
AS UNIVERSIDADES SENIORES

Motivações e repercussões de percursos em contextos de aprendizagem

Filipa da Silva Machado* & Teresa Medina**

Este artigo apresenta algumas das razões que motivam um número cada vez mais significativo de seniores a participar nas designadas universidades seniores. Por outro lado, visa compreender de que modo as vivências e as aprendizagens aí desenvolvidas influenciam a adaptação dos seniores a esta etapa específica das suas vidas. A partir do testemunho de alguns alunos seniores, evidencia-se o interesse pela atualização e pela aquisição de novos saberes como principal motivação. Sem esquecer que estas instituições promovem a sociabilidade, o bem-estar e a realização pessoal de quem as frequenta, bem como uma perceção otimizada de si próprio, do seu papel social e do envelhecimento. Assim, estes espaços contribuem não só para a valorização daqueles que alcançaram a longevidade, mas também para o fim de representações estereotipadas e discriminatórias que concebem os «velhos» enquanto seres inativos.

Palavras-chave: aprendizagem ao longo da vida, educação permanente, envelhecimento ativo, gerontologia educativa, universidades seniores

Introdução

Perante uma sociedade cada vez mais envelhecida, com a esperança média de vida a aumentar e a taxa de natalidade a diminuir significativamente, nunca é demais centrar o nosso objeto de investigação na população sénior. Segundo a United Nations Educational, Scientific

* Centro de Reabilitação Profissional de Gaia (CRPG) (Vila Nova de Gaia/Portugal).

** CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto (Porto/Portugal).

and Cultural Organization (UNESCO), «há atualmente mais pessoas idosas no mundo em relação ao total da população do que nunca antes, e a proporção continua a aumentar» (1998: 22), sendo necessário reconhecer, valorizar e aproveitar as suas capacidades e competências.

Importa sobretudo saber quem são os *seniores*. Etimologicamente, *senior* é um termo latino, que significava *o mais velho* e também alguém bastante *respeitado*. Com efeito, na Roma Antiga, os *seniores* estavam intimamente relacionados com os membros do Senado (assembleia política, cuja origem do nome provém de *senex* – «velho»), sem esquecer que *senhor*, que deriva de *senior*, se associa historicamente a indivíduos distintos e valorizados socialmente, tais como os membros da nobreza. As próprias expressões idiomáticas *estar senhor de alguma coisa* e *ser senhor de si* remetem para a sabedoria, o poder e a independência. Contudo, será que atualmente se verifica esse respeito e até uma certa admiração pelos *seniores*, pelos mais velhos? Ou será que a conceção «gerontocrática» do passado deu lugar à «juvenilização», isto é, à «hipervalorização» da juventude, desvalorizando-se o papel das gerações mais velhas na sociedade contemporânea (Osório & Pinto, 2007: 8)?

Efetivamente, cada sociedade, num determinado contexto e tempo histórico, conceptualiza os seniores de modo diferente, na medida em que o envelhecimento é influenciado por aspetos biológicos, físicos, psicológicos, sociais, culturais e históricos (Paúl, 1992: 61). Na opinião de Mendizábal (2001: 360), «o século XX, que amanheceu dominado pelos estudos pedagógicos e foi caracterizado por Hellen Key como “o século da criança”, aparece marcado, no seu final, pelos problemas gerontológicos». Uma das principais dificuldades sentidas pelos seniores reside na adaptação a esta nova fase da vida: a aposentação/reforma. Se aposentar deriva de *pausare* (parar), o próprio termo tem uma conotação negativa, transmitindo a ideia de estagnação ao fim de vários anos de vida ativa. Quanto à reforma, no seu sentido mais lato, pode representar o início de um novo ciclo de vida direcionado de uma forma mais otimista. Assim, o envelhecimento não deve ser caracterizado apenas pelas suas consequências negativas mas, pelo contrário, deve ser perspetivado como «sinónimo de experiência, sabedoria acumulada ao longo dos anos e que os idosos podem transmitir aos jovens» (Oliveira & Oliveira, 2002: 9). Abandonar uma profissão não tem necessariamente de significar o fim de uma vida ativa, como veiculam os preconceitos e as expectativas sociais relativamente «à progressão dos indivíduos ao longo das várias fases da sua vida e ao longo das várias etapas da sua carreira» (Coimbra & Nascimento, 2002: 412), ou seja, espera-se que um jovem de 30 anos trabalhe (ou procure emprego) ativamente, da mesma forma que se revela surpreendente uma pessoa com mais de 70 anos desejar continuar a trabalhar (*ibidem*: 413). Estas representações estereotipadas e discriminatórias contra os seniores – o denominado «idadismo» (Neto, 1999: 298) – conduzem a que eles próprios assimilem «essas “normas sociais” e se conformem às expectativas dos outros» (Nascimento, 2009: 136). Não obstante, como reitera Vaz (1998: 622), «nem sempre a “muita

idade” corresponde realmente a inatividade», pois convencionou-se (erradamente) a existência de uma relação causal entre a idade e a produtividade. A mesma autora sublinha que «a condição de excluídos da vida ativa gera a necessidade de os idosos se sentirem úteis, de serem reconhecidos por outras pessoas» (*ibidem*: 630).

Ademais, a idade cronológica é distinta da idade funcional, daí que os seniores possam ser tão ativos, produtivos e competentes como os adultos mais jovens. Porém, nos países considerados «desenvolvidos» os trabalhadores abandonam a sua atividade, muitas vezes, antes dos 65 anos. Julga-se incorreto e até insultuoso considerar uma pessoa «inativa», «improdutiva» e «incompetente», pelo facto de já não desempenhar uma atividade no contexto laboral. Pelo contrário, a sociedade deve continuar a acreditar e a estimular as potencialidades dos seniores, que «não se reconhecem como “velhos trabalhadores”, mas antes como “menos jovens retirados” do trabalho profissional» (Ferreira, 2007: 6). Tendo em conta que a identidade pessoal está bastante ligada à atividade profissional, algumas pessoas podem apresentar «sintomas de depressão e ansiedade próximos de um quadro psicológico de luto» (Coimbra & Nascimento, 2002: 419) durante o período da reforma.

