

## Universidade da Terceira Idade: avaliação de estudantes<sup>1</sup>

Regina Maria Prado Leite Erbolato  
Bolsista CNPq

Os objetivos foram verificar com estudantes: a) quais os aspectos mais e menos apreciados de uma Universidade da Terceira Idade; b) quais os aspectos considerados mais e menos difíceis; e c) possíveis diferenças entre os grupos. Foi utilizado roteiro de entrevista com 24 sujeitos de 46 a 80 anos, divididos em três grupos: ex-alunos, alunos atuais e ingressantes. Os resultados foram submetidos à análise estatística e de conteúdo. As experiências mais valorizadas foram: disciplinas teóricas, temas e atividades, também considerados mais fáceis. Foram relatadas poucas dificuldades ou aspectos menos apreciados, sendo a avaliação da Universidade predominantemente positiva.

**Palavras-chave:** desenvolvimento adulto, educação de adultos, terceira idade, universidade da terceira idade

### Abstract

#### **Evaluation of an University of the Third Age: students and former students' opinions**

The objectives were to raise among students: a) which aspects of an University of the Third Age were appreciated and which were not; b) which aspects were considered easy or difficult; and c) possible differences among groups. A planned interview was used with 24 subjects divided into three groups: former students, present students and freshmen, aged 46 to 80. The results were submitted to statistical and thematic content analysis. The most valued experiences were: theoretical subjects, themes and activities, also considered the easiest ones. Few difficulties or non-appreciated aspects were reported, prevailing a positive evaluation of the University.

**Key words:** adult development, adult education, third age, university of the third age.

### Introdução

No Brasil, até 1971, a educação sistematizada para adultos, com amparo legal, restringia-se à alfabetização. Só mais tarde passou a abranger jovens e adultos em cursos denominados 'ensino supletivo' (Giubilei, 1993). Do tempo do império até o início deste século, programas para a população adulta eram pouco fundamentados, dirigidos a alvos não diferenciados, incluindo de adolescentes a idosos. Apesar de atualmente buscarem maior emba-

samento teórico, ainda são confundidos com os de erradicação de analfabetismo.

Os primeiros programas educativos exclusivos para a terceira idade, de influência francesa e norte-americana, nasceram em 1964 por iniciativa de particulares, em especial do Sesc, quando o envelhecimento populacional ainda não recebia qualquer destaque. Esses esforços do Sesc na liderança de movimentos de aposentados, na educação de idosos e na difusão de conhecimentos sobre o envelhecimento, influenciaram instituições sociais e acadêmicas, aumentando seu interesse pela população mais madura (Néri, 1993). Outros programas surgiram, inclusive por iniciativas governamentais, mas grande parte não foi levada adiante; o governo, de forma geral, ateve-

1. Parte da Dissertação de Mestrado defendida em 1996 no Instituto de Psicologia da PUCCAMP, sob orientação da Profª Drª Geraldina Porto Witter.

Endereço para correspondência: Av. Dr. Arlindo Joaquim de Lemos, 901, apto 21, Jd. Proença, CEP 13095-000, Campinas, SP.

se ao repasse de verbas para instituições asilares. Tais programas muitas vezes se sobrepunham, não havia cooperação entre eles, e a centralização na definição de atividades inviabilizava avaliar seu impacto através da consulta à população atingida (Prata,1990).

Projetos como as Universidades da Terceira Idade são exemplos de programas de educação de adultos que levam em conta as características distintas da população a ser atingida (Franchito,1994), pelo menos no que se refere às mais genéricas. A pioneira no Brasil resultou de um projeto da Faculdade de Serviço Social da PUCCAMP e, por ocasião de seu quinto aniversário, cerca de 60 outros programas encontravam-se em funcionamento (Sá, 1991; 1995).

