

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

CRENÇAS EM RELAÇÃO À VELHICE, BEM-ESTAR  
SUBJETIVO E MOTIVOS PARA FREQUENTAR  
UNIVERSIDADE DA TERCEIRA IDADE

Autora: Flávia Pereira da Silva  
Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Anita Liberalesso Neri

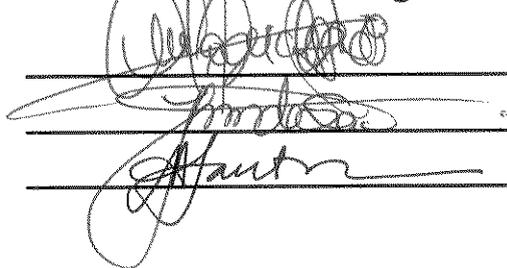
Este exemplar corresponde à  
redação final da dissertação  
de mestrado defendida por  
Flávia Pereira da Silva e  
aprovada pela Comissão  
Julgadora em

Data: 10/12/99

Assinatura:

  
Orientadora

Comissão Julgadora:

  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

1999

UNIDADE	Be
N.º CHAMADA:	7/ UNICAMP
	22.382
V.	Ex.
TOMBO BC/	40597
PROC.	248100
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	811,00
DATA	18/03/00
N.º CPD	

CM-00135060-7

**CATALOGAÇÃO NA FONTE ELABORADA PELA BIBLIOTECA  
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/ UNICAMP**

Si38c

Silva, Flávia Pereira da.

Crenças em relação à velhice: bem-estar subjetivo e motivos para freqüentar Universidade da Terceira Idade / Flávia Pereira da Silva. -- Campinas, SP : [s.n.], 1999.

Orientador: Anita Liberalesso Neri.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Velhice. 2. Qualidade de vida. 3. Bem estar .  
4. Motivação (Psicologia). 5. Gerontologia. I. Neri, Anita Liberalesso. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

**Dissertação apresentada ao  
Curso de Pós-Graduação em  
Gerontologia da Faculdade de  
Educação da Universidade  
Estadual de Campinas, para  
obtenção do título de Mestre em  
Gerontologia.**

À minha mãe Emilia e ao meu pai João,  
da simplicidade e da dignidade de suas vidas  
aprendi os valores essenciais pelos quais tenho  
pautado a minha vida.  
Dedico a eles este trabalho.

## AGRADECIMENTO MUITO ESPECIAL

À Profª Drª Anita Liberalesso Neri, pela generosidade em brindar-me com seu conhecimento, pela competentíssima orientação, pelo compromisso com o desenvolvimento da Gerontologia no Brasil, pela respeitabilidade e seriedade com que é reconhecida entre os pares e, em especial, pela afetividade sempre presente, mesmo nos momentos mais áridos, nestes caminhos e trilhas que percorremos e que haveremos de percorrer...

Agradeço também aos de Campinas:

- Andrea Lopes, Andrea Prates, Cláudia, Denise, Edison, Elizabeth, Frances, Guillermo, Jaime, João, Maria Eliane, Maria Lúcia, Meives, Ondina, Paulo, Serafim, Sônia e Viviane. Foi um privilégio formar com todos a Primeira Turma de Pós-Graduação em Gerontologia da Unicamp.
- Aos professores do Programa de Gerontologia, pela ousadia e competência...
- Mara Glauce, Suely Helena e Fabiana, sem elas não sei o que teria sido de nós na coordenação da Pós em Gerontologia, obrigada pela presteza e atenção...
- Nadir, da secretaria da Pós-Graduação da Faculdade de Educação, pela disponibilidade, competência e bom humor...
- Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Regina Moran e Valéria Baltar, pelo auxílio enorme com o território da estatística...
- Giovanna e Marcelo, meus amigos queridos, pela oportunidade de compartilhar grandes momentos de nossas vidas...
- Andrea Lopes, pelo muito que aprendi da nossa convivência, a cumplicidade, o apoio, as trocas de confidências, os sonhos confessos...
- Jaime Lisandro Pacheco, pelo apoio nos meus primeiros tempos de Campinas, às vezes um psicólogo, às vezes um irmão, e sempre um amigo...
- Heloísa Teixeira abriu-me a casa, obrigada pela primeira referência de família quando ainda era uma estrangeira...
- Solange Camargo, uma das minhas irmãs campineiras, pela generosidade, facilidade na convivência e por me socorrer nestes assuntos do mundo virtual...
- Lílian Camargo, minha outra irmã campineira, pela amizade, companheirismo e tantos shows...
- Silvinha Azevedo, da Segunda Turma de Pós em Gerontologia, pela amizade e boas risadas...
- Meire Cachioni, também da segunda turma, pelos conselhos, foi quase uma co-orientadora na fase de definição desse projeto...
- Sandra Magina, pela ajuda no comecinho desse trabalho...
- Marta Paschoali, por tudo que tem sido nossa convivência nos últimos tempos e, principalmente, pela tranquilidade nessa minha casa campineira...

E aos de Recife:

- Todos os que fazem o Departamento de Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Pernambuco, aos que já estavam: Ana Cláudia, Aneide, Ilka, Ivo, Kátia, Luziana, Míriam, Murilo, Raquel, Suely, Vera. E aos que chegaram depois: Érika, Fátima, Tereza e Valéria. Sem o empenho de todos para que eu pudesse me afastar não teria sido possível...
- Ilka Falcão e Kátia Magdala, pela cumplicidade e companheirismo, e por me fazerem acreditar que no fim tudo daria certo...
- Amélia Íris da Veiga Pessoa, pelo fax com as informações sobre a seleção para um certo programa de pós-graduação em gerontologia...
- Prof. Geraldo Marques Pereira, Vice-Reitor da Universidade Federal de Pernambuco, por todo o apoio que tem dado às questões referentes à velhice, desde os tempos de Diretoria do Centro de Ciências da Saúde...
- Prof. Dr. Mozart Neves Ramos, Magnífico Reitor da Universidade Federal de Pernambuco, por ter criado condições para que o sonho da UnATI viesse a tornar-se realidade...
- Todos os alunos da UnATI que generosamente participaram deste estudo. Em cada encontro uma oportunidade para aprender mais...
- Todos os monitores da UnATI, pela seriedade e dedicação que se envolveram no projeto...
- Todos os alunos de Terapia Ocupacional, em especial à turma que deixei com o semestre em curso, pela compreensão e confiança...
- Meu amigo Joaquim Cesário de Mello, pelas cartas, pelos telefonemas, pela cumplicidade, pela saudade, pela poesia...
- Robson Miranda, especialmente pelo primeiro ano em São Paulo, estar com ele significou ter minha referência nordestina sempre atualizada...
- Todos os meus amigos, que vêm desempenhando, cada um à sua maneira e ao seu tempo, papel fundamental nessa minha trajetória, por todo o significado que têm emprestado à minha vida...
- Minha família: João Banga, Emilia, Maninha, Nilson, Adilson, Fabiana, Maurício, Luzia, Joanã, Lucas, Mauricinho, Amanda, Maurílio e André. Com a certeza de sempre poder voltar é que posso continuar em frente ...

Em cada minuto que envelheço soma-se em mim, assim como em ti, um amontoado de coisas transitórias, algumas revestidas de ilusórias eternidades. Ao contrário de Adélia Prado não envelheço para trás. Envelheço para frente.

Joaquim Cesário de Mello

## APRESENTAÇÃO

O presente estudo foi realizado com idosos que frequentam uma Universidade Aberta à Terceira Idade, programa que vem se revelando um espaço privilegiado para se ter conhecimento sobre as características desse segmento etário. As Universidades Abertas à Terceira Idade sinalizam também como o país vem se adaptando ao envelhecimento de sua população.

A Universidade Federal de Pernambuco, criou em setembro de 1996 a sua Universidade Aberta à Terceira Idade - UnATI / UFPE. Tomou como modelo de funcionamento a Universidade Aberta à Terceira Idade da Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UnATI / UERJ, que tem como critérios fixos a gratuidade e a idade mínima de 60 anos para o ingresso no projeto. Este é o corte etário fixado pela Organização Mundial da Saúde para definir o início da velhice nos países em desenvolvimento.

Esta iniciativa da Universidade Federal de Pernambuco parece sintonizada com o argumento apresentado por Debert (1997), segundo o qual o ganho em visibilidade por parte do segmento idoso tem duas faces. Por um lado a velhice passa a merecer mais atenção das instituições sociais, uma vez que passa a ser encarada como uma questão social, e não apenas uma experiência individual e rara. Por outro lado, aparece o que Debert chama de “processo de reprivatização da velhice”, onde ela é novamente transformada em uma responsabilidade individual. Cada indivíduo é considerado como responsável pelo próprio destino, uma vez que a sociedade oferece aos idosos possibilidades de conhecer e vivenciar melhor o processo de envelhecimento.

A universidade pública pode contribuir para a desconstrução de mitos e preconceitos. Esse é um imperativo da atenção devida aos idosos, e também deve ser um compromisso ético da universidade para com a sociedade que a mantém. A implantação de um programa de Universidade Aberta interessa à instituição na medida em que faz a ligação entre a universidade e a sociedade; democratiza seus serviços; estimula seus professores a aprender (para conhecer e ensinar) sobre velhice; contribui para o conhecimento sobre velhice/envelhecimento em várias áreas do saber, e serve como campo de pesquisa.

Já no seu lançamento, o projeto contou com grande adesão social. As 107 vagas oferecidas em sete diferentes cursos foram de imediato preenchidas. Estes cursos têm a

duração de um semestre letivo, não estão vinculados à nenhuma estrutura curricular e são planejados para atender o interesse e a capacidade das pessoas idosas. Todos os cursos têm um caráter experimental, uma vez que os professores envolvidos não possuem formação na área de gerontologia e não têm experiência prévia em gerontologia educacional. É uma das pretensões da UnATI / UFPE a capacitação e a reciclagem de recursos humanos nessa área, a partir desse projeto. Além disso, pretende promover a produção de conhecimento sobre a velhice e o envelhecimento, o qual, segundo Veras (1995), é primordial à qualificação dos profissionais que atuam com esse segmento populacional.

Poder-se-ia argumentar que a inserção de um programa de universidade aberta à terceira idade seria uma iniciativa segregadora, porém um outro aspecto a ser considerado é a constituição de um espaço para o trabalho educacional com idosos. Ele coloca na agenda da instituição universitária uma preocupação com um grupo que, de outro modo, estaria completamente à margem da universidade.

Na Universidade Federal de Pernambuco, a Universidade Aberta à Terceira Idade está diretamente ligada à administração central, representada pela Pró-Reitoria de Extensão, o que não significa que suas atividades sejam exclusivamente de extensão. Assim como os três pilares de sustentação de uma universidade são o ensino, a pesquisa e a extensão, também a UnATI baseia-se nestes pressupostos. Daí suas atividades apontarem para os três níveis: o ensino para as pessoas idosas e a formação de recursos humanos para lidarem com a velhice; a pesquisa desse grupo populacional que passa a integrar a comunidade universitária e a grande possibilidade para a extensão, que é aberta pela convivência dos idosos com outros idosos e com os jovens e adultos que já integram a universidade.

Vários departamentos acadêmicos já se integraram ao projeto: Terapia Ocupacional, Educação Física, Nutrição, Fisioterapia, Medicina Social, Biblioteconomia, Administração, Artes e Comunicação, Informática, Letras, Biofísica. No segundo semestre de funcionamento a UnATI teve um aumento na oferta de cursos, que passaram de sete para 18, triplicando assim o número de idosos integrantes do projeto. Na passagem do primeiro para o segundo semestre de funcionamento a evasão foi praticamente inexistente.

Acontece que, no momento, muito pouco sabemos acerca deste grupo que passou a frequentar o ambiente universitário. Em linhas gerais, o que conhecemos sobre o idoso pernambucano restringe-se a quantos são e a que sexo pertencem. Portanto, inúmeras

questões estão sendo derivadas da experiência ora desenvolvida na UFPE. Precisamos identificar quais as motivações que encaminham os idosos para o projeto UnATI, quais suas experiências de envelhecimento, qual o seu perfil sócio-demográfico. Essas são as respostas que intentamos obter com esta investigação, além das respostas que, contribuirão para o conhecimento do fenômeno velhice no Brasil tomado como um todo.

Acredita-se que dados obtidos a partir de estudos dessa natureza podem contribuir para o aperfeiçoamento geral dos projetos que envolvem a atividade educacional para idosos. Além disso, acredita-se que é útil aproveitar a oportunidade única gerada pelo aglutinamento de idosos para produzir conhecimento científico sobre velhice e envelhecimento.

O arranjo demográfico da população brasileira vem sendo fortemente afetado por alterações nas taxas de mortalidade e fecundidade. Essas mudanças têm sido mais notáveis nas cinco últimas décadas.

Anteriormente definido como um país jovem, ou de jovens, o Brasil apresentou até 1970 uma constância na estrutura de sua população de 0 a 15 anos, de adultos entre 15 e 64 anos e de idosos de 65 anos e mais. A partir de 1980, em consequência da queda nos índices de fecundidade, o grupo de jovens passou a ter, em termos proporcionais, um peso bem menor na população total. Simultaneamente o aumento da longevidade vem ocasionando o aumento do peso relativo dos estratos de mais idade.<sup>1</sup>

Se o número absoluto de pessoas mais idosas aumenta numa população é sinal de que seus indivíduos estão envelhecendo cada vez mais e em maior número. A população idosa em 1991 atingiu um número superior a 7 milhões de pessoas, com um ganho médio anual líquido de 210.492 pessoas com 65 anos e mais, superando a média da década anterior que foi de 184.096 pessoas por ano (Berquó, 1999).

O aumento da população idosa assume cada vez mais relevância porque já supera o aumento da população total. Projeções feitas até o próximo ano apontam para uma redução no ritmo de crescimento desse segmento populacional até 2010, voltando a apresentar níveis elevados de crescimento entre 2010 e 2020. Nessa ocasião estima-se que, 1 em cada 13 brasileiros terá 65 anos ou mais. Hoje essa razão é de 1 para 20. Isso se dará ao mesmo

---

<sup>1</sup> Sobre o processo de transição demográfica no Brasil ver: Kalache, Veras & Ramos (1987); Ramos, Veras & Kalache (1987); Veras & Alves (1994); Berquó (1999).

tempo em que a população total estará apresentando uma queda no seu ritmo de crescimento.

Quando a sociedade pode garantir aos seus membros a possibilidade de viver por mais tempo, a sua atenção volta-se imediatamente à qualidade dessa existência. Viver bem, e envelhecer com boa qualidade de vida são categorias com significação única e universal. Estes conceitos são construídos a partir das crenças individuais, das experiências pessoais, dos anseios, expectativas e desejos que vão se processando durante o curso de vida dos indivíduos e das sociedades.

Esta pesquisa baseia-se no pressuposto de que a educação é um importante mediador de uma velhice bem sucedida, mas que sua ação sobre as pessoas depende de sua participação ativa. Participar ativamente de processos formais de educação na velhice pode ser visto simultaneamente como indicador e como determinante de velhice bem sucedida.

Este estudo insere-se na linha de pesquisa que vem sendo desenvolvida pelo Núcleo de Estudos Avançados em Psicologia do Envelhecimento, da Faculdade de Educação da UNICAMP, buscando relações entre qualidade de vida e educação na velhice. Faz parte também das preocupações dos profissionais que se dedicam à essa linha de pesquisa, o levantamento de temas típicos de psicologia do adulto maduro e do idoso, tais como geratividade, integridade e envolvimento. A perspectiva teórica subjacente às pesquisas em curso sobre o tema é a *life-span* de orientação dialética (Neri, 1995).

Os motivos que levam idosos a participar de programas dessa natureza são relacionados com temas centrais ao desenvolvimento de sua personalidade, quais sejam integridade, o envolvimento e a geratividade. A maneira como vão concretizá-los depende de sua história de vida e das condições atuais que, em conjunto, geram condições para auto-avaliação e para avaliação das condições da vida individual e da vida do grupo.

Portanto, conhecer as inter-relações entre satisfação com a vida, crenças em relação à velhice e motivos para freqüentar uma Universidade da Terceira Idade parece-nos relevante ao exame dos processos envolvidos na adaptação e no desenvolvimento dos idosos. Tanto a Gerontologia quanto a Educação podem beneficiar-se das informações resultantes.

A amostra tratada nesse estudo não nos permite fazer amplas generalizações, no entanto, suas peculiaridades recomendam-na para ser objeto de estudo. Em primeiro lugar,

há o fato de ser composto só por pessoas com 60 anos ou mais, o que diferencia a UnATI e este estudo de outros já realizados com população análoga, uma vez que outras Universidades da Terceira Idade aceitam pessoas desde os 45 anos. Em segundo lugar há o fato de o Nordeste brasileiro ser uma das regiões com maior concentração de idosos, o que faz dela um foco interessante de exploração. Em terceiro temos evidências de que a UnATI de Recife abriga uma população relativamente homogênea e de nível social relativamente alto para os padrões locais, o que a transforma num caso a ser considerado em maior profundidade.

## SUMÁRIO

<b>Lista de Figuras</b> .....	xiii
<b>Lista de Tabelas</b> .....	xiv
<b>Resumo</b> .....	xv
<b>Abstract</b> .....	xvi
<b>Introdução</b> .....	01
Que elementos podem fazer da velhice uma experiência bem sucedida? .....	05
A educação como recurso para uma velhice bem sucedida .....	09
Crenças em relação à velhice, velhice bem sucedida e educação .....	16
Bem-estar subjetivo e satisfação com a vida .....	21
Motivos da aproximação de idosos a programas de educação permanente .....	28
<b>Objetivos</b> .....	37
<b>Método</b> .....	38
Sujeitos .....	38
Procedimento .....	41
Instrumentos .....	42
<b>Resultados</b> .....	45
<b>Discussão</b> .....	57
<b>Considerações Finais</b> .....	61
<b>Referências Bibliográficas</b> .....	64
<b>Anexo I</b> .....	78
<b>Anexo II</b> .....	80
<b>Anexo III</b> .....	81
<b>Anexo IV</b> .....	84
<b>Anexo V</b> .....	85
<b>Anexo VI</b> .....	87

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b>	<b>Distribuição proporcional por idade e gênero .....</b>	<b>38</b>
<b>Figura 2</b>	<b>Distribuição proporcional do estado civil por gênero .....</b>	<b>39</b>
<b>Figura 3</b>	<b>Distribuição proporcional das ocupações .....</b>	<b>40</b>
<b>Figura 4</b>	<b>Variáveis relativas às crenças em relação ao idoso .....</b>	<b>46</b>
<b>Figura 5</b>	<b>Variáveis sócio-demográficas no primeiro plano fatorial .....</b>	<b>50</b>
<b>Figura 6</b>	<b>Médias das notas na Escala para Avaliação da Satisfação Global com a Vida .....</b>	<b>51</b>
<b>Figura 7</b>	<b>Distribuição dos grupos conforme níveis de pontuação na Escala para Avaliação da Satisfação com a Vida Referenciada a Domínios .....</b>	<b>52</b>
<b>Figura 8</b>	<b>Variáveis sócio-demográficas no primeiro plano fatorial .....</b>	<b>52</b>
<b>Figura 9</b>	<b>Distribuição dos grupos para as variáveis de classificação dos motivos .....</b>	<b>54</b>
<b>Figura 10</b>	<b>Distribuição dos grupos por grau de satisfação com as variáveis de motivos .....</b>	<b>55</b>

**LISTA DE TABELAS**

<b>Tabela 1</b>	<b>Distribuição por ocupação e gênero .....</b>	<b>40</b>
<b>Tabela 2</b>	<b>Caracterização dos grupos quanto às crenças em relação ao idoso .....</b>	<b>47</b>
<b>Tabela 3</b>	<b>Distribuição das respostas de classificação das variáveis de motivos .....</b>	<b>53</b>

SILVA, F. P. da (1999). *Crenças em Relação à Velhice, Bem-Estar Subjetivo e Motivos para Frequentar Universidade da Terceira Idade*. Dissertação de Mestrado em Gerontologia. Campinas: Programa de Pós-Graduação em Gerontologia da Faculdade de Educação da UNICAMP.

## RESUMO

São reconhecidos os efeitos potencializadores da educação sobre a cognição, o auto-desenvolvimento e o bem-estar psicológico dos idosos, e portanto para a promoção de boa qualidade de vida na velhice. Esta pesquisa teve como objetivo descrever e analisar crenças em relação à velhice, bem-estar subjetivo e motivos para frequentar universidade da terceira idade. Foram sujeitos 100 alunos de 60 anos e mais. Oitenta e seis por cento eram mulheres; 70% tinham de 60 a 69 anos; 43% eram viúvos, 27% casados, 17% solteiros e 12% divorciados; 19% tinham cursado da 1ª a 4ª série do primeiro grau e 17% tinham cursado da 5ª a 8ª série; 34% tinham segundo grau e 30% curso universitário. A coleta de dados foi feita com cinco instrumentos: um questionário de dados sócio-demográficos, uma escala DS de 30 itens avaliando crenças em relação ao idoso, ao longo de quatro domínios conceituais – cognição, agência, relações sociais e “persona”; uma escala de item único avaliando satisfação geral com a vida: uma escala de oito itens compreendendo saúde física e mental, capacidade física e mental e relações sociais; uma escala de cinco itens levantando a satisfação dos motivos para frequentar o programa e solicitando que os sujeitos os classificassem por ordem de importância. Análises multivariadas revelaram que os sujeitos estão altamente satisfeitos com a vida, os domínios avaliados e a oferta da universidade, considerando seus motivos para frequentá-la. As crenças em relação à velhice mostraram grande variabilidade, uma vez que apareceram respostas positivas, negativas e neutras cobrindo todos os itens e domínios da escala. Os relatos sobre os motivos para frequentar a universidade tiveram a seguinte hierarquia: Aumentar conhecimento, investir no auto-desenvolvimento, melhorar o contato social e utilizar o tempo livre de forma útil. Os sujeitos disseram-se satisfeitos com o programa tendo em vista suas necessidades. Os resultados confirmaram os efeitos positivos da educação para a adaptação dos idosos e sugerem que a educação gerontológica pode contribuir para o aumento do poder político dos idosos, como indivíduos e como grupo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Qualidade de Vida na Velhice; Crenças em Relação à Velhice; Bem-estar Psicológico; Motivos; Gerontologia Educacional.

SILVA, F. P. da (1999). *Beliefs concerning old age, subjective well-being and motives to attend to University of Third Age*. Campinas: Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Gerontologia da Faculdade de Educação, UNICAMP.

