

MOTIVOS E VANTAGENS ASSOCIADOS AO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA EM UNIVERSIDADES DA TERCEIRA IDADE

Meire Cachioni¹
Anita Liberalesso Neri²

Resumo

É importante que as universidades se envolvam sistematicamente na formação de especialistas para responder às demandas de ensino, administração, pesquisa e extensão decorrentes da crescente presença de adultos maduros e idosos nas Universidades da Terceira Idade. Pesquisar as características dos atuais professores ajuda no planejamento de ações para o aprimoramento de sua formação. Estudamos 102 docentes de sete Universidades da Terceira Idade visando a verificar suas motivações profissional e pessoal para trabalhar com idosos. Os programas eram os mais representativos de um universo previamente categorizado em seis modelos educacionais: (1) Núcleo de Estudos da Terceira Idade da Universidade Federal de Santa Catarina; (2) Núcleo Integrado de Estudos e Apoio à Terceira Idade da Universidade Federal de Santa Maria; (3) Universidade da Terceira Idade da Pontifícia Universidade Católica de Campinas; U3I da Universidade Metodista de Piracicaba; (4) Centro Regional de Estudos e Atividades para a Terceira Idade da Universidade de Passo Fundo; (5) Universidade Aberta da Terceira Idade da Universidade Estadual do Rio de Janeiro; (6) UnATI da Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz da Universidade de São Paulo. O instrumento foi um questionário sobre motivos para ser docente no programa e ganhos pessoais e profissionais derivados. Análises dos dados revelaram que os motivos são ganhos pessoais e profissionais, ideológicos, financeiros, e convite. Os docentes sentem-se beneficiados pessoal e profissionalmente pelo trabalho com idosos. A docência a idosos proporciona-lhes trocas pessoais e culturais significativas. Os programas parecem ser *locus* propício para a reflexão acerca do próprio envelhecimento.

Palavras-chave: Universidades da Terceira Idade. Professores: educação. Motivação (Psicologia).

¹ Pós-doutora em Educação e Doutora em Gerontologia pela Universidade Estadual de Campinas. Docente do Curso de Gerontologia da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo. E-mail: meirec@ymail.com

² Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. E-mail: anitalbn@uol.com.br

1 Introdução

O conceito de motivação figura entre os mais destacados da Psicologia. Trata-se de um 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; DIMARINO-LINNEN, 2000).

O estudo desta variável tem apontado para o fato de que não seria possível falar de uma motivação geral que funcione para todas as situações, mas sim que se deveria levar em conta o contexto a ser analisado. Nesse sentido, poder-se-ia falar em motivação para a educação, motivação atlética, política, entre outras. Assim, a motivação para a realização profissional seria um componente de um construto mais geral de motivação para a realização, que, por sua vez, estaria contido em um construto mais amplo de motivação (MARTINELLI; BARTHOLOMEU, 2007).

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 behavio-

ristas, 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 *et al.* (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, 1986; 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. Caracterizou-a 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 podem 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 despender esforços e a persistência.

As abordagens sócio-cognitivistas têm defendido a existência de duas orientações motivacionais, a intrínseca e a extrínseca, sendo essas tratadas não como aditivas, mas interativas. Dessa forma, a motivação intrínseca refere-se à execução de atividades no qual o prazer é inerente à mesma. O indivíduo busca, naturalmente, novidades e desafios, não sendo necessárias pressões externas ou prêmios pelo cumprimento da tarefa, uma vez que a participação nessa é a recompensa principal. Segundo Deci e Ryan (2000), essa orientação motivacional é a base para o crescimento, integridade psicológica e coesão social, representando assim o potencial positivo da natureza humana. Por outro lado, a motivação extrínseca apresenta-se como a motivação para trabalhar em resposta a algo externo à tarefa ou atividade, como para a obtenção de recompensas materiais ou sociais, de reconhecimento, objetivando atender aos comandos ou pressões de outras pessoas ou para demonstrar competências e habilidades (MARTINELLI; BARTHOLOMEU, 2007).

A motivação intrínseca é o fenômeno que melhor representa o potencial positivo da natureza humana, sendo considerada por Deci e Ryan (2000), Ryan e Deci (2000), entre outros, a base para o crescimento, integridade psicológica e coesão social. Configura-se como uma tendência natural para buscar novidade, desafio, para obter e exercitar as próprias capacidades. Refere-se ao envolvimento em determinada atividade por sua própria causa, por esta ser interessante, envolvente ou, de alguma forma, geradora de satisfação. Tal envolvimento é considerado ao mesmo tempo espontâneo, parte do interesse individual, e autotélico, isto é, a atividade é um fim em si mesma (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004).