Outra questão pertinente que se coloca diz respeito à distinção entre envelhecimento e velhice, uma vez que esta surge como um «estado definitivo» (Osório & Pinto, 2007: 13), um período de estagnação, sem projetos nem iniciativas que permitam uma melhor qualidade de vida dos seniores. Por sua vez, estes são reconhecidos ideológica e socialmente «enquanto ilustrações animadas da velhice» (Karsz, cit. in Vaz, 1998: 624), enquanto meros figurantes numa peça de teatro que representa (metaforicamente) a própria sociedade. Muitas vezes, só é permitido que os protagonistas sejam a «infância», a «juventude», os «mais jovens» ou os «menos velhos». Mas e os seniores? Quando deixarão de constar apenas no fim do elenco de atores (sociais)? Neste sentido, as designadas universidades seniores surgem como agentes facilitadores não só da autovalorização de cada sénior, mas também de uma maior consciencialização da sociedade face ao processo de envelhecimento (Oliveira & Oliveira, 2002: 15). Assim se justifica a importância de analisar as motivações e, conseqüentemente, as repercussões dos diferentes percursos de aprendizagem desenvolvidos nesses espaços.

Breve contextualização das universidades seniores em Portugal

Em 1976, surge em Portugal (mais precisamente em Lisboa) a primeira instituição educativa vocacionada para o público sénior, tendo como referência o modelo inglês, isto é, sem fins lucrativos e privilegiando a aprendizagem não formal (Jacob, 2007). Pelo contrário, o modelo francês caracteriza-se por instituições normalmente criadas pelas universidades tradicionais,

que concedem certificação, têm professores bem remunerados e seguem um protótipo de ensino formal (*ibidem*).

De acordo com o Núcleo de Investigação Sénior (NIS), das 102 instituições educativas existentes para os seniores em Portugal (NIS, 2008), 54 denominam-se *universidades seniores*, 18 possuem outro epíteto, 16 intitulam-se *universidades da terceira idade* e 14 são *academias seniores*, sendo possível recorrer à expressão *universidade* desde que não se atribua nenhuma certificação ou título académico (Decreto-Lei nº 252/82, de 28 de junho). Porém, importa sublinhar que todos estes dados são relativos apenas aos membros da Rede de Universidades da Terceira Idade (RUTIS), ou seja, o número destes espaços, bem como o de pessoas que os frequentam deve ser bastante superior. Em termos da sua localização geográfica, 35% situam-se no Centro do país, 26% no Norte, 18% na área metropolitana de Lisboa, 13% no Alentejo e 8% no Algarve e Ilhas (NIS, 2008). Na opinião de Veloso (2000: 1), trata-se de um «fenómeno principalmente urbano, com uma maior implantação geográfica no litoral do país». Tendo em conta que os distritos do interior do país são considerados como os mais envelhecidos, o seu reduzido número de universidades seniores constitui um fenómeno paradoxal, que poderá ser alvo de investigação em futuros estudos.

Quanto à gestão das universidades seniores portuguesas, 59% estão ligadas a outra instituição (Santa Casa da Misericórdia, associações, centros paroquiais e centros sociais) e as restantes são dirigidas de forma autónoma. Relativamente ao número de alunos, o total nacional abarca os 17.481 alunos, sendo que 78% são do sexo feminino e 22% masculino, o que revela uma clara minoria por parte da população sénior masculina. Em relação às idades, a maioria (52%) situa-se entre os 60 e os 69 anos, 28% possuem menos de 60 anos e 20% mais de 70 anos. Com efeito, «já não são só as pessoas com sessenta e cinco anos e mais que recorrem ou procuram estas instituições, mas também pessoas que apresentam idades que rondam os cinquenta anos» (Pinto, 2008: 3).

Metodologia

A problemática da investigação focaliza-se não só nas motivações dos seniores que frequentam instituições educativas (de modelo não formal) e nas repercussões dessas vivências, mas também no modo como o processo de aprendizagem ao longo da vida e o envelhecimento são concebidos pela população sénior. Para tal, foram realizadas, durante os meses de outubro e de novembro de 2009, 17 entrevistas (semiestruturadas). Após esta recolha, procedeu-se à análise de conteúdo dos discursos e, conseqüentemente, à construção de um novo discurso a partir das «vozes» dos seniores (Machado, 2010).

Dez dos entrevistados pertencem à Academia Sénior de Gaia e sete ao Instituto Cultural de Valadares. No caso específico da Academia Sénior de Gaia, a sua gestão depende da Gaianima (empresa municipal sob a tutela da Câmara Municipal de Vila Nova de Gaia) e surge em 1999 como um projeto social e educativo. No ano letivo 2009-2010, contava com 313 alunos que frequentavam várias atividades físicas, de lazer, culturais e sociais, perfazendo um total de 24 atividades. Os professores recebem honorários simbólicos e os alunos pagam uma «propina» mensal de 10 euros por cada atividade frequentada, cuja presença tem caráter facultativo, não havendo marcação de faltas, nem avaliação dos alunos. No que concerne a algumas informações sobre os seniores que a frequentam, destaque-se que: 80% são mulheres e 20% homens; a faixa etária entre os 54 e os 64 anos corresponde a 48%, logo seguida da faixa entre os 65 e os 74 anos, que representa 43%; os seniores com mais de 75 anos têm uma representação consideravelmente inferior, de 9%. Quanto às suas habilitações literárias, sobressaem aqueles que possuem curso superior (43%). Os que frequentaram o ensino secundário (25%) e os 2º e 3º ciclos (18%) encontram-se em menor número, e o 1º ciclo (10%) assinala uma clara minoria.

