

Educação, bem-estar e sentido da vida: o caso de uma universidade sênior de Portugal¹

Albertina L. Oliveira²

ORCID: 0000-0001-9521-528X

Joana Ferreira Freitas³

ORCID: 0009-0009-5637-6764

Carlos Sousa Reis²

ORCID: 0000-0002-9675-3810

Sílvia Gameiro³

ORCID: 0009-0008-9751-3203

Resumo

A investigação no domínio da educação de adultos tem apontado para o efeito positivo da educação formal com relação ao bem-estar em sentido amplo, no entanto, quanto ao impacto da educação não formal os estudos são ainda escassos, particularmente com populações de idade avançada. Em face de uma população mundial cada vez mais idosa, este estudo, de tipo correlacional *ex-post facto*, busca investigar de que forma a participação na educação não formal, através de universidades seniores (US) ou da terceira idade, tem potencial transformador no bem-estar subjetivo (BES), autoestima, autoeficácia em saúde e no sentido da vida das pessoas que frequentam este tipo de estabelecimentos educacionais em Portugal. Participaram no estudo 60 seniores, repartidos de igual forma entre usuários de uma US e seniores que não frequentavam uma US ou outro estabelecimento similar. Os dados foram recolhidos mediante o emprego de questionários adequados às variáveis em estudo e de reconhecimento internacional. Os resultados revelam efeitos substanciais no grupo com frequência da US na satisfação com a vida e afetividade negativa, na autoeficácia em saúde e na procura de sentido na vida, em relação ao grupo de controle. Quanto à afetividade positiva, enquanto componente afetiva do BES, bem como a autoestima e a presença de sentido na vida, não foram encontradas diferenças significativas, revelando-se os tamanhos do efeito pequenos. Conclui-se pelo contributo positivo das US sobretudo na dimensão cognitiva do BES, na saúde e em uma das dimensões do sentido da vida, podendo ser consideradas contextos de envelhecimento ativo e saudável e de desenvolvimento pessoal, e salienta-se a necessidade de continuidade das investigações, no sentido de superação das limitações encontradas.

1- Apoios: Este trabalho é apoiado pelo Centro de Estudos Interdisciplinares (CEIS20) da Universidade de Coimbra e financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDB/00460/2020.

2- Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação; Coimbra; Portugal; Contatos: aolima@fpce.uc.pt; csreis@uc.pt

3- Associação Apojovi/Aposenior; Coimbra; Portugal; Contatos: joanai.ffreitas@gmail.com; silvia.s.gameiro@gmail.com



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202450278304por>

This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY 4.0.



Palavras-Chave

Educação não formal – Bem-estar subjetivo – Sentido da vida – Autoeficácia em saúde – Universidades Seniores.

Education, well-being, and meaning in life: the case of a senior university in Portugal

Abstract

Research in the field of adult education has shown the positive impact of formal education on overall well-being. However, research on the impact of non-formal education remains scarce, particularly among older people. Given the phenomenon of an increasingly global ageing population, this ex-post facto correlational study aims to investigate how participation in non-formal education through senior or third age universities has a transformative potential on subjective well-being (SWB), self-esteem, health self-efficacy, and meaning in life for those attending such educational institutions in Portugal. Sixty seniors participated in the study, evenly split between users of a senior university (SU) and seniors who did not attend an SU or similar institution. Data were collected using internationally recognised questionnaires appropriate to the studied variables. The results show substantial effects in the SU attendance group on life satisfaction, negative affect, health self-efficacy, and the search for meaning in life compared to the control group. No significant differences were found for positive affect, as an affective component of SWB, self-esteem, or for the presence of meaning in life, with small effect sizes. The study concludes that senior universities contribute positively, particularly in the cognitive dimension of SWB, to health self-efficacy and to a dimension of meaning in life, supporting their role as contexts for active and healthy ageing and personal development. The need for further research on the topic is highlighted in order to overcome the identified limitations.

Keywords

Non-formal education – Subjective well-being – Meaning in life – Health self-efficacy – Senior Universities.

Introdução

As sociedades contemporâneas, cada vez mais envelhecidas, por força do aumento da esperança de vida e da diminuição da natalidade, pretendem configurar-se como sociedades de envelhecimento ativo e saudável (Cabral; Ferreira, 2014; WHO, 2020). Neste âmbito, presume-se que a contribuição da educação seja fundamental, sobretudo naquela que é considerada a última etapa do ciclo vital, pois assim poderá contribuir para assegurar qualidade de vida e bem-estar, além de facilitar o repensar o sentido existencial da idade adulta avançada (Flauzino *et al.*, 2022; Oliveira *et al.*, 2015).

A proposta da educação que alcance todas as idades e dimensões da vida não é nova, encontra raízes na Antiguidade Grega e Romana (Alves, 2010; Thomé, 2022)⁴, mas recobrou destaque, nas décadas de 60 e 70 do século passado, com o conceito de educação permanente, “frequentemente associado à educação popular, a movimentos culturais [...] de promoção social, também com conexões fortes à educação comunitária” (Melo *et al.*, 2021, p. 15), defendido por vários organismos internacionais. Muito em particular a UNESCO (Dave, 1979), a qual anteviu seu importante papel perante os desafios da revolução gerontológica com que hoje nos defrontamos a escala mundial. No início do séc. XXI, nunca esta posição foi tão amplamente difundida e valorizada em nível global, como, a título ilustrativo, bem demonstra o Manifesto para o séc. XXI da *European Association for the Education of Adults* (EAEA, 2019, p. 12), quando afirma que “o envelhecimento ativo só ficará garantido se existir educação no último quartel da vida”.

Ao cruzar os problemas ao fenômeno do envelhecimento populacional com os da sua incidência e as virtudes da educação para melhorar a qualidade de vida e o bem-estar, converge-se nos campos da Gerontologia Educativa, também designada por Gerontologia Educacional (Jacob *et al.*, 2023; Oliveira *et al.*, 2015), e da Educação ao Longo da Vida, especialmente orientados para a promoção de trajetórias de vida longevas, saudáveis, com autonomia, bem-estar, participação social e exercício da cidadania (Sherron; Lumsden, 1978; Lopes; Sousa, 2022; Thomé, 2022). É um conjunto de dimensões eminentemente complexas que têm merecido o foco das políticas internacionais das Nações Unidas (United Nations, 2002) e da Organização Mundial de Saúde (OMS, 2015, WHO, 2020). Portanto, será importante saber até que ponto estamos caminhando na melhor direção. A julgar pelos resultados do amplo estudo português de Cabral e Ferreira (2014), que incidiu sobre uma amostra aleatória de pessoas idosas de Portugal, parece que (apesar de ainda se discriminarem as pessoas mais velhas, mais pobres e menos instruídas) as práticas estão a “convergir no sentido de uma vida mais longa, com mais qualidade e com maior capacitação individual e colectiva” (p. 134). Semelhante indicação é congruente com a visão de vários especialistas (*e.g.*, Oliveira *et al.*, 2015; Simões, 2006). Este último autor, há quase duas décadas, cunhou a expressão “a nova velhice”, chamando a atenção para uma tripla tendência do envelhecimento populacional: pessoas mais longevas, saudáveis e instruídas. O que deixava antever o papel cada vez mais relevante das pessoas de idade avançada, não apenas por constituírem uma proporção demográfica maior, mas também pela novidade das qualidades que apareciam a

4- Cícero (106-43 a.C.), por exemplo, já admitia que na senectude podia se perder a memória, mas apenas quando ela não era exercitada (Cícero, 2005, p. 12).