De acordo com Néri (1993,p.75), a proliferação dessas universidades indicam que a “velhice vem ganhando visibilidade cada vez maior”. Entre outros fatores, destaca: surgimento de movimentos de aposentados e de grupos de idosos com maior poder de pressão (por terem nível socioeconômico mais alto); os meios de comunicação de massa que mobilizaram muitos idosos, estabelecendo padrões ‘jovens’ de consumo e atividade; e maior divulgação acerca do envelhecimento populacional, suas relações com a saúde, suas conseqüências na prestação de serviços de saúde, na previdência, além das implicações no mercado de trabalho.

Nem todas as considerações à respeito são favoráveis. Em estudo posterior, essa autora menciona a influência potencial das instituições sociais na categorização da velhice. Pesquisas recentes têm demonstrado que, ao longo do tempo, as diferenças intra e interindividuais tendem a se acentuar, o que é pouco considerado no momento da oferta de programas educativos. Vale acrescentar que pessoas de 40/45 anos são

igualmente convidadas à participação desses cursos destinados a pessoas de terceira idade, aumentando ainda mais a diversidade da clientela e colaborando com a antecipação da velhice (Néri,1991;1996).

Outras críticas sobre iniciativas educacionais exclusivas para a terceira idade são apresentadas por Battersby & Glendenning (1992, p.115). Consideram como resultados positivos: a facilitação da convivência em grupo, a aprendizagem, e a publicidade gerada, que contesta noções populares acerca da fragilidade intelectual e da menor capacidade mental dos mais velhos. Apontam como pontos negativos: as características desses programas (tais como o uso de certo tipo de linguagem e de instrução) que tendem a atrair pessoas de classe média, com melhores níveis econômicos e de escolaridade, tornando-os inviáveis para grupos menos afortunados; o tratamento de idosos como um “grupo relativamente homogêneo”; e sua fundamentação predominantemente em resultados de pesquisas psicológicas sobre “características desenvolvimentais, cognitivas e de aprendizagem” dos mais velhos, deixando de lado a “reflexão filosófica sobre os alvos e propósitos da educação” (p.116). Acham que a educação deve capacitar o indivíduo a lidar melhor com sua própria vida, ajudá-lo a adaptar-se às mudanças tecnológicas ou dar-lhe um retreino; deve visar a auto-realização, dar ao indivíduo identidade e um sentido de propósito.

Mesmo a qualificação da clientela como ‘terceira idade’ nem sempre é adequada, pela abrangência da expressão. Após muitas pesquisas, seu uso foi recomendado em substituição à ‘velhice’, por referir-se a uma etapa do desenvolvimento qualitativamente melhor, não significando mais decrepitude e dependência (Laslett, 1994). Alguns autores assim se referem ao idoso capaz, ativo e produtivo (Kirk,1992; Hore,1994).

Essa questão mostra a pertinência de um parecer de Fisher (1993) sobre as diferenças entre as diversas idades incluídas em 'velhos' ou 'terceira idade'. Buscando identificar eventos, experiências, problemas e alterações na vida que fossem comuns a sujeitos acima dos 60 anos, concluiu pela existência de cinco períodos distintos, cada qual com características (mudanças, transições, perdas específicas) e necessidades (redefinição de objetivos e de atividades) próprias e exclusivas, que merecem ser consideradas com vistas a atender as especificidades de cada subgrupo.

Algumas propostas relativas aos objetivos da educação para adultos mais velhos podem ser encontradas em obra organizada por Sherrom & Lumsden (1990), como exemplo. Mas maiores estudos sobre as repercussões e possibilidades desses programas ainda se fazem necessários ou carecem de divulgação. Possíveis exceções são encontradas em Veras & Camargo Jr. (1995), na área da saúde, e em trabalho de Pizzolatto (1995) acerca das características da aprendizagem na terceira idade, na área de linguística. Mais recentemente, realizou-se uma avaliação de impacto de uma Universidade da Terceira Idade, sob a ótica de ingressantes, alunos atuais e ex-alunos, na qual foram levantadas expectativas, vivências durante o curso e previsão de ganhos, sendo uma das principais conclusões a valorização da aprendizagem (Erbolato, 1996).