Relativamente ao Instituto Cultural de Valadares, o projeto surgiu em 1998, a sua gestão é da responsabilidade da Junta de Freguesia de Valadares e conta com 101 alunos (ano letivo 2009-2010). Ao contrário da Academia Sénior, as inscrições não estão restringidas a uma determinada faixa etária e o número de atividades é reduzido (oito, no total), destacando-se Artes Decorativas (33 inscritos) e Pintura a Óleo (22 inscritos), cujas turmas são constituídas apenas por mulheres, na sua maioria com mais de 55 anos. Tal como na Academia, os professores são remunerados e os alunos pagam valores mensais simbólicos. Porém, no Instituto não há restrições quanto à idade, por isso as faixas etárias são variadas: dos nove aos 29 anos (12%), dos 30 aos 54 anos (49%), dos 55 aos 64 anos (31%), dos 65 aos 74 anos (6%) e a partir dos 75 anos (2%). O sexo feminino evidencia-se claramente com 90% (número superior à média nacional – 78%) (NIS, 2008) e, no que diz respeito às habilitações literárias, há uma prevalência dos 2º e 3º ciclos (59%), os alunos com curso superior representam 22%, ensino secundário 15% e 1º ciclo apenas 4%.

Se atendermos a alguns dados relativos aos entrevistados, verificamos que estes refletem um pouco a realidade das universidades seniores: predomínio de mulheres, sexagenários, reformados e com nível de escolaridade elevado. Com efeito, as suas idades situam-se entre os 57 e os 80 anos (perfazendo uma média de 61 anos de idade) e apenas cinco são do sexo masculino (o que evidencia a já referida prevalência feminina neste tipo de instituições). A maioria está inscrita há mais de quatro anos e, das atividades frequentadas, destacam-se Pintura a Óleo (no caso das alunas do Instituto) e Percursos de História Local, Inglês, Francês, Informática, Hidroginástica e Pilates (na Academia). No que diz respeito à situação profissio-

nal, a maioria encontra-se reformada, duas seniores ainda exercem atividade profissional e uma está desempregada. Quanto ao nível de escolaridade, dez têm frequência ou concluíram o ensino secundário, quatro possuem curso superior, uma tem o 9º ano de escolaridade e duas o 1º ciclo.

Discursos dos seniores

1. *Motivações*

De acordo com Neto (1999: 298), «numa perspetiva ideal, a reforma seria de encarar como um processo gradual ligado ao envelhecimento de modo livre». A própria expressão *reforma* sugere um novo ciclo de mudanças que visa o aperfeiçoamento de algo. Para alguns dos entrevistados, o período inicial da reforma revestiu-se de «preocupação», «stress» e «choque». Com efeito, «parar é um choque muito grande», sendo que *parar* pode estar revestido de, pelo menos, duas significações: acabar/cessar definitivamente com uma vida ativa, ou descansar durante algum tempo para refletir e repensar qual o caminho a adotar nesta nova etapa. Na verdade, é fundamental que o papel profissional e as gratificações asseguradas por ele possam «ser substituídas ou compensadas através do desempenho de outros papéis ou da participação noutro tipo de ambientes sejam eles recreativos, cívicos e/ou culturais» (Nascimento, 2009: 130).

Neste sentido, as universidades seniores poderão desempenhar um papel importante na complexa adaptação a uma nova etapa da vida. Inicialmente, foram identificados alguns dos motivos pelos quais um número cada vez mais significativo de pessoas decide frequentar esses espaços. A maioria dos entrevistados justificou a sua escolha com o interesse pela atualização de conhecimentos e aquisição de novos saberes («aprender novas coisas»; «ampliar» os seus conhecimentos; «exercitar a mente») nos domínios histórico-cultural, linguístico, informático e artístico. Com efeito, alguns seniores decidiram frequentar atividades relacionadas com as artes plásticas para explorarem as suas potencialidades: «Sempre tive uma certa apetência para trabalhos manuais (...) Depois, o bichinho começou a entranhar-se em mim». A expressão *sempre* evidencia-se nesta e em outras citações, uma vez que, ao fim de várias décadas dedicados ao mundo laboral, chegou finalmente a oportunidade de se dedicarem àquilo que mais apreciam, revelando um interesse permanente pelas aprendizagens adquiridas ao longo da vida. A fase da reforma não é aqui vivida como um fim, mas antes como um início, «um tempo de oportunidade(s)», o que confirma «a possibilidade e a necessidade de construção de projetos vocacionais em todas as idades» (Nascimento, 2009: 132).

Para alguns dos entrevistados, o prazer que advém de «ouvir as pessoas», de «conviver» e de «fazer amigos» também constitui um estímulo para frequentar este tipo de instituições, bem como a necessidade de alcançar o bem-estar, entendido como a satisfação das necessidades do ser humano e «o valor que cada pessoa atribui às coisas da vida: a um fenómeno, a uma situação ou à própria vida humana» (Petritz & Tamer, 2007: 196). O bem-estar referido por alguns entrevistados relaciona-se não só com aspetos do desenvolvimento físico – para não ficar «perro», por exemplo – mas também do foro emocional, como se de uma terapia psicológica se tratasse. Um dos seniores «sentia que tinha de fazer este investimento» nas atividades da Academia para (re)obter esse bem-estar, sem esquecer que a própria palavra investimento está associada a um processo de troca, de dar para receber, evidenciando assim um processo de partilha e de apoio mútuos entre as atividades das universidades seniores e aqueles que as frequentam. A importância destes espaços foi destacada com a seguinte afirmação: «Eu venho para aqui porque, no fundo, isto é a minha vida, preciso disto para viver, foi um novo sentido que eu quis dar à minha vida». Desta forma, esta entrevistada necessita de frequentar o Instituto para atribuir novo(s) sentido(s) à vida e melhorar a sua qualidade.

Quando confrontadas com o elevado número de mulheres nas universidades seniores (que se opõe à reduzida participação masculina), algumas interlocutoras conceberam estas instituições como um «refúgio» e um «escape» face às suas rotinas e «obrigações» (familiares, domésticas e profissionais) que sempre tiveram ao longo da vida e que ainda continuam a desempenhar. Assim, nesta fase específica da vida, estas mulheres deixam de ser apenas mães, avós, esposas, profissionais e «donas de casa», para se dedicarem a outras atividades. Neste sentido, o processo educativo desenvolvido pelas universidades seniores poderá objetivar a emancipação daqueles (sobretudo daquelas) que as frequentam: «Eu ficava louquinha se só ficasse em casa a tomar conta de velhos»; «Exigi a mim própria ter um bocadinho de tempo, não é ser só avó, nem estar a trabalhar».

