


**unesp**  Universidade Estadual Paulista

“Júlio de Mesquita Filho”

Campus de Bauru

Faculdade de Ciências

Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e  
Aprendizagem

**Lauren Mariana Mennocchi**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES E ALUNOS SOBRE  
ENVELHECIMENTO HUMANO E EDUCAÇÃO EM UM PROGRAMA DE  
UNIVERSIDADE ABERTA À TERCEIRA IDADE**

**Bauru**

**2009**

**LAUREN MARIANA MENNOCCHI**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES E ALUNOS SOBRE  
ENVELHECIMENTO HUMANO E EDUCAÇÃO EM UM PROGRAMA DE  
UNIVERSIDADE ABERTA À TERCEIRA IDADE**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, sob orientação da Profa. Dra. Lúcia Pereira Leite

**Bauru**

**2009**

## **COMISSÃO EXAMINADORA**

Dra. Lúcia Pereira Leite  
UNESP - Faculdade de Ciências –Bauru

Dra. Maria Cândida Soares Del Masso  
UNESP – Faculdade de Filosofia e Ciências –Marília

Dra. Nádia Dumará Ruiz Silveira  
PUC/SP – Faculdade de Educação - São Paulo

*Ao velho e ao menino:  
Ao meu pai Walter e ao meu filho Teo.*

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Walter e Cida, pelo amor que a mim dedicaram em um momento tão especial de suas vidas; pela confiança e apoio que sempre depositaram em minhas escolhas e por me permitirem viver a experiência da intergeracionalidade – ensinando-me, assim, mesmo que sem saber, os princípios fundamentais da diversidade e da tolerância, os quais me levaram a olhar para a velhice de um modo diferente e especial;

À minha orientadora Dra. Lúcia Pereira Leite, pela atenção e dedicação com que conduziu a elaboração deste trabalho, por ter acolhido e enfrentado comigo os desafios do meu projeto e pelo seu jeito sempre alegre de apaziguar minhas tantas inquietações;

Ao Filipe pelo amor, paciência, companhia e incentivo ao longo dos anos da Graduação e Pós-Graduação;

Ao meu querido filho Teo, por ter dado um sentido especial a minha vida e a construção deste trabalho, mesmo sem entender ao certo o que a mamãe tanto fazia frente ao computador;

Às minhas irmãs Simone e Tata pelo carinho, amizade e pelos exemplos de dedicação e luta que sempre me deram, cada uma à sua maneira;

Aos meus amigos Giselle, Rodrigo, Reinaldo, Bruno, Rafael, Thiago, Júnior e Flor, por suas tão agradáveis e necessárias presenças e por terem me auxiliado quando eu tanto precisei;

Às professoras Dra. Maria Candida Soares Del-Masso e Dra. Nádia Dumará Ruiz Silveira, pelas sugestões e apontamento durante o exame de qualificação, as quais foram determinantes para a continuidade e conclusão do trabalho;

Ao professor Dr. Manoel Henrique Salgado pela disponibilidade e atenção na etapa da análise estatística dos dados;

À professora Dra. Clorinda Maria da Luz Mansani Queda, pela sua contribuição a esse trabalho e por sua acolhida tão gentil;

Ao professor Dr. Oswaldo Gradella Jr, pela companhia nos trabalhos de extensão universitária e à Dra. Norma de Fátima Garbulho, pela sua forma tão especial de ser e ensinar e por ter me proporcionado o primeiro contato com pesquisas relativas à velhice;

À psicóloga Gislane Aude Fantin, coordenadora da UNATI em que o estudo foi realizado, pela confiança que depositou em mim, por sua disponibilidade em sempre me receber e pela alegria e carinho com que conduz o seu trabalho;

Aos participantes da pesquisa e a todos os alunos da UNATI, por terem me recebido tão bem e aliviado as dificuldades encontradas durante o longo período de coleta de dados;

À Juliana Nicelle de Paula Sartor, pela contribuição como auxiliar de pesquisa;

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, pelo auxílio financeiro;

A todos os colegas da Graduação e Pós-Graduação, professores do Departamento de Psicologia e funcionários do Centro de Psicologia Aplicada - CPA da UNESP que participaram e contribuíram para a minha formação enquanto ser humano, psicóloga e pesquisadora e que, em mim, deixaram muito de si.

A todos vocês, muito obrigada!

MENNOCCHI, L. M. **Representações sociais de professores e alunos sobre envelhecimento e educação em um programa de Universidade Aberta à Terceira Idade.** 2009. 179f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2009

## RESUMO

O rápido aumento da população de idosos no mundo, nas últimas décadas, tem sido resultado e ao mesmo tempo estímulo para a produção de conhecimento e oferta de serviços a esse novo contingente populacional. Dentre os diversos programas direcionados às pessoas idosas, surgem na década de 70, as chamadas Universidades Abertas da Terceira Idade, enquanto serviços alternativos aqueles até então existentes de caráter essencialmente assistencialista. O objetivo principal dos programas dessa natureza é criar condições para que os idosos se apropriem de conhecimentos e se construam enquanto sujeitos. Tendo em vista a potencialidade de propostas como estas, e partindo dos pressupostos da Teoria das Representações Sociais e das características normativas dos discursos científicos voltados à discussão das questões do envelhecimento humano, este trabalho se propõe a analisar as representações sociais de alunos e professores em um programa de Universidade Aberta à Terceira Idade a respeito da velhice e de questões relativas à aprendizagem nessa fase da vida. Os resultados indicaram, de modo geral, que as representações dos professores sobre a pessoa idosa, velhice e aprendizagem nessa fase da vida foram mais positivas que as representações dos próprios alunos do programa. Na questão da aprendizagem, os idosos também parecem ter indicado mais claramente suas dificuldades que os professores, além da necessidade de modificações em alguns aspectos didáticos das atividades oferecidas pelo programa. Os professores, pela visão mais otimista da velhice indicaram menos dificuldades que os alunos no processo de aprendizagem e, por consequência, necessidades menores de modificações no ensino ou desenvolvimento das atividades. Tais resultados podem indicar que os professores, em sua maioria, jovens universitários, concebem de forma positiva e até gratificante o processo de envelhecimento e vivência da velhice, em razão, possivelmente, da convivência com pessoas mais velhas. Esse “aprendizado sobre a velhice” é um dos grandes benefícios dos programas voltados a pessoas idosas que congregam gerações diferentes. Uma outra interpretação aos altos escores presentes nas respostas dos professores pode referir-se a uma “idealização” do idoso ou uma aproximação ao conceito de “terceira idade” que em si, apesar de trazer uma nova representação da velhice mais positiva e repleta de possibilidades, não favorece a compreensão da pluralidade de experiências da velhice e a complexidade do processo de envelhecimento humano.

**Palavras-chave:** Representações Sociais; Envelhecimento Humano; Educação; Universidade da Terceira Idade

MENNOCCHI, L. M. **Representações sociais de professores e alunos sobre envelhecimento e educação em um programa de Universidade Aberta à Terceira Idade.** 2009. 179f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2009

## **ABSTRACT**

The rapid increase in population of elderly people in the world, in recent decades, has been a result and incentive for production of knowledge and provision of services to this new population quota. Among the many programs targeted to elderly people, arise in the 70s, the Open Universities of the Third Age, while alternative services for those hitherto existing essentially supporting character. The main objective this programs is to create conditions for the elderly to take ownership of knowledge and is built as a subject. In view of the potential of such proposals, and on the assumptions of the Theory of Social Representations and normative characteristics of speeches focused on the scientific discussion of issues of human aging, this study is to analyze the social representations of students and teachers in a Open University Program for the Elderly about old age and issues relating to the learning at that stage of life. The results indicated, in general, that the representations of teachers about elderly people, old age and learning at that stage of life were more positive than the representations of the students of the program. On the question of learning, the elderly also appear to have clearly indicated their difficulties that teachers, in addition to the need for changes in some aspects of the didactic activities offered by the program. The teachers, the more optimistic vision of old age, indicated less difficulties that students in the learning process and, consequently, less need for changes in education and development activities. These results may indicate that teachers, in most cases, young university, designing a positive and rewarding form to the aging process and experience of old age, due, perhaps, of living with older people. This "learning about old age" is one of the great benefits of programs geared to elderly people congregate different generations. Another interpretation to high scores in the responses of these teachers may refer to an "idealization" of the elderly or an approach to the concept of "third age", which in itself, despite bringing a new representation of old age more positive and full of possibilities, not conducive to understanding the multiple experiences fo old age and complexity of the process of human ageing.

**Keywords:** Social Representations; Human Ageing; Education; University of Third Age



## LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 : Domínios e itens da Escala Neri para avaliação de crenças em relação ao idoso .....	79
Tabela 1: Proporção de alunos veteranos e calouros matriculados no programa ....	90
Tabela 2: Distribuição dos alunos por gênero entre calouros e veteranos em 2007.....	91
Tabela 3: Distribuição dos alunos por faixa etária .....	92
Tabela 4: Distribuição dos alunos por sexo e relato de problemas de saúde .....	100
Tabela 5: Distribuição do corpo docente do programa com relação ao vínculo com a instituição .....	103
Tabela 6: Distribuição dos educadores por área de formação/atuação no programa	103
Tabela 7: Estatística da análise comparativa dos escores médios de professores e alunos em crenças em relação à velhice .....	111
Tabela 8: Estatísticas relativas à satisfação em freqüentar uma UNATI .....	115
Tabela 9: Estatísticas referentes ao grau em que frequentar a UNATI afeta o bem-estar subjetivo dos participantes .....	117
Tabela 10: Estatísticas referentes ao grau em que freqüentar a UNATI afeta a auto-imagem dos participantes .....	119
Tabela 11: Frequências e porcentagens das respostas dos professores e alunos, em relação ao conceito de velhice .....	124
Tabela 12: Frequências e porcentagens das respostas dos professores e alunos, em relação à aprendizagem na velhice .....	132
Tabela 13: Frequências e porcentagens das respostas dos professores e alunos, em relação à forma de aprender na velhice .....	135
Tabela 14: Frequências e porcentagens das respostas dos professores e alunos em relação à necessidade de adaptações nas atividades desenvolvidas na UNATI.....	142

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Distribuição dos alunos por gênero e idade.....	93
Figura 2: Distribuição dos alunos por gênero e estado civil .....	94
Figura 3: Distribuição dos alunos por gênero e situação de moradia.....	94
Figura 4: Distribuição dos alunos por gênero e nível de escolaridade .....	96
Figura 5: Distribuição dos alunos por aposentadoria e gênero .....	97
Figura 6: Percentual da distribuição dos alunos por profissão .....	98
Figura 7: Distribuição dos alunos por rendimentos mensais e gênero .....	99
Figura 8: Frequência das respostas sobre o tipo de problema de saúde apresentado .....	101
Figura 9: Escores médios obtidos nos itens de cada um dos domínios da Escala de Crenças em relação à Velhice .....	107
Figura 10: Distribuição dos escores para professores e alunos segundo itens pertencentes aos 4 domínios da Escala de Crenças em relação à Velhice .....	109

# SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1 .....	19
O ENVELHECIMENTO HUMANO .....	19
1.1 O envelhecimento demográfico.....	19
1.2 Desenvolvimento e Envelhecimento Humano .....	22
1.3 Aspectos psicossociais do envelhecimento.....	25
CAPÍTULO 2 .....	31
A QUESTÃO SOCIAL DA VELHICE .....	31
2.1 O estigma da velhice .....	33
2.2 A aposentadoria e o Tempo Livre do Idoso .....	41
CAPÍTULO 3 .....	51
A EDUCAÇÃO DO IDOSO.....	51
3.1 Educação do Idoso e as Universidades Abertas à Terceira Idade .....	51
3.2 O Ensino e a Aprendizagem do idoso .....	59
CAPÍTULO 4 .....	66
AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	66
CAPÍTULO 5 .....	77
PERCURSO METODOLÓGICO .....	77
5.1 Participantes.....	77
5.2 Material.....	78
5.2.1 Escala de Diferencial Semântico de Crenças em relação à Velhice .....	78
5.2.2 Escala de Expectativas em relação ao programa .....	80
5.2.3 Questionário .....	81
5.3 Procedimento de coleta de dados .....	82
5.4 Procedimento de análise dos dados .....	84
CAPÍTULO 6 .....	86
RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	86
6.1 Caracterização do Programa Universidade Aberta à Terceira Idade .....	86
6.1.1 Histórico e objetivos do programa .....	86
6.1.2 O corpo discente .....	89
6.1.3 O Corpo docente .....	102
6.2 Resultados da Escala de Diferencial Semântico de Crenças em relação à Velhice .....	104
6.3 Resultados da Escala de Expectativas em relação ao Programa .....	113
6.3.1 Satisfação das expectativas em frequentar uma UNATI .....	114
6.3.2 Mudanças no bem-estar subjetivo referente à frequência na UNATI .....	116
6.3.3 Mudança na auto-imagem dos participantes referente à frequência na UNATI.....	118
6.4 Resultado obtidos através do Questionário.....	121
6.4.1. Representações de Velhice: Vantagens e Desvantagens.....	123
6.4.2 Aprendizagem na Velhice: É possível ainda .....	132

6.4.3 Aprender e ensinar de formas diferentes .....	141
CONSIDERAÇÕES .....	148
ALGUMAS POSSIBILIDADES .....	148
REFERÊNCIAS .....	157
ANEXOS .....	166

## APRESENTAÇÃO

No exame de qualificação, em que submeti parte deste trabalho ao olhar atento das professoras Dra. Nádia Silveira e Dra. Maria Candida Del Masso, foi sugerido que escrevesse um pouco sobre mim e sobre minhas motivações para realizar tal projeto de pesquisa.

Pareceu-me uma tarefa muito difícil a princípio, pois ao reler o texto percebi que, realmente, muito de mim já estava alí posto, contudo, pouco eu havia me dado conta desse fato.

Ao re-escrever esta apresentação, busquei fazer um exercício de articulação dos motivos pessoais do meu trabalho aos objetivos deste estudo, ação esta que me fez reconhecer o quanto esta pesquisa realmente se constituiu enquanto uma atividade construtora de minha subjetividade e me modificou como pessoa e pesquisadora.

Assim, primeiramente, peço licença ao leitor para escrever esta seção em primeira pessoa, o que para mim facilitará tal tarefa.

E dessa forma, o interesse primeiro em realizar o presente estudo se deu quando na graduação, eu comecei a buscar subsídios para compreender o processo de envelhecimento humano, uma vez que os conhecimentos da Psicologia, ao meu ver, pareciam estar todos voltados à compreensão da infância e da juventude.

Eu, na condição de filha de um casal de idosos e já começando a compreender as dificuldades que o passar dos anos e o processo de aposentadoria poderiam trazer, e, sobretudo, percebendo o quanto esse grupo etário é diverso e o quanto a visão da nossa cultura sobre ele é estigmatizante, busquei, ao final do meu curso, investigar questões relativas à velhice e ao envelhecimento humano,

articulando-as a alguns poucos conhecimentos que eu já havia me apropriado em trabalhos de pesquisa e extensão com pessoas institucionalizadas e com algum tipo de deficiência, sob orientação do professor Dr. Oswaldo Gradella Jr.

A Educação Inclusiva, sobretudo os preceitos da Inclusão Social e da Diversidade, com os quais eu tive contato na graduação com duas excelentes professoras (Dra. Ana Cláudia M. Almeida-Verdu e a minha orientadora Dra. Lúcia Pereira Leite), pareceu para mim ser o campo no qual eu poderia estudar e buscar respostas às questões de meu interesse. Será que não poderíamos buscar novas maneiras (mais efetivas) de compreender e intervir junto a grupos de pessoas descredenciadas de suas potencialidades de mudança e aprendizagem devido a sua idade avançada ou alguma outra característica que as diferencie e marque?

Já então me preparando para ingressar no mestrado, voltei-me a realização de uma primeira pesquisa com um grande número de idosos do município de Bauru, junto da professora Dra. Norma de Fátima Garbulho.

O objetivo da pesquisa foi analisar a importância dos vínculos afetivos na terceira idade e as possibilidades de formação de rede de apoio social entre os integrantes de diversos programas de atenção dirigidos a essa faixa etária.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, observou-se que para muitos idosos, os programas nos quais estavam inseridos, apesar de apresentarem claros objetivos educativos, de lazer e socialização, eram avaliados somente como espaços nos quais podiam ocupar o tempo livre, especialmente, através da realização de atividades físicas e esportivas.

Foi então que os objetivos do meu trabalho de mestrado começaram a ser delineados e as reflexões sobre Educação na velhice iniciadas.

O aumento da expectativa de vida da população, experienciado no mundo todo e, especialmente nas últimas décadas, em nosso país, tem mobilizado países desenvolvidos e em desenvolvimento (como o Brasil) para a elaboração de políticas públicas destinadas a atender as necessidades previdenciárias, de saúde, educativas e de lazer, de um novo contingente populacional que se forma. As melhores condições de urbanização das cidades e os avanços médicos possibilitaram a maior expectativa de vida ao nascer em todo o mundo.

Dentro desse contexto, para tanto, na década de 70, surgiu na França um movimento denominado Universidade da Terceira Idade (UNATI) com o objetivo de garantir ao número crescente de idosos seus direitos de cidadãos através da realização de atividades sócio-educativas, acadêmicas, culturais e de lazer após a aposentadoria.

Em razão dessas finalidades, a literatura aponta que as UNATIs se constituíram como propostas alternativas às instituições totais e aos projetos de caráter exclusivamente assistencialista destinados às pessoas idosas, os quais até nessa época, eram os únicos serviços existentes direcionados a essa população.

Ainda hoje, as UNATIs se apresentam como propostas inovadoras à população idosa, na medida em que buscam mais que a ocupação do tempo livre. O objetivo principal dos programas dessa natureza é criar condições para que os idosos se apropriem de conhecimentos, construam-se enquanto sujeitos, convivendo com seus pares e com a comunidade em geral, inclusive com jovens estudantes.

Partindo da notável potencialidade de propostas como estas, dos resultados encontrados em minha referida pesquisa e da temática central do Programa de Pós-Graduação, no qual este trabalho de mestrado se insere, foram delimitados os objetivos deste presente estudo.

Sendo assim, buscou-se, de maneira geral, caracterizar um programa de UNATI, suas atividades e composição; analisar e comparar a forma como os professores e os alunos representam o processo de desenvolvimento/envelhecimento humano e as possibilidades de aprendizagem nessa fase da vida, bem como a avaliação que fazem do programa.

As perguntas que nortearam e fomentaram meus interesses de investigação foram: Que concepções de ensino e aprendizagem estão presentes no discurso dos professores e alunos? Como é percebido o envelhecimento por essas pessoas? E as possibilidades de aprendizagem? Seriam diferentes hoje? Teriam os idosos necessidades específicas? Como lidar com elas e assegurar que o programa seja efetivo em seu atendimento?

A teoria das Representações Sociais pareceu, então, ser muito adequada como subsídio à investigação e compreensão de tais objetivos, uma vez que ela oferece um conjunto teórico e metodológico capaz de elucidar a forma como as pessoas constroem seus conhecimentos sobre um determinado fenômeno a partir de sua experiência individual, porém sem deixar de considerar os determinantes sociais do grupo no qual elas se inserem.

Neste sentido, a teoria traz uma implicação fundamental, a de se olhar para as relações sociais para se compreender como e porquê as pessoas pensam e agem de determinada maneira a respeito de um assunto, o que, em síntese, significa afirmar o caráter histórico e cultural do ser humano e do seu desenvolvimento.

Esta concepção de homem, e por consequência de desenvolvimento, foi a que norteou as discussões deste estudo.



Apesar de não voltadas à compreensão do processo de envelhecimento humano, a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, Leontiev e Luria serve a esse propósito na medida em que oferece uma visão crítica à naturalização do ser humano na Psicologia e do seu processo de desenvolvimento em qualquer fase da vida.

O programa escolhido para a realização desta pesquisa foi uma Universidade Aberta à Terceira Idade vinculada a uma Instituição de Ensino Superior privada da cidade de Bauru. A escolha pelo referido programa se deu em razão de sua sólida estrutura organizacional e do grande e diverso número de atividades oferecidas aos seus alunos. Em seu décimo quinto ano de existência estima-se que já tenham passado por lá mais de 2000 alunos. Atualmente, essa UNATI conta com cerca de 180 alunos matriculados e 30 docentes.

Assim, na seqüência, o leitor irá encontrar no Capítulo 1 – *O Envelhecimento Humano*, alguns dados demográficos representativos do processo de envelhecimento populacional e apontamentos sobre diferentes concepções teóricas a respeito do envelhecer.

No Capítulo 2 – *A questão social da velhice*, o processo de envelhecimento e velhice serão apresentados, assim como qualquer outra fase de desenvolvimento humano, enquanto construções históricas e culturais. Nele serão abordados temas como o estigma da velhice e a forma como esse período da vida é encarado em uma sociedade fundamentalmente industrial. Além disso, serão apresentadas também questões relacionadas à Aposentadoria, ao Tempo livre na velhice e ao Lazer, fazendo com que o foco de análise sobre o processo de envelhecimento, enquanto construção histórica, seja ampliado e abarque temas a ele relacionados.

O Capítulo 3 – *A Educação do Idoso*, apresentará alguns apontamentos sobre os tipos de serviços existentes hoje direcionados à população idosa, bem como um histórico acerca das UNATIs e dos modelos teóricos que norteiam diferentes ações e propostas metodológicas voltadas ao processo de ensino e aprendizagem da pessoa idosa.

A *Teoria das Representações Sociais* que norteou o estudo, assim como já escrito nesta apresentação, estará descrita no Capítulo 4 e o *Percurso Metodológico* trilhado para coleta de dados e análise dos resultados no Capítulo 5.

Os *Resultados* obtidos na pesquisa serão descritos no Capítulo 6, e, finalizando o estudo, serão apresentadas, no último capítulo, algumas *Considerações*, as quais não pretendem ser finais, mas sim apontar algumas das muitas possíveis reflexões teóricas provenientes das relações estabelecidas entre os resultados e a literatura de apoio, apresentar algumas perguntas não respondidas e alguns convites a novos estudos e práticas sociais.

Futuramente, com os dados obtidos nesta pesquisa, acredito que meu trabalho possa contribuir para o desvelamento de estereótipos e concepções equivocadas a respeito do envelhecimento humano e da velhice, das características e objetivos das atividades direcionadas a essa população, bem como possa também, de alguma maneira, auxiliar no planejamento de programas de atenção aos idosos, enquanto espaços mais favoráveis ao desenvolvimento e à emancipação humana nessa fase da vida.

Espero ter conseguido realizar a tarefa a mim proposta nesta seção e ter proporcionado ao leitor uma abertura ao caminho percorrido nesta dissertação.

# CAPÍTULO 1

## O ENVELHECIMENTO HUMANO

### 1.1 O envelhecimento demográfico

O segmento mais envelhecido da população mundial, incluindo a população brasileira, sofreu um rápido aumento a partir dos anos 60, quando começou a crescer em ritmo bem mais acelerado do que as populações adulta e jovem. Desde então, a proporção da população idosa sobre a população total passou de 3%, na década de 80, para 8% nos dias atuais. Há expectativas de que até 2020 esse número venha a dobrar, semelhante ao que já ocorreu em vários países europeus, nos Estados Unidos, Canadá e Japão e atinja um índice superior à 23% em 2050 (KALACHE, VERAS e RAMOS., 1987; RAMOS, VERAS e KALACHE., 1987; VERAS, RAMOS e KALACHE, 1987; GOLDSTEIN, 1999; LITVOC e BRITO, 2004; PASKULIN e VIANA, 2007).

Os países desenvolvidos passaram por profundas modificações sociais já em meados do século vinte, com grandes conquistas na área médica, adequações das condições de urbanização, alimentação, higiene, moradia e trabalho; mudanças essas que se refletiram no aumento da expectativa de vida ao nascer, ou seja, no prolongamento da vida humana.

Apesar do considerável aumento na taxa de expectativa de vida da população mundial, observa-se, especialmente nos países desenvolvidos, uma estabilização no seu crescimento, fenômeno esse que também possivelmente será observado nos países em desenvolvimento daqui a algumas décadas, em razão do fator determinante do limite biológico da espécie humana, que fixa em torno de 85 anos a

expectativa máxima de vida do ser humano ultrapassado apenas por uma pequena parcela da população (PAPALÉO NETTO, 2002).

Outro fator importante a ser considerado no estudo do envelhecimento demográfico consiste no diferencial por gênero entre os idosos<sup>1</sup>. Na população brasileira, atualmente, as mulheres têm atingido maior tempo de vida comparativamente à população masculina. A diferença, a partir de 1991, tem sido em torno de 6 a 7 anos em favor da mulher, sendo estimada que se mantenha nesse nível até 2020 (IBGE, 2007).

Não só no Brasil, mas em nível mundial, observa-se a feminização da velhice e a marcante presença das mulheres nos espaços destinados à população idosa. Alguns dos fatores que conferem à mulher uma maior sobrevivência em comparação ao homem, além dos hormônios femininos que atuam como agentes protetores em relação às doenças coronárias, seriam, segundo Kalasche, Veras e Ramos (1987) e Veras e Caldas (2004):

- a) a diferença de exposição às causas de risco de trabalho; geralmente o trabalho masculino por ser mais rude pode predispor a um maior número de riscos de vida;
- b) diferenças no consumo do tabaco e álcool – pelo fato da população masculina expor-se mais ao cigarro e ao álcool, existe uma relação direta entre esse consumo em pessoas com mais de 45 anos e o aparecimento de neoplasmas e doenças cardiovasculares;
- c) diferenças de atitudes em relação a doenças e incapacidades – a mulher é mais atenta aos sintomas corporais e sente-se mais à vontade para expor o que sente e pedir explicações, o que auxilia bastante no que diz respeito ao diagnóstico e tratamento;
- d) assistência médica – obstétrica; a maior facilidade para a assistência materno-puerperal hoje contribui para a queda nas causas de mortes pré, peri e pós parto.

De acordo com Finato (2003), o complexo fenômeno do envelhecimento populacional e suas variações ao longo dos anos e das culturas, pode ser

---

<sup>1</sup>Neste trabalho será dada preferência, sempre quando possível, apoiando-se na defesa de Debert (1998) e Neri (2000), ao uso dos termos idoso e velhice, uma vez que outras expressões parecem apenas constituírem-se em eufemismos ou mesmo em conceitos depreciativos do que seja essa etapa do curso da vida.

compreendido em síntese, como sujeito a um grande número de fatores inter-relacionados, dentre os quais destacam-se as taxas de mortalidade e fecundidade. Mudanças graduais de situações de alta mortalidade/ alta fecundidade para situações de baixa mortalidade/ baixa fecundidade resultam no aumento da proporção de idosos na população. Quanto mais rapidamente esse fenômeno ocorre, maior o número de pessoas envelhecendo e, conseqüentemente, maior a necessidade de recursos específicos para atender essa demanda (NERI, 1993; FREITAS, 2002).

Entretanto, apesar do reconhecimento da necessidade de recursos específicos para o atendimento dessa nova demanda, no Brasil, foi somente nas últimas décadas que ações foram planejadas em diferentes esferas da estrutura econômica, política e cultural da sociedade com essa finalidade, o que fez com que a velhice se tornasse tema privilegiado de investigação nas distintas áreas do conhecimento científico, elevando substancialmente o volume de obras publicadas sobre o assunto nos últimos anos (SIQUEIRA, BOTELHO e COELHO, 2002; WITTER, 2006).

A política de desenvolvimento que domina as sociedades industrializadas e urbanizadas sempre teve mais interesse na assistência materno-infantil e dirigida ao público infante-juvenil. O investimento numa criança tem um retorno potencial de 50 a 60 anos de vida produtiva, enquanto cuidados médico-sociais para o idoso, comumente, não podem ser encarados como investimentos dentro dessa mesma lógica (VERAS, RAMOS e KALACHE, 1987; PAPALÉO NETTO, 2002).

A justificativa para esse novo posicionamento com relação à velhice seria, ainda dentro do mesmo raciocínio, o aumento do tempo de vida produtivo da

população e a diminuição dos gastos da família e do Estado nos campos da saúde e previdência social.

Independentemente da aceitação desse argumento, numerosos outros podem ser citados em favor da promoção e integração dos idosos na vida social. O principal deles é que os serviços destinados às pessoas idosas podem promover a reflexão sobre as questões sociais envolvidas no processo de envelhecimento humano, não somente dentro desse grupo etário, mas em toda a sociedade e, sobretudo, favorecer a ressignificação da vida nesse período, conferindo-lhes e restaurando-lhes assim, o *status* social de cidadãos.

## **1.2 Desenvolvimento e Envelhecimento Humano**

Papaléo Netto (2002), tecendo considerações a respeito do desenvolvimento das chamadas ciências do envelhecimento humano, deixa claro que a preocupação com a questão da velhice e do envelhecimento sempre esteve presente ao longo da história em diversas civilizações, mesmo que se configurando em diferentes formas e com preocupações bastante controversas.

Apesar disso, o autor considera que houve um grande avanço na produção científica, especialmente, a partir da década de 50, em que os países desenvolvidos começavam a apresentar mudanças mais significativas em sua constituição demográfica em razão da descoberta de medicamentos mais eficientes, das vacinas e das melhores condições de moradia e trabalho.

Para Starling (1999), o rápido aumento da população idosa e da expectativa de vida é estímulo e resultado dos avanços das ciências médicas e humanas, dedicadas ao estudo do prolongamento da vida humana e da melhoria da qualidade de vida dos idosos. A possibilidade de viver um maior número de anos, em si, deixa

de ser tão atraente se não forem realizados esforços científicos e operacionais direcionados a atender as demandas particulares dessa etapa da vida (CAVALCANTI, 1998).

A Psicologia se configurou entre as primeiras áreas científicas a realizar esse esforço. A partir da década de 1950, a pesquisa em Psicologia do Envelhecimento expandiu-se e provocou mudanças também na compreensão do desenvolvimento humano que, em vários países, especialmente nos Estados Unidos, era um conceito equivalente ao da infância (NERI, 1995). Porém, foi somente a partir dos anos 70 que os conceitos de envelhecimento e desenvolvimento, tradicionalmente tratados como antagônicos, foram conciliados. A resolução dessa questão foi um dos principais objetivos da perspectiva teórica conhecida como *life-span* ou curso de vida (NERI, 1995).

A perspectiva do curso de vida considera que o envelhecimento é uma propriedade exclusiva dos organismos vivos e que para os seres humanos compreende os processos de transformação do organismo que ocorrem após a maturação sexual e que implicam na diminuição gradual da probabilidade de sobrevivência. Esses processos são de natureza interacional, iniciam-se em diferentes épocas e ritmos e acarretam resultados distintos para as diversas partes e funções do organismo.

Essas transformações, que ocorrem durante todo o curso de vida, não somente se referem aos ganhos em um movimento unidirecional de crescimento dos organismos, mas às perdas decorrentes desse mesmo processo (NERI, 2001).

Para Neri (2001), hoje, o conceito alternativo de envelhecimento o considera enquanto um processo adaptativo e, contrariando a concepção clássica, está

presente desde o início da vida. Para a autora, assim como o desenvolvimento, o envelhecimento:

[...] comporta uma tensão constante entre ganhos e perdas. Porém, admite-se que, na infância, existe maior probabilidade de de alterações evolutivas que comumente são identificadas como ganhos e, na velhice, aumenta a probabilidade de mudanças identificadas como perdas, justamente porque o desenvolvimento é referenciado em normas compatíveis com o funcionamento de um adulto sadio, produtivo e envolvido socialmente (NERI, 2001; p. 29-30).

Assim, programada geneticamente, cada espécie tem seu ciclo vital próprio. Entretanto, como viver implica perdas e ganhos e se dá em um processo contínuo, o envelhecimento vai deixando algumas modificações permanentes no corpo.

Descrever quais são as mudanças típicas do envelhecer não é tarefa simples, e se quer, possível, haja visto que uma das principais características do envelhecimento humano é sua heterogeneidade de experiências, devido ao seu caráter ativo, imposto pelo próprio organismo e sob influência de diversos fatores sociais, históricos, culturais e psicológicos (NERI, 1993; 1995; 2001; PAPALÉO NETTO e BORGONNOVI, 2002).

Segundo Birren, Schaie e Schroots (1996), retomados por Neri (2001), a descrição de um padrão de envelhecimento deve ser considerada apenas como uma orientação geral para a observação de tendências. Para os autores, mesmo o “envelhecimento primário”, ou seja, o fenômeno universal que atinge a todos os seres humanos pós-reprodutivos, por força de mecanismos genéticos típicos da espécie, podem se apresentar em diferentes graduações em razão de muitos fatores (dentre eles, dieta, exercício, estilo de vida, exposição a eventos estressantes, educação e alguns traços de personalidade, exercício de papéis, posição social, dentre outros aspectos que podem ocasionar diferentes maneiras de envelhecer).



Cabelos brancos, rugas, flacidez muscular e déficits sensoriais são indicadores inequívocos dos processo de envelhecimento normal. Outras alterações que afetam as capacidades funcionais energéticas (metabolismo, circulação e respiração) e biomecânicas (diminuição da força, mobilidade e resistência). Ocorre a diminuição ao frio e ao calor e da capacidade de adaptação a mudança de temperatura. Também se reduz a tolerância ao estresse físico e psicológico. As perdas psicomotoras são intimamente relacionadas com a aprendizagem, a memória e a cognição, motivo pelo qual exercem um papel capital na adaptação psicossocial das pessoas. As perdas de instrumentalidade podem afetar a auto-estima e o senso de controle pessoal, com reflexos sobre a motivação e o funcionamento psicossocial (NERI, 2001, p. 32)

Em síntese, compreender o processo de envelhecimento humano é considerá-lo enquanto uma experiência vivenciada de maneiras bastante diversas, dependente da forma como cada pessoa organiza seu curso de vida, a partir de suas circunstâncias histórico-culturais, da incidência de diferentes patologias, e da interação entre fatores genéticos e ambientais (CACHIONI, 2002).

### **1.3 Aspectos psicossociais do envelhecimento**

O envelhecimento humano, compreendido através de seus aspectos físicos e fisiológicos, conforme descrito, não pode ser facilmente definido em virtude dos diversos fatores de natureza social, histórica e cultural que os perpassam e determinam.

Isto também acontece com a descrição de aspectos de ordem psicológica, tais como a inteligência, a cognição, as emoções, a memória, a atenção, dentre outros.

Essas funções psicológicas têm origens socioculturais e, assim como em qualquer período da vida humana, não podem ser consideradas a priori ou dissociadamente do desenvolvimento sócio-histórico e cultural. Como escreve Leontiev (1978), o desenvolvimento das funções psíquicas humanas está atrelado à

apropriação pelo indivíduo da cultura criada por suas gerações precedentes. Dessa forma, torna-se incoerente pensar tanto no surgimento de tais aptidões como no seu declínio exclusivamente a partir de marcadores etários e biológicos.

Considerando esses cuidados e apoiados em estudos empíricos, é possível, constatar, dentro de certos limites, indicativos de que na velhice algumas capacidades e habilidades apresentam declínio, enquanto outras experimentam o progresso. As capacidades mentais que fazem parte da inteligência fluida (habilidades e os conhecimentos que os indivíduos adquirem como participantes do processo de socialização, associada à cultura) podem ser melhoradas, enquanto observa-se o declínio nas capacidades e velocidade do processamento de informações. A memória de longo prazo também é um aspecto que pode apresentar melhoras com o avanço da idade, assim como a memória semântica, diferentemente da memória de trabalho<sup>2</sup> (NERI, 2002; LASCA, 2003).

Jung (1934) e Erikson (1986) foram os principais autores a escrever sobre o desenvolvimento psicossocial na velhice e a estabelecer alguns padrões emocionais e de comportamento típicos dessa fase da vida, ou seja, a introversão do idoso e sua preocupação crescente com a religiosidade e com aspectos metafísicos.

