que se observou que os sujeitos modificaram as estratégias didáticas e a maneira de tratamento oferecidos aos alunos, depois de terem feito um curso de aperfeiçoamento em gerontologia.

Angiullo, Whitbourne e Powers (1996) verificaram os conhecimentos sobre o processo de envelhecimento e as atitudes em relação à velhice entre formandos de um curso de psicologia que estavam realizando as seguintes atividades com idosos: trabalho voluntário na área de saúde; relato de história de vida entre pessoas de idade avançada; e discussões de grupo semanais sobre psicologia do envelhecimento. Para a avaliação, os sujeitos foram divididos em dois grupos e foram considerados os dados relacionados ao tipo e ao tempo de experiência nas atividades acima relatadas. Segundo os autores, os alunos que apresentaram mais acertos no questionário de conhecimentos e atitudes mais positivas foram os que participaram das discussões de grupo em psicologia do envelhecimento, e os envolvidos nos relatos de história de vida que haviam sido orientados para esse trabalho desde o início do curso.

Estudo semelhante foi realizado por Holtzman, Beck e Ettinger (1998) com estudantes de medicina e odontologia que finalizavam suas práticas em geriatria. Verificou-se melhor desempenho em conhecimentos gerontológicos entre os sujeitos que haviam participado de formação complementar na área e que tiveram maior contato profissional com os idosos. Shoemaker, Bowman e Lester (1998) fizeram um trabalho com 134 especialistas em geriatria e

gerontologia, que atendiam na área da saúde, com o objetivo de saber se os conhecimentos adquiridos pelos alunos no decorrer de um curso haviam contribuído para uma mudança de atitude diante da velhice e para melhoria da prática profissional. Os dados apontaram para um nível mais alto de conhecimento nas questões relacionadas aos aspectos cognitivos e físicos do envelhecimento. As atitudes acerca da velhice apresentaram tendência moderadamente positiva, sendo que os sujeitos declararam que passaram a ter mais consciência acerca das limitações e possibilidades do idoso. Declararam que o curso foi de fundamental importância para a melhor qualidade de trabalho em suas áreas de intervenção. Braun e col. (1998) avaliaram os conhecimentos de 82 pós-graduandos em gerontologia. Os dados demonstraram um bom nível de acerto nas questões e indicaram uma visão realista da velhice. Os sujeitos declararam um alto grau de satisfação em relação ao curso, percebendo benefícios na atuação profissional.

Lucchino, Lane e Ferguson (1997) discutem a necessidade de um currículo básico para a formação de docentes no campo do envelhecimento. Sugerem que a maior barreira para a transformação de percepções e atitudes em relação à velhice e ao processo de envelhecimento numa sociedade é a falta de conhecimento científico da área gerontológica entre os que têm a responsabilidade de ensinar crianças e adolescentes, universitários, idosos ou especialistas. Os autores defendem essa idéia baseados em levantamentos realizados por meio do “Facts on Aging Quiz”, com especialistas em geriatria e gerontologia, onde verificou-se uma superioridade de conhecimentos gerontológicos nesses sujeitos, quando comparados com não especialistas envolvidos nos diversos graus de ensino.

Neikrug (1998) apresenta um estudo sobre o conhecimento acerca do processo de envelhecimento, realizado entre alunos de um programa de educação permanente e seus professores. A investigação foi realizada devido à grande preocupação com a qualidade de vida e eventos futuros demonstrada pelos idosos. Os resultados demonstraram que muitas das preocupações e angústias apresentadas pelos sujeitos estavam baseadas em mitos e falsas crenças em relação à velhice e ao processo de envelhecimento, principalmente ligados ao declínio cognitivo e à produtividade. Os dados foram exibidos aos docentes, que foram estimulados a reavaliar os seus próprios conhecimentos e percepções acerca dos alunos idosos e da velhice em geral.

Num contexto em que as universidades estão se consolidando como espaços nucleares onde se organizam atividades que buscam melhorar o estado físico, psíquico e mental dos idosos, favorecer sua qualidade de vida e contribuir para a compreensão de seu entorno para nele viver melhor, os programas universitários devem investir na formação gerontológica dos seus educadores, parceiros na elaboração dos programas. Para os planejadores de currículos e políticas acadêmicas é importante perguntar sobre pressupostos teóricos, relações entre teoria e prática, modelos pedagógicos e atitudes dos profissionais e das instituições.

Este estudo nasceu da preocupação com essas questões. Pretendemos contribuir para aumentar a base de conhecimentos sobre educação gerontológica investigando e discutindo dados relativos ao cabedal de conhecimentos de docentes que trabalham em Universidades da Terceira Idade, justamente porque acreditamos que eles influenciam suas decisões e ações pedagógicas.

## 1. OBJETIVOS

Planejamos um estudo com duplo caráter, um metodológico e outro descritivo. Como objetivo metodológico, assumimos avaliar a consistência interna do questionário que construímos sobre conhecimentos básicos em gerontologia, tomando como base o *Palmore Aging Quiz*. Como objetivos para o estudo de levantamento, estabelecemos: 1) identificar os conhecimentos de docentes de cursos de extensão para idosos sobre os aspectos físicos, sociais e psicológicos da velhice e 2) identificar relações entre essa base de conhecimentos e as variáveis idade, gênero, formação acadêmica e profissional de origem, formação em gerontologia e experiência precedente em trabalhar com idosos.

## 2. INSTRUMENTOS

Para avaliar os conhecimentos básicos sobre velhice da amostra de professores, adotamos uma versão do *Palmore Aging Quiz* (Palmore, 1977, 1980), instrumento amplamente utilizado na literatura internacional, para verificar conhecimentos e crenças acerca da velhice e do envelhecimento em estudantes e profissionais ligados à área gerontológica (por exemplo: Shoemake, Bowman e Lester, 1998; Braun e col., 1998; Angiullo, Whitbourne e

Powers, 1996; Harris e Changas, 1994). Contém 25 questões de múltipla escolha que abordam conhecimentos gerais sobre o idoso e o processo de envelhecimento. O nosso instrumento foi traduzido e adaptado da forma produzida por Harris, Changas e Palmore (1996) – ver Anexo 7 –, autores que modificaram a versão original de Palmore, que era do tipo falso/verdadeiro. Os três pesquisadores consideraram que entre as quatro alternativas uma seria a correta e que as outras três representariam respostas de natureza preconceituosa ou estereotipada em relação à velhice. Assim, na aferição dos resultados, eles eventualmente poderiam analisar a natureza dos erros.

Na versão brasileira, nós utilizamos o formato de múltipla escolha, mas descartamos a idéia de gradiente de acerto porque trabalhamos especificamente com informações factuais, verificáveis na literatura e na prática, e não propriamente com opiniões avaliativas, muito embora saibamos que na origem dos preconceitos estão conhecimentos errôneos (respostas não discriminativas) ou generalizações indevidas. Como no instrumento original de Palmore, as nossas questões cobrem os domínios físico, cognitivo, psicológico e social. No intuito de cumprir uma fase necessária à construção de um instrumento nós realizamos uma validação lógica ou de conteúdo. Uma versão preliminar foi avaliada conceitualmente por oito estudantes de pós-graduação em gerontologia, que conheciam os conceitos, sabiam do nosso propósito e foram esclarecidos sobre o caráter do instrumento. Eles atuaram como juízes e sugeriram mudanças e adaptações, que foram por nós incorporadas.

No Quadro 8 aparecem os itens que resultaram dessa análise, bem como os domínios conceituais a que foram atribuídos e as alternativas consideradas como corretas. Para efeito da administração aos nossos sujeitos, usamos a seguinte instrução: “*Assinale uma alternativa em cada questão*”.

## Quadro 8

*Questionário Palmore-Neri-Cachioni para Avaliação de Conhecimentos Básicos sobre Velhice*

PERGUNTAS	DOMÍNIOS
1. A proporção de pessoas de mais de 65 anos que apresentam problemas cognitivos severos é: a) uma em 100 b) uma em 10 * c) uma em duas d) a maioria	cognitivo
2. Os sentidos que tendem ao enfraquecimento na velhice são: a) a visão e a audição b) o paladar e o olfato c) a visão, a audição e o tacto d) todos os sentidos *	físico
3. A maioria dos casais acima de 65 anos: a) perdem o interesse por sexo * b) não são capazes de ter relações sexuais c) continuam a praticar sexo regularmente d) tem alta frequência de atividade sexual	físico/psicológico
4. A capacidade pulmonar nos idosos saudáveis: a) tende a declinar * b) tende a manter-se c) tende a melhorar d) não tem relação com idade	físico
5. A satisfação com a vida entre idosos: a) não existe b) é maior do que entre os jovens * c) é menor do que entre os jovens d) não tem relação com a idade	psicológico
6. A força física em idosos saudáveis: a) tende a declinar com a idade * b) tende a permanecer a mesma c) tende a aumentar d) não tem relação com idade	físico
7. A proporção de brasileiros de mais de 65 anos que residem em asilos e casas de repouso é de: a) 1 para 100 * b) 10 para 100 c) 25 para 100 d) 50 para 100	social
8. O número de acidentes em motoristas com mais de 65 anos, em comparação com os de 30 a 40 anos é: a) maior b) a mesma c) menor * d) desconhecida	físico
9. Em comparação com os trabalhadores de 25 a 35 anos, os de 50 a 60 anos apresentam: a) maior eficiência b) a mesma eficiência c) menor eficiência d) depende do tipo de trabalho *	físico/cognitivo
10. A proporção de pessoas de 60 a 70 anos que se mantêm ativas é: a) pequena b) média c) grande * d) não tem relação com a idade	psicológico/social/ físico

11. A flexibilidade para adaptar-se a mudanças entre pessoas de 60 a 70 anos é: a) pequena * b) média c) grande d) não tem relação com a idade	psicológico
12. Em comparação com os jovens, a capacidade de aprender de pessoas de 60 a 70 anos é: a) menor * b) igual c) maior d) não depende da idade	cognitivo
13. Em comparação com os jovens, os velhos têm a seguinte propensão à depressão: a) maior * b) menor c) igual d) não depende de idade	psicológico
14. Em comparação com os jovens, a velocidade de reação das pessoas de 60 a 70 anos é: a) menor * b) igual c) maior d) não depende da idade	físico
15. Em comparação com os jovens, os velhos: a) valorizam mais as amizades chegadas/próximas * b) buscam mais fazer novos amigos c) têm pouco interesse em amizades d) não depende de idade	psicológico/social
16. Em comparação com os jovens, os velhos são: a) mais emotivos b) menos emotivos c) igualmente emotivos d) não depende de idade *	psicológico
17. A proporção de pessoas de 60 a 70 anos que vivem sozinhas é: a) pequena * b) média c) grande d) não tem relação com a idade	social
18. A taxa de acidentes de trabalho entre adultos mais velhos tende a ser: a) maior b) igual c) menor d) depende do tipo de tarefa *	físico
19. A porcentagem de brasileiros acima de 60 anos é: a) 8,2% * b) 4,5% c) 13% d) 23%	social
20. No sistema público de saúde o tratamento dos idosos em comparação com os jovens tem prioridade: a) menor * b) igual c) maior d) não tem relação com a idade	social
21. A maioria dos idosos brasileiros tem rendimento mensal de: a) até 1 salário mínimo * b) 1 a 3 salários mínimos c) 3 a 5 salários mínimos d) 5 a 10 salários mínimos	social

22. A maioria dos idosos são: a) economicamente ativos b) socialmente produtivos, mas economicamente inativos * c) improdutivos d) aposentados	social
23. A religiosidade tende a: a) crescer com a idade * b) diminuir com a idade c) manter-se com a idade d) não tem relação com a idade	psicológico
24. Com a idade, a maioria dos idosos: a) torna-se mais emotiva b) torna-se menos emotiva c) torna-se emocionalmente mais seletiva * d) não muda	psicológico
25. Em comparação com as velhas gerações, as próximas gerações de idosos serão: a) mais educadas * b) menos educadas c) tão educadas quanto d) não é possível prever	social

\* alternativa considerada correta.

### 3. RESULTADOS

A análise da consistência interna do Questionário Palmore-Neri-Cachioni foi realizada por meio do cálculo do coeficiente alpha de Cronbach, que é um indicador do grau em que os itens de um instrumento estão relacionados entre si, ou seja, em que medida se pode dizer que, numa dada amostra, pode-se confiar que um dado instrumento está medindo o construto que se pretendia que medisse. Resultou um  $\alpha = 0.7545$ , que é indicativo de alta consistência, o que confere confiabilidade aos dados que possamos relatar.

Para efeito da descrição do comportamento dos docentes em relação a conhecimentos básicos sobre velhice, primeiro foram calculados os totais de acerto por item do Questionário Palmore-Neri-Cachioni, para o conjunto da amostra e para as subamostras de cada instituição. Os resultados aparecem nas Figuras 39 e 40. Não foram observadas diferenças estatisticamente significantes quanto ao número de acertos por item nas instituições (p-valor 0.5404).

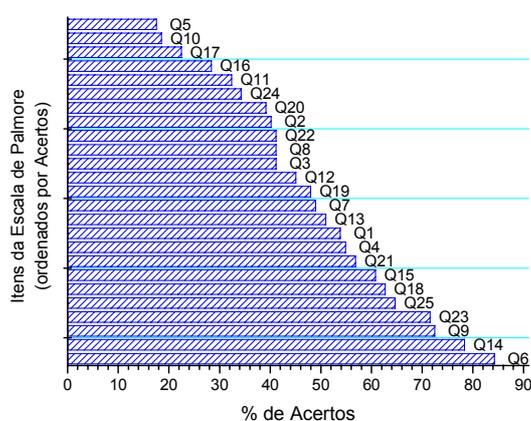


Figura 39. Porcentagem de acertos por item do Questionário Palmore-Neri-Cachioni para a totalidade dos acertos

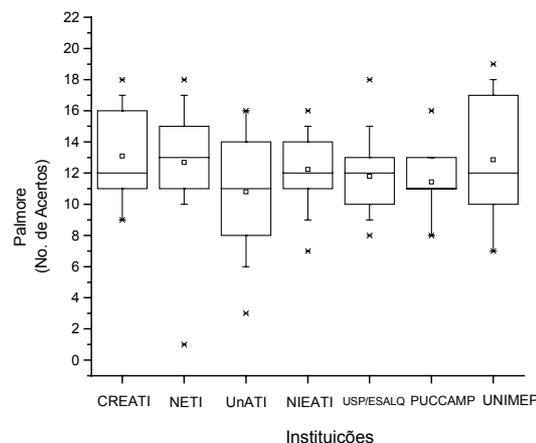


Figura 40. Distribuição dos acertos no Questionário Palmore-Neri-Cachioni nas instituições

A Figura 39 mostra que duas questões foram acertadas por mais de 78% da amostra, a 6 e a 14, que tratam de aspectos físicos do envelhecimento. As questões 7, 13, 1, 4, 21, 15, 18, 25, 23 e 9 foram acertadas por mais de 50% dos sujeitos e as demais por menos da metade da amostra. As questões em que ocorreram menos acertos foram a 5, a 10 e a 17. Observando-se o conteúdo desses itens, pode-se notar que os domínios *físico* e *cognitivo* são os mais conhecidos e os domínios *psicológico* e *social* os menos conhecidos pelo grupo.

A Figura 40 permite saber que houve pequena diferença quanto ao valor das medianas e das médias de acertos entre as sete instituições. Na U3I/UNIMEP, no NETI/UFSC e no CREATI/UPF ocorreram mais acertos; no UnATI/USP-ESALQ e na UnATI/UERJ ocorreram as menores frequências de acertos. A maior variabilidade aconteceu na U3I/UNIMEP e a menor, na U3I/PUCCAMP.

Analisamos a distribuição de acertos por domínio dessa escala, tanto para o grupo em geral quanto para as instituições e aplicamos o Teste Kruskal-Wallis para verificar se as diferenças entre os acertos em cada instituição eram estatisticamente significantes. Resultou o dado que elas se equivalem quanto aos conhecimentos básicos em gerontologia apresentados pelos seus professores, já que os p-valores não alcançaram o valor de 0.05.

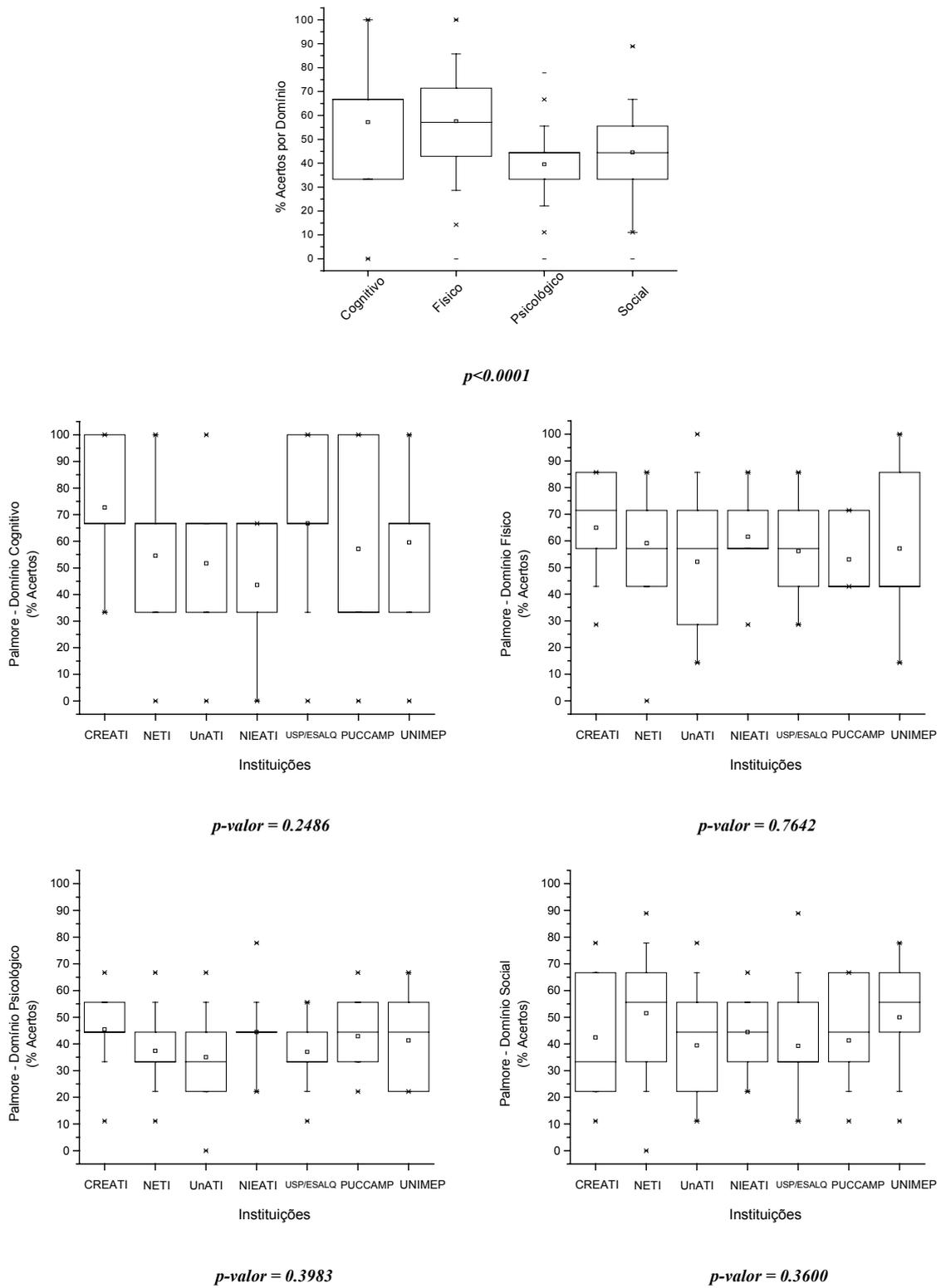


Figura 41. Distribuição dos acertos no Questionário Palmore-Neri-Cachioni pelos domínios, consideradas a amostra total e as amostras de cada instituição

Na Figura 41 apresentamos a distribuição dos acertos por domínio e por instituição e, antes deles, a mesma distribuição para todas as Universidades da Terceira Idade em conjunto. No Anexo 8 aparecem os resultados do Teste Kruskal-Wallis bem como o detalhamento das distribuições apreciadas nos gráficos de caixas (*boxplots*).

O outro objetivo do estudo de levantamento foi identificar relações entre as variáveis relativas ao perfil educacional e profissional dos professores e o número de acertos na avaliação de conhecimentos básicos em gerontologia. Nessa análise consideramos também a variável sexo, porque análises anteriores já haviam demonstrado que ela se relaciona com a formação e a atuação profissional. Foi utilizado o Teste Mann-Whitney para comparar os grupos. Os resultados aparecem na Tabela 5 (ver Anexo 9).

A observação das distribuições de frequência para essas variáveis permite saber que as pontuações mais altas foram obtidas pelos professores que se graduaram em ciências biológicas e na saúde, pelos que fizeram cursos de especialização em gerontologia ou geriatria, pelos que participavam de grupos de estudo sobre gerontologia e pelos que trabalharam por mais tempo com idosos antes de começarem a se dedicar à docência nas Universidades da Terceira Idade. Os dados podem ser observados nos gráficos de caixa que aparecem na Figura 42 e no Anexo 10.

Finalmente foram calculadas as correlações de postos (Spearman) entre o total de acertos e o tempo de trabalho em docência em Universidade da Terceira Idade, bem como entre a idade dos docentes e o total de acertos. Não foram observadas correlações estatisticamente significantes.

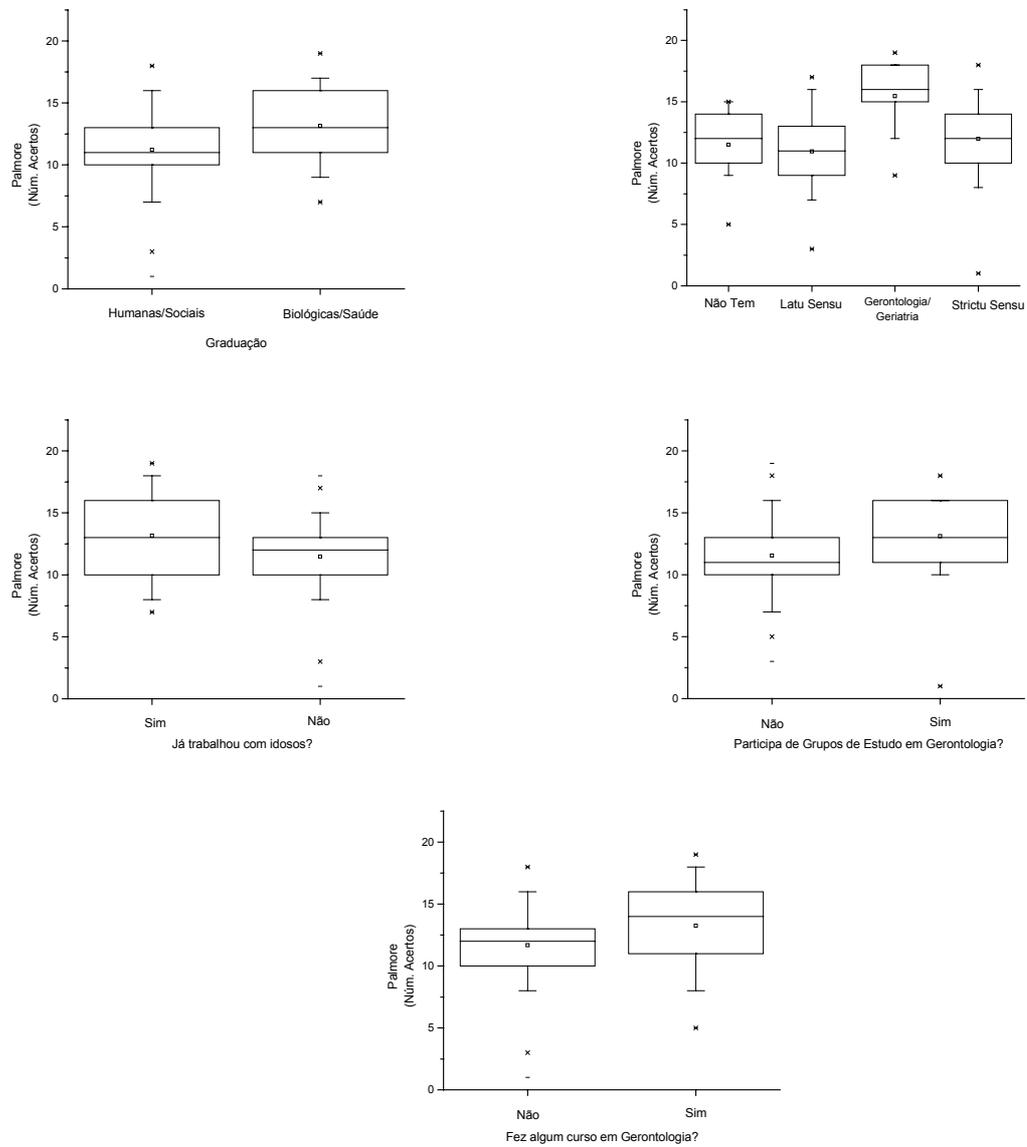


Figura 42. Distribuição dos acertos no *Questionário Palmore-Neri-Cachioni*, conforme as variáveis educacionais e profissionais

Em suma, a análise dos dados revela que os docentes apresentaram um maior conhecimento nas questões de domínios físico e cognitivo. Os programas demonstram equivalência em relação aos conhecimentos básicos em gerontologia. No entanto, o CREATI UNI3/UPF, o NETI/UFSC e a U3I/UNIMEP apresentaram os maiores índices de acertos. Já a UnATI/USP-ESALQ e a UnATI/UERJ apresentaram uma menor concentração de acertos. Os dados que identificaram relações do perfil educacional e profissional com a avaliação de conhecimentos gerontológicos sugerem que os professores que tiveram maiores pontuações foram os graduados em ciências biológicas/saúde, os especialistas em gerontologia/geriatria, os que participam de grupos de estudos em gerontologia e os que tinham experiência de trabalho com idosos antes de serem docentes nos programas.

#### 4. DISCUSSÃO

Considerando-se a análise dos dados, podemos afirmar que os docentes das instituições investigadas possuem conhecimentos básicos sobre velhice. Os aspectos mais conhecidos são os relacionados ao físico e à cognição, uma vez que as questões desses domínios foram as que apresentaram maiores níveis de acertos, principalmente as ligadas ao declínio da capacidade física. Em Calvano (1992) e Shoemake, Bowman e Lester (1998) os autores verificaram através do Paltmore Aging Quiz dados semelhantes, ao investigarem o conhecimento gerontológico de professores e profissionais da área de saúde. Os domínios físico e cognitivo foram os mais conhecidos dos sujeitos de ambas as pesquisas.

As sete instituições pesquisadas apresentaram, através de seus docentes, níveis de conhecimentos que se equivalem. Porém os professores do CREATI UNI3/UPF, do NETI/UFSC e da U3I/UNIMEP demonstraram uma concentração maior de respostas consideradas corretas. Nos dois primeiros programas, encontra-se quase a totalidade de especialistas em gerontologia/geriatria, localizados no presente estudo. Na U3I/UNIMEP, como nas duas instituições acima citadas, verificamos que estão os profissionais com tradição de trabalhos anteriores com idosos. Confirmando esses dados, Bringle e Kremer (1993) e Shoemake, Bowman e Lester (1998) discutem o fato de que todo profissional que está envolvido num trabalho realizado com pessoas idosas deve possuir um embasamento teórico

adquirido em cursos de aperfeiçoamento ou especialização. Apontam resultados de pesquisa que sugerem que profissionais que já atuavam na área perceberam benefícios na prática profissional por estarem se especializando em geriatria ou gerontologia.

Nos programas UnATI/USP-ESALQ e UnATI/UERJ foram verificados os maiores índices de respostas incorretas. Apesar de os docentes da UnATI/USP-ESALQ apresentarem uma grande satisfação em receberem os idosos nas disciplinas da graduação, esses profissionais não estão envolvidos em outra atividade de trabalho e tampouco de estudo em gerontologia, o que resulta em escasso conhecimento acerca da área. Na UnATI/UERJ, em função da natureza do programa, os professores parecem estar envolvidos apenas com o conhecimento específico de suas atividades nas oficinas que são oferecidas, muito embora exista na instituição um centro de referência sobre envelhecimento e uma área de capacitação de recursos humanos. Dados semelhantes foram obtidos em pesquisa realizada por Ausherman, White e Chenier (1991), na qual os estudiosos demonstram que interesse pela área gerontológica e atitudes positivas em relação à velhice não são indícios de que o profissional tenha conhecimentos gerontológicos. Para Glendenning (1992), todo profissional que está envolvido na área educacional com idosos deve possuir conhecimentos específicos sobre as necessidades desse segmento etário, uma vez que seus objetivos e anseios são diferentes dos de alunos jovens.

Outro aspecto abordado neste estudo foi a relação existente entre variáveis educacionais e profissionais dos docentes e o nível de conhecimentos básicos em gerontologia. Dessa análise resultaram dados interessantes que são confirmados pela literatura internacional. Verificamos que os docentes formados na área de ciências biológicas e saúde apresentam melhores desempenhos quando avaliados seus conhecimentos acerca da velhice. Calvano (1992), Holtzman, Beck e Ettinger (1998) e Shoemaker, Bowman e Lester (1998), ao realizarem levantamentos com profissionais da área de saúde, relatam que estes possuem um bom nível de conhecimentos sobre a velhice e o processo de envelhecimento. Na análise sobre formação profissional, obtivemos a informação de que os docentes que são especialistas em gerontologia ou geriatria e que participam de grupos de estudo na área possuem um maior nível de conhecimentos básicos gerontológicos. Resultados semelhantes localizamos nos estudos de Lucchino, Lane e Ferguson (1997) e de Braun e col. (1998), nos quais foi

identificada uma superioridade de conhecimentos entre os especialistas, quando comparados com profissionais que atuam com idosos que não são especialistas na área gerontológica. Discutem como Douglass (1998), Zych (1992), Glendenning (1992), Bringle e Kremer (1993), Battersby (1993), Midwinter (1993), Angiullo, Whitbourne e Powers (1996) e Neikrug (1998) a importância da formação do educador quando envolvido no processo de aprendizagem com adultos maduros e idosos. Para esses teóricos é de fundamental importância que os professores tenham um conhecimento sobre aspectos do desenvolvimento, dos interesses e das necessidades desse grupo etário. Para tanto, os programas devem oferecer cursos de atualização e especialização na área do envelhecimento, bem como o profissional deve estar envolvido em grupos de estudos na área. Ter tido experiência de trabalho com idosos antes de ser docente no programa Universidade da Terceira Idade é outra variável profissional que verificamos no presente estudo que favorece para um maior conhecimento básico sobre a velhice. Dados semelhantes foram obtidos nos trabalhos de Braun e col. (1998) e Shoemake, Bowman e Lester (1998) quando relatam sobre a atuação profissional de especialistas na área gerontológica.

De maneira geral, podemos observar que, tanto nos relatos de pesquisa internacional, como nos dados apresentados por intermédio do presente estudo, investir na formação e atualização profissional é a melhor forma de se obterem conhecimentos acerca da velhice e de ser um educador que favoreça a qualidade de vida dos seus alunos idosos.