Por outro lado, a necessidade de ter horários para cumprir foi uma motivação mencionada várias vezes no decorrer do discurso de três seniores: «Eu sentia que precisava de me impor um horário»; «Era preciso ter horários, com obrigações»; «Eu em casa não consigo fazer nada, disperso-me, naquelas três horas sei o que tenho a fazer». Ressalte-se a imperatividade presente nas expressões «precisar», «impor», «ter de» e «obrigações», que conferem às atividades frequentadas na Academia e no Instituto um caráter de obrigatoriedade não com sentido pejorativo, mas antes como forma de gerir, ocupar e desfrutar melhor o tempo livre. Durante décadas de trabalho profissional, o tempo destes seniores necessitou de ser aproveitado e rentabilizado da melhor forma, fixando-se determinadas rotinas. Contudo, nesta nova etapa das suas vidas, a perceção do tempo já não é a mesma: a rotina é estar desocupado, aparentemente sem nada para fazer. O tempo parece sobrar, em vez de escassear; daí a importância de preencher e de

aproveitar os momentos «vazios» através de atividades que contribuam para o desenvolvimento e o bem-estar cognitivo, físico, emocional e psicossocial, bem como para aprendizagens significativas, não se limitando a atividades de lazer e assistenciais. De acordo com Nascimento (2009: 133), torna-se fundamental «apoiar o indivíduo na reconceptualização da perspectiva temporal levando-o a ver o futuro como o tempo que sobra e não como o tempo que lhe resta». A necessidade de cumprir horários e ocupar o tempo com atividades pré-estabelecidas evidencia, portanto, a tentativa de escapar a um certo «vazio», destacando-se assim o papel fundamental da Academia e do Instituto na promoção do desenvolvimento e da realização pessoal e social dos seus alunos. Tal como refere Pinto (2007: 75), «o ex-trabalhador ou depressa renova a sua agenda de compromissos ou rapidamente enceta um processo irreversível de entropia», ou seja, corre o risco de se isolar e desestruturar socialmente. Compete à nossa sociedade, «criar as oportunidades de escolha livre para que as pessoas possam utilizar o tempo da terceira idade da forma mais satisfatória possível» (Martín, Guedes, Gonçalves, & Pinto, 2007b: 223).

2. Repercussões das vivências na Academia e no Instituto

Motivações e repercussões podem convergir entre si, uma vez que a participação dos seniores nas atividades da Academia e do Instituto pressupõe, pelo menos, uma razão e um efeito. Contudo, através dos discursos dos entrevistados, foi possível distinguir entre o antes e o depois dos percursos experienciados nestas instituições dedicadas ao processo de ensino-aprendizagem dirigido à população sénior.

Com efeito, alguns alunos só reconheceram a importância destes lugares na ocupação do seu tempo livre após a frequência dos mesmos. Um deles admitiu que se não frequentasse a Academia «estaria agarrado ao computador, ou ao jardim, ou sentado no café...». Desta forma, valoriza a importância da Academia, já que os termos «agarrado» e «sentado» pressupõem uma certa dependência e acomodação a atividades rotineiras. «Distração», «ocupação» e «único hobby» são outras definições atribuídas ao tempo passado na Academia e no Instituto. Contudo, as universidades seniores não só proporcionam momentos de lazer, de aprendizagem através do lazer e do prazer proveniente dessa mesma aprendizagem, mas também despertam nos seniores «o sentido de utilidade, desenvolvendo-lhes a capacidade crítica e a liberdade de expressão» (Oliveira & Oliveira, 2002: 16).

O convívio e as relações de amizade estabelecidos nesses espaços foram uma das consequências mais destacadas pelos seniores. Graças à Academia e ao Instituto, estabeleceram uma nova rede de amigos e, conseqüentemente, acederam a novas percepções da realidade, a novos conhecimentos e saberes, visto que o ser humano não aprende sozinho. Com efeito,

segundo Charlot (2000: 53), aprende-se para se construir enquanto Homem («hominização»), ser individual («singularização») e membro de uma comunidade («socialização»), da qual se partilham valores semelhantes e na qual se ocupa um lugar. De acordo com os seniores, as relações interpessoais desempenham um papel mais relevante nesta etapa específica da vida, acrescentando-lhe novos sentidos, alegrias e a sensação de estar «vivo», de aproveitar e encarar a vida de maneira positiva. A perda das ligações com os ex-colegas de trabalho e até com os filhos (que, na maioria dos casos, já saíram do lar materno/paterno) potencia a criação de uma «outra família». Desta forma, as universidades seniores permitem afastar os seus alunos do isolamento e da solidão, integrando-os positivamente na sociedade e promovendo a «sociabilidade através do lazer» (Lima, 2001: 61).

A permanência dos seniores nestas instituições educativas também contribui para o seu bem-estar (físico, psicológico, emocional e cognitivo-mental), bem como para a realização pessoal, que se associa «à quantidade e qualidade das atividades autónomas em que cada um possa estar envolvido» (Pinto, 2007: 102). A inatividade inerente ao facto de já não exercer uma profissão, de fazer poucos movimentos e de já não exercitar o corpo (e também a mente) poderá perturbar o equilíbrio funcional de qualquer pessoa. Como defende Nunes (1999: 160), «a manutenção física proporciona uma maior longevidade, uma maior capacidade funcional e a continuação de uma vida independente». O facto de se deslocar a pé até à Academia e ao Instituto constitui, por si só, um benéfico exercício físico: «venho a pé (...) Até me faz bem, tenho de me movimentar»; «[demoro] meia hora a pé, mas até isso é bom». Segundo a Direção-Geral da Saúde (DGS) (2001: 31), o aumento da mobilidade melhora o bem-estar e a capacidade de desempenhar tarefas quotidianas, em qualquer idade, contribuindo para uma melhor qualidade de vida.