Para o primeiro autor, a partir da segunda metade da vida do indivíduo, ocorre o que ele denomina de “individuação”, ou seja, a forma de orientar-se no mundo se modifica do externo para o interno. Com a idade, as pessoas tenderiam a responder mais a estímulos internos do que a externos, a envolver-se menos emocionalmente, não impor suas opiniões, pontos de vista e evitar conflitos.

---

<sup>2</sup>Pode-se reconhecer especificidades da memória e classificá-la de acordo com seus diferentes aspectos, como o aspecto temporal. Algumas lembranças fazem referência a conhecimentos recentemente adquiridos. O mecanismo de memória dessas lembranças chama-se Memória de Curto Prazo. Outras lembranças, ao contrário, fazem referência a conhecimentos adquiridos há muito tempo. Elas estão armazenadas numa memória chamada de Longo Prazo. Com relação à essa dicotomia, os idosos têm muito mais facilidade em buscar informações da Memória de Longo Prazo do que da de Curto Prazo. Um tipo de Memória de Curto Prazo, muito afetada pelo avanço da idade, é aquela chamada Memória de Trabalho ou também Memória Procedural. Esse tipo de memória envolve atenção, e com a idade, essa capacidade fica bastante prejudicada.

Essas mudanças podem ser compreendidas através das experiências em comum que a maioria dos idosos vivencia em seu processo de envelhecimento: o afastamento social, o falecimento de familiares e pessoas próximas, a perda de papéis desempenhados durante anos e a defrontação com questões relacionadas à finitude da vida. No entanto, considerando a extensa variabilidade das condições socioculturais sob as quais vivemos, é de se supor que seja encontrada considerável variabilidade das formas de se vivenciar a velhice entre idosos pertencentes a diferentes subculturas (SIQUEIRA, 2002).

Abordando as questões psicossociais do desenvolvimento humano na velhice, Moody (1989) escreve que a velhice e o envelhecimento são fenômenos construídos historicamente e culturalmente, sendo necessário defini-los a partir da compreensão de um conjunto de determinantes presentes em um dado momento.

Para pensar o envelhecimento, segundo o autor, é preciso pensar o que é envelhecer em uma sociedade que cultua o novo, o jovem, o efêmero. Questionar o envelhecimento é interrogar as diversas dimensões do ser humano, não apenas sua trajetória ou herança da espécie, mas a própria noção de temporalidade, ou seja, o tempo também como criação da realidade humana.

Neste trabalho, como já anunciado em sua apresentação, a compreensão de desenvolvimento humano na velhice (ou em qualquer outra fase da vida, uma vez que se trata de um mesmo processo), pautou-se nas contribuições da Psicologia Histórico-Cultural, especialmente nos postulados de Vygotsky e seus colaboradores.

Apesar de não fazer menção ao envelhecimento humano, a compreensão de Vygotsky sobre desenvolvimento e sobre o próprio homem, parece bem servir às análises aqui propostas e fundir-se com os enunciados acima citados sobre o caráter histórico e social da velhice.

Mais que isso, o autor propoe a superação entre o dualismo natural x social e anuncia em suas obras, como decorrência da sua visão de homem histórico, uma concepção ética, a qual implica na responsabilidade de construção de uma ordem social capaz de assegurar a todos os homens [independentemente da idade] um presente e um futuro dignos desse mesmo homem.

Nesta perspectiva, o desenvolvimento é compreendido como a incorporação pelo homem dos componentes da cultura do meio social em que está inserido, ou seja, sua constituição, a partir dos componentes da cultura ao longo de toda a sua vida, em um processo que se dá pela sua progressiva participação na trama da complexa rede de relações sociais em que, desde o nascimento, é envolvido (PINO, 2000).

PINO (2000), a esse respeito, também escreve:

É como integrante dessa rede, matéria de que é feito o tecido social da sociedade, que o homem incorpora, através do outro, as significações culturais que o tornam um ser humano à semelhança dos outros homens – semelhança que não é mera reprodução das características humanas, mas sua (re)constituição no plano da subjetividade. Podemos dizer então que o desenvolvimento é para Vigotski a (trans)formação de um ser biológico em ser cultural (...) (p. 09)

As características biológicas relativas ao declínio do corpo e das funções cognitivas associadas à velhice, as quais marcam sobremaneira, este tempo da vida, podem ser compreendidas nos escritos de Vygotsky em analogia às limitações orgânicas impostas pela deficiência e analisadas pelo autor em seu texto: *Fundamentos da Defectologia* (1997).

Para ele, mesmo envolvendo limitações orgânicas como lesões cerebrais e malformações orgânicas, a deficiência não poderia ser reduzida aos seus componentes biológicos. Para tanto, Vygotsky distinguiu deficiência primária, que

consiste nos problemas de ordem orgânica, de deficiência secundária, que se referem às consequências psicossociais da própria deficiência.

Para ele, na maioria das vezes, “as consequências sociais da deficiência acentuam, aumentam e consolidam a dificuldade”<sup>3</sup>(VYGOTSKY, 1997, p.93).

As limitações secundárias são mediadas socialmente e se originam do fato do universo cultural estar construído e direcionado a uma faixa específica da população, considerada dentro de um padrão de normalidade, o qual, por sua vez, cria barreiras físicas, educacionais e atitudinais para a participação das pessoas que apresentam algum tipo de dificuldade de acesso a esse universo (NUERNBERG, 2008).

Assim também na velhice, não podem ser tomadas como naturais as transformações tanto físicas quanto psíquicas, pelas quais passam os idosos. Em um mundo repleto de rápidas e profundas transformações tecnológicas, não se pode atribuir, por exemplo, a dificuldade dos idosos em aprender a usar novos e mais modernos equipamentos eletrônicos somente ao avançar dos anos e a um processo degenerativo de funções cognitivas, nem, tão pouco, generalizar a todos os idosos tais dificuldades.

A velhice humana não é uma fase natural do desenvolvimento, é uma construção social que tem suas repercussões na subjetividade e no desenvolvimento dos homens. É um momento significado, interpretado e construído pelos homens.

Não se trata, com a adoção desta postura, de negar a existência de mudanças orgânicas decorrentes do processo de envelhecimento, mas sim, de compreender que essas marcas constituem também a velhice como fenômeno

---

<sup>3</sup> Tradução livre.

social. Elas são significadas histórico e culturalmente e, por esta razão, deixam de ser um exclusivamente um fato natural.

Retomando Bock (2004), em um texto que escreve sobre a naturalização das fases da vida por alguns teóricos na Psicologia, é possível dizer que na abordagem histórico-cultural, não se deve fazer a pergunta “o que é velhice”, mas “como se constituiu historicamente este período de desenvolvimento”. Isso porque, nessa perspectiva, só é possível compreender qualquer fato a partir da sua inserção na totalidade, na qual esse fenômeno foi produzido, totalidade essa que o constitui e lhe dá sentido.

## CAPÍTULO 2

### A QUESTÃO SOCIAL DA VELHICE

Como já apresentado no capítulo anterior, a velhice e o envelhecimento são categorias histórica e socialmente construídas, a exemplo da diversidade do lugar social do idoso no contexto histórico e social desde os tempos antigos até os dias atuais. Segundo DEBERT (1998), a velhice não é uma categoria universal, tal qual outras etapas do ciclo da vida, é elaborada simbolicamente pelos sujeitos.

À guisa de ilustração, vale citar que em épocas de guerra, na Idade Média, quando o poder do corpo físico era fundamental na luta pela estabilidade social, os idosos eram excluídos da vida pública. Já no século XIV, com o surgimento da burguesia, o poder do corpo físico deixou de ser fator dominante, e a força do poder econômico trouxe de volta os “velhos ricos” ao espaço social (BEAUVIOR, 1970).

Recentemente, o século XX foi um período de supervalorização do poder jovem, na medida em que este grupo responde às exigências ideológicas da sociedade capitalista contemporânea, que priorizando a produção e a reprodução.

O novo século XXI testemunha novos parâmetros para os cidadãos idosos, a começar pelo aumento da taxa de envelhecimento e pela maior inserção das questões referentes ao idoso na discussão de programas sociais. Apesar disso, a velhice continua sendo contextualizada, mesmo que de forma velada, com os valores negativos com os quais foi inscrita na modernidade. (ROCHA, GOMES e LIMA FILHO, 2002).

Bosi (1994), no mesmo sentido, escreve que velhice, além de destino é uma categoria social, uma vez que as modificações na forma como as pessoas vivem

esse período da vida, provocam também mudanças na forma de compreendê-la e, por consequência, na forma como a sociedade se estrutura para lidar com ela.

Para a autora, a sociedade em que vivem os idosos hoje é maléfica a eles, uma vez que se mostra muito restritiva e não permite ou incentiva que se engajem em uma grande série de atividades, o que acaba, por colocá-los à margem da organização social.

Ao serem recuperados tais aspectos, busca-se explicitar o modo como a noção de velhice é construída socialmente e evitar, assim a “naturalização” de um conceito como a velhice, que em si mesmo carrega significados e valores variáveis segundo o contexto histórico em que são criados (HADDAD, 1986; LIMA e VIEGAS, 1988).

No discurso científico, nem sempre tais questões são consideradas e é comum uma abordagem interessada em descrever e normatizar o idoso e prescrever orientações gerais ao “bom” envelhecimento.

Para Bosi e Haddad, as prescrições, pautadas em um modelo ideal de ser idoso, comumente são generalizações para a velhice do que pode ser vivido por idosos de classes sociais e grupos específicos e acabam por camuflar as diferentes formas de vida e trabalho das pessoas que chegam a idades avançadas.

Assim como nos outros períodos da vida, o desenvolvimento humano na velhice está relacionado às condições concretas da existência e ao acesso que se tem a elas.

Nesse sentido, é, portanto, necessário chegar à análise das relações sociais dos idosos, as quais podem revelar grandes dificuldades. Os preconceitos velados e a forma como os idosos são tratados representam alguns dos maiores entraves à sua participação social e desenvolvimento.



A tolerância com os idosos, o que a princípio seria algo desejável, é entendida, em nossa sociedade, como uma abdicação do diálogo. A característica principal da relação do adulto com o idoso, segundo Bosi, é a falta de reciprocidade.

Não se discute com o velho, não se confronta opiniões com as dele, negando-lhe a oportunidade de desenvolver o que só se permite aos amigos: a alteridade. Quantas relações humanas são pobres e banais porque deixamos que o outro se expresse de modo repetitivo e porque nos desviamos de áreas de atrito, dos pontos de vista, de tudo o que em nosso conforto pudesse causar crescimento e dor. (BOSI, 1986, p. 26)

Ao não serem mais vistos, ouvidos ou considerados em seu discurso ou ao serem vistos todos como pessoas ultrapassadas, rígidas, não pertencentes ao tempo atual, os idosos têm retirada a oportunidade de rever suas próprias opiniões, de perceberem-se enquanto sujeitos. Em síntese, perdem, dessa forma também, a possibilidade de se refazerem.

Reafirmando a concepção de desenvolvimento humano a partir da apropriação pelo homem dos componentes culturais, em um processo interacional, Lima e Viegas (1988) e Stuchi (1998) afirmam que a velhice só pode ser compreendida olhando-se para questões questões como as representações da velhice na sociedade, para a posição social que os idosos ocupam e para o tratamento que lhes é dado pelos outros homens (mais jovens que ele) - elementos estes que ganham significados particulares em contextos históricos, sociais e culturais distintos.

## **2.1 O estigma da velhice**

Compreendida através dos pressupostos apresentados anteriormente, pode-se pensar a velhice ou os idosos enquanto uma categoria social ou um grupo de

peças “marcadas” por atribuições sociais que os diferenciam dos demais membros da sociedade e estabelecem formas distintas de relacionamento com esses.

Finato, em 2003, escreveu sobre a exclusão social do idoso e sobre os preconceitos e estereótipos a eles atribuídos, à luz dos conceitos de diferença, desvio e estigma cunhados por Goffman (1978).

Partindo de alguns pressupostos teóricos amplamente difundidos nos estudos da Educação Especial e resgatando Omote (1999), a autora propõe o estudo da velhice a partir da teoria da construção social do estigma e da análise das “condições geradoras de estigmas”.

Erving Goffman, em 1978, no livro *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada* apresenta, através dos conceitos de estigma e desvio, os mecanismos de exclusão social e formação de categorias ou grupos de indivíduos, para os quais a sociedade, de forma geral, apresenta formas de relacionamento diferenciadas (ou mesmo formas de evitação e isolamento).

Estigma é um termo de origem grega, cunhado para designar símbolos ou marcas corporais produzidas artificialmente no corpo de uma pessoa para indicar seu *status* moral inferior e determinar a evitação de contato com ela, especialmente em locais públicos. (GOFFMAN, 1978).

Atualmente, a marca que representa o estigma não é necessariamente visível, mas a manipulação que se faz do estigma e o tratamento especializado dispensado ao estigmatizado podem aumentar a visibilidade da condição especial desse indivíduo.

Para o Goffman, os símbolos de estigma podem ser amplamente empregados para sinalizar à sociedade que um grupo de pessoas é socialmente marcado e

acabam por criar a ilusão da homogeneidade intracategorial e heterogeneidade intercategorial. Dessa forma, acabam por serem criados estereótipos ou mesmo caricaturas das pessoas estigmatizadas que evidenciam apenas os traços presumidamente comum a todos de uma mesma categoria. Em síntese, o estigma estabelece uma relação impessoal com o outro; o indivíduo marcado deixa de ser percebido como uma pessoa (em todas as suas dimensões) e é reconhecido apenas como o portador de uma marca ou de uma identidade deteriorada (OMOTE, 1999).

Sendo portador de uma marca ou característica desviante das expectativas de um grupo, o indivíduo estigmatizado é excluído das relações sociais e reconhecido somente a partir de atribuições negativas e generalizadas a todos os pertencentes à categoria da qual faz parte.

Essas características que passam a definir um grupo, os atributos, não são consideradas depreciativas a priori. Somente são consideradas negativas, adquirem esta conotação negativa, dentro de um contexto histórico e cultural e não possuem valoração positiva ou negativa em si próprias. Algumas características que são hoje depreciadas, podem ser, em um outro contexto histórico ou em outra sociedade, enaltecidas.

O que determina se uma condição é estigmatizante ou não é a representação que possui no contexto das relações e dos diferentes grupos nos quais o indivíduo estigmatizado circula e mantém relações. O estigma, tal como nos apresenta Goffman (1978), é, na realidade, um tipo especial de relação entre atributo — o que é próprio e peculiar a alguém — e estereótipo — a idéia ou convicção classificatória preconcebida sobre alguém ou algo —, resultante de expectativa, hábitos de julgamento e/ou generalizações.

Fazendo um contraponto, a velhice em si não é algo indesejado, contudo, em nossa sociedade atual, ela acabou por ser concebida quase que exclusivamente como um período de decadência e perdas.

Além disso, é possível também observar a generalização a todos os idosos de características de idosos enfermos e/ou portadores de transtornos psiquiátricos – nesse sentido são formados os estereótipos e preconceitos a respeito da pessoa idosa, a partir de atributos de uma categoria e constituída uma barreira impeditiva à sua participação na sociedade (CAVALCANTI, 1998). Tem-se aí o estigma da velhice.

Peixoto (2000), também tratando da estigmatização dos idosos em nossa sociedade, escreve que a imagem estigmatizada que se tem dos idosos está correlacionada ao trabalho, ou melhor dizendo, com a incapacidade para o trabalho ou com a finitude formal das atividades laborativas, no caso, a aposentadoria. Associados à idéia de incapacidade para o trabalho, também estão presentes outros sinais estigmatizadores da velhice, tais como o fim da vida, a doença e a solidão.

Apesar da aposentadoria ser um direito reconhecido e muitas vezes desejado, o indivíduo aposentado também é visto como improdutivo, como aquele que não tem mais serventia para o trabalho. Esta imagem deteriorada é acrescida de outros dois aspectos presentes na noção de indivíduo moderno e que estão relacionados às maneiras de lidar com o corpo e com a morte na sociedade contemporânea.

As transformações do corpo ao longo da vida ganham significados distintos nos diferentes contextos sociais. Em nossa sociedade, a imagem negativa da velhice está associada a um declínio de vitalidade, não só porque já se ultrapassou o ponto máximo da capacidade produtiva como trabalhador, mas porque esta

mesma incapacidade está associada à perda gradual da condição de controle do corpo e da mente (ELIAS, 1994; LINS DE BARROS, 2006).

Os sinais da velhice são também indícios da finitude. Elias identifica que em nossa sociedade, as pessoas mais velhas ou que se encontram mais próximas da morte, apresentam uma tendência maior ao isolamento social. Segundo o autor, há também um encobrimento da morte e da velhice e de características que as remetam em nossa sociedade, a qual elegeu a juventude como modelo.

Com a adoção desse modelo de juventude, que desvaloriza, nega e esconde a velhice, Lins de Barros(2006) escreve:

Construiu-se um conjunto de saber, de técnicas de intervenção e uma nova sensibilidade em relação à velhice, que a apresentam como um problema social, e, simultaneamente, indicam uma alternativa positiva de se viver esta fase da vida. A juventude é eleita como modelo a ser seguido, e não é mais compreendida como um momento da vida, mas como um modo específico de representação de si, um modelo de comportamento e de expressão de emoções. A juventude positivada neste modelo, apresenta-se como um contraste à velhice e como um padrão de vida que deve ser estendido a todas as faixas etárias. A velhice estigmatizada, por outro lado, não desaparece de nossa realidade. Ela é colocada, apenas, em outro lugar e adiada para outro tempo da vida de cada um de nós. (p. 124).

De acordo com a citação, atualmente, é possível observar uma nova representação da velhice, ou mesmo, uma negação da existência desse período da vida. A partir dessas concepções de valorização da juventude e de sua “extensão” ao longo do curso de vida, jovens, idosos, profissionais da área da saúde, educação, direito, dentre outros, constroem significados a esse tempo e orientam suas ações na sociedade neste sentido.

Leis, programas de atenção ao idoso, instituições de ensino e lazer acabam por reproduzir tais ideários e restabelecer o que na área da Gerontologia Social se denomina “privatização da velhice” (DEBERT, 1999).

Com o aumento do número de idosos, o envelhecimento humano adquiriu visibilidade social e conquistou lugar no campo das preocupações sociais e transformou-se em uma questão da esfera pública dessas sociedades. Contudo, nas últimas décadas esse processo sofreu uma reversão, caracterizada por uma “re-privatização da velhice”, a qual pode ser identificada quando se examina, por exemplo, documentos oficiais elaborados pelo Estado brasileiro que instruem políticas públicas de atenção à saúde do idoso e propostas de programas que incentivam a promoção da saúde e o controle de riscos de adoecer enfatizando a importância de que se adotem medidas de autocuidado que visam manter, e/ou promover, o envelhecimento bem sucedido.

Esse deslocamento ocorrido da responsabilidade de gestão da velhice da esfera social para o individual, influenciou também para que outros modos de gerir a saúde no envelhecimento se desenvolvessem e emergissem novos estereótipos sobre o processo de envelhecimento, tais como a velhice bem-sucedida e o seu contraponto – a velhice dependente.

Tais estereótipos revelam de forma mais contundente, o deslocamento simbólico da responsabilidade de bem-envelhecer prioritariamente para os indivíduos que envelhecem. Segundo Lima (1996), “é como que se dependesse exclusivamente de cada um os destinos do bem-envelhecer”.

Hoje, analisando os estereótipos e características atribuídas à pessoa idosa, é como que se existissem dois extremos: o primeiro, o estereótipo do idoso enfermo, aposentado, sem domínio do próprio corpo, que vive isolado do convívio social e pouco ativo e o estereótipo do idoso ideal: ativo, produtivo, saudável, bem humorado, atualizado e integrado à sociedade ou grupos específicos de pessoas da sua mesma faixa etária. O primeiro, assim como o segundo, revelam facetas reais

do processo de envelhecimento. Aquelas que não correspondem ao modelo de juventude eleito por nossa sociedade (e por isso são consideradas desviantes das expectativas sociais), representam as marcas de um grupo estigmatizado. As segundas, ao contrário são enaltecidas e atribuídas ao desempenho individual dos sujeitos ao longo de toda a vida, por estarem associadas às características de pessoas joviais.

Por trás dessa interpretação da realidade, tem-se uma proposta ideológica explicativa das diferenças entre as características físicas e psíquicas dos indivíduos idosos, o mascaramento das condições concretas de vida dessas pessoas ao longo do curso de vida e uma falsa impressão de que as concepções sobre a velhice são, hoje, menos preconceituosas e estigmatizantes que antes.

Para Debert (1997), a pós-modernidade trouxe a desconstrução dos períodos da vida e consigo a promessa de uma sociedade em que as idades não seriam estigmatizadas. No entanto, a dissociação entre juventude e velhice a faixas etárias específicas, transformou a juventude em um bem, um valor que pode ser conquistado em qualquer época da vida e a velhice como algo a ser evitado.

Ainda segundo a autora, a partir dos inegáveis avanços da medicina, das melhores condições de vida e, principalmente, do direito à aposentadoria, viu-se surgir nos últimos anos novos períodos intermediários entre a idade adulta e a velhice – a maturidade, a meia idade, a terceira idade e a aposentadoria ativa, os quais, na realidade, representam e revelam as novas configurações sociais e formas diferenciadas de se viver os anos mais avançados da vida.

Contudo, esse reconhecimento da pluralidade de experiências de envelhecimento, que a princípio seria algo desejável em busca de uma sociedade mais tolerante, acabou por gerar apenas uma nova série de terminologias que, ao

final, serviram ao mascaramento de velhas atitudes discriminatórias com relação aos idosos e à criação de novos mecanismos de exclusão social.

Para Debert (1997), no contexto em que vivemos não há lugar para a velhice, que tende a ser vista como consequência do descuido pessoal, da falta de envolvimento em atividades motivadoras, da adoção de formas de consumo e estilos de vida inadequados. Para ela, o discurso científico gerontológico também foi responsável pela validação de tal concepção, na medida em que, preocupa-se menos em discutir as condições de vida dos idosos e mais em desenvolver técnicas sofisticadas (que posteriormente serão vendidas) para se evitar o inevitável envelhecimento.

Retomando o texto de Debert:

Ao louvar as pessoas saudáveis e bem-sucedidas que aderiram aos estilos de vida e à parafernália de técnicas de manutenção corporal sugeridas pelos gerontólogos e amplamente veiculadas pela mídia, assistimos à emergência de novos esterótipos [e mecanismos de exclusão] Se um indivíduo não é ativo, não está envolvido em programas de rejuvenescimento, atinge a velhice no isolamento e doença, a culpa é exclusivamente dele. (p. 128)

A inegável melhoria das condições de vida na velhice, que possibilitou inclusive a experiência do envelhecimento a um grande número de pessoas atualmente, e a possibilidade de vivê-la de uma forma mais positiva, com saúde e envolvida socialmente trouxe também a imposição de um modelo bem sucedido de ser idoso e, por consequência, a estigmatização daquelas pessoas que não o representam. Contudo, como já expressei, ser idoso de acordo com o modelo esperado e valorizado socialmente não é somente uma escolha individual.

Ignorando as condições concretas de vida e trabalho da maioria da população que envelhece e a imposição social de um modelo ideal de ser idoso, impulsionado especialmente por interesses econômicos e comerciais, a ciência acaba por também



referendar essa forma de exclusão social e, dessa maneira, pouco contribuir para uma vivência mais digna do ser humano em qualquer fase da vida.

## **2.2 A aposentadoria e o Tempo Livre do Idoso**

É possível reconhecer através do percurso feito até agora, a partir dos apontamentos de diferentes autores que analisam o envelhecimento, a necessidade de ampliação do foco de estudo do indivíduo para um posicionamento mais abrangente e que contemple a análise de questões sociais.

Para Bruns e Abreu (1997), discorrer sobre o envelhecimento e a velhice é pensar a respeito de questões relacionadas à organização social dos homens ao longo dos tempos e interrogar as mais diferentes dimensões do ser humano enquanto construções sociais de sua realidade, incluindo a forma como os indivíduos se reconhecem e se percebem em seu grupo.

Ampliando o enfoque das mudanças biológicas ocorridas no homem que envelhece para as condições sociais que o cercam nos anos mais avançados de sua vida, chega-se a um fenômeno que, como escreve Alves Junior (2005), pode significar a alguma pessoas a efetiva “oficialização do ingresso na velhice”.

Salgado (1982), explica que a aposentadoria é uma instituição social criada a partir de um mecanismo inicial de assistência e que, atualmente, configura-se como um direito social de todo cidadão.

A legitimação desse direito foi facilitada a partir da instituição do trabalho assalariado nas sociedades industriais que, de certa forma, modificou a noção de renda, isto é, difundiu-se cada vez mais a norma de remunerar o trabalho por um tempo de ação e não por uma tarefa específica.

Para o mesmo autor, a aposentadoria também tem relação direta com o fator da produtividade, que exige uma renovação dos trabalhadores não adaptados a novas técnicas e procedimentos. A própria elevação da expectativa de vida das populações levaria a necessidade de substituir as gerações no trabalho sem se esperar a cada vez mais distante substituição provocada pela morte.

Essa política da aposentadoria acabou por criar um novo valor social e considerar que os homens, após determinada idade, deveriam abandonar suas atividades em favor das novas gerações mais capacitadas.

Apesar de ser um momento muito esperado pelos idosos e mesmo desejado durante toda a vida por muitas pessoas, o período da aposentadoria, que hoje é vivenciado por pessoas ainda não consideradas “idosos”, acabam por trazer consigo questões contraditórias.

Retomando Peixoto (2000), apesar desse tempo ser carregado de muitas expectativas de realização de planos de vida deixados para trás em detrimento de projetos profissionais ou outras obrigações pessoais, a velhice e a aposentadoria marcam a imagem negativa do idoso como aquele incapacitado para o trabalho, sem serventia à sociedade. Mais que relacionar incapacidade para o trabalho, a aposentadoria correlaciona-se a outros aspectos negativos como o fim da vida, às doenças e à solidão.

Para Pacheco (2002), a velhice no Brasil e nos países industrializados, assim também como a aposentadoria, passou a ser associada às perdas de habilidades, à diminuição da força física e da capacidade de manter-se ativo (HADDAH, 1986; 1986; COSTA, 1989; CALDAS, 1993).

Em nosso país, a aposentadoria, enquanto um direito adquirido pelos trabalhadores, é um fenômeno recente e segundo Santos (1990), marca a ruptura

com o mundo do trabalho, acarretando uma modificação no sistema de relações sociais e nos papéis e *status* dos próprios indivíduos.

O mundo do trabalho assalariado, ainda mais fragmentado e controlado pelo taylorismo e pelo fordismo, na primeira metade do século XX, alterou profundamente a relação do homem com a natureza no processo de transformação da mesma para o seu bem-estar. Além disso, as instituições sociais, ao longo do tempo, trabalharam e reforçaram as promessas da sociedade às crianças, no sentido de torná-las produtoras responsáveis pela grandeza de um mundo moderno e genitoras atentas à reprodução de gerações ulteriores, capazes de dar continuidade à dinâmica social em que estavam inseridas (PACHECO, 2002).

Após anos de atividades na produção de bens e serviços, todavia, o trabalhador, já envelhecido e exaurido em suas forças físicas, foi aposentado ou expulso do mercado de trabalho num processo considerado como natural e esperado.

Sua força de trabalho, vendida no mercado como mercadoria, não apresentava mais valor expressivo à forma capitalista de produção. Assim, poderia agora gozar de seu tempo livre e ter o ócio como recompensa.

Entretanto, paradoxalmente, o aposentado, que sempre sonhou com a possibilidade de dispor de seu tempo, não consegue, muitas vezes, mais viver sem o trabalho assalariado rígido e controlador que pode tê-lo anulado como sujeito durante anos.

O trabalhador assalariado, durante seu processo de desenvolvimento, internaliza a ideologia dominante da sociedade construindo o entendimento de trabalho produtivo como algo restrito ao modelo fabril. O trabalho que o referenciou durante longos anos de sua vida - mesmo sendo trabalho repetitivo, sem sentido e

fragmentado – apresenta-se agora com a aposentadoria como não-trabalho, provocando uma ruptura nos seus laços com a sociedade produtiva.

Os aposentados, fora do mercado formal de trabalho e expostos a si mesmo pelo tempo livre que lhes é, quase sempre, abruptamente acrescentado, passam a fazer parte do grupo de ociosos e a assumir os papéis de baixo status social que a sociedade moderna lhes reservou (PACHECO, 2002; SALGADO, 1992; PEIXOTO, 2000).

Quando se considera a importância dada à produção numa sociedade industrial, pode-se perceber a supervalorização que é atribuída aos papéis profissionais. Para as pessoas que sempre confundiram sua identidade pessoal com sua identidade sócio-profissional, a aposentadoria o fará descobrir a ausência de sentido fora do trabalho.

A aposentadoria, numa sociedade que idolatra o trabalho e a produção em detrimento do homem, é frequentemente a perda do próprio sentido da vida, “uma morte social”, para usar a expressão de Guillermand (1973). Essa autora observa que se, numa sociedade capitalista, a aposentadoria é, por um lado um “repouso merecido”, isto é, um direito conquistado pelos trabalhadores, ela é também a institucionalização da perda da capacidade produtiva e, em consequência, a desvalorização do sujeito. A sociedade concede a aposentadoria, mas valoriza apenas os sujeitos que produzem (SANTOS, 1990, p. 12).

A aposentadoria configura-se então, como o período da vida humana de não-trabalho e de tempo livre.

No entanto, o merecido descanso, o tempo livre, torna-se para um grande número de idosos ou pessoas aposentadas não habituadas ao ócio, a grande dificuldade do período da vida pós-aposentadoria.

A questão do tempo livre, do ócio, já foi amplamente abordada na literatura das ciências sociais e humanas, desde a publicação de “O Direito à Preguiça” de Paul Lafargue, em 1880.

Especialmente nas sociedades ocidentais, o tempo livre, é um vício, um pecado a ser evitado e o trabalho, uma virtude. Mesmo para as pessoas que já “cumpriram a sua obrigação produtiva” para com a sociedade, o afastamento da situação de trabalho e o ingresso no mundo do não-trabalho causa estranhamento e culpa.

Chauí, na introdução da tradução ao português do livro de Lafargue (1990), recupera a noção de ócio para os gregos como um valor indispensável para a vida livre e feliz, para o exercício das atividades política, para o cultivo do espírito, para o vigor e a beleza do corpo, vendo o trabalho como pena que cabe aos escravos e desonra que cai sobre homens livres pobres.

Em grego, ócio se diz *scholé*, de onde vem a palavra “escola”. Para os gregos, só era possível dedicar-se à atividade do conhecimento e desenvolvimento se não se estivesse escravizado pela obrigação de trabalhar.

Essa idéia do ócio, de um tempo livre a ser dedicado às atividades escolhidas voluntariamente e que promoveriam o desenvolvimento e a emancipação dos indivíduos, é bastante presente quando se analisa a questão da vivência da velhice ou do período pós-aposentadoria.

Para Santos, a forma como as pessoas vivenciarão o período da aposentadoria e da velhice dependerá dentre muitos fatores, da forma como se relacionaram com o seu trabalho e com o seu tempo de não-trabalho.

Com a modernização dos meios de produção, o tempo livre pode ficar cada vez mais extenso, porém, nem por isso adquiriu a função de formação e

emancipação do ser humano. Ao contrário, o tempo livre adquiriu conotação de um tempo para reintegração das capacidades psicológicas e físicas dos trabalhadores, uma confirmação da aceitação do trabalho alienante, uma maneira para suportá-lo (MWEWA, 2007).

Adorno (1995), escreve que na sociedade capitalista, o força de trabalho se tornou mercadoria e, por isso, o trabalho foi coisificado. Sendo assim, “o estado que se entende como o contrário da coisificação, como uma reserva de vida imediata em sistema completamente mediado é, por sua vez, coisificado da mesma maneira” (p. 75).

Ainda de acordo com o autor, compreende-se que os mesmos mecanismos de sujeição impostos pela atividade de trabalho, de alguma forma, se estendem às atividades de não trabalho, mesmo depois da aposentadoria.

O que se percebe hoje, é a imposição de normas e diretrizes do que deve ser feito, da forma como o tempo livre da velhice deve ser preenchido, não mais para melhorar e recuperar a força de trabalho, mas para se viver de acordo com os padrões culturalmente estabelecidos pela mesma sociedade industrial.

Segundo Mwewa (2007), “faz-se por isso, necessário, no usufruto do tempo livre, não exercermos mais uma vez o papel cujo *script* diz que se é obrigado a divertir-se” (p. 51) e manter-se ativo, engajados em qualquer tipo de atividade.

No caso especial dos idosos, a Teoria da Atividade, exposta por Salgado (1982) foi uma das expressões mais fortes dessa concepção e que até hoje norteia o planejamento da ocupação do tempo livre após aposentadoria.

Essa teoria, talvez uma das mais antigas propostas para um bom envelhecimento, prevê que os indivíduos devem permanecer ativos e participativos até o fim da vida.

Apesar de trazer consigo a possibilidade dos idosos assumirem novos e importantes papéis sociais depois de deixarem o papel profissional após a aposentadoria, essa teoria difundida nos discursos científicos e midiáticos, acabou por reforçar a maior importância do trabalho remunerado, mercantilizado em detrimento das atividades verdadeiramente humanizadoras e participativas.

Essa concepção propôs modelos de programas em que as atividades oferecidas aos idosos sofreram o esvaziamento típico do tempo de trabalho, retomando a expressão de Adorno, e acabaram por instaurar a repetição e a execução de variadas tarefas em nome do lazer e do aprimoramento pessoal.

O lazer<sup>4</sup> e a organização social do tempo das pessoas idosas é uma questão complexa e, recentemente, discutida por alguns autores, tais como Melo e Alves Junior (2003), Alves Junior (2004), Ferrari (2002), Borini e Cintra (2002), Rodrigues, (2003); De Gáspari e Schwartz (2005).

Para esses autores, envelhecer hoje não permite comparação com o que foi envelhecer há alguns anos atrás, uma vez que além do aumento da expectativa de vida após a aposentadoria, houve também o aumento do número de serviços e atividades direcionadas a estas pessoas.

No entanto, durante muito tempo, após o início da política de atenção ao idoso originada nos anos setenta na França, não se deu muita importância para a qualidade ou a natureza do que era apresentado para os idosos e aposentados integrantes das instituições direcionadas especificamente a eles.

Alves Junior (2005) denomina esse período de “*euforia generalizada*”, uma época em que o passar do tempo parecia ser mais importante. Durante esse período, segundo o autor, colocava-se em cheque a capacidade de engajamento

---

<sup>4</sup> Por lazer compreende-se as atividades desenvolvidas no tempo livre, segundo a definição de Dumazedier (1974), as quais não sofrem influência da obrigatoriedade das atividades de trabalho e estariam orientadas por escolhas pessoais.

dos aposentados em novas tarefas e sugeria-se que o desengajamento gradual das atividades da vida cotidiana seria a melhor proposta de envelhecer. Para o autor, essas concepções ainda podem estar presentes em muitos programas direcionados aos idosos em nosso país. Ainda, segundo suas colocações, a qualificação profissional das pessoas que atuam como os idosos e aposentados pode ser a única alternativa para que tais espaços possam efetivamente se constituir enquanto espaços propícios para o desenvolvimento humano.