## 5. CONCLUSÃO

Embora o segmento idoso esteja ganhando maior visibilidade, quer pelos dados demográficos quer por ser fatia considerável para novo campo de atuação profissional, ainda carecemos de recursos humanos com habilidades e competências tanto teórica como prática para atender este grupo etário em todas as suas demandas. Na universidade, especificamente, há lacunas importantes, não apenas nos cursos de formação de educadores mas também em outras áreas, no âmbito das ciências humanas e tecnológicas. Não é mais possível ignorar, na formação de profissionais universitários, que o envelhecimento é fenômeno característico de nossos dias.

No que concerne mais diretamente à Universidade da Terceira Idade, a presente pesquisa sugere que o docente necessita de um saber múltiplo para atuar numa área de intervenção interdisciplinar. Pudemos verificar, pela análise dos dados, que os profissionais que são especialistas na área gerontológica possuem uma bagagem maior de conhecimentos sobre a velhice. O mesmo ocorre com os professores ligados à área de saúde, pois esta tem sido privilegiada por ter maior tradição de estudos e pesquisas, o que pudemos confirmar quando os resultados indicaram superioridade de conhecimentos nos aspectos físicos e cognitivos do envelhecimento. Ser um docente com experiência de trabalho prévia com idosos confere também mais conhecimentos, dado que estes profissionais têm investido na área gerontológica como seu campo preferencial de trabalho.

Sem dúvida, para que ocorra uma ação pedagógica que supra as motivações que levam o adulto maduro e o idoso a procurarem os cursos de extensão universitária, necessitamos de educadores que conheçam as características desse alunado. E, para conhecê-las, devem estar atualizados teoricamente. Esta é, talvez, uma das mais importantes tarefas da universidade em geral e da Universidade da Terceira Idade em particular, qual seja: formar seus docentes.



## CAPÍTULO VIII

### **PERCEPÇÕES DE DOCENTES DE UNIVERSIDADES DA TERCEIRA IDADE SOBRE O PRÓPRIO DESENVOLVIMENTO PESSOAL**

A década passada foi testemunha de grandes avanços na psicologia do curso de vida e de intrigantes descobertas a respeito do bem-estar. Achados inéditos no estudo do curso de vida geraram novos conhecimentos das dinâmicas do bem-estar. Talvez o mais importante deles seja o chamado paradoxo do envelhecimento. Afirma-se que na idade adulta o bem-estar subjetivo e o senso de maturidade ou de bem-estar psicológico não só não declinam como aumentam, a despeito dos desafios e perdas associados à idade (Carstensen, 1998). Assim, o estudo do curso de vida oferece uma janela à compreensão da dinâmica do bem-estar subjetivo e do bem-estar psicológico, e da relação entre essas dimensões do funcionamento da personalidade do adulto maduro e do idoso.

O bom funcionamento da personalidade é indicado por avaliações do desenvolvimento pessoal, que se fazem presentes nos auto-relatos de adultos sobre sua visão de mundo e sobre o seu estar no mundo. Dito de outra forma, os adultos avaliam suas capacidades de enfrentamento de lidar com desafios do ciclo vital; avaliam a própria trajetória de desenvolvimento, o compromisso com a sociedade e com as próximas gerações, e o próprio empenho de cumprir um ideal de excelência pessoal. O bem-estar subjetivo manifesto em relatos de felicidade, de satisfação e de afetos positivos é um dos indicadores do bem-estar psicológico.

A investigação do bem-estar aparece de maneira proeminente na atual pesquisa psicológica. Segundo Ryan e Deci (2001), os estudos em bem-estar derivam de duas perspectivas filosóficas sobre a natureza humana. Uma é a abordagem hedonística, nos conceitos de felicidade e satisfação, e que define bem-estar em termos de busca de prazer e evitação da dor. A outra é a abordagem eudemonística, que focaliza o senso de auto-realização e define bem-estar em termos do grau em que a pessoa se sente auto-realizada,

autodeterminada, autônoma e coerente com sua história e com seus valores (*daimon*, no grego, significa o *self* autêntico).

A preocupação em igualar bem-estar com prazer hedônico ou felicidade tem uma longa história. Aristipo, filósofo grego do IV século a.C., ensinou que a meta da vida é experimentar ao máximo o prazer e a felicidade. Atualmente o hedonismo como uma perspectiva de bem-estar é expresso em muitas formas. Varia de um limitado foco de prazer corpóreo a um amplo foco sobre desejos e interesses pessoais. O ponto de vista predominante entre os psicólogos hedonistas é que bem-estar consiste da felicidade subjetiva e concernente à experiência de prazer *versus* dor, amplamente construído para incluir todo julgamento acerca da vida. Nesse paradigma, os termos bem-estar e hedonismo são essencialmente equivalentes.

Na visão eudemonista, o conceito de bem-estar é distinto de felicidade. Aristóteles considerou a felicidade hedonista como um ideal vulgar, fazendo os seres humanos escravos de seus desejos. Ele afirmou que a verdadeira felicidade é fundamentada na expressão da virtude, qual seja, fazer algo que vale a pena. As teorias eudemonistas sustentam que não é todo desejo ou todo resultado que proporciona bem-estar quando realizado. Assim, de uma perspectiva eudemonística, felicidade subjetiva não pode ser equiparada a bem-estar (Ryan e Deci, 2001).

Waterman (1993) sugere que o eudemonismo ocorre quando as atividades de vida do indivíduo são mais congruentes ou entrosadas com valores profundamente apoiados e holisticamente engajados. Sob tais circunstâncias, a pessoa sente-se intensamente viva e autêntica, sendo como ela realmente é – um estado que o autor classificou de excelência pessoal. A excelência pessoal está fortemente relacionada a atividades que produzam crescimento pessoal e desenvolvimento, e associada com a natureza do desafio e do esforço; enquanto o desejo hedônico está mais relacionado à existência mais relaxada, longe de problemas e feliz.

Segundo Ryan e Deci (2001) e Lyubomirsky (2001), as investigações sobre o tema demonstram que bem-estar é um fenômeno multidimensional que inclui aspectos do hedonismo e do eudemonismo. Para os autores, duas questões são exploradas nas pesquisas

sobre o bem-estar subjetivo: “*quem é feliz?*”, e “*por que as pessoas são felizes?*”, ou seja, quais são os processos que influenciam essa condição.

Nessa linha de tentar explicar por que as pessoas são felizes, a personalidade é um alvo privilegiado de pesquisas. Essa tendência tomou corpo a partir de formulações cognitivo-comportamentais sobre a função das avaliações cognitivas na determinação do papel que eventos ambientais, eventos de história de vida e eventos internos têm sobre a adaptação. A atribuição de um papel regulador ao *self* é igualmente fonte de análises e de investigações de campo nessa área (Neri, 2001).

O *self* é um sistema composto por estruturas de conhecimento sobre si mesmo e um conjunto de funções cognitivas que integram ativamente essas estruturas ao longo do tempo e ao longo de várias áreas do funcionamento pessoal. Ele permite interpretar experiências, iniciar comportamentos, manejar e regular emoções e experimentar senso de continuidade. Tem estreita relação com o bem-estar psicológico e a qualidade de vida percebida na idade adulta e na velhice, derivado, principalmente, do senso de continuidade e da manutenção dos seus mecanismos de auto-regulação. Desenvolve-se por meio de interações sociais com os semelhantes, principalmente de natureza simbólica (Neri, 2001a).

Existem quatro perspectivas sobre a relação entre o *self* e o bem-estar subjetivo (Herzog e Marcus, 1999):

1. A primeira é que quanto mais complexo e multifacetado é o *self*, maior a chance de bem-estar e adaptação na vida adulta e na velhice.
2. A segunda estabelece que quanto mais estruturado o sistema de competência do *self*, composto por senso de controle pessoal, de auto-eficácia e de domínio e por capacidade de autodirecionamento, maior a chance de adaptação para o adulto e o idoso.
3. A terceira argumenta que quanto melhor o esquema social do *self*, que inclui aceitação social e engajamento social, melhor será o bem-estar psicológico.
4. De acordo com a quarta visão, o *self* atua como moderador ou amortecedor do impacto de problemas que afetam o bem-estar do adulto maduro e do idoso.

Autores como Schmutte e Ryff (1999) e Freire (2001) verificaram a relação existente entre os componentes do *self* e o bem-estar:

Examinando a relação existente entre traços de personalidade e as dimensões do bem-estar psicológico, Schmutte e Ryff (1999) afirmam que a extroversão e a consciência de si estão ligadas à dimensão eudemonística da auto-aceitação, do domínio e do propósito na vida; a abertura para experiências está relacionada ao crescimento pessoal; ser agradável e extrovertido tem ligações com relações positivas com os outros; e o baixo neuroticismo está relacionado à autonomia.

Freire (2001) realizou um estudo de corte transversal com 158 homens e 182 mulheres divididos em três grupos etários (25-35 anos; 45-55 anos; 65-75 anos), no qual focalizou os conteúdos de metas pessoais, os investimentos em domínios selecionados de vida e os níveis de satisfação global com a vida e de satisfação referenciada a domínios. Nos três grupos de idade, o bem-estar da família, a independência e a vida em geral foram os domínios onde foram relatados mais investimentos pessoais. As metas pessoais mais citadas foram as referentes ao *self* como um todo, à auto-realização, ao contato com pessoas e às metas formuladas para outras pessoas. A maioria dos participantes está satisfeita com sua vida atual e tem expectativa de vir a estar satisfeita no futuro. A capacidade mental atual comparada com a de outras pessoas da mesma idade é o domínio de vida com o qual a maioria dos participantes está satisfeita. Nos três grupos foram encontradas associações entre metas pessoais e os investimentos na vida, e entre as metas pessoais e os níveis de satisfação com a vida. Houve sobreposição entre os tipos de metas e de investimentos pessoais e aquilo que a literatura descreve como tarefas evolutivas da idade adulta e da velhice. Foi verificado também um entrelaçamento dessas variáveis com os papéis de gênero e os desempenhos esperados para os homens e mulheres nas idades cobertas pelo estudo.

Outros autores pesquisam a relação existente entre as emoções, as relações afetivas e o bem-estar. Nesse sentido, Diener e Lucas (2000) afirmam que: (a) as pessoas progridem e atingem idéias pessoais nas experiências de afeto; (b) o afeto é direcionado e julgado como positivo ou negativo; (c) a maior parte das pessoas relata ter afeto positivo na maior parte do tempo e avalia positivamente a vida. Segundo Diener e col. (1991), o julgamento global do

bem-estar subjetivo está baseado mais na frequência que na intensidade de experiências positivas, e na maneira como as pessoas avaliam os eventos ocorridos na vida.

Ryff e Singer (2001), trabalhando com pessoas adultas e idosas, identificaram que manter relações positivas com os outros é um forte indicativo da associação entre emoções e bem-estar. Principalmente nos idosos, as emoções e relacionamentos positivos contribuem para a manutenção e melhoria do estado de saúde.

Charles, Reynolds e Gatz (2001) examinaram auto-relatos de afetos positivos e negativos durante 23 anos em pessoas que tinham de 15 a 90 anos de idade. Em suma, as descobertas sugerem que, embora o afeto positivo permaneça estável através do desenvolvimento, o afeto negativo declina pelo curso de vida adulto. Isso causa no envelhecimento o decréscimo em afeto negativo, enquanto o afeto positivo permanece relativamente estável. As emoções tornam-se mais salientes para os adultos maduros e idosos, dando prioridade para atividades que favoreçam interações sociais positivas e crescimento pessoal. Evitar o afeto negativo é uma das razões que os adultos maduros e idosos relatam para controlar suas emoções e promover o próprio bem-estar.

Num estudo realizado por Sheldon e King (2001), verificou-se que as necessidades de autonomia e competência mantêm relações com os indicativos de bem-estar subjetivo – felicidade e vitalidade. Em pessoas adultas que se sentem autônomas e competentes nas suas atividades diárias de trabalho e nos contatos sociais e familiares, são elevadas as autodescrições sobre o sentimento de felicidade e vitalidade.

Lyubomirsky e Lepper (1999), em estudo realizado com indivíduos adultos, demonstraram que as pessoas felizes tendem a construir eventos de vida satisfatórios e encontram mais facilidade para isso do que as pessoas infelizes. Têm mais domínio sobre o ambiente, apresentam bom nível de relações positivas com as pessoas e possuem metas e propósitos na vida. O mesmo ocorre com indivíduos com alto grau de auto-estima: estes se sentem mais capazes e mantêm o sentimento de felicidade num grau de estabilidade.

Segundo Lyubomirsky (2001), os estudos sobre bem-estar indicam que a felicidade e a satisfação aumentam quando as metas das pessoas são: (a) intrínsecas, ou seja, concernentes à

contribuição comunitária, intimamente emocionais, e que levam ao crescimento pessoal; (b) congruentes com os motivos e necessidades pessoais; (c) factíveis e realistas; (d) avaliadas pela cultura da pessoa; e (e) não contraditórias. Além disso, os indivíduos são mais felizes quando: (a) ante o fracasso, escolhem perseguir o sucesso; (b) estão altamente empenhadas em suas metas; e (c) crêem que estão progredindo e cumprindo um ideal de excelência pessoal. Pessoas felizes e satisfeitas apresentam estratégias otimistas em relação às vitórias e derrotas da vida, e tendem: (a) a moldar a vida rumo a circunstâncias e caminhos positivos; (b) a esperar que o futuro venha a ser favorável; (c) a ter controle sobre seus resultados; e (d) a possuir confiança em suas habilidades e experiências. Em pesquisa semelhante, Aspinwall e Taylor (1997) revelam que é maior o bem-estar entre as pessoas que: (a) nutrem percepções de si mesmas e do futuro; (b) obtêm sentido positivo de eventos negativos; (c) usam do bom humor, da espiritualidade e da fé; (d) não se envolvem em auto-ruminações repetitivas; e (e) usam comparações sociais para caminhos adaptativos.

Ryff e Singer (2001) e Ryff e Keyes (1995) exploraram a questão de bem-estar no contexto do desenvolvimento pessoal com base em concepções da perspectiva *life span*. Como Aristóteles, os autores descrevem bem-estar não como o alcance do prazer, mas sim como “*tentativa para a perfeição que represente a realização do seu verdadeiro potencial*”. Com base em dados empíricos e análise fatorial, Ryff (1989) propõem um modelo multidimensional para a medida do bem-estar que compreende seis aspectos distintos da realização humana:

1. autonomia – significa ser autodeterminado, independente e hábil para seguir suas próprias convicções e resistir às pressões sociais para pensar e agir de determinada maneira;
2. crescimento pessoal – a pessoa apresenta um senso de desenvolvimento e crescimento contínuo; está aberta a novas experiências; reconhece seu potencial de realização, e suas mudanças refletem autoconhecimento e eficácia;
3. auto-aceitação – implica uma atitude positiva do indivíduo em relação a si próprio e a seu passado; em reconhecer e aceitar diversos aspectos de si mesmo, incluindo características positivas e negativas;

4. propósito de vida – ter metas na vida e um sentido de direção; a pessoa percebe que há sentido em sua vida presente e passada; possui crenças que dão propósito à vida e que a tornam significativa;
5. domínio sobre o ambiente – ter senso de domínio e competência para manejar o ambiente; usufruir as oportunidades que surgem ao seu redor; apresentar habilidades para escolher ou criar contextos adequados às suas necessidades e valores;
6. relações positivas com os outros – envolve ter com os outros uma relação de qualidade, ou seja, uma relação calorosa, empática, satisfatória e verdadeira; preocupar-se com o bem-estar do outro; ser capaz de manter relações afetuosas e agradáveis.

Esses seis construtos definem o bem-estar psicológico teórica e operacionalmente, e as autoras sugerem que eles espelham o desenvolvimento emocional dos indivíduos. A existência eudemônica, representada pelo bem-estar psicológico, pode influenciar de modo específico o sistema psicológico e o ajustamento pessoal na vida adulta e na velhice.

Com base nas dimensões apresentadas por Ryff (1989) e no conceito de geratividade (Erikson, 1963; McAdams, Hart e Maruna, 1998), Capitanini e Neri (2000) realizaram um estudo sobre bem-estar subjetivo, envolvendo 54 mulheres que viviam na comunidade. Bem-estar subjetivo foi definido em termos de qualidade ou virtude. A análise dos dados da escala revelou uma pontuação alta para todos os sujeitos. A amostra exibiu medianas iguais a 4 para 20 dos 30 itens, iguais a 3 para 9 itens, e iguais a 2 para um item. Não ocorreram diferenças significantes associadas à idade.

Outro estudo realizado por Capitanini e Neri (2000) envolveu 20 mulheres de 61 a 84 anos, independentes e autônomas, que viviam sozinhas na comunidade. O objetivo foi caracterizar relações entre a idade, o estado civil, o ter filhos e a escolaridade dessas mulheres, as autodescrições sobre a experiência de viver só e as suas experiências subjetivas de bem-estar. Da análise das suas respostas sobre o significado de bem-estar resultaram sete temas com as seguintes proporções de citação entre os sujeitos: autonomia, auto-aceitação (70%), espiritualidade (70%), funcionalidade física (65%), altruísmo (60%), relações positivas (55%)

e estados afetivos (10%). Os dados evidenciaram processos de seletividade socioemocional. Não foram observadas relações estatisticamente significantes entre as variáveis psicológicas e estado civil, ter filhos, idade, escolaridade.

Vários autores lidaram com a idéia do bem-estar psicológico quer em termos de ajustamento pessoal e da maturidade, quer em termos de felicidade, virtude, satisfação, ou na busca de cumprir um ideal de excelência pessoal, conforme Ryff. No entanto, essa é uma idéia recorrente na filosofia e na psicologia, como já observado neste trabalho. Entre as idéias seminais geradas dentro da psicologia para compreensão da personalidade do adulto está a de Erikson (1963, 1998), quando o estudioso apresenta o conceito de geratividade como um dos estágios do desenvolvimento referente à vida adulta e à velhice. O estágio gerativo é o mais longo precedendo a velhice; possui grande importância para a transmissão de conhecimentos, para a convivência entre gerações e para um empenho maior por parte da pessoa na transmissão da bagagem cultural acumulada ao longo dos anos vividos. A antítese desse estágio, o *cuidado*, que nesta teoria tem o sentido de “*ser cuidadoso*”, “*importar-se com*”, “*tomar conta de*”, é um período de grande importância para a geratividade, pois há um compromisso de cuidado com as pessoas, com os produtos culturais, com as idéias, que se revelam essenciais para a tarefa geracional de cultivar algo para as próximas gerações. A essa transmissão dos conhecimentos Erikson chamou de “reserva da vida humana”.

Geratividade é um conceito gerado e discutido por Erikson a partir de observações clínicas de longo prazo que realizou com adultos e idosos. O conceito diz respeito à tarefa, ao desafio evolutivo característico dos anos da vida adulta e da velhice e que implica o fato de o indivíduo ter o desejo de investir em seu capital vital, seus conhecimentos e suas qualidades, no sentido de ter filhos, mantê-los e educá-los; cuidar e responder por outros seres humanos no âmbito da família e fora dela; atuar como conselheiro, educador e orientador; preocupar-se em transmitir um legado pessoal de experiências; envolver-se para a manutenção e o progresso das instituições sociais, da sociedade, do bem-estar de grupos humanos e do bem-estar da humanidade. Para ser gerativo é preciso dedicar-se a algo, acreditar e se empenhar. O sentido da geratividade é de preservação da espécie, de deixar sua marca no mundo. Pode-se dizer que a geratividade é um conceito psicossocial multifacetado que existe de diferentes formas e que se manifesta tanto individual quanto socialmente.

É um investimento desinteressado mediante o qual a pessoa valida a própria existência, como se os adultos desafiassem a morte ao desejarem construir legados que permaneçam em qualquer domínio – físico, espiritual e social.

Uma das razões de a geratividade emergir como uma questão psicológica na idade adulta é que a sociedade demanda desses indivíduos a responsabilidade pelas próximas gerações. É nesse sentido que os papéis de pais, professores, mentores, líderes e organizadores são considerados “mantenedores de significado” (Vaillant e Milofsky, 1980).

Inspirados em Erikson, MacAdams, Hart e Maruna (1998), apresentaram um modelo de geratividade que contempla dois elementos: o *interno*, entendido como motivo de imortalidade simbólica, e o *cultural*, representado pelas demandas e expectativas dos grupos humanos quanto à transmissão e à continuidade cultural. Ambos os elementos dão origem à *preocupação* pelo bem-estar atual e futuro da próxima geração, à *crença* no futuro da humanidade e a um *compromisso* pelo bem-estar, o progresso e a continuidade biológica e cultural de indivíduos particulares, da sociedade e de seus grupos, instituições, bens, símbolos e rituais, e da humanidade em geral. Segundo Neri (2001), a geratividade é um indicador de maturidade nos anos da meia-idade e está associada ao ajustamento psicológico.

Da interação da preocupação, da crença e do compromisso gerativo originam-se as *ações gerativas*. Esse conceito inclui três elementos:

1. criação – de indivíduos, coisas, ações e idéias que sirvam para perpetuar a espécie humana, no sentido biológico e sociocultural.
2. manutenção – traduzida em amar, cuidar, responsabilizar-se, cultivar, preservar, proteger, apoiar, ajudar, socorrer, promover e restaurar; aplica-se a indivíduos, grupos, instituições, produtos culturais e a natureza.
3. oferta – envolve a transmissão do que foi criado; no ensino, no aconselhamento, na orientação, na modelação e no deixar um legado pessoal, permitindo porém o uso autônomo desses produtos pelos beneficiários.

Outro elemento que faz parte desse modelo é o *significado*, manifesto e construído através de *narrativas pessoais*, onde os auto-relatos acerca dos eventos de vida permitem a construção da identidade pessoal.

Pode-se concluir que esse modelo de geratividade começa com o *desejo interior de imortalidade*, com a *preocupação social* e com a *demanda cultural* acerca do tempo e formação da vida adulta. E finaliza com a elaboração das histórias de vida dos adultos que se esforçam em articular seu passado gerativo com a geratividade futura, de si mesmos e para com a comunidade.

As pesquisas geradas pelo modelo de MacAdams e St. Aubin (1998) tendem a enfatizar diferenças individuais nas várias características de geratividade. Algumas delas apontam, por exemplo, que adultos maduros (entre 37 e 42 anos) e idosos (entre 67 e 72 anos) demonstram um alto nível de geratividade em comparação aos adultos jovens (entre 22 e 27 anos), porém são os adultos maduros que apresentam autodescrições mais positivas. Outros trabalhos sugerem que as pessoas que têm um forte desejo interior tendem a manifestar compromissos gerativos intensos e mais elaborados. Outros, ainda, que homens e mulheres que se destacam nas suas comunidades por seu comportamento gerativo tendem a construir narrativas de vida organizadas por temas como afetividade, moral e integração de metas societárias.

Autoras como Keyes e Ryff (1998) discutem sobre a percepção individual de bem-estar e sua relação nas ações gerativas mediadas pela educação e pela idade e apontam as inúmeras lacunas do conhecimento nessa área nas teorias sociológicas e psicológicas. Em seus estudos sugerem que os sentimentos e a expressão da geratividade estão direcionados para os desafios psicológicos na busca de auto-realização e aos desafios sociais de solidariedade. Destacam, ainda, que níveis educacionais mais altos afetam o bem-estar social e psicológico, bem como aumentam o interesse por manifestações gerativas. Através de suas pesquisas, percebem que o *cuidado*, a *sabedoria* e o *conhecimento* fazem parte de uma constelação de traços que definem a essência da personalidade gerativa e o autoconceito.

As autoras supracitadas verificaram se variáveis da estrutura social, tais como diferenças etárias, níveis educacionais (divididos em menos de 12 anos e mais de 13 anos de educação formal), gênero, raça, estado civil, número de filhos, situação ocupacional, poderiam

afetar a percepção de bem-estar e de geratividade dos indivíduos. Ao analisarem os resultados, as estudosas realizaram várias inter-relações, no entanto, as diferenças significativas de manifestação gerativas foram encontradas nas variáveis idade, nível de escolaridade e gênero. Percebeu-se que adultos jovens expressam suas ações gerativas para a família e os filhos, apresentando pouco envolvimento com outras pessoas, em trabalhos voluntários, obrigações cívicas e para com a sociedade. Os adultos que estão na meia-idade e os idosos são receptores de assistência e suporte de familiares e de outras pessoas, são disponíveis para trabalhos voluntários na comunidade e envolvem-se frequentemente em ações gerativas também junto à família. Estão mais comprometidos com obrigações cívicas e sentem-se comprometidos com a sociedade em geral. Os adultos maduros percebem-se com grandes recursos para ensinar, guiar e assistir, tanto os jovens como as pessoas idosas. No tocante à educação observou-se um grande comprometimento com o círculo íntimo de pessoas independentemente do nível de instrução. Por outro lado, pessoas com mais de 13 anos de educação formal demonstram maior comprometimento com as obrigações cívicas e em assistir a sociedade e suas instituições; além de se sentirem mais preocupados com a saúde e bem-estar dos outros do que pessoas com menor escolaridade. Um maior nível de instrução também parece incentivar autoconceitos gerativos. O gênero aparece como um papel importante na expressão da geratividade e suas conseqüências no bem-estar. Verificou-se que as mulheres sentem mais obrigações em assistir outras pessoas e instituições do que os homens. Mulheres de meia-idade, com maior nível educacional, têm a auto-imagem aumentada e sentem-se mais habilitadas para guiar, orientar, aconselhar e ensinar outras pessoas.

Em outro estudo, Keyes e Ryff (1998) pesquisaram a influência das estruturas sociais na geratividade, no bem-estar e na saúde dos adultos, investigando os efeitos da idade e da estratificação educacional. Ao discutirem a interfase sociedade e o indivíduo, mediados pela educação e idade, aqui vistas como determinantes da estrutura social, identificaram que a educação e a idade afetam a qualidade de vida dos adultos, assim como o bem-estar e a saúde, uma vez que maiores níveis de escolaridade possibilitam melhor inserção no mercado de trabalho na vida adulta, redundando em melhores salários, condições de moradia, de acesso a serviços de saúde e lazer. Logo, favorecem um aumento da expectativa de vida, com mais saúde e recursos para enfrentar e compreender os desafios que o processo de envelhecimento

pode acarretar. Isso não é percebido entre adultos com perfil socioeconômico e educacional baixos, sendo que estes apresentam menores ações gerativas.

Localizamos na literatura internacional muitos trabalhos de evidência empírica sobre a geratividade e a maturidade. A seguir, apresentaremos os que mais se aproximam do nosso interesse de pesquisa.

Ryff e Heincke (1983) avaliaram a geratividade em adultos de três idades distintas: jovens (na faixa de 21 anos), adultos maduros (48 anos) e idosos (69 anos). Segundo auto-relatos dos sujeitos, todos consideram que na meia-idade as pessoas são mais gerativas. Os jovens se projetaram em seus desejos futuros, os adultos maduros nas realizações atuais, e os idosos nas experiências passadas e expectativas para o futuro. Foram medidas características de geratividade parental (preocupação em guiar as próximas gerações), como também de produtividade (portador de regras, responsável por tomada de decisões, consciência do papel de liderança e sensação de capacidade máxima de influência). Em estudo semelhante, Ryff e Migdal (1984) verificaram que mulheres de meia-idade (40 a 55 anos), com o ensino médio concluído, se auto-relatam mais geradoras que quando jovens; porém jovens mulheres (18 a 30 anos) com ensino superior concluído se percebem mais geradoras no presente do que serão no futuro. Assim os cursos de vida antecipados e retrospectivos foram diferentes para ambas as coortes etárias, bem como as mulheres jovens e as de meia-idade se descrevem no presente sobre o mesmo nível. As medidas de geratividade empregadas foram: interesse, domínio e inovação.

MacAdams, St. Aubin e Logan (1993) avaliaram quatro aspectos da geratividade em três grupos etários (22-27 anos; 37-42 anos; 67-72 anos). Foram verificadas as preocupações conscientes de geratividade, os compromissos gerativos (metas diárias atuais ou objetivos), ações ou comportamentos geradores, e narração geradora ou autobiografia. Os resultados revelaram que os compromissos gerativos e a narração geradora mostraram efeito sobre a idade, com adultos maduros se descrevendo mais positivamente que os jovens em ambos os casos e os idosos com relatos mais positivos que os jovens na autobiografia. As preocupações conscientes de geratividade foram mais pontuadas pelos adultos maduros. Para os autores, os resultados diferentes em metas atuais e memórias autobiográficas sugerem que, embora as

preocupações com a geratividade possam emergir na juventude, ela atinge o seu auge na maturidade.

Em estudo longitudinal sobre a geratividade, Jones e Meredith (1996) observaram que aspectos da personalidade emergidos por volta dos 30 anos, tais como: auto-confiança (principalmente na capacidade produtividade), sociabilidade e compromisso cognitivo (inteligência, interesses intelectuais e introspecção), são aumentados dos 40 a 50 anos. Em levantamento semelhante Helson e Moane (1997) verificaram que as mulheres pertencentes ao estudo, se descreveram mais confiantes, com maior capacidade de domínio, e com mais habilidades aos 40 anos, em comparação ao período em que estavam cursando a universidade. Estas mulheres demonstraram aumento na produtividade, na criatividade, na autonomia, e na aderência aos próprios ideais e valores dos 40 anos aos 50 anos.

Stewart e Vandewater (1998), através de amplo levantamento de pesquisa acerca da geratividade, observaram que os ideais pessoais e culturais de criar, oferecer e manter são principalmente atributos dos adultos na meia-idade. Os autores sugerem que a maturidade inicial inclui a formação de metas e de desejos gerativos, enquanto que a meia-idade inclui a experiência subjetiva da capacidade para ser gerador e de satisfação na realização geradora. Assim, os adultos mais velhos experimentam, com a geratividade, maior sensação de auto-eficácia e uma visão positiva de si mesmos por terem contribuído para a sociedade.

Os mesmos autores avaliaram aspectos da experiência subjetiva de envelhecimento em adultos maduros. As variáveis investigadas foram: identidade, preocupação com o envelhecer e a morte, sentimentos de poder e confiança, e capacidade geradora (produtividade, transmissão de conhecimentos e influência positiva sobre os outros, e visão sobre o futuro). Os resultados demonstraram que as características de geratividade e os sentimentos de poder e confiança foram altamente descritos em mulheres graduadas na faixa dos 30 aos 50 anos. Segundo os estudiosos, os dados indicam que geratividade está relacionada aos sentimentos de auto-eficácia e realização na vida adulta, sendo uma fonte de manutenção ao bem-estar (Stewart e Vandewater, 1998).

Podemos perceber que há uma concordância geral de que na meia-idade ocorre um aumento em algumas características associadas a geratividade. Porém, a evidência mais forte é

para o aumento da sensação de confiança e de auto-eficácia. Os dados empíricos também sugerem que na juventude observa-se o desejo de gerar e na velhice a sensação de integridade pessoal.

Diante do exposto, o presente estudo pretende saber quais são as características de personalidade dos docentes das Universidades da Terceira Idade investigadas, em termos de como se descrevem como adultos.