caracterizá-las. Sem que se possa admitir uma generalização do perfil anunciado, resulta, ainda assim, evidente que num curto período, passamos de uma “velhice invisível” (Guillemard *apud* Veloso, 2007, p. 264), para uma “velhice de desvalidos e incapacitados”, fazendo com que prevaleça, de forma preconceituosa, uma visão negativa e de fragilidade, ou, como afirmam Oliveira *et al.* (2015, p. 345), “uma visão estereotipada e pessimista da velhice”, até chegarmos à “nova velhice”, entendida como o direito a viver uma etapa da vida tão plena e estimulante como as anteriores; isto é, passível de continuar a se enquadrar no signo do desenvolvimento, da educação e da participação social, ainda que sob a aparência com relação a suas peculiaridades, o que remete para a ideia matricial do reconhecimento de uma dignidade que antes lhes era negada. É este redirecionamento das mentalidades que vem hoje mostrar o incontornável desafio social da educação das pessoas de idade avançada para um envelhecimento bem-sucedido (Antunes, 2015; Flauzino *et al.*, 2022; Thomé, 2022). Apontando significativamente para a importância da educação, os *Global Report on Adult Learning and Education* (UNESCO, 2016a, 2022) evidenciam resultados consistentes em termos do efeito da educação formal na melhoria do bem-estar e qualidade de vida das populações adultas, mas reconhecem que são ainda muito escassos os estudos relativos ao impacto da educação não formal. Neste artigo busca-se contribuir para a pesquisa desse impacto, a partir do pressuposto da educação como imperativo onto-antropológico na idade adulta avançada.

A educação como imperativo onto-antropológico na idade adulta avançada

Desde tempos imemoriais, o objetivo da educação se dá por meio de um amplo conjunto de reflexões que lhe encontraram justificativas em planos diversos, mas complementares. Em termos antropológicos ressoa como liminar a célebre apreciação de Kant: “O gênero humano deve sacar pouco a pouco de si mesmo, pelo seu próprio esforço, todas as disposições naturais de humanidade” (Kant, 2003, p. 30). De onde se conclui que “unicamente pela educação o homem pode chegar a ser homem. Não é, senão o que a educação o faz ser” (Kant, 2003, p. 31). Nesta linha, mas reunindo contributos científicos de diversas fontes, Harari (2011), não só mostrou como o gênero “homo” se afirmou por intermédio de um processo em que a educação desempenha um papel axial, como os desafios hodiernos da robotização, da bioengenharia e da computadorização da vida tornaram crítica a capacidade de nos reinventarmos a cada ciclo vital (Harari, 2018). Já no plano ontológico, pode-se dizer que cada ser humano deve construir sua própria história, vir a ser tal como se fizer, como se conceber na existência e a partir do impulso para ela: “o homem não é outra coisa que o que ele se faz” (Sartre *apud* Fullat; Mèlich, 1989, p. 74).

Ora, se este é um desígnio onto-antropológico, por conseguinte toda a educação genuína deve nos encaminhar para nós próprios, “começando por nos afastar do mundo em que estamos imediatamente imersos para depois nos redirecionar para esse mundo num modo mais reflexivo” (Thomson, 2004, p. 457). Nesta sua jornada existencial, o ser humano descobre-se como ser que jamais poderá vencer certos limites e que jamais poderá realizar-se por completo. Daí que se encontre sempre, de modo recorrente,

destinado a uma realização nunca culminada, inconclusa que, coincidindo com a própria educação, supõe “o paradoxo ontológico do nunca se chegar a ser o que tem necessariamente de se procurar: ser educado ou ser pessoa” (Maia, 2006, p. 128). Isso enseja que sua educação pode se conjugar apenas mediante uma construção utópica, em que o ideal fale ao existencial e o convide a se projetar, isto é, mediante uma tarefa não concluída de assumir a condição e a viagem de ser humano (Reis, 2014)

A analítica onto-antropológica precedente nos proporciona uma matriz abrangente do intrínseco estado humano inconcluso (Freire, 2010; Simões, 1979), em que é imprescindível corresponder aos desafios do projeto ontológico de, em modo continuado, se criar e recriar, construindo e reconstruindo compreensões de si e do mundo. Segundo Gil (2003), a educação se refere de modo essencial a uma proposta de humanização que, por meio de valores, possa alcançar a plenitude da pessoa. O horizonte da plenitude, que lança o sujeito no trilho da perfeição, estrutural e consubstancial à educação, constitui um *telos* nunca verdadeiramente encontrado. Ele dispõe, é certo, para alcançar diversos planos de realização, mas nunca se esgota em nenhum deles. Daí que possa se ver a educação como um processo infindo, articulando seres incompletos, que *ipso facto* se veem motivados utopicamente a ser mais (Araújo, J; Araújo, A. 2006). Chegados aqui, quando encaramos o cumprimento do programa, cujo enquadramento onto-antropológico quisemos prefigurar, vemos se nos colocar a questão dos meios.

Em primeiro lugar, importa reconhecer que, em nossa sociedade complexa, incentivar e assegurar a participação na educação se apresenta como um poderoso determinante da qualidade de vida (Cabral; Ferreira, 2014; Osorio, 2007; UNESCO, 2016a, 2022; Thomé, 2022), o que parece impor a consideração das modalidades formal, não formal e informal – antídoto para o designado “efeito Mateus”⁵. Ao que parece, hoje está generalizado o entendimento de que a participação intencional em atividades educativas contribui para melhorar a saúde, a autonomia, o sentido de realização, o bem-estar e a participação social (Páscoa; Gil, 2019; Flauzino *et al.*, 2022), um conjunto de dimensões que configuram uma vida, não só ativa, como também profícua e, o mais importante, significativa.

Em segundo lugar, faz-se preciso atender de modo crítico toda uma tradição que configura ainda na atualidade o *ethos* e a *praxis* que certos quadrantes socioculturais atrelam à velhice. É uma referência à forma como se tem vindo, em certos casos, a observar o envelhecimento por meio de representações prisioneiras de estereótipos negativos, que condicionam profundamente as atitudes e os comportamentos e que constroem o potencial de desenvolvimento dos idosos, quer no âmbito individual, quer no coletivo (Depp *et al.*, 2012; OMS, 2015; WHO, 2020; Oliveira; Figueiredo, 2017; Oliveira *et al.*, 2015).

Em terceiro lugar, é indispensável reafirmar o modelo básico do desenvolvimento humano coextensivo à duração da vida (Biggs *et al.*, 2006; Oliveira, 2021). É central, neste caso, não apenas perceber o caráter desenvolvimental do ciclo em si mesmo, como o fato de o desenvolvimento estar presente em todas as suas fases, principalmente na velhice ou idade avançada, que até há pouco se entendia destinada a uma degenerescência

5- A constatação empírica de que quem mais sabe, mais deseja saber e mais consegue se beneficiar das oportunidades educativas presentes no meio social, enquanto quem está numa posição mais desfavorável em termos educativos, menos motivação e noção têm do que necessita de saber e menos usufrui das oportunidades existentes (Fernández, 2005).



irremediável das capacidades. Cumpre destacar, a este respeito, o eminente significado do estudo longitudinal de Seattle (Shaie; Willis, 2010), que induziu uma verdadeira revolução conceitual sobre as capacidades cognitivas das pessoas mais idosas, ao apoiar empiricamente a ideia de que é possível reverter declínios e melhorar as funções cognitivas das pessoas de idade avançada. Também presentes, estão as investigações no domínio das neurociências demonstrativas de que, mesmo em idade avançada, existe neuroplasticidade e é possível manter uma boa autonomia funcional (e.g., Depp *et al.*, 2012; Fernández-Ballesteros, 2013; Lemair, 2016; Meadle; Park, 2009; Perls, 2010; Spínola; Lincs, 2021).