Além desse apontamento, o autor sinaliza na mesma obra, que:

Atualmente os idosos param de trabalhar em melhores condições que antigamente, tendo uma esperança de vida sem trabalho mais longa, têm oportunidade de ocupar este tempo de maneira diferente. Contudo é necessário atentar que o tempo livre após a aposentadoria nos dá uma falsa ilusão que não existiria mais durante este tempo, as distinções sociais, que todos pertenceriam a uma mesma categoria social, a qual tudo seria permitido e acessível, independente da condição social (ALVES JUNIOR, 2005, p. 2)

É necessário considerar que quando se discute acerca das atividades de lazer, direcionadas às pessoas idosas, estamos tomando como referência uma parcela da população de aposentados do nosso país, ou seja, um grupo específico de idosos que, em razão de suas condições concretas de vida pode engajar-se em clubes, associações ou universidades de idosos.

Para Rodrigues (2003), o lazer aparece muitas vezes, como acessível a todas as pessoas, principalmente aos idosos, possuidores de grande quantidade de tempo livre. Entretanto, esse ideal de vida de lazer, que é acessível apenas a uma minoria, vem também acompanhado de uma visão que encobre os problemas sociais e econômicos que atingem a maioria da população idosa.

Como relata Magalhães (2007) é um mito pensar a aposentadoria como início de uma época onde o indivíduo vai dispor livremente de sua vida e usufruir os bens



e serviços que a natureza e a sociedade lhe oferece. Os bens e serviços de lazer não são acessíveis a todos os idosos (MARCELLINO, 2001).

Retomando os pressupostos de Debert (1999) e Rodrigues (2003), o ideário do lazer na velhice acabou por gerar uma nova representação social desse período da vida. Se por um lado se tem a concepção de velhice como momento de perdas, decrepitude, inutilidade, surge, por outro, a compreensão da velhice como sendo a fase de realizações. Esta, associada ao lazer, enquanto forma de se evitar o envelhecimento, traz a idéia da necessidade de manutenção de uma vida ativa e comparável aos padrões da juventude.

Essa nova concepção de velhice amplamente veiculada pela mídia cria um novo estereótipo que rejeita a própria idéia de velhice, assim como já discutido na sessão anterior. Se antes os idosos eram homogeneizados por uma visão de invalidez e perdas, hoje o são através da imagem de um idoso ativo, saudável, em busca de atividades de lazer.

Além dos estereótipos, o fator econômico se constitui como outra barreira de acesso ao lazer, sendo, segundo Marcellino (1996), socialmente determinante, inclusive, na distribuição do tempo disponível entre as classes sociais.

A quantidade de tempo livre é um fator que deve ser considerado quando se pensa no lazer do idoso. Apesar dos idosos serem concebidos como pessoas que têm tempo de sobra, esta realidade não abrange a todos.

Além de todos esses apontamentos, há de se considerar o argumento de Bosi (1986), já exposto neste trabalho, de que os idosos só conseguirão efetivamente se engajar em atividades que lhes dêem sentido à vida, que sejam fruto de escolhas pessoais, quando for possível, a todos os homens, vivenciarem tais condições ao longo de toda a sua vida.

Para Haddad (1986), de nada vale a defesa da qualidade do final da vida, de nada vale a apologia do lazer na velhice se outras medidas também não forem adotadas de forma a rever criticamente os serviços destinados a essas pessoas e a forma de organização social a que todos estão submetidos.

## **CAPÍTULO 3**

### **A EDUCAÇÃO DO IDOSO**

#### **3.1 Educação do Idoso e as Universidades Abertas à Terceira Idade**

Dentro desse panorama já expresso ao longo da introdução do trabalho a respeito do envelhecimento humano, da representação da pessoa idosa nas sociedades contemporâneas e das condições sociais associadas à vivência dos anos pós-aposentadoria, surge, na França, no final dos anos 60, uma proposta de serviços direcionados às pessoas idosas, que em seu interior, trazia também a proposição de algumas novas concepções a respeito do que seria velhice e das características das pessoas idosas, que, naquela época, já começavam a aumentar em número e em um ritmo nunca antes visto.

Foi justamente a intensificação do envelhecimento demográfico que, no mesmo período, impulsionou o surgimento das chamadas Universidades para a Terceira Idade (UNATIs) ou Universidades do Tempo Livre. Começava-se, então, a reconhecer que os trabalhadores estavam se aposentando mais cedo e, com a expectativa de vida aumentada, teriam um maior número de anos a viver após a aposentadoria usufruindo ainda de boas condições de saúde (ALVES JUNIOR, 2005).

Logo no seu início, as UNATIs estavam interessadas em criar um espaço voltado quase que exclusivamente às atividades culturais e à sociabilidade, tendo como objetivo ocupar o tempo livre de seus integrantes aposentados e favorecer as relações sociais entre eles. Segundo, Peixoto (2000), não havia ainda uma

preocupação com programas dirigidos à educação, mas sim à promoção de atividades ocupacionais e lúdicas.

Foi somente em 1973 que surgiu, na cidade de Toulouse, a primeira UNATI que além da proposta de ocupação do tempo livre dos idosos tinha também como objetivo elevar os níveis de saúde física, mental e social das pessoas idosas, bem como colocar à sua disposição programas de atividades particularmente adaptados a esse segmento populacional (PEIXOTO, 2000).

Além desses objetivos, a UNATI esperava contribuir para a construção de um conjunto de conhecimentos específicos para adaptar as estratégias didático-pedagógicas de forma a garantir qualidade de ensino a todas as pessoas; recusar a segregação dos idosos e sua exclusão da vida social, abrindo seus espaços a todos que desejarem – sem imposições de limites de idade ou formação escolar; favorecer a participação das pessoas idosas nas decisões sociais e permitir e incentivar pesquisas e investigações que contribuam para a elevação do nível de vida e de saúde dos seus alunos, assim como do conjunto da população idosa em geral.

Ainda na França, na década de 80, surgiu um novo modelo ou a terceira geração das UNATIs, que se caracteriza pela elaboração de um programa educacional mais amplo, voltado a satisfazer uma população de aposentados cada vez mais nova e com maior nível de escolaridade. Assim, alguns cursos ganham características mais formais e passa a ser possível também a participação em disciplinas acadêmicas e a certificação (PEIXOTO, 2000; FINATTO, 2003).

Atualmente, em nosso país, existem mais de 150 programas dessa natureza e no mundo todo, estima-se que existam cerca de 1.200 instituições como estas (FINATTO, 2003; VERAS e CALDAS, 2004).

Dentro desse modelo de Universidade da Terceira Idade descrito, a primeira iniciativa na América Latina, data da década de 80, no Uruguai. Em seguida, as UNATIs estenderam-se pelo Uruguai, Paraguai, Argentina, Chile, Panamá, Venezuela e México.

A UNATI da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCAMP) foi a primeira iniciativa no país a desenvolver um programa voltado para a população idosa a partir do modelo francês, em 1990, e pode ser considerada o marco inicial da grande expansão desse tipo de serviço ocorrida nos anos seguintes (CACHIONI, 2002).<sup>5</sup>

No Brasil, antes da década de 70, os programas educativos para adultos maduros e idosos restringiam-se apenas a programas de alfabetização. O SESC de São Paulo (Serviço Social do Comércio) foi a instituição pioneira a desenvolver atividades educativas direcionadas a idosos de outra natureza, com objetivos de oferecer assistência médica e social, cursos de artesanato, cultura geral, cuidados com a saúde e exercícios físicos (CACHIONI, 1999; PEIXOTO, 2000).

No estado de São Paulo, segundo Palma (2000) existem além das UNATIs, pertencentes a grupo dos programas denominados inovadores, as propostas asilares e os programas de transição assistencialistas, que, diferentemente das UNATIs, não teriam a preocupação de desenvolver a autonomia do idosos e melhorar as condições de vida e gerenciamento nessa fase do desenvolvimento humano.

Ao contrário, os programas inovadores, os quais compreendem além das UNATIs os serviços de hospitais universitários e os programas de preparação para

---

<sup>5</sup> Seguindo a proposta da Educação do Idoso, a Universidade Estadual Paulista, em 07 de maio de 2001, também institucionalizou o seu trabalho voltado à população idosa, através da criação do Núcleo Central UNESP-UNATI, como resultado de um longo trabalho coletivo desenvolvido nas diferentes unidades universitárias da UNESP, desde a década de 90. O programa começou a ser discutido a partir da implantação do Projeto Sênior, em 1993, com objetivo de possibilitar às pessoas que estão envelhecendo acesso à Universidade Pública na execução de sua função social usufruindo o espaço educacional e cultural para a apropriação de conhecimentos, além de possibilitar a educação continuada, proporcionando a convivência social e a troca de experiências de vida entre os participantes das UNATIs, os alunos de Graduação e de Pós-Graduação, os docentes e os técnico-administrativos da UNESP (UNESP, 2001).

a aposentadoria, mais que os objetivos acima citados estariam comprometidos, sobretudo, com a educação na velhice e com a educação para o envelhecimento.

Apesar da existência da diferenciação das propostas inovadoras e assistencialistas como acima citadas por Palma (2000), atualmente, a partir da instituição de novas políticas públicas direcionadas ao segmento populacional idoso, como a Lei 8.842/1994 que dispõe sobre a Política Nacional do Idoso, inúmeras vêm sendo as tentativas de sistematizar os serviços de atendimento social aos idosos, partindo dos princípios norteadores da independência, participação, assistência, auto-realização e dignidade (especialmente nos últimos anos, depois da instituição do Estatuto do Idoso pela Lei 10.741/2003).

Tais medidas, em última instância, parecem tornar possível considerar também a perspectiva educacional transformadora em muitas propostas atuais da assistência social (superando o modelo assistencialista anterior), assim como nos projetos dos programas denominados inovadores por Palma.

Para Cachioni (1999), um aspecto importante a ser considerado quando são analisadas propostas educativas de programas voltados ao idosos [independentemente se vinculados a instituições educativas ou de assistência social], é a compreensão dos conceitos como educação permanente e educação continuada, mesmo que sejam usados, em muitos casos, como sinônimos.

Por educação continuada entende-se a educação formal de alunos adultos com objetivos de aperfeiçoamento e profissionalização ao longo de toda vida, enquanto que a educação permanente, tem como princípio básico a formação plena do indivíduo. Esse tipo de formação permite que os programas pedagógicos não sejam rígidos em seus aspectos metodológicos e de conteúdo (PALMA, 2000).

Partindo então dessa proposta de educação permanente, Cachioni (1999) escreve que:

(...) a educação dirigida aos idosos deve considerá-los como donos de uma história pessoal rica em conhecimentos constituída ao longo da vida, a qual não deve ser preterida em favor de conteúdos formatados pela universidade, mas aproveitada e potencializada por ela. Para que possa ajudar os idosos a se tornarem agentes do seu próprio crescimento e da transformação da realidade, a educação formal deve centrar-se num processo permanente de busca de novas vias de aprendizagem e de novos espaços educativos. Modificar objetivos, conteúdos e métodos de acordo com as necessidades dos idosos e da sociedade que envelhece (p. 10)

Na perspectiva de educação permanente, é necessário considerar ainda, como lembra Cachioni e Palma (2002) que a educação ocupa cada vez mais espaço na vida das pessoas e que as divisões tradicionais da vida em períodos distintos – o tempo da infância e da juventude consagrados à educação escolar, o tempo da atividade profissional adulta e o tempo da aposentadoria – já não correspondem mais à realidade vivenciada atualmente.

A respeito da educação dos idosos, Moody (1989), citado por Peixoto (2000) e Oliveira e Oliveira (2004), escreve que essa se configura enquanto um empreendimento social referenciado em uma filosofia sobre a velhice e sobre educação na velhice. Para o autor, existem, de modo geral, quatro principais paradigmas de educação na velhice sustentando diferentes modelos e práticas de serviços.

O primeiro paradigma é o da rejeição, que se fundamenta em uma visão negativa da velhice. Dá ênfase aos fenômenos de negligência, rejeição e marginalização a que o idoso é submetido na sociedade e analisa a velhice como um estigma social, associado às limitações e ao declínio físico; sem perspectivas de futuro e desenvolvimento pessoal. Considera a educação destinada aos idosos

como um investimento desnecessário, uma vez que esse grupo etário é visto como improdutivo e dependente.

O segundo paradigma é o de serviços sociais. Ele une a educação à idéia de justiça social e vê os serviços educativos para adultos maduros e idosos como um remediador, que se traduz em ofertas de entretenimento, lazer e contatos sociais a um público injustiçado e sem muitas possibilidades. Os interesses dos idosos, suas necessidades e opiniões não são levados em conta na proposição desses serviços.

Ainda neste paradigma, a velhice é vista como algo negativo, mas que deve ser protegido pelo Estado com a oferta de pensões, asilos, serviços e atendimentos domiciliares. O idoso é tratado como um ser passivo, paciente, cliente, com uma total distância entre ele e o profissional que lhe presta algum tipo de serviço. Não há preocupação com uma pedagogia específica para o idoso, uma vez que se acredita que ele não mais se desenvolve.

Já o terceiro paradigma fundamenta-se sobre os conceitos de participação e atividade, negando a passividade e a segregação dos modelos anteriores.

Nessa concepção, a educação se define como um meio de manutenção das habilidades e das experiências dos idosos, para que possam intervir nos problemas da sociedade, por meio de programas educacionais organizados para eles e por eles. A adoção da estratégia participativa tem como finalidade aumentar as capacidades desses idosos, permitindo-lhes manter um compromisso com sua comunidade.

O quarto e último paradigma é pautado no conceito de auto-realização e de educação permanente, com o reconhecimento dos valores inerentes, direitos e oportunidades dos idosos. Nessa proposta a educação não tem somente o valor de divertir e entreter o idoso, nem o de reproduzir os papéis desempenhados em outras



épocas da vida, mas sim de servir como uma possibilidade de manutenção dos níveis de funcionamento e desenvolvimento do indivíduo, como em qualquer etapa do ciclo vital.

Esses paradigmas fundamentam ações das mais variadas ainda hoje e, isoladamente ou associados aos outros modelos mencionados, podem ser observados quando analisadas as propostas e objetivos dos serviços direcionados ao idoso, em especial, aqueles com objetivos educacionais.

Para Cachioni (2002), a organização de currículos e de metas educativas nesses serviços somente adquire pleno significado nos dois últimos modelos citados, estimulando nos alunos uma atitude social positiva, autônoma, independente e responsável. Segundo suas palavras, os objetivos de um programa educacional desenvolvido para idosos deveriam ser:

- Proporcionar aos alunos idosos domínio sobre o meio social, histórico, econômico, político, cultural e tecnológico, tendo em conta as novas circunstâncias da sociedade que os rodeia;
- Desenvolver a capacidade de aprendizagem dos idosos, oferecendo recursos tecnológicos para que eles possam utilizar suas habilidades cognitivas e, assim, fortalecer e criar novas redes e contatos sociais;
- Satisfazer suas preocupações de ordem moral, estética e cultural.
- Possibilitar aos idosos uma maior relação com as outras gerações, capacidade de exigir seus direitos e autonomia de pensamento, como membros úteis da sociedade (p. 28).

Oliveira e Oliveira (2004) e Veras e Caldas (2004), escrevem também a esse respeito e salientam a diferenciação dos dois últimos modelos educativos. Para os autores, assim como para Rocha, Gomes e Lima Filho (2002), os programas educativos direcionados aos idosos necessitam buscar novas formas de ação para romper com os argumentos das limitações físicas e cognitivas advindas da idade, que acabam por negligenciar qualquer outra ação que não seja o lazer com um fim em si mesmo.

De acordo com LIMA (2003), o objetivo da educação para o idoso deve ser o de ajudá-lo a colocar os conhecimentos a serviço de sua construção enquanto sujeitos e, para isso, deve existir um recriar didático-pedagógico constante com vistas a provocar uma ressignificação na vida dos idosos.

As ações pautadas em tais pressupostos críticos da educação do idoso buscam promover a tomada de consciência por parte dessas pessoas sobre seus direitos, sua qualidade de vida, suas formas de auto-realização e o papel social que podem assumir (BRANCO, 2004).

Para Cachioni (2002), o processo educacional voltado para o idoso “(...) trata-se, de um projeto educativo e moral, transformador e libertador; com ele se espera corrigir o afastamento institucional dos idosos e devolver-lhes a relevância que têm como pessoas e como grupo ( p. 10).

Além dessas considerações, destacam-se na literatura algumas iniciativas, mesmo que escassas, de buscas de melhores caminhos e metodologias para a prática pedagógica com idosos.

Como sinalizam Cachioni e Palma (2002), não se tratam de técnicas ou tecnologias de ensino definidas a priori, mas um conjunto de facilitadores que levem em conta a especificidade desse período da vida e a heterogeneidade de experiências do envelhecer. Partindo do pressuposto de uma educação que se define como um processo humanizador e que visa a autonomia dos seus sujeitos, a metodologia deve ser ativa, participativa e interativa, permitindo que o idoso e o grupo em que está inserido descubram as próprias necessidades e sejam agentes de sua própria transformação.

### 3.2 O Ensino e a Aprendizagem do idoso

Na área da Psicologia da Aprendizagem, existem diversos estudos relacionados a especificidades desse processo em pessoas idosas, sobretudo, a respeito do efeito do envelhecimento nos fatores determinantes da capacidade de aprendizado, entre eles, inteligência, memória, atenção e mecanismos sensoriais, dentre outros (SIMÕES, 1994).

Embora muitos idosos se queixem de problemas de memória no período mais avançado da vida, o esquecimento e a dificuldade de memorização não são consequências inevitáveis do envelhecimento. Como aponta Faria Junior (2000), cerca de 80% das pessoas que vivem até uma idade avançada nunca vão experimentar uma perda de memória significativa ou outros sintomas de demência.

Nas pesquisas que abordam as dificuldades para aprender na velhice, segundo o autor, há grande ênfase nas alterações degenerativas no cérebro que envelhece em detrimento de uma abordagem que destaca o contexto multidimensional da inteligência, em que estão implicadas variáveis biológicas, psicológicas, sociológicas e ambientais.

Segundo Neri (1993), as perdas cognitivas decorrentes do envelhecimento podem ser compensadas por ganhos em conhecimento. Além disso, o maior dificultador da aprendizagem na velhice parece estar associado a menores índices de escolarização, segundo a autora, sendo estes um dos principais fatores sociais que interferem na capacidade intelectual dos idosos.

A respeito da especificidade da educação do idoso, pode-se encontrar alguns indicadores como os apontados por Glass Junior (1996): maior atenção ao meio físico para que seja confortável aos alunos, intervalos em sessões de aprendizagem

muito longas para que os idosos possam se mover, ir ao banheiro e reduzir a fadiga, seleção de local com iluminação adequada e pouco barulho, posicionamento adequados das pessoas para que todos possam se ver, tempo maior para a solução de tarefas e evitação de um clima ameaçador ou competitivo.

Complementar a este posicionamento, Jones e Bayen (1998) enfatizam a permissão para que os alunos questionem durante a instrução, a utilização de analogias para o ensino, organização das atividades e a utilização de uma linguagem clara e explícita. Os autores também indicam que as comunicações escritas tenham letras grandes e sejam bem posicionadas

Santos e Santos de Sá (1997), compartilhando do mesmo posicionamento, relatam que na educação dos idosos os assuntos devem ser introduzidos dos mais simples para os mais complexos, as atividades devem ser realizadas sem pressão de tempo, os procedimentos repetidos várias vezes e priorizado o aspecto colaborativo da educação, evitando-se assim criar um espaço competitivo em buscas de melhores resultados ou situações geradoras de ansiedade perante o fracasso.

O modelo de ensino-aprendizagem defendido pelas autoras é aquele que reforça o pensamento divergente, a originalidade e a curiosidade. Nessa proposta, o professor deve conhecer profundamente as questões biológicas, psicológicas e sociais relacionadas ao processo de envelhecimento humano para que seja capaz de motivar a participação dos alunos e incentivar a associação dos conteúdos à experiência vivida, assim como em qualquer outro processo educativo (KIOMURA, 2005).

Pizzolato (1995), ao analisar a aprendizagem de uma língua estrangeira por idosos, enfatizou o aspecto da afetividade, enquanto um importante aspecto

psicossociológico que precisa ser levado em conta, quando se pretende investigar as melhores condições de ensino e aprendizagem direcionadas a essa população.

As freqüentes interrupções da aula, as conversas paralelas e os comentários dos alunos idosos causam um efeito de aparente indisciplina na sala de aula, aspecto esse não só elencado como um dificultador pelos professores do estudo, como pelos próprios alunos e, comumente, verificado na prática da educação de idosos.

Giubilei (1993) e Escarbajal e Lopes (1998), citados por Cachioni (2002), criticam a ausência de estudos e propostas educativas específicas para idosos e a transposição de conhecimentos da pedagogia para jovens e adultos a esse grupo etário.

Uma característica típica apontada por Ferrigno (2003) da educação dos direcionada aos idosos, seria a possibilidade que os espaços dedicados a este fim abrem ao convívio intergeracional. Mais que proporcionar a convivência, os ambientes educativos podem tornar possível a educação entre gerações, processo que beneficia a todas as pessoas (jovens ou idosas) que dele participam, no que se refere a uma maior compreensão dos valores pertencentes ao universo cultural do outro e ao desenvolvimento de uma consciência mais crítica sobre si mesmos e sobre a sociedade em que vivem.

Segundo o autor, a educação intergeracional favorece o desenvolvimento da flexibilidade de postura frente a outras gerações, o que facilita, portanto, a formação de uma imagem mais realista do outro e se configura como forma concreta de combate ao preconceito etário e pode colaborar para a criação de condições mais favoráveis à edificação de uma sociedade mais justa, tolerante, democrática e solidária.

Para finalizar, Goldman (1999) pressupõe que ensinar a população idosa tenha suas peculiaridades, condicionadas não só pelo padrão etário, mas também pela cultura, classe social, nível de instrução, condições de saúde, dentre outras. Contudo, a autora considera que um processo pedagógico exclusivo se configura, também, como excludente e estigmatizador, na medida que o idoso sadio tem potencial para se inserir no processo de aprendizagem como as demais faixas etárias.

Assim, percebe-se que, apesar de ser destinado a uma população específica, o ensino dos idosos, assim como pontuado pelos autores citados, apresenta características que estão presentes em qualquer processo de ensino e aprendizagem.

Tamer (1999), retomada por Cachioni e Neri (2004), também aponta que a aprendizagem não apresenta especificidades condicionadas pela idade do aprendiz, mas por uma série de variáveis próprias da história de vida de cada um. Ainda segundo a autora, conhecer quem são os alunos e suas condições de vida são aspectos necessários ao planejamento de propostas e ambientes educativos propícios ao desenvolvimento de aprendizagens e do pensamento original e crítico dos alunos, independentemente da sua idade.

Recuperando as noções já apresentadas sobre desenvolvimento e que nortearam este trabalho, tem-se que as funções psicológicas superiores (dentre elas os mecanismos de atenção e memória que podem, se deteriorados, representarem dificuldades ao processo educativo) são simultaneamente apoiadas em características biológicas da espécie humana e construídas ao longo de sua história social.

Segundo a concepção de Vygotsky sobre o funcionamento do cérebro humano, as funções psicológicas superiores são construídas ao longo da história social do homem, na sua relação com o mundo mediada pelos instrumentos e signos desenvolvidos culturalmente, e assim, cria as formas de ação que o distinguem dos outros animais. Dessa forma, a compreensão do desenvolvimento psicológico (e do processo de envelhecimento) não pode ser buscada somente em propriedades naturais do sistema nervoso (LEONTIEV, 1978).

Para Oliveira (1993), Vygotsky rejeitou, dessa forma a idéia de funções mentais fixas e imutáveis, trabalhando com a noção do cérebro como um sistema aberto, de grande plasticidade, cuja estrutura e modos de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual.

Sendo assim, a educação, em qualquer idade, deve proporcionar aos educandos os meios mais adequados para eles, através da apropriação de conhecimentos e habilidades construídas historicamente, desenvolverem ao máximo suas potencialidades.

Para que isso se efetive na educação do idoso, é necessário que os programas tenham uma concepção realista da velhice e não se instituem enquanto organizações de caráter substitutivo ou complementar à educação dos alunos. Antes eles devem se configurar como um sistema com fundamentos, princípios e finalidades específicas não voltados ao assistencialismo e à tutela dos idosos.

Reconhecer a velhice, nesse sentido, é reconhecer as diversas formas de envelhecer, as dificuldades que podem surgir nesse processo e planejar meios mais adequados para se trabalhar com elas.

Diante de tais apontamentos sobre as transformações físicas e psíquicas que ocorrem ao longo do envelhecimento humano, e diante das constatações já

apresentadas a respeito da construção social da velhice e da compreensão da pessoa idosa, teriam mesmo os idosos necessidades específicas para aprender? Um programa educativo direcionado a idosos necessitaria realizar que tipo de modificações para se tornar mais efetivo?

Foi partindo desses questionamentos e do reconhecimento que as UNATIs podem efetivamente se constituir em espaços de lazer e de educação, nos quais seja possível refletir a respeito da velhice, de suas configurações sociais e ressignificar uma vida toda exaurida pelo trabalho é que os objetivos desse trabalho foram traçados.

Entretanto, antes de se discutirem questões de técnica e método de trabalho, priorizou-se a investigação de quais concepções estariam fundamentando a prática e a participação de professores e alunos em uma UNATI.

Que concepções de ensino e aprendizagem estão presentes no discurso dos professores e alunos? Como é percebido o envelhecimento por essas pessoas? E como a questão do tempo livre e do seu preenchimento são articuladas às questões educativas?

Compreende-se que se bem definidas e planejadas, as iniciativas das UNATIs podem romper com os estereótipos e preconceitos associados ao período do envelhecimento humano ou mesmo à sua freqüente negação e extrema valorização do “bem envelhecer” e do “manter-se jovem, apesar da idade”.

Nesse sentido, as UNATIs representam, sem dúvida, uma contribuição à autonomia da pessoa idosa e um instrumento promotor de mudança cultural e da concepção social da velhice sobre as possibilidades de desenvolvimento nessa fase da vida. Para o indivíduo idoso ainda se constitui como uma possibilidade de satisfação de um plano de vida, do “sonho” de freqüentar uma universidade e de



reelaboração de novos projetos, uma vez que muitos, podem somente agora se dedicar às atividades políticas e culturais que foram abandonadas ao longo dos anos de trabalho.

## CAPÍTULO 4

### AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A Teoria das Representações Sociais, de acordo com os pressupostos já apresentados nas sessões anteriores do trabalho, foi tomada como subsídio à investigação e compreensão dos objetivos da presente pesquisa por se configurar enquanto um conjunto estruturado de conhecimentos teóricos e metodológicos que permitem conhecer a forma como as pessoas (idosas ou não) constroem significados ao período da vida denominado velhice, a partir da sua própria experiência individual e a partir de conhecimentos cotidianos e científicos, incorporados aos seus discursos.

Com a adoção desta perspectiva de análise, surge uma possibilidade concreta de se estudar as relações sociais e como estas estão associadas à forma e aos motivos das pessoas pensarem e agirem de determinadas maneiras, o que, em síntese, significa afirmar o caráter histórico e cultural do ser humano e, conseqüentemente, do seu desenvolvimento.

Além disso, em seu cerne, essa teoria traz a preocupação de romper campos estanques do conhecimento científicos e considerar outras perspectivas de estudo dentro das ciências humanas para a compreensão do ser humano em sua totalidade. Esse paradigma, defendido já na década de 60 por Moscovici, autor da Teoria das Representações Sociais, e hoje amplamente difundido através de conceitos como da *interdisciplinaridade*, parece fundamental à compreensão do envelhecimento humano diante da complexidade deste fenômeno e da impossibilidade de analisá-lo indissociadamente dos fenômenos sociais, históricos e culturais (DEBERT e NERI, 1999).

Serge Moscovici, no início da década de 60, ao propor a Teoria das Representações Sociais, a partir do conceito de Representação Coletiva de Durkheim (1912), teve em seu trabalho, justamente a preocupação de enfatizar a indissociação entre indivíduo, grupo e sociedade e realizar uma análise crítica da Psicologia Social contemporânea, apontando algumas equívocos fundamentais, como a dicotomia indivíduo-sociedade, o conhecimento fragmentado do ser humano e a separação artificial entre as ciências sociais (LANE, 1993).

A esse respeito, Moscovici (1995) escreveu que a Psicologia havia falhado em perceber as dimensões do ser humano e as relações fundamentais existentes entre o todo e suas partes, entre o universal e o particular, entre o individual e o social, e, em suma, em estabelecer uma síntese entre fenômenos que, “em nível da realidade, estão profundamente ligados” (p. 19).

A postura crítica de Moscovici tem contribuído para o avanço de estudos da Psicologia e, partindo de seus pressupostos, pode-se inclusive, encontrar uma aproximação com a epistemologia de autores da Psicologia Soviética, como Vygotsky e Leontiev, considerando-se que para Lane (1993), esses autores:

(...) criaram as bases sólidas para elaboração de uma psicologia materialista-histórica e dialética. De acordo com essa postura, o homem-fisiológico e psicológico mais a sociedade e sua história são indissociáveis de tal forma que toda a psicologia humana é, necessariamente, social (LANE, 1993, p. 67).

Partindo então de um conceito de cunho sociológico – as representações coletivas – Moscovici procurou elaborar um contraponto à perspectiva individualista da Psicologia através da proposição de um conceito de representação que permitisse compreender tanto a influência dos contextos sociais sobre o comportamento, estados e processos individuais, quanto a participação destes na construção da própria realidade social.

Nas palavras de Moscovici (1978), e partindo desta concepção dialética da relação entre indivíduo e mundo, as representações sociais “seriam uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos, e que por sua vez, contribui também para os processos de formação de condutas e de orientação das comunicações sociais” (p. 77).

Segundo Jodelet (1985), as representações sociais são:

uma maneira de interpretar e de pensar nossa realidade cotidiana, uma forma de conhecimento social. (...). O social intervém aí de várias maneiras: através do contexto concreto em que se situam os indivíduos e os grupos; através da comunicação que se estabelece entre eles; através dos marcos de apreensão que proporciona sua bagagem cultural; através dos códigos, valores e ideologias relacionados com as posições e pertencas sociais específicas.

Nessa citação, a autora se refere a um conhecimento “espontâneo”, denominado de “conhecimento do senso comum” e elaborado através de experiências pessoais, assim como também adquirido pela tradição, educação e comunicação social.

Nesse sentido, Lane (1993) também define as Representações Sociais como a forma pela qual as pessoas elaboram o seu conhecimento, interpretam os acontecimentos que as rodeiam, formam suas opiniões e atuam em conformidade a elas, a partir da consideração de que não existe um corte dado entre o universo exterior e o universo do indivíduo (ou do grupo) e de que sujeito e objeto não são absolutamente heterogêneos.

Para Sá (1993), as Representações Sociais podem ainda ser entendidas pelo modo como as pessoas transformam o desconhecido em algo acessível e real. Para a autora, as explicações e discursos produzidos pelas pessoas sobre os fenômenos vão além de simples opiniões, e, comumente, fazem uma articulação ou combinação

de diferentes questões ou objetos, segundo uma lógica própria, em uma estrutura globalizante de implicações, para a qual contribuem informações e julgamentos valorativos colhidos nas mais variadas fontes e experiências pessoais e grupais.

O tema central deste trabalho – o envelhecimento humano e a velhice – ilustra um assunto que, nas relações interpessoais do dia-a-dia, prendem a atenção, o interesse e a curiosidade das pessoas, demandam sua compreensão e forçam seus pronunciamentos.

Por ser assim, segundo Moscovici (1978), as Representações Sociais, enquanto conjuntos de conceitos, afirmações e explicações, devem ser consideradas como verdadeiras “teorias” do senso comum, ciências coletivas pelas quais se procede à interpretação e mesmo à construção das realidade sociais. Como escreve Sá (1993) para exemplificar: “Quem nunca ouviu alguém dizer na discussão de um ou outro assunto – Eu tenho uma teoria sobre isso?” (p. 26).

As definições acima apresentadas a respeito das Representações Sociais evidenciam o seu caráter psicossociológico e a proposta dialética de Moscovici, que segundo Sá (1993), consegue evitar o risco de reduzi-las a um evento intra-individual, por se tratar de uma forma de conhecimento onde o social intervém apenas secundariamente ou de diluí-las nos fenômenos culturais e ideológicos, por se configurarem também como uma forma de pensamento social.

Dentro da perspectiva dialética acima apresentada, sinteticamente, pode-se dizer, então, que as representações sociais são um tipo de conhecimento, uma teoria acerca dos acontecimentos cotidianos, que transferem o que é estranho, perturbador do universo exterior para o interior, colocando-o em uma categoria conhecida (LANE, 1993).

O princípio básico de gênese das representações pode ser resumido na dinâmica da familiarização, no esforço particular e individual de cada um em transformar, a partir das relações sociais concretas estabelecidas entre as pessoas, o não-familiar em familiar, o estranho e desconhecido em comum, para que possam fazer parte do imaginário coletivo, caracterizado pelo pensamento social.

Tal processo de familiarização não se dá de forma passiva e mecânica, mas desvenda a visão de um sujeito ativo e criativo, que constrói a sua teoria através de categorizações e classificações, não apenas no sentido de registros da realidade exterior, mas submetido-a a um sistema de conversão de um conhecimento abstrato e distante para um conhecimento que possa ser utilizado na vida cotidiana, no dia-a-dia das interações, que tenha um sentido próprio para o seu grupo de referência.

Assim, as representações não seriam conhecimentos inerentes à própria sociedade, nem pensamentos elaborados individualmente. Elas se tratam de “compreensões alcançadas por indivíduos que pensam, mas não sozinhos” (SÁ, 1993, p. 27).

Como são conhecimentos significados pelos sujeitos e constituídos através das relações sociais, as Representações Sociais são fenômenos cognitivos também carregados de emoções e afetos, dimensões estas já consideradas por Moscovici em sua teoria.

A esse respeito, o autor escreve:

O fenômeno das Representações Sociais e a teoria que que ergue para explicá-los, diz respeito à construção de saberes sociais e, nessa medida, ele envolve a cognição. O caráter simbólico e imaginativo desses saberes traz à tona a dimensão dos afetos, porque quando sujeitos sociais empenham-se por entender e dar sentido ao mundo, eles também o fazem com emoção, com sentimento e com paixão (MOSCOVICI, 1995; p. 20).

Para Moscovici, as Representações Sociais possuem em sua estrutura, duas características intrínsecas e indissociáveis: a figurativa e a conceitual. A primeira diz respeito à atividade perceptiva, de transformação de um objeto em algo concreto, tangível. A característica conceitual estaria ligada à capacidade da representação de se aplicar a um objeto não presente, de concebê-lo, dar-lhe sentido e simbolizá-lo (LANE, 1993).

As características estruturantes das Representações Sociais refletem a forma como estas são modificadas e alteram a realidade social, as práticas sociais de um grupo; como em seu processo de gênese provoca significativas transformações entre o que é “tomado do real” e o que é a ele “reenviado”.

Nas palavras de Moscovici, “representar uma coisa não é, com efeito, simplesmente duplicá-la, repetí-la ou reproduzí-la; é reconstituí-la, retocá-la, modificá-lhe o texto” (p.56). Uma representação é sempre uma re-apresentação de alguma coisa e mais que um simples reflexo da realidade (JODELET, 1985).

Essa dupla estrutura – conceitual e figurativa – das representações remete a uma caracterização de seus processos formadores, pelos quais elas se exprimem e se transformam na realidade. A função de duplicar um sentido por uma figura, dar materialidade a um objeto abstrato, foi chamada de “objetivar”. A função de duplicar uma figura por um sentido, fornecer um contexto inteligível ao objeto, interpretá-lo, foi chamada, pelo autor da teoria, de “ancorar”.

O processo formador denominado ancoragem consiste na integração cognitiva do objeto representado – idéias, acontecimentos, pessoas, relações, etc. – a um sistema de pensamento social preexistente e nas transformações implicadas (JODELET, 1999). Nesse sentido, as representações já disponíveis podem funcionar também como sistemas de acolhimento de novas representações. De um modo

geral, o processo é responsável pelo enraizamento, ou ancoragem social da representação e de seu objeto.