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).

A base inicial para a *teoria da autodeterminação* é a concepção do ser humano como organismo ativo, dirigido para o crescimento, desenvolvimento integrado do sentido do *self* e para integração com as estruturas sociais. Nesse empenho evolutivo estaria incluída a busca de experiências com atividades interessantes para alcançar os objetivos de:

- a) desenvolver habilidades e exercitar capacidades;
- b) buscar e obter vínculos sociais; e

c) obter um sentido unificado do *self* por meio da integração das experiências intrapsíquicas e interpessoais.

Nessa perspectiva, consideram-se as ações autodeterminadas como essencialmente voluntárias e endossadas pessoalmente e, em contraposição, as ações controladas como resultado de pressões decorrentes de forças interpessoais ou intrapsíquicas. No primeiro caso, a regulação do comportamento é escolhida pela pessoa, já no segundo caso, o processo de regulação pode ou não ser consentido. Aplicada ao contexto educacional, a *teoria da autodeterminação* focaliza a promoção do interesse dos estudantes pela aprendizagem, a valorização da educação e a confiança nas próprias capacidades e atributos (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004; WIGFIELD; ECCLES, 2001).

Com o objetivo de compreender a energia e a direção do comportamento motivado, a *teoria da autodeterminação* postula a existência de algumas necessidades psicológicas básicas e inatas que movem os seres humanos, sendo definidas como os nutrientes necessários para um relacionamento efetivo e saudável destes com seu ambiente. Uma vez satisfeita, a necessidade psicológica promove sensação de bem-estar e de um efetivo funcionamento do organismo.

Três necessidades psicológicas inatas, subjacentes à motivação intrínseca, são propostas pela *teoria da autodeterminação*: a necessidade de autonomia, a necessidade de competência e a necessidade de pertencer ou de estabelecer vínculos. A satisfação das três é considerada essencial para um ótimo desenvolvimento e saúde psicológica.

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 *et al.* (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:

- a) sentimento holístico de existência imersa e encaminhada por uma atividade;
- b) ser absorvido pela ação e recompensa;
- c) foco de atenção num campo limitado de estímulo;

- d) necessidade de autoconsciência;
- e) tato no controle de suas próprias ações e do meio;
- f) 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:

- a) as estratégias de auto-regulação implicam a existência de propósito que dirige a ação;
- b) capacidade de realização com eficácia;
- c) a aprendizagem de auto-regulação comporta três processos: auto-observação (monitoramento das próprias atividades); auto-julgamento (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, prevêm 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:

- a) consciência social;
- b) ascensão profissional;
- c) interesses cognitivos;
- d) relações sociais.

Para Hiemstra (1973), 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:

- a) necessidade de enfrentamento: desenvolver determinadas habilidades intelectuais e profissionais, perante uma nova população de aprendizes;
- b) necessidade de contribuir: colocar em prática convicções ideológicas, com a finalidade de favorecer o bem-estar geral do aluno idoso;
- c) 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 à 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 depara-se com situações inéditas, com dúvidas, expectativas e motivações diversas. É nesse encontro que um e outro se educam amistosa 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 educam os idosos nos parece relevante, uma vez que esses profissionais encontram-se diante de uma nova realidade educativa.

2 Objetivos

Como objetivos para este estudo estabelecemos:

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

3 Metodologia

A seguir são descritas a amostra, o instrumento e os procedimentos para a coleta e para a análise de dados.

3.1 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 selecionar intencionalmente uma instituição representativa de cada modalidade existente no país. De

cada modalidade, escolhamos 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 Universidade da Terceira Idade (U3I) da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCAMP) e a U3I da Universidade Metodista de Piracicaba (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 entre o modelo de Vellas e o do Núcleo de Estudos da Terceira Idade (NETI) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 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 1 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 12 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, feito a partir de nossa solicitação.