Em quarto lugar, é fundamental reconhecer, como destacado por Cabral e Ferreira (2014, p. 108), que “o nível de pertença associativa e de participação organizada” é dos fatores que mais contribui para o envelhecimento ativo e, por conseguinte, para a qualidade de vida, uma vez que este último resulta do primeiro (Antunes, 2015; Thomé, 2022). No mesmo sentido aponta, por exemplo, o estudo de Veloso (2015), inserido no projeto SHARE (*Survey of Health, Ageing and Retirement in Europe*) onde se conclui que a participação social é o fator que mais contribui para a saúde e qualidade de vida das pessoas idosas, nele se enquadrando as atividades educativas de âmbito não formal, o que deixa antever a sua importância crucial.

A ideia a reter desta discussão é a de que “a velhice tanto pode ser miserável como agradável” (Vaillant, 2007, p. 181). Não tem que se circunscrever a declínios e perdas, pode igualmente se enraizar no amplo potencial para a pessoa idosa se desenvolver, aprender, fruir, educar e participar ativamente da determinação da sua vida e da sociedade de que faz parte. As instituições de educação não formal, como por exemplo as universidades seniores ou universidades da terceira idade, parecem se enquadrar bem nestes desígnios, até pela sua maior flexibilidade relativamente às formais.

A educação não formal e o movimento das universidades seniores

A crescente participação social formal na sociedade portuguesa, por parte de públicos idosos (Cabral; Ferreira, 2014; Veloso, 2015), tem vindo a aumentar a oferta de atividades socioeducativas, proporcionadas tanto por organizações públicas como privadas. Neste âmbito, destaca-se a corrente das Universidades Seniores (US), destinadas a um público-alvo com 50 ou mais anos, em crescimento em Portugal e um pouco por todo o mundo. De 2003 para 2021, o número destes estabelecimentos ultrapassou a marca de 50, abrangendo cerca de 8.000 inscrições (Pinto, 2003), para 368 US, envolvendo cerca de 62.000 formandos (Jacob; Meire, 2021; Jacob *et al.*, 2023), considerando só os inscritos na Rede de Universidades da Terceira Idade (RUTIS), o que reflete um crescimento significativo. Estas instituições passaram a merecer o reconhecimento oficial pela *Resolução do Conselho de Ministros n.º 76/2016*, que lhes atribui um papel inquestionável em nível da participação social e “na melhoria das condições e qualidade de vida das pessoas que as frequentam” (Resolução..., 2016, p. 4232), e pelo *Despacho n.º 132/2021* mais recente que estabeleceu as normas regulamentares da Rede de Universidades da Terceira Idade

em Portugal, 2021⁶. As US são estabelecimentos que buscam objetivos fundamentalmente culturais, educativos e sociais, numa óptica de valorização da pessoa idosa sendo também designadas por Universidades para a Terceira Idade (Formosa, 2019). Surgiram em um período em que se registraram as maiores mudanças em termos da emergência de serviços direcionados às pessoas de idade avançada (Velo, 2007). Porém, até ao final do séc. XX o seu crescimento foi muito lento, constatando-se um aumento significativo apenas a partir do ano 2000 (Velo, 2017). Não será por acaso que este aumento coincidiu com o período em que o índice de envelhecimento ultrapassou o ponto crítico de 100 em Portugal (2001), registrando-se pela primeira vez um número de pessoas idosas (65 ou mais anos) superior ao dos jovens até 14 anos.

Este tipo de estabelecimentos se enquadra na educação não formal, definida por Coombs e Ahmed (1974, p. 8) como “atividades educacionais organizadas e sistemáticas, que ocorrem fora do sistema formal, de modo a providenciar aprendizagens específicas a subgrupos particulares”, podendo incluir as mais diversas formações e programas. São estas qualidades de atividades intencionais, sistemáticas, organizadas e sem avaliações formais que tanto parecem ser do agrado dos participantes das US (Pinto, 2003). Segundo Páscoa e Gil (2019), “o envolvimento de uma pessoa idosa numa universidade sênior favorece o seu bem-estar que está amplamente associado à saúde, promovendo um sentimento de felicidade e de compromisso com a vida” (p. 54).

As US se regem por princípios de grande flexibilidade, ofertando disciplinas, cursos, oficinas etc., que abrangem as mais diversas áreas do saber (*e.g.*, literacia digital/informática, línguas, história, literatura, estimulação da memória, ateliês de arte, de expressões, atividades físicas e de cuidado da saúde, atividades recreativas, culturais, etc.), e as quais vão emergindo em resposta aos interesses e procura dos estudantes (Jacob *et al.*, 2023). Num olhar atento, encontramos refletidos nas suas dinâmicas de funcionamento princípios fundamentais da gerontologia educativa, tais como: ir ao encontro das necessidades e interesses específicos das pessoas; estabelecer relações personalizadas e de apoio num ambiente acolhedor, caloroso, de cooperação, abertura e informalidade; criar possibilidades de escolha; respeitar e incentivar a autonomia e autodeterminação da pessoa bem como a coparticipação; fomentar atividades significativas e com sentido em face das circunstâncias e idiosincrasias de vida de cada um e da coletividade; incentivar a participação das pessoas seniores na definição de percursos e projetos educativos, culturais, recreativos, etc., que lhes sejam adequados e sejam por elas valorizados (Sherron; Lumsden, 1978; Oliveira; Figueiredo, 2017).

A investigação sobre as US tem vindo a apoiar seu papel positivo na vida das pessoas seniores, porém, a compreensão dos seus impactos é ainda insuficiente, em virtude da necessidade de cruzar informações provenientes de diversos planos de investigação

6- O primeiro estabelecimento deste gênero surge em Portugal no ano de 1978, assentando numa representação positiva da pessoa idosa, ao se apresentar como instituição direcionada para reconhecer um papel valioso e de utilidade na sociedade e contribuir para a “ensinar a viver mais e melhor” (Universidade Internacional da Terceira Idade *apud* Velo, 2007, p. 274). No Brasil, o primeiro programa educativo direcionado a idosos surgiu em 1982, tendo como público-alvo pessoas idosas com nível de escolaridade elevado e seguindo o modelo francês. É também a partir da década de 1990 do século passado que este tipo de programas prolifera no Brasil, com propósitos semelhantes aos de Portugal, ou seja, promover uma velhice bem-sucedida, contrariar estereótipos e preconceitos atrelados à velhice, incentivar a autonomia, a independência, a participação social e melhorar a autoestima (Páscoa; Gil, 2019).



para que as conclusões tenham uma base sólida. Aprender novas coisas e conviver com outras pessoas emergem como as principais fontes de motivação para frequentar estes estabelecimentos (Correia, 2020; Rodrigues, 2012), mas sua ação parece ir além da aquisição de novos saberes e do fomento de sociabilidades. Vários estudos qualitativos conduzidos previamente (*e.g.*, Machado; Medina, 2012; Teixeira; Galinha, 2017) revelam mais bem-estar (“como se de uma terapia psicológica se tratasse”), competência (“esforço-me e a obra aparece... é um prazer”), ganhar outra perspectiva sobre a vida (“encarar a vida de maneira positiva”, “abriu-me muito a mente”), sobre a velhice (“não me assusta”, “há velhices mesmo bonitas”), um escape para as rotinas e obrigações, uma forma de reestruturar o tempo que ficou livre (“cumprir horários”), o desenvolvimento da criatividade e do processo de ser (a “dádiva” de simplesmente “ser eu”). As pessoas seniores reconhecem que isso lhes causa um impacto positivo na saúde e mencionam se sentir mais felizes.

Ao posicionar as US como estruturas promotoras da educação ao longo da vida (UNESCO, 2016; Lopes; Sousa, 2022), de tipo não formal, na presente investigação buscamos conhecer melhor seu impacto, comparando seniores que as frequentam com outros seniores com características equivalentes, mas que não frequentam qualquer forma de educação organizada, no tocante à satisfação com a vida, ao bem-estar, à autoeficácia no cuidado da saúde e à percepção de sentido na vida.