### ABSTRACT

Education has been widely recognized as a condition to promote successful aging, by its positive effects on cognition, self development and psychological well being of old people. I was designed a investigation aimed to describe and analyze beliefs concerning old age, subjective well being and motives to attend a program of informal education. The sample comprised 100 students (aged 60 and more) of a Brazilian university of third age. Eighty and six percent were female; 70% were 60 to 69 years old; 43% were widowed, 27% married, 17% singles and 12% divorced; 19% had four and 17% had eight years of elementary education, 35% has secondary, and 30% had university level. Data collection was carried out with aid of five instruments: a questionnaire about socio-demographic variables; a DS Scale containing 30 items assessing beliefs about old people, covering four conceptual domains – cognition, agency, social relationships and “persona”; a single item scale assessing global satisfaction with life; eight item scale assessing domain referenced satisfaction (physical and mental health, physical and mental ability, social relationships); a five item scale asking for the motives the subjects had to attend such educational program, as well as about the contribution of the program to the attainment of their motives. Multivariate analysis showed high overall satisfaction with life and high domain referenced satisfaction. Beliefs concerning old people showed great variability, since negative, positive and neutral beliefs concerning all dimensions had a comparable rate of occurrence. Self reports on motives to attend university of third aged showed the following hierarchy: knowledge improvement, self development, investment in social contacts and useful occupation of free time. Subjects were very satisfied with the program as a mean to fulfill these motives. Results were confirmatory of the positive effects of education on the adaptation of old people and suggest that gerontological education can contribute to the empowerment of old people either as individual, either as age group.

**KEY WORDS:** Successful aging, Attitudes toward aging, Subjective well-being; Motives; Educational gerontology.

Neste século o progresso social e os avanços científicos provocaram uma notável expansão na duração da vida humana e na proporção de idosos nas populações. Essas mudanças, que não têm precedente na história humana, foram acompanhadas por alterações significativas nos critérios de categorização etária e nos parâmetros para avaliar os graus de normalidade e de desejabilidade de vários fenômenos associados ao envelhecimento.

A criação dos termos “terceira idade” e “velhice bem sucedida” são indicadores dessas ocorrências. O primeiro foi criado na França no final dos anos 60 para designar de forma pretensamente mais aceitável o período da vida em que o indivíduo afasta-se da vida produtiva e da maioria dos papéis que caracterizam a vida adulta (Palmore, 1990). O segundo começou a ser utilizado na literatura gerontológica norte-americana nos anos 70, como reação ao paradigma tradicional que associava velhice com doença. Em ambos os contextos, a possibilidade de envelhecer bem foi fortemente associada à saúde física e mental, à preservação da funcionalidade e da autonomia, à atividade, ao envolvimento social e ao senso de bem-estar subjetivo (Baltes e Baltes, 1990; Rowe e Kahan, 1998).

As novas noções refletiram-se nas crenças, nas práticas e nos valores individuais e sociais sobre a velhice, os idosos e o envelhecimento. Como exemplo desse reflexo pode-se citar a multiplicação de providências individuais, institucionais e de grupos informais voltadas para a promoção do lazer, da atividade, da participação social, da informação e da educação de cidadãos que se encontram na terceira idade. Todas elas foram e são amplamente reconhecidas como importantes determinantes de uma velhice bem sucedida.

No entanto, ainda não há total clareza sobre os parâmetros mais adequados para julgá-la, nem para definir com precisão as várias possibilidades do envelhecimento humano. Das várias tentativas surgidas desde os anos 60, a mais conhecida é a tipologia que inclui quatro padrões de envelhecimento *primário*, isto é, usual para a espécie no momento; *secundário ou patológico*, que inclui todo o espectro da variabilidade

compreendida no contínuo saúde-doença na velhice; *terciário ou terminal*, compreendendo perdas numerosas e acumulativas que conduzem o idoso severamente doente à morte, e *ótimo*, quando os indivíduos envelhecem mais lentamente do que a média das pessoas, não apresentam doenças incapacitantes e podem comportar-se de forma parecida a indivíduos mais jovens (Birren e Schroots, 1996).

Ao mesmo tempo, é forçoso admitir que embora necessárias ao estabelecimento de uma nova pauta para os estudos científicos e para as práticas sociais, as mudanças nos enfoques da velhice ocorridas nos últimos 40 anos provocaram um excessivo otimismo e uma crença ilusória no poder da ciência e de algumas práticas sociais em retardar o envelhecimento. No momento, no cenário internacional, novas mudanças paradigmáticas são anunciadas, marcando talvez uma forma mais equilibrada de ver a velhice no contexto da vida humana. Na pesquisa básica acentua-se a tendência de descrever os padrões de velhice patológica e as características dos muito idosos, ou seja, os que ultrapassaram os 75 anos e se aproximam do limite dos 100 (Baltes e Mayer, 1999). Ao mesmo tempo são propostos princípios explicativos que estabelecem que o desenvolvimento é um processo finito; que o envelhecimento conduz à uma acumulação de perdas, que se tornam cada vez menos controláveis pelas providências culturais e que, com a idade, os seres humanos ficam cada vez mais dependentes da cultura, muito embora a diminuição da sua plasticidade comportamental os torne cada vez menos responsivos às intervenções do ambiente (Baltes, 1997). No domínio da intervenção e das práticas sociais em relação aos idosos cresce o consenso quanto à heterogeneidade das experiências de velhice e de envelhecimento; sobre a natureza multideterminada desses fenômenos e sobre a determinação sócio-cultural dos critérios para demarcar o início da velhice e de suas fases (Baltes, 1987).

No Brasil, o panorama dos conhecimentos, das crenças e das práticas em relação à velhice é extremamente variado, refletindo a grande diversidade e a relativa recenticidade dos processos de envelhecimento

populacional. Também é recente no país o desenvolvimento de uma nova ideologia sobre velhice. Contribui de forma decisiva para a variabilidade das experiências de velhice no Brasil a forte desigualdade social que caracteriza a vida nacional. Ela provoca o mascaramento dos efeitos do envelhecimento pelos efeitos da pobreza, das doenças e da dificuldade de acesso à educação e à saúde (Neri, 1997).

Nesse contexto, as instituições de ensino superior aparecem como força homogeneizadora e propulsora das necessidades e anseios dos cidadãos de mais de 45 anos de idade quanto a terem uma boa velhice. É certo que ao denominar essa clientela como “da Terceira Idade”, essas instituições estão se reportando à uma outra ecologia humana e a um outro tempo, quais sejam, a França e a Europa setentrional e ocidental dos anos 60, quando os cidadãos se aposentavam, isto é, eram declarados velhos aos 45 anos. Ao adotar esse critério e essa denominação as instituições brasileiras de ensino superior estão contribuindo para a criação de uma nova categoria etária. Ou seja, cria-se o conceito de que a Terceira Idade é uma faixa intermediária entre o final da vida adulta e o início da velhice (Debert, 1999)<sup>2</sup>.

Simultaneamente, as assim chamadas Universidades da (ou para a) Terceira Idade ou Universidades Abertas à Terceira Idade contribuem para o desenvolvimento de uma nova sensibilidade social para a velhice e abrem espaço para a realização de pesquisas, para a promoção das relações intergeracionais e para a formação de recursos humanos que atendem às demandas dos idosos (Neri e Cachioni, 1999). Entre 1982, ano em que foi criado o Núcleo de Estudos da Terceira Idade da Universidade de Santa Catarina (NETI) e maio de 1999 o número de Universidades para a Terceira Idade ascendeu para 133, distribuídas de norte a sul do Brasil<sup>3</sup>. A maioria está calcada no modelo implantado na PUC Campinas em 1990, modelo esse

---

<sup>2</sup> A ONU fixou em 60 anos a idade do início da velhice em países em desenvolvimento, e de 65 anos nos países desenvolvidos. Berquó (1999) rejeita esse critério e baseia seus estudos demográficos no limite de 65 anos. Segundo tal critério a proporção de idosos na população brasileira é de 5,4%.

<sup>3</sup> Liasch Martins de Sá, J. (1999). Comunicação pessoal em maio de 1999.

caracterizado como programa seriado de extensão universitária, de natureza multidisciplinar, voltado ao atendimento das necessidades específicas de uma clientela de 45 anos ou mais. A USP mantém uma outra modalidade de programa em que os idosos podem matricular-se em disciplinas isoladas de um ou de diferentes cursos e áreas, desde que cumpram os requisitos estabelecidos, mas sem direito à nota ou a créditos. A Universidade Federal de Santa Maria (RS) mantém um programa análogo ao da USP, mas que inova permitindo que alguns idosos portadores de especialidades ofereçam serviços de extensão aos alunos de graduação da Universidade, por exemplo em veterinária e em agronomia. A Universidade Estadual do Ceará, a Universidade de Passo Fundo (RS), a Universidade Estadual do Rio de Janeiro e a Universidade Federal de Pernambuco implantaram programas caracterizados como Universidades Abertas, na medida em que recebem os idosos para atividades não seriadas de educação permanente<sup>4</sup>, ou que deslocam seus profissionais para atenderem grupos de interessados em diferentes campi das respectivas instituições. Os programas são gratuitos ou de baixíssimo custo para os idosos e a maioria não faz exigências de pré-requisitos educacionais.

Os motivos que têm levado um grande número de idosos brasileiros a participar de programas de educação permanente não-formal dirigidos a cidadãos de mais de 45 (a maioria das instituições) ou mais de 60 anos (as Universidades Abertas à Terceira Idade da Universidade Estadual do Rio de Janeiro e da Universidade Federal de Pernambuco, por exemplo) já foram investigados por vários pesquisadores brasileiros (Guerreiro, 1993; Rahal, 1994; Neri, 1996; Erbolato, 1996; Alves, 1997; Peixoto, 1997 e Cachioni, 1998). Entre os motivos apontados pelos idosos destacam-se o aumentar conhecimentos, o investir no próprio desenvolvimento, a busca de contato

---

<sup>4</sup> De acordo com Giubilei (1993), a educação continuada equivale à educação convencional de adultos e portanto se refere ao prolongamento do sistema escolar ao longo de toda a vida, segundo os requisitos da sociedade. Já a educação permanente corresponde à concepção do fato educativo como algo global, sem limites etários, que surge da necessidade de acompanhar as transformações rápidas por que passa o mundo, nos aspectos econômico, político e cultural.

social, a ocupação do tempo livre e o compromisso com a geratividade (Neri, 1996).

Esses temas são associados a questões centrais ao desenvolvimento na maturidade e na velhice, ou seja, a integridade do ego, a auto-realização, o auto-conhecimento, o estabelecimento e a manutenção de relações significativas com pessoas da mesma idade, a busca de metas pessoais, a atividade, a participação e o envolvimento social, e o comprometer-se com as próximas gerações (McAdams e de StAubin, 1998).

As intervenções educacionais orientadas à população mais velha têm como pano de fundo a noção de que a educação é um poderoso veículo propulsor da velhice bem sucedida, porque tem potencial para aumentar a flexibilidade individual e social (Glendenning, 1989). Esta flexibilidade estaria associada ao desenvolvimento e ao aprimoramento de capacidades selecionadas que compensariam as perdas reais e presumidas ocasionadas pelo envelhecimento (Neri e Cachioni, 1999). A educação pode também proporcionar o desenvolvimento de novos conhecimentos factuais, de novas crenças sobre o mundo e sobre si mesmo e permitir a crítica de valores e expectativas. Podem melhorar o bem-estar subjetivo, a imagem social percebida, as atitudes e crenças em relação à velhice, à saúde percebida, as competências percebidas e a perspectiva de futuro (Cachioni, 1998). Na verdade, os efeitos da educação permanente se entrelaçam aos provenientes de variáveis ligadas à história de vida, à personalidade, à cognição e à saúde, que estão condicionados a variáveis socioculturais, biológicas e de estilo de vida, indicados principalmente por idade e gênero.

O próximo tópico vai tratar de como essas variáveis podem se articular para permitir a indivíduos e a grupos terem uma boa velhice.

Que elementos podem fazer da velhice uma experiência bem sucedida?

A velhice e o envelhecimento são realidades distintas que variam para todos os indivíduos. Esta diversidade deve-se ao contexto histórico, ao

contexto cultural e subcultural, às classes sociais, às histórias pessoais de cada um, às condições educacionais, aos estilos de vida, aos gêneros, às profissões, às etnias, para citar alguns dos elementos que dão forma às trajetórias de vida dos indivíduos e grupos. A forma como se envelhece está na dependência de como o curso de vida de cada indivíduo, grupo etário e geração é influenciado pelas circunstâncias histórico-culturais, pela ocorrência ou não de eventos patológicos ao longo do desenvolvimento e envelhecimento, pelos fatores genéticos e pelo ambiente ecológico.

O envelhecimento impõe ao ser humano a necessidade de redefinir metas e objetivos e de realizar uma readaptação do senso de bem-estar. Nessa renegociação o indivíduo se depara com limitações em capacidades físicas, que ameaçam o seu funcionamento global. Vai estar na dependência da história anterior do indivíduo essa readaptação. Além do idoso experimentar concretamente as alterações físicas, biológicas e psicológicas, ele tem expectativas de incapacidade comportamental, geradas na interação com seu ambiente social. A sociedade pode chegar a exercer um controle tão forte que, alguns indivíduos chegam a falsear a realidade, mostrando-se mais incapazes e dependentes do que na verdade são, talvez numa tentativa de proteger-se num contexto que espera deles uma postura dependente e de recolhimento (Neri, 1997).

Se houver, por parte das sociedades, um realce do potencial humano de desenvolvimento ao longo da vida, ao invés de reforçar o declínio e a incapacidade, vai ser possível contribuir para o bem-estar subjetivo e conseqüentemente para o funcionamento global dos seus indivíduos.

Uma visão sobre o que é ter uma boa velhice do ponto de vista médico articula longevidade com funcionalidade. Em termos psicológicos, ter uma boa velhice depende do significado que condições objetivas atuais assumem se comparadas com as que o indivíduo tinha anteriormente. Para definir psicologicamente uma boa velhice, são utilizados critérios de satisfação, de capacidade de envolvimento, de senso de realização, de

condições motivacionais, da avaliação global da velhice pelo próprio idoso, e de sua competência social e cognitiva.

Segundo Baltes e Baltes (1990), uma velhice bem sucedida depende da seleção dos domínios comportamentais em que o indivíduo retém melhor nível de funcionamento e da otimização desse funcionamento, por exemplo mediante estratégias que estimulam novas aprendizagens e aperfeiçoamento de capacidades. O duplo movimento - seleção e otimização de capacidades em que o idoso tem bom nível de desempenho - garante a compensação das perdas ocasionadas pelo envelhecimento, a manutenção da funcionalidade em domínios selecionados, a remediação de déficits comportamentais, o aperfeiçoamento de aspectos determinados do comportamento e o aumento da motivação para a realização.

Como estratégias básicas para possibilitar um envelhecimento bem sucedido a experiência prática e a literatura sugerem, em primeiro lugar um estilo saudável de vida, em segundo a atividade e em terceiro o envolvimento (Rowe e Kahan, 1998). Essas condições servem em parte para prevenir a ocorrência de eventos patológicos e aumentam a plasticidade individual e social, permitindo que os idosos possam fazer frente às várias manifestações da complexa experiência do envelhecimento. Com respeito às capacidades cognitivas é importante manter e aperfeiçoar uma boa capacidade de reserva (física, mental e social), para ser utilizada em caso de ameaça ao funcionamento global. Enfim, para se conseguir um envelhecimento bem sucedido é necessário manter um adequado equilíbrio entre os ganhos e as perdas evolutivas, ativar a capacidade de ajustamento e manter uma auto-imagem positiva.

Temos assistido a um esforço continuado de várias sociedades em oferecer aos seus membros a chance de um envelhecimento bem sucedido. Na base das ações que estão sendo propostas para instrumentalizar essas sociedades podemos identificar quatro pilares que dão sustentação ao discurso gerontológico brasileiro. O primeiro é o argumento da demografia, que aponta para um crescimento acentuado de idosos e alerta para a ameaça

que eles representam para o equilíbrio econômico da sociedade, ao mesmo tempo em que realça a necessidade de se investir mais em prevenção de doenças e em modificações no estilo de vida. As conseqüências desse argumento refletem-se na prática em duas tendências. Uma é a paternalização do idoso pela sociedade. A outra é a atribuição de responsabilidade pela qualidade de sua velhice exclusivamente aos idosos.

O segundo pilar diz respeito à crítica à desvalorização do idoso pelo sistema capitalista que se reflete na opinião de que além de não servir mais como mão-de-obra para a produção do capital, o velho ainda onera o sistema. Segundo essa análise, é por isso que a população idosa fica relegada à miséria e à exclusão social.

O terceiro pilar reflete o argumento de que a cultura brasileira privilegia o que é novo e jovem e é mais comprometida com a importação de modelos e atitudes estrangeiros do que com a tradição local. A ausência de memória como um traço definidor do caráter brasileiro, tão presente no discurso de historiadores e políticos, é elemento de apoio para os gerontólogos, quando se dispõem a apontar como a sociedade trata com desrespeito e desconsideração os seus velhos.

O quarto elemento é referente à constituição do Estado. Segundo tal ponto de vista, nos países desenvolvidos o avanço do sistema capitalista foi se dando em paralelo à criação de um estado de bem-estar social. Já no Brasil, o declínio da família extensa, que esteve tradicionalmente associada ao cuidado para com os mais velhos, aconteceu junto com o agravamento das questões sociais que atingem todas as faixas etárias e conferem uma especial vulnerabilidade à categoria formada pelos mais idosos.

Não se pode precisar a influência que os quatro pilares descritos acima exerceram sobre as ações dos especialistas, mas é certo que, de qualquer ângulo que se observe a questão da velhice e do envelhecimento na sociedade brasileira, há que se encontrar pelo menos uma espécie de amálgama dessas quatro explicações, com respeito à situação dos idosos.

De acordo com Debert (1999), desde os anos 70, mas de forma mais nítida a partir dos anos 80, o interesse manifesto da sociedade brasileira pelos idosos pode ser demonstrado de três formas: A primeira é a criação de espaços em órgãos governamentais e iniciativas privadas que visam estimular ações para possibilitar um envelhecimento bem sucedido. Por exemplo: associação de aposentados, grupos de convivência, programas educacionais para idosos. A segunda diz respeito ao aumento de pesquisas sobre o processo de envelhecimento, tanto a partir do referencial da ciência como a partir da representação que o idoso faz de si próprio. A terceira é concernente à intensificação no número de mensagens relacionadas à velhice e envelhecimento na mídia.

Não há dúvida que se tratam de fenômenos relacionados. Com exceção da terceira, as demais fazem parte do âmbito de preocupações de um pesquisador que avalia variáveis psicológicas num contexto educacional.

Conquanto não se disponha de um panorama completo sobre a velhice no país, nem tampouco acerca das condições que a tornam uma boa ou uma insatisfatória velhice, faz-se necessário avaliar em profundidade os papéis sociais atribuídos aos indivíduos mais idosos, bem como os recursos que se lhes estão sendo apresentados para acompanhá-los na experiência do envelhecimento.

### A Educação como Recurso para uma Velhice Bem Sucedida

O que é socialmente admitido como apropriado para que os idosos ocupem o estatuto social da velhice é comumente refletido em estereótipos em relação aos idosos e à velhice. Butler (1975) foi quem primeiro usou o termo *ageism* para se referir à forma discriminatória de os indivíduos e a sociedade pensarem e se comportarem em relação à velhice. O autor compara tal atitude com o racismo, o sexismo e outras formas de discriminação.

Crenças e atitudes preconceituosas em relação à velhice estão associadas a significados negativos e a práticas discriminativas, com base no critério etário. Numa sociedade em que a idade é um critério fundamental de pertencimento e de atribuição de papéis, este mesmo critério serve como base para o estabelecimento das relações e distribuição dos recursos nessa sociedade.

Noções negativas sobre a velhice devem-se, em parte, à orientação favorável à juventude que predomina nas sociedades ocidentais contemporâneas. Essa orientação à juventude influencia as instituições sociais, entre elas a educacional, que tendem a considerar que a escola se destina apenas aos jovens, uma vez que as habilidades para a aprendizagem declinam com a idade e que assim a velhice não é um tempo para a perseguição de metas educacionais.

Durante um longo período creditou-se à velhice ser um tempo só de perdas, o que incluía as habilidades e competências cognitivas. Segundo tal ponto de vista, a inserção em atividades educacionais é inócua e desnecessária. A associação entre a velhice e declínio intelectual pode ser considerado como um dos principais entraves à assunção de papéis no processo de aprendizagem por parte dos mais velhos.

Analisando o que ocorreu nos Estados Unidos, Galbraith (1990) faz comentários que se aplicam perfeitamente à atual realidade demográfica e educacional do Brasil. Segundo ele, a mudança da estrutura etária da população impõe às instituições sociais, e sobretudo à universidade, a necessidade de investir no oferecimento de oportunidades educacionais que possam atender às demandas apresentadas pelos idosos.

Três razões básicas apontam para que o segmento de idosos no Brasil torne-se um expressivo participante de atividades educacionais: aumento da proporção de idosos na população; aumento da expectativa de vida e expansão do período de vida ativa depois da aposentadoria.

Segundo a literatura internacional, a opção pela educação como forma de utilização do tempo livre é mais provável em idosos de nível educacional

mais alto, mas para todas as faixas de educação e renda o envolvimento em atividades educacionais depende de um processo gradual de conscientização.

Houle (1974) afirma que a atividade educacional experimentada nos primeiros anos da velhice pode contribuir marcadamente para o fortalecimento da dignidade pessoal, da satisfação com a vida, do envolvimento e da contribuição à sociedade, e ainda para a saúde física e mental (apud Pearce, 1991).

As iniciativas sociais de atendimento às necessidades educacionais dos mais velhos são indicativas de mudança de atitude com relação à educabilidade dos idosos. Embora importantíssima, tal mudança de atitude não é porém suficiente para garantir aos idosos todos os benefícios que a educação pode propiciar. Há a necessidade de alterar padrões e criar métodos e programas adequados às demandas específicas da clientela idosa.

Esses programas e métodos precisam ser gerados a partir de conhecimentos oriundos da gerontologia e da educação, que dão conta das necessidades específicas da população idosa e do fato de a estrutura educacional orientada para a juventude não ser apropriada para lidar com a maturidade e a velhice.

A oferta de programas educacionais a idosos preenche necessidades dos idosos e também das universidades, pois com o número de jovens decrescendo gradativamente na população, se as instituições desejarem continuar crescendo, elas terão que ser atrativas para que o contingente de idosos que não tiveram oportunidades educacionais ou que desejam se reciclar venham a tornar-se estudantes.