Além dos benefícios para a saúde a nível físico, é importante destacar também o bem-estar psicológico, emocional e mental: «sinto-me descontraída»; «bem, ótima»; «relaxada»; «faz muito bem ao ego, à autoestima». As universidades seniores permitem manter e incentivar a atividade intelectual dos alunos seniores, contribuindo para a «ginástica mental, que evita a deterioração das atividades cognitivas» (Lima, 2001: 59-60). Um dos entrevistados referiu ainda: «a pessoa sente e sofre [quando se reforma] e «quando eu me reformei, no início andei um bocado desregulado, tal como o organismo, mas depois... encontrei a Academia e restabeleci, digamos assim». Aqui, é realçado o papel da Academia na recuperação deste desregulamento que, provavelmente, alterou o seu modo de ser, estar, pensar e encarar a sua própria vida. Como destaca Nascimento (2009: 131), «pode mesmo instalar-se um sentido de perda de identidade, o que requer que o indivíduo reformado reconstrua o seu auto-conceito», por isso os seus interesses, motivações e valores necessitam de ser repensados. Assim, quando os aspetos negativos da reforma começaram a emergir (nomeadamente a dificuldade em ocupar o tempo livre),

estes seniores decidiram participar nas atividades da Academia e do Instituto. Efetivamente, neste período específico da vida, torna-se fundamental «a exploração de novos focos de interesse e o reforço da motivação pessoal para o envolvimento em atividades e papéis satisfatórios e significativos» (*ibidem*: 138).

Outra declaração pertinente (desse mesmo sénior) diz respeito à (não) valorização dos seniores, por parte da família e da sociedade: «Enquanto somos novos, os filhos olham para nós como deuses... Uma pessoa começa a ficar velha... Aí já não presta. A sociedade está a começar a pôr pessoas na valeta, se tiver dinheiro ainda interessa, não tendo dinheiro...». À medida que os anos avançam, a divinização dos pais vai desaparecendo gradualmente. Aqueles que outrora eram dignificados iniciam um processo de discriminação e de marginalização social ao serem excluídos, colocados na «valeta», precisamente «quando a sociedade e a família deixam de acreditar nas suas potencialidades» (Ferreira, 2007: 10). Neste sentido, as universidades seniores assumem um papel importante no combate contra a desvalorização daqueles cuja idade é mais avançada mas que podem, igualmente, alcançar o sucesso, através de planos para o futuro, mantendo assim uma perspetiva positiva do envelhecimento (Coimbra & Nascimento, 2002: 330).

De igual modo, o tempo ocupado na Academia e no Instituto representa para alguns seniores um refúgio face aos seus problemas, um «escape» – «tenho muita pressão em casa»; «aqui não penso em certas coisas... más, não penso na parte negativa da vida». Uma das interlocutoras, além de ter repetido várias vezes que as aulas constituíam um «escape», utilizou também a expressão «dádiva» e apresentou o desejo de, nesta fase da vida, querer simplesmente «ser eu», algo tantas vezes protelado, sempre em função dos outros. Em suma, a educação – enquanto processo contínuo e permanente de aprendizagens, destinado a todas as pessoas, de todas as idades – configura-se como «uma alavanca de resgate para a auto-estima, auto-confiança e qualidade de vida dessa faixa etária» (Oliveira & Oliveira, 2002: 5), capaz de impedir a segregação e o isolamento da população sénior.

A aquisição de novos saberes (culturais, linguísticos, informáticos e artísticos) foi, precisamente, uma das repercussões mais destacadas pelos entrevistados, que fizeram referência ao desenvolvimento do seu potencial criativo: «esforço-me e a obra aparece (...) é um prazer»; «Aprende-se assim coisas novas (...) eu não sabia fazer nada»; «Porque todos os dias aqui passados são diferentes, aprende-se sempre»; «atualizar-me, descobrir talentos (...) preenche muito a minha vida»; «até o olhar para a própria vida torna-se diferente...». Cada dia passado nas universidades seniores representa uma novidade e um desafio, que permitem melhorar a qualidade de vida e estimular a criatividade, a imaginação e os sentidos (por exemplo). Assim, estas instituições desempenham um papel importante na atualização permanente e na (re)descoberta e valorização das aptidões dos seniores.

3. Importância da aprendizagem nos percursos de vida dos seniores

Apesar de o nível de escolaridade dos alunos do Instituto Cultural de Valadares e da Academia Sénior de Gaia ser relativamente elevado (sobretudo neste último espaço), não é possível concluir que todas as universidades seniores sejam frequentadas maioritariamente por pessoas bastante escolarizadas, em detrimento daquelas com níveis de escolaridade inferiores. A aprendizagem é percebida por cada sénior de forma ímpar, tendo em conta os seus próprios percursos e experiências, já que «a formação de um adulto não pertence a ninguém senão a ele próprio» (Dominicé, 1988: 58).

A maioria dos entrevistados estimulou (e em alguns casos, «pressionou») os filhos para que estes obtivessem um curso superior, associando os elevados níveis de escolaridade ao êxito profissional e até pessoal. Como sugere Ferreira (2007: 18), a valorização da escolarização justifica-se «não apenas pelo facto de uma parte desses alunos ter curso superior, mas também por terem filhos e/ou netos a estudar, ou mesmo já licenciados». Não obstante, os entrevistados não valorizaram apenas o percurso escolar (e académico) dos filhos. Dois deles expressaram a vontade de ingressar no ensino superior, já que «alguns projetos foram deixados para trás», e, como tal, atualmente têm «pensado muito em ir também para a faculdade», verificando-se um «despertar» para novas experiências, uma (re)descoberta das suas potencialidades.

A seguinte situação (que expressa claramente a dicotomia entre educação e formação de adultos e qualificação profissional/mercado de trabalho) também se destacou: depois de ter ficado desempregada, uma sénior iniciou um curso para obter o 9º ano de escolaridade, mas acabou por desistir e a coordenadora pedagógica da formação não a incentivou a continuar «provavelmente porque pensou que eu não ia voltar a trabalhar». Desta forma, a coordenadora associou claramente a obtenção do 9º ano com a inserção no mundo laboral, e decidiu não incentivar a formanda a dar continuidade ao seu percurso formativo, uma vez que era menos jovem do que os restantes formandos. Assim, no seu ponto de vista, a probabilidade de voltar a trabalhar era menor, ignorando que «a idade não pode ser considerada como aspeto negativo, mas focalizada como sinónimo de experiência, sabedoria acumulada ao longo dos anos, que os idosos podem transmitir aos jovens» (Oliveira & Oliveira, 2002: 10).