É preciso reconhecer que, independente das críticas encontradas na literatura, bastante pertinentes, essas Universidades têm atraído uma boa parcela de adultos alfabetizados na meia e terceira idades, com ofertas de educação continuada. Resta, pois, seguir as recomendações de Prata (1990) consultando-se a população que vêm sendo beneficiada.

Com o intuito de obter-se uma avaliação qualitativa do programa e subsídios para

possíveis reformulações, foram estabelecidos os *objetivos* da presente pesquisa:

- a. verificar quais aspectos são mais e menos apreciados pelos sujeitos;
- b. levantar as maiores facilidades e dificuldades encontradas durante o curso, e
- c. comparar os três grupos de sujeitos quanto aos objetivos anteriores.

## Método

Informações adicionais acerca do curso fazem-se necessárias: o mesmo está organizado em três níveis, cada qual com duração de um semestre. O primeiro contempla diversos aspectos do envelhecimento: biológicos, psicossociais, socioeconômicos e legais. Incluem ainda cultura, vivência, educação física, recreação e lazer na terceira idade, além de estágios supervisionados. Nos níveis seguintes, há um gradativo aprofundamento dos temas, ampliação nas interações com comunidade e universidade, e oferta de participação em disciplinas dos cursos regulares de graduação. Há também cursos optativos de teatro, dança, línguas (inclusive português), estudos teológicos e outros temas. Após o término dos três níveis, são oferecidos cursos de aperfeiçoamento (Sá, 1991).

## Sujeitos

A amostra ficou constituída por 24 sujeitos. Por tratar-se de uma avaliação de impacto, foram divididos em três grupos: *Grupo I*: 8 egressos; *Grupo II*: 8 alunos atuais, com tempo de frequência superior a um semestre letivo; *Grupo III*: 8 alunos ingressantes, com tempo de frequência inferior a um semestre letivo.

Na amostra total, a *idade* variava de 46 a 80 anos, sendo a idade média 64,41. A maior porcentagem situava-se entre 60 e 70 anos (70,83%), com menos de 60 encontravam-se

16,64%, e acima de 70 anos, 12,50%; quanto ao sexo, 66,66% eram mulheres e 33,33% homens. Quanto à *situação profissional*, 66,66% eram aposentados de ambos os sexos, 25% donas de casa e 8,33% ainda eram profissionalmente atuantes. Dentre os aposentados, dois exerciam nova atividade profissional. As mulheres aposentadas haviam sido professoras de diferentes níveis ou funcionárias públicas. Quanto à *procedência*, 88,33% dos sujeitos eram de Campinas e 16,66% de outras localidades. Destes últimos, metade residia durante a semana em Campinas e voltava nos fins de semana para seu local de origem, a outra metade viajava nos dias de aula (três vezes por semana). Em relação ao *nível de escolaridade*, variava de primário incompleto (escolaridade inferior ao 4º ano do 1º grau) à superior completo, estando a maior concentração (33,33%) no colegial completo (ou Escola Normal ou curso técnico), o equivalente ao 2º grau.

Os sujeitos do Grupo I (egressos) tinham idades entre 57 e 80 anos, sendo a idade média 68,35; 75% eram mulheres e 25% homens; 87,5% residiam em Campinas e 12,5% em outras localidades; 62,5% eram aposentados e 37,5% donas de casa. Um aposentado exercia nova profissão. Quanto ao nível de escolaridade, o maior percentual era de sujeitos com colegial completo (37,5%).

O Grupo II (atuais) constituía-se de sujeitos com idades de 46 a 74 anos, sendo a idade média 60,37; 75% eram mulheres e 25% homens; quanto à situação profissional, 62,5% eram aposentados (um exercia nova profissão), 25% donas de casa e 12,5% profissionais atuantes. 75% dos sujeitos residiam em Campinas e 25% em outras cidades. Quanto ao nível de escolaridade, os maiores percentuais eram: 25% com ginásial completo e 25% com curso colegial completo.