Num artigo publicado em 1982, Nussberg discute os argumentos que favoreceram o aumento do interesse por atividades educacionais para idosos:

- Estimular a saúde entre os idosos e difundir a aposentadoria precoce
- Um parte importante dos idosos têm o desejo de continuar aprendendo;

- Um aumento na evidência de que a habilidade para aprendizagem cursa junto com o envelhecimento;
- A mídia explorando positivamente a velhice estimula a motivação para aprender;
- A militância de grupos representando a velhice, reivindicando direitos iguais, incluindo atividades educacionais;
- Reconhecimento de que as atividades educacionais podem atuar preventivamente nos problemas de saúde física e mental na velhice;
- O envolvimento com as atividades educacionais integra o idoso com o resto da sociedade e favorece as relações intergeracionais.

Conquanto seja um texto produzido no início da década passada, ele parece bem apropriado para nos auxiliar na compreensão do movimento em curso no cenário nacional, no que tange à implantação e à sistematização de programas de atividades educacionais para idosos, os quais são fundamentados pelos mesmos princípios gerais.

Várias são as justificativas invocadas para o investimento na educação para idosos, Randell e Mason (1995), citam as seguintes:

1. Nunca as pessoas tiveram vida tão longa, e nunca foram tantas as pessoas vivendo muito.
2. Existe maior tempo disponível para atividades que não são as do mundo do trabalho. Isto acarreta a uma tendência de mudar a forma de utilização do tempo.
3. A velhice que está se delineando hoje parece ser mais autônoma do que no passado.
4. A educação formal e tradicional não previu as mudanças experimentadas hoje na sociedade, abrindo lacunas na formação dos adultos mais velhos.
5. Há um colapso das propostas educacionais que investiam na segregação da velhice.

Em realidades sociais em rápida mudança são requeridas algumas habilidades dos idosos, para que possam enfrentar um mundo em transformação. Por exemplo:

1. *Adaptação às mudanças sócio-políticas* - Implica na capacidade para entender as causas das mudanças sociais, culturais, econômicas e políticas; avaliar a relevância de tais mudanças para sua vida pessoal; e desenvolver novas habilidades de enfrentamento quando e se for necessário;
2. *Desenvolver capacidades de empregabilidade* - Poder continuar economicamente ativo depende do conhecimento e da melhoria das habilidades; na capacidade de avaliar as reais oportunidades de trabalho; na capacidade de buscar reorientação quando não for possível trabalhar no que se pretendia; na abertura à aceitação de novas possibilidades;
3. *Manutenção da saúde física e mental* - Depende da capacidade para aplicar conhecimentos adquiridos sobre saúde física e mental; de manter uma posição positiva em relação à vida; e de poder fazer mudanças no estilo de vida quando necessário;
4. *Maximização da produtividade doméstica* - É relativa à capacidade para desempenhar todas as tarefas domésticas, utilizando-se de todos os recursos disponíveis para o eficiente funcionamento da casa.

Há também outras competências esperadas dos mais velhos, tanto quanto dos jovens, para que se adaptem à uma sociedade em mudança:

1. *Manutenção dos níveis de comunicação usando os vários meios para isso.*
2. *Coletar, analisar e organizar informações.*
3. *Utilizar conceitos matemáticos e técnicos.*
4. *Planejar e organizar atividades.*
5. *Utilizar-se da tecnologia.*
6. *Solucionar problemas.*

As competências citadas são uma maneira de se identificar as necessidades de obtenção de conhecimento. Seguramente existem outros aspectos que contribuem para a definição dessas necessidades, entre eles o desejo por atividades de recreação e por mais informações. Devem ser levados em conta ao planejar a educação para idosos.

Num mundo em constante e veloz transformação, todo e qualquer tipo de iniciativa educacional é bem-vindo. À medida em que avança nossa compreensão sobre o processo do envelhecimento, vão se delineando com mais precisão as necessidades educacionais dos idosos, contribuindo assim para a melhor especificação dos conteúdos, métodos, atividades e materiais a eles destinados.

Para evitar que o engajamento em atividades educacionais sirva como uma panacéia para cobrir falhas educacionais precedentes, Radcliffe (1982) propõe que se coloque em prática o pensamento do educador brasileiro Paulo Freire, que aponta que os idosos não são aprendizes passivos, mas podem 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. Provoca-se assim uma revisão na idéia de que a mudança é uma prerrogativa dos mais jovens.

A oferta de atividades educacionais para adultos maduros e idosos é plenamente justificada pela conhecida natureza potencializadora da educação e pelo seu potencial compensatório. Além disso espera-se que, a participação em atividades educacionais possa favorecer o aumento da atividade, do envolvimento social, do engajamento, do senso de auto-eficácia e do bem-estar subjetivo dos idosos (Neri, 1997).

Se fôssemos nos guiar por um modelo tradicional de educação não encontraríamos respaldo para as iniciativas de educação para idosos, pois lá estaria posto que a educação pouco pode realizar para atender as necessidades das pessoas idosas. Porém, as intensas mudanças em curso na sociedade contemporânea têm provocado uma revisão das atitudes frente ao dinamismo da existência, sejam elas num plano individual ou coletivo. Para novas demandas novas alternativas de enfrentamento são criadas (Peterson, 1980).

Segundo Scala (1996), a educação para idosos não deve restringir-se à atividade escolar formal tradicional, que tem lugar numa universidade,

faculdade ou campus universitário. Pode ser desenvolvida numa ampla variedade de lugares, incluindo clubes de Terceira Idade, centros comunitários, igrejas, sindicatos, associações de classe e grupos de convivência. Existem vários tipos de atividades educacionais dirigidas aos idosos. Bass, 1986 (apud Scala, 1996) distinguiu seis tipos de oportunidades educacionais para os idosos:

1. Destinadas a idosos em fase de aposentadoria - Os Programas de Preparação para a Aposentadoria - incluem cursos sobre a utilização do tempo livre para o lazer, sobre planejamento financeiro, e também sobre como se adaptar aos novos papéis sociais;
2. Orientadas ao planejamento e gerenciamento pessoal, incluindo aspectos como orçamento, nutrição e programa de exercícios físicos;
3. Direcionadas aos idosos mais frágeis ou doentes, aqui o foco está em tópicos de cuidados com a saúde e sobre atividades que visam a preservação da memória;
4. Dirigidas aos idosos que são cuidadores de outros idosos, oferecendo orientação sobre o cuidado com uma doença terminal;
5. Destinadas ao treinamento e capacitação profissional para aqueles que pretendem retornar ao mercado de trabalho;
6. Voltadas para o desenvolvimento e enriquecimento pessoal, como os cursos que são oferecidos em faculdades ou campi universitários.

A adesão dos idosos aos vários tipos de atividades educacionais disponíveis vai estar na dependência de uma miríade de fatores definidores das histórias de vida das pessoas, entre eles a crença ou o sistema de crenças que possuem sobre a velhice e o envelhecimento e o bem-estar subjetivo.

## Crenças em relação à velhice, velhice bem sucedida e educação

O entendimento da forma como os indivíduos organizam suas experiências de velhice e envelhecimento passa necessariamente pela compreensão de suas crenças sobre velhice.

Crenças são proposições nas quais o indivíduo deposita alguma confiança, sem que necessariamente possa justificá-las, e que exercem influência sobre o seu comportamento (Ferreira, 1998). Bandura (1997) define crenças como representações cognitivas que são aprendidas por experiência direta, por modelação simbólica e pela influência dos outros, e que desempenham um papel mediador dos comportamentos e cognições. Quando essas crenças são referentes ao próprio eu, tendem a desempenhar um papel regulador e integrador da experiência, do funcionamento psicossocial e do auto-conhecimento.

As crenças são compartilhadas com o grupo no qual o indivíduo está inserido, que por sua vez está estreitamente relacionado com a organização, com a cultura e com o grau de envolvimento e 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.

Pode haver coexistência de diferentes crenças num mesmo indivíduo, e este pode atribuir-lhes variados graus de convicção, mas elas sempre exercem controle sobre seu comportamento.

Crenças e atitudes baseiam-se em quatro atividades: pensar, sentir, comportar-se e interagir com outros. Deste modo, as crenças envolvem quatro domínios: cognitivo, emocional, comportamental e social. São as estruturas cognitivas que possibilitam ao indivíduo organizar e hierarquizar as informações recebidas, para construir suas noções sobre o mundo externo e sobre si mesmo.

O conhecimento do sistema de crenças de um indivíduo ou de um grupo possibilita o acesso ao modo como se organizam, definem tarefas e enfrentam problemas, além de permitir a predição de comportamentos.

Para compreender a importância das crenças é necessário não apenas reconhecê-las e identificá-las, mas também, e talvez essencialmente, conhecer a interferência do contexto social onde elas surgem. As influências do meio onde os idosos vivem e do grupo social ao qual pertencem, têm papel importantíssimo na visão que os indivíduos têm sobre velhice e envelhecimento. Isso porque o sistema de crenças de cada indivíduo ou grupo cumpre a função de filtro das informações novas, permite a definição da identidade social, permite às pessoas fazer julgamentos sobre a realidade pessoal, interpessoal e social.

Pensar em crenças faz lembrar que o que os idosos acreditam sobre a velhice é resultante das interpretações de tudo o que aconteceu ao longo da existência, interpretações essas que são influenciadas pelo contexto social e histórico. Isso significa que a velhice é um conceito historicamente construído que se inscreve ativamente na dinâmica dos valores e das culturas em que o indivíduo está inserido (Birman, 1995).

A constituição das crenças não se dá de um momento para o outro, de forma mágica, mas dá-se gradativa, sutil e demoradamente, ao longo dos encontros e experiências com a velhice, própria e de outrem. De fato, crenças e atitudes podem ser compreendidas como o resultado da interação do indivíduo consigo mesmo, com os outros e com a sociedade. À medida que vai ocorrendo o processo de socialização, vão se agregando os efeitos dos eventos relativos às mudanças evolutivas, e vão ensinando ao indivíduo sobre a seqüência, o ritmo e a desejabilidade dessas mudanças. Tanto as experiências pessoais quanto as informações que vêm do ambiente externo, vão sendo responsáveis pelas pistas sobre as normas e os papéis sociais correntes, naquele contexto do qual o indivíduo é parte.

Para a Gerontologia esse processo reveste-se de grande importância, já que entre as normas e os papéis sociais, aqueles mediados pelo critério

de idade são gradativamente absorvidos pelo indivíduo como uma pauta de comportamentos dele esperados. Como consequência direta tem-se que os pontos de vista sobre o curso de vida e o envelhecimento são construídos, e de acordo com os valores atribuídos a esses pontos de vista vai sendo desenhada a experiência individual e social do envelhecimento.

Dada a forte influência do ambiente social sobre a gênese e o desenvolvimento das crenças sobre velhice e envelhecimento, impõe-se uma reflexão mais profunda sobre o processo. Segundo Palmore (1990), crenças equivocadas ou exageradas sobre a velhice se transformam em estereótipos que, por seu turno, geram atitudes negativas para com a velhice. Ainda que teoricamente se assuma que os estereótipos ou preconceitos pertencem ao domínio da cognição e as atitudes ao domínio da emoção, ambos apresentam uma tendência a caminhar juntos. Estereótipos negativos produzem atitudes negativas e vice-versa.

Vários são os preconceitos associados à velhice e ao envelhecimento. Foge ao escopo desse trabalho traçar um percurso histórico sobre o aparecimento e a construção desses preconceitos, porém parece ser importante situar alguns dos principais mitos sobre os temas. Desde que a vida humana foi periodizada em termos de ciclo biológico, por influência do modelo médico, a velhice foi igualada a um período de decadência e perdas. Esse modelo influencia e determina comportamentos sociais e culturais.

As expressões preconceituosas que se referem aos idosos oscilam entre a idealização e a depreciação da figura do velho: ora temos que os velhos são pessoas amáveis e dóceis, ora que são intransigentes e ranzinzas; pode ser também considerado como alguém assexuado ou pode ser um(a) velho(a) assanhado(a); pode se enaltecer a castidade das viúvas ou dos solteiros; há uma compreensão de que sua necessidade de acomodação física torna-se mais modesta com o passar dos anos, quando o idoso é transferido para o menor quarto da casa ou para aquele quartinho que fica nos fundos; como argumento para o não envolvimento com atividades sociais, pode-se

alegar que os mais velhos perdem o interesse por novidades ou que sua capacidade de aprendizagem está irreversivelmente afetada; o velho pode ser considerado como alguém extremamente generoso e desprendido quanto ao seu saber ou quanto às suas posses materiais, ou o inverso, torna-se mesquinho e avarento; enfim tem uma infinidade de situações que denotam atitudes preconceituosas com relação à velhice e ao envelhecimento, seria apropriado que investigações futuras pudessem aprofundar-se sobre esse assunto, de onde surgem, qual a tendência que apresentam, como têm se comportado quanto às mudanças em curso na sociedade, e como efetivamente têm contribuído para o estabelecimento do sistema de crenças dos indivíduos sobre velhice e envelhecimento.

Para Carstensen (1995), apesar de as pessoas idosas interagirem com menor frequência que as pessoas mais jovens, isto não quer dizer necessariamente que a velhice é um tempo de sofrimento, rigidez e melancolia. Por vezes o isolamento pode ser experimentado pelo indivíduo como uma forma de afastar-se do que não lhe convém.

O estereótipo de que os idosos estão insatisfeitos com o processo de envelhecimento, que eles estão sós e isolados, abandonados e doentes, não é verdadeiro para grande parte das pesquisas internacionais (Diener e Suh, 1997).

Se apresentam apreensão com o futuro, esta pode ser mediada por um sistema de crenças que foi assentado sobre um modelo de velhice que a associava ao declínio e à doença. Preocupação com o que está por vir pode influenciar como nós percebemos e interpretamos novas informações.

Segundo Neikrug (1998), a preocupação que os idosos teriam com o futuro não difere das outras pessoas de todas as idades, ele defende que muito do que se tem creditado à especial apreensão dos idosos com relação à sua velhice e envelhecimento seria fruto de resultados de pesquisa sobre a preocupação relativa à aposentadoria, e isto estaria sendo equivocadamente tomado como igual ao medo puro e simples da velhice. O autor diz ainda que é necessário haver uma depuração no objeto de estudo. Finalmente ele

sugere a possibilidade do sistema de crenças de uma determinada pessoa poder ser alterado a partir do seu engajamento em atividades educacionais que trabalham no sentido de enfraquecer os mitos sobre o processo de envelhecimento.

A transformação nas representações sobre a velhice e o envelhecimento não dependem apenas da melhoria da qualidade de vida dos idosos, decorrente do desenvolvimento social, da educação ou dos avanços da tecnologia médica e biológica. Depende também de uma mudança nos valores que dão contorno aos papéis sociais atribuídos às pessoas mais velhas.

A pesquisa sobre crenças e atitudes com relação à velhice e ao envelhecimento preocupa-se com a identificação da qualidade, da intensidade e da direção que esses mediadores psicossociais exercem sobre o comportamento das pessoas. Estuda também a contribuição das variáveis demográficas, tais como idade, gênero e escolaridade, para a formação do sistema de crenças dos indivíduos. Em conjunto, os resultados das pesquisas desse tipo, feitas no Brasil, sugerem que há várias concepções e expectativas sobre velhice e envelhecimento e que elas correspondem às várias realidades individuais e coletivas de envelhecimento e de velhice (Neri e Wagner, 1985; Neri, 1991; Nogueira, 1992; Goldstein e Neri, 1993; Deps, 1994; Neri, 1995; Goldstein, 1995; Nascimento e Silva, 1995; Neri, 1996; e Cachioni, 1998). É importante investigar o tema crenças e atitudes frente à velhice, aos idosos e ao envelhecimento porque os conhecimentos gerados podem contribuir para o conhecimento do desenvolvimento e do comportamento individual e grupal. A divulgação dos dados pode, por outro lado, servir a propósitos educacionais, na medida que informar às pessoas sobre a natureza e a determinação dessas crenças.

Crenças e atitudes podem afetar as avaliações que os idosos fazem de sua qualidade de vida na velhice e especificamente o seu bem-estar subjetivo.

A seguir trataremos de discutir como a avaliação da satisfação com a vida pode ser um importante indicador de como as pessoas estão experimentando seu próprio processo de envelhecimento.

### Bem-Estar Subjetivo e satisfação com a vida

A literatura sobre bem-estar subjetivo diz respeito a como e porque as pessoas experienciam suas vidas de maneira positiva. Inclui tanto crenças e avaliações cognitivas quanto atitudes e reações afetivas. Cobre estudos que utilizam diversos termos, tais como: bem-estar psicológico, felicidade, satisfação, moral e afeto positivo (Diener, 1984). Está incluído no universo mais amplo do conceito de qualidade de vida, conceito este definido por várias disciplinas e em vários contextos de análise.

Possivelmente a constatação de que os indicadores objetivos de qualidade de vida não representam necessariamente a experiência de qualidade de vida de indivíduos e populações levou os cientistas sociais a investir em indicadores subjetivos. Em texto clássico sobre o assunto Campbell, Converse e Rodgers (1976) consideram que a relação entre condições objetivas e estados psicológicos é muito imperfeita e que, para conhecer a experiência de qualidade de vida é necessário ir diretamente ao indivíduo, para ouvir dele como a vida se lhe parece. Isto obriga o pesquisador a atentar para o domínio das percepções, das expectativas, dos sentimentos e dos valores, o que, por outro lado, o coloca em contato com duas outras questões cruciais: a definição e a medida de bem-estar subjetivo.

A definição e a medida do bem-estar subjetivo se estabeleceram sobre duas tradições de pesquisa. Uma é constituída por estudos sócio-epidemiológicos sobre saúde mental e a outra por estudos gerontológicos. Em ambas as tradições, o objetivo é saber quais são as condições sob as quais a vida é experienciada como algo enriquecedor ou como algo limitante. Os dois campos de investigação compartilham a noção de que o

bem-estar psicológico é um fenômeno subjetivo relacionado porém distinto das condições objetivas da vida. Além disso, é aceito por ambas as áreas de investigação a preocupação de capturar toda a riqueza e a complexidade das experiências mais positivas, ricas e sublimes, bem como das mais deletérias, adversas e limitantes da vida humana (George, 1981).

Segundo Diener (1984) o conceito de bem-estar subjetivo abriga três significados essenciais: virtude ou santidade; satisfação com a vida, e afetos positivos.

*Bem-estar subjetivo enquanto virtude* - Quando o bem-estar subjetivo é visto em termos ideais, o que está em foco é a posse de uma qualidade desejável. Pode-se dizer que essa é uma concepção normativa, porque define o que é bom, desejável e aceitável para a sociedade e para seus membros. Não se trata de felicidade enquanto estado subjetivo. Um moderno correlato desse significado é sucesso, no sentido em que também é definido em relação a um padrão externo. Daí talvez tenha se originado a expressão “successful aging”, que poderia ser traduzida como boa velhice, velhice feliz ou mesmo velhice bem sucedida, mas sempre tendo em vista que o parâmetro para julgamento é externo e normativo.

*Bem-estar subjetivo enquanto satisfação com a vida* - Quando o foco recai sobre a avaliação que cada um faz da sua vida segundo seus próprios critérios, a literatura fala em satisfação com a vida. Segundo Veehoven (1984) o conceito de satisfação é provavelmente universal, quer visto como fruto de virtude quer visto como um aspecto da qualidade de vida.

A pesquisa nessa área tem avançado bastante desde os anos 80, quando se popularizaram duas diferenciações do conceito. A primeira diz respeito ao objeto da satisfação. Nesse contexto a satisfação com a vida é vista como distinta da satisfação relativa a domínios específicos, tais como o trabalho, o casamento, a parentalidade, a saúde, a velhice e as relações sociais. A segunda diferenciação é relativa às modalidades de avaliação.

Neste caso, as avaliações cognitivas são referenciadas a padrões de sucesso enquanto que as avaliações afetivas referem-se a diferenças em estados emocionais.

*Bem-estar subjetivo e afetos positivos* - A ênfase aqui são as experiências ou as predisposições emocionais prazerosas. Embora não haja dúvida sobre a existência de relações recíprocas entre bem-estar subjetivo e afetos positivos, não se pode afirmar que os estados emocionais negativos estão excluídos das experiências de felicidade, bem-estar, satisfação ou qualidade de vida. A experiência empírica mostra sempre uma mescla ou um equilíbrio entre afetos positivos e negativos, os quais dão um colorido especial à vida emocional e à vida de relações.

Em resumo, há três aspectos centrais ao bem-estar subjetivo. Em primeiro lugar ele é subjetivo, isto é, pertence ao âmbito da experiência privada. Saúde, conforto, virtude e riqueza não são necessariamente consideradas como partes inerentes ou necessárias dele. Em segundo lugar, as medidas do bem-estar subjetivo incluem tanto avaliação global quanto avaliações particulares referenciadas a critérios pessoais e, nesses casos são reconhecidas como medidas de satisfação. Em terceiro lugar o bem-estar subjetivo inclui medidas positivas. Não se conhece bem sobre como se equilibram afetos positivos e negativos.

Veehoven (1984) define bem-estar subjetivo como o grau em que o indivíduo julga favoravelmente a qualidade global de sua vida como um todo, a partir de elementos cognitivos e afetivos. Para a autora, assim como para Andrews e Whitney (1976) e igualmente para Campbell, Converse e Rodgers (1976), o componente afetivo diz respeito ao nível de prazer experienciado em sentimentos, emoções e estados de humor. Satisfação é o componente cognitivo, significando a discrepância percebida entre a aspiração e a realização.

O nível de prazer e a satisfação com a vida são eventos positivamente correlacionados porque são igualmente influenciados por apreciações sobre eventos de vida, atividades e circunstâncias. Podem correlacionar-se negativamente porque a satisfação é uma apreciação global de vida enquanto o nível de prazer diz respeito a reações correntes aos eventos, podendo ser influenciado por fatores de personalidade, por fatores biológicos e por eventos situacionais (Campbell, Converse e Rodgers, 1976; Andrews e Withney, 1976; Lawton, 1983; Diener, 1994).

Como a definição de um termo científico é em grande parte a descrição da maneira de medi-lo - esse é o aspecto central das definições operacionais - é importante relatar os aspectos gerais dos instrumentos que têm sido gerados para avaliar o bem-estar subjetivo.

*A medida do bem-estar subjetivo.* A pesquisa sobre o bem-estar subjetivo é prioritariamente baseada em instrumentos de auto-descrição, os quais têm se revelado válidos para as suas finalidades. Em artigo de revisão sobre a medida do bem-estar subjetivo, Veehoven (1996) relata os seguintes desdobramentos do questionamento sobre a medida desse constructo.