Vários seniores afirmaram que estão «sempre a aprender» e que as atividades rotineiras impedem, muitas vezes, a aquisição de saberes e a consciencialização das aprendizagens adquiridas. Ao longo dos seus percursos de vida, estes seniores *sempre* manifestaram um elevado empenho em relação à aprendizagem, não no sentido da mera aquisição de conteúdos, mas antes da consciência «de que é a própria pessoa quem aprende e que a vida dessa pessoa muda com e através da aprendizagem, seja qual for a idade em que se aprende» (Haro, 2003: 173). A sabedoria proveniente da experiência – da «universidade da vida» (como foi referido)

– deve ser sempre valorizada e aproveitada. Com efeito, na opinião de Canário (1999: 109), os processos de aprendizagem aparecem, sobretudo, como «a estruturação articulada de diferentes momentos experienciais do sujeito que permitem formalizar saberes implícitos e não sistematizados».

De acordo com uma entrevistada, «quando se é novo, escolhe-se os colegas ou pelos gostos, ou pelo meio social, ou mesmo pelo dinheiro»; mais tarde «convivemos com pessoas com as mesmas profissões» e, nesta etapa da vida, «somos, ou devemos ser, todos iguais», «não precisamos de nenhum certificado», «não somos a mulher da limpeza ou a escriturária, somos todos alunos». Efetivamente, quer na Academia, quer no Instituto ninguém diferencia os alunos, não há pré-requisitos para a inscrição, nem certificações de qualquer ordem, o que evidencia a atenuação das diferenças socioculturais à medida que a idade avança (Girolami-Boulinier, cit. in Pinto, 2008: 95). O mais importante residirá, portanto, na vontade de aprender e de conviver, a fim de otimizar esta etapa da vida, uma vez que a experiência e a sabedoria que a idade confere podem ser «amplamente utilizadas nestas universidades como auxiliares para os outros e para os próprios indivíduos, ajudando-os a construir um futuro melhor» (Oliveira & Oliveira, 2002: 13).

Ao refletirem sobre a importância destes espaços nos seus percursos de vida, alguns entrevistados também manifestaram interesse em diferenciar as atividades aí dinamizadas daquelas que são realizadas em outras instituições, nomeadamente nos centros de dia e nos lares de terceira idade. Na verdade, os lares foram definidos como «armazéns de pessoas» e os centros de dia enquanto locais reduzidos a atividades como «domínios», «rendinhas» e «ficar sentadas a ver televisão»; são «centros que acolhem pessoas que estão... amorfas, cujo objetivo é zero (...) elas estão à espera da morte». Este último interlocutor associa essa apatia não só à ausência de objetivos na vida, de «motivos permanentes e constantes de interesse», mas também ao facto de as atividades aí desenvolvidas «não encherem totalmente as pessoas», «não dão ânimo, não dão alento», ou seja, são redutoras e reduzem a própria pessoa.

Esta problemática elucidada pelos entrevistados conduz à seguinte questão: será possível estabelecer uma ligação entre o nível de escolaridade e a frequência dos seniores em instituições educativas (em oposição aos centros de dia e aos lares)? Como ressaltou uma interlocutora, «há muita gente nos lares que também não sabe como ocupar da melhor forma o seu tempo livre, se calhar ainda nem descobriu». Com efeito, o cerne da questão residirá não tanto no grau de instrução dos seniores, mas antes no desconhecimento de alternativas que os afastem de uma vida inativa e sem projetos.

No que diz respeito a programas educacionais (formais e não formais) destinados à população sénior, «na atualidade não existe em Portugal qualquer medida activa» (Martín, Gonçalves, Paúl, & Pinto, 2007a: 169). Esta situação corrobora a ainda existente desconsideração pela pes-

soa sênior que, muitas vezes, continua a ser perspctivada como «um bibelô que quando ocupad[a] com diversões e lazer “não incomoda” e “não se mete” onde não deve» (Oliveira & Oliveira, 2002: 4). Para travar esta discriminação e desvalorização, as universidades seniores e o processo contínuo de aprendizagens constituem «um importante recurso para manter a funcionalidade, a flexibilidade e a possibilidade de adaptação dos idosos, condições estas associadas ao conceito de velhice bem-sucedida» (Cachioni & Néri, 1999: 115).

4. Perceção do envelhecimento

De acordo com Vieira (1996: 52), o envelhecimento constitui um «processo de vida que, assim como a infância, a adolescência e a maturidade, é marcado por mudanças bio-psico-sociais específicas, associadas à passagem do tempo». No entanto, estas alterações não implicam necessariamente uma diminuição drástica das capacidades funcionais, cognitivo-mentais e comportamentais, nem por uma redução dos papéis e dos hábitos desenvolvidos pelos seniores na sociedade.

Na medida em que os seniores «são mais heterogêneos que qualquer outro grupo etário» (Neto, 1999: 298), o desenvolvimento humano pode ser entendido como «um processo de diferenciação em que as pessoas se tornam cada vez mais individualizadas à medida que envelhecem» (*ibidem*). Ao longo das entrevistas realizadas, tornou-se inevitável a referência a esta fase mais tardia da vida e, embora a maioria dos interlocutores tenha reconhecido que estava a envelhecer, não se considerava «velho»/«velha». Na verdade, um deles reconheceu a importância da Academia para «combater» a velhice: «Talvez seja por isso [frequentar Academia] que eu me sinta um jovem».