Como professores de idosos, esses profissionais provavelmente apresentam aspectos da maturidade ligados à generosidade, abertura a novas experiências, abertura ao outro, senso de auto-realização, autoconhecimento, senso de domínio. A educação deve ser percebida como um processo vital, e o ato de educar idosos como um desafio e oportunidade para cumprir ideais pessoais. Entendemos que com o contato com idosos, esses docentes tenham muito a ganhar na manutenção do próprio bem-estar, na perspectiva de um envelhecimento bem-sucedido, na reavaliação de metas e valores pessoais, e na maneira pela qual desejam deixar suas marcas no mundo.

## **1. OBJETIVOS**

Estabelecemos como objetivos: 1) conhecer as características dos auto-relatos dos docentes em relação ao próprio bem-estar psicológico, focalizando os aspectos autonomia, crescimento pessoal, domínio, relações positivas com os outros, propósito, auto-aceitação e geratividade, aqui considerados como indicadores de maturidade psicológica; e 2) identificar relações entre esses auto-relatos e as variáveis idade, gênero, perfil educacional e perfil profissional.

## **2. INSTRUMENTOS**

A escala utilizada para avaliação do bem-estar psicológico, que foi denominada Escala de Desenvolvimento Pessoal, foi adaptada por Neri (1999) da versão reduzida da Escala Ryff para a Avaliação de Bem-estar Psicológico (Ryff, 1989) e da Escala Loyola de Geratividade

desenvolvida por McAdams e St. Aubin (1998). A primeira tem como fundamento a idéia de que o ajustamento pessoal na vida adulta e na velhice depende do empenho em cumprir um ideal de excelência pessoal, do qual a pessoa pode derivar senso de autonomia, domínio sobre o ambiente, crescimento pessoal, relações positivas com os outros, propósito na vida e auto-aceitação. Esses domínios fatoriais compõem a Escala de Ryff. A segunda tem origem no conceito de geratividade proposto por Erikson (1963), associado à idéia de cumprir ideais pessoais e culturais de criar, oferecer e manter, a partir dos quais o indivíduo desempenha tarefas evolutivas e cumpre o objetivo de garantir simbolicamente a própria imortalidade (Anexo 3). No Quadro 9, aparecem os itens da escala agrupados por domínios conceituais.

**Quadro 9**  
*Escala para avaliação do Desenvolvimento Pessoal*

<i>Conteúdo dos itens</i>	<i>Ordem</i>	<i>Domínios conceituais e itens na íntegra</i>
		<b>CRIAR</b>
Produtividade	1	Os outros dizem que eu sou uma pessoa muito produtiva.
Criatividade	15	As pessoas dizem que eu tenho feito contribuições criativas à sociedade.
Criatividade	16 (-)	Eu prefiro não me envolver com novos projetos e idéias.
Crescimento pessoal	2	Eu sinto que minha vida tem sido um processo contínuo de aprendizagem, mudança e crescimento.
Crescimento pessoal	3	A medida que o tempo passa, eu acho que estou melhorando cada vez mais como pessoa.
Crescimento pessoal	14	Acho importante Ter novas experiências porque elas me fazem pensar sobre mim mesmo e me ajudam a compreender melhor os fatos da vida.
		<b>OFERECER</b>
Transmissão de conhecimentos	20 (-)	Eu sou professor devido às circunstâncias, mas na verdade gostaria de ter outra profissão (*) / Eu não gostaria de ser professor, pois quem sabe faz, quem não sabe ensina.
Transmissão cultural	4	Eu sinto que tenho obrigação de passar adiante a minha experiência e os meus conhecimentos.
Transmissão da experiência de vida	13	Muita gente me procura para pedir orientação e conselhos.
Legado pessoal	5	Eu sinto que tenho deixado a minha marca na vida de várias pessoas
Legado pessoal	17	Depois de eu morrer eu gostaria de ser lembrado pelas minhas ações e contribuições à sociedade.
Legado pessoal	12 (-)	Eu acho que quando eu for velho vou me recolher à vida privada, pois não terei mais compromisso de produzir para a sociedade.
Relações positivas com os outros	18	Os outros me descrevem como uma pessoa generosa, pronta a compartilhar meu tempo com os outros.
Relações positivas com os outros	6 (-)	Eu não tenho vivenciado muitas relações calorosas e sinceras com os outros.
Relações positivas com os outros	11	Eu sei que posso confiar em meus amigos e eles sabem que podem confiar em mim.
		<b>MANTER</b>
Cuidar/Responsabilizar-se	10 (-)	Eu não me sinto necessário para ninguém.
Cuidar/Responsabilizar-se	7	Eu acho que a sociedade é responsável pelo destino das pessoas carentes.
Cuidar/Responsabilizar-se	9 (-)	Eu penso que as pessoas que se preocupam com a salvação de espécies em extinção ou com a preservação de documentos e prédios antigos dedicam-se a essas atividades porque não têm nada mais importante a fazer na vida.
Propósito na vida	19	Eu aprecio fazer planos para o futuro e trabalhar para conseguir alcançá-los.
Propósito na vida	8 (-)	Às vezes eu tenho a impressão de que já fiz tudo que tinha que fazer na vida.

(-) Os itens foram invertidos para o tratamento de dados.

### 3. RESULTADOS

O cálculo do alpha de Cronbach para a Escala de Desenvolvimento Pessoal resultou num valor de 0.6374. A realização do teste do peso de cada item sobre esse total mostrou que os itens 6, 8 e 10 foram os menos consistentes, pois sem eles o alpha se eleva para 0.6775. Embora baixos, os valores obtidos são aceitáveis, considerando-se o formato do instrumento e o tamanho da amostra, mas o instrumento deverá ser mais bem ajustado a partir de estudos futuros.

Os dados relativos à Escala de Desenvolvimento Pessoal (Neri, 1999) foram reunidos em seus três domínios conceituais para efeito de tratamento descritivo. Na Figura 43, podemos observar como se comportaram as variáveis nas sete instituições investigadas. De modo geral, nota-se que as autodescrições foram positivas, principalmente no domínio *manter*, em que inclusive a variabilidade foi pequena. Os docentes da U3I/PUCCAMP foram os que pontuaram mais alto nos três domínios. Houve expressiva tendência de assinalar os pontos 3, 4 e 5 e em nenhum item os docentes se atribuíram pontuações 1 e 2.

Como nos estudos precedentes, interessou-nos comparar os docentes das sete instituições, agora levando em conta os domínios e subdomínios da Escala de Desenvolvimento Pessoal (*criar, oferecer e manter*). Observamos que ocorreu diferença estatisticamente significativa somente com relação ao domínio *oferecer* (p-valor = 0.0237), em que os professores da U3I/PUCCAMP apresentaram a média mais alta (4.76), enquanto que os da UnATI/USP-ESALQ e da UnATI/UERJ tiveram as mais baixas (4.08 e 4.07).

Quando consideramos os subdomínios da escala, verificamos diferenças para criatividade (itens 15 e 16), em que a U3I/PUCCAMP novamente pontuou mais alto (4.93), ao passo que o NIEATI/UFSM pontuou mais baixo (4.04). Além disso, dentro do domínio *oferecer*, o subdomínio *relações positivas com os outros* comportou diferenças estatisticamente significantes entre os docentes das sete instituições. Os da U3I/PUCCAMP ficaram em primeiro lugar (4.71), os do CREATI UNI3/UPF em segundo (4.24), os da UnATI/UERJ em terceiro (3.67) e os do NIEATI/UFSM em quarto (3.56).

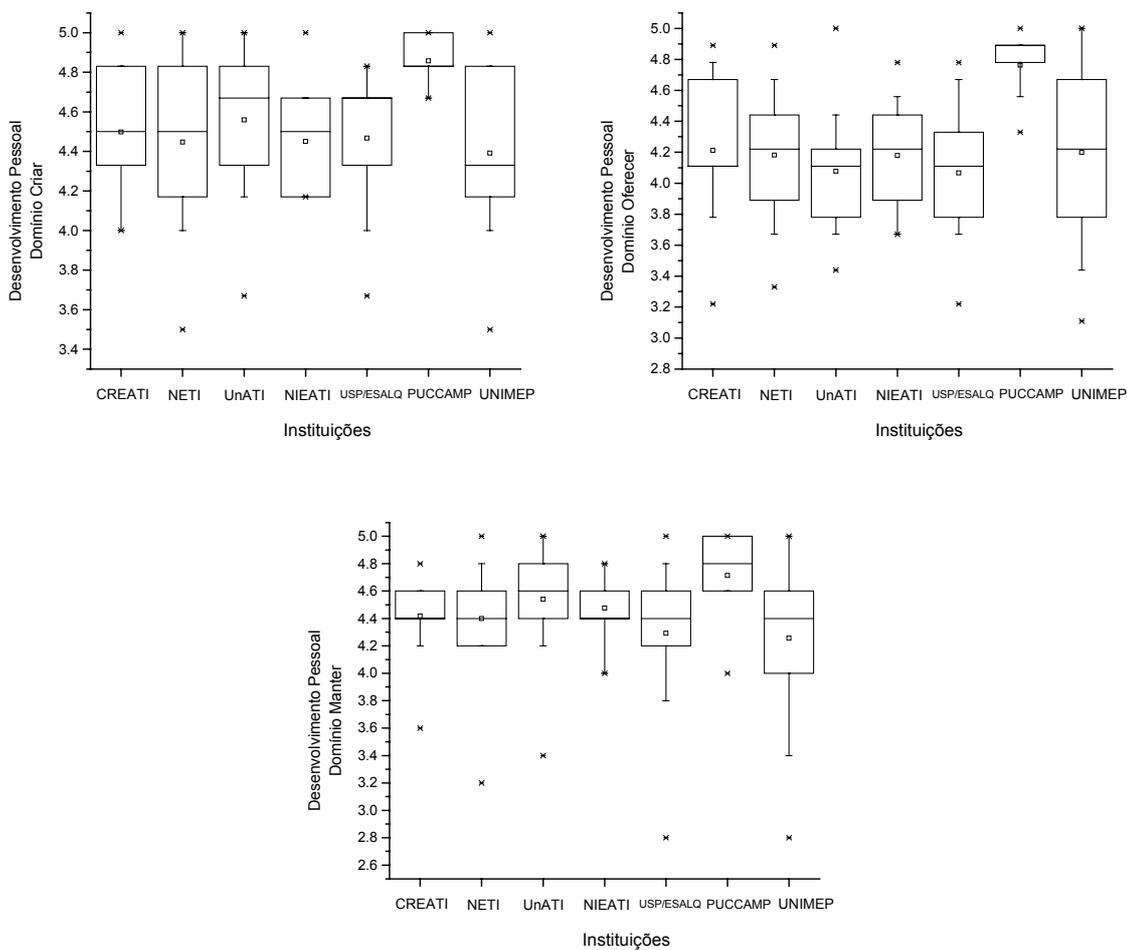


Figura 43. Comportamento das variáveis nas sete instituições investigada

Na Tabela 6 e no Anexo 11 podem ser encontrados os detalhes relativos aos testes U de Mann-Whitney e Kruskal-Wallis, utilizados para as comparações dos domínios e subdomínios da Escala de Desenvolvimento Pessoal.

Tabela 6

*Domínios e subdomínios da Escala de Desenvolvimento Pessoal*

Domínios	Criar			Oferecer			Manter	
Itens	(1, 2, 3, 14, 15 e 16)			(4, 5, 6, 11, 12, 13, 17, 18 e 20)			(7, 8, 9, 10 e 19)	
p-valor	0.0997			0.0237*			0.1547*	

---

Subdomínios	Produtividade	Criatividade	Crescimento pessoal	Transmissão experiência de vida	Legado pessoal	Relações positivas com os outros	Cuidar, responsabilizar-se	Propósito na vida
Itens	(1)	(15 e 16)	(2, 3 e 14)	(13)	(5, 12 e 17)	(6, 11 e 18)	(7, 9 e 10)	(8 e 19)
p-valor	0.1321	0.0036*	0.4305	0.1938	0.0973	0.0078*	0.3891	0.0945

\* significativa

Investigamos relações entre o desempenho global dos docentes na Escala de Desenvolvimento Pessoal e idade, sexo, área em que foi feita a graduação, ter pós-graduação, estudos de gerontologia em pós-graduação, tempo de experiência anterior com idosos, e tipo de atividades, temas ou áreas que desenvolvem na Universidade da Terceira Idade. Encontramos relação estatisticamente significativa apenas na última variável, favorecendo os docentes que desempenham a atividade de Coordenação.

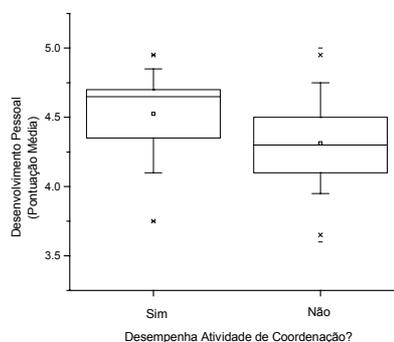


Figura 44. Tipo de atividade que desenvolve na Universidade da Terceira Idade

À guisa de resumo, os resultados deste estudo demonstram que os docentes das Universidades da Terceira idade investigadas se autodescrevem positivamente, principalmente os professores da U3I/PUCCAMP, que pontuaram mais alto nos três domínios da escala. Nas sete instituições, o domínio *manter* foi o que compreendeu a avaliação mais positiva. Ao comparar os docentes, considerando-se os domínios e subdomínios da escala, o domínio *oferecer* destaca-se com pontuações mais altas para os docentes da U3I/PUCCAMP e mais

baixas para os da UnATI/USP-ESALQ e UnATI/UERJ. O subdomínio *criatividade* foi o mais pontuado pelos professores da U3I/PUCCAMP e menos pelos do NIEATI/UFSM; o subdomínio *relações positivas com os outros* apresentou diferenças estatisticamente significantes entre os sujeitos da amostra, sendo que os programas que se destacaram em ordem de pontuação foram: a U3I/PUCCAMP, o CREATI UNI3/UPF, a UnATI/UERJ e o NIEATI/UFSM. Ao investigarmos as relações entre o desempenho global dos sujeitos na escala, com variáveis sociodemográficas, educacionais e de ocupação nas instituições, a atividade de Coordenação foi a que se destacou com pontuações mais positivas.

#### 4. DISCUSSÃO

Mediante os dados obtidos no presente estudo, afirmamos que os professores das sete instituições pesquisadas apresentam auto-relatos positivos quanto ao desenvolvimento pessoal. Sentem-se bem ajustados quanto ao cumprimento das tarefas evolutivas da vida adulta, uma vez que buscam a realização de suas necessidades individuais e sociais. Conforme (Neri, 2001), as tarefas evolutivas são desafios normativos associados à idade cronológica, à pressão cultural da sociedade e a desejos, aspirações e valores que fazem parte da personalidade do indivíduo. Compreendem habilidades, conhecimentos, funções e atitudes que o indivíduo deve adquirir em dado momento de sua vida, sob a maturação física, das perspectivas sociais e dos esforços sociais. Desempenhar o papel de educador é uma das tarefas dos nossos sujeitos; o domínio sobre essa tarefa tem resultado a eles, senso de ajustamento pessoal, bem-estar e o sentimento de serem necessários ao mundo. Para autores como Waterman (1993), Sheldon e King (2001) e Ryan e Deci (2001), as pessoas adultas engajadas em atividades que proporcionam desenvolvimento e crescimento individual, autonomia e competência apresentam elevadas autodescrições de busca de um ideal de excelência pessoal.

A avaliação mais positiva foi feita pelos professores da U3I/PUCCAMP, provavelmente porque a maior parte dos docentes são oriundos da área de serviço social, o que lhes possibilita transmitir um legado pessoal, atuando como orientadores nas causas sociais, estando comprometidos em ações humanitárias e preocupados com a promoção do bem-estar das pessoas e da coletividade. Fazem parte de um grupo etário denominado por teóricos do

desenvolvimento como adultos maduros, idade adulta média, ou de meia-idade, que possivelmente estão vivendo neste período a culminância da carreira profissional, a manutenção do padrão de vida alcançado, a realização de metas, envolvimento em compromissos sociais e com as conquistas geracionais obtidas por escolha, como a de serem educadores de idosos. Pesquisas realizadas por Freire (2001), Lyubomirsky e Lepper (1999) e Lyubomirsky (2001) corroboram com esses dados, afirmando a existência de alto nível de bem-estar entre pessoas adultas que atingem metas individuais, que estão empenhadas em contribuir para o bem social e que estão envolvidas em atividades desafiadoras. Autoras como Keyes e Ryff (1998) sugerem que adultos maduros, principalmente aqueles com alto grau de escolaridade, percebem-se com grande potencial para ensinar e assistir pessoas de outras gerações, apresentando autoconceitos gerativos.

Dentre os domínios da escala, o *manter* apresentou avaliações mais positivas nos auto-relatos dos docentes. Esse domínio está associado ao conceito de geratividade, no sentido de cuidar, amar, responsabilizar-se, proteger, apoiar, ajudar, promover, tanto os indivíduos, como as instituições. Erikson (1998) sugere que as ações gerativas dão significado de amor e sentido ao trabalho das pessoas adultas. A geratividade reflete, em sua visão, o fato de o ser humano “precisar ser necessário”. Ser professor, sem dúvida, enquadra-se na condição de ser necessário, de estar disponível para transmitir seu saber, suas experiências, de gerar novos conhecimentos, de ser “mantenedor de significado”, como sugerem Vaillant e Milofsky (1980). Nesse sentido, os docentes desta investigação assumem a responsabilidade de promover o bem-estar de seus alunos idosos, por meio da ação educativa. Dados de pesquisa como os de Ryff e Heinke (1983) e Stewart e Vandewater (1998) apontam que na meia-idade as pessoas são mais gerativas e compromissadas com o bem-estar dos indivíduos e dos grupos de pessoas, experimentando satisfação e uma visão positiva de si mesmas, conquistada pela realização geradora. No contato com os idosos, os docentes, por intermédio de suas autodescrições, sentem e compreendem que é possível ter um propósito na vida e alcançá-lo, ter sonhos e concretizá-los, uma vez que seus alunos da Universidade da Terceira Idade são um exemplo de que as pessoas estão num processo contínuo de desenvolvimento e busca de felicidade, e que fazer planos e conquistá-los no futuro é algo plenamente possível. Schmutte e Ryff (1999) e Ryff (1989) salientam a importância, para o desenvolvimento pessoal, de os indivíduos terem propósitos na vida e de atingirem suas metas.

Os resultados obtidos pela comparação entre os programas e os domínios e subdomínios da escala sugerem pontuações altas no domínio *oferecer* entre os docentes da U3I/PUCCAMP e mais baixas entre os professores da UnATI/USP-ESALQ e UnATI/UERJ. O domínio *oferecer*, também associado ao conceito de geratividade, traduz o desejo de deixar um legado pessoal, envolvendo a transmissão cultural, de conhecimentos, e de experiência de vida. Deixar um legado é a forma pela qual a geratividade encontra sua expressão mais legítima e serve como veículo do significado de uma vida. Essa tarefa evolutiva é apontada na literatura como um dos maiores indicadores de maturidade na vida adulta. Os professores da U3I/PUCCAMP, pela faixa etária, são os que melhor se enquadram na chamada maturidade, entendida como um momento de culminância biológica, psicológica ou social do ciclo vital em que o indivíduo exibe as estruturas ou os comportamentos esperados para a sua idade. A sabedoria é a qualidade que melhor exemplifica o significado de virtude atribuído à maturidade (Neri, 2001). Talvez por estarem nesse estágio do ciclo de vida, os docentes da U3I/PUCCAMP encontrem, através da docência com idosos, um maior significado para a vida e estímulo para, como professores, transmitirem o seu legado cultural. Cabe aqui também lembrar, que esses profissionais são os que estão envolvidos por mais tempo na carreira docente, sendo todos pós-graduados. Autores como Keyes e Ryff (1998) relatam em seus estudos que as pessoas com níveis educacionais mais altos apresentam maior interesse por manifestações gerativas e que o cuidado, a sabedoria e o conhecimento são traços pertencentes a esses sujeitos. O cuidado parece-nos ser uma característica de profissionais envolvidos em desafios e metas societárias, e aí se enquadra a maior parte dos professores da U3I/PUCCAMP.

Quanto aos docentes da UnATI/UERJ, observamos que são mais jovens, muitos ainda construindo seus legados. Para a grande maioria, ser professor é uma atividade recente, e poucos atuam como docentes fora do ambiente da UnATI. Segundo Ryff e Heincke (1983) e Stewart e Vandewater (1998), estudos longitudinais permitem avaliar que na vida adulta inicial os indivíduos possuem um sentimento de capacidade e o desejo de gerar, no entanto o cume de confiança e ação, principalmente na área profissional, é atingido na meia-idade. Vaillant e Milofsky (1980) sugerem que o educador é um dos profissionais que mais demandam tarefas geracionais, na transmissão de conhecimentos, no progresso das instituições e na promoção do desenvolvimento dos alunos. Em relação aos professores da UnATI/USP-

ESALQ, podemos verificar que, apesar de se caracterizarem como adultos maduros e quase a totalidade ter optado pela carreira docente, eles apresentam baixas pontuações nos auto-relatos que se referem a aconselhamento, orientação e legado pessoal. Esse dado talvez sugira que, ao contrário dos docentes das outras instituições, os da UnATI/USP-ESALQ, por não exercerem a docência exclusivamente junto a idosos e tampouco estarem envolvidos com esse segmento etário em outras atividades, não se sintam tão necessários e não recebam o “*feedback*” instantâneo, por parte dos idosos, de valorização do seu saber. Pudemos observar pelo depoimento dos docentes que o retorno positivo sobre a atuação docente e também a gratidão e o retorno afetivo são incomparavelmente maiores entre os alunos idosos, do que entre os alunos jovens da graduação. Salientamos, também, que duas das três questões da escala, ligadas ao conceito legado pessoal, são afirmações acerca de sentir-se necessário aos outros, e perspectiva futura sobre o próprio envelhecimento.

Dentre os subdomínios da escala, o item *criatividade* foi avaliado mais positivamente pelos docentes da U3I/PUCCAMP e com menores pontuações entre os docentes do NIEATI/UFSM. Esses dados colocam mais uma vez em evidência neste estudo o tema maturidade, como o período do ciclo de vida que, por suas características de cumprimento de ideais pessoais e culturais, recebe maiores benefícios ao bem-estar e à geratividade. O subdomínio *criatividade* está inserido no domínio conceitual *criar*, que envolve a criação de indivíduos, idéias, ações, perpetuando assim a espécie. Em estudos realizados por Ryff e Heinke (1983), Jones e Meredith (1996) e Helson e Moane (1997), os autores verificaram que aspectos da personalidade emergidos na juventude, como a capacidade produtiva, a criatividade, interesses intelectuais, e perspectiva de crescimento pessoal, dentre outros, apresentam um aumento significativo na meia-idade, quando os indivíduos se sentem também mais autônomos para gerir suas vidas e influenciar outras pessoas. Os docentes do NIEATI/UFSM são os mais jovens dentre os sujeitos investigados, estão no início da carreira profissional, da constituição de uma família e de integração na sociedade. Seus desejos geradores provavelmente estão mais relacionados aos papéis de paternidade e perspectiva de trabalho. Já os docentes da U3I/PUCCAMP, como adultos maduros, estão em plena capacidade gerativa, comprometidos em atingir novas metas pessoais e contribuir criativamente à sociedade.

Outro subdomínio da escala que se destacou na avaliação dos dados foi *relações positivas com os outros*, com altas pontuações principalmente nos programas U3I/PUCCAMP, CREATI UNI3/UPF, UnATI/UERJ e NIEATI/UFSM. Manter relacionamentos positivos é um dos aspectos da realização humana. Implica ter com as pessoas uma relação de qualidade, afetuosa e agradável, que traga benefícios ao próprio bem-estar e ao do outro. Estudiosos do bem-estar, como Ryff e Singer (1998), Lyubomirsky e Lepper (1999), Diener e Lucas (2000), Capitanini e Neri (2000) e Charles, Reynolds e Gatz (2001), demonstram em suas investigações que, entre as pessoas adultas, as relações afetivas positivas contribuem significativamente à manutenção do bem-estar; nesse sentido buscam atividades que favoreçam contatos e interações sociais positivas e que propiciem o crescimento pessoal. Provavelmente é o que ocorre com os docentes das instituições acima citadas, que em seus depoimentos declaram que a relação com seus alunos idosos é altamente afetuosa. Nelas estão os professores adultos maduros da U3I/PUCCAMP e do CREATI UNI3/UPF que, com o retorno afetivo, têm a auto-estima aumentada e sentem que estão no rumo certo quanto às suas ações profissionais. Para os docentes mais jovens do NIEATI/UFSM e da UnATI/UERJ, relacionar-se bem com os idosos pode ser um incentivo de permanência e continuidade de seus trabalhos junto a esse grupo etário.

Desenvolver a atividade de Coordenação nas Universidades da Terceira Idade investigadas é um preditor de autodescrições positivas entre os docentes. Todos os coordenadores são adultos maduros, dado que corrobora, mais uma vez, com pesquisadores como Ryff e Heincke (1983), MacAdams, St. Aubin e Logan (1993), Jones e Meredith (1996), Helson e Moane (1997), Keyes e Ryff (1998) e Stewart e Vandewater (1998), que afirmam ser na maturidade que os indivíduos atingem a capacidade gerativa, a confiança e a competência. Aceitam novos desafios e buscam realizar plenamente seus ideais. Sem dúvida, como coordenadores, esses profissionais estão envolvidos mais intensamente com os idosos, contaminando e sendo contaminados por uma série de experiências que contribuem ao desenvolvimento pessoal e ao bem-estar mútuo. São responsáveis por um empreendimento de sucesso, qual seja, organizar e gerir ensino ao segmento etário que mais cresce em nosso país, o que também lhes proporciona senso de auto-eficácia, auto-realização, senso de domínio; enfim, uma sensação de serem virtuosos e comprometidos com uma importante causa.

As pessoas são livres para escolherem os papéis com os quais irão se envolver ao longo de suas vidas. Suas escolhas podem ser influenciadas por expectativas sociais ou tendências pessoais que vão interferir no bem-estar, nas metas, nos desafios e nas ações gerativas. Ser docente de idosos significa assumir um novo papel como educador. Um papel que tem sido construído por meio das interações entre professor/aluno e de situações novas para ambos. Para muitos é uma oportunidade de compensar e resgatar uma atividade desgastada e saturada, de repensar a atuação profissional e de obter ganhos ao próprio desenvolvimento. Para Erikson (1998), a amplitude e diversidade de papéis contribui positivamente à expressão da geratividade, sendo que esses papéis vão sendo modificados conforme as demandas históricas e culturais.

## 5. CONCLUSÃO

Ser feliz, ter suas ações reconhecidas, estar envolvido em atividades agradáveis, sentir-se produtivo, ter relacionamentos afetuosos, atingir metas e desafios, são desejos de todo ser humano. Os docentes das Universidades da Terceira Idade investigadas parecem ter conquistado uma boa parcela desse ideal de excelência pessoal.

A docência com os idosos tem possibilitado uma intensa troca de legado pessoal e cultural: de um lado, estão os idosos que muito geraram, e agora vivem a sensação de integridade; do outro, os professores que, no auge da capacidade gerativa, encontram nos alunos a oportunidade de transmitir seu saber e deixar sua marca. Ambos beneficiam e são beneficiados em relação ao desenvolvimento pessoal.

Tanto os alunos idosos como os docentes são movidos por desafios; entre os professores adultos jovens e adultos maduros, isso é algo esperado, sendo uma característica inerente a este período do ciclo vital. Para os idosos, voltar a estudar significa ir contra a estagnação e o afastamento de papéis sociais. Possivelmente a Universidade da Terceira Idade esteja sendo um lugar de respostas emocionais e psicológicas às transformações biopsicossociais ocorridas nos idosos e a possibilidade de um envelhecimento bem-sucedido entre os docentes.

Podemos concluir que ser educador é, sem dúvida, uma das maneiras mais efetivas de transmissão de um legado, seja atuando com as crianças, acompanhando suas primeiras descobertas, ou com os jovens, sedentos de conhecimento, ou ainda com os idosos, realizadores de sonhos. *“O professor se liga à eternidade, ele nunca sabe onde cessa sua influência”* (Henry Adams).



## CAPÍTULO IX

### CONHECIMENTOS E CRENÇAS SOBRE VELHICE, PERCEPÇÕES SOBRE VANTAGENS E MOTIVOS ASSOCIADOS À DOCÊNCIA E PERCEPÇÃO SOBRE O PRÓPRIO DESENVOLVIMENTO ENTRE DOCENTES DE UNIVERSIDADES DA TERCEIRA IDADE: ANÁLISE MULTIVARIADA

Um dos objetivos do estudo que planejamos foi investigar relações entre todas as variáveis focalizadas. A melhor forma de satisfazê-lo é realizando análises multivariadas, cuja lógica é mostrar relações múltiplas ou padrões de interação entre variáveis. É o que apresentaremos a seguir, focalizando uma seqüência de análises de correspondência múltipla.

#### RESULTADOS DAS ANÁLISES DE CORRESPONDÊNCIA MÚLTIPLA

A primeira análise de correspondência múltipla incidiu sobre as variáveis educacionais e profissionais e a idade e o sexo dos docentes das sete instituições estudadas. Foram selecionadas para a análise as seguintes variáveis: idade, gênero, formação acadêmica, campo de trabalho atual (humanas e sociais x biológicas e saúde x aposentado e não trabalha na graduação), tempo de atuação no magistério, envolvimento com pesquisa, tipo de pós-graduação realizada (*stricto sensu* x gerontologia/geriatria x *lato sensu* x não fez), tempo de experiência anterior com idosos (1 a 5 anos x 6 a 10 anos x mais de 10 anos x não trabalhou com idosos), e tipo de experiência com idosos (na área da saúde x em educação x não trabalha com idosos).