Em 1950, o constructo qualidade de vida era medido por intermédio de inventários multidimensionais que envolviam questões sobre aspectos objetivos, tais como saúde e atividade, e subjetivos, tais como satisfação. Os resultados eram interpretados em termos de “grau de ajustamento”(Cavan et al., 1949) ou “moral” (Kutner et al., 1956). Nos anos 60 os mesmos tipos de escala eram denominados como “escalas de bem estar ou de “satisfação com a vida”(Neugarten et al., 1961). Nos anos 70 várias escalas de múltiplos itens foram introduzidas para medir satisfação de maneira específica. Havia listas de questões sobre satisfação com vários aspectos da vida e com a vida como um todo. Os resultados eram visto como indicativos da “satisfação geral”(Rodgers e Converse, 1975).

Veehoven (1996) comenta que a insatisfação com a falta de especificidade desse resultado levou à uma nova reformulação das escalas e

ao conseqüente desenvolvimento de inventários específicos e de múltiplos itens. Apareceram, por exemplo, o inventário de Diener (1985), medindo satisfação na vida como um todo e o inventário de satisfação no trabalho de Smith et al (1969).

No âmbito das escalas de múltiplos itens e que avaliam bem-estar subjetivo, satisfação, afetos ou felicidade de modo geral há numerosos instrumentos destinados ao uso com indivíduos de quaisquer idades. Outras são utilizadas especificamente com indivíduos idosos. Todas têm sido objeto de análises metodológicas que demonstraram sua validade.

Ao lado das escalas de múltiplos itens apareceram várias outras de item único, de escopo evidentemente limitado, uma vez que além da validade temporal é impossível fazer qualquer outra avaliação de sua fidedignidade, visto que elas não avaliam domínios específicos. No entanto, esses instrumentos podem ser úteis em situações que exigem uma medida breve de bem-estar global.

Para se adequar ao desenho do estudo o pesquisador pode preferir utilizar medidas referenciadas a domínios específicos da vida social, do desenvolvimento ou do ajustamento das pessoas, desde que essas medidas tenham relação com os fundamentos teóricos de sua investigação ou com os problemas práticos que pretende resolver. Numerosas pesquisas têm demonstrado haver uma relação mais forte entre medidas de satisfação global com a vida e de satisfação referenciada a domínios que falam mais de perto à pessoa, tais como o self, a auto-eficácia, a família e a casa. Já os domínios que dizem respeito a condições externas, tais como serviços comunitários, governo local e governo nacional, guardam correlação mais baixa com a satisfação global com a vida, pelo menos em amostras norte-americanas (Andrews e Robinson, 1991).

De modo geral, porém, as medidas subjetivas de bem-estar são mais correlacionadas entre si do que o são as medidas subjetivas (por exemplo: satisfação) e objetivas (por exemplo: renda, escolaridade). Nesse contexto se encaixa a dúvida sobre a origem de bem-estar subjetivo. Seria ele o

resultado da soma de muitas experiências prazerosas associadas a condições objetivas favoráveis, sem qualquer mediação subjetiva pela satisfação? Ou seria o contrário, e as satisfações subjetivas referenciadas aos vários domínios derivam de um senso global e subjetivo de satisfação? A pessoa é feliz porque tem prazer ou tem prazer porque é feliz? A pessoa é feliz porque tem predisposição para envolver-se em atividades que geram satisfação, ou para ver o mundo sob uma lente cor de rosa? Ou um mundo mais perfeito gera condições para que as pessoas vivam mais satisfeitas?

Muitos estudos têm procurado identificar em que circunstâncias as pessoas têm maior ou menor prazer ou satisfação com a vida. Os resultados podem ser resumidos nas seguintes categorias: variáveis demográficas e de classificação social, variáveis de personalidade, e avaliação de preocupações específicas com a vida. Estudos clássicos de revisão foram feitos por Veehoven (1984), Argyle (1987), Andrews e Robinson (1991) e Diener e Larsen (1993).

Um dos dados mais surpreendentes da pesquisa sobre bem-estar subjetivo é que as variáveis idade, gênero, raça, educação, renda, status conjugal, estágio do ciclo de vida familiar mostram associações muito fracas com a maioria das avaliações subjetivas de qualidade de vida. Mesmo quando são feitas análises multivariadas, essas variáveis explicam apenas entre 10 e 15% da variação nas avaliações da satisfação com a vida como um todo e com relação a domínios específicos. São exceções as relações mais óbvias, tais como de que as avaliações da saúde declinam com a idade e de que as relativas ao bem-estar material aumentam com o nível de renda. Além disso, as pesquisas indicam que a melhoria do nível de renda afeta mais o bem-estar subjetivo do que níveis absolutos de renda. A pesquisa mostra que não há uma relação necessária entre a riqueza das nações, a riqueza individual e o senso de bem-estar, a não ser no âmbito das necessidades básicas. Quando elas estão satisfeitas, o nível de satisfação passa a ser mais controlado pelo nível de aspiração em relação à satisfação de necessidades superiores, por variáveis de personalidade, por processos

de comparação social e por valores culturais (Andrews e Robinson 1991).

As pessoas são mais felizes se a sua renda é mais alta do que o padrão de referência estabelecido pelos salários de outras pessoas e grupos, e são menos felizes se se vêem abaixo desse padrão. Parece que quanto maior a desigualdade social na distribuição de renda de um país, maior a chance de a satisfação geral de uma população ser mais baixa do que em países onde impera grande igualdade. A explicação para essa ocorrência é que onde há igualdade social, por exemplo quanto ao acesso à renda, a oportunidades educacionais e à boa saúde, uma maior proporção de indivíduos será capaz de alcançar suas metas. Onde impera a desigualdade, as questões de justiça social e de impossibilidade de alcance de metas vêm à tona e podem ser importantes mediadores de insatisfação (Diener, Diener e Diener, 1995).

Quanto à personalidade, há várias indicações da literatura de que satisfação com a vida é bastante relacionada com medidas de extroversão, interesse pelas pessoas, otimismo, envolvimento social ativo, e auto-estima elevada. É negativamente correlacionado com neuroticismo (Andrews e Robinson, 1991)

Apreciações sobre a auto-eficácia, a quantidade de prazer experimentada na vida cotidiana, a vida familiar, a habitação, o trabalho e a vida em comunidade são citados como poderosos preditores de satisfação global com a vida e referenciada a domínios. Segundo Andrews e Robinson (1991), citando a literatura, a explicação para essas relações repousa no fato de que os sentimentos em relação a esses aspectos são elementos que as pessoas levam em conta quando avaliam a satisfação global com a vida ou vice-versa.

Em seguida será discutida a motivação dos idosos em buscar atividades educacionais. Inicia-se com a apresentação da gênese de uma necessidade educacional, como esta vai se transformando num motivo para o envolvimento com a educação e finalmente apresentam-se alguns relatos

pesquisa que corroboram a relevância em se pesquisar sobre motivos para participar de atividades educacionais e a contribuição que traz para a Gerontologia Educacional.

### Motivos da Aproximação de Idosos a Programas de Educação Permanente

Leclerc (1985) define necessidade educacional como a diferença entre o estágio atual e o estágio desejável de conhecimentos, habilidades e atitudes de um indivíduo. A conscientização sobre essa lacuna pressupõe uma cuidadosa reflexão sobre a própria qualidade de vida, e é deflagrada a partir de um sentimento de desconforto com a vida pessoal ou profissional. No entanto esta sensação de desconforto não aparece de pronto como uma necessidade e sim como uma situação problema que merece atenção. Para que se faça a passagem de problema à necessidade, o indivíduo precisa estar atento aos sinais existenciais das lacunas em sua vida, que podem se manifestar por desconforto, infelicidade, e situações problemáticas. Uma vez identificadas as faltas, o indivíduo deve expressá-las em termos de necessidades existenciais. O indivíduo precisa então identificar quais atividades educacionais podem preencher algumas daquelas necessidades existenciais que foram formalmente localizadas.

Para completar este processo, principalmente no que se refere às atividades educacionais como possibilidade de atender às demandas existenciais, o indivíduo vai precisar de ajuda para que possa ter acesso ao conhecimento e aos recursos educacionais.

Em um estudo de avaliação das necessidades educacionais dos idosos, Leclerc (1985) parte do pressuposto de que a necessidade não pode ser elucidada se não for a partir de um movimento de introspecção, no qual os indivíduos sejam convidados a tentar identificar os indícios das lacunas entre o que eles são e o que poderiam ser. Perguntando sobre as vantagens e as desvantagens de ser velho, a pesquisa pode trazer à luz desejos conscientes e inconscientes dos indivíduos. Pode também contribuir para a definição clara das próprias necessidades educacionais.

A necessidade de aprender é inerente ao processo de desenvolvimento, mas para cada estágio há uma significação própria, que se expressa de uma forma peculiar e através da busca de novos objetivos.

As categorias de interesse cognitivo e crescimento pessoal aparecem associadas ao processo de aprender, este um objetivo em si. Entretanto existe um outro fator motivacional importante, que é considerado instrumental porque ele fica fora do processo de aprendizagem em si (Kingston, 1982). Este fator inclui contato ou interação social e bem-estar social - um desejo de melhorar a sociedade (Morstain e Smart, 1974; Romaniuk e Romaniuk, 1982).

Num trabalho de 1993, Adair e Mowseian encontraram nas categorias: contexto da decisão pela aposentadoria; definição da atual situação de aposentado; estratégias de coping; motivos; recursos; atividades e auto-conceito, um entendimento da orientação ora *instrumental* ora *expressiva*, que por seu turno auxiliaram a compreensão sobre as motivações e os significados para o envolvimento com a educação para os sujeitos daquela pesquisa.

Construir uma conceituação sobre a motivação de idosos para participar de atividades de educação exige que se fale sobre objetivos expressivos ou instrumentais. Os *objetivos instrumentais* estariam relacionados com um objetivo externo, isto é, buscam atender e compreender as necessidades e as transformações da velhice e têm uma projeção para o futuro. Os *objetivos expressivos* englobariam o próprio processo de aprendizagem e o aprender pelo prazer de aprender. Estes dois tipos de objetivos são geralmente apresentados sob uma forma dicotômica, mas na verdade podem ser concebidos como um contínuo, ou sob uma forma que combina os dois tipos de objetivos. O envolvimento com um objetivo instrumental ou expressivo contribui para ordenar as necessidades, incluindo aquelas relacionadas ao coping, contribuindo e influenciando outras demandas ao longo do curso de vida.

De acordo com Londoner, 1985 (apud O'Connor, 1987), nos estudos que defendem a supremacia de um dos dois tipos de objetivos existe uma falha essencial que é o fato de que ao classificar cursos ou tipos de atividades de aprendizagem como *instrumentais* ou *expressivas*, estes estudos assumem que a motivação para a aprendizagem é a mesma para todos os indivíduos que escolheram uma determinada atividade.

Heisel et al., 1981 (apud Pearce, 1991) propõem que proporcionalmente mais indivíduos entre 60 e 64 anos envolvem-se em atividades educacionais relacionadas à sua vida profissional, enquanto que aqueles indivíduos com mais de 70 anos envolvem-se com educação por motivação social e recreacionista. Motivação pessoal é mais presente para mulheres, enquanto que para homens se refere ao mundo do trabalho.

Tobias (1991) encontrou os seguintes motivos para participar de uma atividade educacional, seguindo uma ordem decrescente de interesse:

1. Exercer um atividade fora de casa ou do trabalho.
2. Saber mais sobre um assunto que lhe interessa.
3. Passar o tempo de forma mais agradável.
4. Poder contribuir mais com a sociedade.
5. Melhorar a cultura geral.
6. Ajudar no seu trabalho atual.
7. Encontrar pessoas que tenham objetivos semelhantes.
8. Melhorar algum aspecto da vida familiar.

Também interessou a esse autor levantar as razões para a não participação, e o encontrado, também em ordem decrescente foi o seguinte:

1. Falta de tempo.
2. Falta de facilidades.
3. Motivos de saúde.
4. Choque com outras atividades.
5. Dificuldade de transporte.
6. Ser velho demais.
7. Custos.

## 8. Interesse ainda recente.

Neste trabalho de Tobias (1991) os dados estão apresentados em comparação a dados de sujeitos mais jovens. No entanto não se encontra, no trabalho, um referencial teórico que dê conta das diferenças encontradas.

As pesquisas realizadas por Neri (1996) sobre motivos que levam adultos maduros e idosos a procurarem Universidades da Terceira Idade, evidenciaram os grandes temas evolutivos dessas faixas etárias, tais como a integridade, a geratividade e o envolvimento, traduzidos em motivos distribuídos em cinco grandes classes. Uma primeira motivação é a *busca de conhecimento e de atualização cultural*, satisfazendo um sonho há muito acalentado. A segunda é o auto-conhecimento e auto-desenvolvimento, motivações essas denominadas de *orientadas ao self*. A terceira é a *busca de contato social*. A quarta é a *ocupação do tempo livre*. A quinta é o compromisso com a *geratividade*, denominação utilizada pela autora para designar as menções dos idosos relativas ao desejo de saber mais para poder contribuir com os entes queridos e os outros idosos, estes na defesa de seus direitos.

Os dados de Neri (1996) repetem quase totalmente os do estudo realizado por Romaniuk e Romaniuk (1982), que evidenciou as seguintes categorias de motivos:

1. Obter novos conhecimentos.
2. Capacitação e melhoria profissional.
3. Busca de estimulação e desejo de esquivar-se de tarefas ou condições tediosas.
4. Tomar parte numa atividade social.
5. Desenvolver-se e contribuir para a melhoria da sociedade.

De modo geral, a motivação que orienta os idosos reflete toda a diversidade de seus interesses e estilos de vida.

Brady e Fowler (1988) examinaram a relação entre os motivos para participar de atividades educacionais e o resultado obtido, com o objetivo de avaliar o valor preditivo das razões para aprender sobre os resultados

alcançados com a atividade. Nesse estudo foram tratadas como independentes as variáveis demográficas, sociais e de escolaridade, bem como as razões para a participação. As variáveis dependentes foram os benefícios acadêmicos referenciados aos aspectos: humanidades/pensamento crítico e o das relações humanas/desenvolvimento pessoal. Utilizou-se uma escala de cinco pontos, que classificava os itens de “não crescimento” a “um extremo crescimento”. Para avaliar o aspecto humanidades/pensamento crítico, mediu-se a percepção dos estudantes sobre seu crescimento no conhecimento literário, a articulação das idéias, o entendimento das limitações e o estímulo à sensibilidade estética. Para a avaliação das relações humanas/desenvolvimento pessoal, mediu-se o crescimento percebido em questões tais como o desenvolvimento da autoconfiança, o aumento na tolerância com as visões de outras pessoas e o enriquecimento de sua vida diária. No exame da relativa efetividade das variáveis motivação, educação e dados sócio-demográficos como preditoras de crescimento percebido, foram realizadas múltiplas regressões. Duas regressões foram aplicadas aos dados, uma para humanidades/pensamento crítico e outra para relações humanas/desenvolvimento pessoal. Para este estudo, os motivos para a participação no programa educacional foram fortemente apontados como preditores da obtenção de resultados com a aprendizagem. Os efeitos foram superiores aos das variáveis sócio-demográficas e de escolaridade anterior. O estudo corrobora a importância da motivação para a busca de programas educacionais como um fundamental preditor do alcance de expectativas. O complemento do estudo que investiga os motivos parece ser a investigação sobre o impacto do envolvimento nas atividades educacionais sobre a vida de quem as procura. Os autores enfatizam ainda que as variáveis sócio-demográficas e de escolaridade podem ser valiosos indicadores de quem são os que procuram os programas educacionais, mas não podem prever aqueles que efetivamente irão se beneficiar desses programas.

Pode-se também pensar na identificação e na descrição de algumas variáveis ambientais que podem influenciar as mudanças e diferenças no comportamento educacional na velhice. Numa revisão datada de 1981, Rebok destaca que as barreiras físicas ao acesso à educação são mencionadas com freqüência pelos idosos, entre elas as dificuldades de transporte e a falta de sinalização nos campi.

Os ambientes universitários foram feitos para uso dos jovens, e por isso precisam ser pensados para serem bem utilizados pelos idosos. O ambiente social é também funcionalmente importante na manutenção e no estímulo ao comportamento educacional na velhice, *ambiente social* aqui entendido como as atitudes dos estudantes jovens, bem como dos professores com relação aos idosos, e dos idosos entre si. A postura do educador pode interferir no rendimento do aluno. Então um educador que acredite que o idoso tem uma limitação no seu rendimento escolar, pode influenciar negativamente o rendimento do estudante idoso.

Na literatura internacional contamos com evidências de pesquisa que dão conta do impacto positivo que a participação em programas educacionais tem ocasionado na vida dos idosos (Romaniuk e Romaniuk, 1982; Willis, 1985; Cox, 1991; Scala, 1996).

Romaniuk e Romaniuk (1982) investigaram a motivação de idosos para participarem de um programa educacional do tipo "elderhostel", e encontraram os seguintes: adquirir novos conhecimentos; conhecer novos lugares e experimentar novas situações. Quando compararam novos participantes e veteranos, verificaram que estes valorizaram mais as oportunidades de adquirir novos conhecimentos do que os primeiros.

Em períodos em que a sociedade passa por constantes mudanças culturais e tecnológicas, fica mais evidente a diferença nos níveis de funcionamento intelectual entre os mais velhos e os mais jovens. Uma alternativa para enfrentar essa desvantagem é o envolvimento em atividades de gerontologia educacional, já que o potencial para a aprendizagem continua presente na vida adulta e na velhice. Em sendo a velhice um

fenômeno preponderantemente feminino, e sendo as mulheres, em sua maioria, viúvas e sós, é importante oferecer-lhes oportunidades especiais para desenvolver habilidades de vida independente fora da unidade familiar tradicional, e também para desenvolver novas relações interpessoais (Willis, 1985).

Ao comparar idosos que deixaram de freqüentar um programa educacional com outros que permaneceram Cox (1991), presume que, os sujeitos que tendem a encarar a educação como um meio para conseguir um objetivo específico (obtenção de um diploma, título, grau, por exemplo), tendem a deixar a universidade quando o objetivo fosse atingido. Quando a ida para a universidade é ocasionada por vários outros motivos, os idosos podem relutar em sair, após atingirem a meta inicial.

Scala (1996) examina as razões pelas quais os idosos voltam a estudar, porque deixam de freqüentar essas atividades, quais as dificuldades que encontram nesse retorno à escola e como se dá sua integração no campus universitário. A autora observa a variação dessa experiência por gênero, situação de emprego, e nível de escolaridade. Conclui que a situação de emprego e o gênero foram as principais fontes onde se encontraram as diferenças nas respostas para os motivos para a participação, assim como sobre suas experiências em sala de aula.

O estudo de Cachioni (1998) nos oferece um rico material relativo aos achados de pesquisa realizada com mulheres que são alunas de um programa de universidade de terceira idade. Nele a autora objetiva levantar indicadores de opinião sobre o grau em que o programa estaria afetando a qualidade da experiência de envelhecimento, em termos de bem-estar subjetivo e de auto-imagem daquelas usuárias. Segundo a opinião das mulheres dessa amostra os benefícios que elas extraíram foram relacionados ao auto-conceito, ao senso de auto-eficácia, ao bem-estar subjetivo e à perspectiva sobre o curso de vida. Também tiveram atendidas suas motivações de busca de conhecimento, aperfeiçoamento pessoal, contato social e quanto à ocupação do tempo livre. Além disso, a avaliação mais

positiva do grupo diz respeito aos ganhos relativos à imagem social uma vez que consideram que, ao freqüentarem o programa sentiram-se mais valorizadas socialmente, foram mais aceitas e respeitadas, perceberam-se com maior credibilidade e confiança em suas capacidades. Estes ganhos teriam sido fruto dos novos conhecimentos adquiridos no programa, que permitiram mudanças nos aspectos cognitivos e de produtividade, conclui a pesquisadora.

A educação propicia uma excelente oportunidade também para a interação entre gerações. Com as mudanças ocorridas nos padrões de arranjo familiar, que incluem famílias menores, com menor número de membros em cada geração, trabalho da mulher fora de casa e divórcios mais freqüentes, a interação intergeracional fora da família assume grande importância. Um das funções dessa interação seria propiciar aos idosos o desenvolvimento dos sentidos de realização pessoal e de pertencimento à sociedade. Num trabalho realizado em 1994, Yamazaki demonstra através de exemplos concretos como o Japão tem se empenhado em proporcionar aos seus idosos atividades em que eles possam usar suas experiências, habilidades e conhecimentos, e dessa forma fortalecer os laços com a comunidade.

Dada a complexidade cultural do Brasil, faz-se necessário ampliar a produção de investigações sobre a participação de idosos em atividades educacionais, nas várias regiões do país, buscando regularidades sobre a motivação dos idosos para esse tipo de atividade e sobre o impacto desses programas em suas vidas. Tais informações podem significar uma contribuição para o aprimoramento dos programas, no sentido de adaptá-los às necessidades individuais e coletivas dos idosos. Elas também representam possibilidades de conhecimento das características evolutivas desse segmento etário e de consolidação da Gerontologia no Brasil.

Fazem parte das necessidades de informação gerontológica e de gerontologia educacional, os motivos que levam os idosos a procurar programas educacionais, em interação com suas crenças sobre velhice.

Outro tema interessante para a pesquisa e a prática é a avaliação que os idosos fazem de seu bem-estar. Possivelmente esses três tópicos são entrelaçados e então, saber como se relacionam pode acrescentar informações ainda mais relevantes às áreas em questão.

Não dispomos de dados sobre pessoas de mais de 45 ou de mais de 60 anos que não frequentam Universidades da Terceira Idade. Porém, a observação não-sistemática nos permite sugerir que eles são diferentes daqueles que o fazem. Nossa hipótese é que aqueles que vão têm maior tendência a buscar satisfação por meio da atividade e do envolvimento do que aqueles que não participam. Além disso, eles teriam maior afinidade com a ideologia do *empowerment*<sup>5</sup> dos adultos maduros e idosos por intermédio da educação e da participação social que as Universidades da Terceira Idade assumem e divulgam. Possivelmente eles acreditam mais no potencial dos mais velhos em mudar sob a influência da educação.

Essas hipóteses ficam evidentemente no campo das cogitações, porquanto seria extremamente difícil planejar uma pesquisa com os controles necessários para testá-las. No entanto, elas formam um pano de fundo para o raciocínio orientador de uma pesquisa menos ambiciosa.

A presente pesquisa pretende identificar e descrever relações entre variáveis sócio-demográficas que são indicativas de posição social e de tipo de experiência de vida e de envelhecimento; crenças em relação à velhice; bem-estar subjetivo indicado por satisfação geral com a vida e com os domínios específicos saúde, capacidade e envolvimento social, e motivos para frequentar um programa educacional do tipo Universidade aberta à Terceira Idade.