Quando confrontados com expressões como «terceira idade» e «velhice», alguns entrevistados perspctivaram-nas do seguinte modo: «não me assusta», «não me choca», «há velhices mesmo bonitas»; «Às vezes entro num café e digo “oh, só velhos”, e não me lembro que afinal também sou velha»; «Esqueço-me às vezes da idade que tenho»; «o meu corpo já não é como era antes... Mas de cabeça ainda me sinto muito ativo»; «O corpo sinto envelhecer mas o espírito não». Efetivamente, a conceção social daqueles que supostamente pertencem à «terceira idade» foi alterada. Apesar de esta perceção resultar da fixação de uma idade cronológica (cerca de 75 anos), torna-se evidente que «tem vindo a perder algum sentido social, uma vez que a longevidade e a qualidade de vida destas pessoas se vai alterando» (Moniz, 2003: 39). A maioria dos seniores salientou a importância de uma vida ativa para enfrentar as consequências menos positivas do envelhecimento. O aumento da esperança média de vida e da longevidade implica repensar novas formas de equacionar o afastamento da atividade profissional e o início de um

processo de reforma. Se outrora as pessoas se reformavam mais tarde e morriam mais cedo, atualmente «uma vasta proporção da população usufrui um longo período de vida na velhice» (Neto, 1999: 319).

Considerações finais

O interesse pela atualização de conhecimentos e pela aquisição de novos saberes foi realçado pela maioria dos entrevistados, como uma das principais razões que os conduziram até à Academia Sénior de Gaia e ao Instituto Cultural de Valadares. Além disso, estes seniores também destacaram como motivações a necessidade de estabelecer relações interpessoais, de alcançar ou manter os níveis de bem-estar (físico, psicológico, emocional e cognitivo-mental) e de cumprir horários. Na verdade, ao fim de várias décadas de atividade profissional (na designada «vida ativa»), muitas pessoas são confrontadas com as dificuldades inerentes à ocupação do tempo livre e encontram nestes espaços uma oferta de atividades bastante diversificada. Outro dado pertinente diz respeito à necessidade de «escapar» (ainda que temporariamente) das obrigações domésticas, familiares e até profissionais, uma vez que nem todos os entrevistados já se encontravam reformados. Contudo, apenas foi possível verificar esta motivação nos discursos femininos, talvez porque os papéis de mãe, filha, avó e esposa, simultaneamente desempenhados com uma atividade profissional, exigissem (e ainda continuem a exigir) inúmeros «sacrifícios» sobretudo às mulheres. Tal facto realça ainda mais a importância deste tipo de instituições na construção da autonomia e no desenvolvimento (integral) daqueles que as frequentam.

Para uma conceção mais positiva da população sénior, contribuem também algumas das repercussões das vivências nesses espaços, tais como a ocupação otimizada do tempo livre, a sociabilidade, a aquisição de saberes, o bem-estar e a realização pessoal daqueles que os frequentam. Ademais, as instituições que privilegiam o processo educativo destinado àqueles que têm uma idade mais avançada e, conseqüentemente, uma sabedoria adquirida ao longo da (extensa) vida devem assumir o papel de «agente facilitador do desenvolvimento de uma educação permanente, articulando-se continuamente com a sociedade» (Oliveira & Oliveira, 2002: 15). Estes espaços não impõem restrições (ao nível das habilitações literárias, por exemplo) e disponibilizam várias atividades educativas, culturais, artísticas, desportivas e de lazer, tendo em consideração os interesses, as necessidades, as potencialidades e também as limitações de todas as pessoas que as procuram. O reduzido número de pessoas com níveis de escolaridade relativamente baixos poderá ser explicado pelo facto de muitas delas não apresentarem uma familiaridade com as aprendizagens adquiridas em contextos formais (nomeadamente na

escola), nem com atividades de lazer. Contudo, dado que o processo de aprendizagem é contínuo e acompanha o ser humano ao longo da sua vida, é possível fazer «despertar» nos seniores o prazer pela atualização e aquisição de saberes, bem como pela mobilização dos mesmos.

Em suma, é necessário favorecer as condições necessárias para que todas as pessoas, ao longo da sua existência, possam enveredar por percursos de aprendizagens que lhes permitam o desenvolvimento permanente das suas competências e capacidades físicas, cognitivas e sociais. Aqueles que frequentam as universidades seniores percebem o envelhecimento de forma mais positiva e otimista, têm consciência das suas «fragilidades» (sobretudo físicas), mas também das suas potencialidades. Tal como sublinha Martín (2007: 67), «a educação deve servir para tornar mais fácil ao indivíduo a transição para esse novo estado ou situação», ou seja, o processo natural de envelhecimento pode ser bem-sucedido através dos percursos de aprendizagens adotados ao longo da vida.

Neste sentido, os profissionais que exercem (direta ou indiretamente) a sua atividade junto dos seniores devem valorizar o seu bem-estar (físico, cognitivo, social, entre outros aspetos) e a ocupação positiva do tempo livre, perspetivando-os enquanto indivíduos ativos, com objetivos constantes e projetos ao longo da vida. Não obstante, será que à população sénior é possibilitada a descoberta de diferentes formas de ocupar o tempo e o contacto com novas experiências, não só através de universidades seniores, mas também de outras entidades, tais como os designados lares da «terceira idade» ou centros de dia? Será que as atividades e as aprendizagens adquiridas nas universidades seniores não se poderão aliar às competências (assistenciais, por exemplo) dos centros de dia, originando e potencializando instituições que correspondam às expectativas, aos interesses e às necessidades de toda a população sénior, independentemente do seu grau de instrução e/ou condição económica e social?