Quadro 1: Caracterização dos programas participantes da pesquisa

Programa	Ano de início	Origem	Estrutura	Nº 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 sequencial. 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, sequencial e estruturado em módulos e disciplinas.	7
CREATI/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. O programa se estende a outros <i>campi</i> da universidade. A instituição oferece curso de Especialização em Gerontologia.	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 PUC-CAMP. 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

Notas: NETI/UFSC: Núcleo de Estudos da Terceira Idade da Universidade Federal de Santa Catarina; NIEATI/UFSM: Núcleo Integrado de Estudos e Apoio à Terceira Idade da Universidade Federal de Santa Maria; U3I/PUCCAMP: Universidade da Terceira Idade da Pontifícia Universidade Católica de Campinas; CREATI UN3/UPF: Centro Regional de Estudos e Atividades para a Terceira Idade (CREATI) da Universidade de Passo Fundo (UPF); UnATI/UERJ: Universidade Aberta da Terceira Idade da Universidade Estadual do Rio de Janeiro; U3I/UNIMEP Universidade da Terceira Idade da Universidade Metodista de Piracicaba; UnATI/USP ESALQ: Universidade Aberta da Terceira Idade da Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz da Universidade de São Paulo.

3.2 Instrumento

As questões cobrem os seguintes itens: instituição em que é docente numa Universidade da Terceira Idade; motivos para ser docente; possíveis ganhos ou vantagens pessoais e profissionais em ser docente no programa Universidade da Terceira Idade. No Quadro 2 estão descritas as perguntas.

Quadro 2: Motivos e vantagens para ser docente no programa Universidade da Terceira Idade.

Variável	Perguntas
Motivos	Por que motivos é professor na Universidade da Terceira Idade?
Crenças sobre ganhos pessoais e profissionais quanto à atuação como docente numa Universidade da Terceira Idade	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:

3.3 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, com informações sobre objetivos do trabalho; caracterização dos sujeitos e descrição do instrumento. 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 reunir-nos com os professores e aplicar os instrumentos. A aplicação do instrumento realizou-se em sessões individuais ou coletivas, conforme a disponibilidade e preferência de cada docente e de cada instituição.

Antes de iniciar a aplicação, foram explicitados aos participantes os objetivos do estudo, o formato do instrumento e a maneira de preenchê-lo. 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 foi feita para cada programa individualmente, para que eles utilizassem os resultados da maneira que desejassem.

3.4 Procedimentos para a Análise de Dados

As respostas dos sujeitos 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).

4 Resultados

Nos Quadros 3 e 4, a seguir, aparecem as categorias que resultaram dessa análise.

Quadro 3: Motivos para ser docente no programa Universidade da Terceira Idade.

Possibilidades / Respostas – exemplos	Categorias
– A vida se tornou mais bela, mais autêntica, mais “vívida”. – 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 4: Crenças sobre possíveis ganhos ou vantagens pessoais e profissionais em ser docente na Universidade da Terceira Idade.

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).

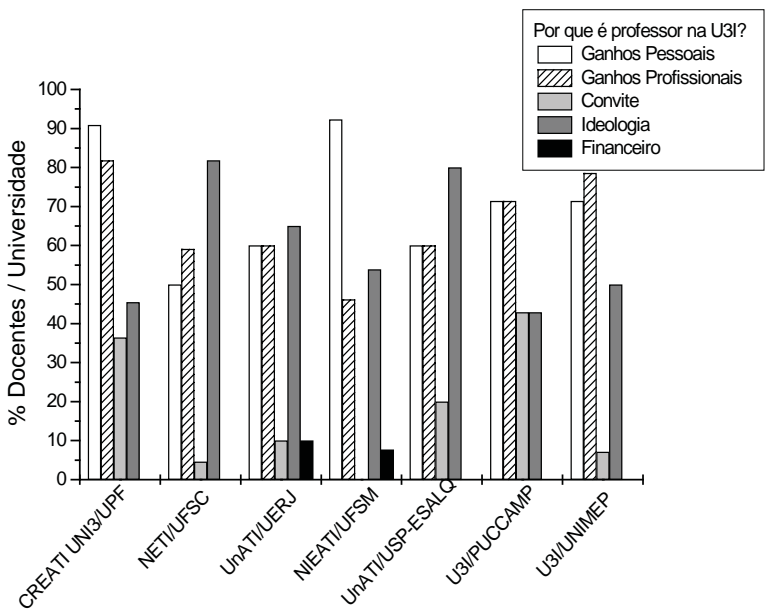


Figura 1: Motivos para ser docente na Universidade da Terceira Idade.