---

<sup>5</sup> *Empowerment* significa “o processo pelo qual uma pessoa, ou um grupo de pessoas, usa o seu poder pessoal inerente à sua condição - por exemplo: deficiência, gênero, idade, cor - para fazer escolhas e tomar decisões, assumindo assim o controle de sua vida”. O termo inglês *empowerment* foi mantido sem tradução porque ele já está consagrado na comunidade empresarial e entre os ativistas de vida independente. Mas, têm havido tentativas no sentido de traduzi-lo como ‘empoderamento’ (já adotado em Portugal), ‘fortalecimento’, ‘potencialização’, e até ‘energização’ (Sasaki, 1997).

## OBJETIVOS

Os objetivos foram explicitados nos seguintes termos:

1. Caracterizar as crenças em relação à velhice.
2. Caracterizar o grau de satisfação global com a vida e o grau de satisfação referenciada a domínios, em termos pessoais e de comparação social.
3. Caracterizar os motivos relatados pelos idosos quanto a freqüentar um programa educacional.
4. Identificar relações entre essas variáveis e idade, gênero, grau de escolaridade, estado civil, ocupação e tipo de arranjo de moradia experienciado pelos sujeitos.

## MÉTODO

Nesta pesquisa foram focalizados 100 idosos que frequentam um programa educacional na modalidade Universidade Aberta à Terceira Idade. O interesse central foi a investigação das relações entre crenças em relação à velhice, bem-estar subjetivo indicado por satisfação geral com a vida e com os domínios da saúde física e mental, da capacidade física e mental e das relações sociais, e motivos para freqüentar o programa.

### Sujeitos

Foram 100 idosos dentre os 500 participantes de um programa educacional para idosos - Universidade Aberta à Terceira Idade da Universidade Federal de Pernambuco em Recife. O programa acolhe pessoas de 60 anos de idade ou mais, sem nenhum pré-requisito de escolaridade ou exigência de pagamento.

A maioria dos sujeitos eram mulheres (86%), ocorrência idêntica a de outras pesquisas realizadas em instituições análogas. Setenta por cento da amostra tinha de 59 (um sujeito) a 69 anos de idade. Na Figura 1 podem ser observados dados detalhados sobre a representação proporcional dos sujeitos segundo os critérios de gênero e idade.

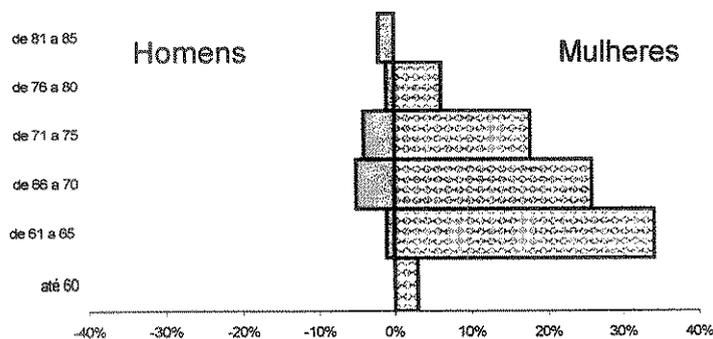


Figura 1: Distribuição proporcional por idade e gênero

Do total de idosos estudados, 43% eram viúvos, 27% casados ou unidos consensualmente, 17% solteiros e 12% separados, desquitados ou divorciados. Dentre os homens a maioria eram casados e dentre as mulheres a maioria eram viúvas. A Figura 2 apresenta as freqüências e os percentuais parciais com relação a gênero e estado civil.

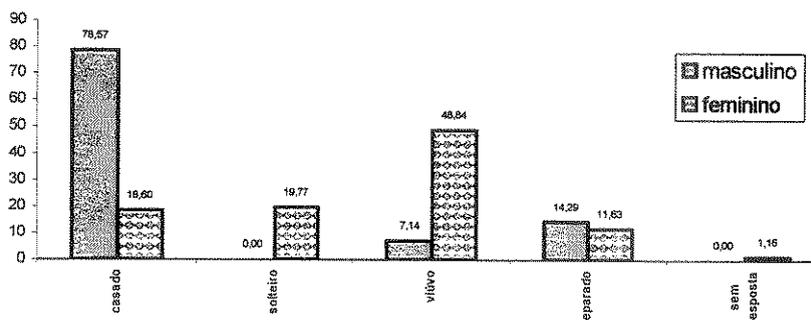


Figura 2: Distribuição proporcional do estado civil por gênero

Quanto à escolaridade foi observado que 30% dos sujeitos tinham o terceiro grau, 34% haviam freqüentado o segundo grau, 17% fizeram o ginásio e 19% o curso primário. Tomados como um todo, estes dados, mais os relativos à ocupação são indicativos de que o grupo tem posição social relativamente alta, considerando-se a realidade local e a sua idade.

As informações relativas à ocupação e ao nível de escolaridade foram analisadas em conjunto para alocação dos sujeitos em categorias análogas à Classificação Brasileira de Ocupações. Segundo esses critérios, ficaram incluídos no grupo 1 os profissionais com nível superior de escolaridade (Medicina, Psicologia e Relações Públicas) e também os trabalhadores assalariados com formação universitária (Auditoria Fiscal, Contabilidade, Filosofia, Serviço Social, Biblioteconomia e Jornalismo). Para o grupo 2 foram as professoras de 1º e 2º graus com instrução secundária. A categoria 3 englobou funcionários administrativos de empresas públicas e privadas, bancários e tesoureiros, com instrução primária ou secundária. No grupo 4 ficaram os trabalhadores do comércio portadores de instrução primária e secundária (comerciários, vendedores, técnicos contábeis e proprietários de pequenas empresas comerciais). O grupo 5 continha os militares com

instrução primária. No grupo 6 ficaram os trabalhadores manuais especializados, todos portadores de escolaridade primária (cabeleireiros, esteticistas, estilistas, mecânicos, eletricitas e costureiras). No grupo 7 foram incluídas as donas de casa, com instrução primária, secundária e superior. Do cruzamento entre esses dados resultou a tabela 1.

**Tabela 1: Distribuição por ocupação e gênero**

	Masculino	Feminino	Total
Profissionais liberais e assalariados com nível universitário	5	7	12
Professoras de 1º e 2º graus com instrução secundária	-	19	19
Funcionários administrativos com 1º e 2º graus	2	14	16
Trabalhadores do comércio com 1º e 2º graus	2	4	6
Militar com 1º grau	1	-	1
Trabalhadores especializados com 1º grau	4	11	15
Donas de casa com 1º e 2º graus	-	22	22
Sem resposta	-	9	9
Total	14	86	100

Cinquenta e sete por cento das mulheres dedicavam-se a ocupações femininas (professoras, donas de casa, costureiras, esteticistas, estilistas e cabeleireiras). Trinta e seis por cento dos homens contra 8% das mulheres tinham instrução superior. A Figura 3 permite analisar a distribuição relativa dos sujeitos por ocupação.

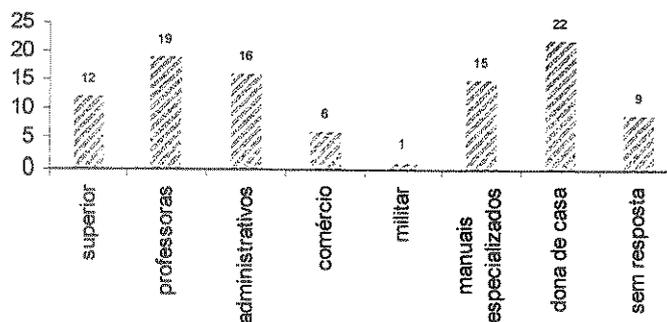


Figura 3: Distribuição proporcional das ocupações

Quando são considerados a chefia familiar e o tipo de arranjo domiciliar percebe-se que 58% dos sujeitos declararam serem os principais responsáveis pelo sustento da família. São os que vivem com o cônjuge, com o cônjuge e filhos e com o cônjuge, filhos e netos, respectivamente correspondentes a 13%, 5% e 9% da amostra total. Vinte e oito por cento viviam sozinhos, 43% com outros parentes e 2% com um amigo ou com uma empregada doméstica.

### Procedimento

Os dados foram coletados na UnATI, a partir de concessão da permissão pela sua diretoria. Os sujeitos foram convidados a participar durante uma sessão de apresentação pessoal e dos objetivos da pesquisa, que foi realizada pela autora. Nessa ocasião foram agendados horários e locais para coleta de dados.

A aplicação dos instrumentos foi feita em uma só sessão para cada grupo, com uma duração média de 50 minutos. A aplicação foi feita pela pesquisadora com o auxílio de duas alunas da graduação. Estas foram responsáveis pela distribuição e o recolhimento dos formulários e pelo acompanhamento das respostas para evitar que formulários fossem entregues em branco, rasurados ou com muitas questões não respondidas. As instruções para preenchimento foram dadas só pela pesquisadora, de uma só vez, e da mesma forma em todas as turmas. Antes de permitir o início do preenchimento eram dadas explicações para eventuais dúvidas dos respondentes sobre como proceder.

Os instrumentos eram apresentados num formulário impresso em papel carta, fonte nº 14, letras tipo Time New Roman e espaço 1,5, seguindo-se indicações da literatura, segundo as quais esse é um bom formato para ser lido por pessoas idosas. Um dos sujeitos necessitou de acompanhamento na leitura, por apresentar deficiência visual.

## Instrumentos

A coleta de dados foi realizada através de um formulário de pesquisa composto das seguintes partes: 1) Levantamento de dados sócio-demográficos; 2) Escala para avaliação de crenças em relação à velhice; 3) Avaliação de satisfação com a vida, em termos gerais e referenciada a domínios; 4) Avaliação dos motivos para frequentar a UnATI.

### 1. Dados sócio-demográficos

Foram solicitadas informações referentes a : idade, gênero, estado civil, nível de escolaridade, profissão, situação ocupacional, condição de aposentado e pensionista, tipo de arranjo domiciliar e chefia de domicílio (Ver anexo 1).

### 2. Avaliação de crenças em relação à velhice

A escala utilizada para avaliar crenças em relação à velhice é composta por 30 itens bipolares e obedece à lógica das escalas diferenciais semânticas. Pode ser utilizada para avaliar crenças associadas aos conceitos “o idoso é” (os idosos), “quando eu for velho (ou idoso) eu serei” (Neri, 1991, 1995, 1997) ou crenças associadas ao desenvolvimento no ciclo vital (Neri, 1999). Sua estrutura, derivada de sucessivas análises fatoriais compreende quatro domínios conceituais. O domínio cognitivo refere-se à capacidade de processamento da informação e de solução de problemas, com reflexos sobre a adaptação social. O domínio agência refere-se à autonomia e à instrumentalidade. O domínio relacionamento interpessoal cobre aspectos afetivo-emocionais, que se refletem na interação social dos idosos com pessoas de quaisquer idades. O quarto domínio (persona) diz respeito à imagem social dos idosos, refletindo rótulos sociais comumente

usados para designar e discriminar pessoas idosas. Ver distribuição dos itens pelos domínios no Anexo 2 e escala na íntegra no Anexo 3.

### 3. Satisfação geral com a vida e avaliação da satisfação referenciada a domínios

Na presente pesquisa, o bem-estar subjetivo foi focalizado em dois sentidos: satisfação global com a vida e satisfação referente aos domínios saúde e capacidade física e mental e relações sociais. Como a avaliação do bem-estar subjetivo é dependente de critérios de comparação adotados pelo indivíduo, o instrumento construído inclui também esta possibilidade.

No caso da avaliação da satisfação global com a vida, foi utilizada uma adaptação do modelo criado por Cantrill (1967) e que é muito utilizado na investigação internacional sobre bem-estar subjetivo. Trata-se de uma escala de 11 pontos em que 10 representa a melhor vida e 0 a pior vida e que permite resposta única, correspondente ao ponto que representa a satisfação global do respondente com a vida, no momento. Cantrill utilizou um desenho de escada vertical, mas nesta pesquisa, adotamos uma representação com 11 degraus, pensando facilitar a compreensão (Anexo 4).

O grau de satisfação referente a domínios do funcionamento foi avaliado mediante oito itens escalares graduados de muitíssimo satisfeito (1) a muitíssimo insatisfeito (5), os quais possibilitava a escolha de um grau de satisfação (dentre cinco). Quatro dos itens avaliaram a satisfação pessoal, e parte avaliou a satisfação decorrente da comparação do sujeito com outros idosos. (Ver Anexo 5)

### 4. Motivos associados à participação na Universidade da Terceira Idade

Os motivos pelos quais os sujeitos estavam freqüentando a UnATI foram levantados mediante quatro itens escalares (cinco pontos) e um aberto. Os itens escalares cobriam as categorias relatadas por Neri (1995) e

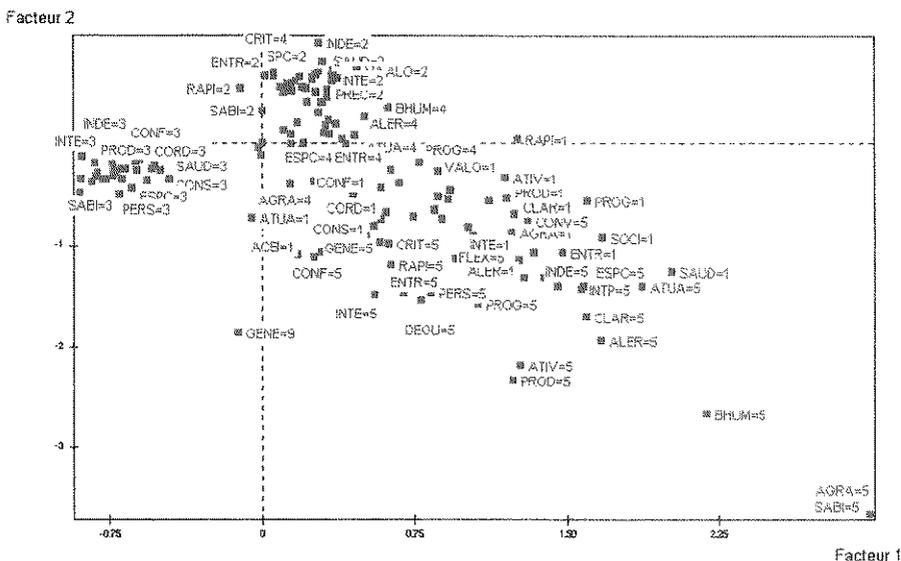
investigadas por Cachioni (1998) - aumentar conhecimentos, investir no aperfeiçoamento pessoal, aumentar o contato social e ocupar o tempo livre de forma útil. No intuito de contemplar eventuais peculiaridades locais foi acrescentado um item aberto (outros), cujas respostas seriam depois categorizadas. Além de responder nas escalas de cinco pontos os sujeitos eram convidados a classificar os motivos por ordem de prioridade. (Ver anexo 6)

## RESULTADOS

Os dados foram analisados por meio de técnicas estatísticas que mesclam as perspectivas multivariada e univariada. Dada a natureza dos dados, mais de duas variáveis categóricas ordinais, e de acordo com o objetivo de estudar as inter-relações entre as variáveis, optou-se pelo uso da Análise de Correspondência Múltipla (Pereira, 1999). A Análise de Agrupamento também foi utilizada, o que produziu uma tipologia de indivíduos reconhecida a partir dos resultados da Análise de Correspondência Múltipla.

### *1. Qual a caracterização do grupo estudado quanto às crenças que possuem sobre ser idoso?*

A análise multivariada das respostas dos sujeitos à escala de crenças em relação à velhice (“os idosos são”) resultou em cinco grupos fatorialmente independentes. Um grupo formado pelos sujeitos que responderam sobre o ponto 2 da escala (35,79% da amostra); um segundo grupo, composto pelos sujeitos que assinalaram sobre o ponto 4 (16,84%); o grupo número três formado por aqueles que marcaram o ponto 3 da escala (38,95%); um quarto grupo onde os sujeitos escolheram o ponto 1 da escala (5,26%); e o quinto grupo, que foi o dos sujeitos que responderam sobre o ponto 5 (3,16%). A Figura 4 apresenta a distribuição desses grupos no primeiro plano fatorial.



**Figura 4 – Variáveis relativas às crenças em relação ao idoso**

Como parte dos itens da escala eram invertidos é importante analisar a direção e a intensidade das respostas em cada grupo identificado. Assim podemos dizer que o grupo 1 de sujeitos (marcou o ponto 2) caracterizou-se por respostas que classificaram os idosos como sendo criativos, seguros, ativos, esperançosos, claros, precisos, independentes, progressistas, concentrados, alertas, agradáveis, produtivos, generosos, integrados, interessado pelas pessoas, cordiais, construtivos, persistentes, entusiasmados, bem humorados, atualizados e rápidos.

O grupo 2 que respondeu sobre o ponto 4, classificou os idosos como confusos, retrógrados, embotados, inseguros, desesperados, mal humorados, distraídos, isolados, lentos, ultrapassados, dependentes, deprimidos, rígidos, improdutivos, críticos e desconfiados.

Os que responderam sobre o ponto 3 da escala, mostraram-se moderados em sua opinião sobre os idosos, demonstrando um equilíbrio entre os seguintes pares de atributos: criativos/convencionais, concentrados/distraídos, esperançosos/desperados, ativos/inativos, alertas/embotados, progressistas/retrógrados, precisos/imprecisos, sociáveis/introvertidos, claros/confusos, independentes/dependentes, atualizados/ultrapassados, produtivos/improdutivos, persistentes/inconstantes, integrados/isolados, agradáveis/desagradáveis, flexíveis/rígidos, condescendentes/críticos,

bem humorados/mal humorados, cordiais/hostis, entusiasmados/deprimidos, seguros/inseguros, interessado pelas pessoas/desinteressado pelas pessoas, generosos/mesquinhos, rápidos/lentos e valorizados/desvalorizados.

O grupo 4, com 5,26% dos sujeitos agrupou os sujeitos que avaliaram os idosos como muitíssimo (ponto nº 1 da escala) generosos, alertas, produtivos, seguros, independentes, ativos, claros, esperançosos, precisos, agradáveis, interessados pelas pessoas e progressistas.

O grupo 5 reuniu 3 sujeitos (3,16% da amostra) que avaliaram os idosos como muitíssimo mal humorados, confusos, hostis, dependentes, inseguros, imprecisos, inativos, embotados, improdutivos, lentos, desinteressado pelas pessoas, rejeitados e convencionais.

A Tabela 2 mostra a caracterização de cada um desses grupos apresentados.

As médias das avaliações dos grupos diferiram estatisticamente ( $p \leq 0.05$ ).

**Tabela 2: Caracterização dos Grupos Quanto às Crenças em Relação ao Idoso**

GRUPO 1/5				P(grupo)	CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO	indivíduos no grupo:	34
				35.79			
valor teste	Probabilidade	P(grupo/cat)	P(cat/grupo)	P(categoria)			
5.37	0.000	80.77	61.76	27.37	convencionais=2		26
5.17	0.000	75.86	64.71	30.53	seguros=2		29
5.16	0.000	69.44	73.53	37.89	ativos=2		36
5.01	0.000	71.88	67.65	33.68	esperançosos=2		32
5.01	0.000	71.88	67.65	33.68	claros=2		32
4.43	0.000	65.71	67.65	36.84	precisos=2		35
4.07	0.000	78.95	44.12	20.00	independentes=2		19
4.01	0.000	66.67	58.82	31.58	progressistas=2		30
3.89	0.000	69.23	52.94	27.37	concentrados=2		26
3.89	0.000	63.64	61.76	34.74	alertas=2		33
3.62	0.000	59.46	64.71	38.95	agradáveis=2		37
3.44	0.000	60.61	58.82	34.74	produtivos=2		33
3.35	0.000	58.33	61.76	37.89	generosos=2		36
3.31	0.000	68.18	44.12	23.16	integrados=2		22
3.12	0.001	55.00	64.71	42.11	interessados pelas pessoas=2		40
3.12	0.001	55.00	64.71	42.11	cordiais=2		40
3.07	0.001	53.49	67.65	45.26	construtivos=2		43
2.91	0.002	52.27	67.65	46.32	persistentes=2		44
2.91	0.002	55.56	58.82	37.89	entusiasmados=2		36
2.84	0.002	53.85	61.76	41.05	bem humorados=2		39
2.72	0.003	56.25	52.94	33.68	atualizados=2		32
2.35	0.009	77.78	20.59	9.47	rápidos=2		9

GRUPO 2/5				P(grupo)	CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO	
				16.84	indivíduos no grupo: 16	
valor teste	Probabilidade	P(grupo/cat)	P(cat/grupo)	P(categoria)		
7.09	0.000	87.50	87.50	16.84	claros=4	16
5.08	0.000	76.92	62.50	13.68	progressistas=4	13
4.64	0.000	75.00	56.25	12.63	alertas=4	12
4.55	0.000	52.17	75.00	24.21	seguros=4	23
4.55	0.000	57.89	68.75	20.00	esperançosos=4	19
4.28	0.000	100.00	37.50	6.32	bem humorados=4	6
4.03	0.000	44.44	75.00	28.42	concentrados=4	27
3.57	0.000	38.71	75.00	32.63	integrados=4	31
3.42	0.000	34.21	81.25	40.00	rápidos=4	38
3.35	0.000	47.37	56.25	20.00	atualizados=4	19
3.25	0.001	41.67	62.50	25.26	independentes=4	24
3.07	0.001	42.86	56.25	22.11	entusiasmados=4	21
2.77	0.003	35.71	62.50	29.47	flexíveis=4	28
2.74	0.003	46.67	43.75	15.79	produtivos=4	15
2.61	0.005	40.00	50.00	21.05	críticos=4	20
2.55	0.005	33.33	62.50	31.58	confiantes=4	30