Para Moscovici, ancorar é classificar e denominar, pois coisas que não são classificadas bem denominadas são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras.

A classificação se dá mediante a escolha de um dos paradigmas já existentes na memória, com o qual compara-se o objeto a ser representado e decide-se se ele pode ou não ser incluído na classe em questão.

A lógica é aproximar por analogia, por isso as representações se confundem, uma vez que não é preciso a todo momento apresentar argumentos lógicos ou hipóteses convincentes sobre o conhecimento travado no cotidiano das relações.

Além da operação da classificação, a ancoragem se dá também através da naturalização ou denominação; operação em que se retira do anonimato perturbador alguma coisa para dotá-la de uma genealogia e incluí-la num complexo de palavras específicas da cultura.

O outro processo de formação das Representações Sociais é a objetivação, que consiste em uma operação imaginante e estruturante, pela qual se dá uma forma específica ao conhecimento acerca do objeto, tornando-o concreto e material. Em outras palavras, objetivar é tornar concreto o que é abstrato, transformando o conhecimento racional em imagem (símbolo). A partir dela é formado um núcleo da representação, ao qual são ancorados outras informações novas, através da vivência de outras situações e pelo acesso a novos conteúdos (formais ou não) relativos ao objeto da representação (MOSCOVICI, 1978).



Desse modo, um aspecto fundamental da teoria das Representações Sociais é a tentativa de compreender as possibilidades de mudança das representações e a forma como são a ela associados novos elementos.

Com este propósito, Abric (1999) formulou a teoria do núcleo central e periférico, destacando duas proposições fundamentais: a dinâmica de transformação das representações e as possibilidades de comparação entre diferentes grupos.

A propriedade essencial do núcleo central é a estabilidade, portanto, os conceitos aí localizados são estáveis e resistentes à mudança e, por outro lado, o sistema periférico agrega as informações de forma mais flexível e adaptativa e está associado a um contexto mais próximo e imediato das expectativas individuais.

Se por um lado é o núcleo central que deve ser questionado para provocar a modificação de uma representação, é o sistema periférico que possibilita essa aproximação.

Nessa dinâmica relação entre os elementos centrais e periféricos, pode-se considerar que o processo de ancoragem consiste fundamentalmente na classificação, nomeação e na integração do não familiar àquilo que já faz parte da nossa compreensão do mundo (núcleo central). Esse processo se dá através dos elementos periféricos que, por serem menos estáveis, estão mais susceptíveis as interferências do meio social.

Essas interferências, se provocarem profundas contradições entre os dois elementos, podem culminar numa mudança total do núcleo central, ou seja, na transformação da representação. É justamente esta flexibilidade que possibilita a adaptação, ou a integração na representação do sujeito, de suas experiências, vivências, permitindo assim variações de acordo com a história de vida de cada indivíduo.

Diante desta breve apresentação a respeito da Teoria das Representações Sociais torna-se fácil compreender o como e porquê esse conjunto teórico e metodológico adquiriu grande influência nos estudos de várias disciplinas das ciências sociais e humanas e, desde a década de 70, tem se destacado pela maciça e diversa produção acadêmica que dele se originou (SPINK, 1993).

Retomando o tema central do presente estudo, assim como já mencionado no capítulo anterior, pesquisas indicam que apesar do aumento da expectativa de vida da população nas últimas décadas, as representações das pessoas idosas ainda vinculam-se a conceitos que parecem não mais coincidir com a atual vivência da velhice, por subestimar capacidades físicas e psíquicas dessa população ou, por outro lado, por superestimá-las. Conforme pesquisas de representações sociais realizadas no Brasil (SANTOS 1990, MEDRADO, 1994, DEBERT, 1996; VELOZ et al, 1999), ainda se desvaloriza a condição de idoso, mesmo entre as pessoas acima de sessenta anos, as quais compoem este grupo etário.

Compreender a forma como as pessoas representam esse período da vida, especialmente a partir dos conhecimentos que são construídos cotidianamente e veiculados por meios de comunicação de massa e comunicações científicas, vem sendo o objetivo de muitos trabalhos das ciências voltadas ao estudo do envelhecimento humano (VELOZ et. al, 1999). Para Magalhães (2007), as representações da velhice tomam como referência processos biológicos universais, além de questões que, nas sociedades ocidentais contemporâneas, passaram a ser pensadas como problemas sociais, e abordam situações em torno das quais se institucionalizam discursos científicos especializados.

Em nosso país, existem algumas pesquisas que demonstraram como os próprios idosos simplificam o envelhecimento humano, exclusivamente a partir das

perdas, representando o processo com estereótipos negativos e preconceituosos (MEDRADO, 1994). Para Santos (1990); tais representações negativas devem-se à ênfase dada à juventude e à incapacidade de produção.

Debert (1996), destaca que, além dos estudos feitos mostrando a representação da velhice em termos de processo contínuo de perdas, estão-se abrindo outros espaços para que diversas experiências de envelhecimento bem sucedidas possam ser vividas coletivamente. Por exemplo, os grupos de convivência de idosos e as universidades da terceira idade, entre outras.

Junqueira (1998), em um estudo sobre as representações sociais da velhice de alunos idosos e professores de uma UNATI, demonstrou que ambas possuíam características preponderantemente negativas. A negação da velhice e do envelhecimento esteve presente nos discursos de professores e alunos como uma forma de afastá-lo e percebê-lo sempre como inerente ao outro e nunca a eles mesmos.

Nos países desenvolvidos, Heckhausen, Dixon e Baltes (1989) e Heckhausen e Baltes (1991) citados por Veloz et al (1999), constataram que os idosos estudados desenvolveram uma concepção de velhice duplamente determinada pelos ganhos e pelas perdas, e referiam-se ao envelhecimento como um processo de desenvolvimento que se mantém ao longo de todo o curso de vida de uma pessoa. Já os grupos de indivíduos jovens (idades entre 20 e 36 anos), apresentaram concepções mais fatalistas, centradas sobretudo no fato do declínio.

Diante desses breves dados e segundo Araújo, Coutinho e Saldanhas (2005), pode-se dizer que o processo de construção das representações sociais da velhice processa-se nas trocas de conhecimentos populares e científicos e nas experiências individuais e grupais dos indivíduos que, em qualquer idade, envelhecem.

As representações sociais da velhice têm implicações na vida cotidiana, à medida, que como já exposto anteriormente, os comportamentos adotados por um indivíduo ou grupo de indivíduos são resultantes do modo como eles representam socialmente esta prática e do significado pessoal que ela adquire em suas vidas.

## CAPÍTULO 5

### PERCURSO METODOLÓGICO

#### 5.1 Participantes

Participaram desta pesquisa alunos e educadores de uma UNATI, matriculados e vinculados ao programa no segundo semestre de 2007 e primeiro semestre de 2008, período em que se deu a coleta de dados.

Foram convidados todos os alunos e professores, através de ofícios explicativos sobre os objetivos do trabalho e questionado o interesse dos mesmos em participar da pesquisa.

Ao final do tempo máximo estabelecido para a coleta dos dados e em razão da grande evasão de alunos ao longo do semestre, esta pesquisa contou com dois grupos de participantes, constituídos por 30 alunos e por 18 professores.

O critério básico, a princípio, para a seleção dos alunos-participantes foi idade igual ou superior a 60 anos, o qual, define, segundo a Organização Mundial de Saúde, a condição de idoso em países em desenvolvimento. Esse critério também fez com que o número de possíveis participantes ficasse reduzido, uma vez que a UNATI investigada atende pessoas com idade superior a 50 anos.

Após a análise da distribuição etária dos alunos matriculados, observou-se que mais de 40% deles tinham idade inferior à 60 anos. Considerando essa característica particular do programa, a participação dos alunos foi condicionada somente à matrícula no programa e à disponibilidade em participar da pesquisa.<sup>6</sup> O quadro 1, no anexo A, traz a caracterização desse grupo de participantes. Na seção

---

<sup>6</sup> Doravante, os alunos participantes desta pesquisa serão chamados de alunos unicamente, sendo abandonado o termo “aluno idoso” em razão dos diferentes critérios adotados para definição desse grupo etário, dentre eles a necessidade de ter 60 anos completos.

de resultados há também a caracterização detalhada do todo o corpo discente do programa.

O segundo grupo de participantes da pesquisa foi composto por professores (estagiários, técnicos, graduados em diversas áreas ou professores universitários com titulação de mestre ou doutor) que ministrassem aulas ou coordenassem atividades vinculadas ao programa, sendo esse o único critério para a composição desse grupo de participantes. O quadro 2, no anexo B, contém a caracterização dos professores participantes da pesquisa.

O critério de alfabetização para seleção de participantes, não foi considerado, apesar dos instrumentos utilizados exigirem habilidades de leitura e escrita, uma vez que esta condição é critério para ingresso no programa investigado (não serviu como fator de exclusão de participantes já que todos eles - em ambos os grupos - eram alfabetizados).

## **5.2 Material**

Foram utilizados três instrumentos nesta pesquisa, sendo duas escalas (Escala de Diferencial Semântico de Crenças em relação à Velhice e Escala de Expectativas em relação ao programa) e um questionário.

### **5.2.1 Escala de Diferencial Semântico de Crenças em relação à Velhice**

Esta escala corresponde a um instrumento já bastante utilizado na área das ciências do envelhecimento denominado “Escala Diferencial Semântica de crenças

sobre a velhice”, desenvolvida por Neri (1991, 1995) e utilizada em várias pesquisas sobre o tema (CACHIONI, 2002; PEREIRA DA SILVA, 1999; NERI e JORGE, 2006).

Ela contém 30 itens, divididos em quatro áreas ou domínios específicos, sendo eles: cognitivo, referente à capacidade de processamento da informação e de solução e problemas; agência, isto é autonomia e instrumentalidade para realização; relacionamento interpessoal, cobrindo aspectos afetivo-motivacionais e os itens de que fazem referência à imagem social do idoso e representam rótulos sociais comumente usados para designar e discriminar pessoas idosas.

No presente estudo, mantiveram-se a ordem dos atributos e a disposição dos pólos positivo e negativo de cada item, à direita ou esquerda, as quais, na versão original do instrumento foram decididas por sorteio, para se evitar erros sistemáticos. No Quadro 1, estão apresentados os itens pelos domínios da Escala (ANEXO C).

<b>Cognição</b>	<b>Agência</b>	<b>Relacionamento Social</b>	<b>Persona/ Rótulos</b>
1. Sábio-Tolo	6. Entusiasmado-Deprimido	2. Construtivo-Destrutivo	4. Aceito-Rejeitado
21. Claro-Confuso	11. Saudável-Doente	3. Bem-Mal humorado	7. Integrado-Isolado
23. Preciso-Impreciso	13. Ativo-Passivo	5. Confiante-Desconfiado	8. Atualizado-Ultrapassado
25. Concentrado-Distraído	16. Esperançoso-Desesperado	12. Cordial-Hostil	9. Valorizado-Desvalorizado
26. Rápido -Lento	18. Independente-Dependente	15. Interessado-Desinteressado pelas pessoas	10. Agradável-Desagradável
27. Flexível -Rígido	19. Produtivo-Improdutivo	17. Generoso-Mesquinho	20. Progressista-Retrógrado
28. Criativo-Convencional		22. Condescendente-Crítico	14. Sociável-Introvertido
29. Persistente-Inconstante			
30. Alerta-Embotado			
24. Seguro-Inseguro			

**Quadro 1.** Domínios e item da Escala Neri para avaliação de crenças em relação ao idoso

### 5.2.2 Escala de Expectativas em relação ao programa

A segunda escala consistiu em um instrumento elaborado também por Neri e Cachioni (1999) com o objetivo de conhecer em que grau a frequência a uma UNATI atende às expectativas dos alunos e afeta a experiência do envelhecimento, em relação ao bem-estar subjetivo e a auto-imagem (ANEXO D e E).

Ela contém 20 itens (escalas de cinco pontos – nada a muito) divididos em três áreas, sendo a primeira destinada a avaliar se as expectativas - indicadas como motivos para o ingresso no programa (busca de conhecimento, busca de contato social, busca de aperfeiçoamento pessoal e ocupação do tempo livre) estavam sendo atendidas; a segunda composta por 11 itens avaliando a opinião dos sujeitos sobre o bem-estar decorrente da frequência à UNATI e a terceira, composta por 5 itens relacionados à possíveis mudanças na auto-imagem decorrentes do ingresso e frequência no programa<sup>7</sup>.

Essas duas escalas também foram respondidas pelos professores para que, posteriormente, pudessem ser comparadas às avaliações feitas pelos alunos e assim, verificada a concordância ou discrepância entre as duas opiniões – ou seja, daqueles que frequentam a UNATI e daqueles que planejam e executam as atividades/ aulas propostas.

As duas escalas desenvolvidas pelo Núcleo em Estudos Avançados do Envelhecimento e Velhice da Universidade de Campinas (UNICAMP) foram escolhidas em razão do seu reconhecimento no meio científico e pela possibilidade de comparação dos dados obtidos neste estudo a diversos outros já realizados com

---

<sup>7</sup> Os itens na escala original foram estabelecidos de acordo com a literatura e com uma extensa pesquisa documental realizada por Neri (1996) a respeito dos motivos que levaram um grupo de 437 alunos a procurar um programa de Universidade da Terceira Idade. Mantiveram-se os mesmos itens do instrumento original, uma vez que, segundo as análises realizadas na UNATI, os mesmos contemplavam também os motivos apresentados pelos alunos desse programa e poderiam favorecer a comparação com outras pesquisas.



objetivos próximos (NERI, 1995, CACHIONI, 1998, PEREIRA DA SILVA, 1999).

### **5.2.3. Questionário**

Utilizou-se também um questionário para a coleta de dados, o qual foi desenvolvido a partir de dois outros instrumentos: o primeiro um Questionário desenvolvido por Cachioni (2002), com a finalidade de realizar um levantamento dos dados sociodemográficos e educacionais, motivos para ser docente no programa e crenças sobre possíveis ganhos ou vantagens pessoais e profissionais que ocorrem na experiência de interação com idosos.

O outro instrumento que serviu como norteador à confecção do questionário utilizado nesta pesquisa, foi um roteiro de entrevista proposto e utilizado por Junqueira (1998) em sua pesquisa com alunos e professores de um programa de UNATI.

A utilização de questionários, conforme Marconi e Lakatos (1980), abre a possibilidade de o informante emitir opiniões e responder livremente, com linguagem própria, as questões independentemente da presença do pesquisador. O questionário utilizado neste estudo encontram-se no anexo F e G.

Da adaptação das questões dos instrumentos usados como referência, compuseram-se dez categorias ou grupos de questões com temas específicos, sendo eles:

1. dados pessoais;
2. educacionais;
3. motivos para ser docente no programa;
4. crenças sobre possíveis ganhos ou vantagens pessoais e profissionais;

5. representações sobre a velhice;
6. sobre o idoso;
7. sobre o aluno da UNATI;
8. sobre a metodologia utilizada nas atividades/aulas;
9. sobre a relação ensino e aprendizagem e
10. representações acerca do próprio curso.

Esses temas estiveram presentes nas duas versões dos questionários - para os idosos e para os professores – sendo apenas realizadas algumas alterações com o objetivo de adaptar as questões ao participante respondente.

O mesmo procedimento de adaptação foi realizado na “Escala de Atitudes em relação à velhice”, de forma que as perguntas ficassem adequadas ao respondente e às atividades que ele desenvolve no programa – ministra aulas ou participa de atividades, por exemplo.

### **5.3 Procedimento de coleta de dados**

Depois da escolha do programa em que a pesquisa seria realizada, foi solicitada através de ofícios, a permissão para a coleta de dados às autoridades competentes da instituição de ensino e verificado o interesse e disponibilidade dos professores e alunos da UNATI. A eles foram apresentadas informações gerais sobre o trabalho e sobre o caráter voluntário de sua participação, firmado através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, com base na Lei 196/96 (anexo G) ,

que preconiza procedimentos necessários para a realização de pesquisas envolvendo seres humanos<sup>8</sup>.

Participou também da coleta de dados uma auxiliar de pesquisa (aluna do primeiro ano do curso de Psicologia da UNESP/Bauru), a qual foi previamente instruída pela pesquisadora a manter os mesmos padrões nos procedimentos adotados.

Os instrumentos foram aplicados nas salas de aula ou locais onde as atividades eram desenvolvidas, sempre sob consentimento do professor ou responsável. Em alguns casos, em razão da não disponibilidade de tempo dos alunos e professores e da impossibilidade de interrupção das atividades, os instrumentos foram respondidos separadamente, um a cada dia de encontro, ou mesmo entregues aos participantes para que fossem devolvidos em data combinada com a pesquisadora ou auxiliar de pesquisa.

No momento da entrega, a pesquisadora ou a auxiliar de pesquisa liam as instruções dos três instrumentos e o conteúdo do Termo de Consentimento Livre Esclarecido. Quando dúvidas surgiam, a leitura era refeita.

A coleta de dados realizou-se em dois momentos: de agosto a novembro de 2007, tempo inicialmente previsto para a conclusão dessa fase do estudo, e no mês de março de 2008, quando as atividades da UNATI foram retomadas depois do período de férias.

Nessa segunda etapa da coleta de dados, buscou-se ampliar o número de participantes, já que cerca de um terço dos alunos não chegou a responder aos três instrumentos e/ou abandonaram as atividades desenvolvidas no Programa.

---

<sup>8</sup> Inicialmente, o projeto deste estudo foi enviado ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Paulista – UNESP/Bauru, com o objetivo de averiguar os parâmetros éticos, tendo como base a resolução nº 169/96. Somente depois do recebimento do parecer favorável, a coleta de dados foi iniciada.

### **5.3.1 Pré-teste dos instrumentos**

Os instrumentos foram respondidos por duas pessoas idosas (64 e 82 anos do gênero feminino e masculino respectivamente) a fim de avaliar as dificuldades de compreensão ou adequação das perguntas aos objetivos do trabalho.

Algumas alterações foram feitas, em especial, houve substituição de termos de uso mais erudito a expressões de uso cotidiano nas escalas. As letras foram também aumentadas em tamanho, bem como alterou-se a formatação das questões, deixando-se mais espaço para as respostas.

O pré-teste do questionário também foi realizado com um professor universitário com os mesmos objetivos acima relatados. Nessa avaliação inicial não foram sugeridas alterações ou observadas dificuldades de compreensão ou necessidades de adequação das perguntas.

### **5.4 Procedimento de análise dos dados**

Em virtude do uso de vários instrumentos na coleta dos dados que compõem esta pesquisa e da diversidade das análises realizadas, o procedimento de análise adotado será descrito na seção de resultados, junto a cada conjunto de dados obtidos.

Contudo, é necessário esclarecer que para a análise dos dados, partiu-se do princípio de que as Representações Sociais são engendradas através dos discursos linguísticos de qualquer natureza e de que por meio deles, é possível ter acesso às representações dos indivíduos (LANE e CODO, 1984; SOUZA FILHO, 1993).

As palavras e a estruturação que as mesmas têm entre si, na compreensão do mundo, são indicadores importantes das representações, na medida em que exprimem sistemas de asserções morais e de saber prático do senso comum. De acordo com Souza Filho (1993), nesse sentido, o material verbal ou escrito produzido pelas pessoas e os campos lexicais associados a um objeto de comunicação são bons indicadores de Representações Sociais sobre o mesmo.

## **CAPÍTULO 6**

### **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

#### **6.1 Caracterização do Programa Universidade Aberta à Terceira Idade**

##### **6.1.1 Histórico e objetivos do programa**

A UNATI investigada configura-se como um serviço prestado à comunidade, desde 1993, por uma Instituição de Ensino Superior privada, de caráter confessional, localizada em uma cidade do interior do estado de São Paulo. Nos quinze anos de sua existência, estima-se que aproximadamente 2000 alunos já tenham freqüentado as atividades ou cursos oferecidos.

O objetivo principal do programa, segundo a descrição contida em sua proposta, consiste em contribuir para a melhoria da qualidade de vida das pessoas adultas e idosas, oferecendo a elas oportunidade de desenvolver-se cultural e psicologicamente e ampliar suas redes de contato social. Através da formação contínua, da possibilidade dos alunos frequentarem diversas atividades, disciplinas e cursos, busca-se o fortalecimento de sua cidadania e um envelhecimento mais saudável.

O programa ainda tem como seus objetivos a convivência entre diferentes gerações em um contexto universitário e o desenvolvimento de estudos e pesquisas que contribuam para o conhecimento mais aprofundado do envelhecimento.

É destinado a pessoas de ambos os gêneros alfabetizadas, com 50 anos ou mais, residentes na cidade em que se localiza ou em cidades vizinhas da região.

Como vincula-se a uma instituição privada, são cobrados dos alunos valores mensais e taxas de matrícula a cada novo semestre letivo<sup>9</sup>.

Os alunos, a cada novo semestre, têm a sua disposição diversas opções de atividades esportivas, recreativas, educativas e de cuidados com a saúde, planejadas e ministradas por professores universitários, funcionários da universidade e alunos estagiários (sob orientação de um professor responsável).

A participação nas atividades é voluntária, sendo condicionada apenas a existência de vagas no momento da matrícula. Somente uma das atividades – a Lição dos Grandes Mestres - tem caráter obrigatório a todos os participantes, pois destina-se a ser um momento de confraternização entre os alunos e discussão de assuntos relacionados à programação dos cursos e atividades.

Durante o período que foi realizada esta pesquisa, foram oferecidas aos alunos as seguintes atividades e cursos:

- Cursos de línguas: alemão, francês, espanhol e inglês;
- Hidroginástica para hipertensos;
- Fundamentos da Cultura e Folclore;
- Grupo de dança “Baila Comigo”;
- Ginástica;
- Oficina de Teatro;
- Oficina de Artesanato;
- Cursos de Informática (nível básico a avançado);
- Cine Fórum;
- Grupo terapêutico “Oficina de crescimento pessoal”;
- Oficina de Memória e processos psicológicos;

---

<sup>9</sup> No ano em que foi realizada essa pesquisa, o valor da mensalidade correspondia a aproximadamente 8% do salário mínimo nacional e a taxa de inscrição a 2% desse mesmo referente.

- Oficinas matemáticas;
- Curso de Fitoterapia;
- Oficina de Oração e Vida;
- Fisioterapia;
- Aulas teóricas e práticas para melhoria das condições dos aparelho respiratório “Oficina Respirar é viver”;
- Coral “EnCanto”;
- Curso de técnica vocal;
- Curso de história da língua portuguesa;
- Curso de história da música;
- Retiros espirituais;
- Botânica;
- Excursões culturais e
- Palestras semanais com profissionais e/ou professores universitários a respeito de temas diversos de interesse dos alunos (Lição dos Grandes Mestres).

As disciplinas regulares oferecidas aos 35 cursos de graduação da Universidade são também abertas aos alunos da UNATI, com exceção daquelas que exigem conhecimentos específicos em determinadas áreas de conhecimento como pré-requisitos para a matrícula (especialmente aquelas voltadas à área da saúde). Nesses casos, quando há a solicitação de matrícula, ela somente é concedida aos alunos que possuam os requisitos necessários (por exemplo, formação anterior em nível superior nessa área de conhecimento)<sup>10</sup>.

Os cursos superiores mais procurados pelos alunos da UNATI são: Psicologia, Pedagogia, História, Filosofia e Letras.

---

<sup>10</sup> Aos alunos não são expedidos certificados de frequência ou terminalidade em qualquer uma das atividades, cursos ou aulas frequentadas.



Excluindo-se as aulas dos cursos de graduação, no período em que foi realizado este trabalho, a UNATI ofereceu aos alunos 26 atividades diferentes, algumas delas disponibilizadas em mais de um horário, somando assim, 34 atividades por semana e uma com periodicidade quinzenal.

Há também passeios e excursões, que são realizados de acordo com o interesse dos alunos em participarem de eventos direcionados a alunos de UNATIs, jogos ou competições esportivas, festivais de música, exposições e peças teatrais, esses últimos, especialmente, quando em cartaz na cidade de São Paulo.

A UNATI funciona em uma sala própria na área de convivência do campus universitário e conta com uma coordenadora, com formação em Psicologia e uma secretária estagiária. Em sua sede são realizadas as matrículas e as rotinas administrativas, envolvendo pagamento de mensalidade, desistências ou transferências de horários e inscrições para novas atividades. Ela também serve ao alunos como um espaço de convivência antes e depois das atividades, assim como de contato direto com a coordenação.

O desenvolvimento das atividades do programa ocorre nas dependências da Universidade, mais precisamente, nas salas de aula, piscinas e anfiteatro.

### **6.1.2 O corpo discente**

Com a finalidade de caracterizar o programa e assim contextualizar os resultados encontrados nesta pesquisa, foi realizada a elaboração do perfil sócio-demográfico de todos alunos matriculados na UNATI, durante o período de realização da coleta de dados. Para isso, foram tabuladas as informações contidas

nas fichas de inscrição dos alunos matriculados no programa durante o ano de 2007 e primeiro semestre de 2008.

Em 2007, 240 pessoas se inscreveram na UNATI (195 no primeiro semestre e 45 no segundo). Dos alunos matriculados no primeiro semestre, 104 deles já estavam no programa desde o ano anterior e 91 eram alunos novatos, totalizando 195 alunos. Do número total de inscritos no segundo semestre (175), 130, já estavam matriculados no programa no período anterior. Nesse semestre o número de inscrições de novos alunos foi de 45 (Tabela1).

Em 2008, o índice de continuidade no programa foi um pouco maior que 50%: Noventa e dois dos 175 alunos matriculados no ano anterior permaneceram no programa. O número de novas inscrições nesse semestre chegou a 90.

Observando as porcentagens de alunos que se mantêm no programa por mais de um semestre letivo, tem-se que apenas no segundo semestre de 2007 o número ultrapassou a metade do número de novas inscrições. Esse é um dado relevante a ser pensado quando, mais adiante, analisaremos algum dos possíveis motivos de desligamento dos alunos das atividades da UNATI, em razão dos motivos expressos para ingresso e nível de satisfação em relação às atividades oferecidas.

**Tabela 1.** Proporção de alunos veteranos e calouros matriculados na UNATI

Alunos	Primeiro Semestre/2007		Segundo Semestre/2007		Primeiro Semestre/2008	
	%	No	%	No	%	No
Veteranos	53,3	104	74,3	130	50,5	92
Calouros	46,7	91	25,7	45	49,5	90
Total	100	195	100	175	100	182

A distribuição dos alunos por gênero no ano de 2007, dentre todos aqueles que realizaram matrícula no programa, apontou grande predominância da presença feminina, dado esse que coincide com os apontamentos realizados por diferentes autores da área do envelhecimento (VERAS, 1994; CACHIONI, 1998; PEIXOTO, 2000; SANT`ANNA, 2000; TONI, 2007).

Do total de alunos da UNATI no ano de 2007, 80,83% são mulheres (194 dos 240 alunos).

De modo geral, por razões já descritas na introdução deste trabalho, de natureza social e biológica, a expectativa de vidas das mulheres supera a dos homens. Outro fato destacado pelos autores anteriormente citados, refere-se à maior procura por programas de atenção à pessoas idosas por mulheres, bem como por propostas voltadas aos cuidados com a saúde, realização de atividades físicas, dentre outras.

Analisando a distribuição dos alunos por gênero entre veteranos e calouros, observa-se também que a proporção entre homens e mulheres não apresenta grandes variações daquela encontrada na análise do total de alunos. Esse dado pode oferecer indicativos de que, apesar dos homens estarem menos presentes em programas de atenção a idosos, estes, depois de inseridos, permanecem vinculados da mesma forma que as mulheres (Tabela 2).

**Tabela 2.** Distribuição dos alunos por gênero entre calouros e veteranos no ano de 2007

Alunos (Ano 2007)	Gênero			
	Homens		Mulheres	
	%	N	%	N
Veteranos	22,11	23	77,89	81
Calouros	16,91	23	83,08	113
Total	19,17	46	80,83	194

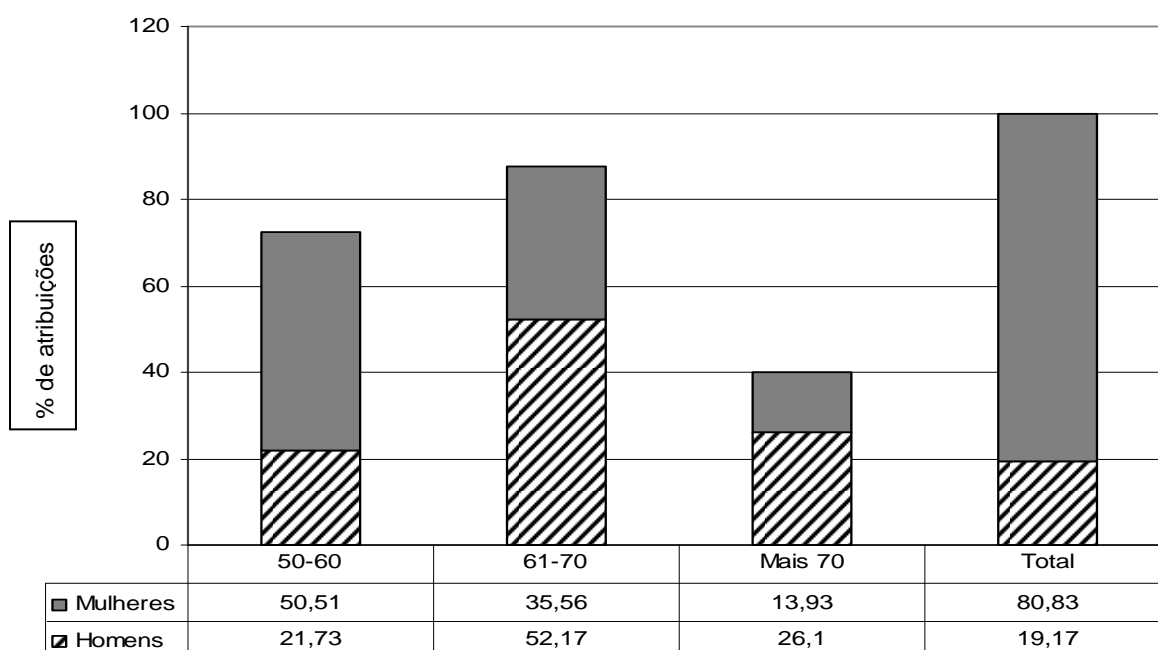
Apesar da UNATI investigada consistir em um programa destinado à população idosa, 40,4% dos alunos matriculados estão abaixo dos 60 anos, ou seja, não podem ser considerados enquanto pessoas idosas segundo os critérios que definem essa faixa etária (Tabela 3).

**Tabela 3.** Distribuição de alunos por faixa etária

Alunos	Faixa etária			
	50-59	60-65	66-70	Mais de 71
%	40,4	25,4	28,8	5,4
N	97	61	69	13

Esses dados oferecem indicativos de que a UNATI constitui-se, atualmente, em um programa voltado para atender uma grande população de adultos com idade até 65 anos, recém aposentados. Cerca de 65% dos alunos matriculados no programa encontram-se nessa faixa etária.

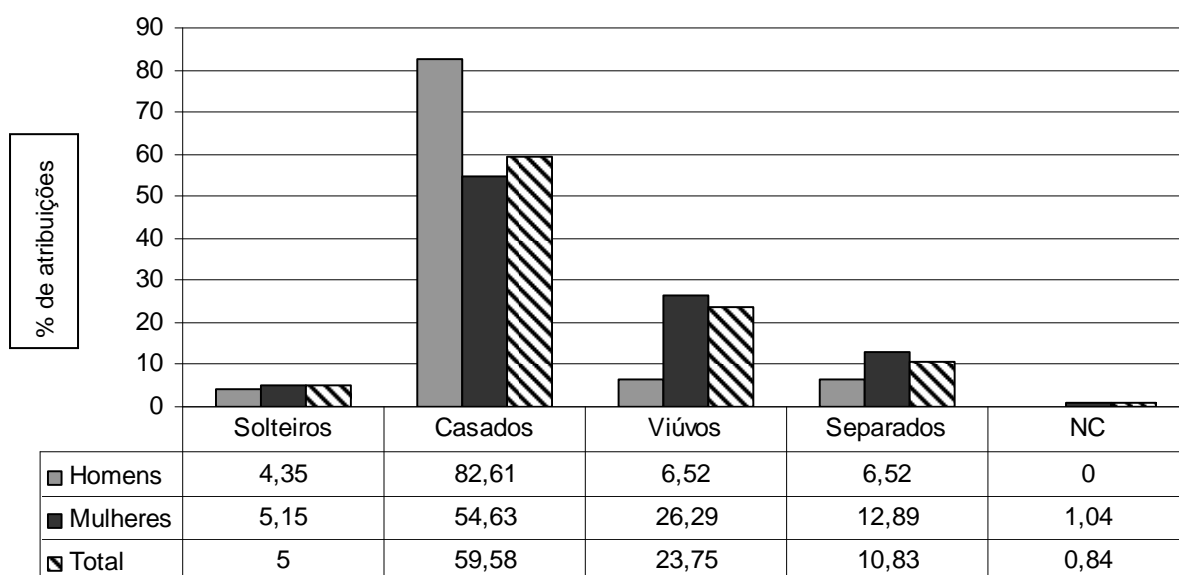
Comparando-se a distribuição dos alunos por idade e gênero, tem-se que, aproximadamente, metade das alunas (50,51%) do programa encontram-se na faixa dos 50 aos 60 anos. Nesse grupo, encontram-se apenas 21,73% dos homens. No grupo dos alunos com idades entre 61 e 70 anos, estão 52,17% das mulheres e 35,56% dos homens. As mulheres com mais de 71 anos representam 13,93%, enquanto os homens, 26,10% desse total (Figura 1).



**Figura 1.** Distribuição dos alunos por gênero e idade

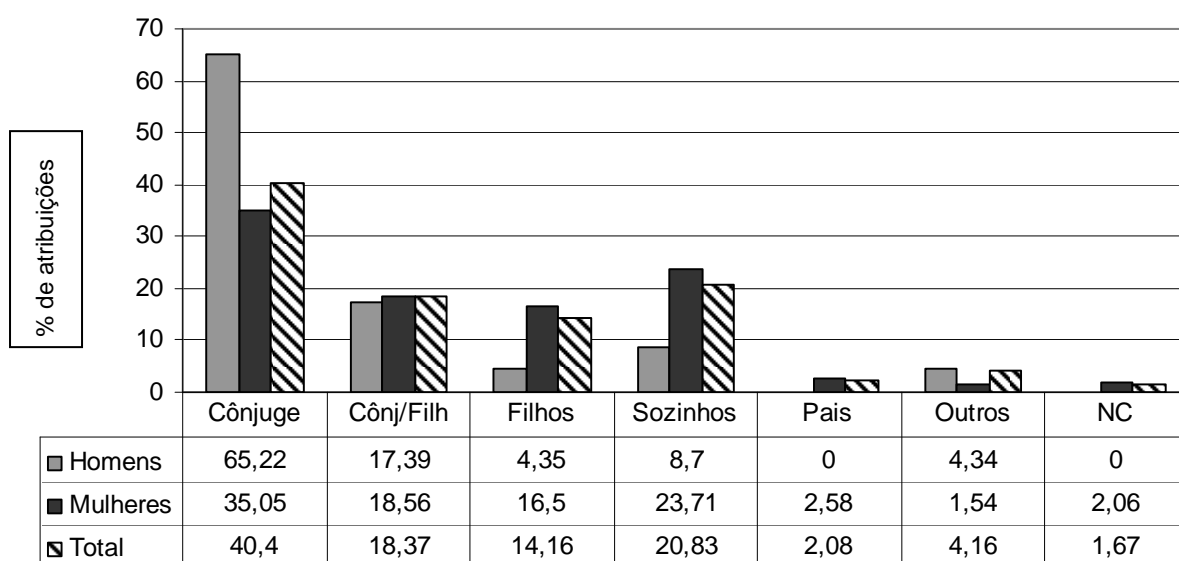
Pelos dados encontrados, assim como aponta Peixoto (2000), é possível verificar que os homens entram mais tarde na UNATI do que as mulheres, o que se deve, provavelmente, ao efeito da diferença de idade para aposentadoria entre homens e mulheres. Do total de alunos matriculados no programa em 2007, mais da metade é casada (59,58%). Em seguida aparecem com mais numerosos os grupos dos viúvos, separados e solteiros, sendo este último, um grupo bastante pequeno (12 alunos). Dois participantes não responderam a essa pergunta (NC).