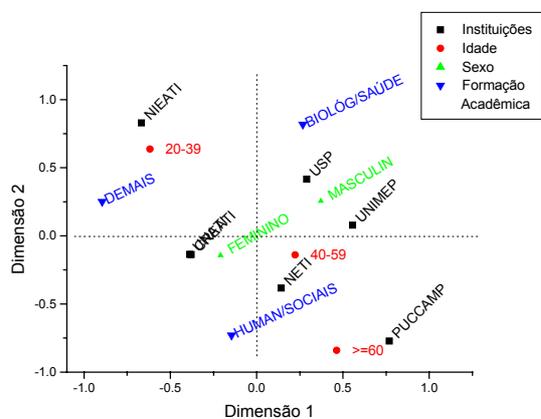


Figura 45a

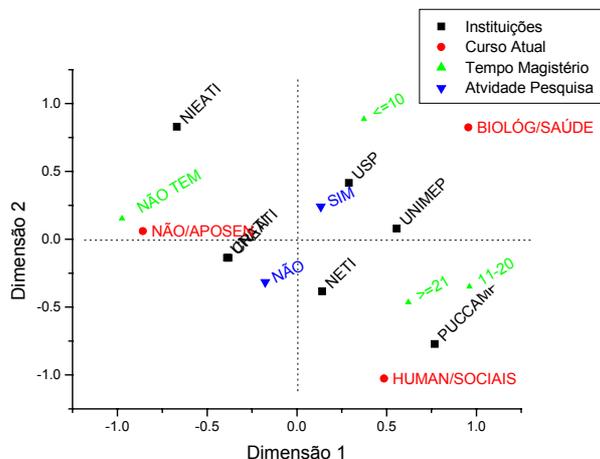


Figura 45b

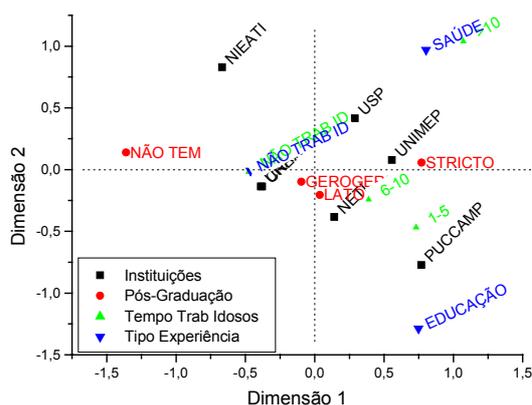


Figura 45c

Figura 45. Relações entre idade, sexo, formação acadêmica (45a), curso em que trabalha, tempo de magistério, envolvimento com pesquisa (45b), tipo de pós-graduação feita, tempo de trabalho com idosos e tipo de experiência com idosos (45c)

O NIEATI/UFSP caracteriza-se pela presença de docentes de 20 a 39 anos que ainda não têm formação superior concluída, não lecionam em cursos universitários e não concluíram curso de pós-graduação. O CREATI UNI3/UPF caracteriza-se pela presença de docentes do sexo feminino, pós-graduadas em gerontologia e geriatria, que não atuam no magistério superior, que não desenvolvem atividade de pesquisa na universidade e que não tinham experiência de trabalho anterior com idosos. A UnATI/UERJ tem uma configuração

semelhante à do CREATI UNI3/UPF. O NETI/UFSC tem, principalmente, docentes entre 40 e 59 anos, pós-graduados em humanas e sociais, especialistas em gerontologia e geriatria, e que já trabalham com idosos há seis ou mais anos (até dez). O programa da U3I/PUCCAMP é o que tem mais docentes com 60 anos e mais, que atuam no magistério superior há mais de 11 anos, principalmente em cursos na área de humanas e sociais; que são especialistas, mestres e doutores, e que possuem de um a cinco anos de experiência em educação de idosos. Na U3I/UNIMEP verificamos que os docentes são majoritariamente pessoas entre 40 e 59 anos, homens, pós-graduados *stricto sensu* que desenvolvem pesquisa na universidade, e que possuem experiência anterior de seis a dez anos em trabalho com idosos. A UnATI/USP é a instituição que apresenta maior número de docentes dedicados à pesquisa, pela própria natureza da instituição. São em sua maioria do gênero masculino, graduados na área de biológicas e saúde, professores universitários nessas áreas há menos de dez anos, são pós-graduados *lato sensu* e *stricto sensu*, e trabalham com saúde dos idosos há mais de dez anos.

No Anexo 12 apresentamos os dados estatísticos numéricos relativos a esses gráficos.

Uma segunda análise de correspondência múltipla foi desenvolvida para analisar as relações entre os motivos para trabalhar em Universidade da Terceira Idade e as variáveis tempo de magistério, tempo de atuação com idosos, participação em grupos de estudo e participação em grupos de pesquisa.



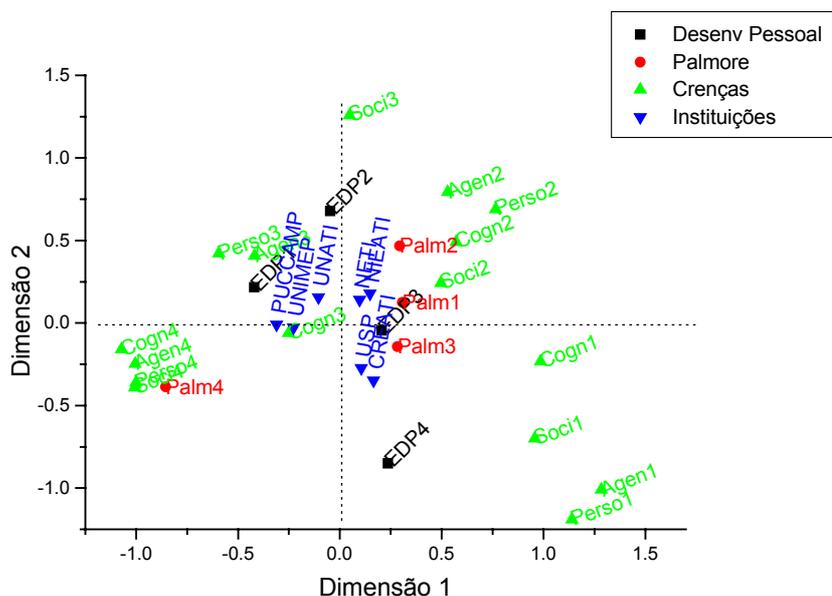


Figura. 47. Análise de correspondência das variáveis instituições, Escala Desenvolvimento Pessoal, Palmore-Neri-Cachioni e Escala de Crenças em Relação à Velhice.

Os docentes que tiveram melhor desempenho no questionário de conhecimentos em gerontologia apresentam uma visão mais negativa na Escala de Crenças em Relação à Velhice, sendo essa relação mais característica da U3I/PUCCAMP. Os docentes que se descreveram mais positivamente quanto ao próprio desenvolvimento responderam também mais positivamente na Escala de Crenças em Relação à Velhice, caso do CREATI UNI3/UPF.

A quarta análise de correspondência incidiu sobre os resultados nas escalas e variáveis relativas à bagagem educacional e profissional dos docentes nas sete instituições. A Figura 48 apresenta os resultados.

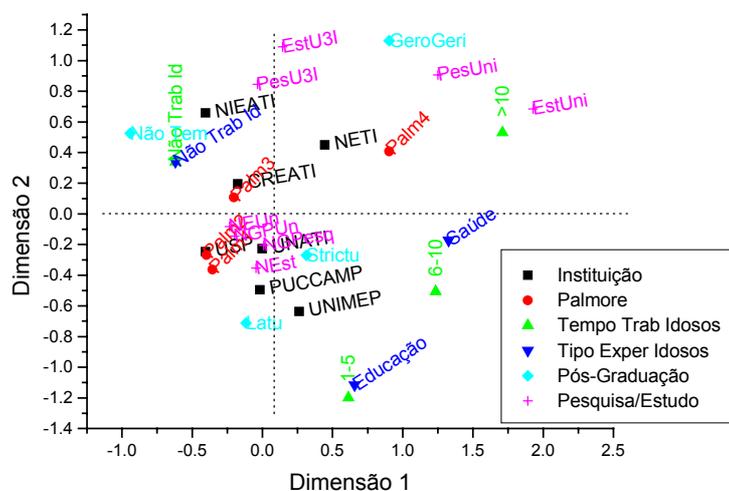


Figura 48. Análise de correspondência das variáveis instituições, tempo de trabalho com idosos, Questionário Palmore-Neri-Cachioni, tipo de experiência com idosos, formação em pós-graduação, participação em grupo de estudo e participação em grupo de pesquisa.

Houve associação entre maior número de acertos no questionário de conhecimentos gerontológicos; participação em grupos de pesquisa e estudo na universidade e no programa U3I; curso de especialização em gerontologia/geriatria, e trabalho anterior com idosos de mais de dez anos. O NETI/UFSC exemplifica melhor essas relações. A UnATI/USP-ESALQ e a UnATI/UERJ caracterizam-se por terem docentes pós-graduados (*lato sensu ou stricto sensu*), mas com o menor número de acertos no questionário de conhecimentos.

A quinta análise de correspondência trabalhou as relações entre os resultados dos docentes na escala de desenvolvimento pessoal, na escala de crenças (por domínios) e no Questionário Palmore-Neri-Cachioni em relação aos motivos para ser docente em Universidades da Terceira Idade e aos ganhos e vantagens pessoais e profissionais mencionadas (Ver Figura 49 e Anexo 13).

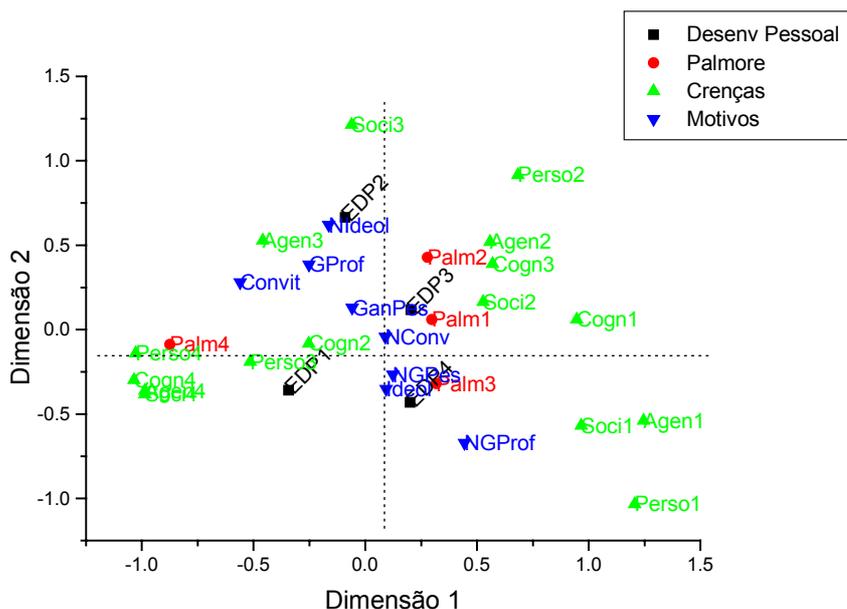


Figura 49. Análise de correspondência das variáveis motivos e vantagens pessoais e profissionais em ser docente na U3I, Escala Desenvolvimento Pessoal, Questionário Palmore-Neri-Cachioni e Escala de Crenças em Relação à Velhice.

Os que possuem maior conhecimento gerontológico e atitudes menos positivas em todos os domínios são docentes nas Universidades da Terceira Idade por ganhos pessoais, profissionais e por convite. Os que apresentam auto-relatos mais positivos sobre desenvolvimento pessoal e têm percepções mais positivas sobre a velhice são docentes nos programas por motivos ideológicos.

O Questionário Palmore-Neri-Cachioni mereceu tratamento detalhado quanto à relação entre os resultados dos docentes pelos seus domínios conceituais. Foi a nossa sexta análise de correspondência. Os resultados estão presentes na Figura 50 e no Anexo 14.

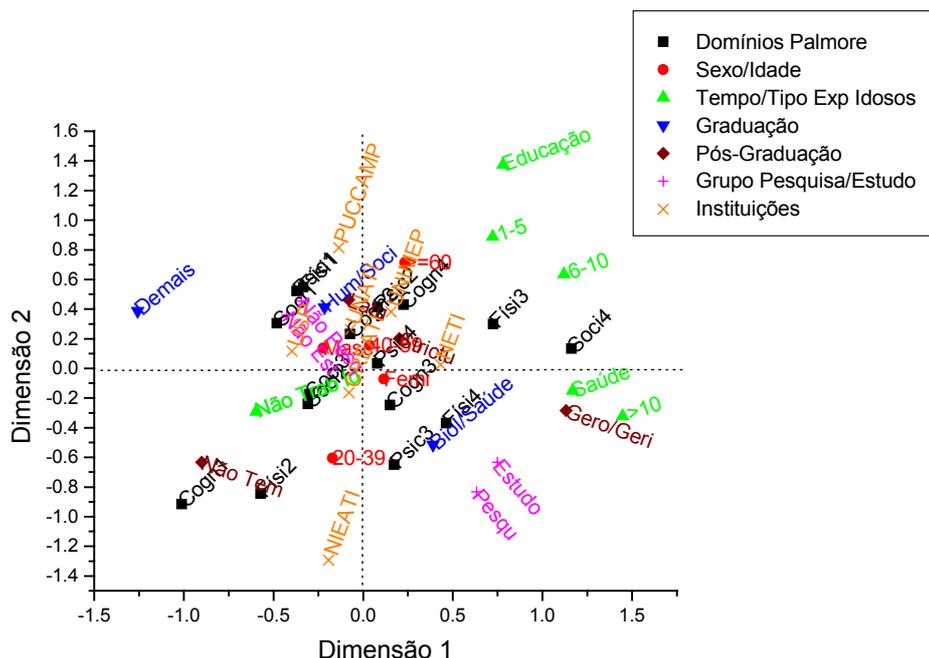


Figura 50. Análise de correspondência múltipla para as variáveis instituição, domínios do Questionário Palmore-Neri-Cachioni, sexo, idade, trabalho anterior com idosos, tempo de trabalho, formação na graduação, ter pós-graduação, participação em grupo de estudo e grupo de pesquisa em gerontologia.

O NETI/UFSC é o programa que apresenta mais alta pontuação no domínio social, atribuída aos professores que tinham experiência de trabalho de mais de seis anos com idosos na área de saúde e aos pós-graduados em gerontologia/geriatria. Alta pontuação no domínio físico, atribuída a docentes graduados em biológicas/saúde; participação em grupos de estudo e pesquisa; e idades variando de 20 a 39 anos são as características dos docentes do NIEATI/UFSC. Os professores que apresentaram mais alta pontuação no domínio cognitivo são graduados em humanas/sociais, pós-graduados *lato sensu*, têm mais de 60 anos e estão concentrados na U3I/PUCCAMP. No CREATI UNI3/UPF estão os que pontuaram mais alto no domínio psicológico, os pós-graduados *stricto sensu*, os que têm de 40 a 59 anos e que são do gênero feminino.

A sétima análise de correspondência incluiu o estudo das relações entre as crenças em relação ao idoso e as variáveis sexo, idade, tempo e tipo de experiência com idosos, campo na graduação e na pós-graduação e participação em grupos de pesquisa e de estudo. Os resultados podem ser apreciados na Figura 51 (ver também Anexo 15).

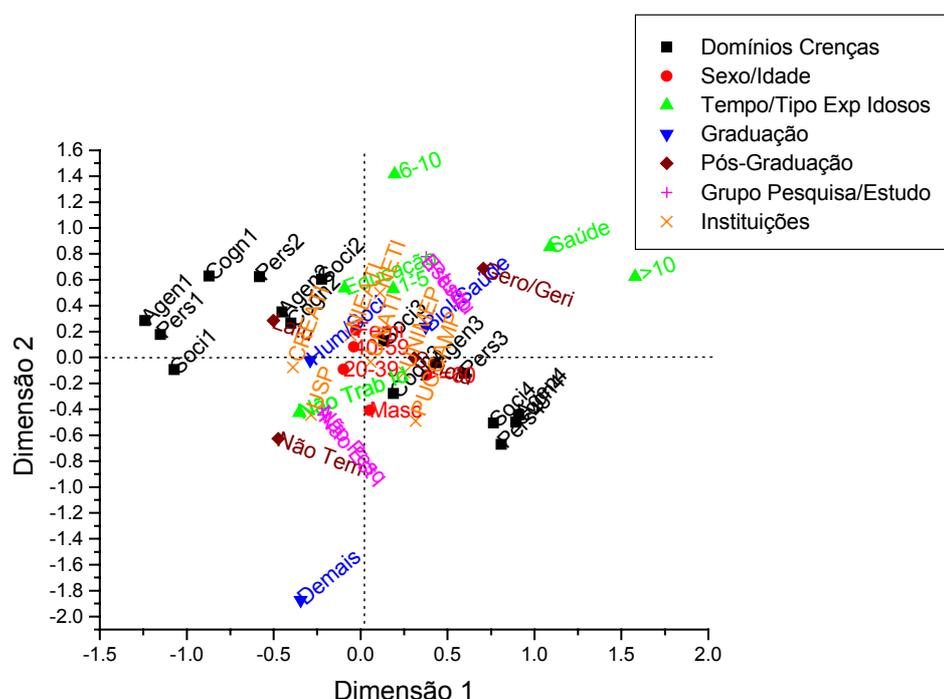


Figura 51. Análise de correspondência múltipla para as variáveis instituição, domínios da escala de Crenças em Relação à Velhice, sexo, idade, tipo e tempo de trabalho anterior com idosos, formação na graduação, ter pós-graduação, participação em grupo de estudo e grupo de pesquisa em gerontologia.

Na UNI3/PUCCAMP ocorreram atitudes com tendências mais negativas. Aí estão os sujeitos de 60 anos e mais, com pós-graduação *stricto sensu*. No CREATI UNI3/UPF estão os que pontuaram mais positivamente em atitudes, graduados em ciências humanas e sociais e os pós-graduados *lato sensu*.

Finalmente estudamos os padrões de interação entre os resultados na Escala de Desenvolvimento Pessoal, sexo, idade e variáveis profissionais e educacionais. Os resultados aparecem na Figura 52 e no Anexo 16.



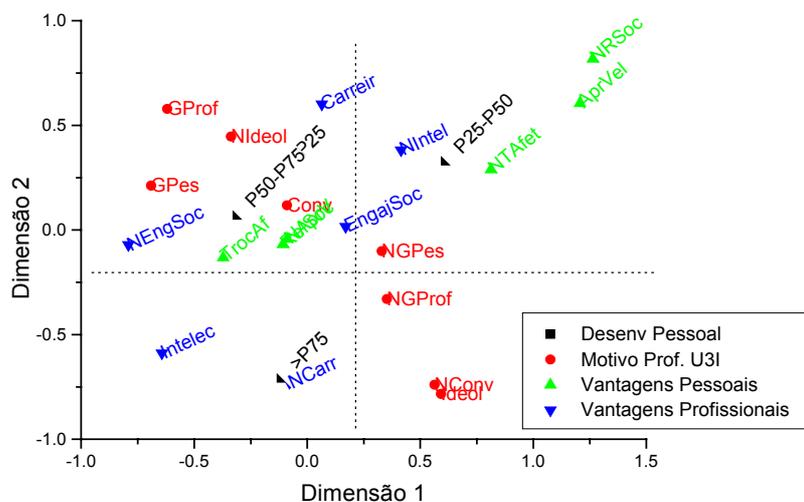


Figura. 53. Análise de correspondência das variáveis Escala de Desenvolvimento Pessoal, motivos para ser docente, ganhos e vantagens pessoais e profissionais.

Docentes que pontuaram alto em desenvolvimento pessoal apontaram motivos ideológicos e vantagens profissionais direcionadas para a carreira. Os que pontuaram mais baixo em desenvolvimento pessoal também relatam vantagem profissional em relação à carreira. Obter trocas afetivas e estar engajado no trabalho docente pelas vantagens pessoais aparecem associados ao motivo convite.



## CAPÍTULO X

### CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES

Educar o idoso para conhecer e acreditar em suas reais capacidades, desenvolver seus talentos, ensiná-lo a colocar o conhecimento a serviço de sua construção como sujeito, criar oportunidades para que aprenda a enfrentar obstáculos e preconceitos sociais são ações que significam contribuir para promover a sua qualidade de vida e para o aprimoramento de sua cidadania. Vista dessa forma, a educação para adultos maduros e idosos apresenta-se como uma resposta inovadora aos novos desafios e demandas sociais gerados pela emergência de um novo grupo etário e de uma nova fase no curso de vida. Se pensada no contexto da educação ao longo de toda a vida, representa um instrumento promotor de mudança cultural. Tal conjunto de tarefas e metas faz parte do escopo da gerontologia educacional, que, nos últimos 30 anos, em vários países, vem se consolidando como campo multidisciplinar e multiprofissional.

Existem várias possibilidades de realização de programas de gerontologia educacional, abrangendo educação não-formal, educação formal, atividades visando ao lazer e à sociabilidade, reciclagem profissional, mudança de atitudes e apoio psicossocial, dentre outras. No Brasil, esse campo expressa-se mais caracteristicamente em programas pertencentes à modalidade Universidade da Terceira Idade, normalmente funcionando como projetos de extensão universitária. Há pelo menos cinco benefícios potenciais associados à existência desses programas na Universidade.

O primeiro deles é que, além de beneficiarem os idosos, as propostas de ensino e convivência, que se multiplicam nos projetos de extensão de muitas instituições de ensino superior e universidades, configuram-se como locais privilegiados para contato intergeracional. Embora nem sempre ocorram de forma planejada e intencional, as atividades dos programas oferecem aos jovens alunos e aos professores, administradores e políticos, a

oportunidade de compreender e verificar na prática que a educação não é necessariamente um privilégio reservado aos jovens e nem é uma atividade unidirecional; é sim, um processo interativo, histórico e permanente que ocorre ao longo de toda a vida.

O segundo benefício potencial decorre do fato de as Universidades da Terceira Idade criarem oportunidades para que a universidade reavalie suas práticas e suas metas educacionais, à luz dos conhecimentos auferidos no contato com o educando idoso. O desafio inerente a essa oportunidade é, porém, o de atuar junto a esse segmento com conhecimento e competência, baseando o ensino numa pedagogia dialógica que valorize e aproveite a experiência, as capacidades cognitivas e as competências socio-emocionais adquiridas pelos idosos ao longo da vida.

A terceira possibilidade de ganho vinculado à decisão de oferecer programas educacionais a idosos na universidade, reside no fato de a presença dessa nova clientela dar origem a novos problemas para a pesquisa, por exemplo sobre as características biológicas, psicológicas e sociais dos idosos e da velhice, bem como sobre a descrição do processo de envelhecimento; sobre a cognição e a personalidade dos mais velhos; sobre seus motivos, interesses, valores e atitudes; sobre relações sociais e sobre formas de ajustamento nos mais velhos. Vários campos disciplinares e multidisciplinares se beneficiam das curiosidades e questões que emergem em função da presença mais próxima dos idosos.

A quarta vantagem possível prende-se ao fato de estar criando um novo cenário para a realização de pesquisas aplicadas não só na situação de educação intelectual, como também na de educação em saúde, educação para a atividade e a produtividade (ideais da OMS para a velhice, expressos na Assembléia Mundial do Envelhecimento de 2002), educação para o lazer e educação para a cidadania.

O quinto benefício que o advento e o fortalecimento do movimento das Universidades da Terceira Idade oferecem para o bom envelhecimento e a boa longevidade é se constituírem em espaços que incentivam e realizam pesquisas sobre as características das próprias instituições que atendem idosos, sobre seus programas, suas políticas e os seus recursos humanos.

No entanto, dispomos de mais conhecimentos sobre as instituições e a formação de recursos humanos nas áreas da saúde e da gerontologia social do que no campo da educação. Talvez a escassez de investimentos na formação de professores para idosos se deva ao fato de que, a exemplo do que ocorreu num passado remoto com relação à educação das crianças, a educação dos idosos é hoje vista como uma arte e o desejo de realizá-la como manifestação de vocação pessoal. Essas concepções provavelmente puderam vicejar num contexto em que os idosos tinham pouca ou nenhuma visibilidade social, onde a velhice era vista como um problema para uma sociedade em que o baixo nível educacional da maioria dos idosos garantia que eles fossem pouco reivindicativos em relação ao que lhes era oferecido em termos sociais e educacionais.

Com a progressiva divulgação dos objetivos e das atividades das Universidades da Terceira Idade, bem como de dados sobre a realidade do envelhecimento, e, juntamente, por uma relativa conscientização dos idosos quanto às próprias necessidades educacionais esse cenário vem sofrendo mudanças. As próprias instituições que antes se viam como provedoras de um benefício, e os professores que antes se viam como artistas, começaram a poder ter pretensões mais científicas e mais tecnológicas, em relação aos seus objetivos e ao seu fazer sobre os idosos. Pode-se dizer que os atuais professores das Universidades da Terceira Idade estão vivendo essa transição. Entre eles estão os mais antigos, que guardam a história dos programas em que estão inseridos desde o seu início – em meados dos anos 80 e início dos anos 90. Estão também os jovens professores que se encontram no começo da carreira profissional, parte dos quais foram recrutados em suas instituições para ajudá-las a cumprir objetivos ligados à educação de adultos maduros e idosos.

A interação entre essas gerações é em grande parte responsável pela busca de conhecimentos básicos sobre velhice e de aprimoramento de habilidades para lidar com os idosos. Como as universidades ainda não oferecem um espaço educacional especialmente delineado para atender essas necessidades, os professores tendem a aprender informalmente uns com os outros, e em contato com a prática. Por exigência do atual sistema universitário brasileiro, os professores mais jovens estão acorrendo a programas de mestrado e doutorado, geralmente em suas áreas de formação, uma vez que a oferta de cursos *stricto sensu* em gerontologia é restrita. Porém, é interessante notar que, mesmo estando afiliados a cursos de

suas respectivas áreas de formação, muitos deles trabalham com os temas velhice e envelhecimento. Entre os docentes mais velhos, contam-se fundadores e freqüentadores dos primeiros cursos *lato sensu* em gerontologia do país, nos quais os professores eram praticamente autodidatas em gerontologia e em educação de idosos.

Nesse contexto, pareceu-nos relevante conhecer o que dizem professores de diferentes origens educacionais e extratos etários, sobre as razões pelas quais estão trabalhando nesse campo; como eles percebem os benefícios potenciais dessa atividade para a sua formação pessoal e profissional, o que acreditam, sentem e sabem em relação à velhice e como falam de si-mesmos como adultos em desenvolvimento e, como tal, sujeitos e agentes do processo educativo que vivenciam e do qual usufruem, no contato com os idosos cuja educação decidiram abraçar.

Motivos, atitudes e crenças são variáveis representativas de processos individuais, institucionais e socioculturais, uma vez que são processos comportamentais inerentes a indivíduos históricos interagindo com elementos de uma sociedade igualmente histórica. Nesse sentido, eles tomam decisões, se envolvem, sentem, avaliam e conhecem. A variabilidade das suas expressões pessoais reflete a heterogeneidade de sentidos atribuídos à velhice, bem como espelha a variabilidade das oportunidades oferecidas às pessoas quanto a se informarem sobre a velhice.

Conhecimentos e crenças sobre a velhice têm um papel fundamental na determinação da maneira pela qual as pessoas entendem e lidam com a velhice e o processo de envelhecimento. Nossos dados mostraram que os docentes com nível mais elevado e com maior especificidade de formação na área são os que percebem a velhice de forma mais veraz e real, ou seja, compreendem o seu caráter heterogêneo. Mesmo estando em contato com idosos saudáveis, autônomos, ativos, conscientes, e com plena condição de aprender, sabem que uma outra parcela desse segmento etário é dependente, desvalorizada, isolada, rejeitada e não tem acesso aos programas e atividades educacionais. Esse saber apreendido com a ajuda da teoria e da prática profissional contribui para que os professores atuem de maneira mais apropriada em relação às realidades da velhice, com isso favorecendo não só os idosos, como também a sociedade que envelhece.

Os motivos alegados pelos professores para trabalharem na educação de idosos misturam a ideologia tradicional sobre a educação de idosos considerada como arte e vocação e a nova ideologia oriunda da prática e de um relativo “empoderamento”<sup>1</sup> dos idosos que está ocorrendo nos locais onde existem as Universidades da Terceira Idade. Os motivos relatados pelos professores também refletem a necessidade de conhecer mais sobre a velhice, sobre o desenvolvimento em geral e sobre si mesmo. Os alunos idosos são considerados como possuidores de um saber não-científico, mas extremamente valioso, por ter sido adquirido em contato com a experiência de vida, que, se depurada e submetida a valores mais elevados, pode refletir-se em sabedoria e em senso de integridade. Ambas as qualidades do *self* foram apontadas pelos professores, tanto os jovens quanto os mais velhos, – como condições almejadas para garantir um bom envelhecimento para si próprios. Ademais, segundo seus depoimentos, ser docente na Universidade da Terceira Idade significa estar inserido numa área profissionalmente promissora e numa função desafiadora, que coloca à prova os próprios conhecimentos e competências.

Neste estudo, nós também avaliamos conhecimentos formais sobre a velhice, com a ajuda de um instrumento que, em sua origem, avaliava estereótipos. Os professores apresentaram melhor desempenho, ou seja, acertaram mais itens, nas áreas em que existe maior volume de informações sobre a velhice e os idosos, qual seja as de saúde e cognição. De fato, as sociedades historicamente avaliam a velhice como fase de perdas físicas e cognitivas e os idosos como indivíduos incapazes, isolados, desinteressados, discriminados socialmente e improdutivos. Essas imagens tradicionais são expressas também nos meios simbólicos, como por exemplo na literatura infantil tradicional, nos desenhos animados e nas novelas e anúncios televisivos; nas mídias impressa e eletrônica, que costumeiramente mostram a velhice como problema médico, sociodemográfico, econômico ou de saúde pública; a maioria dos manuais

---

<sup>1</sup> Flávia Pereira da Silva (1999) usou esta expressão inspirada na sociologia, com o significado de um aumento na crença dos idosos em que são capazes e que têm direito de lutar por acesso às oportunidades que desejam, entre elas oportunidades de expressão, de associação, de reconhecimento e de auto-determinação. Citando observações sociológicas, a autora refere-se a grupos de mulheres de meia-idade e idosas que encontram nos novos grupos de convivência e nas universidades da terceira idade um local para o livre trânsito de opiniões, de novos costumes e de novos valores, muitas vezes opostos aos que vigoravam tradicionalmente em relação às mulheres, obrigadas à submissão, ao recato e ao silêncio. Embora essas manifestações não estejam sempre e automaticamente associadas ao conceito de pertencimento a um grupo e ao conceito de cidadania como condição construída individual e grupalmente, já representam um avanço em relação a uma situação anterior de isolamento e anomia que caracteriza grupos não articulados em torno de identidade e de objetivos comuns.

de biologia, psicologia e ciências sociais, quando tratam do envelhecimento, dão ênfase às doenças e incapacidades e ao desengajamento social. Ao mesmo tempo, as questões mais acertadas nos domínios psicológico e social referiam-se à crítica a noções do senso comum, como por exemplo considerar que todos os idosos são religiosos, ou que a maioria dos idosos tem renda mensal de até um salário mínimo. Os aspectos menos conhecidos foram os que exigiam conhecimentos mais específicos, por exemplo sobre aprendizagem, sexualidade, produtividade, atendimento à saúde e ao bem-estar, emoção, satisfação e solidão. A identificação de correlações significantes entre conhecimentos e crenças sobre velhice, dentre as quais destacou-se a detecção de uma relação inversa entre os dois construtos, isto é, quanto maior a informação, menos positivas ou mais realísticas foram as crenças, foi um dos dados importantes deste trabalho. Sua importância reside no fato de sugerir que é útil fazer intervenções sobre conhecimentos e crenças de professores, com o intuito de tornar mais funcionais seus desempenhos em relação à clientela.

Na avaliação de desenvolvimento pessoal, investimos num construto nunca antes investigado na psicologia brasileira. Na tomada de decisão sobre o método de investigação de indicadores desse construto tínhamos duas opções. Uma era assumir o pressuposto de que as necessidades de auto-determinação, auto-realização e congruência correspondem a uma tendência universal, isto é, compartilhada por todos os seres humanos, independentemente da cultura; porém, admite-se, esta deve oferecer possibilidades para que essas tendências se expressem, sejam reconhecidas e relatadas. Outra possibilidade era admitir que essas tendências são fruto da influência cultural. Preferimos a primeira possibilidade, e foi por esse motivo que utilizamos um instrumento composto por domínios do funcionamento da personalidade do adulto descritos na literatura psicológica internacional.