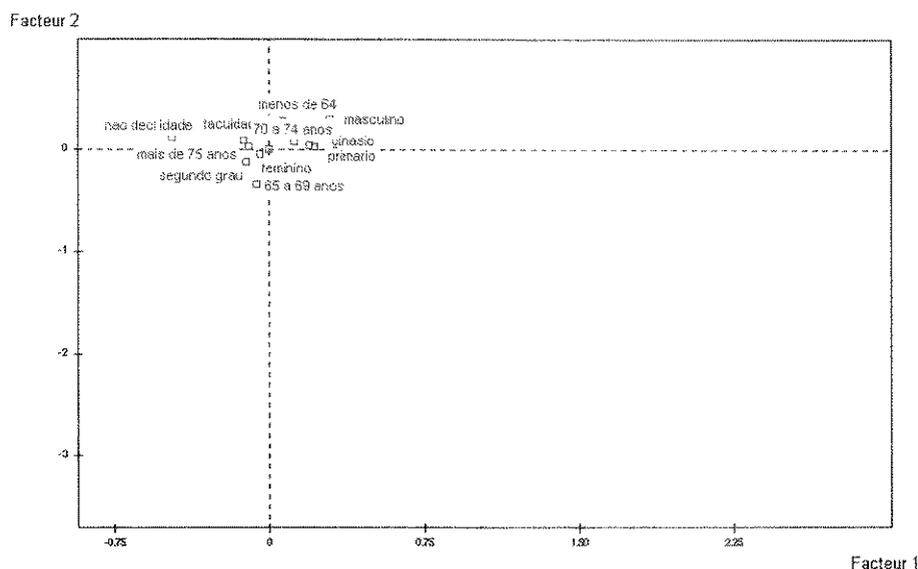
GRUPO 3/5				P(grupo)	CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO	
				38.95	indivíduos no grupo: 37	
valor teste	Probabilidade	P(grupo/cat)	P(cat/grupo)	P(categoria)		
4.98	0.000	73.53	67.57	35.79	convencionais=3	34
4.77	0.000	71.43	67.57	36.84	concentrados=3	35
4.73	0.000	72.73	64.86	34.74	esperançosos=3	33
4.73	0.000	72.73	64.86	34.74	ativos=3	33
4.71	0.000	67.50	72.97	42.11	alertas=3	40
4.54	0.000	63.04	78.38	48.42	progressistas=3	46
4.53	0.000	65.85	72.97	43.16	precisos=3	41
4.52	0.000	70.59	64.86	35.79	sociáveis=3	34
4.32	0.000	68.57	64.86	36.84	claros=3	35
4.19	0.000	65.79	67.57	40.00	independentes=3	38
4.13	0.000	66.67	64.86	37.89	atualizados=3	36
3.87	0.000	65.71	62.16	36.84	produtivos=3	35
3.71	0.000	70.37	51.35	28.42	persistentes=3	27
3.57	0.000	65.62	56.76	33.68	integrados=3	32
3.57	0.000	61.54	64.86	41.05	agradáveis=3	39
3.53	0.000	66.67	54.05	31.58	flexíveis=3	30
3.53	0.000	66.67	54.05	31.58	críticos=3	30
3.39	0.000	60.00	64.86	42.11	bem humorados=3	40
3.31	0.000	60.53	62.16	40.00	cordiais=3	38
3.24	0.001	66.67	48.65	28.42	entusiasmados=3	27
2.82	0.002	62.07	48.65	30.53	seguros=3	29

2.73	0.003	64.00	43.24	26.32	interessados pelas pessoas=3	25
2.56	0.005	60.71	45.95	29.47	generosos=3	28
2.39	0.008	66.67	32.43	18.95	rápidos=3	18
2.37	0.009	55.56	54.05	37.89	valorizados=3	36

GRUPO 4/5				P(grupo)	CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO	
				5,26	indivíduos no grupo: 5	
valor teste	Probabilidade	P(grupo/cat)	P(cat/grupo)	P(categoria)		
3.98	0.000	35.71	100.00	14.74	generosos=1	14
3.87	0.000	57.14	80.00	7.37	alertas=1	7
3.70	0.000	50.00	80.00	8.42	produtivos=1	8
3.45	0.000	75.00	60.00	4.21	seguros=1	4
3.20	0.001	60.00	60.00	5.26	convencionais=5	5
2.99	0.001	50.00	60.00	6.32	independentes=1	6
2.99	0.001	50.00	60.00	6.32	ativos=1	6
2.99	0.001	50.00	60.00	6.32	claros=1	6
2.68	0.004	37.50	60.00	8.42	esperançosos=1	8
2.68	0.004	37.50	60.00	8.42	precisos=1	8
2.68	0.004	37.50	60.00	8.42	agradáveis=1	8
2.54	0.005	33.33	60.00	9.47	interessados pelas pessoas=1	9
2.48	0.007	66.67	40.00	3.16	progressistas=1	3

GRUPO 5/5				P(grupo)	CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO	
				3.16	indivíduos no grupo: 3	
valor teste	Probabilidade	P(grupo/cat)	P(cat/grupo)	P(categoria)		
4.34	0.000	100.00	100.00	3.16	bem humorados=5	3
3.62	0.000	50.00	100.00	6.32	claros=5	6
3.35	0.000	37.50	100.00	8.42	cordiais=4	8
3.35	0.000	37.50	100.00	8.42	independentes=5	8
3.13	0.001	30.00	100.00	10.53	seguros=5	10
3.04	0.001	27.27	100.00	11.58	precisos=4	11
2.88	0.002	66.67	66.67	3.16	ativos=5	3
2.88	0.002	66.67	66.67	3.16	alertas=5	3
2.65	0.004	50.00	66.67	4.21	produtivos=5	4
2.52	0.006	16.67	100.00	18.95	rápidos=5	18
2.48	0.007	40.00	66.67	5.26	interessados pelas pessoas=5	5
2.46	0.007	15.79	100.00	20.00	aceitos=5	19

A Figura 5 permite constatar que não houve diferenças estatisticamente significantes nas avaliações das crenças conforme os critérios sócio-demográficos.

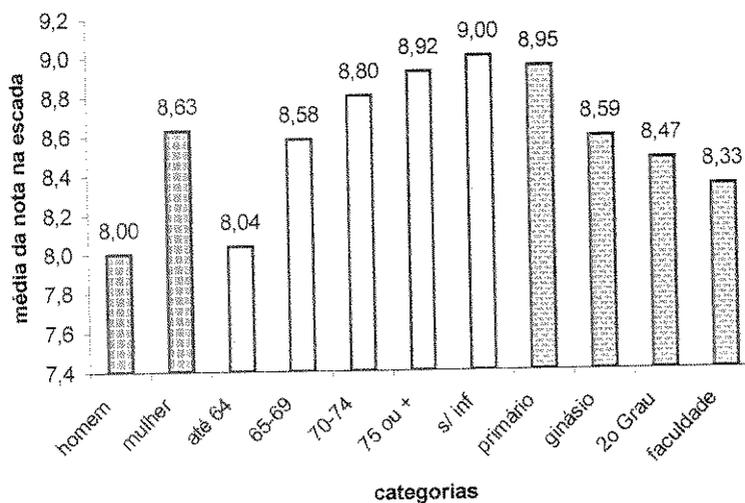


**Figura 5 – Variáveis Sócio-Demográficas no Primeiro Plano Fatorial**

2. *Como a amostra se comportou quanto ao grau de satisfação global com a vida e ao grau de satisfação referenciada a domínios?*

O tratamento dos dados relativos à satisfação geral com a vida enquanto indicador de bem-estar subjetivo revelou que os sujeitos apresentaram um alto grau de satisfação.

A pontuação atribuída pelos sujeitos variou de 3 a 10. Setenta e cinco por cento das mulheres e 72% dos homens assinalaram os pontos 8, 9 e 10. A média geral do grupo foi 8,5. Apenas entre os homens, entre as pessoas de 60 a 64 anos e as que cursaram o 3º grau a média foi ligeiramente mais baixa. De modo geral as mulheres são mais satisfeitas que os homens, os mais velhos do que os mais novos e os de escolaridade primária sobre os de mais alto grau de instrução. A Figura 6 mostra essas características da amostra, muito embora não tenham sido notadas diferenças estatisticamente significantes associadas às variáveis sócio-demográficas.

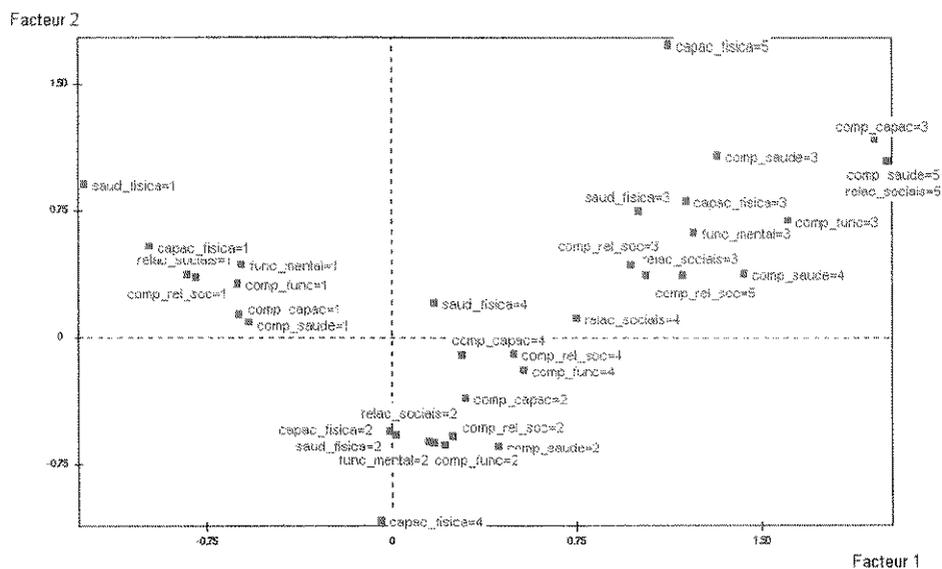


**Figura 6 – Médias das Notas na Escala para a Avaliação da Satisfação Global com a Vida**

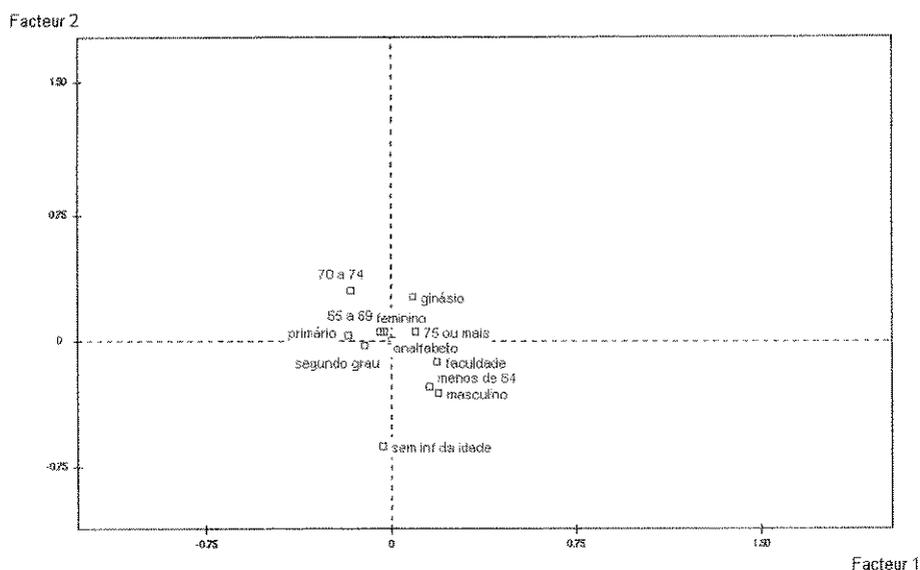
A avaliação da satisfação referenciada a domínios foi submetida à análise de correspondência múltipla. Resultaram três grupos. O grupo 1 composto por 19% dos sujeitos, que estavam muitíssimo satisfeitos (pontuaram o nº 1 na escala) em relação à saúde física, à capacidade física, à capacidade mental e às relações sociais; estavam também muitíssimos satisfeitos quando se comparavam a pessoas da mesma idade quanto a relações sociais, capacidade mental e saúde física. No grupo 2, 48% dos sujeitos estavam satisfeitos (ponto nº 2 na escala) com: saúde física, capacidade física, as relações sociais e a capacidade mental. No grupo 3, com 33% da amostra, houve a escolha do ponto médio da escala, indicando moderada satisfação com a própria capacidade física, as relações sociais, a saúde física, a capacidade mental, além das relações sociais e saúde e capacidade física e mental, em comparação com os de outras pessoas da mesma idade.

Testes de hipótese indicaram que houve diferenças estatisticamente significantes entre as médias desses grupos ( $p \leq 0.05$ ). Não foram verificadas associações entre esses resultados e as variáveis sócio-demográficas.

A Figura 7 mostra os agrupamentos conforme os níveis de pontuação na escala. A Figura 8 apresenta a distribuição das variáveis demográficas no primeiro plano fatorial.



**Figura 7 – Distribuição dos Grupos conforme Níveis de Pontuação na Escala para Avaliação da Satisfação com a Vida Referenciada a Domínios**



**Figura 8 – Variáveis Sócio-Demográficas no Primeiro Plano Fatorial**

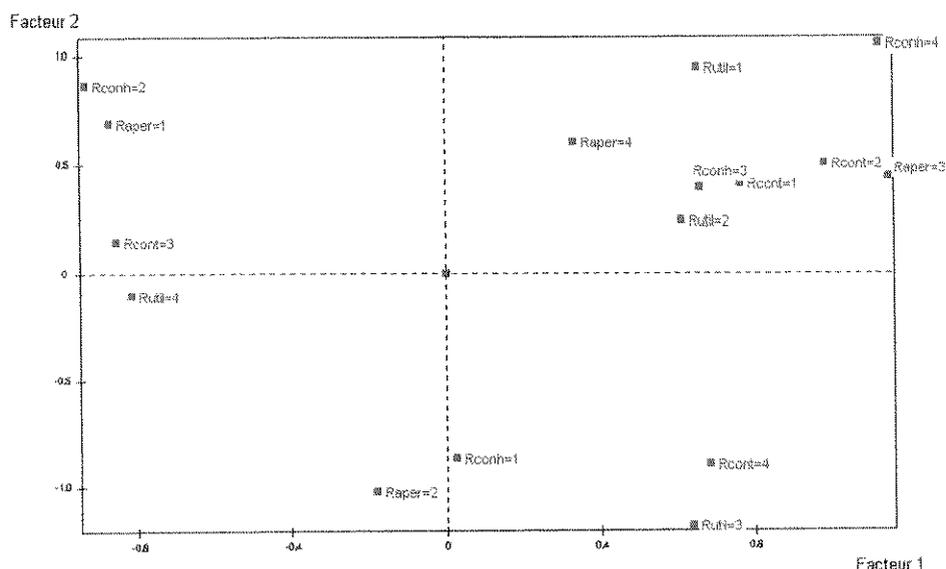
3. Quanto à motivação dos idosos para frequentar a Universidade Aberta, quais as características que surgiram?

Os sujeitos classificaram as quatro variáveis de motivos por ordem de preferência. Aumentar conhecimentos foi a mais classificada em 1º lugar; aperfeiçoamento pessoal a que recebeu mais vezes o 2º posto; aumentar o contato social foi a mais apontada no 3º lugar e ocupar o tempo livre foi a mais citada no 4º lugar. A Tabela 3 apresenta a distribuição das respostas de classificação dessas variáveis.

**Tabela 3: Distribuição das respostas de classificação das variáveis de motivos**

Motivos	primeiro	segundo	terceiro	quarto	Total
Aumentar conhecimentos	45	25	15	11	96
Aperfeiçoamento pessoal	23	35	17	21	96
Contato social	6	21	47	22	96
Ocupar tempo livre	22	15	17	42	96

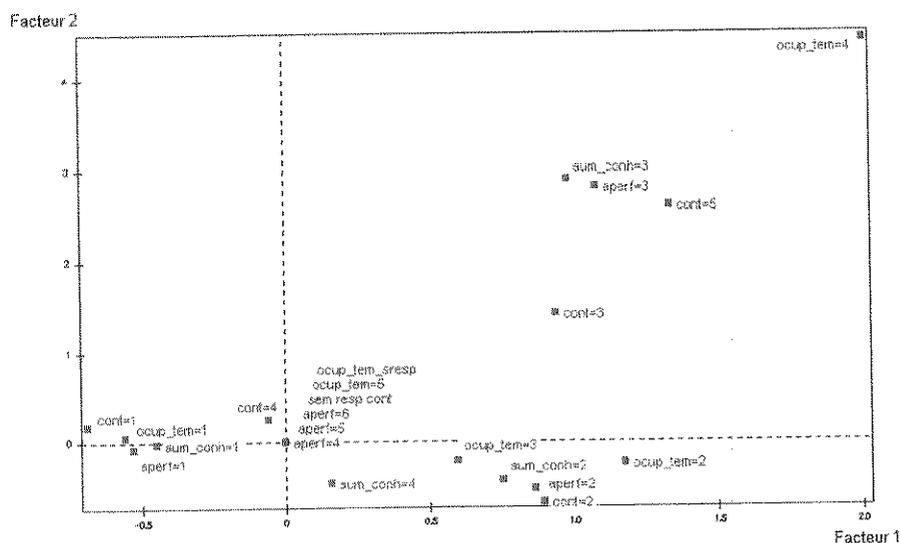
A análise de correspondência múltipla foi aplicada às respostas classificatórias dos sujeitos. Os resultados revelaram a existência de três grupos. Ver Figura 9. O grupo 1 (39,58% da amostra) apontou aumentar conhecimentos em 1º lugar, aperfeiçoamento pessoal em 2º, ocupar o tempo livre de forma útil em 3º e aumentar o contato social em 4º lugar. Um segundo grupo (34,38%) citou ocupar o tempo livre de forma útil em 1º lugar, aumentar o contato social em 2º, aperfeiçoamento pessoal em 3º e aumentar conhecimentos em 4º. O terceiro grupo, composto por 26,04% dos sujeitos classificou a busca de aperfeiçoamento pessoal em 1º, aumentar conhecimentos em 2º, aumentar o contato social em 3º e ocupar o tempo livre de forma útil em 4º lugar. Os grupos não se diferenciaram por nenhuma das variáveis sócio-demográficas.



**Figura 9 – Distribuição dos Grupos para as Variáveis de Classificação dos Motivos**

Foram analisadas também as avaliações que os sujeitos realizaram quanto ao grau de satisfação com cada uma dessas variáveis, em escalas de cinco pontos. Resultaram da análise de correspondência múltipla quatro grupos. O primeiro, formado por 48,91% dos idosos apontou estarem muito satisfeitos quanto aos motivos ocupar o tempo livre de forma útil, busca de aperfeiçoamento pessoal, aumentar o contato social e aumentar conhecimentos. Um segundo grupo de sujeitos, correspondente a 34,78% da amostra classificou como estando satisfeitos com relação aos motivos aumentar o contato social, a busca de aperfeiçoamento pessoal, ocupar o tempo livre de forma útil e aumentar conhecimentos. O terceiro grupo foi composto por seis sujeitos (6,52% da amostra) que responderam que estavam nem satisfeitos nem insatisfeitos quanto a aumentar o contato social. O quarto grupo (9,78% da amostra) também se mostrou indiferente no que se referia à busca de aperfeiçoamento pessoal e aumento de conhecimentos. A Figura 10 apresenta a distribuição desses grupos. Foi testada a probabilidade de que as médias dos grupos foram iguais. Para um índice de significância de 0.05 a hipótese de igualdade foi rejeitada, ou seja, os grupos são diferentes entre si.

As variáveis sócio-demográficas, escolaridade, idade e gênero, também foram testadas para a caracterização dos grupos, porém nenhuma das categorias foi característica de nenhum dos quatro grupos.



**Figura 10 – Distribuição dos Grupos por Grau de Satisfação com as Variáveis de Motivos**

Assim, o principal motivo pelo qual os idosos freqüentam a UnATI é a busca de conhecimento; em 2º lugar comparece o desejo de incrementar o desenvolvimento pessoal; em 3º aumentar o contato social e por último, em quarto lugar, ocupar o tempo livre de forma útil. A satisfação com a oportunidade de freqüentar a UnATI é alta em relação a todos os motivos apontados.

Em suma, os resultados de presente estudo, que envolveu 100 pessoas que freqüentavam a Universidade Aberta à Terceira Idade da Universidade Federal de Pernambuco, foram os seguintes:

1. Somando-se os resultados obtidos pelos grupos que pontuaram os pontos 1 e 2 da escala, tem-se que 41,05% da amostra apresenta uma opinião positiva sobre o que é ser velho, 20% apresenta opiniões negativas, que são os que pontuaram os pontos 4 e 5 na escala e 38,95%, representada por aqueles que pontuaram o número 3 na escala, mostraram opiniões neutras.
2. As variáveis sócio-demográficas não foram estatisticamente significantes na formação dos grupos de crenças sobre o que é ser idoso.

3. O bem-estar subjetivo dos sujeitos, indicado pelo grau de satisfação geral com a vida revelou-se bastante alto.
4. A despeito de não terem sido notadas diferenças estatisticamente significantes associadas às variáveis sócio-demográficas, de forma geral as mulheres eram mais satisfeitas que os homens, os mais velhos do que os mais jovens, e os de escolaridade mais baixa do que os de escolaridade mais alta.
5. A satisfação com a vida, referenciada a domínios, caminhou na mesma direção da satisfação global com a vida, ou seja, os sujeitos estavam muito satisfeitos em relação à sua saúde física, à capacidade física, à capacidade mental e às relações sociais. Também se confirmou um alto nível de satisfação quando os idosos se compararam a pessoas da mesma idade, em relação à saúde e à capacidade física, à saúde e à capacidade mental e às relações sociais.
6. Para a maioria dos sujeitos a principal motivação para freqüentar um programa educacional é a necessidade de aumentar conhecimentos; depois vem a busca de oportunidades de desenvolvimento pessoal, a seguir a necessidade de aumentar o contato social, e por último a busca por uma ocupação de tempo livre de forma útil.
7. Independentemente da forma como ordenaram os motivos, os sujeitos mostraram-se muito satisfeitos com seu envolvimento na atividade de educação.
8. A busca de conhecimentos e a busca de aperfeiçoamento pessoal foram motivos que apareceram associados entre si, assim como ocupar o tempo livre de forma útil e aumentar o contato social.
9. Nenhuma variável sócio-demográfica foi preditiva de nenhuma das variáveis analisadas.

## DISCUSSÃO

De acordo com os resultados obtidos com a presente pesquisa, tem-se que os idosos alunos da Universidade Aberta à Terceira Idade da Universidade Federal de Pernambuco, participantes deste estudo, mostraram-se satisfeitos com o seu envolvimento com um programa de atividade educacional e também apontaram como motivação para tal engajamento uma necessidade dessas coortes de complementar a educação e atualizar-se, em parte para suprir deficiências presumidas, em parte para atender a um desejo de melhoria de imagem social.