Observando a distribuição por gênero e idade dos alunos quanto ao estado civil, é possível constatar a grande diferença entre porcentagens de homens e mulheres casados e viúvos. Mais de 80% dos homens matriculados na UNATI são casados. Das mulheres, independentemente de faixa etária, 54,63% são casadas também, enquanto 26,29% são viúvas. Apenas 6,52% dos homens matriculados são viúvos (Figura 2).



**Figura 2.** Distribuição dos alunos por gênero e estado civil

A medida que a idade avança as diferenças entre os grupos ficam ainda maiores. Isso ocorre, segundo VERAS (1994), devido ao maior período de vida das mulheres. Além da mulher ter vida mais longa, normalmente, por fatores culturais, ela se casa mais jovem do que o homem. Esses dois fatores acabam por gerar as diferenças entre porcentagens de homens e mulheres viúvos.



**Figura 3.** Distribuição dos alunos por gênero e situação de moradia

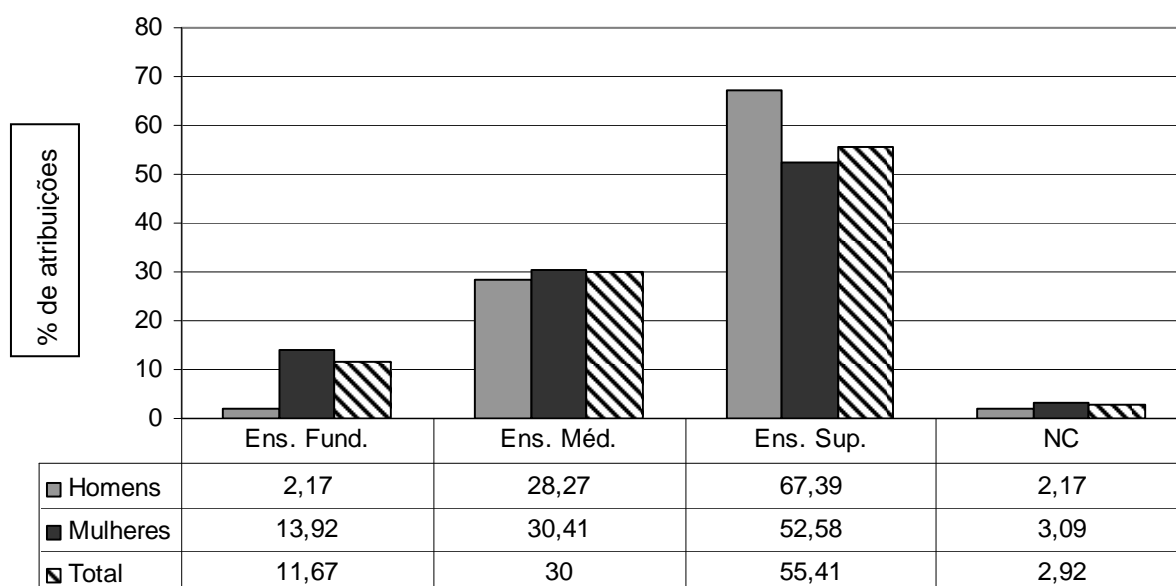
Com relação à questão de moradia, cerca de 40,4% residem com seus esposos(as). Em seguida aparece o grupo de alunos que reside sozinho, com esposo(a) e filhos(as), aqueles que moram apenas com os filhos e, por último, os que residem com seus pais. Dez alunos, ou 4,16% do total, responderam a essa questão dizendo residir em outras configurações familiares.

Comparando a situação de moradia por gênero e idade, observa-se, novamente, uma grande diferença entre homens e mulheres. Quase dois terços dos homens matriculados no programa vivem com suas esposas, enquanto que 35% das mulheres responderam residir com seus cônjuges. Em todas as faixas etárias, a proporção de homens que residem com a cônjuge permanece maior que a observada entre as mulheres.

Já a porcentagem de homens e mulheres que residem com cônjuge e filhos não apresenta diferenças muito importantes. Esses números apenas decrescem com o aumento da faixa etária dos alunos, fato esse explicado, provavelmente, em razão da saída de casa dos filhos e constituição de novas residências.

Encontra-se um número maior, em porcentagem, de mulheres que vivem com seus filhos do que homens vivendo nessa mesma condição. Como o número de mulheres viúvas é maior que o de homens, talvez, em razão da perda do cônjuge, as mulheres passem a residir com seus filhos ou ainda sozinhas.

Apenas as mulheres responderam viver com seus pais, uma vez que esse grupo se constituiu, majoritariamente, por pessoas com idade inferior a 60 anos (o que aumenta a probabilidade de terem pais vivos).



**Figura 4.** Distribuição dos alunos por nível de escolaridade e gênero

Quanto ao nível de escolaridade, mais da metade dos alunos matriculados no programa (55,41%) possuem nível superior completo, 30% ensino médio e 11,67% cursaram até o ensino fundamental.

Dentre os alunos que cursaram o ensino superior, há uma porcentagem maior de homens. Da mesma maneira, olhando para o grupo de alunos que cursou até o ensino fundamental, observa-se predominância de mulheres. Esses dados indicam que, de maneira geral, as mulheres matriculadas no programa apresentam índices menores de escolaridades quando comparados ao dos homens.

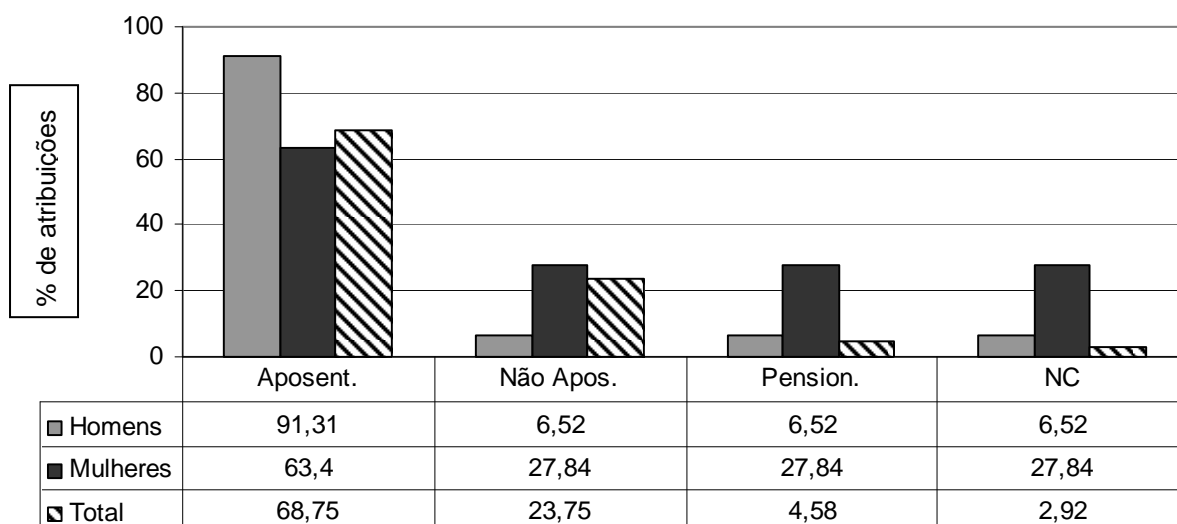
Apesar disso, é necessário considerar que, há 50 anos ou mais atrás, baixos percentuais da população tinham acesso à escola, sobretudo as mulheres. Ainda assim, a população atendida por esta UNATI representa um grupo bastante diferenciado da grande maioria da população brasileira, por apresentar, em média, altos índices de escolaridade.



Segundo os dados do IBGE (2007), no Brasil, a média de anos de estudo das pessoas com 60 anos ou mais é de 3,4. No estado de São Paulo esse índice é de 4,4 anos em média.

Em porcentagens, tem-se que 43,5% dos idosos brasileiros não freqüentaram a escola, 20,7% freqüentaram por no máximo 3 anos; 27,4% estudaram até no máximo o Ensino Fundamental completo e apenas 8,4% chegou a ingressar no Ensino Médio.

Os alunos do programa da UNATI em sua maioria, são aposentados e não mais exercem atividades remuneradas (68,75%). Do total, 23,75% não são aposentados e 4,58% responderam ser pensionistas, porém não informaram o exercício de outro trabalho remunerado. Sete alunos (ou 2,92%) não responderam a essa questão (Figura 5).



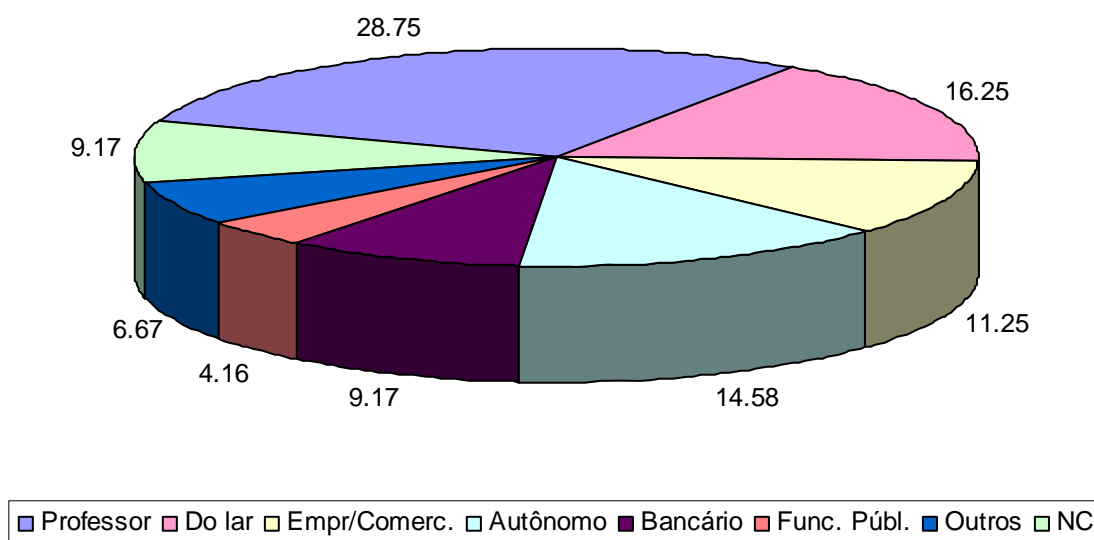
**Figura 5.** Distribuição dos alunos por aposentadoria e gênero

Há predominância de homens aposentados, se comparada à porcentagem de mulheres aposentadas. Esses dados, devem-se, provavelmente, ao fato de muitas mulheres (especialmente as mais velhas) não terem exercido ao longo da vida, trabalho remunerado oficialmente e que gerasse contribuição previdenciária. Dos

homens idosos, com mais de 71 anos, 100% são aposentados. Das mulheres nessa mesma faixa etária, apenas 60% são aposentadas.

Dentre o total de mulheres, 27,84% responderam ser pensionistas, enquanto apenas 6,52% dos homens encontram-se nessa mesma condição.

Dentre as profissões exercidas antes da aposentadoria, o magistério ocupou a primeira posição. Em seguida, apareceram, os grupos de alunos que não exerciam atividade remunerada antes da aposentadoria (compostos exclusivamente por mulheres), os comerciantes e pequenos empresário, profissionais autônomos, bancários, funcionários públicos, profissionais da área da saúde (médicos, enfermeiros, psicólogos) e o grupo composto por outras profissões. Cerca de 9% dos alunos não informaram a atividade que exerciam na ficha de inscrição (Figura 6).



**Figura 6.** Percentual da distribuição dos alunos por profissão

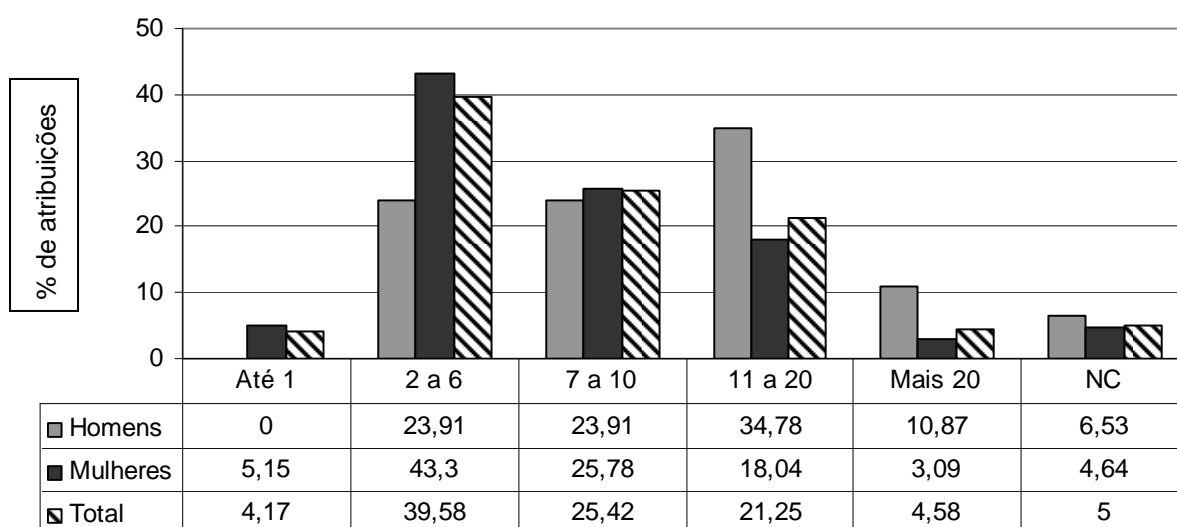
É importante identificar que os grupos compostos por professores, bancários, funcionários públicos e profissionais da área da saúde são, totalmente, formados por profissionais aposentados. Aqueles que responderam ainda exercer atividade

remunerada ocupam cargos relacionados ao comércio ou pequenas empresas e atividades autônomas.

Esse dado parece relevante na medida em que a participação em atividades da UNATI exige dos alunos disponibilidade de tempo. Sendo assim, os alunos não aposentados possuem, mesmo ainda exercendo atividades remuneradas, possibilidade de flexibilização dos horários de trabalho.

Das mulheres, a maioria não exercia atividade remunerada, em seguida, aparece o grupo das mulheres que eram professoras, antes da aposentadoria. Dos homens, a maioria exercia a profissão de comerciante e autônomo.

A distribuição dos alunos em porcentagens com relação à renda familiar, concentra-se na faixa entre 2 a 6 salários mínimos, o que corresponde a quase 40% do alunado. Em seguida, aparecem os grupos de alunos com rendimentos mensais entre 7 a 10 salários e entre 11 a 20 salários mínimos. O número de alunos com renda inferior a um salário e superior a 20 salários é pouco significativo e representam, juntos, a aproximadamente 10% do total.



**Figura 7.** Distribuição dos alunos por rendimentos mensais e gênero

A distribuição dos alunos com relação à renda familiar mensal apresenta diferenças quando analisada através das variáveis gênero e idade. Os homens apresentam os maiores rendimentos mensais. Cerca de 35% deles estão na faixa de 11 a 20 salários. No grupo feminino, a maioria se concentra na faixa de 2 a 6 salários mínimos (43,30%) (Figura 7).

Estes resultados além de indicarem a menor participação da mulher no exercício de atividades remuneradas, podem refletir a desvalorização do trabalho feminino e por consequência, sua menor remuneração se comparado ao trabalho realizado por homens. No ano de 2008, segundo dados do Fórum Econômico Mundial<sup>11</sup>, o salário das mulheres ainda continua a ser inferior ao dos homens, chegando a apresentar uma diferença de até 20% para a mesma função, apesar de apresentarem mais especializações e mais anos de estudo.

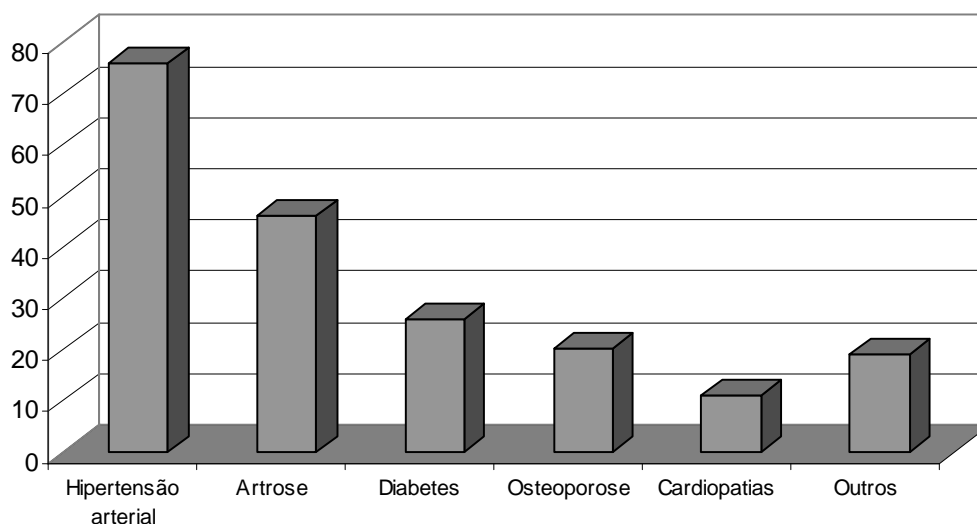
Dos 240 alunos que realizaram matrícula no ano de 2007, 127 disseram possuir algum tipo de problema de saúde. As proporções entre homens e mulheres com relação a apresentação de problemas de saúde é bastante próxima (56,52% dos homens e 52,06% das mulheres disseram apresentam problemas de saúde) (Tabela 4).

**Tabela 4.** Distribuição dos alunos por gênero e relatos de presença problemas de saúde

Gênero/ Idade	Problemas de saúde							
	Apresentam		Não apresentam		NC		Total	
	%	N	%	N	%	N	%	N
Homens	56,52	26	43,48	20	0	0	100	46
Mulheres	52,06	101	46,91	91	1,03	2	100	194
Total	52,92	127	46,25	111	0,83	2	100	240

<sup>11</sup> Brasil é o 100º em igualdade de salários, diz estudo. G1. São Paulo, 12 nov. 2008. Disponível em: [http://g1.globo.com/Noticias/Economia\\_Negocios/0,,MUL8590089356,00BRASIL+E+EM+IGUALDADE+DE+SALARIO+ENTR+E+HOMENS+E+MULHERES+DIZ+ESTUDO.html](http://g1.globo.com/Noticias/Economia_Negocios/0,,MUL8590089356,00BRASIL+E+EM+IGUALDADE+DE+SALARIO+ENTR+E+HOMENS+E+MULHERES+DIZ+ESTUDO.html) Acesso em: 02 dez. 2008

Com o avanço da idade, há o aumento da presença de problemas de saúde para homens e mulheres. Contudo, observa-se aumento maior no grupo feminino, o que se deve, como explica Veras (1994) e Peixoto (in NERI, 2000) à maior sobrevivência das mulheres.



**Figura 8.** Frequência das respostas sobre o tipo de problemas de saúde apresentados

Dentre os problemas de saúde mais citados pelos alunos, a hipertensão arterial ocupou primeiro lugar. Apareceram também, na seqüência, problemas como artrose, diabetes, osteoporose, cardiopatias diversas e a categoria outros problemas de saúde, a qual contemplava, dentre alguns problemas de saúde citados, problemas psiquiátricos, metabólicos, neoplasmas malignos, alterações em níveis de colesterol e triglicérides no sangue<sup>12</sup>. Cerca de 40% dos alunos (ou 49 alunos) que responderam afirmativamente a esta questão, disseram possuir, no mínimo, dois tipos de problemas de saúde (Figura 8).

Através dos dados apresentados nesta seção a respeito do perfil dos alunos da UNATI, buscou-se oferecer subsídios à compreensão das demais investigações

<sup>12</sup> Como foram poucos os alunos que especificaram os problemas de saúde que apresentavam, não foi possível criar novas categorias a partir do grupo "outros". Apenas pode-se reconhecer que dentro dessa categoria estão presentes alguns problemas de saúde como: esquizofrenia, depressão, hipertireoidismo, altas taxas de colesterol e triglicérides no sangue.

propostas nesse trabalho, uma vez que, apoiando-se nos argumentos de Sant`anna (in NERI, 2000), não existem generalizações para a velhice. A cada novo estudo, faz-se necessário conhecer os universo particular dos idosos e evitar com isso, equívocos ou transposições indevidas.

### **6.1.3 O Corpo docente**

Os grupo de professores que ministram aulas ou coordenam as atividades na UNATI é formado, em sua maioria, por jovens estudantes universitários que atuam no programa como estagiários.

Todos os estagiários são alunos de graduação da Universidade, a qual o programa está vinculado e atuam sob orientação de um professor da própria instituição. Algumas disciplinas ofertadas na UNATI fazem parte de projetos de extensão universitária desenvolvidos pelos docentes da universidade e, por essa razão, são coordenadas diretamente por eles.

Do total das 27 diferentes atividades ofertadas no período em que foi realizada a pesquisa, nove delas foram coordenadas e executadas por professores universitários. Cinco atividades foram desenvolvidas por professores voluntários sem vínculos com a instituição e 14, por estagiários.

Considerando as atividades diferentes desenvolvidas por um único professor e os alunos estagiários que atuam em duplas, tem-se que 60% dos educadores desta UNATI são alunos estagiários, 26,67% são professores universitários e 13,33% são professores voluntários (Tabela 5).

**Tabela 5.** *Distribuição do corpo docente do programa em relação ao vínculo com a instituição*

<i>Corpo Docente</i>	<i>%</i>	<i>N</i>
Professores Universitários	26,67	8
Estagiários Graduação	60,00	18
Voluntários	13,33	5
Total	100	31

Tanto professores universitários como estagiários, em sua maioria, possuem formação na área das Ciências Humanas e da Saúde e desenvolvem atividades correlatas no programa (Tabela 6).

**Tabela 6.** *Distribuição dos educadores por área de formação/atuação no programa*

Educadores	Área de Formação/Atuação						Total	
	Humanas		Biólóg/Saúde		Exatas		%	N
	%	N	%	N	%	N		
Prof. Universitários	37,50	3	50	4	12,50	1	26,67	8
Estagiários	66,67	12	20,83	4	12,50	2	60	18
Voluntários*	33,33	3	66,67	2	0	0	13,33	5
Total	58,06	18	32,26	10	9,68	3	100	31

\* Na categoria de educadores voluntários, apenas foi considerada a área de atuação em que se insere a atividade desenvolvida na UNATI. Não foi considerada a área nem o nível de formação acadêmica desses professores.

Dentre os professores universitários, metade deles possui formação e atuam na área das Ciências Biológicas e da Saúde (aulas informativas, fisioterapias ou atividades físicas). Três professores desse grupo possuem formação em Ciências Humanas e apenas um, na Área das Ciências Exatas.

A maioria dos educadores estagiários possui formação em andamento, na área da Ciências Humanas (66,67%). Quatro alunos são graduandos de cursos na área da Saúde e dois na área das Ciências Exatas (Ciências da Computação).

Dos oito professores universitários que ministram aulas no programa, seis possuem titulação máxima de mestre e dois deles, de doutor.

## **6.2 Resultados da Escala de Diferencial Semântico de Crenças em relação à Velhice**

Os dados deste instrumento foram analisados estatisticamente para que se verificasse a ocorrência de diferenças significativas entre a forma como professores e alunos atribuíram características positivas e negativas à pessoa idosa<sup>13</sup>.

Na definição de uma das autora do instrumento, as crenças seriam os componentes cognitivos das atitudes, dentre os quais podem ser citados os conceitos, preconceitos e estereótipos (NERI, 1991, 1995, 1997).

Os conceitos são categorias cognitivas que resultam de atividades intelectuais classificatórias. Elas podem ser intuitivas, pautadas por regras ou incluir operações abstratas que permitem agrupar elementos em classes. Os conceitos podem relacionar-se a fatos ou a teorias, mas podem também referirem-se a percepções individuais, intuições e a distorções cognitivas de vários tipos. É precisamente nesse ponto que eles se ligam aos preconceitos e estereótipos – percepções errôneas fundamentadas na supergeneralização ou supersimplificação (CACHIONI, 2002).

Essas percepções errôneas são geradas pelo desconhecimento ou pela desconsideração dos critérios que definem as classes, como também pela generalização de características reais ou presumidas de indivíduos, enquanto únicos atributos que definem os membros de um determinado grupo.

---

<sup>13</sup> Para o exame geral de qualificação, serão apresentadas somente as análises primeiras a que foram submetidos os dados e alguns breves apontamentos acerca das discussões que serão realizadas na fase de finalização do estudo.



Algumas das crenças comumente associadas à velhice são: velhice enquanto sinônimo de doença, a velhice como a melhor idade da vida, os idosos não têm nada com que contribuir para a sociedade, a maioria dos idosos existentes no mundo habita os países desenvolvidos, todas as pessoas envelhecem do mesmo jeito, todos os velhos são iguais, os velhos são mais propensos a acidentes do que os jovens (NERI, CACHIONI e RESENDE, 2002).

Neri e Jorge (2006) escrevem, a partir das contribuições de Palmore (1990), que na análise das crenças em relação à velhice, é preciso considerar a existência de dois preconceitos relativos às pessoas idosas: o primeiro significando a idealização, a exaltação e a supergeneralização das qualidades de alguns idosos, como a sabedoria; o segundo realçando e generalizando limites e defeitos da velhice ou de parte dos idosos, como a resistência à mudança.

Para os autores, por exemplo, considerar todos os idosos sábios esconde uma falsa crença positiva e um compromisso pretensamente positivo com os idosos que não condiz com a realidade.

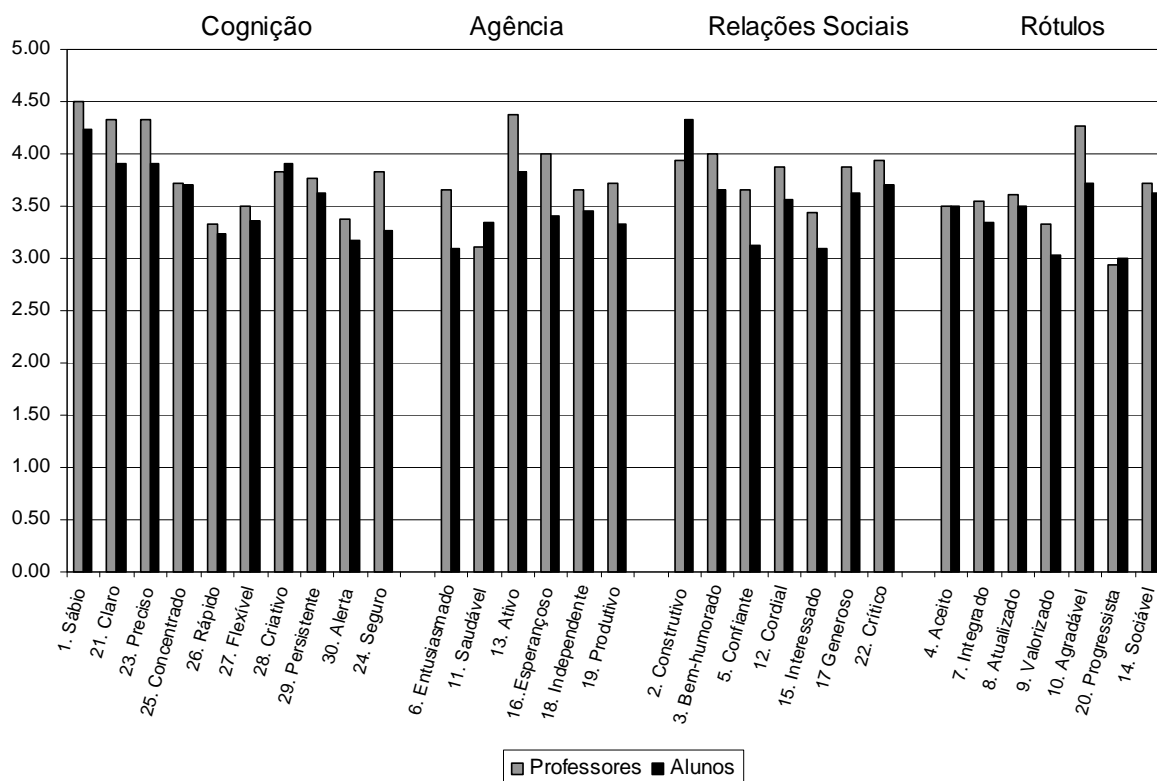
Ainda segundo Neri e Jorge, na formação de crenças e atitudes em relação à velhice, têm grande peso o discurso científico. A ciência, especialmente médica, contribui para o fortalecimento de algumas crenças equivocada em relação à velhice. A esse respeito, Cachioni (2002), escreve que os preconceitos manifestam-se no uso de denominações, rótulos sociais e afirmações que denotam desvalorização e rejeição. Podem também se manifestar pelo excesso de otimismo em relação à velhice, os quais “refletem a desconsideração dos limites que o envelhecimento normal impõe ao funcionamento dos seres humanos e na crença no poder irrestrito da ciência de adiar ou impedir a velhice, ou restaurar a juventude” (p.125).

Essas generalizações refletem os estigmas da velhice – elementos que predeterminam a conduta dos sujeitos, no caso, dos idosos e os tornam todos iguais dentro de uma mesma categoria.

Partindo dessa breve apresentação sobre o conceito de crença proposto pelas autoras do instrumento utilizado nesta pesquisa e da possibilidade de aproximação da noção de Representação Social, na qual é pautada a análise dos dados do trabalho, compreende-se que os dados quantitativos obtidos pela Escala de Diferencial Semântico de Crenças em relação à Velhice podem contribuir na compreensão das representações sociais dos alunos do programa investigado e dos professores que nele atuam, favorecendo ainda a comparação entre os dois grupos e a observação de diferenças numéricas entre eles.

Por esse propósito, os dados foram submetidos à análise descritiva mediante testes estatísticos. Foi realizado o teste “*t*” de *Student* para a comparação entre as médias dos dois grupos. O nível de significância adotado para todos os testes estatísticos foi de 5%.

Na Figura 9 são apresentados os escores médios dos professores e alunos na Escala de Crenças. Observa-se que a tendência geral foi positiva, uma vez que as médias foram todas maiores ou iguais a 3 (dentro de uma escala de 5 pontos – 1 a 5).



**Figura 9.** Escores médios obtidos nos itens de cada um dos domínios da Escala de Crenças em Relação à Velhice

De modo geral, observa-se que os escores médios dos professores foram maiores que aqueles atribuídos pelos alunos da UNATI. Somente em quatro dos 30 itens da Escala, os escores médios dos professores foram inferiores aos dos alunos (criativo, saudável, construtivo e progressista). Os valores foram iguais para ambos os grupos no item 4 – aceito/rejeitado (3,50).

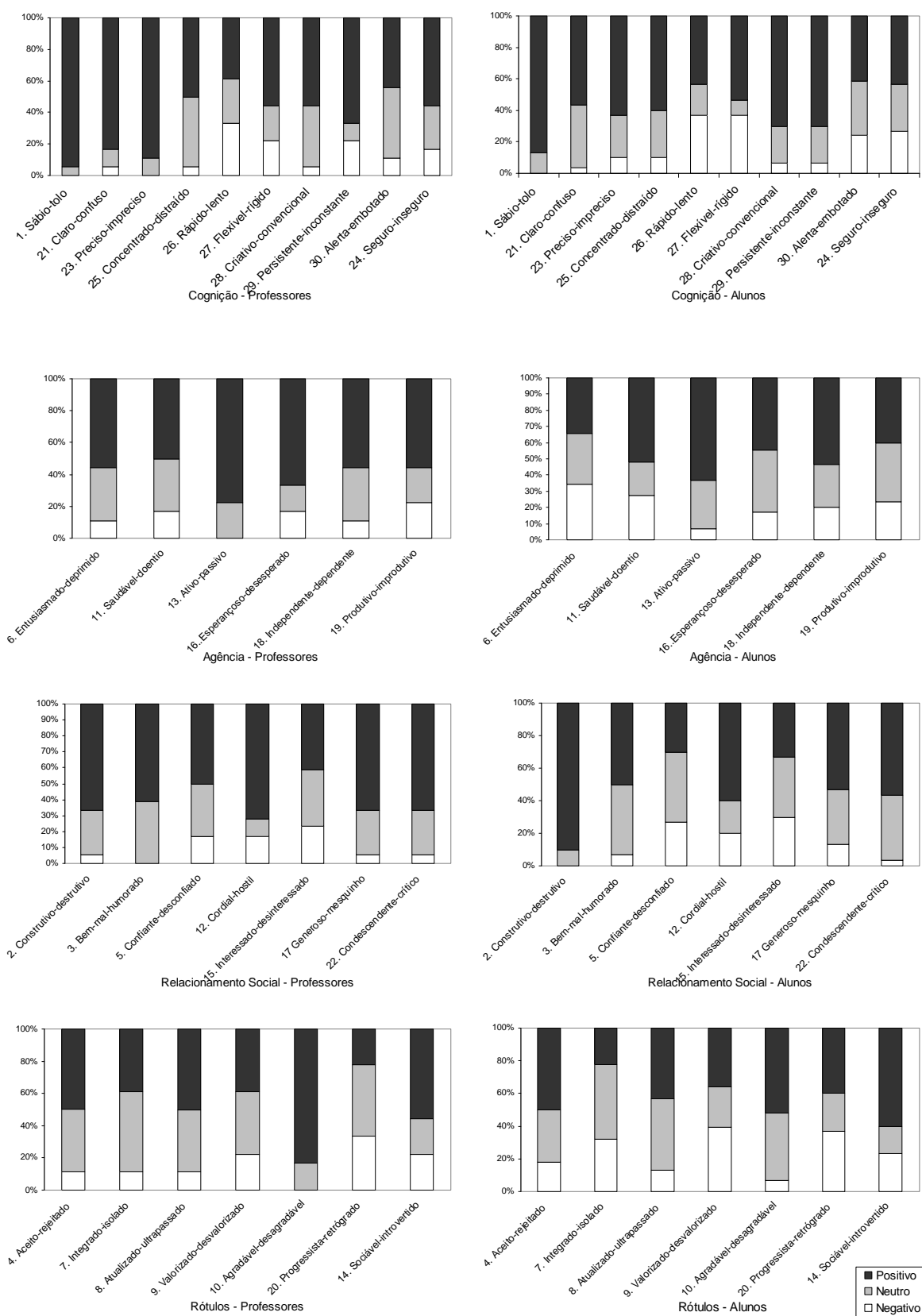
No grupo dos professores, as avaliações mais positivas foram para os itens sábio, claro, preciso, ativo, agradável. As mais negativas foram para progressista, saudável, rápido e valorizado. Para os alunos, as avaliações mais positivas foram para os itens construtivo e sábio. As avaliações mais negativas estiveram presentes nos itens progressista, valorizado, interessado e entusiasmado.

Foram observadas as maiores diferenças entre as médias dos dois grupos nos itens: esperançoso (0,59); seguro (0,57); entusiasmado (0,56); ativo (0,55); agradável (0,55) e confiante (0,53).

No domínio Cognição ocorreu a maior proporção de médias mais positivas para os dois grupos. O domínio Rótulos foi o que apresentou, de forma geral, os menores escores também para ambos os grupos de participantes.