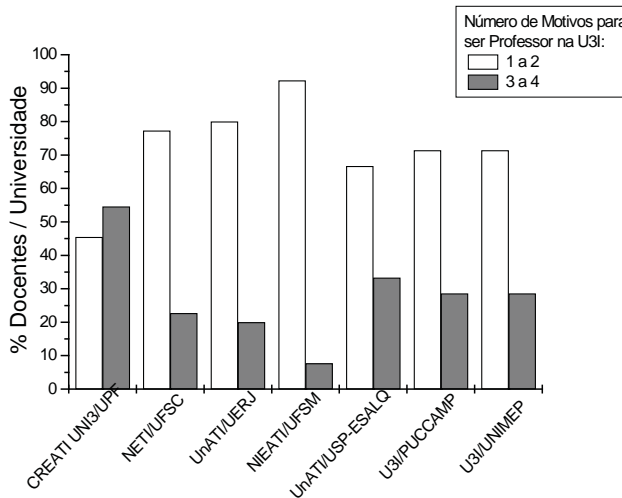


Figura 2: Número de motivos para ser docente.

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

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.

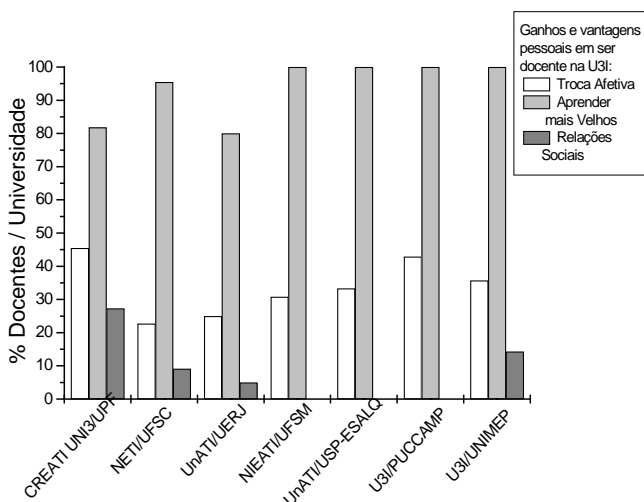


Figura 3: Ganhos e vantagens pessoais em ser docente.

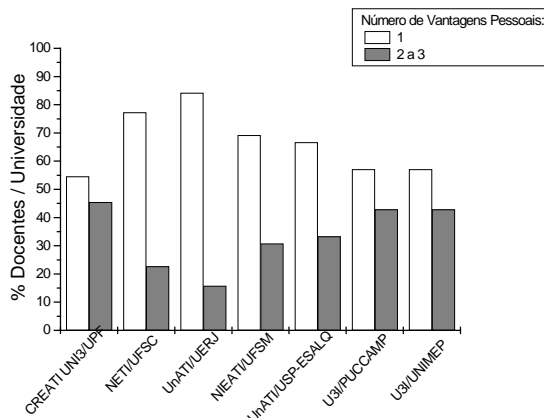


Figura 4: Número de ganhos e vantagens pessoais para ser docente.

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

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).

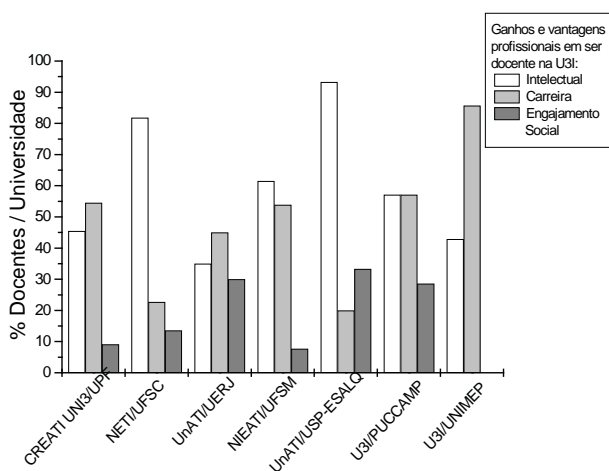


Figura 5: Ganhos e vantagens profissionais em ser docente na Universidade da Terceira Idade.

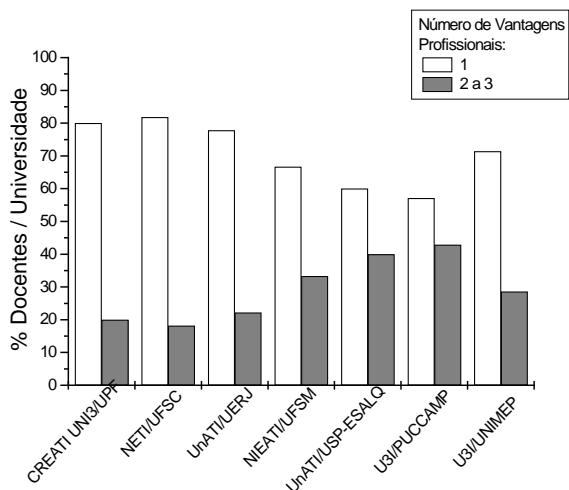


Figura 6: Número de ganhos e vantagens profissionais.