Metodologia

Para abordar o problema anteriormente definido, recorreremos a um plano de investigação correlacional, *ex-post-facto*, apropriado para examinar efeitos decorrentes de um tratamento ocorrido naturalmente (Tuckman, 2012), com uma amostra de conveniência constituída por 60 adultos seniores (entre 54-85 anos), com e sem participação em atividades de educação não-formal.

Participantes

Participaram deste estudo 60 seniores, selecionados por conveniência, 30 dos quais frequentavam uma Universidade Sênior de excelência (Aposenior, Coimbra)⁷ há mais de um ano (grupo 1, de critério), enquanto os restantes 30 não frequentavam uma Universidade Sênior, nem tão pouco uma instituição similar (grupo 2, de controle). Os seniores de ambos os grupos residiam na cidade de Coimbra, em Portugal. Quanto ao sexo, 20 (30%) reportaram o masculino e 40 (70%) o feminino, estando repartidos igualmente pelos dois grupos (proporção 10:20). As idades dos/das participantes variaram entre 54 e 85 anos, sendo a média do grupo 1 de 70,7 (DP = 7.4) e a do grupo 2 de 71,8 (DP = 6.2), não existindo diferenças estatisticamente significativas ($t_{(58)} = 0,625$, $p = 0,534$). Em relação ao estado civil, 39 assinalaram a opção “casado/a ou união de facto”, 11 a categoria de “viúvo/a”, 7 a de “divorciado/a” e 3 a de “solteiro/a”, não se registando

7- A identificação e classificação de US pela RUTIS pode ser consultada em: <https://www.cases.pt/wp-content/uploads/2019/05/lista-de-UTIs-Cases-dez-2019.pdf>

diferenças significativas entre os dois grupos ($\chi^2_{(4)} = 1,672, p = 0,796$). No tocante à renda mensal, 46 assinalaram a opção “médio”, 10 “rendimento baixo”, 3 “acima da média” e 1 “muito baixo”, não se encontrando também diferenças significativas entre os dois grupos ($t_{(58)} = 0,249, p = 0,804$). Quanto à situação de aposentadoria/emprego, 59 participantes mencionaram ser aposentados e apenas uma pessoa do grupo 1 afirmou estar empregada. Relativamente à escolaridade, ambos os grupos integraram majoritariamente seniores com o 1º e 2º ciclos (14 no grupo 1 e 20 no grupo 2); com escolaridade entre 7 e 12 anos os valores são equivalentes (7 no grupo 1 e 6 no grupo 2); com formação pós-secundária e estudos superiores, o grupo 1 apresenta 9 participantes e o grupo 2 apresenta 3. O teste U (Mann-Whitney = 282, $p = 0,01$) revela diferenças significativas nesta variável. A caracterização sociodemográfica apresentada permite afirmar que os dois grupos em análise são equivalentes na maioria das variáveis consideradas: divisão em função do sexo, idade, local de residência (meio urbano), estado civil, rendimento mensal e condição ou não de aposentado/a. Observou-se uma diferença significativa no nível de escolaridade, sendo mais elevado entre os participantes do grupo 1.

Instrumentos

Os dados foram recolhidos com o emprego de escalas e questionários de uso internacional para avaliar as dimensões em estudo que, a seguir, identificamos e caracterizamos de modo sumário.

A *Escala de Satisfação com a Vida* (SWLS), da autoria de Diener *et al.* (1985), apresenta um indicador global da apreciação da qualidade de vida da pessoa. Utilizou-se a adaptação de Simões (1992), sendo que o valor global reflete o contentamento com o modo como tem decorrido a própria vida.

A *Escala de Afeto Positivo e Negativo* (PANAS) foi desenvolvida por Watson *et al.* (1988) para avaliar a componente afetiva do bem-estar subjetivo, sendo constituída pelas componentes de Afeto Positivo (PA) e Afeto Negativo (NA). Utilizou-se a adaptação de Simões (1993).

A *Escala de Autoestima* (ROS) de Rosenberg (1989) é das mais utilizadas em todo o mundo para avaliar a autoestima global, definida como uma atitude mais positiva ou negativa que a pessoa apresenta em relação a si própria. No presente estudo utilizámos a adaptação de Lima (1991).

O *Questionário de Sentido da Vida* (MLQ) é da autoria de Steger *et al.* (2006) e avalia as dimensões de presença e procura de sentido na vida. A subescala “presença de sentido” objetiva avaliar a percepção da existência de sentido ou rumo na vida; a subescala “procura de sentido” evidencia até que ponto a pessoa se percebe em processo de busca de sentido. Utilizou-se a adaptação de Simões *et al.* (2010).

A *Escala de Autoeficácia para a Autodireção em Saúde* (EAAS) foi desenvolvida e validada por Oliveira *et al.* (2016) e avalia até que ponto as pessoas seniores se sentem capazes de cuidar bem de sua saúde. Ela contém quatro dimensões: exercício físico, alimentação saudável, aprender sobre saúde e visitas a profissionais de saúde.



Procedimentos

Os dados relativos ao grupo 1 foram recolhidos nas salas de aula da Aposenior, após autorização da direção desta US, dos professores e dos próprios seniores. Os dados relativos ao grupo 2 foram recolhidos pela Liga dos Amigos do Centro de Saúde Norton de Matos. É nas instalações deste centro que duas a três vezes por semana se deslocam enfermeiros para prestar cuidados de saúde (medir a pressão arterial, diabetes, etc.), no âmbito da referida Liga, a título de apoio comunitário a pessoas idosas residentes na zona. De acordo com os procedimentos éticos de pesquisa, todos os participantes foram previamente informados sobre os objetivos do estudo, a metodologia, o processo de coleta e análise de dados e sua anonimização; os participantes assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido, elaborado segundo os princípios éticos relativos a investigação científica com seres humanos.

Resultados

A seguir apresentamos os principais resultados deste estudo relativos ao bem-estar, autoestima, sentido da vida e autoeficácia no cuidado da saúde (Tabela 1). Para todas as análises, o nível de significância considerado no teste de hipóteses foi o de 0,05.

Tabela 1 - Estatísticas descritivas das variáveis em estudo e teste t para amostras independentes

Medidas	Grupo 1 (frequenta US)			Grupo 2 (não frequenta US)			Teste t		P (d)
	Média (DP)	Mín.	Máx.	Média (DP)	Mín.	Máx.	t	gl.	
Satisfação com a vida	25,37 (5,29)	14	35	22,00 (7,12)	9	33	2,078	53,51	0,042 (0,55)
Afeto positivo	33,53 (4,86)	22	43	32,13 (7,00)	18	46	0,900	51,65	0,372 (0,24)
Afeto negativo	19,53 (5,75)	10	31	22,33 (6,49)	10	40	- 1,769	58	0,082 (0,46)
Autoestima	24,67 (2,89)	21	34	23,83 (3,16)	20	32	1,065	58	0,291 (0,28)
Presença de sentido na vida	17,50 (3,09)	9	24	17,90 (3,14)	13	24	- 0,495	58	0,621 (0,13)
Procura de sentido na vida	14,60 (5,24)	5	24	18,37 (3,51)	9	23	- 3,270	50,63	0,002 (0,86)
Autoeficácia em saúde	158,90 (19,51)	124	191	146,53 (27,16)	69	185	2,025	58	0,047 (0,53)

Legenda. DP- Desvio Padrão; Mín – valor mínimo; Máx – valor máximo; t – estatística do teste t de Student; gl – graus de liberdade; p – probabilidade; d – tamanho do efeito (d de Cohen). Fonte: Elaboração dos autores.