No Grupo III (ingressantes), a idade média era de 64,5, com uma variação bem menor: de 61 a 67 anos. 50% dos sujeitos eram do sexo feminino e 50% do sexo masculino; 87,5% residiam em Campinas e 12,5% em outra cidade; 75% eram aposentados, 12,5% donas de casa e 12,5% profissionais ativos. O maior percentual no nível de escolaridade era de sujeitos com curso colegial completo (37,5%).

Além dessas informações, os sujeitos eram: predominantemente casados (58,33%), católicos (62,49%), possuíam imóvel próprio (95,82%) e renda média de 15,21 salários mínimos (variando de 2,75 a 40). 74,98% residiam com a família direta, sendo financeiramente independentes dos filhos; os que moravam sóz faziam-no por opção.

### Material

Foi usado roteiro de entrevista (destinado à caracterização da amostra e contendo perguntas abertas, com diferenças nos tempos de verbos) para os três grupos, visando os objetivos da pesquisa. Para registro das respostas foram utilizados um microgravador Panasonic (Microcassete Recorder RN-303) e microfitas Sony (Microcassete MC-60).

### Procedimento

Foi realizado sorteio equiprobabilístico dos estudantes pertencentes a cada grupo, de acordo com listagem fornecida pela secretaria da Universidade. Os sujeitos foram informados principalmente por telefone, sendo-lhes fornecidas explicações sobre a pesquisa e a garantia de anonimato. As entrevistas foram individuais, em local e hora da conveniência dos entrevistados.

### Resultados

As entrevistas gravadas de cada sujeito foram transcritas individualmente; depois, reunidas todas as respostas por pergunta e por grupo. Foram definidas categorias para análise de conteúdo. Com vistas a completar as análises,

recorreu-se ao teste de  $\chi^2$  para teste de homogeneidade na análise intragrupos e de independência para comparar os grupos. Levando-se em conta as características específicas da presente pesquisa, e as variáveis que devem ser consideradas ao se estabelecer a margem de erro de uma pesquisa (Witter, 1996), decidiu-se pelo nível de erro de 0,05. A  $H_0$  foi sempre de igualdade entre as categorias ou grupos, e a  $H_a$  de que eram diferentes, ou seja, bicaudal (Siegel, 1974).

Os resultados quanto ao que *mais* é valorizado, da ótica dos sujeitos, aparecem na *Tabela 1*. Em todos os grupos, o maior número de respostas refere-se a “atividades/palestras/disciplinas teóricas/temas abordados”. Entre egressos, perfazem 45,83% do total, no grupo de atuais, 59,09% e entre ingressantes, 80,95%. As respostas “tudo” e “convivência” apresentam-se, no Grupo I, com o mesmo peso (20,83%), seguidas por “professores” (12,5%). No Grupo II, em segundo lugar, vem “professores” (22,72%), seguida por “tudo” (9,09%) e, por último, “lazer” (4,54%). No Grupo III, “tudo” aparece em segundo lugar (14,28%), seguida por “convivência” (4,79%). No total, prevalece a preferência por “disciplinas/palestras/temas” (61,16%); seguem-se: “tudo” (14,92%), “professores” (11,94%), “convivência” (10,44%) e “lazer” (1,49%). O Grupo I foi o que mais argumentos apresentou.

O motivo das preferências é variado. Em relação às atividades (teóricas ou não), aparecem como motivos: a) possibilitam aprender coisas novas, relembrar ou demonstrar o aprendido. Exemplos: “*Todas essas matérias teóricas que eu nunca tive tempo de estudar*”; “*quando dão um trabalho pra gente fazer, a gente tá externando o que aprendeu*”; “*A gente veio a aprender tanta coisa sobre nascimento, filhos, coisa que a gente passou por isso e não sabia*”; b) os sujeitos têm facilidade/familiaridade com a escolha. “*Depende do que a gente já gostava antes, de simpatia, facilidade*”; “*De jornalismo, eu estou indo bem. Às vezes escrevo pra jornal, pra Folha*”; c) desenvolve espírito crítico ou outros ganhos pessoais. “*Eu tinha uma retração, me soltei*”; “*De jornalismo... antes a gente lia uma notícia e achava que aquela era a verdade; agora a gente vê que os jornais, a televisão, distorcem... a gente precisa verificar muito pra chegar mais perto da verdade*”. A resposta “tudo” fala por si: “*Todas as aulas são proveitosas*”. Os motivos para “professores” são suas qualificações profissionais, suas qualidades pessoais/humanas: “*São todos doutores mesmo*”; “*Porque é um benemérito, estóico, abnegado*”; “*São dedicados, eles têm interesse em ver o aluno aprender*”. Quanto à “convivência”, seguem-se: “*Foi tudo uma delícia pela convivência com pessoas de nossa*