Contacto:

Email: frmachado_3@hotmail.com; tmedina@fpce.up.pt

Referências bibliográficas

- Cachioni, Meire, & Néri, Anita (1999). Velhice bem-sucedida e educação. In Anita Néri & Guita Débert (Orgs.), *Velhice e sociedade* (pp. 113-139). Campinas: Papirus Editora.
- Canário, Rui (1999). *Educação de adultos: Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- Charlot, Bernard (2000). *Da relação com o saber*. Porto Alegre: Artmed.
- Coimbra, Joaquim, & Nascimento, Inês (2002). Formação, trabalhadores seniores e capital humano: Valor de mercado e decisão em investir. In Antonio Sánchez & Margrta Valcarce (Eds.), *Novos horizontes para a*

- formación profesional: Actas do III Encontro Internacional de Galicia e Norte de Portugal de Formación para o Trabalho* (pp. 409-430). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Decreto-Lei nº 252/82, *Diário da República*, 146 – Série I – de 28 de junho (1982).
- Direção-Geral da Saúde (DGS). (2001). *Autocuidados na saúde e na doença: Guias para as pessoas idosas: «Quem? Eu? Exercício?»*. Lisboa: Grafifina.
- Dominicé, Pierre (1988). O que a vida lhes ensinou. In António Nóvoa & Mathias Finger (Orgs.), *O método (auto)biográfico e a formação* (pp. 87-98). Lisboa: Ministério da Saúde.
- Ferreira, Ana (2007). *O ensino e a formação na terceira idade*. Retirado em maio 15, 2010, de <http://rutis.terradasideias.net/documentos/conteudos/ensinoh20terceira20idade20ana%20carvalho.pdf>
- Haro, Andrés Escarbajal (2003). Personas mayores, educación y aprendizaje. In Juan Sáez Carreras (Org.), *Educación y aprendizaje en las personas mayores* (pp. 159-181). Madrid: Dykinson.
- Jacob, Luís (2007). *As universidades da terceira idade: Um exemplo de educação para adultos*. Retirado em maio 15, 2010, de http://rutis.terradasideias.net/documentos/conteudos/Universidades%20da%20Terceira%20Idade%20_luisjacob.pdf
- Lima, Marcelo Alves (2001). A gestão da experiência de envelhecer em um programa para a terceira idade: A UnATI/UERJ. In Renato Veras (Org.), *Velhice numa perspectiva de futuro saudável* (pp. 33-98). Rio de Janeiro: UnATI, UERJ.
- Machado, Filipa (2010). *Percursos, vivências e aprendizagens no contexto de universidades seniores: A aprendizagem perspectivada para e pelos seniores*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Portugal.
- Martín, Antonio Víctor (2007). Gerontologia educativa: Enquadramento disciplinar para o estudo e intervenção socioeducativos com idosos. In Agustín Osório & Fernando Cabral Pinto (Orgs.), *As pessoas idosas: Contexto social e intervenção educativa* (pp. 47-73). Lisboa: Instituto Piaget.
- Martín, Ignácio, Gonçalves, Daniela, Paúl, Constança, & Pinto, Fernando Cabral (2007a). Políticas sociais para a terceira idade em Portugal. In Agustín Osório & Fernando Cabral Pinto (Orgs.), *As pessoas idosas: Contexto social e intervenção educativa* (pp. 131-179). Lisboa: Instituto Piaget.
- Martín, Ignácio, Guedes, Joana, Gonçalves, Daniela, & Pinto, Fernando Cabral (2007b). O desenvolvimento do paradigma do desenvolvimento produtivo: Os novos papéis dos seniores na sociedade. In Agustín Osório & Fernando Cabral Pinto (Orgs.), *As pessoas idosas: Contexto social e intervenção educativa* (pp. 203-223). Lisboa: Instituto Piaget.
- Mendizábal, María Rosario (2001). Datos para una pedagogía gerontológica. *Revista de Educación*, 324, 341-361.
- Moniz, José (2003). *A enfermagem e a pessoa idosa: A prática de cuidados como experiência formativa*. Loures: Lusociência.
- Nascimento, Inês (2009). Tempo que falta, tempo que resta, tempo que sobra: Dinâmicas psicológicas da vivência de tempos e ritmos na transição para a reforma. In Joaquim Coimbra, José Manuel Castro, & Avelino Leite (Orgs.), *Uma década de trabalho e aprendizagens: Actas do X Congresso Internacional de Formação para o Trabalho Norte de Portugal/Galiza* (pp. 129-139). Porto: Instituto de Emprego e Formação Profissional, Delegação Regional do Norte.

- Neto, Félix (1999). As pessoas idosas são pessoas: Aspectos psicossociais do envelhecimento. *Psicologia, Educação e Cultura*, III(2), 297-322.
- Núcleo de Investigação Sénior (NIS). (2008). *A caracterização das UTIs*. Retirado em maio 15, 2010, de <http://rutis.terradasideias.net/documentos/conteudos/RUCaracterizao%20das%20UTI%20-%202008.pdf>
- Nunes, Luís (1999). *A prescrição da atividade física*. Lisboa: Editora Caminho.
- Oliveira, Flávia, & Oliveira, Rita (2002). *O ensinar e o aprender com a terceira idade*. Retirado em maio 15, 2010, de <http://rutis.terradasideias.net/documentos/conteudos/Ensinar%20e%20Aprender%20c%20a%203%20idade.pdf>
- Osório, Agustín, & Pinto, Fernando Cabral (2007). *As pessoas idosas: Contexto social e intervenção educativa*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Paúl, Maria Constança (1992). Satisfação de vida em idosos. *Psychologia*, 8, 61-80.
- Petritz, Graciela, & Tamer, Norma (2007). A qualidade de vida dos idosos. In Agustín Osório & Fernando Cabral Pinto (Orgs.), *As pessoas idosas: Contexto social e intervenção educativa* (pp. 181-201). Lisboa: Instituto Piaget.
- Pinto, Fernando C. (2007). A terceira idade: Idade da realização. In Agustín Osório & Fernando Cabral Pinto (Orgs.), *As pessoas idosas: Contexto social e intervenção educativa* (pp. 75-103). Lisboa: Instituto Piaget.
- Pinto, Maria da Graça (2008). *Da aprendizagem ao longo da vida ou do exemplo de uma relação ternária: Agora, antes e depois*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (1998). *V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos: Declaração Final e Agenda para o Futuro*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Vaz, Ester (1998). Mais idade e menos cidadania. *Análise Psicológica*, 16(4), 621-633.
- Veloso, Esmeraldina (2000). As universidades da terceira idade em Portugal: Contributos para uma caracterização. In *Actas do IV Congresso Português de Sociologia*. Coimbra: APS. Retirado em maio 15, 2010, de http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR462de237927ce_1.PDF
- Vieira, Eliane Brandão (1996). *Manual de gerontologia*. Rio de Janeiro: Revinter.