Como revela a Tabela 1, os idosos que frequentam uma universidade sênior se distinguem dos que não frequentam este tipo de estabelecimentos em vários aspectos: apresentam uma melhor satisfação com a vida ($p = 0,042$, com tamanho do efeito, medido pelo d de Cohen, de $d = 0,55$, indicando um efeito médio), melhor autoeficácia no cuidado da saúde ($p = 0,047$, com tamanho do efeito, medido pelo d de Cohen, de $d = 0,53$, indicando um efeito médio) e menor procura de sentido para a vida ($p = 0,002$, com tamanho do efeito, medido pelo d de Cohen, de $d = 0,86$, indicando um efeito grande). Registra-se também uma tendência menor em relação ao afeto negativo ($p = 0,082$, com tamanho do efeito, medido pelo d de Cohen, de $d = 0,46$, indicando um efeito próximo de médio). As pessoas seniores do grupo 1 não se distinguem das do grupo 2 (sem envolvimento em atividades educativas do tipo das US) com relação ao afeto positivo ($p = 0,372$, com tamanho do efeito, medido pelo d de Cohen, de $d = 0,24$, indicando um efeito pequeno), da autoestima ($p = 0,291$, com tamanho do efeito, medido pelo d de Cohen, de $d = 0,28$, indicando um efeito pequeno), nem com relação à presença de sentido na vida ($p = 0,621$, com tamanho do efeito, medido pelo d de Cohen, de $d = 0,13$, indicando um efeito muito pequeno).

Discussão dos resultados

O principal objetivo desta pesquisa foi perceber de que forma a frequência nas Universidades Seniores, enquanto opção pela educação ao longo da vida numa modalidade não formal, pode ter um impacto positivo na qualidade de vida e bem-estar de pessoas de idade avançada, quando comparadas a outras, numa condição sociodemográfica idêntica, mas sem frequência de um estabelecimento similar.

De fato, como evidenciado, os resultados tendem a apoiar o que indicavam, logo no início, nossas hipóteses de partida. Em particular, no âmbito do bem-estar subjetivo (BES), composto pelos juízos cognitivos sobre a satisfação com a vida e pelas reações emocionais a acontecimentos da própria vida (Diener *et al.*, 2003; Kushlev *et al.*, 2020), o grupo de seniores que frequentava uma instituição de educação não formal revelou maior satisfação com sua vida e menos afetividade negativa. Já na afetividade positiva do BES, não se registraram diferenças significativas entre os dois grupos. Uma vez que as emoções têm uma grande influência no estado de saúde das pessoas⁸ e refletem um mecanismo global de proteção, a investigação aponta para estabilidade da afetividade positiva na idade adulta avançada, ou até uma ligeira melhoria (*e.g.*, Diener; Chan, 2011; Fernández-Ballesteros, 2013; Buecker *et al.*, 2020; Oliveira *et al.*, 2024), remetendo para seu papel auxiliador, por exemplo, no enfrentamento de situações adversas como perdas. Estes dados ajudam a compreender a inexistência de diferenças na afetividade positiva nos dois grupos em estudo. Digno de nota que a ocorrência do bem-estar subjetivo requer elevados índices de afeto positivo e, em contrapartida, níveis mais baixos de afeto negativo (Diener, 2009; Simões *et al.*, 2000; Oliveira *et al.*, 2024). Ora, de fato, encontramos este padrão nos grupos estudados, com a particularidade de o afeto negativo ser mais baixo nos seniores do grupo

8- Por exemplo, afetam diretamente as respostas químicas e neuronais envolvidas nas dinâmicas de homeostasia (Damásio, 2003) e indiretamente os recursos intelectuais (*e.g.*, memória), físicos (*e.g.*, força), psicológicos (*e.g.*, resiliência) e sociais (*e.g.*, rede de apoio).



1, o que parece apontar para uma influência positiva da frequência de US na redução das emoções negativas. A este respeito, é possível mencionar diversos estudos (*e.g.*, Jacob *et al.*, 2019; Queirós, 2015) que reforçam esta linha de raciocínio ao evidenciarem menos sintomatologia depressiva e ansiedade. O estudo de Queirós (2015), por exemplo, mostra que as pessoas idosas que frequentam as US têm uma probabilidade três vezes menor de sofrer de depressão, em comparação com pessoas idosas que não as frequentam. Aliás, este estudo também reporta que as mulheres têm cinco vezes mais probabilidade de sofrer de sintomatologia depressiva e as pessoas não casadas ou a viverem sozinhas quatro vezes mais. O fato de que em nossa amostra o estado civil e o sexo estarem controlados permite melhor reforçar a tese das US como contextos promotores de bem-estar subjetivo pela via do aumento da satisfação com a vida e da redução de emoções negativas, e não tanto pelo incremento das emoções positivas.

No plano da autoestima, contrariamente ao esperado (*e.g.*, Baptista, 2018; Oliveira *et al.*, 2015), verificamos que os dois grupos estudados não divergem. Esta ausência de diferenças pode ser explicada por se tratar de um indicador global, tipo traço, que é mais difícil de alterar uma vez que está relacionado com dimensões nucleares da identidade do sujeito. A autoeficácia, como veremos mais adiante, relacionada com a autoestima, é mais suscetível a mudanças resultantes de intervenções educativas, dado ser fundamentalmente explicada pela vivência de sucesso pessoal na realização de tarefas específicas, ou “capacitação pessoal”, como menciona Thomé (2022, p. 170), no contexto das universidades da terceira idade.

Se, tal como era nossa proposição inicial, do ponto de vista humanista, o sentido da vida é entendido como um indicador de desenvolvimento pessoal e uma dimensão crítica da vida (Barros-Oliveira, 2006; Ryan; Deci, 2020), e se a educação nas US está a serviço do projeto onto-antropológico, seria, portanto, de se esperar uma maior presença de sentido na vida e, por conseguinte, uma menor procura deste, entre o grupo que frequenta uma US comparativamente ao outro grupo. Na verdade, a primeira previsão não se verificou, manifestando ambos os grupos uma percepção idêntica de presença de sentido na vida. Sabendo que esta surge sistematicamente associada a um maior bem-estar subjetivo e, como tal, não se tendo verificado neste estudo maior afetividade positiva no grupo que frequenta US, entendemos que isto ajuda a interpretar a ausência de diferenças em relação ao sentido da vida. Aparentemente, as atividades que ocorrem nas US não influenciam a presença de sentido na vida, mas apontam para um impacto significativo na dimensão de procura de sentido, uma vez que os seniores que frequentavam uma US não se percebiam tanto em buscar sentido para a vida. Se tivermos em conta a afirmação de Steger *et al.* (2006), de que a procura de sentido está relacionada com o desejo “profundo de compreender, integrar e sintetizar a experiência” (p. 204), a ação das US parece responder a este desejo, ou seja, a promover processos de compreensão e integração da experiência. De fato, alguns relatos de investigação qualitativa remetem para esse entendimento: “foi um novo sentido que eu quis dar à minha vida”; “novos sentidos, alegrias e a sensação de estar ‘vivo’”; “até o olhar para a própria vida torna-se diferente” (Machado; Medina, 2012); “abriu-me muito a mente” (Teixeira; Galinha, 2017). Estes testemunhos sugerem a ativação de processos de mudança de perspectiva

relativamente a vida, o que indicia mudanças nas estruturas de atribuição de sentido que supõem dinâmicas atreladas a processos emancipatórios e de desenvolvimento pessoal.