**Tabela 1.** Aspectos da Universidade mais apreciados pelos alunos

GRUPOS	I		II		III		Total		gl/ $\chi^2_0$	$\chi^2_c$
	F	%	F	%	F	%	F	%		
1. discipl/temas/ativ	11	45,83	13	59,09	17	80,95	41	61,19	2/10,08	5,99
2. tudo	05	20,83	02	9,09	03	14,28	10	14,92	2/4,86	5,99
3. professores	03	12,50	05	22,72	0	0	08	11,94	1/2,76	3,84
4. convivência	05	20,88	01	4,54	01	4,76	07	10,44	2/17,10	5,99
5. lazer	0	0	01	4,54	0	0	01	1,49	ci	
Total	24	99,99	22	99,98	21	99,99	67	99,98		

idade. *Se você conversa com dez pessoas, os problemas são semelhantes*"; *"Eu fiquei viúva... tem muita viúva lá; a faculdade pra elas foi um amparo"*. "Lazer" é pouco representada: *"Fazemos excursões; é muito bom pra gente sair"*.

A análise intragrupo permite rejeitar a  $H_0$  nos Grupos I ( $\chi^2_0=24,68$  e  $\chi^2_c=7,82$ ; n.g.l.=3), II ( $\chi^2_0=104,80$  e  $\chi^2_c=9,49$ ; n.g.l.=4), III ( $\chi^2_0=104,49$  e  $\chi^2_c=5,99$ ; n.g.l.=2) e no Total ( $\chi^2_0=111,55$  e  $\chi^2_c=9,49$ ; n.g.l.=4), pela grande concentração de respostas "disciplinas/temas/atividades". Na comparação entre grupos, entretanto, a distribuição dessa mesma categoria não é homogênea, sendo significativa ( $\chi^2_0=10,08$  e  $\chi^2_c=5,99$ ), assim como "convivência", mais presente entre egressos ( $\chi^2_0=17,10$  e  $\chi^2_c=5,99$ ). "Tudo" e "professores" têm estatisticamente igual ocorrência; "lazer" teve seu cálculo impossibilitado, visto estar presente apenas no Grupo I.

A Tabela 2 descreve de que os sujeitos gostaram (estão gostando) *menos* na Universidade. O número de argumentos é de praticamente um por sujeito.

No Grupo de egressos, a maioria das respostas (62,5%) refere-se a "nada"; gostaram de tudo. Com o mesmo percentual (12,5%),

aparecem aspectos da Universidade relativos ao "horário" de funcionamento, escolhas de "disciplinas teóricas" e de "atividades físicas ou de caráter aparentemente lúdico". No Grupo de alunos atuais, "nada" aparece com 50%; "disciplinas teóricas" com 25%, e com 12,5% cada, "horário" e "atividades". No Grupo de ingressantes, predominam "atividades físicas/lúdicas" (44,44%), seguidas por "disciplinas teóricas" (33,33%), e por "nada" (22,22%). No total, quase metade das respostas (44%) indica que os sujeitos gostaram de "tudo". Com 24% cada estão: "disciplinas teóricas" e "atividades". Por último, "horário".