Para a análise comparativa da distribuição dos escores entre os dois grupos, a graduação de 5 pontos do instrumentos foi reduzida a 3 pontos (positivo, neutro e negativo), sendo escores 1 e 2 considerados positivos, 3 neutro e 4 e 5 negativos.

A Figura 10, a seguir, mostra a distribuição dos escores obtidos em cada item da escala segundo a avaliação de professores e alunos da UNATI investigada.



**Figura 10.** Distribuição dos escores para professores e alunos segundo itens pertencentes aos 4 domínios da Escala de Crenças em relação a velhice

Através desta distribuição, observa-se também a tendência geral positiva da distribuição dos escores (predominância de valores 4 e 5) para os dois grupos de participantes e a maior concentração de escores positivos nas avaliações dos professores.

Os atributos melhor avaliados pelos professores ou que obtiveram as maiores porcentagens de valores máximos, foram sábio (94,45%), preciso (88,88%) e agradável (88,83%). Para os alunos, foram os itens construtivo (90,00%) e sábio (86,67%).

Assim como já apresentado na figura anterior de comparação das médias, na análise da distribuição dos escores os itens progressista, saudável e rápido – que apresentaram valores médios atribuídos por professores inferiores aos atribuídos pelos alunos – também apresentaram menores porcentagens de avaliações máximas pelo grupo docente. Além desses, os itens constante, construtivo, sociável, distraído e convencional também apresentaram avaliações menos positivas por parte dos professores, se comparadas a dos alunos da UNATI. Ainda assim, é importante observar que as porcentagens são altas e que em apenas um item – progressista/retrógrado o valor das avaliações negativas dos professores ultrapassou à avaliação positiva (33,33% negativa, 22,22% positiva, 44,44% neutra).

No grupo de alunos, dos 30 itens, em apenas um a porcentagem de avaliações negativas ultrapassou a porcentagem de avaliações positivas, contudo, com valores bastante próximos: valorizado/desvalorizado (39,3% negativa, 35,71% negativa e 25% neutra).

Para esse grupo de participantes, três itens tiveram maior concentração de respostas assinaladas no valor neutro: confiante/desconfiado,

interessado/desinteressado pelas pessoas e integrado/isolado. Essa configuração de distribuição das respostas não foi observada no grupo dos professores.

A partir destas primeiras constatações, procurou-se saber se ocorriam diferenças estatisticamente significativas ( $p < \text{ou} = 0,05$ ) entre os escores médio obtidos pelos professores e alunos da UNATI.

Não foram observadas diferenças significativas entre as médias gerais por domínios nos dois grupos com a aplicação do Teste “*t*” de *Student*. Os valores obtidos através das análises estatísticas podem ser visualizados na tabela a seguir:

**Tabela 7.** Estatísticas da análise comparativa dos escores médios de professores e alunos em crenças em relação à Velhice

Variável	p	Grupos	Média	DP
Crenças (Total)	0,218	Alunos	3,52	0,64
		Professores	3,78	0,73
Domínio Cognitivo	0,271	Alunos	3,63	0,62
		Professores	3,85	0,74
Domínio Agência	0,109	Alunos	3,42	0,80
		Professores	3,82	0,85
Domínio Relacionamento Social	0,373	Alunos	3,59	0,67
		Professores	3,78	0,74
Domínio Rótulos	0,626	Alunos	3,39	0,81
		Professores	3,50	0,65

Os itens que apresentaram maiores diferenças entre as médias de professores e alunos (itens seguro, entusiasmado, ativo, esperançoso, confiante e agradável) foram também analisados estatisticamente, contudo, nenhum deles apresentou diferença significativa.

Em síntese, os dados obtidos através da Escala de Diferencial Semântico de Crenças em relação à Velhice indicam que para ambos os grupos, as médias dos

escores demonstraram tendência positiva, ou seja, julgamentos mais favoráveis que desfavoráveis à pessoa idosa.

Além disso, é possível observar que os professores, de modo geral, apresentaram uma avaliação mais positiva da pessoa idosa que os próprios alunos da UNATI investigada, ainda que tal diferença não tenha indicado relevância estatística.

A diferença entre os escores ficou mais evidente no domínio Agência, uma vez que três dos itens que revelaram as maiores diferenças entre as avaliações de professores e alunos compunham tal conjunto de características.

Segundo a autora do instrumento, o domínio Agência diz respeito às capacidades referentes à autonomia dos sujeitos e instrumentalidade para a realização de atividades.

Na análise dos itens desse domínio é interessante observar que os professores consideraram o idoso mais entusiasmado, ativo, esperançoso, independente e produtivo que os alunos. Apesar disso, na comparação das médias dos grupos em cada item, consideraram a pessoa idosa como menos saudável que os alunos da UNATI – sendo este o único item do domínio em que foi observada uma diferença negativa.

Diante desses dados, é possível sugerir que são positivas as crenças em relação à velhice dos participantes da pesquisa e que para ambos os grupos, o aspecto mais positivo da velhice está relacionados à sabedoria e os mais negativos relacionados à aos estereótipos, ou rótulos, tais como a desvalorização e não aceitação do idoso. O item 20 da Escala - retrógrado, também pertencente ao domínio Rótulos, foi o aspecto pior avaliado segundo os participantes dois grupos, sendo, portanto, a característica mais negativa atribuída à pessoa idosa.



Nas próximas sessões, esses dados poderão ser comparados às percepções de alunos e professores sobre os benefícios que a frequência a um programa de Universidade Aberta à Terceira Idade pode trazer à vida de seus alunos.

### **6.3 Resultados da Escala de Expectativas em relação ao Programa**

Para avaliar a satisfação dos alunos e benefícios percebidos a partir da frequência no programa, foram tabulados os dados obtidos através do instrumento elaborado por Neri e Cachioni (1999).

Avaliou-se também a opinião dos professores a respeito do grau em que as atividades oferecidas atendem às expectativas dos alunos. Para correlacionar os escores obtidos pelos dois grupos, foi utilizado o teste “*t*” de *Student* com vistas a buscar diferenças estatísticas entre a avaliação de ambos.

Segundo as autoras da escala, os itens do instrumento foram selecionados a partir de vários estudos brasileiros sobre a vivência da velhice em Universidades da Terceira Idade.

Em um estudo com os alunos de uma UNATI, Rahal (1994, citado por CACHIONI, 2002), constatou que o maior interesse pela participação no programa foi a necessidade de se relacionar com outras pessoas, seguida pela necessidade de ampliação de conhecimentos e atualização. Além disso, a frequência à UNATI influenciou também na melhoria das relações interpessoais com seus familiares e vizinhos, devido à atualização de conceitos do idoso, que interferem nas relações sociais. Peixoto, em 2000, encontrou os mesmos motivos – atualização e sociabilidade – como os principais para o ingresso dos alunos em uma UNATI.

Neri (1997) indica, em um amplo estudo realizado com alunos de uma UNATI, que, independentemente do gênero e idade dos alunos, os motivos de ingresso mais expressos foram, em ordem de importância: busca de conhecimentos e atualização cultural, motivos relacionados à busca de oportunidades para o auto-desenvolvimento e auto-conhecimento e solução de problemas particulares, busca de contato social, ocupação do tempo livre, desejo de aprender para contribuir com familiares ou outros idosos.

Erbolato (1996), em um estudo sobre o impacto do programa da vida dos alunos, concluiu que a frequência à UNATI contribuiu para as áreas de desenvolvimento pessoal, intelectual e social dos alunos. Percebeu-se alterações nas concepções dos alunos sobre envelhecimento, nos cuidados com a saúde, enfrentamento de problemas, relacionamento com amigos e auto-estima. Os alunos não relataram mudanças na vida social, relacionamento familiar, relacionamentos afetivos, concepções de morte e planos para o futuro.

Segundo Junqueira (1998), em sua pesquisa realizada no mesmo programa em que este estudo foi desenvolvido, descreveu que os motivos mais citados pelos alunos foram também ampliação de conhecimentos e busca de novos relacionamentos sociais

### **6.3.1 Satisfação das expectativas em frequentar uma UNATI**

Nesse item, foram considerados os quatro primeiros itens da Escala citada, que se referem à satisfação das principais expectativas ou motivos de busca a programas direcionados a idosos, apontadas pela literatura na área.

Os alunos da UNATI, em uma escala de cinco pontos, avaliaram de maneira muito similar os itens. A ocupação do tempo livre apareceu como o item melhor avaliado, seguido pela busca de conhecimento, busca de contato social e aperfeiçoamento pessoal.

Para os professores, os valores médios foram também muito próximos. O aperfeiçoamento pessoal foi o item com maior escore médio nesse grupo. Em seguida, apareceu a busca por conhecimento, a ocupação do tempo livre e, por último, a busca de contato social, como pode ser visto na tabela a seguir.

**Tabela 8.** Estatísticas relativas à satisfação em frequentar uma UNATI

Satisfação das Expectativas	p	Grupos	Média	DP
1. Busca de conhecimento	0,808	Alunos	3,67	0,61
		Professores	3,61	0,98
2. Busca de contato social	0,789	Alunos	3,57	0,68
		Professores	3,50	1,04
3. Aperfeiçoamento pessoal	0,579	Alunos	3,53	0,68
		Professores	3,67	0,97
4. Ocupação do tempo livre	0,363	Alunos	3,73	1,07
		Professores	3,53	0,49

Comparando os escores médios de professores e alunos, não foram observadas diferenças estatísticas significativas, o que sugere que a percepção dos participantes dos dois grupos são bastante próximas.

Apesar disso, pode-se inferir pelos resultados, que o item ocupação do tempo livre recebeu avaliações mais díspares entre os escores médios dos dois grupos, apesar de ambos os valores estarem situados acima de 3 em uma escala de 5 pontos (de 0 a 4). Para os alunos esse seria o primeiro motivo para ingresso no programa, enquanto que para os professores tal item figurou em terceira posição.

A respeito dessa diferença de objetivos e expectativas em razão do ingresso em uma UNATI, Peixoto (2000) escreve que, há de se esperar que a pessoas, à medida que ficam mais velhas, busquem a realização pessoal e auto-satisfação, especialmente depois da aposentadoria. Citando Debert (1996), é como que se finalmente estas pessoas participantes de programas como as UNATIs, em sua maioria composta por mulheres, tivessem conquistado o direito ao *roleless role*, que muitos gerontólogos e pessoas mais novas vêem como o drama da velhice e que para elas é um privilégio que deve ser vivido com intensidade depois de uma vida tão cheia de obrigações para com os outros.

Para os alunos do programa, a expressão 'ocupação do tempo livre' parece extrapolar a noção inicial de ociosidade e inatividade, talvez pela qual a mesma seja compreendida pelos professores mais jovens. Segundo as respostas dos alunos, pode-se inferir que a participação na UNATI reflete um momento de escolhas por atividades prazerosas e que condensam em si também objetivos educativos, de socialização e desenvolvimento pessoal.

### **6.3.2 Mudanças no bem-estar subjetivo referente à frequência na UNATI**

Quanto ao grau em que freqüentar a UNATI afeta o bem-estar subjetivo dos alunos, observou-se que na opinião destes, o principal efeito estaria relacionado às atitudes em relação aos mais jovens, ou seja, a frequência à UNATI estaria melhorando a forma como estes se relacionam com pessoas mais novas. Em seguida aparecem as melhorias no grau e na forma como se relacionam com pessoas idosas, com os familiares, percebem-se satisfeitos com eles próprios e enfrentam a questão da morte.

Na avaliação dos professores, a frequência à UNATI estaria contribuindo na melhoria das relações e atitudes em relação aos mais jovens, na saúde física, enfrentamento da morte e atitude em relação a outras pessoas idosas.

O item que recebeu os menores escores nos dois grupos foi a melhoria na expectativa de vida, sendo este o único item a apresentar escore médio inferior ou igual a 3 na escala de cinco pontos (2,36 para alunos e 3,00 para professores).

**Tabela 9.** Estatísticas referentes ao grau em que frequentar a UNATI afeta o bem-estar subjetivo dos participantes

Satisfação das Expectativas	p	Grupos	Média	DP
5. Atitudes em relação ao idoso	0,180	Alunos	3,57	0,57
		Professores	3,77	0,43
6. Atitudes em relação ao jovem	0,303	Alunos	3,77	0,43
		Professores	3,89	0,32
7. Atividade	0,028*	Alunos	3,20	0,66
		Professores	3,61	0,50
8. Capacidade física	0,014*	Alunos	3,10	0,71
		Professores	3,61	0,61
9. Cognição	0,166	Alunos	3,47	0,68
		Professores	3,72	0,46
10. Enfrentamento da morte	0,127	Alunos	3,50	0,68
		Professores	3,77	0,43
11. Expectativas de futuro	0,131	Alunos	2,6	1,54
		Professores	3,00	1,08
12. Produtividade	0,861	Alunos	3,26	0,83
		Professores	3,33	0,88
13. Relações familiares	0,471	Alunos	3,53	0,63
		Professores	3,67	0,59
14. Satisfação	0,199	Alunos	3,50	0,63
		Professores	3,77	0,46
15. Saúde física	0,008*	Alunos	3,33	0,71
		Professores	3,83	0,38

\*diferença significativa ( $p < \text{ou} = 0,05$ )

Houve diferença estatística significativa quando comparadas as médias dos dois grupos em três itens desse conjunto: atividades, capacidade física e saúde física. Mais uma vez, os professores avaliaram que a frequência no programa estaria beneficiando de forma mais significativa a vida dos idosos que estes mesmo. Nota-se que as avaliações em que esta diferença ocorreu referem-se todas a melhorias no desempenho e saúde física dos idosos.

### **6.3.3 Mudança na auto-imagem dos participantes referente à frequência na UNATI**

As médias obtidas nesse terceiro conjunto de itens, assim como nos anteriores apresentou valores bastante elevados para os dois grupos. A avaliação dos alunos foi, na comparação das médias, inferior a dos professores em quatro dos cinco itens. Apenas no item confiança na capacidade, a avaliação dos alunos superou aquela inferida pelos professores, porém apresentaram valores bastante próximos.

Quando analisadas estatisticamente, nenhum item apresentou diferença significativa entre a opinião de alunos e professores. Os resultados seguem na tabela a seguir:

**Tabela 10.** Estatísticas referentes ao grau em que frequentar a UNATI afeta a auto-imagem dos participantes

Satisfação das Expectativas	p	Grupos	Média	DP
16. Aceitação	0,881	Alunos	3,56	0,70
		Professores	3,59	0,71
17. Valorização	0,403	Alunos	3,54	0,69
		Professores	3,71	0,59
18. Respeito	0,275	Alunos	3,56	0,64
		Professores	3,76	0,56
19. Credibilidade	0,426	Alunos	3,48	0,70
		Professores	3,65	0,61
20. Confiança na capacidade	0,641	Alunos	3,71	0,60
		Professores	3,63	0,62

Os resultados deste instrumento indicam que para os alunos participantes da pesquisa, a frequência no programa alterou de forma importante a percepção sobre suas capacidades e habilidades cognitivas e sociais, a forma como se relacionam com outras pessoas e a forma como são percebidos por elas, uma vez que todas as médias das respostas estiveram acima do valor 3 em uma escala de cinco pontos (0 a 4).

Para esse grupo, frequentar a UNATI contribui, principalmente, para a melhoria de suas relações sociais, uma vez que os itens que receberam avaliações mais positivas foram aqueles que indicavam melhorias nas atitudes em relação aos jovens, idosos e nos relacionamentos familiares.

Quando os alunos avaliaram as mudanças em sua auto-imagem, disseram que depois de frequentar a UNATI perceberam-se mais confiantes em suas capacidade, mais aceitos, respeitados e valorizados.

Segundo as respostas dos professores, a UNATI também traz muitos benefícios aos idosos. As avaliações dos professores, de modo geral, apesar de sempre superiores a dos alunos, foram bastante próximas destas, o que indica

existir consonância entre as expectativas dos alunos e o planejamento das atividades pelos professores.

As avaliações entre os grupos diferiram, especialmente no conjunto de itens que se referiam ao bem-estar subjetivo. Os professores, avaliam de forma mais positiva o impacto da UNATI sobre a saúde física, atividades e capacidade física. Tais aspectos, pela análise do instrumento, parecem melhorar na avaliação dos alunos, contudo, não da maneira inferida pelos professores.

O item expectativas em relação ao futuro, na avaliação dos dois grupos, foi aquele que obteve os menores escores, o que pode indicar que apesar da frequência no programa trazer benefícios à vida dos alunos, da forma como está organizado, não produz alterações ao planejamento e expectativas com relação ao futuro de seus participantes.

Em síntese, a UNATI parece contribuir para a melhoria da imagem da pessoa idosa na sociedade tornando mais visíveis capacidades que, a princípio, são tomadas como deficitárias na velhice e indicam concepções equivocadas do que é envelhecer. Além disso, para os alunos e para os próprios professores, que em sua maioria são jovens, a frequência UNATI parece favorecer as relações sociais entre esses dois grupos etários, o que demonstra a consecução de um dos grandes objetivos de programas dessa natureza: a integração e convivência intergeracional.

Além disso, os dados que indicaram uma avaliação mais positiva dos relacionamentos entre os alunos e seus familiares traz mais uma contribuição à validação da hipótese de que as UNATIs constituem-se como espaços educativos intergeracionais.

A família é o local primeiro em que se dão as relações sociais entre pessoas de diferentes faixas etárias (FERRIGNO, 2003). Aprendendo a conviver com outras



peessoas, a serem ouvidos por pessoas mais novas e a ouvir o que estas podem lhe ensinar, é possível que a convivência familiar dos alunos com seus esposos, filhos e netos seja também melhoradas. Outro aspecto que contribui para um melhor relacionamento familiar é o fato dos idosos, assim como acontece nas UNATIS, serem também, dentro do contexto do seu lar, mais respeitados e percebidos como indivíduos capazes de fazer amigos e desenvolverem atividades valorizadas socialmente.

Ainda, segundo Ferrigno, essas reflexões sobre os benefícios da intergeracionalidade se apoiam na certeza de que a convivência e o compartilhamento de experiências de velhos e moços, ao combater o preconceito etário, pode efetivamente contribuir para a melhoria da qualidade de vida dessas pessoas não somente dentro dos espaços educativos, mas também podem contribuir para a edificação de uma sociedade mais justa, tolerante, democrática e solidária.

#### **6.4 Resultado obtidos através do Questionário**

Como já expresseo no capítulo 5 deste trabalho, a análise dos resultados teve como pressuposto a concepção de que as representações sociais são passíveis de verificação objetiva. Considera-se para essa análise os pressupostos teóricos descritos por Lane (1993), os quais indicam que as representações que um indivíduo tem acerca do seu redor e de si mesmo podem ser manifestadas por intermédio de seus discursos.

A análise das questões abertas na presente pesquisa pautou-se na proposta metodológica da “Análise de Conteúdo”, proposta por Bardin (1977), e foi conduzida da seguinte forma:

1. Depois de respondidos todos os questionários por alunos e professores, foi realizada uma leitura minuciosa, na qual surgiram as primeiras hipóteses e questões norteadoras, à luz do embasamento teórico que subsidiou este estudo.

2. As respostas foram agrupadas por semelhança e detectados os conjuntos de idéias que se evidenciavam. Para tanto, foram enumeradas as unidades de registro, de significado presentes no discursos dos participantes, buscando-se ao máximo, preservar a forma como se apresentavam na idéia original. O exemplo abaixo demonstra esse procedimento:

*“Para começar é difícil aceitá-la(1): pelos limites físicos e mentais (2), pela rejeição (3). Queremos passar experiências, mas não são aceitas (4).”*

3. A exploração do material foi a etapa do procedimento de análise dos dados mais longa, pois envolveu além da definição das unidades de registro (os recortes que serão realizados), a seleção das regras de contagem e a escolha das categorias de análise.

As categorias, são rubricas ou classes que reúnem um grupo de elementos (unidades de registro) em razão de características comuns. Para serem consideradas pertinentes, as categorias devem possuir certas qualidades: exclusão mútua – cada elemento só pode existir em uma categoria; homogeneidade – para definir uma categoria, é preciso haver só uma dimensão na análise; pertinência – as categorias devem dizer respeito às intenções do investigador, aos objetivos da pesquisa, às questões norteadoras, às características da mensagem, etc.; objetividade e fidelidade – se as categorias forem bem definidas, se os índices e indicadores que determinam a entrada de um elemento numa categoria forem bem

claros, não haverá distorções devido à subjetividade dos analistas; produtividade – as categorias serão produtivas se os resultados forem férteis em inferências, em hipóteses novas, em dados exatos (LANE, 1993).

Nesta pesquisa, as categorias foram escolhidas segundo critério semântico (significado) e léxico (vocábulos que se repetiam: palavras empregadas mais de uma vez ou palavras com significados sinônimos).

4. A partir da categorização inicial, pode-se perceber núcleos de pensamento nos discursos dos participantes e articulações entre eles. Foi então definido um esquema provisório de categorias e sub-categorias por eixos temáticos, elaborados a partir do agrupamento de questões que correspondiam ao mesmo tema.

5. Depois de tal procedimento, foram calculadas as frequências (absoluta e relativa) e a porcentagem para cada uma das categorias. Nesse momento ainda foram realizados alguns ajustes no sistema de categorias.

6. A análise das respostas dos alunos e dos professores foi realizada separadamente, por eixo temático, para apreensão das representações sociais de cada grupo.

7. Por fim, foram comparadas as representações sociais, por eixos, dos dois grupos e apontadas algumas aproximações ou divergências entre ambos.

#### **6.4.1. Representações de Velhice: Vantagens e Desvantagens**

A investigação sobre esse conceito tem o objetivo de analisar como professores e alunos caracterizam a velhice e quais referências atribuem a esse período da vida.

Pautada na apresentação da literatura realizada nas primeiras sessões desse trabalho, buscou-se apreender diferentes conceitos de velhice que vêm sendo construídos de várias maneiras, em momentos históricos diversos, e que acabam por fundamentar ações também variadas frente a pessoa idosa.

As categorias analíticas a que se chegou na análise do conceito de velhice foram:

1. Velhice como uma das fases da vida
2. Período da vida com predominância de aspectos positivos
3. Período da vida com predominância de aspectos negativos
4. Período da vida marcado por vantagens e desvantagens (aspectos positivos e negativos)
5. Negação da velhice enquanto fase de desenvolvimento

As cinco categorias foram utilizadas na análise das respostas de professores e alunos, na tentativa de compreender as representações sociais que surgem nos relatos individuais – e que reproduzem os modo de pensar – daqueles que compõem o programa investigado. Os resultados encontrados com base nas respostas dos participantes estão sintetizados na tabela a seguir:

**Tabela 11.** Frequências e porcentagens das respostas dos professores e alunos, em relação ao conceito de velhice

Categorias	Professores		Alunos	
	%	N	%	N
1. Período da vida	21,42	6	17,54	10
2. Aspectos positivos	35,71	10	28,07	16
3. Aspectos negativos	3,58	1	33,33	19
4. Vantagens e desvantagens	35,71	10	15,79	9
5. Negação da velhice	3,58	1	5,27	3
Total	100	28	100	57

Para os alunos que compuseram a amostra desta pesquisa, a velhice é representada como uma fase da vida com predominância de aspectos negativos (33,33%). Dentre as respostas citadas neste grupo, estão as dificuldades econômicas - decorrentes da diminuição dos rendimentos após a aposentadoria e as dificuldades nas relações sociais, representadas especialmente pelo “desprezo” e “intolerância”<sup>14</sup> aos velhos e pelos “preconceitos e estereótipos negativos associados à pessoa idosa”.

“Se tiver que trabalhar é um problema, mas pode ser divertida e saudável”  
(A3)<sup>15</sup>.

Ainda foram relatados os aspectos físicos que, segundo a avaliação do grupo representam “perdas” e aproximam a concepção da velhice ao conceito de “doença”, “limites físicos” e “restrições”.

A única representação dos professores que compõe essa mesma categoria se refere à velhice como um período de “pouca ou nenhuma mudança” (P18).

A representação de velhice como uma fase da vida com predominância de aspectos positivos foi aquela que, na somatória das unidades de análise presente nas respostas dos alunos, apresentou também uma porcentagem alta em relação as outras categorias (28,07%).

Os aspectos mais presentes nessa categoria foram adjetivos ou qualificações positivas e enumeração de mudanças psíquicas ou sociais valorizadas por eles, tais como a “sabedoria” ou novas formas de agir e pensar e a maior disponibilidade de

---

<sup>14</sup> As respostas dos participantes às questões abertas que forem citadas no corpo do trabalho serão grafadas entre aspas.

<sup>15</sup> As citações dos participantes da pesquisa serão identificadas pela letra inicial do grupo a que pertencem (A - alunos e P - professores) seguida do número correspondente na listagem realizada nas tabelas de caracterização (ANEXOS A e B).

tempo para realização de “*sonhos adiados*” por toda a juventude, conforme exemplo a seguir:

*“(...) respeitamos, aceitamos o modo de agir dos outros, dos mais jovens”*  
(A20).

*“É uma idade muito boa, sem pressão e com maior liberdade”* (A24).

No grupo dos professores, a velhice representada pelos seus aspectos positivos, esteve presente em 35,71% das respostas, sendo, ao lado da representação da velhice como período de vantagens e desvantagens, aquelas mais citadas pelos participantes que compõem esse grupo.

Os aspectos positivos listados pelos professores correspondem, especialmente à “*sabedoria*”, “*aumento da experiência de vida*” e “*maturidade*”.

Ainda a velhice, assim como para os alunos, foi considerada pelos professores como um momento em que “*há oportunidade de aproveitar a vida de forma mais ampla, sem obrigações*”.

Para um professor poderia ser definida também como um “*período de grandes transformações em que se deve aproveitar ao máximo a vida, supondo-se que tudo o que tiveram para fazer enquanto trabalho, criação dos filhos já foi feito. Agora é época de dedicar-se ao lazer, conhecimento e o que mais lhe agrada e favorecer*” (P16).

Ao lado da ênfase em aspectos positivos, a representação da velhice como um período em que co-existem aspectos positivos e negativos – “*vantagens e desvantagens*”, foi aquela que também apresentou grande predominância nas respostas dos professores (35,71%), como pode ser visto no relato abaixo:

*“é um período da vida, que embora apresente variáveis e determinações negativas, há ainda grandes chances e possibilidades de estar ativo e aberto para se relacionar com os outros” (P17).*

No grupo dos alunos, essa representação da velhice como um período de vantagens e desvantagens, ou seja, como um período da vida que apresenta alguns ganhos em relação a outras fases, porém, que também comporta perdas, esteve presente em 15,79% das respostas.

Tal representação, nos dois grupos, esteve marcada pela associação de uma outra idéia à vivência da velhice que culpabiliza os sujeitos pelo *“bom”* ou *“mau envelhecimento”*, ou pelas *“perdas”* e *“ganhos”* dessa fase da vida. Verbos como *“deve”* e *“precisa”* marcaram a presença de prescrições e indicações nessas representações da velhice.

Um professor coloca que a velhice *“deveria ser um período de auto-realização e espiritualização, mas que nem sempre as pessoas conseguem chegar”* (P13).

A velhice, segundo um participante do grupo discente *“depende de cada um”* e *“pode ser boa ou ruim”*.

Para outro participante, a velhice seria ainda *“uma decorrência da vida”*, sendo *“necessário viver bem a meninice para viver bem a velhice”* (A14).

*“É uma fase da vida que devemos enfrentar com exercícios físicos e ocupar a mente”* (A22).

Nas palavras de Debert (1998), essa concepção de velhice, referendada pelo discurso científico, associa a velhice ao descuido pessoal, à falta de envolvimento em atividades motivadoras e à adoção de formas de consumo e estilos de vida

inadequados do sujeito que envelhece e desconsidera outras questões que podem estar associadas a elas.

A representação da velhice como um período da vida, assim como as demais fases de desenvolvimento humano e sem a associação direta ou indireta de aspectos positivos e negativos, esteve presente em 21,42% das respostas dos professores e 17,5% das respostas dos alunos.

A categoria negação da velhice foi a menos citada no grupo dos alunos (5,27%) e aquela que, ao lado da representação social da velhice como período marcado por aspectos negativos, apresentou também as menores frequências e porcentagens no grupo dos professores (3,58%), diferentemente do que apontam Araújo e Carvalho (2004), em um estudo sobre as representações sociais da velhice em grupos de convivência, no qual o índice foi expressivo.

Respostas como *“não se achar velho”* e *“manter o espírito sempre jovem”* remetem à dissociação entre a juventude e a velhice a faixas etárias específicas e à transformação da juventude em um bem, um valor que pode ser conquistado em qualquer época da vida e a velhice em algo a ser evitado através da adoção de formas de consumo e estilo de vida adequados, assim como aponta Debert (1998).

De maneira geral, a partir da análise dos dados apresentados nesse eixo, observa-se que as representações dos participantes sobre a velhice compreendem para além das mudanças físicas ocorridas ao longo do envelhecimento humano, os determinantes sociais, históricos e culturais a ela associados e que, de maneira direta, contribuem para a construção do seu significado, sobretudo para os alunos da UNATI investigada.



Observa-se nas respostas dos dois grupos, poucas representações da velhice enquanto uma fase do desenvolvimento humano sem atribuições de valores e características éticas ou estéticas. Percebe-se que para os alunos matriculados no programa os valores negativos associados à velhice correspondem ao declínio físico e cognitivo e à desvalorização social percebida em suas relações interpessoais, especialmente com pessoas mais novas.

Tais aspectos negativos, segundo a interpretação realizada, teriam intrínsecas relações com as relações de produção capitalistas, uma vez que na sociedade industrial, ter menor força e agilidade para a realização de tarefas e para o trabalho seriam os principais determinantes dos estereótipos e preconceitos negativos associados à pessoa idosa. Segundo Santos (1990), Medrado (1994) e Peixoto (2000) são comuns essas simplificações do envelhecimento humano, exclusivamente a partir das perdas físicas ocorridas e pautadas nos modelos de juventude e capacidade de produção.

Para os professores, pessoas mais jovens, tais mudanças físicas ocorridas ao longo da vida não foram citadas, contudo, em suas respostas aparecem com frequência a questão da desvalorização social do idoso e as prescrições para a vivência de uma boa velhice.

Mais que incorporada ao discurso dos idosos, as formas de prolongar a juventude e evitar o envelhecimento estão também presentes nos discursos dos jovens professores desse programa. A velhice dessa forma, apesar de não caracterizada como um período marcado por aspectos negativos, surge assim representada na medida em que são valorizados os comportamentos tipicamente jovens dos idosos.

Sobre os aspectos positivos da velhice “sabedoria” e “experiência de vida”, enfatizados pelos participantes dos dois grupos dessa pesquisa, Baltes e Smith (1995), escrevem que tais palavras, como conteúdos representacionais da velhice, são alguns dos poucos atributos do cenário mental dessa etapa da vida que exemplificam objetivos e conquistas positivas, e que são valorizadas socialmente. Além disso, eles se apresentariam como um contraponto a tantos outros aspectos desvalorizados da pessoa idosa, quando analisada a partir do referencial jovem, em especial, quando se analisam as modificações físicas decorrentes do processo de envelhecimento.

Igualmente citados como aspectos positivos da velhice, surgiram nas respostas dos participantes a questão da maior disponibilidade de tempo na velhice e a possibilidade de dedicação às atividades de lazer.

Para os alunos que compõem a UNATI, realmente a velhice parece ser o momento da vida com maior tempo disponível e maior possibilidade de dedicação à atividades culturais e de lazer, uma vez que em sua grande maioria são pessoas aposentadas e que não necessitam exercer atividades remuneradas como forma de complementar a renda mensal.

Apesar disso, a concepção da velhice como período dedicado ao lazer, às realizações, segundo Debert (1998), apesar de trazer consigo uma compreensão mais positiva dessa fase da vida, pode estar associada também à idéia de lazer, enquanto forma de se evitar o envelhecimento e manter-se sempre ativo e com disposição, seguindo as mesmas tendências.

Uma outra interpretação a respeito das representações de alunos e professores sobre a velhice encontradas neste estudo pode ser aquela que se

remete aos escritos de Goffman sobre estigma e convivência entre grupos estigmatizados e não estigmatizados.

Nessas relações, pode acontecer uma tentativa do indivíduo estigmatizado (idoso, no caso deste trabalho) de tentar “corrigir” a sua condição de maneira a dedicar um grande esforço individual ao domínio de áreas de atividades consideradas, geralmente, fechadas, por motivos físicos ou circunstanciais, a pessoas iguais a ela (e que pode ser, inclusive, percebido e enfatizado pelos professores participantes em suas respostas).

Ao mesmo tempo que essa atitude pode significar uma tentativa dos estigmatizados de igualar-se ao demais membros de um grupo, a adoção de práticas consideradas incomuns a uma categoria de pessoas pode contribuir também para a mudança da representação social que estes possuem diante da sociedade, à medida que revelam possuir características (positivas ou não) comuns a todas as pessoas.

Como exposto no capítulo 5, as representações sociais, por se constituírem enquanto um conjunto de saberes espontâneos, elaborados a partir das relações sociais, podem sofrer mudanças em seus elementos constituintes em decorrência de experiências diferentes.

Ao que indicam as respostas dos professores, estes, por conviverem atualmente como pessoas mais velhas, podem estar elaborando novas representações sobre o grupo etário dos idosos em um processo de ancoragem de novos elementos e que, em resumo, podem também ocasionar o surgimento de novas práticas sociais com relação aos idosos em um futuro próximo.

### 6.4.2 Aprendizagem na Velhice: É possível ainda

A compreensão das representações sobre aprendizagem na velhice por professores e alunos participantes desta pesquisa foi analisada através de três categorias de representações:

1. Igual a outros períodos da vida
2. Melhor que na juventude
3. Pior que na juventude

Os resultados encontrados com base nas respostas dos participantes estão sintetizados na tabela a seguir:

**Tabela 12.** Frequências e porcentagens das respostas dos professores e alunos, em relação à aprendizagem na velhice

Categorias	Professores		Alunos	
	%	N	%	N
1. Igual a outros períodos da vida	19,26	5	0	0
2. Melhor que na juventude	42,30	11	48,57	17
3. Pior que na juventude	38,44	10	51,43	18
Total	100	26	100	35

Segundo os alunos, a aprendizagem na velhice é considerada, em 51,43% das respostas, pior que na juventude.

De acordo com as respostas desse grupo, a dificuldade maior é expressa pela “lentidão” com que os conteúdos são apreendidos. Dentro dessa mesma categoria, ainda foi possível observar alunos que indicaram “dificuldades de compreensão” e “memorização”.

Com valor bastante próximo à categoria descrita acima, observou-se com 48,57% das respostas, a representação da aprendizagem na velhice enquanto um processo que ocorre de maneira superior ao que ocorria na juventude.

Para os alunos, a principal vantagem da aprendizagem na velhice é o fato de possuírem mais *“consciência”* do que aprendem, *“terem mais força de vontade”* em aprender e estarem sujeitos a *“menos cobranças”*.

As respostas abaixo exemplificam a forma como a maioria dos alunos representou a aprendizagem na velhice:

*“A memorização é mais lenta, mas se dá mais importância ao que se aprende”* (A16).

*“É mais lenta, mas mais responsável. Flui mais fácil também”* (A17).

Além dessas considerações, alguns alunos ainda indicaram que a experiência e as aprendizagens ocorridas ao longo da vida são aspectos que favorecem a aprendizagem na velhice, tal como abaixo:

*“É bem melhor, pois já se tem algum conhecimento. Facilita”* (A29).

Já para os professores, a aprendizagem na velhice é melhor que em outras fases da vida, em 42,30% das respostas, especialmente, pela *“maior dedicação e empenho do aluno idoso”*.

Esteve presente nessa categoria, assim como para os alunos, como um atributo favorável à aprendizagem na velhice a experiência de vida e as aprendizagens anteriores.