A literatura sobre o bem-estar psicológico inspirou-se na tradição filosófica estabelecida por Aristóteles, que, no século XX, refletiu-se na psicologia existencial humanista, desenvolvida por Rogers, Maslow, May, Nuttin e Frankl, e que foi retomada pelos psicólogos sociais do desenvolvimento e da personalidade dos anos 80. Nosso estudo confirmou dados teóricos e empíricos dessa literatura, ao apontar que a meia-idade, fase em que se encontra grande parte dos docentes das Universidades da Terceira Idade investigadas, é

um período caracterizado por cumprimento de tarefas associadas à geratividade e à busca de excelência pessoal.

No futuro novas pesquisas se impõem, para que possamos identificar, no contexto brasileiro, quais são todos os significados que pessoas de diferentes idades atribuem ao bem-estar psicológico. A presente pesquisa serviu para fazer um primeiro teste desse instrumento, e para testar a nossa hipótese de que o contato com idosos beneficia o bem-estar psicológico dos adultos, benefício esse expresso em auto-descrições sobre a geratividade e a busca de realização de aspectos positivos da personalidade. Pudemos observar que os professores apresentam uma boa perspectiva sobre a vida e sobre o próprio envelhecimento, que atribuem ao fato de trabalharem com alunos idosos.

Acreditamos que esses profissionais estão vivendo um momento muito especial na história da gerontologia educacional, uma vez que estão envolvidos com o trabalho com idosos num momento e em programas que marcam a passagem para um novo conceito sobre a velhice e sobre o processo de envelhecimento. As Universidades da Terceira Idade possibilitam olhar o idoso de perspectivas de atividade, participação, reivindicação, autodeterminação e envolvimento ativo com a vida. Esses professores estão podendo rever suas crenças e assumir um novo paradigma sobre a velhice e um novo paradigma sobre educação. Estão em contato com um universo rico em educandos diferenciados por idade, cultura, interesses, formação, motivação. Mesmo os que não têm a gerontologia como área prioritária de estudo e intervenção têm oportunidade de ensinar e aprender, numa ação educativa que para nós simboliza o conceito de educação permanente em sua plenitude.

Nesse processo dinâmico, onde muitas vezes ocorrem trocas de papéis – educadores tornam-se aprendizes e aprendizes tornam-se educadores – ambos são beneficiados. Os idosos por usufruírem um conhecimento científico que contribui para a melhoria de sua qualidade de vida; e os docentes por poderem “aprender dos mais velhos” sobre a educação, sobre a velhice e sobre si mesmos.

A universidade também tem a ganhar com a presença dos idosos. Eles transformam o clima social e intelectual da instituição. Por meio de programas e atividades educacionais ocorre encontro entre várias gerações; cria-se a possibilidade de novos campos e linhas de

estudo e pesquisa, podendo transformar a instituição num centro de referência sobre as questões da velhice e do envelhecimento à comunidade.

A visão que as instituições têm sobre o seu alunado reflete-se na organização das atividades, e até mesmo nos nomes dados aos programas. Alguns adotam eufemismos, super valorização, estereótipos positivos e termos errôneos, que denotam preconceito. São exemplos: “Universidade com a Melhor Idade”; “Universidade da Maior Idade”; “Curso de Extensão Rejuvenescer a Velhice”.

Creemos que, além de oferecer cursos, organizar grupos e núcleos de estudo e pesquisa em gerontologia para formação e atualização do corpo docente, outra função importante dos programas seja chamar a atenção de organizadores e educadores de cursos de formação de pedagogos, sobre a necessidade de disciplinas que contemplem as questões educacionais da velhice e as necessidades do aprendiz idoso, até recentemente ignorado como sujeito pelas Faculdades de Educação brasileiras. As Universidades da Terceira Idade devem também, de alguma maneira, influenciar os cursos de especialização em gerontologia, para que incluam em seus currículos disciplinas sobre o binômio educação e velhice. Parece-nos incoerente que os aspectos educacionais não façam parte da formação do gerontólogo, uma vez que as Universidades da Terceira Idade se apresentam hoje como o programa de intervenção educacional, de promoção de qualidade de vida e de resgate da cidadania que mais abriga idosos, e uma vez que já dispomos de dados empíricos que comprovam a importância da educação sobre a vida da clientela idosa.

Cabe também aos coordenadores e professores das Universidades da Terceira Idade se fazerem mais presentes em seus órgãos de representação, tais como a AUFATI (Associação das Universidades e Faculdades Abertas para a Terceira Idade), a SBBG (Sociedade Brasileira de Geriatria e Gerontologia), a ANG (Associação Nacional de Gerontologia) e o Fórum das Instituições de Ensino Superior que congregam programas de Gerontologia, divulgando a importância de seus trabalhos, relatando seus efeitos de maneira científica, e trabalhando de modo integrado com outras disciplinas e profissões não pertencentes à Medicina. A Geriatria detém a hegemonia política da área no Brasil e é supervalorizada nos eventos e pelas agências de fomento à pesquisa, quase como que a exclusiva detentora da legitimidade de colher dados

e de analisar dados e de operar em favor da saúde e do bem viver. No contexto atual, de aumento na proporção de idosos na população, de incremento da expectativa de vida, de constatação de que as necessidades dos idosos não estão relacionadas unicamente com a saúde e os serviços sociais, mas também com a cultura, com a participação social, com a busca de atualização e de novos conhecimentos, a educação necessita também ser valorizada como parte integrante e importante do saber gerontológico.

Lembramos também que as Universidades da Terceira Idade brasileiras não existem no cenário mundial. São vinte anos de trabalhos bem-sucedidos não divulgados na literatura internacional. Esse fato demonstra que os programas necessitam de profissionais que, além de ensinar, estejam comprometidos com a pesquisa, com o saber e o fazer científico.

Os programas não devem atuar de maneira amadora, e estão longe de serem considerados simples espaços de convivência e lazer. Mesmo não podendo generalizar os dados do presente estudo, eles são indicativos de que os docentes das Universidades da Terceira Idade possuem grande motivação e potencial para o trabalho que desenvolvem junto aos adultos maduros e idosos, embora poucos deles sejam especialistas em gerontologia e poucas sejam as instituições que estão investindo na capacitação de recursos humanos. Observamos que ainda são ignoradas questões que dizem respeito aos alunos e sua aprendizagem, às metodologias que utilizadas, à elaboração de programas de formação de docentes, à sua execução e à sua avaliação.

Os coordenadores das instituições não podem ignorar que a maior parte dos docentes sempre exerceu a atividade de educador distantes dos idosos e de suas demandas. Para a nova função, os docentes necessitam receber uma pauta mínima de informação multidisciplinar em áreas como a psicologia, a educação, as ciências sociais, as ciências biológicas e a medicina. Conhecimentos do senso comum sobre a velhice não cabem mais nesses espaços. Para a atuação docente em qualquer outro nível de educação, exige-se do profissional uma formação especializada. Por que para trabalhar no ensino com idosos pode ser diferente?

Os programas necessitam de educadores que conheçam as características dos seus alunos, que sejam agentes de apoio que estimulam a iniciativa pessoal e grupal; de profissionais que conectem os idosos com o seu ambiente e provoquem neles curiosidades e

atividades de pesquisa, análise, criatividade, reflexão e organização social. Eles devem ter competência técnica no assunto que desenvolvem; devem ter empatia para com os idosos; precisam acreditar na possibilidade de a educação ser transformadora; precisam dominar tecnologias instrucionais que propiciem a participação ativa dos alunos nas aulas e atividades, possibilitem ao idoso construir seus conhecimentos e identificar suas habilidades. Outra competência desejável é a abertura a mudanças e desafios e à troca de saberes entre os professores e os alunos idosos.

Os idosos têm necessidades e interesses educacionais que lhes são próprios, assim como também aprendem de maneira distinta dos mais jovens. Sugerimos que investigações futuras identifiquem melhores e mais tecnológicas condições de ensino para as várias áreas de investimento com esse segmento etário. É igualmente importante estabelecer e testar currículos para a formação e a atualização de pessoal envolvido nos programas educacionais para idosos.

Se por um lado não estamos autorizados a generalizar os dados obtidos com esta pesquisa para os corpos docentes de todas as Universidades da Terceira Idade brasileiras, por outro podemos concluir que o nosso trabalho, composto por dados pioneiros, oferece contribuições para o fortalecimento de duas importantes áreas de estudo e pesquisa em gerontologia.

Uma é *Gerontologia Educacional* para a qual oferecemos uma reflexão sobre a pertinência de se considerar a educação do idoso no contexto da educação permanente e sobre as contribuições da educação para o processo de mudança de atitudes sociais em relação ao idoso, contemplando a noção de que pode ser um agente ativo e capaz. No espectro dessas mudanças cabe a alteração dos conceitos dos próprios idosos sobre a velhice e sobre as possibilidades de desenvolvimento nessa quadra da vida. Tais mudanças poderão refletir-se em melhoria da auto-estima e da valorização pessoal, que lhes permita concluir como a idosa que declarou em solenidade de comemoração dos dez anos de uma das instituições investigadas: “...*não considero que eu tenha a melhor idade, mas sim o melhor que a minha idade pode me oferecer*”.

A outra área para a qual acreditamos que este trabalho contribua é a da *Educação Gerontológica*, pelo fato de ter coletado informações sobre as características sociais, educacionais, profissionais e psicológicas do corpo docente de programas representativos dos esforços nacionais em educação de idosos: o NETI/UFSC; o NIEATI/UFMS; a U3I/PUCCAMP; o CREATI UNI3/UPF; a UnATI/UERJ; a U3I/UNIMEP e a UnATI/USP-ESALQ. Os seus professores se descreveram como altamente motivados pelo trabalho que realizam, e como pessoas que usufruem dos benefícios que a convivência com os idosos e a tarefa de ensiná-los podem proporcionar. Relataram o impacto positivo sobre o próprio bem-estar psicológico, impacto esse potencializado por um contato extremamente amigável, pela troca de experiência de vida e pelo retorno positivo sobre sua atuação por parte dos alunos idosos. Possuem crenças positivas em relação à velhice, embora os que apresentem maior conhecimento gerontológico tenham uma visão mais realista acerca da velhice e do processo de envelhecimento. Poucos são especialistas em gerontologia, sendo que estes estão concentrados nas instituições que oferecem cursos de especialização na área.

No cômputo geral, o programa Universidade da Terceira Idade tem tido um saldo positivo. Ele se manifesta sobre os alunos adultos maduros e idosos, que vão quebrando preconceitos e aprendendo a exercer a cidadania, ao mesmo tempo em que se dizem felizes por estarem realizando o velho sonho de estudar, ou melhor, de estudar na Universidade, com toda a carga de símbolos implícitos nessa possibilidade. Reverte para os docentes, que podem realizar ricas trocas de experiência com aprendizes motivados e agradecidos. Entre outras coisas, esses profissionais também estão aprendendo que envelhecer e ser velho requer muita coragem e sabedoria. Como declarou um dos professores entrevistados: “... *com meus alunos idosos, sinto-me um professor menino*”.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAMS, A. M.; ROJAS, C. C. e CLAYTON, K. (1990). Small-group sex education/intervention model for the well elderly: a challenge for educators. *Educational Gerontology*, 16: 601-608.
- ADES, C. (1982). Sobre motivação: notas à margem de um capítulo de manual. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 34: 62-74.
- ALVES, G. G. M. (1997). *Universidade da Terceira Idade como alternativa de resgate da cidadania idosa: análise do caso da UNIMEP*. Dissertação de Mestrado. Universidade Metodista de Piracicaba, SP.
- ANDER-EGG, E. (1988). *Animación sociocultural. Educación permanente y Educación popular en AA.VV. Una Educación para el desarrollo, la A.S.C.* Madrid: Fundación Banco Exterior.
- ANGIULLO, L; WHITBOURNE, K. S. e POWERS, C. (1996). The effects of instruction and experience on college students attitudes toward the elderly. *Educational Gerontology*, 22: 483-495.
- ASPINWALL, L. G. e TAYLOR, S. E. (1997). A stitch in time: self-regulation and proactive coping. *Psychological Bulletin*, 121: 417-436.
- ASSOCIATION FOR GERONTOLOGY IN HIGHER EDUCATION (2000). *Directory of Educational Programs in Gerontology and Geriatrics*. Washington, DC.
- ASSUMPCÃO, I. (1991). Interdisciplinariedade: uma tentativa de compreensão do fenômeno. In: I. C. A. FAZENDA (org.). *Práticas Interdisciplinares na Escola*. Cortez Editora, SP.
- ATTIAS DONFUT, C . (1979). Seminários de Estudo sobre a Terceira Idade – 2ª. parte. In: *Cadernos da Terceira Idade*. nº. 3, SESC, São Paulo.
- AUSHERMAN, J. A.; WHITE, M. D. e CHENIER, C. T. (1991). Teachers' knowledge and attitudes about aging and implementation of aging education. *Educational Gerontology*, 17: 391-401.
- BANDURA, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- BARDIN, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Presses Universitaires de France.
- BARROW, G. M. e SMITH, P. A. (1979). *Aging, ageism and society*. St. Paul. Minn.: West Price.

- BATTERSBY, D. (1989). Ageing and lifelong learning in New Zealand. *Journal of Educational Gerontology*, 4: 28-36.
- BAYLEY, A. (1994). *UTOPIA Y EDUCACIÓN. UN3 El Derecho a Ser. Documento*. Montevideo, Uruguai.
- BEAUVOIR, S. (1990). *A Velhice*. 2ª edição, Editora Nova fronteira: RJ.
- BECKER, F. (1993). *Da ação à operação: o caminho da aprendizagem: J. Piaget e P. Freire*. Porto Alegre, Palmarinca.
- BERGAMINI, C. W. (1997). *Motivação nas Organizações*. 4ª ed. Editora Atlas: São Paulo.
- BISHOP-CLARK, C. e LYNCH, J. (1995). Faculty Attitudes Toward the Mixed-Age College Classroom. *Educational Gerontology*, 21: 749-761.
- BORDENAVE, J. D. (1983). Estratégias de ensino-aprendizagem. *Revista Interamericana de Educação de Adultos*, vol. 3, nº 12, Brasília.
- BOTH, A. (1998). *Identidade Existencial na Terceira Idade: Mediações do Estado e da Universidade*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação UFRGS.
- BRAUN, L. K.; ROBERTS, E.; DUBANOSKI, J. P.; LENZER, A. M. e GOODMAN, R. J. (1998). Evaluation a Telecourse on Aging. *Educational Gerontology*, 24: 141-157.
- BRIGGS, H. S; BEHNCKE, C. M. e GLEASON, M. J. (1987). Teaching aging: a series of training modules on aging for educators. *University of South Florida, Academic Training in Aging for Florida Educators Project*, Tampa.
- BRINGLE, R. G. e KREMER, J. F. (1993). Evaluation of na intergenerational service-learning project for undergraduates. *Educational Gerontology*, 19: 407-416.
- BROPHY, J. E. (1998). *Motivating students to learn*. New York: Mac Graw-Hill.
- BUTLER, R. N. (1969). Ageism: Another form of bigotry. *The Gerontologist*, 9: 243-246.
- CACHIONI, M. (1998). *Envelhecimento bem-sucedido e a participação numa Universidade para a Terceira Idade: a experiência dos alunos da Universidade São Francisco*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação UNICAMP.
- ..... (1999). Universidades da Terceira Idade: Das origens à experiência brasileira. In: A. L. Neri e G. G. Debert (orgs.) *Velhice e Sociedade*. Papirus. Campinas.
- CALVANO, S. (1991). Projetc to teach basic nursing skills to caregivers of elders. *Gerontology and Geriatrics Education*, 11: 77-87.

CAPITANINI, E. S. e NERI, A. L. (2000). *Sentimentos da Solidão, bem-estar subjetivo e relações sociais em mulheres idosas vivendo sozinhas*. UNICAMP, Campinas.

CARMINES, E. G. e ZELLER, R. A. (1979). *Reliability and Validity Assessment*. New York: Sage.

CARSTENSEN, L. L. (1998). A life span approach to social motivation. In: J. Heckhausen & C. S. Dweck. *Motivation and Self-Regulation Across the Life span*. New York: Cambridge Univ. Press.

CAVALCANTE, A. M. (1989). *Maturidade: Tempo e Vida*. Universidade Estadual do Ceará.

CHARLES, S. T.; REYNOLDS, C. A. e GATZ, M. (2001). Age-Related differences and change in positive and negative affect over 23 years. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 80, nº 1, pp 136-151.

CLAVIJO, M. V. (1999). La Formación de Formadores para los Programas Universitarios de Mayores. *Escuela Abierta*, nº 3.

CHOI, N. G. e DINSE, S. L. (1998). Challengers and opportunities of the aging population: social work education and practice for productive aging. *Educational Gerontology*, 24: 159-173.

CONOVER, W. J. (1971). *Practical Nonparametric Statistics*. New York: John Wiley & Sons.

COVINGTON, M. V. (1999). *The will to learn. A guide for motivating young people*. Cambridge University Press.

COVOLAN, M. A. (2001). *Programa de disciplinas da Universidade da 3ª Idade da UNIMEP*. Piracicaba, SP.

CREATI/UPF (s/d). *Manual de Apresentação e Atividades*, Passo Fundo, RS.

CREATI UNI 3 (s/d). *Situando o CREATI UNI 3*. Diretório Acadêmico do CREATI. Passo Fundo, RS.

CRONBACH, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, pp 297-334.

CSIKSZENTMIHALYI, M. (1988). The flow experience and its significance for human psychology. See Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi, pp. 15-35.

CUMMING, E. e HENRY, W. E. (1961). *Growing old: The process of disengagement*. Basic Books. New York.

- DEBERT, G. G. (1999). *A reinvenção da velhice*. Edusp, FAPESP, SP.
- DECI, E. L. e RYAN, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Ademic.
- DELLMANN, J. M.; FOWLER, L.; LAMBERT, D.; FRUIT, D. e RICHARDSON, R. (1994). Intergenerational sharing seminars: their impact on young adult college students and senior guest students. *Educational Gerontology*, 20: 579-588.
- DICKERSON, B. E.; MYERS, D. R.; SEELBACH, W. C. e DIETZ, S. J. (1990). A 21<sup>st</sup> Century Challenge to Higher Education: Integrating the Older Person into Academia. In: R.H. Sherrom & D.B. Lumsden (ed.) *Introduction to educational gerontology*. New York: Hemisphere.
- DIENER, E. e LUCAS, R. E. (2000). Subjective emotional well-being. In: M. Lewis & J. M. Haviland. *Handbook of Emotions*, pp. 325-337. New York: Guilford. 2<sup>nd</sup> ed.
- DIENER, E.; SANDVIK, E. e PAVOT, W. (1991). Happiness is the frequency, not the intensity, of positive versus negative affect. In: F. Strack; M. Argyle e N. Schwart. *Subjective Well-Being: An Interdisciplinary Perspective*, pp. 119-139. New York: Pergamon.
- DORFMAN, T. L. (2002). Stayers and Leavers: Professors in an era of no mandatory retirement. *Educational Gerontology*, 28: 15-33.
- DOUGLASS, B. E. (1998). Role of private foundations and training in gerontology. *Association for Gerontology in Higher Education*, pg. 11.
- ECCLES, J. S. e WIGFIELD, A. (2002). Motivational Beliefs, Values, and Goals. *Annual Review of Psychology*, 53: 109-132.
- ERBOLATO, R. M. P. L. (1996). *Universidade da Terceira Idade: avaliações e perspectivas de alunos e ex-alunos*. Dissertação de Mestrado. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, SP.
- ERIKSON, E. H. (1963). *Childhood and Society*. (2<sup>nd</sup> ed.). New York: Norton.
- ERIKSON, E. H. (1998). *O Ciclo de Vida Completa*. Editora Artes Médicas Sul Ltda. Porto Alegre.
- ESCARBAJAL, A. H. e LÓPEZ, S. M. M. (1998). La animación sociocultural como alternativa para las personas mayores. In: J. SÁEZ y A. H. ESCARBAJAL. *La educación de personas adultas. En defensa de la reflexividad crítica*. Salamanca. Amarú Ediciones.
- ESALQ/USP (s/d.). *A ESALQ/USP Aberta à Terceira Idade*. (texto não publicado), Piracicaba, SP.

FAZENDA, I. C. A. (1979). Integração e Interdisciplinariedade no Ensino Brasileiro - Efetividade ou Ideologia. *Realidade Nacional*, Edições Loyola, SP.

.....(1993). *Interdisciplinariedade Um projeto em parceria*. Coleção Educar nº 13, Edições Loyola, SP.

FERREIRA, M. E. M. P. (1991). Ciência e interdisciplinariedade. In: I. C. A. FAZENDA (org). *Práticas Interdisciplinares na Escola*. Cortez Editora, SP.

FLEISS, J. L. (1981). *Statistical Methods for Rates and Proportions*. New York: John Wiley & Sons, 2<sup>nd</sup> ed.

FREIRE, S. A., AREAIS, R. e RABELO, D. (2001). Atitudes de estudantes universitários das áreas de saúde e humanas em relação à velhice. *Resumos do III Congresso Sul-Brasileiro de Geriatria e Gerontologia*. SBGG/SC. Florianópolis, pp. 143.

FREIRE, S. A.; RABELO, D. e AREAIS, R. (2001). O Velho e a Velhice: Atitudes de estudantes do curso de medicina em relação ao idoso e à velhice pessoal. *Resumos do III Congresso Sul-Brasileiro de Geriatria e Gerontologia*. SBGG/SC. Florianópolis, SC. pp. 142.

FREIRE, S. A. (2001). *Bem-estar subjetivo e metas de vida: um estudo transversal com homens e mulheres pertencentes a três faixas de idade*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, UNICAMP.

FRENCH, M. E. e MOSHER-ASHLEY, M. P. (2000). College Students Attitudes Toward Residential Care Facilities. *Educational Gerontology*, 26: 583-603.

FRIEDMAN, B. (1997). Integration of pro-active aging education into existing educational curricula. *Journal of Gerontological Social Work*, 28: 103-110.

FOGAÇA, M. C. C. B. H. (2000). *Instituto de Educação Costa Braga: Um espaço comunitário de reflexão sobre o envelhecimento*. Dissertação de Mestrado. PUC São Paulo.

FRUTUOSO, D. (1999). *A Terceira Idade na Universidade. Relacionamento entre Gerações no 3º Milênio*. Editora Agora da Ilha: Rio de Janeiro.

GAETJENS, A. C. (1997). Contributions of Age Diversity Among Students' to graduate Education in Gerontology: Students' View. *Educational Gerontology*, 23: 763-774.

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

GATTUSO, S. e SAW, C. (1998). Humanistic Education in Gerontology - A case study using narrative. *Educational Gerontology*, 24: 279-285.

GIUBILEI, S. (1993). Uma pedagogia para o idoso. *A Terceira Idade*. Ano V, nº 7, junho.

GLENDENNING, F. (1989). Educational Gerontology in Britain as na emerging field of study and practice. *Educational Gerontology*, 15: 121-131.

..... (1992). Educational gerontology and gerogogy: a critical perspective. *Gerontology and Geriatrics Educational*, vol. 13: 5-21.

GOLDSTEIN, L. L., e NERI, A. L. (1993). Tudo bem, graças a Deus. Religiosidade e satisfação na maturidade e na velhice. In A. L. Neri (org.). *Qualidade de Vida e Idade Madura*. Campinas: Papirus.

GOLDSTEIN, L. L. (1995). *Estresse, enfrentamento e satisfação de vida entre idosos: Um estudo do envelhecimento bem sucedido*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, UNICAMP.

GOLDSTEIN, L L (2001). A pesquisa gerontológica no Brasil. *Especiaria*, Revista da UESC, Ano IV, nº 7, jan./jun.

GREENACRE, M. J. (1993). *Correspondence Analysis in Practice*. London: Academic Press.

GRUNEWALD, V. (org.) (1997). *NETI: A Construção de um Caminho na Gerontologia*. Editora Copyflo, Florianópolis.

GUEDES, N. M. e Vahl, I. A. C. (1992). O despertar de uma força: Experiência da Universidade Federal de Santa Catarina com a população idosa. In: *A população idosa no Brasil. I Seminário Nacional de Especialistas Multi-disciplinares em 3ª Idade*. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro.

HARRIS, K. D. e CHANGAS, S. P. (1994). Revision of Palmore's Second facts on Aging Quiz From a True-False to a Multiple-Choice Format. *Educational Gerontology*, 20: 741-754.

HARRIS, K. D.; CHANGAS, S. P. e PALMORE, B. E. (1996). Palmore's First Facts on Aging Quiz in a Multiple-Choice Format. *Educational Gerontology*, 22: 575-589.

HAVIGHURST, R. J. (1976). *Sociological backgrounds of adult education*. Chicago: Center for The Study of Liberal education of adults.

HAWKINS, J. M. (1996). College Students' Attitudes Toward Elderly Persons. *Educational Gerontology*, 22: 271-279.

HELSON, R. e MOANE, G. (1997). Personality change in women from college to midlife. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53: 176-186.

HERZOG, A. e MARKUS, H. R. (1999). The self-concept in life-span and aging research. In: Bengston, V. L. & Schaie, K. W. (org.). *Handbook of theories of aging*. New York: Springer.

HIEMSTRA, R. (1996). Educational Planning for older adults. *International Journal of Aging and Human Development*, pp. 147-156.

HOLTZMAN, J. M.; BECK, J. D. e ETTINGER, R. L. (1998). Cognitive knowledge and attitudes toward the aged of dental and medical students. *Educational Gerontology*, 6: 195-207.

HRUBY, N. J. (1980). Reaching the older learner. In: E. GREENBERG, K. M.; O'DONNELL e W. BERQUIST. *New direction for higher education: Educating learners of all ages*. San Francisco: J. Bass.

INSTITUTO SEDES SAPIENTIAE (2001). *Gerontologia Social*. [On line] Disponível: <http://www.sedes.org.br>

JAPIASSÚ, H. (1992). A atitude interdisciplinar no sistema de ensino. In: B. FREITAS e col. *Interdisciplinariedade*. Janeiro-Março, Edições Tempo Brasileiro, RJ.

JONES, C. J. e MEREDITH, W. (1996). Patterns of personality change across the life span. *Psychology and Aging*, 11, 57-65.

KEYES, C. L. M. e RYFF, C. D. (1998). Generativity in adult lives: social structural contours and quality of life consequences. In: D. P. McAdams & E. St. Aubin. *Generativity and Adult Development – How and why we care for the next generation*. Whashington, D C: American Psychological Association.

LABOUVIE-VIEF, G.; HOYER, W. J.; BALTES, M. M. e BALTES, P. M. (1974). Operant analysis of intellectual behavior in old age. *Human Development*, 17, pp. 259-272.

LEMIEUX, A. e MARTINEZ, M. S. (2000). Gerontagogy beyond works: a reality. *Educational Gerontology*, 26: 475-498.

LEVY, B. (2001). Improving memory in old age through implicit self-stereotyping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71: 1092-1107.

LIMA, M. A (1999). *A gestão da experiência de envelhecer em um programa para a terceira idade: a UnATI/UERJ*. Dissertação de mestrado. Instituto de Filosofia e Ciências/IFCH, UNICAMP.

LUCCHINO, R.; WILLIAN, L. e FERGUSON, D. K. (1997). Aging content in elementary and secondary school curriculum. *Gerontology and Geriatrics Education*, 18: 37-49.

LYUBOMIRSKY, S. (2001). Why are some people happier than others? The role of cognitive and motivational processes in well-being. *American Psychologist*, vol. 56, n°3: 239-249.

LYUBOMIRSKY, S. e LEPPER, H. S. (1999). A measure of subjective happiness: Preliminary reliability and construct validation. *Social Indicators Research*, 46: 137-155.

McADAMS, D. P. e St.AUBIN, E. (1998). *Generativity and Adult Development - How and why we care for the next generation*. Whashington, D C: American Psychological Association.

McADAMS, D. P.; St.AUBIN, E. e LOGAN, R. L. (1993). Generativity among young, midlife, and older adults. *Psychology and Aging*, 8: 221-230.

McADAMS, D. P.; HART, H. M. e MARUNA, S. (1998). The anatomy of generativity. In: D. P. McAdams & E. St. Aubin. *Generativity and Adult Development. How and why we care for the next generation*. American Psychological Association. Washington, DC.

McCASLIN, M e DIMARINO-LINNEN, E. (2000). Motivation and learning in school: societal contexts, psychological constructs, and educational practices. In: GOOD, T. L. *American Education: yesterday, today and tomorrow*. Ghicago: University of Chicago Press.

McGOWAN, T. G e BLANKENSHIP, S. (1994). Intergenerational experience and ontological. *Educational Gerontology*, 20: 589-604.

MAHEU, R. (1973). *La Educación Permanente*. Barcelona, Salvat Editores.

MARTÍN GARCÍA, A. V. (1994). *Educación y Envejecimiento*. PPU: Barcelona.

MARTINS DE SÁ, J. L. (1991). *A Universidade da Terceira Idade na PUCCAMP: proposta e ação inicial*. Faculdade de Serviço Social da PUCCAMP, SP.

.....(1996). *Dos fundamentos educacionais, filosóficos e epistemológicos à configuração do nível de totalidade de um currículo inovador - A Universidade da Terceira Idade*. PUCCAMP, Campinas.

..... (1997). *Educação permanente voltada para a terceira idade*. PUCCAMP, Campinas.

..... (1998). Da Universidade da 3ª Idade para a Comunidade: Educação Popular x Educação Acadêmica. In: *Cadernos de Serviço Social*, Faculdade de Serviço Social - PUCCAMP, Ano VII edição especial.

..... (2000). Extensão universitária na área da gerontologia - produção das instituições brasileiras de ensino superior. *Gerontologia*, 8(2):48-55.

MARTINEZ, M. S. (1998). *La semántica de la terminología en la educación de los mayores. La Gerontagogia*. I Jornada sobre Personas Mayores y Educadores Sociales. Grupo Editorial Universitario. España.

MASLOW, A. H. (1970). *Motivation and personality*. 2ªed. New York: Harper & Row.

MAZO, G. Z. (1998). *Universidade e Terceira Idade: Percorrendo novos caminhos*. Nova Prova, Porto Alegre.

MIDWINTER, E. (1993). Face to face provision and the older learner. In: J, Calder. *Disaffection and diversity: overcoming barriers for adult learners*. Falmer Press, London.

MILLER, B. R. e DODDER, A. R. (1980). A Revision of Palmore's facts on Aing Quiz. *The Gerontologist*, vol. 20, nº 6.

MONTGOMERY, D. C. e PECK, E. A. (1982). *Introduction to Linear Regression Analysis*. New York: John Wiley & Sons.

MOODY, R. H. (1976). Philosophical presuppositions of education for old age. *Educational Gerontology*, 1: 1-16.

MUÑOZ, L. A.; BERNAL, J. L. M. e CLAROS, F. M. (2001). Los Estereotipos de la Vejez. In: A. J. CAÑELAS y C. O. SOCÍAS. *Gerontología educativa y social: Pedagogía social y personas mayores*. Palma, Illes Balears.

NEIKRUG, S. M. (1998). The value of gerontological knowledge for elders: A study of the relationship between knowledge on aging and worry about the future. *Educational Gerontology*, 24: 287-296.

NERI, A. L. (1991). *Envelhecer num País de jovens. Significados de velho e velhice segundo brasileiros não idosos*. Tese de Livre Docência. Universidade Estadual de Campinas, 1988. Publicada em 1991 pela Editora da UNICAMP, Coleção Teses.