A autoeficácia para o cuidado da própria saúde, ou a confiança que as pessoas têm em sua capacidade de sucesso neste domínio é outro dos efeitos positivos que as US parecem exercer sobre quem as frequenta. As crenças de autoeficácia são poderosos determinantes do comportamento humano, sendo considerados componentes essenciais do sentido de competência, controle e bem-estar (Bandura, 1997; Ryan; Deci, 2020), uma vez que influenciam o tipo de actividade que as pessoas escolhem, o esforço despendido e as emoções que experimentam. Os valores elevados nesta dimensão estão associados à manutenção de uma boa capacidade de autonomia, autodeterminação e de decisão sobre a própria vida, ou seja, alguns dos elementos fundamentais do envelhecimento ativo e saudável (OMS, 2015; WHO, 2020). Na verdade, numa revisão de estudos de diversos países e culturas, realizada por Fernández-Ballesteros *et al.* (2010), envelhecer bem esteve associado pelas pessoas seniores a uma boa manutenção do estado de saúde, a competência para cuidar bem de si próprias, a uma boa rede de apoio social e a se sentirem bem consigo mesmas. Ora, como os resultados do presente estudo também indicam, o envolvimento ativo e deliberado em atividades educativas na idade avançada parece responder bem a estes anseios.

Todavia, não podemos deixar de enunciar limitações na consideração dos resultados obtidos. O plano de pesquisa empregado não permite deduzir relações efetivas de natureza causal e, por outro lado, não se podem generalizar os resultados para a população de pessoas seniores que frequentam e não frequentam universidades seniores, uma vez que se recorreu a uma amostra de conveniência. A amostra é também de tamanho reduzido e proveniente de seniores residentes na cidade de Coimbra (Portugal). Também não dispomos de dados para afirmar que as dinâmicas educativas que ocorreram na US estudada sejam idênticas às de outras universidades seniores, embora haja diversas no território português classificadas igualmente com o nível de excelência. Por outro lado, cumpre informar que não se conseguiu a equivalência total entre os dois grupos em estudo, uma vez que as pessoas seniores do grupo que frequentava uma US apresentaram um nível de escolaridade superior, muito embora em todos os parâmetros restantes em comparação fossem idênticos. Estas limitações apontam para a necessidade de se continuarem as pesquisas, quer em outras US e regiões, quer com amostras maiores e mais controladas, quer ainda com planos mistos e de carácter longitudinal, que poderão ajudar a melhor compreender os processos educativos gerados e as mudanças associadas. Assim se entenderá melhor o papel das US na vida das pessoas de idade avançada, ou seja, na reconfiguração dos seus projetos, aspirações, bem-estar e sentido de vida.

Considerações finais

Os resultados obtidos, mediante uma comparação de dois grupos, em que a principal distinção era a frequência ou não de atividades de educação não formal em uma Universidade Sênior, apoiam em geral o postulado de partida de que a educação que se proporciona a pessoas de idade avançada contribui de modo substantivo para o seu bem-



estar (em especial quanto a maior satisfação com a vida e menor afetividade negativa), a par de uma menor procura de sentido da vida e melhor autoeficácia reportada sobre a saúde. Do ponto de vista da consideração da idade adulta avançada como uma etapa de múltiplas possibilidades, os resultados deste estudo mostram que isso pode ocorrer, de modo significativo, pelas oportunidades oferecidas pela educação não formal, o estímulo a um modo de vida ativo, o apoio ao entendimento da velhice como um tempo igualmente aberto a mudança e ao desenvolvimento (Cícero, 2005; Oliveira *et al.*, 2015; Páscoa; Gil, 2019). Isso enseja uma percepção muito diversa da forma negativa como se tem olhado a velhice: segundo Cícero, “todos se esforçam para alcançar a velhice e, no entanto, uma vez alcançada, todos a culpam” (2005, p. 6). Contudo, conforme a investigação empírica, “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” (Machado; Medina, 2012, p. 165). Efetivamente, numa época em que são já consideráveis os avanços na compreensão dos processos de envelhecimento, chegou o momento de se ter uma visão que se enfoque nas potencialidades das pessoas mais idosas e que afirme a importância crucial de respostas educativas, particularmente não formais, no bem-estar, saúde e sentido da vida de cidadãos e cidadãs de idade avançada.

Referências

ALVES, Mariana. Aprendizagem ao longo da vida: entre a novidade e a reprodução de velhas desigualdades. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 23, n.1, p. 7-28, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.21814/rpe.13976>

ANTUNES, Maria Conceição. Educar para um envelhecimento bem-sucedido: reflexões e propostas de ação. **Teoría de la Educación**, Salamanca, v. 27, n. 2, p. 185-201, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu2015272185201>

ARAÚJO, Joaquim; ARAÚJO, Alberto. Utopia e educação. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Coimbra, v. 40, n. 1, p. 95-117, 2006. Disponível em: <https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1150>. Acesso em: 6 maio 2023.

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

BAPTISTA, Simone Nogueira. **Gerontologia educativa: a educação como mecanismo capaz de conceber empowerment à pessoa idosa**. 2018. Dissertação (Mestrado Serviço Social) – Instituto Superior de Serviço Social do Porto, Porto, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.26/23227>. Acesso em: 22 de julho 2023

BARROS-OLIVEIRA, José. Espiritualidade, sabedoria e sentido da vida nos idosos. **Psychologica**, Coimbra, v. 42, p. 133-145, 2006.

BARROS-OLIVEIRA, José. **Psicologia do envelhecimento e do idoso**. 3. ed. Porto: Legis, 2008.



BIGGS, Simon *et al.* The age-shift: observations on social policy, ageism and the dynamics of the adult lifecourse. **Journal of Social Work Practice**, London, v. 20, n. 3, p. 239-250, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1080/02650530600931708>

BUECKER, Susanne *et al.* Physical activity and subjective well-being in healthy individuals: a meta-analytic review. **Health Psychology Review**, United Kingdom, v. 15, n. 4, p. 574-592, 2021. DOI: [10.1080/17437199.2020.1760728](https://doi.org/10.1080/17437199.2020.1760728)

CABRAL, Manuel Villaverde; FERREIRA, Pedro Moura. **O envelhecimento activo em Portugal: trabalho, reforma, lazer e redes sociais**. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/23416>. Acesso em: 23 maio 2023.

CÍCERO. **Sobre la vejez**. Madrid: Tal-Vez, 2005.

COOMBS, Philip; AHMED, Manzoor. **Attacking rural poverty: how nonformal education can help**. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1974.

CORREIA, Fausto Custódio. **As Universidades Seniores enquanto dimensão social, educativa, económica e sociológica**. 2020. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Economia, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2020. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10316/94721>. Acesso em: 9 set. 2023.

DAMÁSIO, António. **Ao encontro de Espinosa: as emoções sociais e a neurologia do sentir**. Lisboa: Europa-América, 2003.

DAVE, Ravindra. **Fundamentos de la educación permanente**. Madrid: Santillana, 1979.

DEPP, Colin; VAHIA, Ipsit; JESTE, Dilip. Successful aging. *In*: WHITHOURNE, Susan; SLIWINSKI, Martin (ed.). **The Wiley-Blackwell handbook of adulthood and aging**. Oxford: Wiley-Blackwell, 2012. p. 459-476. <https://doi.org/10.1002/9781118392966.ch23>

DESPACHO n.º 132/2021. **Diário da República**, Lisboa, 2ª Série, n. 3, 6 jan. 2021.