Os resultados obtidos sugerem a existência de várias crenças sobre os idosos. A distribuição dos grupos por opinião quanto à positividade ou à negatividade dos atributos supõe haver uma similaridade entre os adjetivos para caracterizar como positiva ou negativa a imagem do idoso. Isto pode ser indicativo de que os estereótipos positivos e negativos sobre idosos estão relacionados com estes adjetivos. Os sujeitos utilizaram 23 itens da Escala de Crenças para descrever o idoso de forma negativa, e utilizaram 21 itens para a descrição positiva da imagem do idoso, itens esses pertencentes aos quatro fatores da escala. Não houve diferenças relevantes entre os atributos pontuados de forma positiva, negativa ou neutra pela totalidade dos sujeitos, o que sugere que existe forte heterogeneidade nas crenças sobre a velhice (Neri, 1991 e 1997).

Entre os participantes da pesquisa verificou-se um alto grau de bem-estar subjetivo, indicado pelo grau de satisfação global com a vida e de satisfação referenciada a domínios. O envolvimento com uma atividade educacional parece ser um preditor de bem-estar subjetivo. Peterson (1990) ao apresentar os objetivos da oferta de oportunidades educacionais para adultos e idosos, enfatiza a correlação positiva entre essa atividade e a promoção de melhor qualidade de vida, assim como Neri (1997) chama a atenção para a natureza potencializadora da educação, que contribui favoravelmente para o bem-estar subjetivo dos idosos envolvidos. Num artigo de 1982, Okun, Stock e Covey sugerem que na base das propostas de programas educacionais para idosos está a intenção de aumentar ou melhorar o bem-estar subjetivo dos seus participantes, e enfatizam a importância da avaliação do bem-estar subjetivo como uma medida para se avaliar o impacto do envolvimento com atividades educacionais sobre a qualidade de vida e também que uma

melhoria do bem-estar subjetivo evidencia a eficácia das intervenções educacionais. Brockett (1987) também encontrou uma correlação positiva entre educação e qualidade de vida, porém alerta para a necessidade de se estudar indicadores de qualidade de vida em outros idosos que não estejam participando de atividades educacionais.

Veehoven (1984), Argyle (1987), Andrews e Robinson (1991) e Diener e Larsen (1993), em seus estudos para identificar em que circunstâncias as pessoas estão mais satisfeitas ou menos satisfeitas com suas vidas, encontraram que as categorias das variáveis sócio-demográficas mostram associações muito fracas com a maioria das avaliações subjetivas de qualidade de vida. Isto foi confirmado na presente pesquisa, pois não houve associação estatisticamente significativa entre as variáveis sócio-demográficas e o grau de satisfação com a vida e nem com o grau de satisfação com a vida referenciada a domínios.

As pesquisas de Panayotoff (1993), Manheimer e Snodgrass (1993), Jr. Conrad Glass e Jolly (1997) e Cachioni (1998), atestam o impacto positivo sobre o bem-estar subjetivo dos idosos, que participam de atividades educacionais, com relação à sua saúde física e mental, às suas atitudes e às relações sociais. O envolvimento com atividades de educação permanente é encorajado por Jr. Conrad Glass e Jolly (1997). Baseando-se na teoria life span dizem que as experiências boas de educação ao longo do curso de vida aparecem relacionadas positivamente com satisfação na velhice. Sugerem ainda que se a vida for vivida como um processo contínuo de buscas e conquistas há uma forte probabilidade de satisfação na fase tardia da vida.

Enfim, a satisfação geral com a vida é alta no grupo como um todo, o que confirmou dados da literatura. Embora não significativamente, os mais velhos, as mulheres e os de escolaridade mais baixa pontuaram mais alto que os demais, confirmando dados da literatura internacional (Russ-Eft e Steel, 1980; Diener e Suh, 1997). Impossível dizer que é porque são idosos ou porque são alunos da Universidade da Terceira Idade, porque não temos dados obtidos com adultos jovens ou com idosos que não vão à Universidade para comparação. Por outro lado, o resultado era esperado considerando que eles estão muito satisfeitos por estarem na Universidade.

Os dados sugerem haver relação entre velhice bem sucedida e educação e entre velhice bem sucedida e atividade. À uma alta satisfação geral com a vida correspondeu, no grupo estudado, à alta satisfação com os domínios avaliados, tanto no que tange à auto-

avaliação quanto no que se refere à comparação social. Os idosos estudados estão bem adaptados, na medida em que bem-estar subjetivo é um importante regulador da motivação, do envolvimento e da atividade. A Universidade estaria contribuindo para a melhoria do funcionamento em vários domínios, e daí o aumento da satisfação. Ou então o inverso, mas de modo geral os dados sugerem uma interação entre essas variáveis. Toda a justificativa para a oferta de oportunidades educacionais e sociais aos idosos é mediada por essas questões.

Foram apresentados os seguintes motivos para frequentar um programa educacional: aumentar conhecimentos, busca de aperfeiçoamento pessoal, aumentar o contato social e ocupar o tempo livre de forma útil. A partir da ordenação desses motivos, por grau de importância a eles atribuídos, obteve-se que aumentar conhecimentos e a busca de aperfeiçoamento pessoal foram mais apontados como a motivação principal para participar de uma Universidade Aberta, superando aqueles motivos que dizem respeito ao contato social e à ocupação do tempo livre. Alguns estudos internacionais, realizados nas duas últimas décadas, corroboram esses dados (Heisel, Darkenwald e Anderson, 1981; Kingston, 1982; Brady e Fowler, 1988; Swindell, 1990; Johnson, 1995). Da literatura nacional pode-se citar os trabalhos de Guerreiro (1993); Rahal (1994); Neri (1996); Erbolato (1996); Alves (1997); Peixoto (1997) e de Cachioni (1998), como exemplos de estudos em que aparece similar hierarquia na ordenação dos motivos para a busca de atividade educacional.

A atualização de conhecimentos e a busca de aperfeiçoamento pessoal são motivos que podem ser interpretados como uma tendência ao cumprimento de uma meta de vida, complementar a educação formal, e dessa forma realizar um sonho há muito acalentado (Neri, 1996).

Ser competente para adquirir novo conhecimento formal parece ser uma garantia para a obtenção de benefícios ao senso de auto-eficácia, agência e controle. O conhecimento atua como mediador para uma melhor habilidade de comunicação nas relações sociais e colabora para o bem-estar, para a auto-realização e para a auto-atualização. Uma melhoria dos contatos sociais engendra um aumento do bem-estar subjetivo, potencializa os recursos pessoais e colabora para o aumento do senso de interdependência com os outros indivíduos. Os contatos sociais na velhice parecem promover o fortalecimento dos recursos pessoais porque facilitam a comparação social,

reestruturam o auto-julgamento e o auto-conceito, possibilitando um envelhecimento bem sucedido para os participantes desta experiência. Uma boa adaptação à velhice pode ser indicada por uma busca de atividades que envolvam o contato social. A preocupação com o preenchimento do tempo livre pode ser entendida como uma necessidade de compensar as perdas dos papéis associados ao envelhecimento. Aprendendo coisas novas, o idoso pode melhor acompanhar e desempenhar novos papéis (Neri, 1996).

Embora os quatro motivos estejam relacionados à ativação e ao *empowerment* promovidos pela Universidade da Terceira Idade, parece que a questão evolutiva mais importante para o grupo é o investimento no próprio desenvolvimento, seja por intermédio do aumento de informação, seja através das oportunidades de auto-desenvolvimento que o contato com os iguais e com a universidade parece promover. Já o motivo ocupar o tempo livre e a busca de contato social aparentemente tem mais relação com o envolvimento social e as atividades de lazer promovidas pela Universidade da Terceira Idade, bem como por Grupos de Convivência e Clubes da Terceira Idade, dentre outras alternativas disponíveis para os idosos.

O dado que indica o grau de satisfação dos sujeitos com os motivos para a participação na UnATI, sugere que o programa está atingindo os seus objetivos. Os idosos estariam talvez, respondendo fortemente à ideologia de sucesso, empoderamento, bem-estar e atividade veiculada pela UnATI. Kingston (1982) obteve resultado semelhante ao encontrado neste estudo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência desenvolvida na Universidade Aberta à Terceira Idade da Universidade Federal de Pernambuco tem se mostrado uma oportunidade dinâmica, flexível e acessível para atender os desejos e as necessidades dos idosos que a têm buscado. Tem contribuído positivamente para o senso de bem-estar, para a auto-imagem e para as relações interpessoais. Podemos supor ainda que a Universidade aberta à Terceira Idade está contribuindo para o desenvolvimento de uma sub-cultura de idosos, com valores, crenças e costumes próprios. Parece estar havendo um fortalecimento do grupo formado pelos idosos, e um empoderamento desse grupo está relacionado à uma nova consciência social sobre a velhice e o envelhecimento. Dessa forma, os idosos estão sendo agentes de modificação social, colaborando para uma transformação da imagem do velho e da própria Universidade.

O empoderamento da velhice através da educação poderia ser atrativo para o poder público porque poderia estimular a saúde e a autonomia, adiando a dependência dos serviços que demandam altos custos públicos.

Pesquisadores do campo de envelhecimento cognitivo precisam orientar seus estudos para que a investigação sobre as competências cognitivas sirvam para desconstruir o estereótipo de que necessariamente as habilidades cognitivas declinam com a idade, pois não é isso que tem sido encontrado entre os idosos que estão de volta à escola. Assim a qualidade de vida na velhice é favorecida e os idosos têm a possibilidade de realizar todo o seu potencial cognitivo.

Aprender é um processo natural que ocorre durante toda a vida. Portanto a necessidade de adquirir novos conhecimentos e habilidades existe continuamente. Uma visão distorcida de que o declínio cognitivo é inevitável na velhice pode ser uma das causas de falha nos programas de educação, que estariam sendo inadequados no trato com idosos. O conhecimento das características cognitivas e das necessidades educacionais dos idosos pode contribuir para o êxito das atividades educacionais.

A educação permanente possui efeitos claros, compensatórios e estimulantes sobre o envelhecimento bem sucedido. Ao favorecer a interação social rompe o possível isolamento que esteja sendo experimentado pelos idosos, ajuda-os a conviver num mundo em mudança

e possibilita o desempenho ou a continuidade dos papéis sociais. Também colabora para o desenvolvimento de habilidades de enfrentamento, além de se constituir numa possibilidade de realizar aspirações educacionais nunca antes alcançadas.

Apesar do seu sucesso e aparente impacto social, as iniciativas educacionais dirigidas aos idosos estão à margem do sistema formal de educação. Um número restrito de idosos é atendido por programas do tipo Universidades da Terceira Idade. Mesmo que um número maior de idosos esteja sendo atendido também por outras alternativas educacionais informais, tais como grupos de convivência, não podemos ainda pensar numa organização sistemática e planejada por parte da sociedade. Se pensarmos que as atividades educacionais para idosos são esforços de democratização do conhecimento, ainda assim são resultantes de iniciativas isoladas. Além disso, não podemos descolar a realidade dos mais velhos da realidade dos indivíduos de todas as idades. Se nos propusermos a discutir sobre o direito dos idosos à educação, necessariamente precisaríamos também atentar para a forma como esse direito estaria sendo (des)atendido no conjunto da sociedade, não só quanto aos idosos, mas também em relação a todas as outras idades.

Aquelas pessoas que ao longo de suas vidas tiveram acesso às oportunidades educacionais são melhores candidatas a encarar a educação como um meio de enfrentar os desafios existenciais apresentados por ocasião da velhice. A educação aparece como um forte indicador de enfrentamento bem sucedido da velhice, com uma sugestão de que aqueles indivíduos beneficiados pela experiência educacional ao longo de sua história pessoal teriam uma vantagem adicional na experimentação da velhice.

Dentre os vários tipos de atividades educacionais vai se impondo a necessidade de se caracterizar cada perfil de aluno para cada iniciativa educacional; uma outra indicação para investigações futuras no âmbito das atividades de gerontologia educacional seria a realização de estudos comparativos entre os programas feitos exclusivamente para idosos e aqueles programas em que são inseridos em atividades já previstas para os jovens; estudos de acompanhamento que pudessem avaliar mais consistentemente o impacto da participação em atividades educacionais sobre a qualidade de vida; também poderiam ser investigados os motivos pelos quais as pessoas não aderem aos programas de gerontologia educacional; o bem-estar subjetivo em idosos participantes ou não dessas atividades educacionais, para efeito de comparação; que papel as crenças dos educadores estariam

desempenhando em atividades de educação gerontológica; e que métodos e materiais de ensino estão sendo utilizados nas atividades de educação que envolvem pessoas idosas.

E, finalmente, mesmo não podendo generalizar os dados dessa pesquisa para toda a população, eles são indicativos de como é possível auxiliar a população de adultos no que concerne à programação de suas vidas, orientando-os para atividades de lazer, para o desenvolvimento de uma segunda carreira profissional, para o enfrentamento de problemas financeiros e para a questão de cuidados com a saúde.

Se não estamos autorizados a extrapolar os dados obtidos com esta pesquisa para a velhice brasileira nem para todos os idosos que vão à Universidade, com toda segurança podemos dizer que este estudo contribuiu para o fortalecimento do argumento de que a educação é um poderoso preditor de envelhecimento bem sucedido para aqueles homens e mulheres que estão na Universidade Federal de Pernambuco.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAHAM, S. (1998). Satisfaction of participants in University Administered Elderhostel programs. *Educational Gerontology*, 24: 529-536.
- ADAIR, S.R. & MOWSESIAN, R. (1993). The meanings and motivations of learning during the retirement transition. *Educational Gerontology*, 19: 317-330.
- ALVES, G.G.M. (1997). *Universidade da Terceira Idade como alternativa de resgate da cidadania idosa: análise do caso da UNIMEP*. Dissertação de Mestrado. Piracicaba: Universidade Metodista de Piracicaba, SP.
- ANDREWS, F.J. and WHITNEY, S.B. (1976). *Social indicators of well-being: American's perceptions of life quality*. New York: Plenum.
- ANDREWS, J.P. and ROBINSON, J.P. (1991). Measures of subjective well-being. In J.P. Robinson; P.R. Shaver, and L.S. Wrightsman (Eds.), *Measures of personality and social psychological attitudes*. San Diego: Academic Press.
- ARGYLE, M. (1987). *The psychology of happiness*. London: Methuen.
- ARSENAULT, N.; ANDERSON, G. & SWEDBURG, R. (1998). Understanding older adults in education: Decision-making an elderhostel. *Educational Gerontology*, 24: 101-114.
- BALTES P. B. & BALTES, M. M. (1990). Psychological perspectives on successful aging: the model os selective optimization with compensation. In P. B. Baltes & M. M. Baltes (Eds.). *Successful aging: Perspectives from the behavioral sciences*. New York: Cambridge University Press.
- BALTES, P.B. (1987). Theoretical propositions of life-span developmental psychology: On the dynamics between growth and decline. *Developmental Psychology*, 5:611-626.

- \_\_\_\_\_ (1997). On the incomplete architecture of human ontogeny. Selection, optimization, and compensation as foundation of developmental theory. *American Psychologist*, 52 (4):366-380.
- BALTES, P.B. and MAYER, K.U. (Eds) (1999). *The Berlin Aging Study. Aging from 70 to 100*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BANDURA, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: Freeman.
- BARNES, C. & WILES, M. M. (1980). Gerontology and education: A case for collaboration. *Educational Gerontology*, 5: 91-96.
- BAR-TAL, D. (1990). *Group Beliefs: A Conception for Analysing Group Structure, Processes and Behavior*. New York: Springer-Verlag.
- BEM, D.J. (1973). *Convicções, Atitudes e Assuntos Humanos*. São Paulo: E.P.U..
- BERQUÓ, E. (1999). Considerações sobre o envelhecimento da população no Brasil. In A. L. Neri e G. G. Debert (Orgs.). *Velhice e Sociedade*. Campinas: Papirus.
- BIRMAN, J. (1995). Futuro de todos nós: temporalidade, memória e terceira idade na psicanálise. In R. P. Veras (Org.). *Terceira idade: um envelhecimento digno para o cidadão do futuro*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, UNATI/UERJ.
- BIRREN, J.E. and SCHROOTS, J.J.F. (1996). History, concepts and theory in the psychology of aging. In J.E Birren and K. Warner Schaie (Eds), *Handbook of psychology of aging*, 4<sup>th</sup> Edition, San Diego: Academic Press.
- BRADY, E. M. & FOWLER, M. L. (1988). Participation motives and learning outcomes among older learners. *Educational Gerontology*, 14: 45-56.
- BROCKETT, R. G. (1987). Life satisfaction and learner self-direction: Enhancing quality of life during the later years. *Educational Gerontology*, 13: 225-237.
- BROWNING, C. J. (1995). Late-life education and learning: The role of cognitive factors. *Educational Gerontology*, 21: 401-413.

BUTLER, R. N. (1969). Age-ism: Another form of bigotry. *The Gerontologist*, 9: 243-246.

BUTLER, R. N. (1975). *Why survive? Being old in America*. New York: Harper & Row.

CACHIONI, M. (1996). *Envelhecimento bem sucedido e participação numa universidade para a terceira idade: a experiência dos alunos da Universidade São Francisco*. Projeto de Pesquisa, não publicado, UNICAMP. Campinas (Projeto de pesquisa subvencionado pela FAPESP nº 96/3176-5).

---

(1998). *Envelhecimento Bem-Sucedido e Participação numa Universidade para a Terceira Idade: A Experiência dos Alunos da Universidade São Francisco*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação: UNICAMP.

CAMPBELL, A.; CONVERSE, P.E. and RODGERS, W.L. (1976). *The quality of American life: Perceptions, evaluations, and satisfactions*. New York: Russell Sage Foundation.

CANTRIL, H. (1967). *The pattern of human concerns*. New Brunswick, N.J.: Rutgers University Press.

CARTENSEN, L.L. (1995). Motivação para contato social ao longo do curso de vida: Uma teoria da seletividade socioemocional. In A.L. Neri (org.). *Psicologia do Envelhecimento*. Campinas: Papyrus.

CAVAN, R.S.; BURGUESS, E.W.; HAVIGHURST, R.J., and GOLSHAMMER, H. (1949). *Personal adjustment in old age*. Science Research Associates, Chicago, USA.

CHENÉ, A & SIGOUIN, R. (1997). Reciprocity and older learners. *Educational Gerontology*, 23: 253-272.

CHENÉ, A (1991). Self-esteem of the elderly and education. *Educational Gerontology*, 17: 343-353.

- CLARK, L.A. and WATSON, H. (1991). General affective disposition in physical and psychological health. In C.R. Snyder and P.R. Forsyth (Eds). *Handbook of social and clinical psychology* (221-245). Elmsdorf, New York: Performon Press.
- COURTENAY, B.C. & TRULUCK. J. (1997). The meaning of life and older learners: Addressing the fundamental issue through critical thinking and teaching: *Educational Gerontology*, 23: 175-195.
- COVEY, H. C. (1983). Higher education and older people: Some theoretical considerations, part I. *Educational Gerontology*, 9: 1-13.
- \_\_\_\_\_ (1983). Higher education and older people: Some theoretical considerations, part II. *Educational Gerontology*, 9: 95-109
- COX, C. (1991). Why older adults leave the university: A comparison of continuing and noncontinuing students. *Educational Gerontology*, 17: 1-10.
- CUSACK, S. A (1995). Developing a lifelong learning program: Empowering seniors as leaders in lifelong learning. *Educational Gerontology*, 21: 305-320.
- DAVIS-VERMAN, J. (1995). Impact of a course on aging on ratings of family and nonfamily members. *Educational Gerontology*, 21:779-784.
- DEBERT, G. G. (1999). A construção e a reconstrução da velhice: família, classe social e etnicidade. In A L. Neri e G. G. Debert (Orgs.). *Velhice e Sociedade*. Campinas: Papirus.
- \_\_\_\_\_ (1999). *A reinvenção da velhice*. São Paulo: EDUSP/FAPESP.
- DEPS, V. L. (1994). *A transição à aposentadoria na percepção de professores recém aposentados da Universidade Federal do Espírito Santo*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação: Unicamp.
- DIENER, E. & EMMONS, R.A. (1983). The independence of positive and negative affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(5):1105-1117.

- DIENER, E. & SUH, M.E. (1997). Subjective well-being and age: Na international analysis. In K.W. Schaie & M.P. Lawton. *Annual Review of Gerontology and Geriatrics*, v. 17, N.Y.: Springer.
- DIENER, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95:542-575.
- \_\_\_\_\_ (1994). Assessing subjective well-being. Progress and opportunities. *Social Indicators Research*, 31:103-157.
- DIENER, E., and LARSEN, R.J. (1993). The experience of emotional well-being. In M. Lewis and J.M. Haviland (Eds) *Handbook of emotions*. (405-415). New York: Guilford.
- DIENER, E.; EMMONS, A.; LARSEN, R.J., and GRIFFIN, S. (1985). The satisfaction with lifescale: A measure of life satisfaction. *Journal of Personality Assessment*, 49:71-75.
- DIENER, E.M.; DIENER, M. and DIENER, C. (1995). Factors predicting the subjective well-being of nations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69 (5): 851-864.
- ERBOLATO, R.M.P.L. (1996). *Universidade da Terceira Idade: avaliações e perspectivas de alunos e ex-alunos*. Dissertação de Mestrado. Campinas: Pontificia Universidade Católica de Campinas.
- FERREIRA, A.C. (1998). *Desafio de Ensinar-Aprender Matemática no Curso Noturno: Um estudo das crenças de estudantes de uma escola pública de Belo Horizonte*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação: UNICAMP.
- FLEESON, W. & HECKHAUSEN, J. (1997). More or Less "Me" in Past, Present and Future: Perceived Lifetime Personality During Adulthood. *Psychology and Aging*, vol. 12 n° 1: 125-136.
- GALBRAITH, M. W. (1990). Training and development of future educational gerontologists. *Educational Gerontology*, 16: 389-400.

- GEORGE, L.K. (1981). Subjective well-being: conceptual and methodological issues. *Annual Review of Gerontology and Geriatrics*, 2:345-382.
- GIUBILEI, S. (1993). *Trabalhando com adultos, formando professores*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação: UNICAMP.
- GLENDENNING, F. (1989). Educational Gerontology in Britain as an emerging field of study and practice. *Educational Gerontology*, 15:121-131.
- GLOVER, R. J. (1998). Perspectives on aging: Issues affecting the latter part of the life cycle. *Educational Gerontology*, 24: 325-331.
- GOLDSTEIN, L. L. (1995). *Stress, coping e satisfação entre idosos. Um estudo sobre velhice bem sucedida*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação: UNICAMP.
- GOLDSTEIN, L. L. e NERI, A L. (1993). Tudo bem, graças a Deus! Religiosidade e satisfação na velhice. In A L. Neri (Org.). *Qualidade de vida na idade madura*. Campinas: Papirus.
- GUERREIRO, P. (1993). *A Universidade da Terceira Idade da PUCCAMP e a experiência de envelhecimento*. Monografia de conclusão de curso. IFCH, UNICAMP.
- HAROOTYAN, R. A & FELDMAN, N. S. (1990). Lifelong education, lifelong needs: Future roles in an aging society. *Educational Gerontology*, 16: 347-358.
- HEISEL, M. A; DARKENWALD, G. G. & ANDERSON, R. E. (1981). Participation in organized educational activities among adults age 60 and over. *Educational Gerontology*, 6: 227-240.
- HUMMERT, M.L.; NUSSBAUM, J.F. & WIEMANN, J.M. (1992). Communication and the Elderly. Cognition, Language and Relationships. *Communication Research*, vol. 19, nº 4, August, 413-422.
- JARVIS, P. (1990). Trends in Education and Gerontology. *Educational Gerontology*, 16: 401-409.