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.

5 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 no 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 um 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 (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004; ECCLES; 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/PUCAMP; 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 (1987), Hiemstra (1973), Martín García (1994), Tamer (1999), Fogaça (2000), Pelloso 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 *et al.* (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 Pelloso Lima (2001) relatam a intensa troca afetiva que se estabelece na relação professor/aluno como um dos benefícios mais citados. O'Connor (1987) 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 (1987), 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 (1996), 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 porque oferecem 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 *a 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 a carreira profissional, através de cursos de especialização ou atualização, dos grupos de estudo e pesquisa em gerontologia. O resultado desse aprendizado tem 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, p. 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 julgarem-se “*professores de idosos*”, mas acreditam que devem, sim, considerar-se parceiros, podendo dizer: “*Sou professor com o idoso*”, ou “*ao lado do idoso*”.

6 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”*.

REASONS AND ADVANTAGES ASSOCIATED TO THE EXERCISE OF TEACHING IN UNIVERSITIES OF OLD AGED PEOPLE

Abstract

It is important that the universities systematically get involved with the formation of specialists to answer for the demands in the education, administration, research, and extension that occur from the increasing presence of mature adults and elderly people in the Universities for the Old Age.

Researching about the characteristics of the current teachers contributes for the planning of actions aiming at the improvement of their formation. We carried through a study with 102 professors from seven Universities of the Old Age aiming at the verification of their professional and personal motivations on working with elderly people. The selected programs were the most representative from an universe previously categorized in six educational models: (1) NETI/UFSC; (2) NIEATI/UFMS; (3) U3I/PUCCAMP; U3I/UNIMEP; (4) CREATI UNI3/UPF; (5) UnATI/UERJ, (6) UnATI/USP-ESALQ. The instrument was a questionnaire about the reasons of being a professor in the program, and personal and professional achievements derivating from that. The analysis of the data revealed that the teachers feel motivated, and personally and professionally benefited by working with elderly people. Teaching elderly people provides them significant personal and cultural changes. These programs seem to be a proper locus for reflections on the well-succeeded aging.

Keywords: Universities of the Old Age. Teachers: education. Motivation (Psychology).

REFERÊNCIAS

ADES, Cesar. Sobre Motivação: notas à margem de um capítulo de manual. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 62-74, 1982.

BANDURA, Albert. *Self-Efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman, 1997.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Presses Universitaires de France, 1977.

BECKER, Fernando. *Da Ação à Operação: o caminho da aprendizagem em J. Piaget e P. Freire*. Porto Alegre: Palmarinca, 1993.

BERGAMINI, Cecília Whitaker. *Motivação nas Organizações*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1997.

BROPHY, Jere Edward. *Motivating Students to Learn*. New York: Mac Graw-Hill, 1998.

CACHIONI, Meire. *Envelhecimento Bem-Sucedido e Participação numa Universidade para a Terceira Idade: a experiência dos alunos da Universidade São Francisco*. 1998. 104 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

CONOVER, Willian Jones. *Practical Nonparametric Statistics*. New York: John Wiley, 1971.

COVINGTON, Martin. *The Will to Learn: a guide for motivating young people*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. The Flow Experience and its Significance for Human Psychology. In: CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly; CSIKSZENTMIHALYI, Isabella (Ed.). *Optimal Experience: psychological studies of flow in consciousness*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988. P. 15-35.

DECI, Edward; RYAN, Richard. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum, 1985.

DECI, Edward; RYAN, Richard. The “What” and “Why” of Goal Pursuits: human needs and self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, Hillsdale, v. 11, n. 4, p. 227-268, 2000.

DORFMAN, Thomas. Slayers and Leavers: professors in an era of no mandatory retirement. *Educational Gerontology*, Washington, DC, v. 28, p. 15-33, 2002.

ECCLES, Jacquelynne Sarah; WHIGFIELD, Allan. Motivational Beliefs, Values, and Goals. *Annual Review of Psychology*, Palo Alto, v. 53, n. 1, p. 109-132, 2002.

ERBOLATO, Regina Maria Prado Leite. *Universidade da Terceira Idade: avaliações e perspectivas de alunos e ex-alunos*. 1996. 173 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 1996.

FOGAÇA, Maria Cristina Costa Braga Hortelli. *Instituto de Educação Costa Braga: um espaço comunitário de reflexão sobre o envelhecimento*.