..... (1993). Qualidade de vida no adulto maduro: interpretações teóricas e evidências de pesquisa. In: A L. Neri (org.). *Qualidade de Vida e Idade Madura*. Campinas: Papirus.

..... (1995). *Atitudes e crenças em relação à velhice. O que pensa o pessoal do SENAC - São Paulo*. Relatório técnico. São Paulo: SENAC.

..... (1996). *Atitudes em relação à velhice em adultos maduros e idosos*. Relatório técnico, PUCCAMP/ UNICAMP.

..... (1996a). *Crenças em relação à velhice e ao curso de vida na meia-idade e na velhice*. Relatório técnico. Universidade São Francisco em Bragança Paulista / UNICAMP.

..... (1996b). Coping strategies, subjective well-being and successful aging: Evidences from research with mature and aged adults involved in an educational experience in Brazil. *Anais da 14ª Conferência da ISSBD*, Quebec, Canadá.

..... (1997). Análise de conteúdo de amostra de dissertações e teses em Psicologia e Ciências Sociais produzidas no Brasil no período 1975 – 1996, *Texto e Contexto - Revista de Enfermagem*, 85: 110.

.....(1999). *Fundamentos para uma escala de geratividade*. Campinas: UNICAMP, (Manuscrito não publicado).

..... (2000). *A Gerontologia como Disciplina Comportamental do Desenvolvimento: Aspectos Históricos*. Apontamentos de aula. FE/UNICAMP.

NERI, A. L (org.) (2001). *Desenvolvimento e Envelhecimento: Perspectivas biológicas, psicológicas e sociológicas*. Papirus: Campinas.

..... (2001a). *Palavras-chave em Gerontologia*. Editora Alínea. Campinas.

NERI, A. L.; CACHIONI, M. e RESENDE, C. M. (2002). Atitudes em Relação à Velhice. In: E. V. Freitas, L. Py, A. L. Neri, F. A. X. Cançado, M. L. Gorzoni, e S. M. Rocha (orgs.). *Tratado de Geriatria e Gerontologia*. Editora Guanabara Koogan S.A. Rio de Janeiro, RJ.

NETI 15 ANOS. (1997). *Caderno Comemorativo*. Universidade Federal de Santa Catarina, Pró Reitoria de Cultura e Extensão.

NETI/NÚCLEO DE ESTUDOS DA TERCEIRA IDADE. (1999). *Manual de Informações e Atividades*. Universidade Federal de Santa Catarina, Pró Reitoria de Cultura e Extensão.

NICHOLLS, J. G.; COBB, P.; YACKEL, E.; WOOD, T. e WHEATLEY, G. (1990). Students' theories of mathematics and their mathematical knowledge: multiple dimensions of assessment. In: G. KULM. *Assessing Higher Order Thinking in Mathematics*, pp. 137-54. Washington, DC.

NICOLA, I. P. (1999). Formação de Recursos Humanos para uma Ação Educativa Gerontológica. *Gerontologia*, 7(4): 178-191.

NIDIFFER, W. W. e MOORE, B. A. (1985). Attitudes of University Administrators Toward Older Adults. *Educational Gerontology*, 11: 387-399.

NIEATI/UFMS (s/d). *Apresentação das Atividades*. Universidade Federal de Santa Maria.

NIEATI/PROPOSTA IMPLANTAÇÃO ALUNO ESPECIAL II (1991). *Universidade e Idosos – Voltando a Estudar*. Universidade Federal de Santa Maria.

NIPEG/HU/UFSC (1998). *Histórico e Proposta*. Universidade Federal de Santa Catarina, Hospital Universitário.

NOVIDADE, (1997). *Órgão de divulgação do Centro de Regional de Estudos e Atividades para a Terceira Idade – CREATI/UPF*. Passo Fundo, RS.

O'CONNOR, M. D. (1987). Elders and higher education: Instrumental or expressive goal? *Educational Gerontology*, 13: 511-519.

O'HANLON, M. A.; CAMP, J. C. e OSOFSKY, J. H. (1993). Knowledge of and Attitudes Aging in Young, Middle-Aged, and Older College Students: A Comparison of two Measures of Knowledge of Aging. *Educational Gerontology*, 19: 753-766.

OSGOOD, C. E., SUCI, G. J. e TANNENBAUM, P. H. (1955). *The measurement of meaning*. Urbana: University of Illinois Press.

PALMA, L. T. S. (2000). *Educação permanente e qualidade de vida. Indicativos para uma velhice bem-sucedida*. Universidade de Passo Fundo, UPF Editora.

..... (2001). Gerontologia: Proposta Sócio-Educativa para Adultos Maduros e Idosos. Conferência apresentada na abertura do *VII Fórum Nacional de Coordenadores de Projetos da Terceira Idade e VI Encontro Nacional de Estudantes da Terceira Idade de Instituições de Ensino Superior*. São Luís, MA, 21 a 23 de outubro.

PALMORE, E. (1977). Facts on Aging: A short quiz. *The Gerontologist*, vol. 17: 315-320.

..... (1980). The Facts on Aging Quiz: A Review of Findings. *The Gerontologist*, vol. 20, nº 6.

..... (1992). Knowledge about aging: What we know and need to know. *The Gerontologist*, vol. 32: 149-150.

PAMPLONA, A. S. (1998). *Análise de Correspondência para Dados com Estrutura de Grupo*. Dissertação Mestrado, UNICAMP, Campinas, SP.

PAVARINI, S. C. I. (1997). *Dependência comportamental na velhice: uma análise do cuidado prestado ao idoso institucionalizado*. Tese de doutorado. Faculdade de Educação, UNICAMP.

PAVARINI, S. C. I. e NERI, A. L. (2000). Compreendendo dependência, independência e autonomia no contexto domiciliar. In: Y, A. O. DUARTE, e M. J. D. DIOGO. *Atendimento Domiciliário: Um enfoque gerontológico*. São Paulo: Atheneu, pp 49-70.

PEIXOTO, C. (1997). De volta às aulas ou de como ser estudante aos 60 anos. In: R. P. Veras (org.) *Terceira Idade: desafios para o Terceiro Milênio*. Relume-Dumará, UnATI: Rio de Janeiro.

PELLOSO LIMA, M. (2001). *Gerontologia Educacional - Uma pedagogia específica para o idoso. Uma nova concepção de velhice*. Editora LTr, SP.

PEREIRA DA SILVA, F. (1999). *Crenças em relação à velhice, bem-estar subjetivo e motivos para frequentar Universidade da Terceira Idade*. Dissertação de Mestrado em Gerontologia FE/UNICAMP, Campinas.

PEREIRA, J. C. R. (1999). *Análise de Dados Qualitativos - Estratégias Metodológicas para as Ciências da Saúde, Humanas e Sociais*. São Paulo: EDUSP.

PFROMM NETO, S. (1987). *Psicologia da aprendizagem e do ensino*. São Paulo: EPU/EDUSP.

PIZZOLATO, C. E. (1995). *Características da construção do processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira (inglês) com adultos da terceira idade*. Dissertação de Mestrado, IEL: UNICAMP.

POLIZZI, G. K. e STEITZ, A. J. (1998). Examining the Aging Semantic Differential: Suggestions for Refinement. *Educational Gerontology*, 24: 207-223.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO (2001). *Programa de Pós-Graduação em Gerontologia, Histórico e Linhas de pesquisa*. [On-line]. Disponível: <http://www.cogae.pucsp.br>

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL (s/d.). Instituto de Geriatria e Gerontologia, Curso de Pós-Graduação *Lato sensu* em Geriatria. *Prospecto do Programa*.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL (s/d.). Programa de Pós-Graduação em Gerontologia Biomédica. *Prospecto do Programa*.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL (2001). *Instituto de Geriatria e Gerontologia*. [On-line]. Disponível: <http://www.pucrs.br>

PORTERO, C. F. (1999). La Gerontagogía: Una Nueva Disciplina. *Escuela Abierta*, nº 3.

QUINTANA, J. M. (1986). La animación sociocultural en el marco de la Educación permanente de Adultos, en AA.VV. *Fundamentos de animación sociocultural*. Madrid: Narcea.

RAHAL, E. R. L. (1994). Faculdade da Terceira Idade de São José dos Campos - Reflexos na vida de seus alunos. *A Terceira Idade*, 8: 52-69, SESC, São Paulo.

REBOK, W. G. (1981). Aging and Higher Education: Prospects for Intervention. *Educational Gerontology*, 6: 39-48.

RESENDE, M. C., QUEROZ, N. C. e FREIRE, S. A. (1997). *Crenças sobre a velhice influenciando o comportamento de lidar com o idoso*. Relatório de pesquisa de aperfeiçoamento UFUberlândia - FAPEMIG, Ref. SHA-56895.

ROTTER, J. B. (1986). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43: 56-67.

- RUIZ, V. M. (2001). *Motivação para estudar e aprender em universitários*. Dissertação de Mestrado. PUCCAMP. Programa de Pós-Graduação em Psicologia.
- RYAN, R. M. e DECI, E. L. (2001). On Happiness and Human Potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Reviews Psychology*, 52: 141-166.
- RYFF, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57 (6), pp. 1069-1081.
- RYFF, C. D. e HEINCKE, S. G. (1983). Subjective organization of personality in adulthood and aging. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44: 807-816.
- RYFF, C. D. e MARSHALL, V. W. (1999). *The self and society in aging processes*. Springer Publishing Company. New York.
- RYFF, C. D. e MIGDAL, S. (1984). Intimacy and generativity: Self-perceived transitions. *Signs*, 9: 470-481.
- RYFF, C. D. e SINGER, B. H. (2001). *Emotion, Social Relationships, and Health*. Oxford: University Press.
- RYFF, C. D. e KEYES, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69 (4) 719-727.
- SÁEZ, J. (1998). Reconstruindo el discurso educativo de la tercera edad. *Pedagogia Social*, nº.13; pp. 5-15. Nau Libres, Valencia.
- SÁEZ, J. e ESCARBAJAL, A. (1998). *La educación de personas adultas. En defensa de la reflexividad crítica*. Salamanca. Amarú Ediciones.
- SANT'ANNA, M. J. G. (1997). UnATI, a velhice que se aprende na escola: um perfil de seus usuários. In R.P.Veras (org.). *Terceira Idade: desafios para o Terceiro Milênio*. Relume-Dumará, UnATI: Rio de Janeiro.
- SCHAIE, K. W. (1993). Ageist language in psychological research. *American Psychologist*. 48 (1), pp. 49-51.
- SCHMUTTE, L. e RYFF, C. D. (1999). Psychological well-being in midlife. In: S. L. Willis & J. D. Reid (Eds.). *Life in the middle*. San Diego, Academic Press.
- SEVERINO, A. J. (1989). Subsídios para uma reflexão sobre novos caminhos da interdisciplinariedade. In: J. L. Martins de Sá (org.). *Serviço Social e Interdisciplinariedade*. Cortez Editora, SP.

SHELDON, K. M. e KING, L. (2001). Why positive psychology is necessary. *American Psychologist*, vol. 56, nº 3: 216-217.

SHELDON, K. M.; ELLIOT, A. J.; KIM, Y; e KASSER, T. (2001). What is satisfying about satisfying events? Testing 10 candidate psychological needs. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 80, nº2: 325-339.

SHOEMAKE, F. A., BOWMAN, S. S. e LESTER, T. G. (1998). Gerontological Nursing Educational: A professional and Personal Challenge for Future Baccalaureate Faculty and Students. *Educational Gerontology*, 24: 491-507.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE GERIATRIA E GERONTOLOGIA (2001). *Residências em Geriatria*. [On-line]. Disponível: <http://www.sbgg.com.br>.

STEWART, A. J. e VANDEWATER, E. A. (1998). The course of generativity. In: D. P. McAdams & E. St. Aubin. *Generativity and Adult Development - How and why we care for the next generation*. Whashington, D C: American Psychological Association.

STUART-HAMILTON, I. (2000). Attitudes to Aging Questionnaires: Some Evidence for Potential Bias in The Desing. *Educational Gerontology*, 26: 37-47.

SWINDELL, R. e THOMPSON, J. (1995). An International Perspective on the University of the Third Age. *Educational Gerontology*, 21(5), 429-447.

TAMER, N. L. (1999). Calidad y Equidad en la Educación de los Adultos Mayores. *Escuela Abierta*, nº 3.

TRILLA, J. (1997) (coord.). *Animación sociocultural. Teorias, programas y ámbitos*. Ariel. Barcelona.

UERJ/UnATI (2000). *Programação das Atividades*. Gerência de Ensino, Rio de Janeiro.

UnATI/UERJ (1998). *Conhecendo a UnATI*. Gerências de Ensino, Pesquisa e Extensão. Rio de Janeiro.

UnATI/USP (s/d.). *Projeto Universidade Aberta à Terceira Idade no Campus Luiz de Queiroz - Piracicaba*. Folheto Informativo.

UNICAMP (1999). Orgão Informativo do Curso de Pós-Graduação em Gerontologia da Faculdade de Educação da Unicamp. *Jornal Pluralidade*, Ano 2, nº 2.

UNIVERSIDAD DE GRANADA Y MURCÍA. (s/d). *Experto/Especialista universitario en gerontología intervención socioeducativa com personas mayores*. España.

UNIVERSIDADE CÂNDIDO MENDES (2001). *Instituto de Gerontologia*. [On line] Disponível: <http://www.ucam.br>.

UNIVERSIDADE DA TERCEIRA IDADE/UNIMEP (1994). *Relatório do período de 1992 a 1994*. Piracicaba, SP.

UNIVERSIDADE DA TERCEIRA IDADE/UNIMEP (s/d). *Prospecto do programa*. Piracicaba, SP.

UNIVERSIDADE DA TERCEIRA IDADE/UNIMEP (2002). *Programa de Complementação de Estudos*. Piracicaba, SP.

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO (2001). Experiência que o tempo não apaga. *UPF Jornal*, Ano III, nº 10, pp. 8-9.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (2001). *Universidade Aberta à Terceira Idade. Manual de Apresentação e Atividades*. São Paulo.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (2001). *Serviço de Geriatria do Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina*. [On line] Disponível: <http://www.geocities.com>

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA (2001). *Curso de Especialização em Gerontologia - Pós-Graduação Lato sensu*. [On line] Disponível: <http://www.uepg.br>

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO (2001). *Escola Paulista de Medicina. Setor de Geriatria*. [On line] Disponível: <http://www.epm.br>

VAILLANT, G. E. e MILOFSKY, E. (1980). The natural history of male psychological health: IX. Empirical evidence for Erikson's model of the life cycle. *American Journal of Psychiatry*, 137: 1348-1359.

VALERI-GOLD, T. M. (1996). College Developmental Learners' Perceptions, Knowledge, and Experiences with Aged Persons. *Educational Gerontology*, 22: 303-316.

VELLAS, P. (1997). *Le troisième souffle*. Paris: Grasset.

VERAS, R. P. e CAMARGO JR, K. R. (1995). Idosos e universidade: parceria para a qualidade de vida. In: R.P. Veras (org.) *Terceira Idade: um envelhecimento digno para o cidadão do futuro*. Rio de Janeiro: Dumará.

VERAS, R. P. (org.) (1997). *Terceira Idade: Desafios para o Terceiro Milênio*. Relume-Dumará/UnATI. Rio de Janeiro.

WARD, R. C.; DUQUIN, E. M. e STREETMAN, H. (1998). Effects of intergenerational massage on future caregivers' attitudes towards aging, the elderly, and caring for the elderly. *Educational Gerontology*, 24: 35-46.

WATERMAN, A. S. (1993). Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64: 677-691.

WEINER, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92: 548:573.

WIGFIELD, A. e ECCLES, J. (2001). *The Development of Achievement Motivation*. San Diego, CA: Academic.

ZIMMERMAN, B. J. (2000). Attaining self-regulation: a social-cognitive perspective. *See Boekaerts*, pp. 13-39.

ZYCH, A. A. (1992). Development and main ideas of the pedagogy of aging old age. *Gerontology and Geriatrics Education*, 13: 23-43.



**ANEXOS**

## ANEXO 1

*Universidades da Terceira Idade brasileiras – localizadas em 1999*

<b>Estado</b>	<b>Instituição</b>	<b>Programa</b>
Acre	Universidade Federal do Acre	1. Universidade Aberta da Terceira Idade
Amazonas	Universidade Federal do Amazonas	2. Universidade na Terceira Idade Adulta
	Universidade Luterana do Brasil	3. Universidade Aberta à Terceira Idade
Bahia	Universidade Estadual de Feira de Santana	4. Universidade Aberta à Terceira Idade
	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	5. Universidade Aberta com a Terceira Idade
	Universidade do Estado da Bahia	6. Universidade Aberta à Terceira Idade
	Associação e Educação Cultural da Bahia	7. Faculdade Livre da Terceira Idade
	Universidade Estadual de Santa Cruz	8. Universidade da Terceira Idade
	Universidade Católica de Salvador	9. Universidade Aberta à Terceira Idade
Ceará	Universidade Federal do Ceará	10. Universidade para a Terceira Idade
	Universidade Estadual do Ceará	11. Universidade sem Fronteira
Distrito Federal	Universidade de Brasília	12. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Terceira Idade
Espírito Santo	Universidade Federal do Espírito Santo	13. Universidade Aberta à Terceira Idade
	Fundação Educacional Presidente Castelo	14. Faculdade Aberta à Terceira Idade de Colatina
Goiás	Universidade Católica de Goiás	15. Universidade Aberta à Terceira Idade
Maranhão	Universidade Federal do Maranhão	16. Universidade Integrada da Terceira Idade
Mato Grosso do Sul	Universidade Católica Dom Bosco de campo Grande	17. Universidade da Melhor Idade
	Fundação Educacional Unificada Campograndense	18. Universidade Aberta à Terceira Idade
Minas Gerais	Universidade Federal de Juiz de Fora	19. Universidade com a Terceira Idade

	Fundação Mineira de Ensino e Cultura	20. Núcleo de Estudos e Escola da Terceira Idade
	Universidade Federal de Minas Gerais	21. Universidade Aberta para a Terceira Idade
	Universidade Federal de Uberlândia	22. Atividades Físicas e Recreativas para a Terceira Idade
	Universidade de Pouso Alegre	23. Universidade para o Bem Viver
	Universidade Federal de Ouro Preto	24. Atividade na Terceira Idade
Pará	Universidade Federal do Pará	25. Universidade da Terceira Idade
Paraíba	Universidade Federal da Paraíba	26. Nucleo Integrado de Estudos da Terceira Idade
Paraná	Universidade Estadual de Maringá	27. Programa Multidisciplinar de Estudos e Apoio à Terceira Idade
	Universidade Estadual de Ponta Grossa	28. Universidade Aberta para a Terceira Idade
	Universidade Estadual de Londrina	29. Universidade Aberta à Terceira Idade
	Universidade do Oeste do Paraná	30. Universidade da Terceira Idade
	Universidade Estadual do Centro-Oeste	31. Universidade Aberta à Terceira Idade
Pernambuco	Universidade Federal de Pernambuco	32. Universidade Aberta à Terceira Idade
Piauí	Universidade Federal do Piauí	33. Programa Terceira Idade em Ação
Rio de Janeiro	Universidade Estadual do Rio de Janeiro	34. Universidade Aberta da Terceira Idade
	Faculdades Integradas Hélio Afonso	35. Universidade da Terceira Idade
	Universidade Veiga de Almeida	36. Universidade da Terceira Idade
	Universidade Gama Filho	37. Universidade Aberta à Terceira Idade
	Instituto Metodista Bennett	38. Faculdade de Cultura e Existencialidade
	Universidade Castelo Branco	39. Universidade da Terceira Idade
	Universidade Cândido Mendes	40. Universidade da Terceira Idade
	Universidade Estácio de Sá	41. Universidade da Maturidade
Rio Grande do Sul	Universidade Federal de Santa Maria	42. Núcleo Integrado de Estudos e Apoio à Terceira Idade

	Universidade de Passo Fundo	43. Centro Regional de Estudos e Atividades Para a Terceira Idade
	Universidade de Passo Fundo - <i>campus</i> Carazinho	44. Centro Regional de Estudos e Atividades Para a Terceira Idade
	Universidade de Passo Fundo - <i>campus</i> Soledade	45. Centro Regional de Estudos e Atividades Para a Terceira Idade
	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	46. Universidade Aberta à Terceira Idade
	Universidade de Caxias do Sul	47. Universidade da Terceira Idade
	Universidade Luterana do Brasil	48. Programa de Apoio a Estudantes da Terceira Idade
	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	49. Núcleo Temático da Terceira Idade
	Universidade Católica Pelotas	50. Centro de Extensão em Atenção à Terceira Idade
	Universidade Federal Pelotas	51. Programa da Terceira Idade
Rio Grande do Norte	Universidade Potiguar	52. Universidade Aberta para a Terceira Idade
Rondônia	Universidade Luterana do Brasil	53. Universidade para a Terceira Idade
Santa Catarina	Universidade Federal de Santa Catarina	54. Núcleo de Estudos da Terceira Idade
	Universidade Regional Blumenau	55. Programa de Atualização Permanente
	Universidade para o Desenvolvimento de Santa Catarina	56. Grupo de Estudos da Terceira Idade
São Paulo	Pontifícia Universidade Católica de Campinas	57. Universidade da Terceira Idade
	Universidade Metodista de Piracicaba	58. Universidade da Terceira Idade
	Universidade Metodista de Piracicaba - <i>campus</i> Santa Barbara d'Oeste	59. Universidade da Terceira Idade
	Universidade Metodista de Piracicaba - <i>campus</i> Lins	60. Universidade da Terceira Idade
	Universidade de São Paulo	61. Universidade Aberta à Terceira Idade
	Universidade de São Paulo - <i>campus</i> Piracicaba	62. Universidade Aberta à Terceira Idade

Universidade de São Paulo - <i>campus</i> São Carlos	63. Universidade Aberta à Terceira Idade
Universidade de São Paulo - <i>campus</i> Pirassununga	64. Universidade Aberta à Terceira Idade
Universidade de São Paulo - <i>campus</i> Bauru	65. Universidade Aberta à Terceira Idade
Universidade de São Paulo - <i>campus</i> Ribeirão Preto	66. Universidade Aberta à Terceira Idade
Instituto Coração de Jesus	67. Faculdade da Terceira Idade
Universidade São Marcos	68. Universidade Aberta para a Maturidade
Universidade São Francisco - <i>campus</i> Itatiba	69. Universidade para a Terceira Idade
Universidade São Francisco - <i>campus</i> São Paulo	70. Universidade para a Terceira Idade
Universidade São Francisco - <i>campus</i> Bragança Paulista	71. Universidade para a Terceira Idade
Universidade Anhembi Morumbi	72. Grupo da Terceira Idade
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	73. Universidade Aberta para a Terceira Idade
Universidade do Sagrado Coração	74. Universidade Aberta à Terceira Idade
Universidade Católica de Santos	75. Faculdade da Terceira Idade
Universidade Estadual de São Paulo - <i>campus</i> Araraquara	76. Universidade Aberta à Terceira Idade
Universidade Estadual de São Paulo - <i>campus</i> Assis	77. Universidade Aberta à Terceira Idade
Universidade Estadual de São Paulo - <i>campus</i> Bauru	78. Universidade Aberta à Terceira Idade
Universidade Estadual de São Paulo - <i>campus</i> Franca	79. Universidade Aberta à Terceira Idade
Universidade Estadual de São Paulo - <i>campus</i> Guaratingueta	80. Universidade Aberta à Terceira Idade
Universidade Estadual de São Paulo - <i>campus</i> Presidente Prudente	81. Universidade Aberta à Terceira Idade
Universidade Estadual de São Paulo - <i>campus</i> Rio Claro	82. Universidade Aberta à Terceira Idade

	Universidade Estadual de São Paulo - <i>campus</i> São José do Rio Preto	83. Universidade Aberta à Terceira Idade
	Universidade Estadual de São Paulo - <i>campus</i> São Paulo	84. Universidade Aberta à Terceira Idade
	Universidade Federal de São Paulo	85. Universidade Aberta à Terceira Idade
	Universidade São Judas Tadeu	86. Universidade Aberta para a Terceira Idade
	Fundação Instituto Tecnológico de Osasco	87. Universidade Aberta à Terceira Idade
	Faculdade de Belas Artes	88. Faculdade Aberta da Terceira Idade
	Faculdades Integradas Campos Salles	89. Curso Terceira Idade
	Universidade Presbiteriana Mackenzie	90. Universidade Aberta do Tempo Útil
	Faculdade Sant'Anna	91. Universidade Senior Sant'Anna
	Instituto de Educação Costa Braga	92. Faculdade Aberta para a Terceira Idade
	Escola de Sociologia e Política de São Paulo	93. Escola Livre da Terceira Idade
	Fundação de Ensino Octávio Bastos	94. Universidade da Terceira Idade
	Fundação de Ensino para Osasco	95. Universidade da Terceira Idade
	Universidade Braz Cubas	96. Universidade da Terceira Idade
	Universidade Metropolitana de Santos	97. Faculdade da Modernidade
	Fundação Educacional de São Carlos	98. Universidade Aberta à Terceira Idade
	Centro Universitário de Santo André	99. Universidade da Terceira Idade
Sergipe	Universidade Federal de Sergipe	100. Núcleo de Pesquisa e Ações para a Terceira Idade

## ANEXO 2

### *Fontes consultadas:*

- Faculdade de Ciências Humanas - FUMEC - Folheto informativo (s/d)
- Fundação Educacional Campograndense - [www.unatic.hpg.com.br](http://www.unatic.hpg.com.br)
- Fundação Educacional Presidente Castelo Branco - [www.funcao.com](http://www.funcao.com)
- Instituto Coração de Jesus - [www.salesianas.br](http://www.salesianas.br)
- Mega Portal das Instituições de Ensino Superior Brasileiras - [www.megaportal.br](http://www.megaportal.br)
- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - [www.pucsp.br](http://www.pucsp.br)
- Seminário Educação & Terceira Idade - O Envelhecer como processo de aprendizagem e experiência de vida. (1999). *Anais*. FUMEC, Belo Horizonte.
- VI Fórum Nacional de Coordenadores de Projetos da terceira Idade e V Encontro Nacional de estudantes da terceira Idade de Instituições de Ensino Superior. (1999). *Caderno de Resumos*. UESC - Ilhéus, Bahia.
- Universidade Anhembi Morumbi - [www.anhembi.br](http://www.anhembi.br)
- Universidade Católica de Goiás - [www.ucg.br](http://www.ucg.br)
- Universidade Católica de Goiás - Folheto informativo (s/d)
- Universidade Católica de Santos - [www.unisantos.br](http://www.unisantos.br)
- Universidade de Caxias do Sul - Folheto informativo (1995)
- Universidade de Pouso Alegre - [www.fuvs.br](http://www.fuvs.br)
- Universidade do Centro-Oeste do Paraná - [www.unicentro.com](http://www.unicentro.com)
- Universidade do Sagrado Coração - [www.usc.br](http://www.usc.br)
- Universidade do Sagrado Coração - Folheto informativo (s/d)
- Universidade Estadual de Feira de Santana - [www.uefs.br](http://www.uefs.br)
- Universidade Estadual de Feira de Santana - Folheto informativo (s/d)
- Universidade Estadual de Maringá - [www.uem.br](http://www.uem.br)
- Universidade Estadual de Ponta Grossa - [www.uepg.br](http://www.uepg.br)
- Universidade Estadual de São Paulo - [www.unesp.br](http://www.unesp.br)
- Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - Folheto informativo (s/d)
- Universidade Federal do Acre - [www.ufac.br](http://www.ufac.br)

- Universidade Federal do Amazonas - [www.ufa.com](http://www.ufa.com)
- Universidade Federal da Paraíba - [www.ufpb.br](http://www.ufpb.br)
- Universidade Federal da Paraíba - Folheto informativo (s/d)
- Universidade Federal de Juiz de Fora - Folheto informativo (s/d)
- Universidade Federal de Ouro Preto - [www.ufop.br](http://www.ufop.br)
- Universidade Federal de Santa Maria - [www.ufsm.br](http://www.ufsm.br)
- Universidade Federal de São Paulo - [www.epm.br](http://www.epm.br)
- Universidade Federal de Uberlândia - Folheto informativo (s/d)
- Universidade Federal do Espírito Santo - [www.ufba.br](http://www.ufba.br)
- Universidade Federal do Rio Grande do Sul - [www.ufrgs.br](http://www.ufrgs.br)
- Universidade Federal do Pará - [www.ufpa.br](http://www.ufpa.br)
- Universidade Fundação de Ensino Octávio Bastos - [www.feob.br](http://www.feob.br)
- Universidade para o Desenvolvimento de Santa Catarina - [www.udesc.br](http://www.udesc.br)
- Universidade Potiguar - [www.unp.br](http://www.unp.br)
- Universidade São Judas Tadeu - Folheto informativo (s/d)
- Universidade São Francisco - Projeto de implantação da Universidade Para a Terceira Idade (1994).
- Universidade São Francisco - [www.saofrancisco.br](http://www.saofrancisco.br)
- Universidade São Marcos - [www.smarcos.br](http://www.smarcos.br)

### ANEXO 3

*Formulário dos Instrumentos:*

1. Questionário para levantamento dos dados sócio-demográficos e educacionais, motivos e crenças em ser docente no programa Universidade da Terceira Idade.
2. Escala de Crenças em Relação à Velhice.
3. Escala de Desenvolvimento Pessoal.
4. Questionário para levantamento do perfil profissional e educacional em gerontologia.
5. Questionário Palmore-Neri-Cachioni.

**Curso de Pós-Graduação em Gerontologia e  
Núcleo de Estudos Avançados em Psicologia do Envelhecimento  
Faculdade de Educação - UNICAMP  
Campinas, SP**

PREZADO(A) PROFESSOR(A): Solicitamos sua atenção para este material. Trata-se de um questionário que pretendemos aplicar aos docentes de Universidades da Terceira Idade, com o objetivo de conhecer seu perfil sócio-demográfico, seus motivos para ser docente no programa, e suas crenças sobre ganhos pessoais e profissionais quanto a atuar como docente numa Universidade da Terceira Idade. As informações prestadas serão por nós consideradas como confidenciais, de modo que nenhum dos participantes será identificado por ocasião da divulgação dos dados que viermos a coletar com esta pesquisa. Pode portanto ficar tranquilo(a) quanto à confiabilidade das informações que prestar. A participação é voluntária. Agradecemos a sua atenção!

Meire Cachioni  
Anita Liberalesso Neri

1) Nome da instituição em que é docente no Programa Universidade da Terceira Idade

.....

<b>IDENTIFICAÇÃO</b>
----------------------

2) Data de nascimento: .....

3) Gênero: F ( ) M ( )

4) Formação acadêmica na Graduação:

.....

5) Tem curso de Pós-Graduação concluído? Sim ( ) Não ( )

Qual.....

.....

6) Ano de conclusão da Graduação: .....

7) Ano da conclusão do(s) curso(s) de Pós-Graduação: .....

8) Ano de início da atuação no magistério superior: .....

9) Curso(s) em que trabalha atualmente: .....

.....

10) Está atualmente desenvolvendo pesquisa na Universidade? Sim ( ) Não ( )

11) Desde quando trabalha na Universidade da Terceira Idade? .....