*“Muito boa, como já possuem conhecimentos, fica mais fácil adquirir novos conteúdos”* (P15).

A respeito das dificuldades em aprender na velhice, o que torna a aprendizagem nessa fase da vida pior ou mais difícil que na juventude, com 38,44% das respostas dos professores, a mais citada por esse grupo foi a *“lentidão”* na apreensão de novos conteúdos e as dificuldades de *“memorização”*.

Foram comuns respostas tais como as que aparecem abaixo:

*“Parece-me que a gama de conhecimentos é menor, mas a qualidade do que é adquirido é bastante acentuada” (P10).*

*“É rápida e lenta ao mesmo tempo. Eles têm mais facilidade para absorver e menos para conversar as informações”. (P12).*

Cinco respostas, ou 19,26% das respostas dos professores indicaram ainda que a aprendizagem na velhice é igual a que ocorre em outras fases da vida, sendo boa ou ruim, dependendo da *“motivação”* do aluno, do seu *“comprometimento”* e da existência de *“conhecimentos prévios”* que facilitem a apreensão de novos conteúdos.

*“É boa, desde que a pessoa esteja disposta a aprender” (P13).*

*“Depende da cultura e conhecimentos que o aluno tem” (P16).*

Ainda analisando a aprendizagem na velhice, é possível através das respostas de professores e alunos, apreender de que forma a aprendizagem na velhice são diferentes dos processos que ocorrem em outras fases da vida. Para essa análise que complementa os dados já descritos, foram consideradas cinco categorias sobre as especificidades de tais processos nessa etapa da vida:

1. Aprendizagem é diferente pois há mais interesse;
2. Aprendizagem é diferente pois é mais lenta e exige mais esforço que antes;
3. Aprendizagem é diferente pois já existem conhecimentos prévios;
4. Aprendizagem é diferente pois a relação entre professor e aluno idoso é diferente
5. Aprendizagem é igual a que ocorre em outros períodos da vida

**Tabela 13.** Frequências e porcentagens das respostas dos professores e alunos, em relação à forma de aprender na velhice

Categorias	Professores		Alunos	
	%	N	%	N
1. Maior interesse	15,00	3	30,80	8
2. Mais lenta, exige mais esforço	35,00	7	30,80	8
3. Conhecimentos prévios	10,00	2	11,54	3
4. Relação professor aluno	0,00	0	19,23	5
5. Igual em outras fases da vida	40,00	8	7,63	2
Total	100	20	100	26

Para os alunos as principais diferenças no processo de aprendizagem que acontece na juventude e na velhice estão na *“lentidão”* com que ele ocorre e na *“seriedade com que é encarado”* pelos alunos (30,80% para ambos).

Apareceram também representações, com 19,23% das respostas dos alunos, que enfatizaram a relação diferenciada entre professor e aluno que se estabelece nessa fase da vida.

*“Sim [a aprendizagem é diferente na velhice], a relação com os professores era muito diferente do que é hoje”* (A14).

Outro aluno ainda complementa dizendo que além da diferente relação que se estabelecem com os professores hoje, *“o ensino também é diferente, mais moderno e com novos recursos que facilitam”* (A18).

Para os professores, o processo de ensino e aprendizagem na velhice é igual ao que ocorre em outras fases da vida. Essa representação esteve presente em 40,00% das respostas desse grupo de participantes. Com uma porcentagem também alta de respostas (35,00%), esteve a representação de que a aprendizagem na velhice é mais *“lenta”* e *“exige mais esforço do aluno”* (35,00%).

Dentre os professores que responderam dessa forma, destacam-se relatos que indicam que, em razão das diferenças ou dificuldades de aprendizagem dos idosos a forma de ensinar também deveria ser diferente:

*“É mais exigente na relação professor e aluno. É exigente quanto à clareza na transmissão de informações”* (P14).

*“A assimilação do conteúdo é mais lenta e exige que constantemente reforcemos o que foi exposto”* (P16).

*“Eles [os idosos] necessitam de cuidados, dedicação e paciência de quem ensina, em razão das dificuldades visuais e auditivas”* (P17).

Um professor que considerou a aprendizagem na velhice igual a que ocorre em outros períodos da vida complementou dizendo que:

*“O aspecto da aprendizagem não [é diferente], mas sim a adaptação a novas atividades e o relacionamento entre as pessoas (é mais difícil)”* (P18).

Nesses relatos percebe-se que as respostas extrapolaram questões relativas à aprendizagem, referindo-se a solicitações de modificações no ensino por parte dos professores.

De acordo com as respostas dos dois grupos foi possível observar algumas divergências e aproximações na forma que compreendem o processo de aprendizagem na velhice.

Mais uma vez, as representações dos professores foram mais positivas que as representações dos alunos. Para o primeiro grupo a aprendizagem na velhice foi considerada igual a que acontece em outros períodos da vida e marcada por atributos positivos, especialmente pelo interesse dos alunos.

Para os próprios alunos da UNATI, a aprendizagem é caracterizada também através desse atributo, contudo são as dificuldades na apreensão dos novos



conhecimentos que aparecem como os conteúdos mais citados, por esse grupo de participantes.

Segundo os professores, em 40,00% das respostas, o processo de ensino e aprendizagem na velhice é igual ao que ocorre em outras fases da vida e, por essa razão, não demandaria modificações na prática das atividades realizadas. Dos professores que responderam que a aprendizagem na velhice possui características que a diferenciam, 40% indicaram também, mesmo que indiretamente, necessidades de alterações em sua prática no programa.

Além das citações já apresentadas acima, a exemplo, pode-se citar também as respostas dos dois professores que caracterizaram a aprendizagem na velhice como um processo diferente do que ocorre na juventude em razão dos conhecimentos adquiridos ao longo da vida e que, indiretamente fizeram menção a uma dificuldade encontrada por eles no ensino dos idosos:

*“Sim, é diferente, pois possuem paradigmas a serem quebrados” (P15).*

*“Sim, é necessário abordar assuntos que façam parte da vida e tenham significado para eles” (P7).*

Tais respostas remetem a um aspecto bastante significativo na compreensão do ensino e da aprendizagem na velhice, ou seja, na consideração da tão citada *“experiência de vida dos idosos”* dentro de uma prática que se objetiva ser educativa.

Para a reflexão dessa questão, faz-se necessário recorrer aos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky (1994), os quais podem trazer contribuições importantes à compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Para esse autor, a aprendizagem se desenvolve a partir de um movimento dialético de trocas interacionais, em que o indivíduo, entendido como um ser

humano intrinsecamente social, se apropria do conhecimento histórico e culturalmente produzido pela humanidade (LEITE, 2003).

Utilizando dos conceitos de Nível de Desenvolvimento Real e Zona de Desenvolvimento Proximal, ele ainda traz para a discussão do ensino e aprendizagem a importância e necessidade do processo educacional ser organizado a partir dos conhecimentos que os alunos já possuem em direção à estágios mais complexos de interação, comportamento e funcionamento intelectual.

Assim, do ponto de vista educacional, é de extrema importância que os conhecimentos e habilidades já desenvolvidas pelos idosos sejam considerados nas atividades propostas pelas UNATIs e que dessa maneira, elas possam “empurrar” o desenvolvimento e colocar em movimento vários processos psíquicos que, de outra maneira, seriam impossíveis de acontecer (VYGOTSKY, 1998).

Esse posicionamento demonstra a relação inerente entre a aprendizagem e o desenvolvimento, pois o sujeito parte do nível de desenvolvimento real em que se encontra para a aquisição de um novo conhecimento e, ao realizar esse processo, depara-se com uma nova possibilidade de aprendizagem de maior complexidade, produzindo o desenvolvimento de aquisições que, até o momento, se davam no nível potencial do sujeito, ou seja, aquilo que podia fazer, mas que ainda não apresentava condições de realizar, de modo autônomo.

Nesse sentido, com a aquisição de um novo conhecimento, ocorre uma modificação na organização das estruturas das formas psicológicas superiores do indivíduo, sendo que, ao atingir um novo e mais complexo nível de funcionamento, é criada e definida uma nova zona de desenvolvimento proximal, ampliando assim a sua capacidade e interesse de apreensão para outros saberes.

Além de garantir significado aos conteúdos apreendidos pelos alunos, a aprendizagem quando efetivamente organiza novas funções psíquicas, a partir daquelas já existentes, permite aos aprendizes desenvolverem-se e apropriarem-se de novas formas de conhecimento e, através disso, adquirirem “novos modos de pensamento” e ultrapassarem os limites do seu desenvolvimento natural (LURIA, 1990).

Outro aspecto que pode se depreender das respostas dos participantes, em especial dos alunos, diz respeito à relação professor e aluno.

Segundo Ferrigno (2003), nos programas direcionados a pessoa idosas, há uma rica troca intelectual e afetiva entre alunos e professores, comumente pertencentes a uma geração mais jovem, e uma transformação dos mesmos a partir de influências recíprocas.

Idosos e jovens, segundo o autor, possuem conhecimentos e habilidades desenvolvidas em áreas diversas e, sendo assim, proporcionar a interação entre essas pessoas é favorecer trocas de conhecimentos, aprendizagem e desenvolvimento a ambos.

Essa particularidade da educação dos idosos expressa por Ferrigno traz em si, a concepção de aprendizagem postulada por Vygotsky e já descrita nessa seção: a aprendizagem e, por consequência o desenvolvimento, se dão nas relações dos homens com o mundo através da mediação do outro.

Aos alunos participantes da pesquisa, a ênfase que colocam sobre a diferente relação que estabelecem com os professores pode ser compreendida olhando-se para o modelo de educação que, provavelmente, fundamentou as práticas educativas presentes ao longo dos anos de sua escolarização.

No período de escolarização formal, ocorrido para esses alunos, há cerca de 40 ou 50 anos, a educação pautava-se, predominantemente, em modelos tradicionais. Nesses moldes, o professor é aquele que toma as decisões fundamentais e detém o conhecimento. Os alunos, apresentam-se como objetos da ação educativa e receptáculos de conhecimentos (LIBÂNEO, 1994).

A experiência atual em um programa educativo não formal e a possibilidade de reconhecer-se enquanto um sujeito ativo que têm conhecimentos, certamente, modifica a representação que tais alunos constroem sobre a aprendizagem na velhice.

É interessante salientar que para os professores, os aspectos positivos mais citados com relação à velhice foram exatamente a “*sabedoria*” e o “*conhecimento*” dos idosos, conteúdos estes que podem se referir à consideração do aluno idoso enquanto uma pessoa detentora de saberes, que pode compartilhar conhecimentos no processo educativo.

Entretanto, esta opinião entre os professores ainda é restrita, pois observou-se que apenas dois professores fizeram referência a esses conteúdos na definição das especificidades da aprendizagem na velhice.

Nas análises até aqui apresentadas, contudo, nota-se que somente foi possível chegar a algumas reflexões a respeito da educação dos idosos, pois todos os professores e alunos, independentemente de relatarem dificuldades, indicaram ser possível aprender na velhice, ou seja, que ao longo de toda a vida pode-se estar em constante aprendizado.

### 6.4.3 Aprender e ensinar de formas diferentes

Como já descrito na seção anterior, professores e alunos indicaram diferenças na forma de compreender a aprendizagem na velhice e a partir de suas respostas foi possível inferir a necessidade ou não de adaptações no ensino direcionado a pessoas idosas.

Para que esse conteúdo fosse melhor analisado, foi perguntado diretamente aos participantes se eles consideravam necessárias adaptações nas atividades oferecidas pela UNATI. A partir das respostas dos professores e alunos foi possível delimitar, de modo geral, duas categorias de análise:

1. São necessárias adaptações no processo educacional;
2. Não são necessárias adaptações

Na primeira categoria, de modo complementar, foram consideradas ainda para a análise das representações, quatro sub-categorias, as quais expressam em que aspectos os participantes da pesquisa relataram necessidades de adaptações com buscar a melhor atender à expectativas e características específicas dos freqüentadores desta UNATI. Foram elas:

- 1.1 adaptações de infra-estrutura;
- 1.2 adaptações quanto ao conteúdo
- 1.3 adaptações quanto às estratégias didático-metodológicas
- 1.4 adaptações quanto à temporalidade

Os resultados em frequências e porcentagens, seguem na tabela a seguir:

**Tabela 14.** Frequências e porcentagens das respostas dos professores e alunos, em relação à necessidade de adaptações nas atividades desenvolvidas na UNATI

Categorias	Professores		Alunos	
	%	N	%	N
1. Necessárias	43,75	7	61,90	13
1.1 infra-estrutura	14,29	1	30,77	4
1.2. conteúdos	28,57	2	7,69	1
1.3 estratégias didático-metodológicas	28,57	2	30,77	4
1.4 temporalidade	28,57	2	30,77	4
2. Não necessárias	56,25	9	39,10	8
Total	100	16	100	21

Segundo as respostas dos alunos, as aulas ou atividades da UNATI investigada necessitariam de adequações, especialmente no que diz respeito à adaptações na infra-estrutura, no tempo de realização das atividades e no uso de algumas estratégias didático-metodológicas.

Dentre as citações mais presentes nas respostas desse grupo de participantes, evidenciaram-se: *“aulas em ritmo mais lento”* e com *“maior duração”*; melhoria da *“acústica das salas de aula”*, *“apostilas com resumos dos conteúdos das aulas”*; *“provas bimestrais”* para verificação da aprendizagem, *“professores assistentes”*, disponibilidade de *“um computador por aluno nas aulas de informática”*; cursos com temas *“voltados a assuntos do cotidiano dos idosos”*; *“continuidade das atividades”* ao longo dos semestres letivos e ampliação das *“oportunidades de participação dos alunos nas aulas”* através do *“relato de experiências”*.

Já os professores, respondendo a essa mesma questão, disseram, na maioria, não realizar adequações ou não ver a necessidade de realizar adequações nas aulas para os alunos da UNATI (56,25%). As respostas positivas a esta questão, indicaram de forma equilibrada necessidades de adaptações relacionadas aos conteúdos, estratégias didático-metodológicas, infra-estrutura e temporalidade.

Dentre as respostas que compreenderam a necessidade de adequações na metodologia das atividades educativas para essa população específica, tem-se que apenas um professor buscou conhecer, através da aplicação de um questionário, os interesses e, como consequência, as possíveis necessidades dos alunos.

*“No começo do ano foi aplicado um questionário para ver os interesses dos alunos” (P3).*

As outras respostas do professores que indicaram modificações, enfatizaram a necessidade de adequar as atividades às condições físicas limitantes dos idosos, como, por exemplo:

*“A emissão das palavras, a preocupação em acentuar a dicção e o timbre da voz” (P10).*

*“Os exercícios (especialmente os físicos) são modificados de forma a não exigir muito dos alunos” (P18).*

*“Sim, ao explicar é necessário explicar e realizar concomitantemente. Após, passar na carteira de cada aluno para auxiliar. É necessário repetir o procedimento lentamente, observar como está sendo realizado. Às vezes, é necessário fazer junto com o aluno” (P9).*

Pelas respostas dos professores, pode-se observar também que as maiores dificuldades no exercício das atividades que realizam na UNATI, referem-se a aspectos típicos, segundo eles, da personalidade na velhice. As respostas abaixo exemplificam tal consideração:

*“São carentes de afeto, que necessitam de muita atenção” (P9).*

*“Melindre, ciúmes e autoritarismo. Tento deixar claro que todos são importantes no grupo” (P18).*

*“Às vezes sinto preocupação em como colocar certos conteúdos da História sem ferir a sensibilidade dos idosos” (P10).*

*“Questão dos paradigmas, valores que já possuem. É preciso colocar um outro lado que não é visto por eles” (P15).*

Algumas respostas dos professores indicaram também, mesmo que indiretamente, realizações de modificações no exercício de suas atividades no programa. Segundo a compreensão de aprendizagem considerada na análise deste trabalho, tais preocupações deveriam estar presentes em qualquer prática que se objetive ser educativa e, portanto, não caracterizariam especificidades da educação na velhice. Os trechos abaixo exemplificam a discussão:

*“Transmitir um conteúdo que seja útil e que possam compreender” (P16).*

*“Transmitir um conteúdo, transformar algo complexo em algo que possa ser compreendido e utilizado por eles. É necessário preparação e cautela”.*

*“Agregar conhecimentos à vida prática dos alunos” (P17).*

Esses cuidados se referem, como escreve Libâneo (1994), à organização do processo de apropriação de conhecimentos, o qual deve acontecer de maneira que aspectos teóricos e práticos sejam percebidos ao mesmo tempo pelo aluno, e que ao confrontá-los, ele amplie sua experiência. Diante da compreensão de aprendizagem expressa na análise dos dados, o processo de apropriação de novos conhecimentos sempre se apóia sobre uma estrutura pré-existente, sobre determinados conhecimentos anteriores acerca da realidade.

Em síntese, comparando-se as representações de aprendizagem na velhice e as respostas à questão sobre necessidades de modificação das práticas, observa-se que os alunos foram os que indicaram maiores dificuldades na aprendizagem e



sinalizaram também necessidade de adaptações de alguns aspectos das atividades desenvolvidas para que estas pudessem atingir seus objetivos plenamente.

As respostas dos professores estiveram consonantes nas duas questões: eles percebem menos dificuldades na aprendizagem dos idosos e consideraram, portanto, menor a necessidade de alterações na prática educativa com vistas a torná-la mais efetiva.

A respeito da consideração da tão citada “experiência dos alunos idosos” e do grande “interesse em aprender”, apesar de vários professores indicarem preocupação com esse aspecto, somente um professor explicitou, ao responder ao questionário, a realização de uma atividade específica com vistas a apreender tais questões no início do semestre letivo.

A diversidade de respostas sobre a forma de ensinar e aprender na velhice reflete a ausência de produção e divulgação de estudos sobre o desenvolvimento e a aprendizagem de adultos e idosos. Mesmo considerando que a educação possui fundamentos básicos que se aplicam a todos os indivíduos, independente de sua faixa etária, assim como escreve Oliveira (1999), esbarra-se em uma limitação considerável da Psicologia. As teorias do desenvolvimento referem-se, historicamente, de modo predominante, à criança e ao adolescente, não tendo estabelecido, na verdade, uma “boa Psicologia do adulto” (p. 2). Os processos de construção de conhecimento e de aprendizagem dos adultos e idosos são, assim, muito menos explorados na literatura psicológica do que aqueles referentes às crianças e adolescentes.

Ainda segundo a autora:

Embora nos falte uma boa psicologia do adulto e a construção de tal psicologia esteja, necessariamente, fortemente atrelada a fatores culturais, podemos arrolar algumas características dessa etapa da vida que distinguiriam, de maneira geral, o adulto da criança e do

adolescente. O adulto [mais ainda o idoso] traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas. Com relação a inserção em situações de aprendizagem, essas peculiaridades da etapa de vida em que se encontra o adulto fazem com que ele traga consigo diferentes habilidades e dificuldades (em comparação com a criança) e, provavelmente, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem (OLIVEIRA, 1999; p.2-3).

Ainda merecem destaques como pontos de atenção da educação do idoso, as respostas dos alunos participantes que indicaram a necessidade de serem mais ouvidos nas aulas e de existir uma continuidade ou progressão nos cursos.

Esse último aspecto relaciona-se à questão apontada por BOSI (1994), quando se refere à impossibilidade de desenvolvimento de projetos futuros pela pessoa idosa dentro da organização social que se vive hoje.

Programar cursos que tenham sucessivas etapas ao longo dos semestres pode favorecer com que os idosos reencontrem o sentido de construir e alcançar objetivos nessa fase da vida. Além disso, pode favorecer à consecução de um dos objetivos do programa que, segundo a avaliação tanto de professores como dos alunos na Escala de Expectativas em relação à UNATI, apresentou o menor índice de satisfação: expectativas em relação ao futuro.

Uma prática repetitiva não condiz com os objetivos educativos e humanizadores a que uma UNATI se propõe. Ela parece se aproximar, ao contrário, de uma postura que acaba por infantilizar os idosos e dos pressupostos que privilegiam a realização de atividades somente como ocupação de tempo livre e que são tão criticadas pelas propostas de programas dessa natureza.

Considerar as representações de velhice e educação, de professores e alunos, e suas implicações para a prática e relações que se estabelecem dentro de programas voltados ao idoso é o primeiro passo a caminho da reflexão sobre as

tantas possibilidades que eles representam aos jovens professores, alunos idosos e à sociedade em geral.

Nesse sentido, faz-se necessário ouvir o discurso dos professores, suas impressões, e assegurar a eles condições para o exercício de uma prática consonante com os objetivos maiores de uma proposta educativa e, portanto, também política. Aos idosos é fundamental também dar voz para que sejam ouvidos e para que participem ativamente do processo educativo e da definição de situações que requeiram mudanças (CACHIONI, 2002).

Nas palavras da autora:

Faz-se necessário que essa clientela opte pelo meio mais estimulante e prazeroso de aprender, atingindo propósitos que dêem sentido à vida. Segundo Simone de Beauvoir (1990), 'a liberdade e a lucidez não servem para grande coisa se nenhum objetivo nos solicita mais; elas têm um grande valor se ainda somos habitados por projetos'. A autora acrescenta que "a maior sorte do velho, mais que gozar de boa saúde, é sentir que, para ele, o mundo está ainda povoado de fins; a ausência de projetos mata o desejo de aprender (p.24)

## **CONSIDERAÇÕES**

### **ALGUMAS POSSIBILIDADES**

O objetivo deste trabalho foi o de identificar as representações sociais presentes no universo de pensamento de alunos e professores de uma UNATI a respeito da velhice, do processo de envelhecimento humano e dos aspectos relacionados à educação do idoso.

Antes, contudo, é necessário esclarecer que neste trabalho não se pretendeu aproximar as propostas da educação no contexto das UNATIs à educação formal presente na Educação Escolar. Buscou-se sim, reconhecer as características educativas presentes nesses espaços, assim como presentes também em tantas outras esferas da prática social em que existe a ampliação, produção e disseminação de saberes e modos de ação (conhecimentos, conceitos, habilidades, hábitos, procedimentos, crenças e atitudes) (LIBÂNEO, 1991).

Segundo este mesmo autor, essa ampliação do conceito de educação e a diversificação das atividades educativas que hoje se observa para além das unidades escolares, é um dos fenômenos mais significativos dos processos sociais contemporâneos.

Mesmo não sendo uma prática escolar formal, pode-se considerar as atividades desenvolvidas nas UNATIs enquanto práticas educativas, uma vez que por educação compreende-se:

(...) o conjunto dos processos, influências, estruturas e ações que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais, visando a formação do ser humano (LIBÂNEO, 1991, p.7)

Sendo, portanto, uma prática educativa, as atividades desenvolvidas nas UNATIs precisam ser pensadas também, necessariamente, em termos de seus interesses, objetivos e modos de ação – para que, porquê e como.

Nesse sentido, compreender as representações sociais daqueles que compõem o programa é o passo inicial para o entendimento dessas questões, sobre as quais se edificam suas ações.

A Teoria das Representações Sociais serviu como modelo teórico e metodológico de análise dos dados obtidos nesta pesquisa, por meio de diferentes instrumentos de coleta, e permitiu conhecer a formação do universo de pensamento de professores e alunos, a partir das relações sociais estabelecidas por estes e pela associação de elementos subjetivos.

A possibilidade de transformação das representações sociais pela ancoragem de novos elementos não familiares a um núcleo central estável, que se dá pela experiência do indivíduo em novos contextos, nos quais estabelece novas e diferentes relações sociais, foi o eixo condutor das análises deste estudo.

Através dele foi possível olhar para os resultados da pesquisa buscando elementos que pudessem auxiliar na compreensão de desenvolvimento e aprendizagem na velhice através dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural e chegar também próximo do conceito e dos já amplamente comprovados benefícios da Intergeracionalidade.

Retomando os resultados apresentados, observou-se, de modo geral, que as representações dos professores sobre a pessoa idosa, velhice e aprendizagem nessa fase da vida foram mais positivas que as representações dos próprios alunos do programa.

Tais resultados podem indicar que os professores, em sua maioria, jovens universitários, concebem de forma mais positiva e até gratificante o processo de envelhecimento e vivência da velhice, em razão, possivelmente, da convivência com pessoas mais velhas. Esse “aprendizado sobre a velhice” é um dos grandes benefícios dos programas voltados a pessoas idosas que congregam gerações diferentes em um único espaço, compartilhando saberes e experiências.

Os resultados encontrados por Venturini e Bokany (2007), em uma grande pesquisa a respeito das representações da velhice com pessoas jovens e idosas, revelaram que a imagem que os não idosos têm da velhice é mais negativa e portanto, preconceituosa, que a avaliação que os próprios idosos fazem de sua condição.

Estes dados, em razão de sua grande abrangência no território nacional e confiabilidade metodológica, podem também, em certa medida, validar a hipótese explicativa dos resultados encontrados na presente pesquisa. Se comparados os resultados obtidos, torna-se possível inferir que a convivência intergeracional em espaços educativos pode modificar as representações sociais tanto das pessoas idosas como daquelas mais jovens que ali convivem.

Uma outra interpretação aos altos escores presentes nas respostas dos professores, se comparados ao dos alunos, pode se referir a uma “idealização” da pessoa idosa ou a uma aproximação ao conceito de “terceira idade” que em si, apesar de trazer uma nova representação da velhice mais positiva e repleta de possibilidades, carrega também a homogeneização da velhice e do processo de envelhecimento.

Na questão da aprendizagem, os idosos também parecem ter indicado mais claramente suas dificuldades que os professores, além da necessidade de

modificações em alguns aspectos didáticos das atividades oferecidas pelo programa para atender as suas especificidades educacionais.

Já os professores, pela visão mais otimista da velhice indicaram menos dificuldades que os alunos no processo de aprendizagem e, por consequência, necessidades menores de modificações no ensino ou desenvolvimento das atividades.

A educação na velhice, para os participantes de ambos os grupos, pareceu também considerar as diferenças existentes no processo que ocorre nessa fase da vida ao que ocorre em diferentes outros contextos, especialmente pela não consideração da UNATI enquanto um espaço que deve seguir o modelo formal de educação e representar uma oportunidade educativa compensatória. Ao contrário a UNATI deve ser um espaço de manifestação dos saberes dos idosos (representados pelas tão presentes características “sabedoria” e “experiência de vida”) e construção de novos conhecimentos junto aos ensinamentos que os professores também oferecem a eles.

Este posicionamento fundamenta-se na perspectiva histórico-cultural de compreensão do processo de aprendizagem e desenvolvimento, a qual proporciona uma análise crítica da naturalização de tais fenômenos em qualquer fase da vida.

As particularidades do ensino e da aprendizagem na velhice, precisam ser compreendidas mais que somente pela consideração dos possíveis declínios que algumas funções psicológicas podem sofrer com o passar dos anos.

Considerando que todas as funções psicológicas tipicamente humanas têm origens socioculturais, estas não podem ser consideradas a priori ou dissociadamente do desenvolvimento sócio-histórico e cultural, somente atreladas a marcadores etários e biológicos.

Como já escrito, para Vygotsky, uma dificuldade para realizar uma operação mental, por exemplo, mesmo que envolva limitações orgânicas não pode ser reduzida aos seus componentes biológicos. É necessário considerar nestes casos, especialmente, as consequências psicossociais geradas por tais dificuldades, as quais podem acentuar, aumentar e consolidar tais dificuldades.

A partir destes apontamentos, é possível voltar à compreensão do processo de ensino e aprendizagem direcionado à pessoa idosa.

Como ainda são, em muitas das vezes, direcionadas às crianças (especialmente àquelas que aprendem de forma considerada “homogênea”), as práticas educacionais acabam por criar barreiras físicas, educacionais e atitudinais para a participação de pessoas que, de alguma maneira, não estão dentro deste pequeno grupo eleito como aprendizes ideais.

Mesmo considerando que a educação possui fundamentos básicos que se aplicam a todos os indivíduos, independente de sua faixa etária, na educação do idoso é preciso levar em conta, como também já exposto neste trabalho, o que escreve Oliveira (1999) sobre a educação de adultos e idosos.

Eles trazem consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados, reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmos e sobre as outras pessoas, além de diferentes habilidades e dificuldades.

Retoma-se, neste ponto também, a dois conceitos já definidos anteriormente neste estudo - Nível de Desenvolvimento Real e Zona de Desenvolvimento Proximal e, por consequência, à importância e necessidade do processo educacional ser organizado a partir dos conhecimentos que os alunos já possuem em direção à estágios mais complexos de interação, comportamento e funcionamento intelectual.



Assim, do ponto de vista educacional, é de extrema importância que os conhecimentos e habilidades já desenvolvidas pelos idosos sejam considerados nas atividades propostas pelas UNATIs e que dessa maneira, elas possam “empurrar” o desenvolvimento e colocar em movimento vários processos psíquicos que, de outra maneira, seriam impossíveis de acontecer.

Além de garantir significado aos conteúdos apreendidos pelos alunos, a aprendizagem quando efetivamente organiza novas funções psíquicas, a partir daquelas já existentes, permite aos aprendizes desenvolverem-se e apropriarem-se de novas formas de conhecimento e, através disso, adquirirem novos modos de pensamento e ultrapassarem os limites do seu desenvolvimento natural.

Com relação à contraposição entre lazer e educação nas propostas da UNATI, entende-se que nesses espaços é preciso agregá-las em planejamentos que sejam capazes de, através de atividades prazerosas, apontar para uma perspectiva de avanço social e emergência de ações autônomas resultantes de processos reflexivos (FREITAS et al, 2002).

A participação dos alunos no planejamento de tais atividades, nesse sentido, é essencial para que elas sejam pertinentes aos seus anseios e ultrapassem a condição de simples ocupação do tempo livre.

Por fim, é preciso ainda considerar neste trabalho o que Rifiotis (2007) chama de desafio ético e teórico das ciências do envelhecimento e das propostas de serviços direcionados ao idoso.

Para o autor o idoso não pode ser considerado um objeto do conhecimento produzido a respeito das questões da velhice e do envelhecimento, mas necessariamente o sujeito dessa produção. Nesse sentido, ouvir o idoso e

considerar o seu discurso é imprescindível ao avanço das ciências envolvidas em discussões como a que se apresenta.

Além disso, deve-se também levar em conta a diferenciação que se faz entre o objeto preferencial, desejado da ciência – o idoso aposentado com necessidades de proteção e apoio e o efetivo objeto de estudo e de ação dessa mesma ciência – “o ‘jovem velho’, aposentado e com recursos suficientes para custear a sua medicalização e lazerização” (p.143).

Essa diferenciação parece estar presente na maioria das representações sociais da velhice e da pessoa idosa, na medida em que são enfatizadas nos discursos a exclusão social do idoso e a sua desvalorização em meio a uma sociedade fundamentada na novidade, no consumo e na produção. Porém, quando medidas são tomadas com vistas a resgatar o papel e importância social do idoso, conferir-lhe posição de cidadão e garantir-lhes os direitos que lhe são retirados, os idosos alvos de tais ações são somente aqueles que apresentam as características (especialmente econômicas) que os permitam envolver-se em tais projetos.

Diante de tal constatação, reconhece-se as particularidades do programa investigado nesta pesquisa em decorrência de sua vinculação a uma instituição de ensino superior privada e do perfil econômico, educacional e de saúde da população por ele atendida. Contudo, é necessário perguntar a que idoso ou a quais idosos esse programa poderia atender?

Dentro de uma proposta de inclusão social, parece existir uma “exclusão dos excluídos” e a não consideração das características que podem estar presentes (e estão) nas pessoas idosas, tendo em vista a heterogeneidade de experiências do envelhecimento humano.

Considerar as habilidades, os aspectos positivos e os ganhos da velhice é um passo importante na discussão da exclusão social dos idosos e na valorização desse grupo etário. Porém considerar também os aspectos deficitários, não normativos que podem estar presentes na vida dos idosos ou de outras pessoas que não se enquadram nas exigências sociais, parece ser o caminho que leva à tolerância, ao diálogo, e a conquista da igualdade de direitos entre todas as pessoas em qualquer fase da vida.

Em síntese, estes foram alguns dos possíveis apontamentos que emergiram da análise das Representações Sociais de professores e alunos de uma Universidade Aberta à Terceira Idade. Sobretudo, é necessário ainda enfatizar, ao término deste estudo, os grandes benefícios alcançados por propostas como estas (e descritos nas respostas dos participantes) que, ao proporcionar o convívio de pessoas com idades e histórias de vida tão diferentes, possibilitam também a criação de vínculos afetivos entre eles e a descoberta de novas e, principalmente, de diversas formas de ser.

Certamente, ao compartilhar experiências e conviver nesses ambientes, novas representações sobre a velhice e a educação vão sendo elaboradas por jovens e idosos e assim, novas práticas sociais que combatam o preconceito etário e busquem uma sociedade mais justa e tolerante vão sendo igualmente construídas.

Para finalizar, ficam lançados aqui também alguns possíveis desdobramentos deste estudo para o aprofundamento das questões despertadas até agora, dentre eles, uma investigação mais aprofundada a respeito do impacto da frequência em uma universidade aberta nas relações familiares de seus alunos e na identidade destes participantes; um estudo comparativo entre universidades abertas vinculadas à instituições públicas e privadas de ensino, em razão das diferentes clientela que

atendem; bem como outros tratamentos estatísticos aos dados apresentados, além, é claro, de propostas de capacitação de professores com vistas à contribuir para a ampliação da excassa produção teórica sobre o processo educativo na velhice e com vistas ao aprimoramento da prática docente direcionada a alunos idosos.

## REFERÊNCIAS

- ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P. *Estudos interdisciplinares de Representação Social*. Goiânia: AB, 1999
- ADORNO, T. W. Tempo livre. In: \_\_\_\_\_ *Palavras e Sinais – Modelos Críticos*. Petrópolis: Vozes, 1995
- ALVES JUNIOR, E. D. *A pastoral do envelhecimento ativo*. 2004. Tese (Doutorado em Educação Física). Faculdade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2004
- ALVES JUNIOR, E. D. Envelhecer e participar de atividades associativas na universidade. *Novo Enfoque*, Rio de Janeiro, v.2, n. 2, p.1-18. 2005. Disponível em: <<http://www.castelobranco.br/pesquisa/docs/edmundodrummond.doc>> Acesso em: 24 abr 2008.
- ARAÚJO, L. F.; CARVALHO, V. A. M. Velhices: estudo comparativo das representações sociais entre idosos de grupos de convivência. *Textos sobre Envelhecimento*, Rio de Janeiro, v.1, n.6, p. 10-22, 2004
- ARAÚJO, L. F.; COUTINHO, M. P. L.; SALDANHAS, A. A. W. *Análise comparativa das representações sociais da velhice entre idosos de instituições geriátricas e grupos de convivência*. *Psico*, Porto Alegre, v. 36, n.2, p. 197-204, 2005
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 1977
- BEAUVIOR, S. *A velhice*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira. 1970
- BOCK, A. M. M. A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e crítica à naturalização da formação do ser-humano: a adolescência em questão. *Cadernos Cedes*. Campinas, v. 24, n. 2, p.26-43, 2004
- BORINI, M. L. O.; CINTRA, F. A. Representações sociais da participação em atividade de lazer em grupos da terceira idade. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, v. 55, n.5, p. 568-574, 2002
- BOSI, E. *Memória e Sociedade. Lembrança de velhos*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994
- BRANCO, P. G. Ser Humano, Educação e Envelhecimento. *Portal do Envelhecimento. Núcleo de Estudos e Pesquisas em Envelhecimento – NEPE*. 2004 Disponível em: <<http://www.portaldoenvelhecimento.nt/acervo/opiniaopublica.htm>> Acesso em: 04 jun. 08
- BRUNS, M. A. T.; ABREU, A. S. O envelhecimento: encantos e desencantos da aposentadoria. *Revista da ABOP*. Porto Alegre, v. 1, n.1.. p. 5-33, 1997
- CACHIONI, M. *Envelhecimento bem-sucedido e participação em uma Universidade Aberta à Terceira Idade: a experiência dos alunos da Universidade São Francisco*.