2000. 235 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini; BORUCHOVITCH, Evely. O Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos Estudantes: uma perspectiva da Teoria da Autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 143-150, 2004.

HAVIGHURST, Robert. *Sociological Backgrounds of Adult Education*. Chicago: Center for The Study of Liberal Education of Adults, 1976.

HIEMSTRA, Roger Paul. Educational Planning for Older Adults: a survey of “expressive” vs. “instrumental” preferences. *International Journal of Aging and Human Development*, Farmingdale, v. 4, n. 2, p. 147-156, 1973.

MARTÍN GARCÍA, Victor. *Educación y Envejecimiento*. Barcelona: PPU, 1994.

MARTINELLI, Selma de Cássia; BARTHOLOMEU, Daniel. Escala de Motivação Acadêmica: uma medida de motivação extrínseca e intrínseca. *Avaliação Psicológica*, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 21-31, 2007.

MARTINS DE SÁ, Jeanete Liasch. Da Universidade da 3ª Idade para a Comunidade: educação popular X educação acadêmica. *Cadernos de Serviço Social*, Campinas, v. 7, n. esp., p. 12-39, 1998.

MASLOW, Abraham. *Motivation and Personality*. 2nd ed. New York: Harper & Row, 1970.

McCASLIN, Mary; DIMARINO-LINNEN, Eleanor. Motivation and Learning in School: societal contexts, psychological constructs, and educational practices. In: GOOD, Thomas (Ed.). *American Education: yesterday, today and tomorrow*. Chicago: University of Chicago Press, 2000. P. 45-68.

NICHOLLS, Jonh *et al.* Students’ Theories of Mathematics and their Mathematical Knowledge: multiple dimensions of assessment. In: KULM, Gerald (Ed.). *Assessing Higher Order Thinking in Mathematics*. Washington, DC: American Association for the Advancement of Science, 1990. P. 137-154.

O'CONNOR, Darlene. Elders and Higher Education: instrumental or expressive goal? *Educational Gerontology*, Washington, DC, v. 13, p. 511-519, 1987.

PELLOSO LIMA, Marilda. *Gerontologia Educacional: uma pedagogia específica para o idoso: uma nova concepção de velhice*. São Paulo: LTr, 2001.

PFROMM NETO, Samuel. *Psicologia da Aprendizagem e do Ensino*. São Paulo: EPU: EDUSP, 1987.

ROTTER, Julian. Generalized Expectancies for Internal Versus External Control of Reinforcement. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, Washington, DC, v. 43, p. 56-67, 1986.

RUIZ, Valdete Maria. *Motivação para Estudar e Aprender em Universitários*. 2001. 153 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2001.

RYAN, Richard; DECI, Edward. The Darker and Brighter Sides of Human Existence: basic psychological needs as a unifying concept. *Psychological Inquiry*, Hillsdale, v. 11, n. 4, p. 319-338, 2000.

SHELDON, Kennon *et al.* What is Satisfying about Satisfying Events? Testing 10 candidate psychological needs. *Journal of Personality and Social Psychology*, Washington, DC, v. 80, n. 2, p. 325-339, 2001.

TAMER, Norma Liliana. Calidad y Equidad en la Educación de los Adultos Mayores. *Escuela Abierta*, Andalucía, n. 3, p. 103-132, 1999.

VERAS, Renato Peixoto (Org.). *Terceira Idade: desafios para o Terceiro Milênio*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará: UnATI, 1997.

VERAS, Renato Peixoto; CAMARGO JÚNIOR., Kenneth Rochel de. Idosos e Universidade: parceria para a qualidade de vida. In: VERAS, Renato Peixoto (Org.). *Terceira Idade: um envelhecimento digno para o cidadão do futuro*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995. P. 11-27.

WEINER, Bernard. An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*, Washington, DC, v. 92, p. 548-573, 1985.

WIGFIELD, Allan; ECCLES, Jacquelynne Sarah. *The Development of Achievement Motivation*. San Diego: Academic, 2001.

ZIMMERMAN, Barry. Attaining Self-Regulation: a social-cognitive perspective. In: BOEKAERTS, Monique; PINTRICH, Paul; ZEIDNER, Mosch (Ed.). *Handbook of Self-Regulation*. San Diego: Academic, 2000. P. 13-39.

Recebido em: 07-09-2007

1ª revisão: 03-12-2007

2ª revisão: 27-06-2008

Aceite final: 03-07-2008