12) Antes disso trabalhou com idosos?.....

13) Quanto tempo?.....

14) Em que?.....

15) Em quais atividades, áreas ou temas trabalha na Universidade da Terceira Idade?.....

.....  
 .....

<b>MOTIVOS</b>
----------------

16) Por que motivos é professor na Universidade da Terceira Idade?

1.....

2.....

3.....

4.....

5.....

6.....

<b>CRENÇAS SOBRE GANHOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS QUANTO À ATUAÇÃO      COMO DOCENTE NUMA UNIVERSIDADE DA TERCEIRA IDADE</b>
---

17) Você acha que dar aula para idosos traz ganhos ou vantagens *pessoais* para os docentes?

Sim ( ) Não ( )

Em caso afirmativo aponte os que ao seu ver são mais importantes:

.....  
 .....

18) Você acha que dar aula para idosos traz ganhos ou vantagens *profissionais* para os docentes?

Sim ( ) Não ( )

Em caso afirmativo aponte os que ao seu ver são mais importantes:

.....  
 .....

**Curso de Pós-Graduação em Gerontologia e  
Núcleo de Estudos Avançados em Psicologia do Envelhecimento  
Faculdade de Educação - UNICAMP  
Campinas, SP**

### INVENTÁRIO DE CRENÇAS EM RELAÇÃO À VELHICE

Solicitamos sua atenção para este material. Trata-se de um questionário que pretendemos aplicar a pessoas adultas, com o objetivo de conhecer suas crenças em relação à velhice. As informações prestadas serão por nós consideradas como confidenciais, de modo que nenhum dos participantes será identificado por ocasião da divulgação dos dados que viermos a coletar com esta pesquisa. Pode portanto ficar tranquilo quanto à confiabilidade das informações que prestar. Agradecemos a atenção e o cuidado com que responder à escala. Conhecer a sua opinião é muito importante para nós!

Meire Cachioni  
Anita Liberalesso Neri

#### LEVANTAMENTO DE CRENÇAS EM RELAÇÃO À VELHICE

*Instrução para ser lida atentamente antes de começar a responder:* Você encontrará a seguir 30 pares de adjetivos ou características que se aplicam a pessoas. Para cada par de atributos opostos, leia primeiro com atenção, pense bem e conclua qual deles mais se aplica a idosos de um modo geral. O resultado de sua avaliação deverá ser assinalado na escala de cinco pontos que fica entre cada par de adjetivos. O 1 representa o valor mais baixo e o 5 o mais alto. Imagine que estivéssemos avaliando o que as pessoas pensam sobre o carnaval. Poderíamos apresentar dois pares de adjetivos. Assim: **O Carnaval é:**

alegre	-----	-----	-----	-----	-----	melancólico
	1	2	3	4	5	
pecaminoso	-----	-----	-----	-----	-----	inocente
	1	2	3	4	5	

Ao avaliarmos o primeiro par, isto é, se o Carnaval é alegre, consideraremos o número 1 como o que mais reflete a qualidade de ser alegre e o 5 o que melhor expressa a noção de que o Carnaval é melancólico. Vale o mesmo raciocínio em relação ao segundo par de atributos - pecaminoso / inocente; em que 1 representa o maior grau de pecado e 5 o maior grau de inocência, na avaliação do evento carnaval.

É pensando em termos de graduação ao longo de um contínuo que você responderá aos 30 pares de atributos que aparecem a seguir. Procure trabalhar com atenção e cuidado, sem pular nenhum par. Depois que escolher o ponto que corresponde à sua opinião, **faça um x em cima do número correspondente**. Não marque mais de um número em nenhum dos pares.



- 16 Esperançoso |-----|-----|-----|-----| Desesperado  
1 2 3 4 5
- 17 Mesquinho |-----|-----|-----|-----| Generoso  
1 2 3 4 5
- 18 Dependente |-----|-----|-----|-----| Independente  
1 2 3 4 5
- 19 Produtivo |-----|-----|-----|-----| Improdutivo  
1 2 3 4 5
- 20 Progressista |-----|-----|-----|-----| Retrógrado  
1 2 3 4 5
- 21 Confuso |-----|-----|-----|-----| Claro  
1 2 3 4 5
- 22 Condescendente |-----|-----|-----|-----| Crítico  
1 2 3 4 5
- 23 Preciso |-----|-----|-----|-----| Impreciso  
1 2 3 4 5
- 24 Seguro |-----|-----|-----|-----| Inseguro  
1 2 3 4 5
- 25 Concentrado |-----|-----|-----|-----| Distraído  
1 2 3 4 5
- 26 Rápido |-----|-----|-----|-----| Lento  
1 2 3 4 5
- 27 Flexível |-----|-----|-----|-----| Rígido  
1 2 3 4 5
- 28 Criativo |-----|-----|-----|-----| Convencional  
1 2 3 4 5
- 29 Persistente |-----|-----|-----|-----| Inconstante  
1 2 3 4 5
- 30 Alerta |-----|-----|-----|-----| Embotado  
1 2 3 4 5

**Curso de Pós-Graduação em Gerontologia e  
Núcleo de Estudos Avançados em Psicologia do Envelhecimento  
Faculdade de Educação - UNICAMP  
Campinas, SP**

**ESCALA DE DESENVOLVIMENTO PESSOAL**

A seguir estão 20 itens que refletem aspectos importantes da vida dos adultos. Pedimos que pense cuidadosamente em cada um e assinale com um x em cima do número, o ponto que melhor representa o seu modo de ser. O ponto 1 representa o menor grau de concordância (concordo pouquíssimo) e o 5 maior grau de concordância (concordo muitíssimo) com o seu modo de ser habitual. Assim, se 1 é igual a concordo pouquíssimo e 5 é igual a concordo muitíssimo; 2, 3 e 4 são pontos intermediários entre os dois extremos e permitem que, sua resposta seja graduada entre os dois extremos, se assim o desejar. Por favor, marque só um ponto em cada item. Não deixe nenhum em branco.

		Concordo pouquíssimo				Concordo muitíssimo
1	Os outros dizem que eu sou uma pessoa muito produtiva.	1	2	3	4	5
2	Eu sinto que minha vida tem sido um processo contínuo De aprendizagem, mudança e crescimento.	1	2	3	4	5
3	À medida em que o tempo passa eu acho que estou melhorando Cada vez mais como pessoa.	1	2	3	4	5
4	Eu sinto que tenho obrigação de passar adiante a minha experiência e os meus conhecimentos.	1	2	3	4	5
5	Eu sinto que tenho deixado a minha marca na vida de várias pessoas.	1	2	3	4	5
6	Eu não tenho vivenciado muitas relações calorosas e sinceras Com os outros.	1	2	3	4	5
7	Eu acho que a sociedade é responsável pelo destino das pessoas carentes.	1	2	3	4	5
8	Às vezes eu tenho a impressão que já fiz tudo que tinha que fazer na vida.	1	2	3	4	5
9	Eu penso que as pessoas que se preocupam com a salvação de espécies em extinção ou com a preservação de documentos e prédios antigos dedicam-se a essas atividades porque não têm nada mais importante a fazer na vida.	1	2	3	4	5
10	Eu não me sinto necessário para ninguém.	1	2	3	4	5
11	Eu sei que posso confiar em meus amigos e eles sabem que podem confiar em mim.	1	2	3	4	5
12	Eu acho que quando eu for velho vou me recolher à vida privada, pois não terei mais compromisso de produzir para a sociedade.	1	2	3	4	5
13	Muita gente me procura para pedir orientação e conselhos.	1	2	3	4	5
14	Acho importante ter novas experiências porque elas me fazem pensar sobre mim mesmo e me ajudam a compreender melhor os fatos da vida.	1	2	3	4	5

15	As pessoas dizem que eu tenho feito contribuições criativas à sociedade.	1	2	3	4	5
16	Eu prefiro não me envolver com novos projetos e idéias.	1	2	3	4	5
17	Depois de eu morrer eu gostaria de ser lembrado pelas minhas Ações e contribuições á sociedade.	1	2	3	4	5
18	Os outros me descrevem como uma pessoa generosa, pronta a compartilhar meu tempo com os outros.	1	2	3	4	5
19	Eu aprecio fazer planos para o futuro e trabalhar para conseguir alcançá-los.	1	2	3	4	5
20	Eu sou professor devido às circunstâncias, mas na verdade gostaria de ter outra profissão.	1	2	3	4	5

**Curso de Pós-Graduação em Gerontologia e  
Núcleo de Estudos Avançados em Psicologia do Envelhecimento  
Faculdade de Educação - UNICAMP  
Campinas, SP**

<b>PERFIL PROFISSIONAL E EDUCACIONAL EM GERONTOLOGIA</b>
--

1) Fez algum curso em gerontologia nos últimos 5 anos? Sim ( ) Não ( )

Qual ? .....

2) Participou de algum curso sobre educação de idosos ou de pedagogia para Universidade da Terceira Idade nos últimos 5 anos? Sim ( ) Não ( )

Qual ? .....

3) Participa de algum grupo de pesquisa em gerontologia? Sim ( ) Não ( )

Qual ?.....

4) Participa de algum grupo de estudo em gerontologia? Sim ( ) Não ( )

Qual ?.....

5) Mencione dois títulos que leu sobre velhice ou gerontologia nos últimos 2 anos.

.....  
.....

6) Mencione dois títulos que leu sobre educação de adultos ou idosos ou sobre Universidade da Terceira Idade nos últimos 2 anos.

.....  
.....

7) Mencione dois títulos que gostaria de ler sobre os assuntos acima mencionados.

.....  
.....

**Curso de Pós-Graduação em Gerontologia e  
Núcleo de Estudos Avançados em Psicologia do Envelhecimento  
Faculdade de Educação - UNICAMP  
Campinas, SP**

<b>QUESTIONÁRIO</b>
---------------------

*- Assinale uma alternativa em cada questão.*

1. A proporção de pessoas de mais de 65 anos que apresentam problemas cognitivos severos é:
  - a) uma em 100
  - b) uma em 10
  - c) uma em duas
  - d) a maioria
  
2. Os sentidos que tendem ao enfraquecimento na velhice são:
  - a) a visão e a audição
  - b) o paladar e o olfato
  - c) a visão, a audição e o tacto
  - d) todos os sentidos
  
3. A maioria dos casais acima de 65 anos:
  - a) perdem o interesse por sexo
  - b) não são capazes de ter relações sexuais
  - c) continuam a praticar sexo regularmente
  - d) tem alta frequência de atividade sexual
  
4. A capacidade pulmonar nos idosos saudáveis:
  - a) tende a declinar
  - b) tende a manter-se
  - c) tende a melhorar
  - d) não tem relação com idade
  
5. A satisfação com a vida entre idosos:
  - a) não existe
  - b) é maior do que entre os jovens
  - c) é menor do que entre os jovens
  - d) não tem relação com a idade
  
6. A força física em idosos saudáveis:
  - a) tende a declinar com a idade
  - b) tende a permanecer a mesma
  - c) tende a aumentar
  - d) não tem relação com idade

7. A proporção de brasileiros de mais de 65 anos que residem em asilos e casas de repouso é de:
- a) 1 para 100
  - b) 10 para 100
  - c) 25 para 100
  - d) 50 para 100
8. O número de acidentes em motoristas com mais de 65 anos, em comparação com os de 30 a 40 anos é:
- a) maior
  - b) a mesma
  - c) menor
  - d) desconhecida
9. Em comparação com os trabalhadores de 25 a 35 anos, os de 50 a 60 anos apresentam:
- a) maior eficiência
  - b) a mesma eficiência
  - c) menor eficiência
  - d) depende do tipo de trabalho
10. A proporção de pessoas de 60 a 70 anos que se mantém ativas é:
- a) pequena
  - b) média
  - c) grande
  - d) não tem relação com a idade
11. A flexibilidade para adaptar-se à mudanças entre pessoas de 60 a 70 anos é:
- a) pequena
  - b) média
  - c) grande
  - d) não tem relação com a idade
12. Em comparação com os jovens a capacidade de aprender de pessoas de 60 a 70 anos é:
- a) menor
  - b) igual
  - c) maior
  - d) não depende da idade
13. Em comparação com os jovens, os velhos têm a seguinte propensão à depressão:
- a) maior
  - b) menor
  - c) igual
  - d) não depende de idade

14. Em comparação com os jovens a velocidade de reação das pessoas de 60 a 70 anos é:
- menor
  - igual
  - maior
  - não depende da idade
15. Em comparação com os jovens os velhos:
- valorizam mais as amizades chegadas/próximas
  - buscam mais fazer novos amigos
  - tem pouco interesse em amizades
  - não depende de idade
16. Em comparação com os jovens, os velhos são:
- mais emotivos
  - menos emotivos
  - igualmente emotivos
  - não depende de idade
17. A proporção de pessoas de 60 a 70 anos que vivem sozinhas é:
- pequena
  - média
  - grande
  - não tem relação com a idade
18. A taxa de acidentes de trabalho entre adultos mais velhos tende a ser:
- maior
  - igual
  - menor
  - depende do tipo de tarefa
19. A porcentagem de brasileiros acima de 60 anos é:
- 8,2%
  - 4,5%
  - 13%
  - 23%
20. No sistema público de saúde o tratamento dos idosos em comparação com os jovens tem prioridade:
- menor
  - igual
  - maior
  - não tem relação com a idade

21. A maioria dos idosos brasileiros têm rendimento mensal de:
- a) até 1 salário mínimo
  - b) 1 a 3 salários mínimos
  - c) 3 a 5 salários mínimos
  - d) 5 a 10 salários mínimos
22. A maioria dos idosos são:
- a) economicamente ativos
  - b) socialmente produtivos, mas economicamente inativos
  - c) improdutivos
  - d) aposentados
23. A religiosidade tende a:
- a) crescer com a idade
  - b) diminuir com a idade
  - c) manter-se com a idade
  - d) não tem relação com a idade
24. Com a idade a maioria dos idosos:
- a) tornam-se mais emotivos
  - b) tornam-se menos emotivos
  - c) tornam-se emocionalmente mais seletivos
  - d) não mudam
25. Em comparação com as velhas gerações, as próximas gerações de idosos serão:
- a) mais educados
  - b) menos educados
  - c) tão educados quanto
  - d) não é possível prever

**ANEXO 4**

1. Carta de pedido enviada às instituições para a coleta de dados
2. Resumo do projeto



**Programa de Pós-graduação em Gerontologia**

Faculdade de Educação

Av. Bertrand Russell, 801

13083-970, Campinas, SP

FONE: 19-3788 5595; FAX: 3788 5576

E-MAIL: pggero@obelix.unicamp.br

Ofício GERO 104/2000

Campinas, ..... de 2000

Prezado(a) Senhor(a) Professor(a),

Pelo presente solicito a Vossa Senhoria autorização para que a doutoranda Meire Cachioni realize coleta de dados com os professores que trabalham no projeto “Universidade da Terceira Idade”.

Nosso interesse prende-se ao fato de que a proposta do(a) ..... representa a modalidade mais rara desse tipo de intervenção.

A pesquisa tem como objetivo levantar o perfil educacional, de interesses e atitudes desses profissionais em relação à velhice.

Coloco-me a disposição para esclarecimentos que Vossa Senhoria julgar necessários e agradeço antecipadamente a atenção que vier a dispensar ao meu pedido.

Atenciosamente,

Anita Liberalesso Neri

*Professora Titular*

*Coordenadora*

Ilmo(a). Sr(a).

.....  
 Coordenador(a) do Projeto “Universidade da Terceira Idade”

Universidade .....

**Programa de Pós-Graduação em Gerontologia - FE UNICAMP**  
**Projeto de Pesquisa**

***CRENÇAS EM RELAÇÃO À VELHICE E NATUREZA DA QUALIFICAÇÃO  
PROFISSIONAL DO CORPO DOCENTE DE SEIS MODALIDADES DE  
UNIVERSIDADES DA TERCEIRA IDADE NO BRASIL***

*Meire Cachioni<sup>2</sup>*

Interessa-nos investigar em nossa tese de doutorado, algumas características das Universidades da Terceira Idade, enquanto local propício para a capacitação e qualificação de recursos humanos na área gerontológica e para a geração de conhecimentos sobre a velhice, através da investigação do corpo docente de sete programas de Universidades da Terceira Idade em nosso país.

Para realizarmos nossa pesquisa, selecionamos programas de Universidades da Terceira Idade, iniciados nas décadas de 80 e 90. Estes programas atualmente atendem uma grande população de adultos maduros e idosos, envolvendo docentes e pessoal técnico de diversas áreas. Estão localizados nos seguintes Estados:

**São Paulo:**

- *Universidade da Terceira Idade da PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS*
- *Universidade da Terceira Idade da UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA*
- *Universidade Aberta à Terceira Idade da UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO*

**Rio de Janeiro:**

- *Universidade Aberta da Terceira Idade da UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO*

---

<sup>2</sup> Mestre em Educação - FE UNICAMP; Doutoranda em Gerontologia - FE UNICAMP - Orientadora: Profª Anita L. Neri

**Santa Catarina:**

- *Núcleo de Estudos da Terceira Idade da UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA*

**Rio Grande do Sul:**

- *Centro Regional de Estudos e Atividades Para a Terceira Idade da UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO*
- *Núcleo Integrado de Estudos e Apoio à Terceira Idade da UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA*

Estas Universidades foram selecionadas por apresentarem programas diferenciados, por serem pioneiras em suas propostas de atendimento à população idosa e por possuírem profissionais que de diversas formas, estão envolvidos na área gerontológica.

**Objetivos:**

- a) Levantar dados sócio-demográficos, educacionais e profissionais dos docentes.
- b) Verificar os motivos pelos quais os sujeitos são docentes nas Universidades da Terceira Idade.
- c) Verificar suas crenças sobre quais são os principais ganhos ou vantagens pessoais e profissionais em ser docente numa Universidade da Terceira Idade.
- d) Verificar as crenças dos docentes que trabalham nas Universidades da Terceira Idade em relação à velhice.
- e) Verificar as ações generativas dos docentes que trabalham nas Universidades da Terceira Idade.

**Método:**1. *Sujeitos*

Docentes das diversas áreas do conhecimento que desenvolvem atividades nas Universidades da Terceira Idade que nos propomos pesquisar.

2. *Técnicas e Instrumentos*

Os dados serão coletados mediante um *questionário* que visa o levantamento de dados sócio-demográficos, motivos para ser docente no programa e crenças dos sujeitos sobre quais são os principais ganhos ou vantagens pessoais e profissionais em ser docente numa Universidade da Terceira Idade. Uma *escala* - Escala Neri para avaliação de crenças em relação à velhice. Uma *escala* de desenvolvimento pessoal. Um *questionário* sobre formação profissional e educacional na área gerontológica. Um *questionário* para avaliação de conhecimentos em gerontologia.

a) *Questionário para levantamento dos dados sócio-demográficos e educacionais, motivos para ser docente no programa e crenças sobre possíveis ganhos ou vantagens pessoais e profissionais que ocorrem na experiência de interação com os idosos:*

São itens que cobrem os seguintes aspectos: instituição em que é docente numa Universidade da Terceira Idade, idade, gênero, área acadêmica, tempo de formação, curso de pós-graduação, tempo de trabalho no magistério superior, experiência de ensino, experiência em pesquisa, curso em gerontologia, participação em curso sobre educação de adultos ou idosos, motivos para ser docente, crenças sobre possíveis ganhos ou vantagens pessoais e profissionais em ser docente numa Universidade da Terceira Idade.

b) *Escala Neri*

Descrição: A escala utilizada para avaliar crenças em relação à velhice foi adaptada de uma outra produzida por Neri (1991), contendo 25 itens. A eles foram acrescentados mais cinco cobrindo o domínio cognitivo (concentrado-distraído; rápido-lento; flexível-rígido;

criativo-convencional; persistente-inconstante e preciso-impreciso). A estrutura dessa nova versão da escala pode ser descrita em termos cognitivos, ou relativos à capacidade de processamento da informação e de solução e problemas, com reflexos sobre a adaptação social (10 itens); de agência, isto é autonomia e instrumentalidade para realização (6 itens); de relacionamento interpessoal, cobrindo aspectos afetivo-motivacionais, que se refletem na interação social (7 itens); sete itens de persona, uma alusão à imagem social, por se acreditar que refletem os rótulos sociais comumente usados para designar e discriminar pessoas idosas. Os itens escolhidos para figurar na escala são correntes na literatura de pesquisa sobre atitudes em relação à velhice, na literatura de curso de vida e do enfoque social cognitivo aplicado ao desenvolvimento. A disposição dos atributos nas escalas foi decidida por sorteio. A localização dos pólos positivo e negativo de cada item, à direita ou esquerda, também foi decidida por sorteio, para se evitar erros sistemáticos. A opção pelo uso de escalas de cinco pontos e do ponto médio foi determinada pelo conhecimento do nível educacional da população a ser investigada (Neri, 1995). No quadro abaixo estão apresentados os itens pelos domínios da Escala Neri:

*Categorias de Atributos da Escala Neri para Avaliação de Crenças em Relação ao Idoso. (\*) (\*\*) e (\*\*\*)*

Cognição	Agência	Relacionamento Social	Persona
1. Sábio-tolo	6. Entusiasmado-deprimido*	2. Construtivo-destrutivo*	4. Aceito-rejeitado*
21. Claro-confuso*	11. Saudável-doentio*	3. Bem-mal-humorado	7. Integrado-isolado*
23. Preciso-impreciso*	13. Ativo-passivo	5. Confiante-desconfiado*	8. Atualizado-ultrapassado*
25. Concentrado-distraído	16. Esperançoso-desesperado	12. Cordial-hostil	9. Valorizado-desvalorizado
26. Rápido-lento*	18. Independente-dependente*	15. Interessado-desinteressado pelas pessoas*	10. Agradável-desagradável
27. Flexível-rígido	19. Produtivo-improdutivo	17. Generoso-mesquinho*	20. Progressista-retrógrado
28. Criativo-convencional		22. Condescendente-crítico	14. Sociável-introvertido
29. Persistente-inconstante			
30. Alerta-embotado*			
24. Seguro-inseguro*			

(\*) Conceito “O idoso é”

(\*\*) Os numerais à esquerda dos itens indicam sua ordem de aparecimento no instrumento. Os asteriscos indicam que o item deve ser invertido para aplicação.

(\*\*\*) Os sujeitos são convidados a responder por escrito assinalando o ponto correspondente à sua avaliação, item a item, numa escala de sete pontos ancorada pelos dois adjetivos opostos.

c) *Escala de Desenvolvimento Pessoal:*

A escala utilizada para avaliação de desenvolvimento pessoal foi adaptada por Neri (1999). O instrumento possui conceitos ligados à geratividade apresentados por Erikson - *criar, oferecer e manter*. Estes conceitos foram a base para a construção da Escala Loyola de Geratividade desenvolvida por McAdams e St. Aubin (1992).

O conteúdo de seus 20 itens norteou a redação dos itens que compõe a primeira versão da escala de desenvolvimento pessoal. Neri, também utilizou seis sub-escalas desenvolvidas por Ryff para avaliação do bem-estar subjetivo: autonomia, domínio sobre o ambiente, crescimento pessoal, relações positivas com os outros, propósito na vida e auto-aceitação.

d) *Questionário sobre perfil profissional e educacional em gerontologia:*

São itens que cobrem aspectos relacionados ao estudo e pesquisa em gerontologia.

e) *Questionário para avaliação de conhecimentos em gerontologia:*

Contém 25 questões de múltipla escolha que abordam conhecimentos gerais sobre o idoso e o processo de envelhecimento. O instrumento foi traduzido e adaptado por Neri (1999), com base no Questionário Palmore de Crenças Sobre Velhice por Harris & Changas (1988).

**Tratamento de dados:**

As informações obtidas mediante a aplicação dos instrumentos serão submetidas à análise estatística descritiva. Por seu intermédio procurar-se-á obter dados de frequência, tendência central, dispersão e correlação, a partir dos quais serão planejados outros tratamentos estatísticos envolvendo a comparação dos sujeitos por critérios sócio-demográficos e educacionais, e também pelos critérios que emergirem da análise dos dados dos questionários. O que se pretende, de modo geral, é obter respostas para as questões de pesquisa propostas, obedecendo-se aos parâmetros teóricos e empíricos que presidiram a construção dos instrumentos.

## ANEXO 5

*Resultados do teste U de Mann-Whitney para os escores médios nos domínios da Escala de Crenças em relação à Velhice, considerada a variável sexo*

Variável	p-valor	Estatísticas Descritivas por Grupo						
		GENERO	N	MEDIA	DP	MAX	MEDIANA	MIN
Crença - Geral	0.8684	MASCULIN	35	2.63	0.44	3.67	2.60	1.73
		FEMININO	67	2.61	0.56	3.63	2.67	1.50
Domínio Cognitivo	0.9017	GENERO	N	MEDIA	DP	MAX	MEDIANA	MIN
		MASCULIN	35	2.75	0.56	3.9	2.8	1.5
		FEMININO	67	2.75	0.62	4.0	2.8	1.3
Domínio Agência	0.9352	GENERO	N	MEDIA	DP	MAX	MEDIANA	MIN
		MASCULIN	35	2.56	0.56	3.67	2.67	1.5
		FEMININO	67	2.54	0.71	3.83	2.67	1.0
Domínio Relacionamento Social	0.9295	GENERO	N	MEDIA	DP	MAX	MEDIANA	MIN
		MASCULIN	35	2.38	0.53	3.29	2.43	1.43
		FEMININO	67	2.40	0.53	3.43	2.29	1.00
Domínio Persona	0.3490	GENERO	N	MEDIA	DP	MAX	MEDIANA	MIN
		MASCULIN	35	2.78	0.57	4.00	2.86	1.71
		FEMININO	67	2.66	0.69	4.29	2.57	1.14

## ANEXO 6

*Resultados do teste U de Mann-Whitney para os escores médios nos domínios da Escala de Crenças em relação à Velhice, considerada a variável área de formação na graduação*

Variável	p-valor	Estatísticas Descritivas por Grupo						
		GRADU	N	MEDIA	DP	MAX	MEDIANA	MIN
Crença - Geral	0.1818	HUMAN/SOCIAIS	52	2.54	0.56	3.67	2.47	1.50
		BIOLÓG/SAÚDE	45	2.69	0.48	3.63	2.70	1.57
		GRADU	N	MEDIA	DP	MAX	MEDIANA	MIN
Domínio Cognitivo	0.1062	HUMAN/SOCIAIS	52	2.64	0.66	3.9	2.65	1.3
		BIOLÓG/SAÚDE	45	2.86	0.53	4.0	2.80	1.7
		GRADU	N	MEDIA	DP	MAX	MEDIANA	MIN
Domínio Agência	0.1018	HUMAN/SOCIAIS	52	2.45	0.68	3.83	2.50	1.00
		BIOLÓG/SAÚDE	45	2.66	0.63	3.83	2.67	1.33
		GRADU	N	MEDIA	DP	MAX	MEDIANA	MIN
Domínio Relacionamento Social	0.9248	HUMAN/SOCIAIS	52	2.39	0.58	3.43	2.43	1.00
		BIOLÓG/SAÚDE	45	2.38	0.46	3.43	2.29	1.43
		GRADU	N	MEDIA	DP	MAX	MEDIANA	MIN
Domínio Persona	0.3238	HUMAN/SOCIAIS	52	2.64	0.65	4.29	2.57	1.43
		BIOLÓG/SAÚDE	45	2.77	0.65	4.00	2.86	1.14
		GRADU	N	MEDIA	DP	MAX	MEDIANA	MIN

**ANEXO 7**

*Questionário para avaliação de conhecimentos em gerontologia*

*Palmore Aging Quiz*

<b>PALMORE'S FACTS ON AGING QUIZ (FAQ 1) MULTIPLE-CHOICE VERSION</b>
--

\* correct answer

+ positive bias

- negative bias

0 neutral

1. The proportion of people over 65 who are senile (have impaired memory, disorientation, or dementia) is:
  - a. about 1 in 100 +
  - b. about 1 in 10 \*
  - c. about 1 in 2 -
  - d. the majority -
  
2. The senses that tend to weaken in old age are:
  - a. sight and hearing +
  - b. taste and smell +
  - c. sight, hearing, and touch +
  - d. all five senses \*
  
3. The majority of old couples:
  - a. have little or no interest in sex -
  - b. are not able to have sexual relations -
  - c. continue to enjoy sexual relations \*
  - d. think sex is only for the young -
  
4. Lung vital capacity in old age:
  - a. tends to decline \*
  - b. stays about the same among non-smokers +
  - c. tends to increase among healthy old people +
  - d. is unrelated to age +
  
5. Happiness among old people is:
  - a. rare -
  - b. less common than among younger people -
  - c. about as common as among younger people \*
  - d. more common than among younger people +
  
6. Physical strength:
  - a. tends to decline with age \*
  - b. tends to remain the same among healthy old people +
  - c. tends to increase among healthy old people +
  - d. is unrelated to age +

7. The percentage of people over 65 in long-stay institutions (such as nursing homes, mental hospital, and homes for the aged) is about:
- a. 5% \*
  - b. 10% -
  - c. 25% -
  - d. 50% -
8. The accident rate per driver over age 65 is:
- a. higher than for those under 65 -
  - b. about the same as for those under 65 -
  - c. lower than for those under 65 \*
  - d. unknown 0
9. Most workers over 65:
- a. work less effectively than younger workers -
  - b. work as effectively as younger workers \*
  - c. work more effectively than younger workers +
  - d. are preferred by most employers +
10. The proportion of people over 65 who are able to do their normal activities is about:
- a. one-tenth -
  - b. one-quarter -
  - c. one-half -
  - d. three-fourths \*
11. Adaptability to change among people over 65 is:
- a. rare -
  - b. present among about half -
  - c. present among most \*
  - d. more common than among younger people +
12. As for old people learning new things:
- a. most are unable to learn at any speed -
  - b. most are able to learn, but at a slower speed \*
  - c. most are able to learn as fast as younger people +
  - d. learning speed is unrelated to age +
13. Depression is more frequent among:
- a. people over 65 -
  - b. adults 65 \*
  - c. young people 0
  - d. children 0

14. Old people tend to react:
- slower than younger people \*
  - at about the same speed as younger people +
  - faster than younger people +
  - slower or faster than younger people, depending on the type of test +
15. Old people tend to be:
- more alike than younger people -
  - the same as younger people in terms of likeness 0
  - less alike than younger people 0
  - more alike in some respects and less alike in others \*
16. Most old people say:
- they are seldom bored \*
  - they are sometimes bored -
  - they are often bored -
  - life is monotonous -
17. The proportion of old people who are socially isolated is:
- almost all -
  - about half -
  - less than a fourth \*
  - almost none -
18. The accident rate among workers over 65 tends to be:
- higher than among younger workers -
  - about the same as among younger workers -
  - lower than among younger workers \*
  - unknown because there are so few workers over 65 -
19. The proportion of the U.S. population now age 65 or over is:
- 3% 0
  - 13% \*
  - 23% 0
  - 33% 0
20. Medical practitioners tend to give older patients:
- lower priority than younger patients \*
  - the same priority as younger patients +
  - higher priority than younger patients +
  - higher priority if they have Medicaid +
21. The poverty rate (as defined by the federal government) among old people is:
- higher than among children under age 18 -
  - higher than among all persons under 65 -
  - about the same as among persons under 65 -
  - lower than among persons under 65 \*

22. Most old people are:
- a. employed +
  - b. employed or would like to be employed +
  - c. employed, do housework or volunteer work, or would like to do some kind of work \*
  - d. not interested in any work -
23. Religiosity tends to:
- a. increase in old age 0
  - b. decrease in old age 0
  - c. be greater in the older generation than in the younger generations \*
  - d. be unrelated to age 0
24. Most old people:
- a. are seldom angry \*
  - b. are often angry -
  - c. are often grouchy -
  - d. often lose their tempers -
25. The health and economic status of old people (compared to younger people) in the year 2010 will:
- a. be higher than now \*
  - b. be about the same as now -
  - c. be lower than now -
  - d. show no consistent trend -

Fonte: HARRIS, CHANGAS & PALMORE (1996)

## ANEXO 8

Tabela 2

*Diferenças de desempenho dos grupos no Questionário Palmore-Neri-Cachioni, considerando-se as variáveis educacionais e profissionais e a variável sexo*

<b>Variável</b>	Formação acadêmica (graduação)	Frequência a cursos de gerontologia	Participação grupos de pesquisa gerontologia	Participação grupos de estudo gerontologia	Leituras em gerontologia	Leituras em educação de adultos ou idosos	Trabalho anterior com idosos	Sexo
<b>p-valor</b>	0.0056*	0.0390*	0.1386	0.0095*	0.1845	0.1065	0.0311*	0.7021

## ANEXO 9

Tabela 5

*Resultados do Kruskal-Wallis e estatísticas descritivas relativas aos acertos por item, por domínio e por instituição no Questionário Palmore-Neri-Cachioni*

Variável	p-valor*	Estatísticas Descritivas por Grupo							
		INSTI	N	MEDIA	DP	MAX	MEDIANA	MIN	
<b>Domínio Cognitivo</b> (Itens 1, 9, 12)	0.2486	CREATI	11	72.73	29.13	100.0	66.7	33.3	
		NETI	22	54.55	28.26	100.0	50.0	0.0	
		UNATI	20	51.67	25.31	100.0	50.0	0.0	
		NIEATI	13	43.59	28.50	66.7	66.7	0.0	
		USP	15	66.67	30.86	100.0	66.7	0.0	
		PUCCAMP	7	57.14	41.79	100.0	33.3	0.0	
		UNIMEP	14	59.52	26.73	100.0	66.7	0.0	
<b>Domínio Físico</b> (Itens 2, 3, 4, 6, 8, 14, 18)	0.7642	CREATI	11	64.94	18.48	85.7	71.4	28.6	
		NETI	22	59.09	20.34	85.7	57.1	0.0	
		UNATI	20	52.14	27.53	100.0	57.1	14.3	
		NIEATI	13	61.54	14.74	85.7	57.1	28.6	
		USP	15	56.19	18.28	85.7	57.1	28.6	
		PUCCAMP	7	53.06	13.59	71.4	42.9	42.9	
		UNIMEP	14	57.14	30.17	100.0	42.9	14.3	
<b>Domínio Psicológico</b> (Itens 3, 5, 10, 11, 13, 15, 16, 23, 24)	0.3983	CREATI	11	45.45	14.45	66.7	44.4	11.1	
		NETI	22	37.37	13.08	66.7	33.3	11.1	
		UNATI	20	35.00	17.76	66.7	33.3	0.0	
		NIEATI	13	44.44	14.34	77.8	44.4	22.2	
		USP	15	37.04	12.36	55.6	33.3	11.1	
		PUCCAMP	7	42.86	14.95	66.7	44.4	22.2	
		UNIMEP	14	41.27	15.97	66.7	44.4	22.2	
<b>Domínio Social</b> (Itens 7, 10, 15, 17, 19, 20, 21, 22, 25)	0.3600	CREATI	11	42.42	22.67	77.8	33.3	11.1	
		NETI	22	51.52	22.37	88.9	55.6	0.0	
		UNATI	20	39.44	20.22	77.8	38.9	11.1	
		NIEATI	13	44.44	13.61	66.7	44.4	22.2	
		USP	15	39.26	22.17	88.9	33.3	11.1	
		PUCCAMP	7	41.27	21.00	66.7	44.4	11.1	
		UNIMEP	14	50.00	19.37	77.8	50.0	11.1	
<i>Pontuação por Domínios, para todas as instituições juntas</i>			N	MEDIA	DP	MAX	MEDIANA		
			MIN						
			COGNITIVO	102	57.19	29.43	100.0	66.7	0
			FÍSICO	102	57.56	21.88	100.0	57.2	0
			PSICOLÓGICO	102	39.54	14.88	77.8	44.4	0
		SOCIAL	102	44.55	20.54	88.9	44.4	0	

\*p-valor referente ao teste de Kruskal-Wallis para comparação da pontuação entre as Instituições.