DIENER, Ed. Subjective well-being. *In*: DIENER, Ed (ed.). **The science of well-being: the collected works of Ed Diener**. London: Springer, 2009. p. 11-58. DOI [10.1007/978-90-481-2350-6-2](https://doi.org/10.1007/978-90-481-2350-6-2)

DIENER, Ed; CHAN, Micaela. Happy people live longer: subjective well-being contributes to health and longevity. **Applied Psychology: Health and Well-Being**, v. 3, n. 1, p. 1-43, 2011. <https://doi.org/10.1111/j.1758-0854.2010.01045.x>

DIENER, Ed; OISHI, Shigehiro; LUCAS, Richard. Personality, culture, and subjective well-being: emotional and cognitive evaluations of life. **Annual Review of Psychology**, Palo Alto, n. 54, p. 403-424, 2003. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.54.101601.145056>

DIENER, Ed *et al.* The satisfaction with life scale. **Journal of Personality Assessment**, v. 49, n. 1, p. 71-75, 1985. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13



EAEA. **European Association for the Education of Adults. Manifesto for adult learning in the 21st Century.** Brussels: European Association for the Education of Adults, 2019. Disponível em: https://eaea.org/wp-content/uploads/2019/04/eaea_manifesto_final_web_version_290319.pdf. Acesso em: 20 set. 2023

FERNÁNDEZ, Florentino. Modelos actuais de educação de pessoas adultas. *In*: CANÁRIO, Rui; BELMIRO, Cabrita (org.). **Educação e formação de adultos: mutações e convergências.** Lisboa: Educa, 2005. p. 73-96.

FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, Rocio. Possibilities and limitations of age. *In*: OLIVEIRA, Albertina Lima *et al.* (ed.). **Promoting conscious and active learning and ageing: how to face current and future challenges?** Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013. p. 25-74. Disponível em: http://www.uc.pt/imprensa_uc/catalogo/ebook/E-book_Promoting. Acesso em: 6 maio 2023.

FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, Rocio *et al.* (2010). The concept of 'ageing well' in ten Latin American and European countries. **Ageing & Society**, Cambridge, v. 30, n. 1, p. 41-56, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0144686X09008587>

FLAUZINO, Karina *et al.* Lifelong learning activities for older adults: a scoping review. **Educational Gerontology**, United Kingdom, v. 48, n. 11, p. 497-510, 2022. DOI: [10.1080/03601277.2022.2052507](https://doi.org/10.1080/03601277.2022.2052507)

FORMOSA, Marvin. Universities of the third age. *In*: GU, Danan; DUPRE, Matthew (org.). **Encyclopedia of gerontology and population aging.** Cham: Springer, 2019. p. 5315-5320. https://doi.org/10.1007/978-3-030-22009-9_41

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 42. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FULLAT, Octavi; MÈLICH, Joan-Carles. **El entardecer del bien (Una pedagogía freudoexistencialista).** Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, 1989.

GIL, Fernando. La filosofía de la educación como teoría ética de la formación humana. **Revista Española de Pedagogía**, La Rioja, v. 61, n. 224, p. 97-114, 2003.

GONÇALVES, Cidália. **Sabedoria e educação: um estudo com adultos da Universidade Sénior.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação e Formação de Adultos e Intervenção Comunitária) – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10316/15618>. Acesso em: 7 maio 2023.

HARARI, Yuval Noah. **Sapiens: A brief history of humankind.** New York: Harper, 2011.

HARARI, Yuval Noah. **21 lessons for the 21st century.** New York: Vintage, 2018.

JACOB, Luís. **Universidades seniores: criar novos projetos de vida.** Almeirim: Rutis, 2012.

JACOB, Luís; FLAUZINO, Karina Lima; MEIRE, Cachioni M. O educador na universidade sénior em Portugal. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 48, e123514, 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236123514vs01>



JACOB, Luís; LISA, Valéria; POCINHO, Ricardo. The senior universities students in Portugal and Brazil. Geopolitical, **Social Security and Freedom Journal**, Warsaw, v. 2, n. 1, p. 11-20. 2019. DOI: 10.2478/gssfj-2019-0002

JACOB, Luís; MEIRE, Cachioni. Os professores das universidades seniores portuguesas. *In*: PINHEIRO, Joaquim (coord.). **Olhares sobre o envelhecimento**. v. 2. Cidde: Universidade da Madeira, 2021. p. 51-59. DOI: 10.34640/universidademadeira2021jacobmeire

KANT, Immanuel. **Pedagogia**. Madrid: Akal, 2003.

KUSHLEV, Kostadin; DRUMMOND, Danielle; DIENER, Ed. Subjective well-being and health behaviors in 2.5 million americans. **Applied Psychology. Health and Well-Being**, IAAP; v. 12, n. 1, p. 166-187, 2020. DOI: 10.1111/aphw.12178

LEMAIRE, Patrick. Cognitive aging: The role of strategies. **Psychology Press**, 2016.

LIMA, Margarida Pedrosa. **Estudo longitudinal do conceito de si escolar em adultos**. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra, 1991.

LOPES, Sara Mónico; SOUSA, Jenny (coord.). **O lugar da educação ao longo da vida**: das práticas e dos intervenientes num mundo em (trans)formação. Coimbra: Almedina, 2022.

MACHADO, Filipa; MEDINA, Teresa. As universidades seniores: motivações e repercussões de percursos em contexto de aprendizagem. **Educação, Sociedade e Cultura**, Porto, n. 37, p. 151-167, 2012.

MAIA, Carlos. Mitos e educação. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Coimbra, v. 40, n. 1, p. 119-142, 2006.

MEADLE, Michelle; PARK, Denise. Enhancing cognitive function in older adults. *In*: CHODZKO-ZAJKO, Wojtek; KRAMER, Arthur; POON, Leonard. **Enhancing cognitive functioning and brain plasticity**. v. 3. Champaign: Human Kinetics, 2009. p. 35-47.

MELO, Alberto; LIMA, Licínio; GUIMARÃES, Paula. Introdução: revisitações críticas em torno da educação permanente. *In*: MELO, Alberto; LIMA, Licínio; GUIMARÃES, Paula (org.). **Actualidade da educação permanente**. Lisboa: APCEP/Espaço Ulmeiro, 2021. p. 13-21.

OLIVEIRA, Albertina Lima. Intervir positivamente no processo de envelhecimento: mindfulness, qualidade de vida e bem-estar. *In*: SANTOS, Clara Cruz; TEIXEIRA, Mónica (org.). **Intervenções e mediações com idosos**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2021. p. 33-62. DOI: <https://doi.org/10.14195/978-989-26-1788-6>

OLIVEIRA, Albertina Lima; FIGUEIREDO, Juliana. Reflexões em torno da gerontologia educativa e de uma experiência com idosos em contexto de lar. *In*: ALCOFORADO, Luís; BARBOSA, Márcia; BARRETO, Denise (ed.). **Diálogos freirianos: a educação e formação de jovens e adultos em Portugal e no Brasil**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017. p. 613-637. DOI: <http://books.uc.pt/chapter?chapter=68979>



OLIVEIRA, Albertina Lima; LIMA, Margarida Pedroso; SILVA, José Tomás. Aging and health: self-efficacy for self-direction in health scale. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 50, n. 40, p. 1-9, 2016. DOI:10.1590/S1518-8787.2016050006312

OLIVEIRA, Albertina Lima; Sousa, Tiago; ALVAREZ, Manuela. Longevidade saudável e equilíbrios dinâmicos do bem-estar, da dieta e da atividade física. **Revista Portuguesa de Investigação Comportamental e Social**, Coimbra, v. 10, n. 1, p.1-20, 2024. DOI: <https://doi.org/10.31211/rpics.2024.10.1.315>

OLIVEIRA, Rita de Cássia; SCORTEGAGNA, Paola Andressa; OLIVEIRA, Flávia da Silva. Universidades abertas a terceira idade: delienando um novo espaço educacional para o idoso. **Revista Histedbr On-line**, Campinas, v. 15, n. 64, p. 343-358, 2015. DOI: 10.20396/rho.v15i64.8641945

OMS. Organização Mundial de Saúde. **Relatório mundial de envelhecimento e saúde**. Genebra: OMS, 2015.

OSORIO, Requejo. La formación en la adultez tardía. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Coimbra, v. 41, n. 3, p. 11-32, 2007. Disponível em: <https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1206>. Acesso em: 6 maio 2023.