- JOHNSON, M. L. (1995). Lessons from the Open University: Third-age learning. *Educational Gerontology*, 21: 415-427.
- JOHNSON, T.F. (1995) Aging Well in Contemporary Society. *American Behavioral Scientist*, vol. 39 n° 32, November/December: 120-130.
- JR. CONRAD GLASS, J. & JOLLY, G.R. (1997). Satisfaction in later life among women 60 or over. *Educational Gerontology*, vol. 23:297-314.
- JR. CONRAD GLASS, J. (1996). Factors affecting learning in older adults. *Educational Gerontology*, 22: 359-372.
- KALACHE, A; VERAS. R. P. e RAMOS, L. R. (1987). O envelhecimento da população mundial: um desafio novo. *Revista de Saúde Pública*, 21(3): 200-210.
- KINGSTON, A.J. (1982). Attitudes and Problems of Elderly Students in the University System of Georgia. *Educational Gerontology*, 8:87-92.
- KUTNER, B.; FANSCHER, D.; TOGO, M. and LANGNER, T.S. (1956). *Five-hundred over sixty: a community survey on aging*. Russell Sage Foundation, New York, USA.
- LAWTON, M.P. (1983). The varieties of well-being. *Experimental Aging Research*, 2:65-72.
- LECLERC, G. J. (1985). Understanding the educational needs of older adults : A new approach. *Educational Gerontology*, 11: 137-144.
- LEMIEUX, A (1995). The university of the third age: Role of senior citizens. *Educational Gerontology*, 21: 337-344.
- LIASCH, J.M.de S. (1999). Comunicação pessoal em Maio de 1999.
- LONG, H. B. (1990). Educational Gerontology: Trends and developments in 2000 - 2010. *Educational Gerontology*, 16: 317-326.

- MANHEIMER, R. J. & SNODGRASS, D. (1993). New roles and norms for older adults through higher education. *Educational Gerontology*, 19: 585-595.
- Mc ADAMS, D.P. and STAUBIN, E. de (Eds) (1998). *Generativity and adult development. How and why we care for the next generation*. New York: American Psychological Association.
- Mc TAVISH, D. G. (1971). Perceptions of old people: a review of research methodology and findings. *The Gerontologist*, 11: 90-101.
- MORSTAIN, B.R. and SMART, J.C. (1974). Reasons for participation in adult education courses: a multivariate analysis of group differences. *Adult Education*, volume XXIV, nº 2:83-98.
- NASCIMENTO E SILVA, E. B. do (1995). *Preparando adultos para a convivência com familiares idosos. Uma proposta de intervenção psicoeducacional*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação: UNICAMP.
- 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. e CACHIONI, M. (1999). Velhice bem sucedida e educação. In A L. Neri e G. G. Debert (Orgs.). *Velhice e Sociedade*. Campinas: Papirus.
- NERI, A L. e WAGNER, E. C. de A e M. (1985). Opiniões de pessoas de diferentes faixas etárias sobre velhice: um estudo exploratório. *Estudos de Psicologia*, 2(2 e 3): 81-104.
- NERI, A.L. (1991). *Envelhecer num país de jovens: significados de velho e velhice segundo brasileiros não idosos*. Campinas: Editora da Unicamp.
- \_\_\_\_\_ (1995) (org.). Psicologia do envelhecimento. Uma área emergente, In A.L. Neri, *Psicologia do Envelhecimento*. Campinas: Papirus.

- \_\_\_\_\_ (1995). *Atitudes e crenças em relação à velhice*. O que pensa o pessoal do SENAC – São Paulo. Relatório Técnico (circulação interna).
- \_\_\_\_\_ (1996). Coping strategies, subjective well-being and successful aging. Evidences from research with mature and aged adults involved in na educational experience in Brasil. *Proceedings of the 14<sup>th</sup> Conference of the ISSBD*, Québec, Canadá, agosto.
- \_\_\_\_\_ (1997). Atitudes em relação à velhice. Evidências da pesquisa brasileira (1975-1996). *Gerontologia*, VII (Março):32-46.
- \_\_\_\_\_ (1997). *Qualidade de vida na velhice e Educação*. Texto não publicado, Núcleo de Estudos Avançados em Psicologia do Envelhecimento. FE: UNICAMP.
- NEUGARTEN, B.L.; HAVIGHURST, R.J.; and TOBIN, S.S. (1961). The measurement of life satisfaction. *Journal of Gerontology*, 16:134-143.
- NOGUEIRA, E. J. (1992). *Atitudes em relação à velhice. Análise de conteúdo de textos deliteratura infantil brasileira*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação: UNICAMP.
- NOVAK, M. & THACKER, C. (1991). Satisfaction and strain among middle-aged women who return to school: Replication and extension of findings in a canadian context. *Educational Gerontology*, 17: 323-342.
- NUSSBERG, C. E. (1982) . Educational oportunities for the elderly in industrialized countries outside the United States. *Educational Gerontology*, 8: 395-409.
- O'CONNOR, D. M. (1987). Elders and higher education: Instrumental or expressive goals? *Educational Gerontology*, 13: 511-519.
- OKUN, M. A; STOCK, W. A & COVEY, R. E. (1982). Assessing the effects of older adult education on subjetive well-being. *Educational Gerontology*, 8: 523-536.

- PALMORE, E.B. (1990). *Ageism. Negative and Positive*. New York: Springer Publishing Company.
- PANAYOTOFF, K. G. (1993). The impact of continuing education on the health of older adults. *Educational Gerontology*, 19: 9-20.
- PAPALIA-FINLAY, D.; DELLMANN, M.; BLACKBURN, J.; DAVIS, E. & ROBERTS, P. (1981). Attitudes of older women toward continuing adult education at the university level: Implications for program curriculum development. *Educational Gerontology*, 7: 159-166.
- PEARCE, S. D. (1991). Toward understanding the participation of older adults in continuing education. *Educational Gerontology*, 17: 451-464.
- 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*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, UnATI/UERJ.
- PEREIRA, J.C.R. (1999). *Análise de dados qualitativos. Estratégias metodológicas para as Ciências da Saúde, Humanas e Sociais*. São Paulo: EDUSP/FAPESP.
- PETERSON, D. A. (1980). Who are the educational gerontologists? *Educational Gerontology*, 5: 65-77.
- \_\_\_\_\_ (1990). A history of the education of older learning. In R. H. Sherrom & D.B. Lumsden (Eds.). *Introduction to Educational Gerontology*. New York: Hemisphere.
- PRAGER, E. (1997). Meaning in later life: Na organizing theme of gerontological curriculum design. *Educational Gerontology*, 23:1-13.
- PRICE, W. F. & LYON, L. B. (1982). Educational orientations of the aged: An attitudinal inquiry. *Educational Gerontology*, 8: 473-484.

- RADCLIFFE, D. (1982). Third age education: questions that need asking. *Educational Gerontology*, 8: 311-323.
- 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.
- RAMOS, L. R.; VERAS, R. P. e KALACHE, A (1987). Envelhecimento populacional: uma realidade brasileira. *Revista de Saúde Pública*, 21(3): 211-214.
- RANDELL, S. & MASON, R. (1995). New learning for older australians, or just the same old education? *Educational Gerontology*, 21: 385-400.
- REBOK, G. W. (1981). Aging and higher education: Prospects for intervention. *Educational Gerontology*, 6: 39-48.
- RODGERS, W.L. and CONVERSE, P.E. (1975). Measures of perceived overall quality of life. *Social Indicators Research*, 2:127-152.
- ROKEACH, M. (1968). *Beliefs, Attitudes and Values: A Theory of Organizations and Change*. San Francisco: Jossey-Bass Inc., Publishers.
- ROMANIUK, J.G. And ROMANIUK, M. (1982). Participation Motives of Older Adults in Higher Education: The Elderhostel Experience. *The Gerontologist*, vol. 22 (4): 364-368.
- ROWE, J.W. and KAHAN, R.L. (1998). *Successful aging*. New York: Pantheon Books.
- RUSS-EFT, D. F. & STEEL, L. M. (1980). Contribution of education to adults' quality of life. *Educational Gerontology*, 5: 189-209.
- RUTH, J.; SIHVOLA, T. & PARVIAINEN, T. (1989). Educational Gerontology: Philosophical and psychological issues. *Educational Gerontology*, 15: 231-244.
- SAGRERA, M. (1992). *El edadismo. Contra "jóvenes" y "viejos". La discriminación universal*. Madrid: Editorial Fundamentos.

- SASSAKI, R. K. (1997). *Inclusão. Construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA.
- SCALA, M.A. (1996). Going back to school: participation motives and experience of older adults in an undergraduate classroom. *Educational Gerontology*, vol. 22(8): 747-773.
- SHENK, D. & LEE, J. (1995). Meeting the educational needs of service providers: effects of a continuing education program on self-reported knowledge and attitudes about aging. *Educational Gerontology*, vol. 21:671-681.
- SMITH, P.C.; KENDALL, L.M. and HULIN, C.L. (1969). *The measurement of satisfaction in work and retirement*. Rand-MacNally, Chicago, USA.
- STROM, R. D.; BUKI, L. P. & STROM, S. K. (1997). Strengths and education needs of Mexican American grandparents. *Educational Gerontology*, 23: 359-376.
- SWINDELL, R. & THOMPSON, J. (1995). An international perspective on the university of the third age. *Educational Gerontology*, 21: 429-447.
- SWINDELL, R. F. (1990). Characteristics and aspirations of older learners in an Australian university of the third age program: Part I, Survey results. *Educational Gerontology*, 16: 1-13.
- \_\_\_\_\_ (1990). Characteristics and aspirations of older learners in an Australian university of the third age program: Part II, Educational implications. *Educational Gerontology*, 16: 15-26.
- THORNTON, J. E. (1992). Educational Gerontology in Canada. *Educational Gerontology*, 18: 415-431.
- TOBIAS, R. M. (1991). Participation by older people in educational activities in New Zealand: Survey findings. *Educational Gerontology*, 17: 409-421.

- TWITCHELL, S.; CHERRY, K. E. & TROTT, J. W. (1996). Educational strategies for older learners: Suggestions from cognitive aging research. *Educational Gerontology*, 22: 169-181.
- VEEHOVEN, R. (1984). *Conditions of happiness*. Dordrecht, Holland: Reidel.
- \_\_\_\_\_ (1996). Developments in satisfaction research. *Social Indicators Research*, 37:1-46.
- VERAS, R. P. e ALVES, M. I. C. (1994). A população idosa no Brasil: considerações acerca do uso de indicadores de saúde. In M. C. Minayo (Org.). *Os muitos brasis: saúde e população na década de 80*. Rio de Janeiro-São Paulo: Hucitec-ABRASCO.
- VERAS, R.P. et al (1995). *Terceira Idade: um envelhecimento digno para o cidadão do futuro*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, UnATI/UERJ.
- WEILAND, S. (1995). Critical gerontology and education for older adults. *Educational Gerontology*, 21: 593-611.
- WILLIAMS, A.M. & MONTELPARE, W.J. (1998). Lifelong learning in Niagara: Identifying the educational needs of a retirement community. *Educational Gerontology*, vol. 24:699-717.
- WILLIS, S.L. (1985). Towards an Educational Psychology of the Older Adult Learner: intellectual and cognitive bases. In J.E. Birren & R. Warner Schaie, *Handbook of Psychology of Aging*, 2<sup>nd</sup> edition, pp. 818-846, New York: Van Nostrand Reinhold Company.
- WIRTZ, P.W. & CHARNER, I. (1989). Motivations for educational participation by retirees: the expressive-instrumental continuum revisited. *Educational Gerontology*, 15:275-284.
- WOODS, L. L. & DANIEL, L. G. (1998). Effects of a tourism awareness program on the attitudes and knowledge of older adults. *Educational Gerontology*, 24: 69-78.

YAMASAKI, T. (1994) Intergenerational interaction outside the family. *Educational Gerontology*, 20:453-462.

## ANEXO I

## Questionário para levantamento de dados sócio-demográficos

PESQUISA SOBRE DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO NA VELHICE  
UNATI-UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO-RECIFE / UNICAMP-SÃO PAULO

Nome:

Data de nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Sexo: masc ( )

Fem ( )

Estado Civil: Casado ( )  
Solteiro ( )  
Viúvo ( )  
Desquitado, divorciado, separado ( )

Escolaridade: Analfabeto ( )  
Primário ( )  
Ginásio ( )  
2º Grau ( )  
Faculdade ( )

Profissão: \_\_\_\_\_

O senhor trabalha? ( ) Sim  
( ) Não

Se trabalha, qual é a ocupação? \_\_\_\_\_

É aposentado? ( ) Sim  
( ) Não

É pensionista? ( ) Sim  
( ) Não

Com quem mora:            Sozinho    (   )  
                                 Com a esposa (   )  
                                 Com a esposa e filho(s) (   )  
                                 Com a esposa, filho(s) e neto(s) (   )  
                                 Com amigos (   )  
                                 Com outros parentes (   )

O senhor é o principal responsável pelo sustento da sua família?  
(   ) Sim                    (   ) Não

## ANEXO II

**Categorias de Atributos da Escala Neri Para Avaliação de  
Crenças em Relação ao Idoso (\*) (\*\*) e (\*\*\*)**

Cognição	Agência	Relacionamento Social	Persona
1. Sábio-tolo	6. Estusiasmado-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-Inativo	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-impordutivo	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 cinco pontos ancorada pelos dois adjetivos opostos.

## ANEXO III

### Escala Neri para Avaliação de Crenças em Relação ao Idoso

Nome:

Data de nascimento:----/----/-----

#### ESCALA DE CRENÇAS EM RELAÇÃO A IDOSOS

Estamos interessados em saber o que as pessoas pensam sobre os idosos. O senhor encontrará a seguir uma escala de 30 itens. Cada item contém um par de adjetivos com que descrevemos seres humanos de todas as idades. Em cada item, pense qual dos adjetivos melhor representa a sua opinião em relação **idosos de um modo geral**. Pense num grau de intensidade entre as duas palavras opostas. Faça uma cruz em cima do número que corresponde a esse significado. Exemplos:

	<b>As crianças são:</b>					
Alegres	1	2	3	4	5	Tristes
Feias	1	2	3	4	5	Bonitas

Para expressar sua opinião a respeito da qualidade alegria-tristeza:

- 1 = **muitíssimo** alegres
- 2 = alegres
- 3 = **ponto neutro**
- 4 = tristes
- 5 = **muitíssimo** tristes

Para expressar sua opinião em relação à qualidade beleza-feiúra:

- 1 = **muitíssimo** feias
- 2 = feias
- 3 = **ponto neutro**
- 4 = bonitas
- 5 = **muitíssimo** bonitas

## OS IDOSOS SÃO:

- |     |                               |                   |                            |
|-----|-------------------------------|-------------------|----------------------------|
| 1.  | Sábios                        | 1---2---3---4---5 | Ignorantes                 |
| 2.  | Destrutivos                   | 1---2---3---4---5 | Construtivos               |
| 3.  | Bem-humorados                 | 1---2---3---4---5 | Mal-humorados              |
| 4.  | Rejeitados                    | 1---2---3---4---5 | Aceitos                    |
| 5.  | Desconfiados                  | 1---2---3---4---5 | Confiantes                 |
| 6.  | Entusiasmados                 | 1---2---3---4---5 | Deprimidos                 |
| 7.  | Isolados                      | 1---2---3---4---5 | Integrados                 |
| 8.  | Ultrapassados                 | 1---2---3---4---5 | Atualizados                |
| 9.  | Valorizados                   | 1---2---3---4---5 | Desvalorizados             |
| 10. | Agradáveis                    | 1---2---3---4---5 | Desagradáveis              |
| 11. | Doentios                      | 1---2---3---4---5 | Saudáveis                  |
| 12. | Cordiais                      | 1---2---3---4---5 | Hostis                     |
| 13. | Ativos                        | 1---2---3---4---5 | Inativos                   |
| 14. | Introvertidos                 | 1---2---3---4---5 | Sociáveis                  |
| 15. | Desinteressados pelas pessoas | 1---2---3---4---5 | Interessados pelas pessoas |
| 16. | Esperançosos                  | 1---2---3---4---5 | Desesperados               |
| 17. | Mesquinhos                    | 1---2---3---4---5 | Generosos                  |
| 18. | Dependentes                   | 1---2---3---4---5 | Independentes              |
| 19. | Produtivos                    | 1---2---3---4---5 | Improdutivos               |
| 20. | Progressistas                 | 1---2---3---4---5 | Retrógrados                |
| 21. | Confusos                      | 1---2---3---4---5 | Claros                     |
| 22. | Condescendentes               | 1---2---3---4---5 | Críticos                   |

- |     |              |                   |               |
|-----|--------------|-------------------|---------------|
| 23. | Precisos     | 1---2---3---4---5 | Imprecisos    |
| 24. | Seguros      | 1---2---3---4---5 | Inseguros     |
| 25. | Distraídos   | 1---2---3---4---5 | Concentrados  |
| 26. | Rápidos      | 1---2---3---4---5 | Lentos        |
| 27. | Rígidos      | 1---2---3---4---5 | Flexíveis     |
| 28. | Criativos    | 1---2---3---4---5 | Convencionais |
| 29. | Persistentes | 1---2---3---4---5 | Inconstantes  |
| 30. | Embotados    | 1---2---3---4---5 | Alertas       |

## ANEXO IV

## Escala para Avaliação da Satisfação Global com a Vida

Nome:

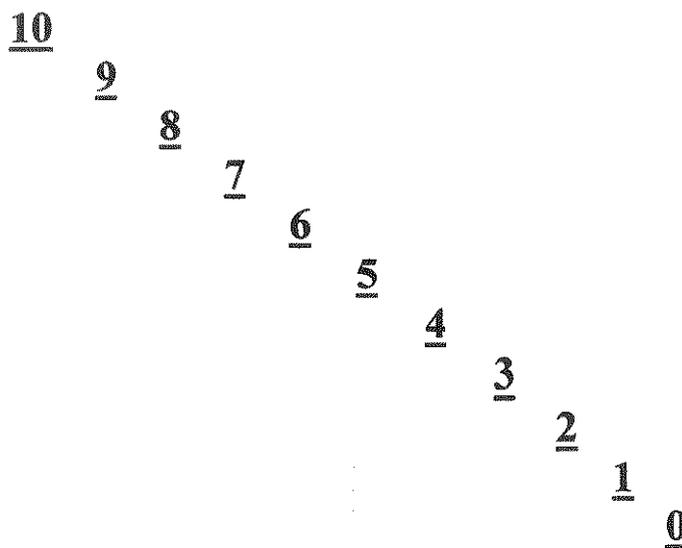
Data de nascimento:----/----/-----

## ESCALA DE SENTIMENTOS

Observe esse desenho de escada. Pense no que, em sua opinião, seria a **melhor vida possível**. Imagine que essa melhor vida possível fica no alto da escada. Pense também no que seria a **pior vida possível**. Faça de conta que essa pior vida possível está na parte de baixo da escada.

Em que ponto dessa escada o senhor se colocaria este momento?

Faça uma cruz nesse degrau → 10 = a melhor      0 = a pior.



## ANEXO V

### Escala para Avaliação da Satisfação com a Vida Referenciada a Domínios

Os próximos itens apresentam escalas de cinco pontos que servem para representar seu sentimento em relação a alguns aspectos da sua vida.

Leia cada item e faça uma cruz sobre o número que melhor representa seu sentimento.

1. Com relação à saúde física eu me sinto:

Muitíssimo satisfeito 1----2----3----4----5 Muitíssimo insatisfeito

2. Com relação à capacidade física eu me sinto:

Muitíssimo satisfeito 1----2----3----4----5 Muitíssimo insatisfeito

3. Comparando a minha saúde com a de outras pessoas da minha idade eu me sinto:

Muitíssimo satisfeito 1----2----3----4----5 Muitíssimo insatisfeito

4. Comparando a minha capacidade física com a de outras pessoas da minha idade eu me sinto:

Muitíssimo satisfeito 1----2----3----4----5 Muitíssimo insatisfeito

5. Quando eu penso no meu funcionamento mental eu me sinto:

Muitíssimo satisfeito 1----2----3----4----5 Muitíssimo insatisfeito

6. Comparando o meu funcionamento mental com o de outras pessoas da minha idade eu me sinto:

Muitíssimo satisfeito 1----2----3----4----5 Muitíssimo insatisfeito

7. Quando eu penso nas minhas relações sociais eu me sinto:

Muitíssimo satisfeito    1----2----3----4----5    Muitíssimo insatisfeito

8. Quando eu penso nas minhas relações sociais em comparação a outras pessoas da minha idade eu me sinto:

Muitíssimo satisfeito    1----2----3----4----5    Muitíssimo insatisfeito

## ANEXO VI

### Escala para Avaliação dos Motivos para Participar de uma Universidade da Terceira Idade

POR QUE DECIDIU FREQUENTAR A UNATI?

Dentre os motivos apresentados abaixo:

1. Pense se há alguma outra razão para o senhor estar aqui, diferente das que apresentamos. Se houver, escreva em "outro".
2. **Ordene os motivos** por ordem de importância para o senhor, começando pelo um, que é o mais importante, até o 4 ou 5 (caso tenha preenchido "outro"). Coloque cada um desses números dentro dos parênteses que estão à esquerda de cada motivo.

1 = o primeiro é mais importante

4 ou 5 = o último ou menos importante

3. Depois, para cada um dos motivos, indique o **grau de satisfação** que ele representa para o senhor, fazendo uma cruz em cima do número que representa o seu sentimento.

( ) Aumentar conhecimentos ..... 1---2---3---4---5

( ) Investir no aperfeiçoamento pessoal ..... 1---2---3---4---5

( ) Aumentar o contato social ..... 1---2---3---4---5

( ) Ocupar o tempo livre de forma útil ..... 1---2---3---4---5

( ) Outro motivo: \_\_\_\_\_