1998. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, 1998

\_\_\_\_\_. Universidades da Terceira Idade: das origens à experiência brasileira. In: NERI, A. L.; DEBERT, G. G. (Org). *Velhice e Sociedade*. Campinas: Papyrus, 1999

\_\_\_\_\_. *Formação Profissional, motivos e crenças relativas à velhice e ao desenvolvimento pessoal entre professores de Universidades Abertas à Terceira Idade*. Tese (Doutorado em Gerontologia). Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, 2002

\_\_\_\_\_.; PALMA, L. S. A educação permanente: Perspectiva para o trabalho com o adulto maduro e o idoso. In: FREITAS et al. *Tratado de Geriatria e Gerontologia*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2002

\_\_\_\_\_.; NERI, A. L. Educação e Gerontologia: desafios e oportunidades. *Revista Brasileira de Ciências do Comportamento Humano*. Passo Fundo, p. 99-115, 2004

CALDAS, C. P. *Memórias de velhos trabalhadores*. 1993. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva. Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1993.

CAVALCANTI, M. B. Idosos. In: RANGÉ, B. (Org). *Psicoterapia Comportamental e Cognitiva: pesquisa, prática, aplicações e problemas*. Rio de Janeiro: Papyrus, 1998.

CHAUÍ, M. S. Prefácio. In: LAFARGUE, P. *O Direito à Preguiça*. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

COSTA, J. F. *Ordem Média e Norma Familiar*. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

DE GÁSPARI, J. C.; SCHWARTZ, G. M. O idoso e a resignificação emocional do lazer. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Brasília, v. 21, n. 1. p. 69-79, 2005.

DEBERT, G.G. As representações sociais (estereótipos) do papel do idoso na sociedade atual. In: Ministério da Previdência e Assistência Social (Org.) *Anais do I Seminário Internacional. Envelhecimento populacional: uma agenda para final de século*. Brasília, 1996

\_\_\_\_\_. A invenção da Terceira Idade e Rearticulação de Formas de Consumo e Demandas Políticas. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. São Paulo. v. 12, n. 34, p. 39-59, 1997

\_\_\_\_\_. A antropologia e o estudo dos grupos e categorias de idade. In: LINS DE BARROS, M.; MOTTA, A. (Org). *Velhice ou Terceira Idade: estudos antropológicos sobre identidade, memória e política*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 1998

\_\_\_\_\_. Velhice e o Curso de Vida Pós-Moderno. *Revista USP*, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 70-83, 1999

\_\_\_\_\_. , NERI, A. L. *Velhice e Sociedade*. Campinas: Papyrus, 1999

\_\_\_\_\_. Cultura Adula e Juventude como valor. *Revista Kairós*, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 21-44, 2004.

ELIAS, N. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

ERBOLATO, R. M. P L. *Universidade da Terceira Idade: avaliações e perspectivas de alunos e ex-alunos*. Dissertação (Mestrado em Gerontologia). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 1996

ERIKSON, E. H. *O ciclo de vida completa*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 1986

FARIA JUNIOR, A. *Ensino e Educação para o Idoso*. 2000. Tese (Concurso para Titular). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.

FERRARI, M. A. C. Lazer e ocupação do tempo livre na terceira idade. In: PAPALETTO, M. *Gerontologia: a velhice e o envelhecimento em visão globalizada*. São Paulo: Atheneu, 2002

FERRIGNO, J. C. *Co-educação entre gerações*. São Paulo: SESC, 2003

FINATO, M. S. S. *A Universidade Aberta à Terceira Idade e as Redes de apoio afetivo social do idoso*. 2003. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Marília, 2003

FREITAS et al. *Tratado de Geriatria e Gerontologia*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2002

GLASS JUNIOR, J. C. Factors affecting learning in older adults. *Educational Gerontology*, New York, v.22, p. 359-372, 1996

GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1978

GOLDMAN, S. N. Envelhecimento e Educação Permanente: uma pedagogia específica do idoso? *Revista Kairós*, São Paulo, v. 2, p. 27-43, 1999

GOLDSTEIN, L. Produção científica brasileira na área da gerontologia. *Revista. On line da Biblioteca Prof. Joel Martins*, v., n.1, 1999. Disponível em: <<http://www.biblio.fae.unicamp.br/revgeron/llg.htm>>. Acesso em: 07 nov. 06

HADDAD, E. G. M. *A ideologia da velhice*. São Paulo: Editora Cortez.. 1986

IBGE (Fundação Instituto de Geografia e Estatística). *Síntese dos Indicadores Sociais*. Departamento de População e Indicadores Sociais, Rio de Janeiro. 2007.

Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicao-devida/indicadoresminimos/sinteseindicsoais2007/default.shtm>> Acesso em: 21 jul. 07

JODELET, D. *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999

JODELET, D. La representación social: Fenómenos, concepto y teoría. In: MOSCOVICI, S. (Org). *Psicología Social*. Barcelona: Paídos, 1985

JONES, B. D., BAYEN, U. J. Teaching older adults to use computers: Recommendations based on cognitive aging research. *Educational Gerontology*, v. 24, 1998

JUNG, C. G. *Os arquétipos e o inconsciente coletivo*. Petrópolis: Vozes, 1934

JUNQUEIRA, E. D. S. *Velho, e por que não?* São Paulo: Edusc, 1998

KALACHE, A.; VERAS, R. P.; RAMOS, L. R. O envelhecimento da população mundial: novos desafios. *Revista de Saúde Pública*, v. 21, n.3, p.200-210, 1987

KIOMURA, T. *Processo de Aprendizagem do idoso sobre os benefícios da atividade física*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005

LANE, S.T. M. Usos e abusos do conceito de representação social. In: SPINK, M. J. *O conhecimento no cotidiano – as representações sociais na perspectiva da Psicologia Social*. São Paulo: Brasiliense, 1993

LANE, S. T. M., CODO, W. *Psicologia Social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense, 1984

LASCA, V. B. *Treinamento de memória no envelhecimento normal: um estudo experimental utilizando a técnica da organização*. 2003. Dissertação (Mestrado em Gerontologia). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003

LEITE, L. P. *A intervenção reflexiva como instrumento de formação continuada do educador: um estudo em classe especial*. 2003. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual Paulista, Marília, 2003

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos. Inquietações e buscas. *Educar*. Curitiba, n. 17, p. 153-176, 2001

LIMA, A. M. M. *Saúde e envelhecimento: o discurso sanitário nos programas de saúde*. Dissertação (Mestrado em Medicina). Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996



\_\_\_\_\_. *Saúde e Envelhecimento: o autocuidado como questão*. Tese (Doutorado em Medicina Preventiva). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

LIMA, A. P.; VIEGAS, S. M. A diversidade cultural do envelhecimento: a construção social da categoria velhice. *Psicologia*, Porto, v, 2, p. 149-158,1988

LIMA FILHO, J. B. et al. O protagonismo social das pessoas idosas: emancipação e subjetividade no envelhecimento. In: FREITAS et al. *Tratado de Geriatria e Gerontologia*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2002

LINS DE BARROS, M. *Família e gerações*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2006

LITVOC, J.; BRITO, F. C. *Envelhecimento: promoção e prevenção*. São Paulo: Atheneu, 2004

LURIA, A. R. *Desenvolvimento Cognitivo – seus fundamentos culturais e sociais*. São Paulo: Ícone, 1990

MAGALHÃES, N. C. Máscaras e conflitos da representação social do idoso na cidade de Juíz de Fora. *Psicologia em Pesquisa*, Juíz de Fora, v. 1, n. 1. p. 52-57, 2007

MARCELLINO, N. C. *Estudos do lazer: uma introdução*. Campinas: Autores Associados, 1996

\_\_\_\_\_. Políticas de lazer: mercadores ou educadores? Os cínicos bobos da corte. In: MARCELLINO, N. C. *Lazer e esporte: políticas públicas*. Campinas, Autores Associado, 2001

MARCONI, M. A. e LAKATOS, E. M. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Atlas, 1980.

MEDRADO, B. O idoso e a representação de si. *Psicologia*, São Paulo, v.2, n.1, 1994

MELO, V. A.; ALVES JUNIOR, E. D. *Introdução ao Lazer*. São Paulo: Manole, 2003

MOODY, H. R. Philosophical presuppositions of educations for old age. *Educational gerontology*. Barcelona: CEAC. 1989. In: OLIVEIRA, F. S.; OLIVEIRA, R. C. *O ensinar e o aprender com a Terceira Idade*, 2004. Disponível em: <<http://www.presidentekennedy.br/rece/trabalhos-num3/artigo22.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 07

MOSCOVICI, S. *A representação social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978

MOSCOVI, S. Prefácio. In: GUARESCHI, P. (Org). *Textos em Representação Social*. Petrópolis: Vozes, 1995

MWEWA, M. Entretenimento, “Tempo Livre” e Sociedade de Consumo no Mundo da Capoeira. *Revista Brasileira de Educação Física, Esporte, Lazer e Dança*. São Paulo, v. 2, n. 2, p. 48-55, 2007

NERI, A. L. *Envelhecer num País de jovens. Significados de velho e velhice segundo brasileiros não idosos*. Tese de Livre Docência – Universidade de Campinas – UNICAMP, Campinas, 1991

\_\_\_\_\_. Qualidade de vida no adulto maduro: interpretações teóricas e evidências de pesquisa. In: NERI, A. L. *Qualidade de Vida e Idade Madura*. Campinas: Papyrus, 1993

\_\_\_\_\_. Psicologia do Envelhecimento. Uma área emergente. In A. L. Neri (Org.). *Psicologia do Envelhecimento*. Campinas: Papyrus, 1995

\_\_\_\_\_. *Qualidade de Vida e Educação*. Texto não publicado, Núcleo de Estudos Avançados em Psicologia do Envelhecimento. FE: UNICAMP, 1997

\_\_\_\_\_.; CACHIONI M., Velhice bem sucedida e educação, In: NERI, A. L.; DEBERT, G. G. *Velhice e Sociedade*, Campinas: Papyrus, 1999,

\_\_\_\_\_.; FREIRE, S. A. (Org). *E por falar em boa velhice*. Campinas: Papyrus, 2000

\_\_\_\_\_. (Org). *Maturidade e Velhice*. Campinas: Papyrus, 2001

\_\_\_\_\_.; CACHIONI, M.; RESENDE, C. R. Atitudes em relação à velhice. In: FREITAS et al. *Tratado de Geriatria e Gerontologia*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2002

\_\_\_\_\_.; JORGE, M. D. Atitudes e conhecimentos em relação à velhice em estudantes de graduação em educação e em saúde: subsídios ao planejamento curricular. *Estudos de Psicologia*. Campinas, v. 23, n. 2, p. 127-137, 2006

NUERNBERG, A. H. Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual. *Psicologia em Estudo*, Mariangá, v. 13, n.2, p. 307-316, 2008

OLIVEIRA, M. K., *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993

OLIVEIRA, M. K. *Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem*. In: Anais do XXII Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 1999

OLIVEIRA, F. S.; OLIVEIRA, R. C. *O ensinar e o aprender com a Terceira Idade*, 2004. Disponível em: <<http://www.presidentekennedy.br/rece/trabalhosn3/artigo2.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 07

OMOTE. S. Deficiência: da diferença ao desvio. In: MANZINI, E. J.; BRANCATI, P. R. (Org). *Educação Especial e Estigma*. Marília: UNESP-Marília Publicações, 1999

PACHECO, J. L. *Educação, Trabalho e Envelhecimento: estudo das histórias de vida de trabalhadores assalariados focalizando as relações com a escola, com o trabalho e com possíveis sintomas depressivos após aposentadoria*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002

PALMA, L. T. S. *Educação Permanente e qualidade de vida. Indicativos para uma velhice bem-sucedida*. Passo Fundo: UPF Editora, 2000

PAPALÉO NETTO, M. O estudo da velhice no século XX: histórico, definição de campo e termos técnicos. In: FREITAS et al. *Tratado de Geriatria e Gerontologia*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2002

\_\_\_\_\_.; BORGONOV, N. Biologia e teorias do envelhecimento. In: PAPALEO NETTO, M. (Org). *Gerontologia: a velhice e o envelhecimento em visão globalizada*, São Paulo: Atheneu, 2002

PASKULIN, L. M. G.; VIANA, L. Perfil sociodemográfico e condições de saúde auto-referidas de idosos. *Revista de Saúde Pública/Journal of Public Health*, v, 41, p. 757-768, 2007

PEIXOTO, C. De volta às aulas ou de como ser estudante aos 60 anos. In: NERI, A. L.; FREIRE, S. A. (Org). *E por falar em boa velhice*. Campinas: Papyrus, 2000

PEREIRA DA SILVA, F. *Crenças em relação à velhice, bem-estar subjetivo e motivos para frequentar uma Universidade da Terceira Idade*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Campinas – UNICAMP, Campinas, 1999

PINO, A. O social e o cultural na obra de Lev. S. Vigotski. *Educação e Sociedade*. Campinas: Unicamp, v. 21, n. 71, p. 45-78, 2000

PIZZOLATO, C. E. *Características da construção do processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira (inglês) com adultos da terceira idade*. 1995. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade de Campinas – UNICAMP, Campinas, 1995.

RAHAL, E. R. L. Faculdade da Terceira Idade de São José dos Campos - Reflexos na vida de seus alunos. *A Terceira Idade*, SESC São Paulo, n. 8, p. 52-69, 1994

RAMOS, L. R.; VERAS, R. P.; KALACHE, A. Envelhecimento populacional: uma realidade brasileira. *Revista de Saúde Pública*, v. 21, n.3, p. 211-224, 1987

RIFIOTIS, T. O idoso e a sociedade moderna: desafios da Gerontologia. *Revista Pro-Posições*. Campinas, v. 18, n.1, p. 137-151. Disponível em: <<http://http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/textos/52-artigos-rifiotist.pdf>> Acesso em: 14 mai. 08

ROCHA, S. M.; GOMES, M. G. C.; LIMA FILHO, J. B. O protagonismo social das pessoas idosas: emancipação e subjetividade no envelhecimento. In: FREITAS et al. *Tratado de Geriatria e Gerontologia*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2002

RODRIGUES, M. C. O lazer do idoso: barreira a superar. *Revista Brasileira Ciência e Movimento*. Brasília, v. 10, n. 4, p. 105-108. 2003.

SÁ, C. P. Representações sociais: o conceito e o estado da atual da teoria. In: SPINK, M. J. (Org.). *O conhecimento do cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1993.

SALGADO, M. *Velhice, uma nova questão social*. São Paulo: SESC/CETI, 1982

SANT'ANNA, M. J. G. UNATI, a velhice que se aprende na escola: um perfil de seus usuários. In: NERI, A. L.; FREIRE, S. A. (Org). *E por falar em boa velhice*. Campinas: Papirus, 2000

SANTOS, A. T.; SANTOS SÁ, M. A. A. De volta às aulas: ensino e aprendizagem na terceira idade. In: VERAS, R. P. (Org.). *Terceira Idade: desafios para o Terceiro Milênio*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1997

SANTOS, M. F. S. *Identidade e aposentadoria*. São Paulo: EPU. 1990

SIMÕES, A. Desenvolvimento Intelectual do Adulto. In: LIMA, L. C. (Org). *Educação de Adultos*. Braga: Universidade de Minho, 1994

SIQUEIRA, M. E. C. Teorias sociológicas do envelhecimento. In: FREITAS et al. *Tratado de Geriatria e Gerontologia*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2002

SIQUEIRA, R. L., BOTELHO, M. I. V., & COELHO, F. M. G. A velhice: algumas considerações teóricas e conceituais. *Ciência & Saúde Coletiva*. Rio de Janeiro, v. 7, n. 4, 2002

SOUZA FILHO, E. A. Análise das representações sociais. In; SPINK, M. J. *O conhecimento no cotidiano*. São Paulo: Brasiliense, 1993

SPINK, M. J. P. The concept of social representations in Social Psychology. *Cadernos de Saúde Pública*. Rio de Janeiro, v. 9, n.3, p. 300-308, 1993

STARLING, R. R. Contingências de reforço vagamente definidas: constuindo prematuramente a velhice. In: R. R. KERBAUY e R. C. WIELNSKA (Orgs.). *Sobre comportamento e cognição: Psicologia comportamental e cognitiva - da reflexão teórica à diversidade na aplicação*. v. 4. Santo André: ARBytes. 1999

STUCCHI, D. O curso de vida no contexto da lógica empresarial: juventude, maturidade e produtividade na definição da pré-aposentadoria. In: LINS DE BARROS, M. M. (Org). *Velhice ou Terceira ladde: estudos antropológicos sobre identidade, memória e política*. Rio de Janeiro: FVG Editora, 1998

TAMER, N. L.. *Calidad y Equidad en la Educación de os Adultos Mayores. Escuela Abierta*. n. 3, 1999

TONI, I. M. A realidade brasileira das IES: perfil, expectativas e caracterização dos alunos das UNATIS. In: *Fórum Nacional de Coordenadores de Projetos da Terceira*

*Idade de Instituições de Ensino Superior e IX Encontro Nacional de Estudantes da Terceira Idade de Instituições de Ensino Superior*. 2007. Disponível em: <[http://www.uces.br/ucs/extensao/unti/evento/download\\_palestras](http://www.uces.br/ucs/extensao/unti/evento/download_palestras)> Acesso em: 07 jun. 08

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Portaria nº 1991/2001. *Regimento do Núcleo UNESP-UNATI da Pró-Reitoria de Extensão Universitária*. Disponível em: <<http://www.unesp.br/proex/legislacao/portunesp1912001.php>> Acesso em: 01 abr 2009

VELOZ, M. C. T. et al. Representações sociais do envelhecimento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 52-57, 1999

VERAS, R. *País jovem de cabelos brancos*. Rio de Janeiro: Editora Relume-Dumará/UERJ, 1994

\_\_\_\_\_, e CALDAS, C. P. Promovendo a saúde e a cidadania do idoso: o movimento das universidades da terceira idade. *Ciência & Saúde Coletiva*. Rio de Janeiro, v.9, n.2, 2004

\_\_\_\_\_, R. P.; RAMOS, L. R.; KALACHE, A. Crescimento da população de idosos no Brasil: mudanças e consequências para a sociedade. *Revista Brasileira de Saúde Pública*, v.21, n.3, p. 225-233, 1987

VENTURINI, G., BOKANY, V. A velhice no Brasil: contrastes entre o vivido e o imaginado. In: NERI, A. L. (Org). *Idosos no Brasil: vivências, desafios e perspectivas na Terceira Idade*. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2007

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994

VYGOTSKY, L. S. *Fundamentos da Defectologia*. Madrid: Visor, 1997

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998

WITTER, G. P. Tarefas de desenvolvimento do idoso. *Estudos de Psicologia*. Campinas, v. 23. n.1. 2006

## ANEXO A

<b>Alunos</b>	<b>Gênero</b>	<b>Idade</b>	<b>Estado Civil</b>	<b>Escolaridade</b>	<b>Aposentado/ Realiza atividade remunerada</b>
1	Masculino	60	Separado	Super. Comp.	Sim/Não
2	Feminino	57	Viúvo	Méd. Comp.	Sim/Sim
3	Masculino	64	Casado	Sup. Incomp.	Sim/Não
4	Feminino	60	Viúvo	Méd. Comp.	Sim/Não
5	Feminino	55	Solteiro	Méd. Comp.	Sim/Não
6	Feminino	61	Casado	Méd. Incomp.	NC/NC
7	Masculino	71	Casado	Méd. Comp.	Sim/Não
8	Feminino	79	Casado	Super. Comp.	Sim/Não
9	Feminino	64	Viúvo	Super. Comp.	Sim/Não
10	Feminino	68	Casado	Super. Comp.	Sim/Não
11	Feminino	64	Casado	Super. Comp.	Sim/Não
12	Masculino	63	Casado	Super. Comp.	Sim/Sim
13	Feminino	86	Casado	Méd. Comp.	Sim/Não
14	Masculino	70	Separado	Super. Comp.	Sim/Não
15	Masculino	72	Separado	Super. Comp.	Sim/Não
16	Masculino	58	Casado	Super. Comp.	Sim/Não
17	Feminino	58	Casado	Super. Comp.	Sim/Não
18	Feminino	58	Casado	Super. Comp.	Sim/Não
19	Masculino	62	Casado	Super. Comp.	Sim/Não
20	Feminino	77	Viúvo	Fund. Incom.	NC/NC
21	Feminino	76	Viúvo	Fund. Comp.	Sim/Não
22	Masculino	87	Viúvo	Super. Comp.	Sim/Não
23	Masculino	55	Casado	Super. Comp.	Sim/Não
24	Feminino	55	Solteiro	Super. Comp.	Sim/Não
25	Masculino	69	Viúvo	Super. Comp.	Sim/Não
26	Feminino	55	Separado	Super. Comp.	Sim/Não
27	Feminino	62	Viúvo	Méd. Comp.	Sim/Sim
28	Feminino	66	Casado	Fund. Incom.	Sim/Não
29	Feminino	67	Separado	Super. Comp.	Sim/Não
30	Feminino	62	Casado	Super. Comp.	Sim/Não

Quadro 2: Caracterização dos alunos participantes

## ANEXO B

<b>Professores</b>	<b>Gênero</b>	<b>Idade</b>	<b>Vínculo</b>	<b>Escolaridade</b>	<b>Área Conhecimento</b>
1	Feminino	26	Estagiário	Grad. Compl/ Graduando	Letras
2	Feminino	49	Estagiário	Grad. Compl/ Graduando	Letras
3	Feminino	28	Estagiário	Graduando	Letras
4	Masculino	32	Professor	Doutor	Fisioterapia
5	Masculino	40	Professor	Mestrado	Letras
6	Feminino	20	Estagiário	Graduando	Letras
7	Feminino	21	Estagiário	Graduando	Letras
8	Masculino	37	Professor	Mestrado	Informática
9	Feminino	23	Estagiário	Graduando	Psicologia
10	Feminino	50	Estagiário	Grad. Compl/ Graduando	Letras
11	Masculino	44	Professor	Doutor	Fisioterapia
12	Feminino	25	Estagiário	Graduando	Psicologia
13	Feminino	47	Professor	Mestrado	Psicologia
14	Masculino	37	Professor	Mestrado	Fisioterapia
15	Feminino	44	Professor	Grad. Compl/ Graduando	Informática
16	Feminino	19	Estagiário	Graduando	Psicologia
17	Feminino	20	Estagiário	Graduando	Psicologia
18	Feminino	28	Estagiário	Graduando	Artes Cênicas

Quadro 3: Caracterização dos professores participantes

## ANEXO C

### Escala Diferencial Semântica de Crenças sobre a Velhice

(Adaptado de Neri, 1991, 1995, 1997)

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

**Instrução para ser lida atentamente antes de começar a responder:** Você encontrará a seguir 30 pares de adjetivos ou características que se aplicam às pessoas. Para cada par de características opostas, leia primeiro com atenção, pense bem e conclua qual delas mais se aplica a idosos de um modo geral. O resultado de sua avaliação deverá ser assinalado na escala de cinco pontos que fica entre cada par de características. O 1 representa o valor mais baixo e o 5 o mais alto. Imagine que estivéssemos avaliando o que as pessoas pensam sobre o carnaval. Poderíamos apresentar dois pares de adjetivos.

Assim: **O Carnaval é:**

Alegre 

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 Melancólico

Pecaminoso 

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 Inocente

Ao avaliarmos o primeiro par, isto é, se o Carnaval é alegre ou melancólico, consideraremos o número 1 como o que mais reflete a qualidade de ser alegre e o 5 o que melhor expressa a noção de que o Carnaval é melancólico. Vale o mesmo raciocínio em relação ao segundo par de atributos – pecaminoso/ inocente; em que 1 representa o maior grau de pecado e 5 o maior grau de inocência, na avaliação do evento Carnaval.

Se você considerar que o carnaval é alegre, assinale o 1. Se considerar que ele traz um pouco de melancolia, assinale um número entre o 2 e o 4. Se considerar que o carnaval é melancólico e não alegre, assinale o número 5.

É pensando dessa forma que você deverá responder aos 30 pares de atributos que aparecem a seguir. Depois que escolher o ponto correspondente à sua opinião, **faça um x somente sobre este número**. Não marque mais nenhum número no par.

**O IDOSO É:**

1. Sábio 

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 Tolo

2. Destrutivo 

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 Construtivo

3. Bem-humorado 

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 Mal-humorado

4. Rejeitado 

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 Aceito

5. Desconfiado 

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 Confiante

6. Entusiasmado 

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 Deprimido

7. Isolado 

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 Integrado



8. Ultrapassado	1	2	3	4	5	Atualizado
9. Valorizado	1	2	3	4	5	Desvalorizado
10. Agradável	1	2	3	4	5	Desagradável
11. Doente	1	2	3	4	5	Saudável
12. Ativo	1	2	3	4	5	Inativo
13. Desinteressado pelas pessoas	1	2	3	4	5	Interessado pelas pessoas
14. Esperançoso	1	2	3	4	5	Desesperado
15. Dependente	1	2	3	4	5	Independente
16. Produtivo	1	2	3	4	5	Improdutivo
17. Confuso	1	2	3	4	5	Claro
18. Seguro	1	2	3	4	5	Inseguro
19. Concentrado	1	2	3	4	5	Distraído
20. Rápido	1	2	3	4	5	Lento
21. Cordial	1	2	3	4	5	Hostil
22. Introverso	1	2	3	4	5	Sociável
23. Mesquinho	1	2	3	4	5	Generoso
24. Progressista	1	2	3	4	5	Retrógrado
25. Preciso	1	2	3	4	5	Impreciso
26. Flexível	1	2	3	4	5	Rígido
27. Criativo	1	2	3	4	5	Convencional
28. Persistente	1	2	3	4	5	Inconstante
29. Alerta	1	2	3	4	5	Apático
30. Condescendente	1	2	3	4	5	Crítico

## ANEXO D

### Escala de Expectativas em relação ao programa – Versão para alunos participantes

(Adaptado de Cachioni, 1998)

A. NOME: .....

B. EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO AO PROGRAMA DA UATI/ USC

**1. Gostaríamos de saber como o(a) senhor(a) avalia o programa UATI/ USC e o grau em que suas expectativas estão sendo atendidas em relação a:**

Considere a escala de 5 pontos ao lado de cada item. O primeiro número representa o menor valor (nada) e o número 4, o valor máximo. Você pode escolher ainda os números entre 1 e 3 de forma a graduar sua resposta, se desejar. Assinale um número apenas para cada item.

**Faça um x sobre o valor correspondente a sua opinião:**

1. Aumentar conhecimentos.....	0	1	2	3	4
	nada		muito		
2. Investir no aperfeiçoamento pessoal.....	0	1	2	3	4
	nada		muito		
3. Aumentar contato social.....	0	1	2	3	4
	nada		muito		
4. Ocupar o tempo livre de forma útil.....	0	1	2	3	4
	nada		muito		

**2. Gostaríamos também de saber sua opinião sobre em que grau freqüentar a UATI contribui para o seu bem-estar, quanto aos seguintes aspectos:**

5. Atividades que realiza.....	0	1	2	3	4
	nada		muito		
6. Satisfação.....	0	1	2	3	4
	nada		muito		
7. Produtividade.....	0	1	2	3	4
	nada		muito		
8. Relacionamento familiar.....	0	1	2	3	4
	nada		muito		
9. Expectativas em relação ao futuro.....	0	1	2	3	4
	nada		muito		
10. Saúde física.....	0	1	2	3	4
	nada		muito		
11. Forma de encarar a morte.....	0	1	2	3	4
	nada		muito		
12. Atitude em relação aos jovens.....	0	1	2	3	4
	nada		muito		
13. Atitude em relação a outros idosos.....	0	1	2	3	4
	nada		muito		
14. Capacidade de auto-afirmação.....	0	1	2	3	4

nada muito

15. Memória, inteligência e resolução de problemas do .....  
 dia-a-dia muito

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

nada muito

**3. Finalmente, gostaríamos de saber a sua opinião sobre em que grau a percepção dos outros a seu respeito mudou depois que começou a freqüentar a UATI?**

16. Aceitação .....

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

nada muito

17. Valorização .....

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

nada muito

18. Respeito .....

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

nada muito

19. Credibilidade .....

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

nada muito

20. Confiança na sua capacidade .....

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

nada muito

Obrigada!

## ANEXO E

### Escala de Expectativas em relação ao programa – Versão para professores participantes

(Adaptado de Cachioni, 1998)

A. NOME: .....

#### B. EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO AO PROGRAMA DA UATI/ USC

#### 1. Gostaríamos de saber como você avalia o programa UATI/ USC e o grau em que as atividades oferecidas atendem às expectativas dos alunos idosos em relação a:

Considere a escala de 5 pontos ao lado de cada item. O primeiro número representa o menor valor (nada) e o número 4, o valor máximo. Você pode escolher ainda os números entre 1 e 3 de forma a graduar sua resposta, se desejar. Assinale um número apenas para cada item.

#### Faça um x sobre o valor correspondente a sua opinião:

1. Aumentar conhecimentos.....	0	1	2	3	4
	nada			muito	
2. Investir no aperfeiçoamento pessoal.....	0	1	2	3	4
	nada			muito	
3. Aumentar contato social.....	0	1	2	3	4
	nada			muito	
4. Ocupar o tempo livre de forma útil.....	0	1	2	3	4
	nada			muito	

#### 2. Gostaríamos também de saber sua opinião sobre em que grau freqüentar a UATI contribui para o bem-estar dos participantes, quanto aos seguintes aspectos:

5. Atividades que realiza.....	0	1	2	3	4
	nada			muito	
6. Satisfação.....	0	1	2	3	4
	nada			muito	
7. Produtividade.....	0	1	2	3	4
	nada			muito	
8. Relacionamento familiar.....	0	1	2	3	4
	nada			muito	
9. Expectativas em relação ao futuro.....	0	1	2	3	4
	nada			muito	
10. Saúde física.....	0	1	2	3	4
	nada			muito	
11. Forma de encarar a morte.....	0	1	2	3	4
	nada			muito	
12. Atitude em relação aos jovens.....	0	1	2	3	4
	nada			muito	
13. Atitude em relação a outros idosos.....	0	1	2	3	4
	nada			muito	

14. Capacidade de auto-afirmação..... 

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

  
 nada muito

15. Memória, inteligência e resolução de problemas do ..... 

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

  
 dia-a-dia nada muito

**3. Finalmente, gostaríamos de saber a sua opinião sobre em que grau a percepção dos outros a respeito dos alunos idosos mudou depois que eles passaram a frequentar a UATI?**

16. Aceitação ..... 

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

  
 nada muito

17. Valorização ..... 

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

  
 nada muito

18. Respeito ..... 

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

  
 nada muito

19. Credibilidade ..... 

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

  
 nada muito

20. Confiança na sua capacidade ..... 

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

  
 nada muito

Obrigada!

## ANEXO F

### Questionário – Versão para alunos participantes

(Adaptado de Junqueira, 1999; Cachioni, 2003)

1. Nome: .....
2. Idade: ..... anos
3. Sexo: ( ) masculino ( ) feminino
4. Estado civil: ( ) solteiro(a) ( ) casado(a)  
( ) viúvo(a) ( ) divorciado/separado(a)
5. Escolaridade: .....
6. É aposentado(a): ( ) sim ( ) não
7. Se aposentado(a), qual profissão exercia antes da aposentadoria?  
.....
8. Realiza alguma atividade remunerada atualmente?  
Qual?.....
9. Há quanto tempo participa do programa da UATI/ USC?  
.....
10. Que atividades realiza no programa? .....
- .....
11. Realiza alguma outra atividade direcionada para idosos?  
( ) sim ( ) não
12. Se sim, quais e onde?.....
- .....
13. O que o levou a participar do programa UATI/ USC? .....
- .....
- .....
14. Você acha que participar das aulas para idosos traz ganhos ou vantagens para os alunos?  
( ) sim ( ) não
15. Quais? .....
- .....
16. O que você pensa sobre a velhice?.....
- .....
17. O que é ser idoso para você? .....



## ANEXO G

### Questionário – Versão para alunos participantes

(Adaptado de Junqueira, 1999; Cachioni, 2003)

1. Nome: .....
2. Idade: ..... anos
3. Sexo: ( ) masculino ( ) feminino
4. Estado civil: ( ) solteiro(a) ( ) casado(a)  
( ) viúvo(a) ( ) divorciado/separado(a)
5. Formação acadêmica (graduação, pós-graduação, instituição de ensino e ano de conclusão):  
.....  
.....
6. Ano de início da atuação como educador (ou em atividades relacionadas à educação, p.ex., estágio):.....
7. Antes de iniciar na UATI já tinha experiência com idosos? Onde? Quando?  
.....  
.....
8. Já realizou cursos na área de Geriatria ou Gerontologia? Quando? Onde?  
.....  
.....
9. Há quanto tempo está vinculado ao programa da UATI/ USC?.....
10. O que o levou a desenvolver as atividades/ dar aulas na UATI? .....
- .....
11. Você acha que dar aulas para alunos idosos traz ganhos ou vantagens pessoais para os professores? Se sim, quais? .....
- .....
- .....
12. O que você pensa sobre a velhice?.....
- .....
- .....
13. O que é ser idoso para você?.....



.....  
.....  
20. O que pensa sobre a UATI? .....

.....  
.....  
21. Por que os alunos a procuram?.....

.....  
.....  
22. Como é a sua metodologia nas aulas/atividades? Procure descrever o que e como você faz.

.....  
.....  
23. Algo precisa ser modificado ou adaptado nas aulas/ atividades? Dê alguns exemplos e escreva quais são os objetivos das adaptações.....

.....  
.....  
24. Como é a aprendizagem na terceira idade?.....

.....  
.....  
25. A forma de aprender é diferente? Em que aspectos?.....

.....  
.....  
26. Como você avalia a participação dos alunos idosos no processo de ensino e aprendizagem? .....

.....  
.....  
22. Pensando na sua atuação enquanto educador de idosos, qual a sua maior dificuldade? Como lida com ela? .....

23. Se você fosse definir a velhice em poucas palavras, quais usaria?

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

24. Sugestões: .....

.....  
.....

Muito obrigada!

## ANEXO H

## TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, \_\_\_\_\_, portador do  
 RG n° \_\_\_\_\_, residente à Rua (Av.)  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_, n° \_\_\_\_\_, na cidade de \_\_\_\_\_, estado  
 \_\_\_\_\_, concordo em participar da pesquisa de título “*Análise das concepções e práticas educativas em um Programa de Universidade da Terceira Idade*”, a qual constitui o mestrado da aluna Lauren Mariana Mennocchi, regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da UNESP Bauru, sob orientação da Dra. Lúcia Pereira Leite.

E fui orientado(a) do seguinte:

- *Os questionários para coleta dos dados serão preenchidos em local, horário e data previamente agendadas pela pesquisadora de acordo com a disponibilidade dos participantes.*
- *A proposta de trabalho não apresenta procedimentos invasores nem exposição a materiais prejudiciais à saúde, portanto não apresenta riscos aos participantes.*
- *A proposta pode apresentar benefícios uma vez que oferece subsídios para a melhoria dos serviços prestados a pessoas da terceira idade.*
- *Todos os dados de identificação dos participantes, bem como da Instituição de Ensino Superior serão omitidos preservando o anonimato.*

Estou ciente também de que minha participação é voluntária e dela posso desistir a qualquer momento, sem explicar os motivos.

Bauru, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do participante

Lauren Mariana Mennocchi  
 Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01 Vargem Limpa – Bauru – CEP 17.033-360  
 Fone: (14) 31036077/ (14) 81242706 – email: lamennocchi@hotmail.com