PÁSCOA, Gina; GIL, Henriques. As universidades seniores e o envelhecimento ativo: os impactos junto das pessoas idosas em Portugal. **Revista Kairós**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 41-58, 2019. DOI: <https://doi.org/10.23925/2176-901x.2019v22i1p41-58>

PERLS, Thomas. Successful aging: the centenarians. *In*: FILLIT, Howard; ROCKWOOD, Kenneth; WOODHOUSE, Kenneth (ed.). **Brocklehurst's textbook of geriatric medicine and gerontology**. Philadelphia: Elsevier, 2010. p. 184-187.

PINTO, Maria da Graça. As universidades da terceira idade em Portugal: das origens aos novos desafios do futuro. **Revista Línguas e Literaturas**, Porto, v. 20, n. 2, p. 467-478, 2003. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10216/8199>. Acesso em: 6 de maio 2023

QUEIRÓS, Teresa Maria. **Depressão em idosos ativos e não ativos**. 2015. Dissertação (Mestrado Integrado em Medicina) – Faculdade de Medicina, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10316/31451>. Acesso em: 12 maio 2023.

REIS, Carlos Francisco. **Educação e cultura mediática**: análise de implicações deseducativas. Lisboa: CEI/Âncora, 2014.

RESOLUÇÃO do Conselho de Ministros nº 76/2016. **Diário da República**, Lisboa, 1ª série, n. 229, 29 nov.2016.

RODRIGUES, Rui Énio. **Universidades da terceira idade**: duas décadas de intervenção em Portugal. 2012. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa, 2012.

ROSENBERG, Morris. **Society and the adolescent self-image**: revised edition. Middletown: Wesleyan University Press, 1989. Disponível em: <http://www.bsos.umd.edu/socy/research/rosenberg.htm>. Acesso em: 6 maio 2023.



- RYAN, Richard; DECI, Edward. Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: efinitions, theory, practices, and future directions. **Contemporary Educational Psychology**, Pennsylvania, n. 61, p. 101860, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- SCHAIE, K. Warner; WILLIS, Sherry L. The Seattle longitudinal study of adult cognitive development. **ISSBD Bulletin**, Amsterdam v. 57, n. 1, p. 24-29, 2010.
- SHERRON, Ronald H.; LUMSDEN, D. Barry. **Introduction to educational gerontology**. Washington, DC: Hemisphere, 1978.
- SIMÕES, António. **A nova velhice**: um novo público a educar. Lisboa: Âmbar, 2006.
- SIMÕES, António. **Educação permanente e formação de professores**. Coimbra: Almedina, 1979.
- SIMÕES, António. São os homens mais agressivos que as mulheres? **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Coimbra, n. 27, p. 387-404, 1993.
- SIMÕES, António. Ulterior validação de uma escala de satisfação com a vida (SWLS). **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Coimbra, n. 26, p. 503-515, 1992.
- SIMÕES, António *et al.* O bem-estar subjectivo: estado actual dos conhecimentos. **Psicologia, Educação e Cultura**, Porto, v. 4, n. 2, p. 243-278, 2000.
- SIMÕES, António *et al.* O MLQ: um instrumento para avaliar o sentido da vida. **Psicologia, Educação e Cultura**, Porto, v. 14, n. 2, p. 247-268, 2010.
- SPÍNOLA, Mónica; LINGS, Nova. Cognitive function in healthy aging: a theoretical overview on the effects of cognitive training combined with Transcranial Direct Current Stimulation (tDCS). *In*: PINHEIRO, Joaquim (coord.). **Olhares sobre o envelhecimento**. v. 1. Funchal: Universidade da Madeira, 2021. p. 287-296. DOI: 10.34640/universidademadeira2021monicaspinola
- STEGER, Michael *et al.* The meaning in life questionnaire: assessing the presence of and search for meaning in life. **Journal of Counselling Psychology**, n. 53, p. 80-93, 2006. DOI: 10.1037/0022-0167.53.1.80
- TEIXEIRA, Élia; GALINHA, Sónia. A importância da universidade sênior para um envelhecimento ativo: Universidade Sênior de Machico - um estudo de caso na RAM. **Revista UIIPS**, Santarém, v. 5, n. 3, p. 142-159, 2017. Disponível em: <http://ojs.ipsantarem.pt/index.php/REVUIIPS>. Acesso em: 12 maio 2023.
- THOMÉ, Mariana Teixeira. A cidadania ativa dos idosos e as universidades da terceira idade no cenário internacional. **Revista Eletrônica Direito e Sociedade**, Canoas, v. 10, n. 2, p. 169-193, 2022. DOI: 10.18316/redes.v10i2.5681
- THOMSON, Iain. Heidegger's perfectionist philosophy of education in Being and Time. **Continental Philosophy Review**, Washington, DC, n. 37, p. 439-467, 2004.
- TUCKMAN, Bruce W. **Manual de investigação em educação**: metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2012.



UNESCO. **Recomendação sobre aprendizagem e educação de adultos**. Paris: Unesco: UIL, 2016. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245179_por. Acesso em: 14 jun. 2023.

UNESCO. **5th Global Report on Adult Learning and Education**. Hamburg: Unesco: Institute for Lifelong Learning, 2022. Disponível em: <https://www UIL.unesco.org/en/grale5>. Acesso em: 23 jun. 2023.

UNESCO. **Terceiro relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos**. Brasília, DF: Unesco, 2016a. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247056>. Acesso em: 6 maio 2023.

UNITED NATIONS. **Political declaration and Madrid international plan of action on ageing**. New York: United Nations, 2002. Disponível em: https://www.un.org/en/events/pastevents/pdfs/Madrid_plan.pdf. Acesso em: 7 abr. 2023.

VAILLANT, George E. Aging well. **The American Journal of Geriatric Psychiatry**, Pittsburgh, v. 15, n. 3, p. 181-183, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1097/JGP.0b013e31803190e0>

VELOSO, Ana Sofia. **Envelhecimento, saúde e satisfação**: efeitos do envelhecimento ativo na qualidade de vida. 2015. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Economia, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2015. <http://hdl.handle.net/10316/29711>

VELOSO, Esmeraldina. As universidades da terceira idade em Portugal: um contributo para a análise da sua emergência. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Coimbra, v. 41, n. 3, p. 263-284, 2007.

VELOSO, Esmeraldina. Learning for older adults in Portugal: universities of the third age in a state of change. **Australian Journal of Adult Learning**, Melbourne, v. 57, n. 3, p. 458-473, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/53950>. Acesso em: 6 maio 2023.

WATSON, David; CLARK, Lee Anna; TELLEGEN, Auke. Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS Scales. **Journal of Personality and Social Psychology**, Michigan, n. 47, p. 1063-1070, 1988.

WHO. World Health Organization. **Active ageing**: a policy framework. Geneva: WHO, 2002.

WHO. World Health Organization. **Decade of Healthy Ageing**: baseline report. Geneva: WHO, 2020.

Recebido em: 07.09.2023

Revisado em: 01.12.2023

Aprovado em: 20.02.2024

Editora responsável: Profa. Dra. Viviane Potenza Guimarães Pinheiro Fonseca

Albertina L. Oliveira é professora auxiliar da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Possui doutorado em Ciências da Educação e é investigadora integrada no Centro de Estudos Interdisciplinares (CEIS20) da Universidade de Coimbra.



Joana Ferreira Freitas é mestre em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Atua como técnica superior de educação na Associação Apojovi/Aposenior e associada da Associação Apojovi/Aposenior.

Carlos Sousa Reis é professor auxiliar da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Realizou doutorado em Ciências da Educação e é investigador integrado no Centro de Estudos Interdisciplinares (CEIS20) da Universidade de Coimbra.

Silvia Gameiro é mestre em Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. É presidente da Associação Apojovi/Aposenior.