## ANEXO 10

*Resultados do Mann-Whitney e estatísticas descritivas relativas aos acertos no Questionário Palmore-Neri-Cachioni, segundo variáveis educacionais e profissionais e segundo sexo*

Variável	p-valor	Estatísticas Descritivas						
		GRADU	N	MEDIA	DP	MAX	MEDIANA	MIN
Área em que fez a graduação	0.0056	HUMAN/SOCIAIS	52	11.21	3.40	18	11	1
		BIOLÓG/SAÚDE	45	<b>13.16</b>	3.02	19	13	7
Área em que fez a pós-graduação	0.0016	POSGRCAT	N	MEDIA	DP	MAX	MEDIANA	MIN
		NÃO TEM	24	11.50	2.65	15	11.5	5
		LATO	21	10.95	3.50	17	11.0	3
		<b>GEROGERI</b>	<b>13</b>	<b>15.46</b>	<b>2.39</b>	<b>19</b>	<b>16.0</b>	<b>9</b>
		STRICTO	43	11.98	3.40	18	12.0	1
Cursos em gerontologia nos últimos cinco anos	0.0390	NUMGERON	N	MEDIA	DP	MAX	MEDIANA	MIN
		NÃO	74	11.68	3.13	18	12	1
		SIM	28	<b>13.25</b>	3.73	<b>13</b>	14	5
Participa de Grupo de Pesquisa em Gerontologia	0.1386	NUMPESQU	N	MEDIA	DP	MAX	MEDIANA	MIN
		NÃO	66	11.79	3.32	19	12	3
		SIM	36	12.69	3.52	18	13	1
Participa de Grupo de Estudo em Gerontologia	0.0095	NUMESTUD	N	MEDIA	DP	MAX	MEDIANA	MIN
		NÃO	65	11.54	3.3	19	11	3
		SIM	37	<b>13.11</b>	3.4	18	13	1
Leu Títulos sobre Gerontologia	0.1845	NUMTIVEG	N	MEDIA	DP	MAX	MEDIANA	MIN
		NÃO	26	11.38	2.33	16	12	6
		SIM	76	12.36	3.68	19	12	1
Leu Títulos sobre Educação de Adultos	0.1065	NUMTIEDU	N	MEDIA	DP	MAX	MEDIANA	MIN
		NÃO	51	11.47	3.53	18	12	1
		SIM	51	12.75	3.18	19	12	6
Trabalho anterior com idosos	0.0311	ANTUTI	N	MEDIA	DP	MAX	MEDIANA	MIN
		SIM	38	<b>13.16</b>	3.64	19	13	7
		NÃO	64	11.48	3.12	18	12	1
Sexo	0.7021	GENERO	N	MEDIA	DP	MAX	MEDIANA	MIN
		MASCULIN	35	11.86	3.48	18	12	1
		FEMININO	67	12.24	3.38	19	12	3

## ANEXO 11

*Resultados dos testes U de Mann-Whitney e Kruskal-Wallis, com os quais foram comparados os escores dos docentes das instituições na Escala de Desenvolvimento Pessoal*

Comparação dos domínios da Escala de Desenvolvimento Pessoal entre as instituições

Variável	p-valor*	Estatísticas Descritivas por Grupo							
		INSTI	N	MEDIA	DP	MAX	MEDIANA	MIN	
Domínio Criar (Itens 1, 2, 3, 14, 15 e 16)	0.0997	CREATI	11	4.50	0.34	5.00	4.50	4.00	
		NETI	22	4.45	0.39	5.00	4.50	3.50	
		UNATI	20	4.56	0.38	5.00	4.58	3.67	
		NIEATI	13	4.45	0.26	5.00	4.50	4.17	
		USP	15	4.47	0.35	4.83	4.67	3.67	
		PUCCAMP	7	4.86	0.15	5.00	4.83	4.67	
		UNIMEP	14	4.39	0.41	5.00	4.33	3.50	
		(Não houve diferença significativa de Pontuação para o Domínio "Criar" entre as Instituições).							
Domínio Oferecer (Itens 4, 5, 6, 11, 12, 13, 17, 18 e 20)	0.0237	INSTI							
		CREATI	11	4.21	0.49	4.89	4.11	3.22	
		NETI	22	4.18	0.39	4.89	4.22	3.33	
		UNATI	20	<b>4.08</b>	0.37	5.00	4.11	3.44	
		NIEATI	13	4.18	0.35	4.78	4.22	3.67	
		USP	15	<b>4.07</b>	0.42	4.78	4.11	3.22	
		PUCCAMP	7	<b>4.76</b>	0.24	5.00	4.89	4.33	
		UNIMEP	14	4.20	0.57	5.00	4.22	3.11	
		(Houve diferença significativa de Pontuação para o Domínio "Oferecer" entre as Instituições: PUCCAMP tem maior pontuação, enquanto que UNATI e USP têm menor pontuação).							
Domínio Manter (Itens 7, 8, 9, 10 e 19)	0.1547	INSTI							
		CREATI	11	4.42	0.32	4.8	4.4	3.6	
		NETI	22	4.40	0.38	5.0	4.4	3.2	
		UNATI	20	4.54	0.40	5.0	4.6	3.4	
		NIEATI	13	4.48	0.27	4.8	4.4	4.0	
		USP	15	4.29	0.51	5.0	4.4	2.8	
		PUCCAMP	7	4.71	0.36	5.0	4.8	4.0	
		UNIMEP	14	4.26	0.60	5.0	4.4	2.8	
		(Não houve diferença significativa de Pontuação para o Domínio "Manter" entre as Instituições).							

\*p-valor referente ao teste de Kruskal-Wallis para comparação da pontuação entre as Instituições.

Comparação dos subdomínios da Escala de Desenvolvimento Pessoal entre as instituições

Variável	p-valor*	Estatísticas Descritivas por Grupo						
		INSTI	N	MEDIA	DP	MAX	MEDIANA	MIN
Domínio Criar Sub-Domínio Produtividade (Item 1)	0.1321	CREATI	11	4.09	0.94	5	4.0	2
		NETI	22	4.36	1.00	5	5.0	1
		UNATI	20	4.50	0.51	5	4.5	4
		NIEATI	13	4.23	0.60	5	4.0	3
		USP	15	3.93	0.96	5	4.0	1
		PUCCAMP	7	4.43	0.53	5	4.0	4
		UNIMEP	14	3.79	1.05	5	4.0	1
		(Não houve diferença significativa de Pontuação para o Sub-Domínio "Produtividade" entre as Instituições).						
Domínio Criar Sub-Domínio Criatividade (Itens 15 e 16)	0.0036	CREATI	11	4.45	0.47	5	4.50	3.5
		NETI	22	4.16	0.64	5	4.50	2.5
		UNATI	20	4.48	0.55	5	4.50	2.5
		NIEATI	13	<b>4.04</b>	0.48	5	4.00	3.0
		USP	15	4.33	0.59	5	4.50	3.0
		PUCCAMP	7	<b>4.93</b>	0.19	5	5.00	4.5
		UNIMEP	14	4.32	0.70	5	4.25	2.5
		(Houve diferença significativa de Pontuação para o Sub-Domínio "Criatividade" entre as Instituições: PUCCAMP tem maior pontuação, enquanto que NIEATI tem menor pontuação).						
Domínio Criar Sub-Domínio Crescimento Pessoal (Itens 2, 3 e 14)	0.4305	CREATI	11	4.67	0.37	5	4.67	4.00
		NETI	22	4.67	0.41	5	4.83	3.67
		UNATI	20	4.63	0.48	5	4.83	3.33
		NIEATI	13	4.79	0.32	5	5.00	4.00
		USP	15	4.73	0.40	5	5.00	3.67
		PUCCAMP	7	4.95	0.13	5	5.00	4.67
		UNIMEP	14	4.64	0.31	5	4.67	4.33
		(Não houve diferença significativa de Pontuação para o Sub-Domínio "Crescimento Pessoal" entre as Instituições).						
Domínio Oferecer Sub-Domínio Transmissão de Conhecimentos (Itens 4 e 20)	0.5514	CREATI	11	4.59	0.63	5	5	3.0
		NETI	22	4.70	0.50	5	5	3.5
		UNATI	20	4.68	0.52	5	5	3.0
		NIEATI	13	4.65	0.47	5	5	3.5
		USP	15	4.70	0.62	5	5	3.0
		PUCCAMP	7	5.00	0.00	5	5	5.0
		UNIMEP	14	4.71	0.43	5	5	4.0
		(Não houve diferença significativa de Pontuação para o Sub-Domínio "Transmissão de Conhecimentos" entre as Instituições).						

\*p-valor referente ao teste de Kruskal-Wallis para comparação da pontuação entre as Instituições.

Variável	p-valor*	Estatísticas Descritivas por Grupo							
Domínio Oferecer Sub-Domínio Transmissão de Experiência de Vida  (Item 13)	0.1938	INSTI	N	MEDIA	DP	MAX	MEDIANA	MIN	
		CREATI	11	3.55	1.04	5	3	2	
		NETI	22	3.91	1.19	5	4	1	
		UNATI	20	3.65	1.04	5	4	1	
		NIEATI	13	4.23	0.93	5	5	3	
		USP	15	4.00	1.00	5	4	2	
		PUCCAMP	7	4.71	0.49	5	5	4	
		UNIMEP	14	3.79	1.25	5	4	1	
		(Não houve diferença significativa de Pontuação para o Sub-Domínio "Transmissão de Experiência de Vida" entre as Instituições).							
		Domínio Oferecer Sub-Domínio Legado Pessoal  (Itens 5, 12 e 17)	0.0973	INSTI	N	MEDIA	DP	MAX	MEDIANA
CREATI	11			4.15	0.66	5	4.33	3.00	
NETI	22			4.21	0.52	5	4.33	3.33	
UNATI	20			4.23	0.68	5	4.33	2.33	
NIEATI	13			4.46	0.35	5	4.33	4.00	
USP	15			3.73	0.83	5	3.67	2.33	
PUCCAMP	7			4.67	0.33	5	4.67	4.00	
UNIMEP	14			4.14	0.84	5	4.17	2.67	
(Não houve diferença significativa de Pontuação para o Sub-Domínio "Legado Pessoal" entre as Instituições).									
Domínio Oferecer Sub-Domínio Relações Positivas com Outros  (Itens 6, 11 e 18)	0.0078			INSTI	N	MEDIA	DP	MAX	MEDIANA
		CREATI	11	<b>4.24</b>	0.58	5.00	4.00	3.67	
		NETI	22	<b>3.89</b>	0.59	5.00	3.67	2.67	
		UNATI	20	<b>3.67</b>	0.60	5.00	3.67	2.67	
		NIEATI	13	<b>3.56</b>	0.63	4.33	3.67	2.67	
		USP	15	4.00	0.53	5.00	4.00	3.33	
		PUCCAMP	7	<b>4.71</b>	0.40	5.00	5.00	4.00	
		UNIMEP	14	4.05	0.87	5.00	4.17	3.00	
		(Houve diferença significativa de Pontuação para o Sub-Domínio "Relações Positivas com Outros" entre as Instituições: PUCCAMP e CREATI têm maior pontuação, enquanto que NIEATI e UNATI têm menor pontuação).							
		Domínio Manter Sub-Domínio Cuidar, Responsabilizar-se  (Itens 7, 9 e 10)	0.3891	INSTI	N	MEDIA	DP	MAX	MEDIANA
CREATI	11			4.21	0.31	4.67	4.33	3.67	
NETI	22			4.27	0.55	5.00	4.33	2.67	
UNATI	20			4.40	0.56	5.00	4.33	3.00	
NIEATI	13			4.26	0.43	5.00	4.33	3.33	
USP	15			4.18	0.60	5.00	4.33	2.67	
PUCCAMP	7			4.67	0.33	5.00	4.67	4.33	
UNIMEP	14			4.21	0.75	5.00	4.33	2.67	
(Não houve diferença significativa de Pontuação para o Sub-Domínio "Cuidar, Responsabilizar-se" entre as Instituições).									
Domínio Manter Sub-Domínio Propósito na Vida  (Itens 8 e 19)	0.0945			INSTI	N	MEDIA	DP	MAX	MEDIANA
		CREATI	11	4.73	0.47	5	5.0	3.5	
		NETI	22	4.59	0.45	5	4.5	3.5	
		UNATI	20	4.75	0.47	5	5.0	3.5	
		NIEATI	13	4.81	0.25	5	5.0	4.5	
		USP	15	4.47	0.69	5	4.5	3.0	
		PUCCAMP	7	4.79	0.57	5	5.0	3.5	
		UNIMEP	14	4.32	0.67	5	4.5	2.5	
		(Não houve diferença significativa de Pontuação para o Sub-Domínio "Propósito na Vida" entre as Instituições).							

\*p-valor referente ao teste de Kruskal-Wallis para comparação da pontuação entre as Instituições.

Desenvolvimento Pessoal (Total)	<b>0.7965</b>	INSTI2	N	MEDIA	DP	MAX	MEDIANA	MIN
		CREATI/NETI	33	4.33	0.28	4.85	4.25	3.65
		DEMAIS	69	4.35	0.33	5.00	4.35	3.60
Desenvolvimento Pessoal Domínio Criar	<b>0.4835</b>	INSTI2	N	MEDIA	DP	MAX	MEDIANA	MIN
		CREATI/NETI	33	4.46	0.37	5	4.5	3.5
		DEMAIS	69	4.51	0.36	5	4.5	3.5
Desenvolvimento Pessoal Domínio Oferecer	<b>0.9228</b>	INSTI2	N	MEDIA	DP	MAX	MEDIANA	MIN
		CREATI/NETI	33	4.19	0.42	4.89	4.22	3.22
		DEMAIS	69	4.19	0.45	5.00	4.22	3.11
Desenvolvimento Pessoal Domínio Manter	<b>0.4319</b>	INSTI2	N	MEDIA	DP	MAX	MEDIANA	MIN
		CREATI/NETI	33	4.41	0.36	5	4.4	3.2
		DEMAIS	69	4.43	0.46	5	4.4	2.8

\*p-valor referente ao teste de Mann-Whitney para comparação da pontuação entre as Instituições.

ANEXO 12

Resultados da Análise de Correspondência Múltipla

Inertia and Chi-Square Decomposition					Column Coordinates						
Singular Values	Principal Inertias	Chi-Squares	Percents	3	6	9	12	15		Dim1	Dim2
0.59164	0.35004	518.187	16.58%	-----+-----+-----+-----+-----	*****				20-39	-0.61819	0.63704
0.49519	0.24521	362.995	11.62%	*****					40-59	0.22247	-0.14002
0.47920	0.22963	339.936	10.88%	*****					>=60	0.46308	-0.84052
0.40028	0.16022	237.189	7.59%	*****					FEMININO	-0.19935	-0.13680
0.39342	0.15478	229.125	7.33%	*****					MASCULIN	0.38161	0.26188
0.37896	0.14361	212.595	6.80%	*****					BIOLÓG/SAÚDE	0.26788	0.81717
0.35284	0.12449	184.293	5.90%	*****					DEMAIS	-0.89561	0.25009
0.33710	0.11363	168.219	5.38%	*****					HUMAN/SOCIAIS	-0.14570	-0.73121
0.32667	0.10671	157.975	5.05%	*****					BIOLÓG/SAÚDE	0.95484	0.82382
0.31478	0.09908	146.680	4.69%	*****					HUMAN/SOCIAIS	0.48615	-1.02728
0.29121	0.08480	125.540	4.02%	*****					NÃO/APOSEN	-0.85809	0.05997
0.26459	0.07001	103.639	3.32%	*****					11-20	0.97087	-0.34296
0.25430	0.06467	95.731	3.06%	*****					<=10	0.38333	0.89304
0.23236	0.05399	79.923	2.56%	****					>=21	0.63096	-0.45723
0.20315	0.04127	61.094	1.95%	***					NÃO TEM	-0.96478	0.16068
0.18759	0.03519	52.096	1.67%	***					NÃO	-0.17634	-0.31650
0.17090	0.02921	43.235	1.38%	**					SIM	0.13377	0.24010
0.06748	0.00455	6.741	0.22%						GEROGERI	-0.09614	-0.09840
	-----	-----							LATU	0.03617	-0.20579
	2.11111	3125.19	(Degrees of Freedom = 729)						NÃO TEM	-1.36046	0.13892
									STRICTU	0.76989	0.05750
									1-5	0.74440	-0.46003
									6-10	0.40206	-0.23511
									>10	1.08385	1.04696
									NÃO TRAB ID	-0.46289	-0.01047
									EDUCAÇÃO	0.74821	-1.28930
									NÃO TRAB ID	-0.46289	-0.01047
									SAÚDE	0.80242	0.96813

Supplementary Column Coordinates		
	Dim1	Dim2
CREATI	-.379853	-.136886
NETI	0.141407	-.384099
NIEATI	-.667804	0.829171
PUCCAMP	0.768463	-.772824
UNATI	-.388282	-.136823
UNIMEP	0.556190	0.078429
USP	0.289907	0.414996

ANEXO 13

Resultados da 5ª Análise de Correspondência Múltipla

Inertia and Chi-Square Decomposition					Column Coordinates						
Singular Values	Principal Inertias	Chi-Squares	Percents	3	6	9	12	15	Dim1	Dim2	
0.56945	0.32427	484.158	14.74%	-----+-----+-----+-----+-----	*****				<P25	0.94666	0.05941
0.43585	0.18996	283.630	8.63%	*****					>P75	-1.03598	-0.29942
0.42159	0.17774	265.380	8.08%	*****					P25-P50	0.56905	0.38833
0.39594	0.15677	234.069	7.13%	*****					P50-P75	-0.25335	-0.08250
0.37220	0.13853	206.842	6.30%	*****					<P25	1.24512	-0.54018
0.35485	0.12592	188.003	5.72%	*****					>P75	-0.98695	-0.36302
0.35138	0.12347	184.352	5.61%	*****					P25-P50	0.55891	0.51997
0.34009	0.11566	172.688	5.26%	*****					P50-P75	-0.45956	0.52768
0.32448	0.10529	157.204	4.79%	*****					<P25	0.96681	-0.56826
0.31306	0.09801	146.334	4.45%	*****					>P75	-0.98710	-0.38466
0.29431	0.08662	129.329	3.94%	*****					P25-P50	0.52704	0.16446
0.28377	0.08052	120.228	3.66%	*****					P50-P75	-0.06109	1.21335
0.27902	0.07785	116.238	3.54%	*****					<P25	1.20612	-1.03324
0.26187	0.06858	102.390	3.12%	*****					>P75	-1.02819	-0.13988
0.25306	0.06404	95.613	2.91%	*****					P25-P50	0.68305	0.91613
0.24063	0.05790	86.455	2.63%	****					P50-P75	-0.51586	-0.19112
0.22397	0.05016	74.899	2.28%	****					<P25	0.29746	0.05921
0.21597	0.04664	69.642	2.12%	****					>P75	-0.87478	-0.08849
0.18688	0.03492	52.145	1.59%	***					P25-P50	0.27839	0.42762
0.17906	0.03206	47.871	1.46%	**					P50-P75	0.31788	-0.32072
0.17331	0.03004	44.845	1.37%	**					<P25	-0.34348	-0.35969
0.12264	0.01504	22.456	0.68%	*					>P75	0.19997	-0.43226
	2.20000	3284.77	(Degrees of Freedom = 961)						P25-P50	-0.08963	0.66583
									P50-P75	0.20478	0.11679
									NÃO	0.12263	-0.26865
									SIM	-0.05865	0.12848
									NÃO	0.44427	-0.67264
									SIM	-0.25289	0.38289
									NÃO	0.08918	-0.04431
									SIM	-0.56054	0.27849
									NÃO	-0.16386	0.61964
									SIM	0.09327	-0.35272

## ANEXO 14

*Resultado da ACM para Questionário Palmore-Neri-Cachioni*

Inertia and Chi-Square Decomposition				
Singular Values	Principal Inertias	Chi-Squares	Percents	
				3 6 9 12 15
0.51766	0.26797	506.013	11.91%	*****
0.46012	0.21171	399.767	9.41%	*****
0.40309	0.16248	306.821	7.22%	*****
0.38817	0.15067	284.520	6.70%	*****
0.36702	0.13470	254.357	5.99%	*****
0.35707	0.12750	240.757	5.67%	*****
0.34302	0.11766	222.188	5.23%	*****
0.33230	0.11043	208.519	4.91%	*****
0.31164	0.09712	183.389	4.32%	*****
0.30619	0.09375	177.038	4.17%	*****
0.29260	0.08562	161.669	3.81%	*****
0.28510	0.08128	153.490	3.61%	*****
0.27863	0.07764	146.601	3.45%	*****
0.25954	0.06736	127.198	2.99%	*****
0.25740	0.06625	125.107	2.94%	*****
0.23503	0.05524	104.308	2.46%	****
0.22923	0.05255	99.224	2.34%	****
0.21281	0.04529	85.516	2.01%	***
0.20672	0.04273	80.696	1.90%	***
0.19980	0.03992	75.380	1.77%	***
0.19544	0.03820	72.127	1.70%	***
0.17375	0.03019	57.006	1.34%	**
0.16729	0.02798	52.844	1.24%	**
0.16318	0.02663	50.282	1.18%	**
0.15937	0.02540	47.963	1.13%	**
0.11717	0.01373	25.922	0.61%	*
	-----	-----		
	2.25000	4248.7	(Degrees of Freedom = 1444)	

## ANEXO 15

*Resultado da ACM para Escala de Crenças em Relação à Velhice*

Inertia and Chi-Square Decomposition					
Singular Values	Principal Inertias	Chi-Squares	Percents	3	6 9 12 15
0.53290	0.28398	557.894	12.62%	*****	*****
0.45812	0.20988	412.313	9.33%	*****	*****
0.42735	0.18263	358.780	8.12%	*****	*****
0.40371	0.16298	320.186	7.24%	*****	*****
0.36888	0.13607	267.325	6.05%	*****	*****
0.35115	0.12330	242.239	5.48%	*****	*****
0.33168	0.11001	216.128	4.89%	*****	*****
0.31530	0.09941	195.302	4.42%	*****	*****
0.31148	0.09702	190.602	4.31%	*****	*****
0.29798	0.08879	174.432	3.95%	*****	*****
0.28252	0.07982	156.810	3.55%	*****	*****
0.28108	0.07901	155.211	3.51%	*****	*****
0.27312	0.07460	146.549	3.32%	*****	*****
0.26354	0.06945	136.440	3.09%	*****	*****
0.24995	0.06248	122.738	2.78%	*****	*****
0.24534	0.06019	118.247	2.68%	****	****
0.22940	0.05262	103.384	2.34%	****	****
0.22578	0.05098	100.144	2.27%	****	****
0.21046	0.04430	87.021	1.97%	***	***
0.20580	0.04235	83.203	1.88%	***	***
0.18614	0.03465	68.070	1.54%	***	***
0.17648	0.03115	61.187	1.38%	**	**
0.15679	0.02458	48.296	1.09%	**	**
0.14962	0.02239	43.982	1.00%	**	**
0.13246	0.01755	34.469	0.78%	*	*
0.09910	0.00982	19.293	0.44%	*	*
	2.25000	4420.24	(Degrees of Freedom = 1444)		

## ANEXO 16

*Resultado da ACM para Escala de Desenvolvimento Pessoal*

Inertia and Chi-Square Decomposition					
Singular Values	Principal Inertias	Chi-Squares	Percents	3	6 9 12 15
0.50283	0.25284	420.012	11.59%	*****	
0.45620	0.20811	345.710	9.54%	*****	
0.42769	0.18292	303.863	8.38%	*****	
0.41288	0.17047	283.183	7.81%	*****	
0.38367	0.14720	244.531	6.75%	*****	
0.36453	0.13288	220.735	6.09%	*****	
0.34917	0.12192	202.525	5.59%	*****	
0.32595	0.10624	176.488	4.87%	*****	
0.31543	0.09949	165.275	4.56%	*****	
0.30982	0.09599	159.448	4.40%	*****	
0.28772	0.08278	137.512	3.79%	*****	
0.28537	0.08143	135.274	3.73%	*****	
0.27179	0.07387	122.711	3.39%	*****	
0.25300	0.06401	106.327	2.93%	*****	
0.24568	0.06036	100.263	2.77%	*****	
0.23839	0.05683	94.406	2.60%	****	
0.22733	0.05168	85.850	2.37%	****	
0.20759	0.04309	71.588	1.98%	***	
0.20666	0.04271	70.944	1.96%	***	
0.18949	0.03591	59.647	1.65%	***	
0.16951	0.02873	47.730	1.32%	**	
0.15877	0.02521	41.873	1.16%	**	
0.13087	0.01713	28.451	0.78%	*	
	2.18182	3624.35	(Degrees of Freedom = 1156)		

ANEXO 17

Resultados da 3ª Análise de Correspondência Múltipla

Inertia and Chi-Square Decomposition						Column Coordinates					
Singular Values	Principal Inertias	Chi-Squares	Percents	3	6	9	12	15		Dim1	Dim2
0.40119	0.16095	211.793	13.62%	*****					<P25	-0.12302	0.27797
0.38106	0.14521	191.076	12.29%	*****					>P75	-0.11290	-0.70756
0.35416	0.12543	165.046	10.61%	*****					P25-P50	0.61373	0.33114
0.34580	0.11958	157.349	10.12%	*****					P50-P75	-0.30842	0.07190
0.32035	0.10262	135.037	8.68%	*****					NÃO	-0.69097	0.21174
0.31755	0.10084	132.690	8.53%	*****					SIM	0.33046	-0.10126
0.29650	0.08791	115.679	7.44%	*****					NÃO	-0.61926	0.57828
0.27621	0.07629	100.390	6.46%	*****					SIM	0.35250	-0.32917
0.26640	0.07097	93.385	6.01%	*****					NÃO	-0.08972	0.11757
0.25040	0.06270	82.508	5.31%	*****					SIM	0.56396	-0.73904
0.22882	0.05236	68.897	4.43%	*****					NÃO	0.59219	-0.78391
0.20955	0.04391	57.783	3.72%	*****					SIM	-0.33710	0.44622
0.18177	0.03304	43.477	2.80%	*****					NÃO	-0.37179	-0.13173
									SIM	0.81329	0.28815
									NÃO	1.20688	0.60464
									SIM	-0.08893	-0.04455
									NÃO	-0.10751	-0.06955
	1.18182	1555.11	(Degrees of Freedom = 529)						SIM	1.26330	0.81725
									NÃO	-0.64256	-0.58971
									SIM	0.41455	0.38046
									NÃO	0.06453	0.59957
									SIM	-0.07856	-0.72991
									NÃO	0.16964	0.01529
									SIM	-0.79163	-0.07136