As justificativas são igualmente variadas. Para a escolha "nada", apareceram respostas como: *"Não tem do que gostar menos; não teve mesmo. Eu gostava de tudo"*. Às vezes, o motivo são os relacionamentos: *"Gostei de tudo bastante; as colegas eram boas, os professores excelentes"*; ou características pessoais: *"Eu sou uma pessoa muito pro alto, então gostei de tudo"*. Quanto às disciplinas teóricas, os motivos são: *"É como política, me irrita"*; *"Não tem nada a ver, é meio místico"*; *"Não tem aquela objetividade"*; *"Só quando o professor de...passou lição de casa. Eu disse prá ele: está*

**Tabela 2.** Aspectos menos apreciados da Universidade da Terceira Idade

GRUPOS	I		II		III		Total		gl/ $\chi^2_0$	$\chi^2_c$
	F	%	F	%	F	%	F	%		
1. nada	05	62,50	04	50	02	22,22	11	44	2/19,50	5,99
2. Discipl. Teóricas	01	12,50	02	25	03	33,33	06	24	2/8,45	5,99
3. atividades/lúdico	01	12,50	01	12,50	04	44,44	06	24	2/29,69	5,99
4. horário	01	12,50	01	12,50	0	0	02	8	1/0,07	3,84
<b>Total</b>	<b>08</b>	<b>100</b>	<b>08</b>	<b>100</b>	<b>09</b>	<b>99,99</b>	<b>25</b>	<b>100</b>		
Gl/ $\chi^2_0$ ( $\chi^2_c$ )	3/77,04	(7,82)	3/37,52	(7,82)	2/7,32	(5,99)	3/26,08	(7,82)		

*louco professor? Lição prá casa?*” [tem um acesso de riso ao contar o incidente]. As escolhas de “atividades físicas ou que aparentam ter caráter lúdico” são justificadas das seguintes formas: “*Tem muita brincadeira...acho que a gente devia ter uma aula que tivesse mais aproveitamento*”; “*Porque estou capengando, meus joelhos não agüentam*”; “*Não sei se sou conservador, não me enquadro naquele tipo de aula. Eu fujo dela*”. Outro motivo refere-se à forma de tratamento dispensada ao aluno, como: “*Pra ser sincera, a primeira impressão é a que vale. No primeiro dia o professor falou: agora, meninas...porque pra mim vocês são meninas. Aquilo não me caiu bem, porque prá gente ser menina pra ele, ele precisava ter pelo menos 300 anos*”. Um dado interessante é que mais da metade desses sujeitos era do sexo masculino. Quanto à escolha “horário”, os motivos são: “*Sol, ônibus, caminhada*”; “*A gente tem pouco tempo pra conversar, o intervalo é só de meia hora...se o intervalo fosse maior, daria tempo de bater papo*”.

Neste caso, o teste de homogeneidade também apresentou  $\chi^2$  significativo nos Grupos I ( $\chi^2_0=77,04$  e  $\chi^2_c=7,82$ ; n.g.l.=3), II ( $\chi^2_0=37,52$  e  $\chi^2_c=7,82$ ; n.g.l.=3), III ( $\chi^2_0=7,32$  e  $\chi^2_c=5,99$ ; n.g.l.=2) e Total ( $\chi^2_0=26,08$  e  $\chi^2_c=7,82$ ; n.g.l.=3), devido à maior frequência das catego-

rias “nada” (nos grupos de ex-alunos, de atuais e Total), e “atividades físicas/de caráter aparentemente lúdico” (entre os ingressantes). O teste de independência é significativo para “nada”, “disciplinas teóricas” e “atividades físicas/lúdicas”. “Horário” não tem valor significativo, sendo, sua ocorrência, mínima ( $\chi^2_0=0,07$  e  $\chi^2_c=3,84$ ; n.g.l.=1).

A Tabela 3 descreve os aspectos considerados *mais fáceis*. Em todos os grupos, a escolha mais freqüente, com diferentes percentuais, refere-se a “disciplinas ou atividades físicas/lúdicas” específicas.

Entre os ex-alunos, aparecem apenas duas categorias de respostas; mais da metade delas são escolhas de “disciplinas/atividades” (61,53%), seguidas por “tudo é fácil”. No grupo de atuais, “disciplinas/atividades” aparece com 45,45%, seguida de “tudo” (36,36%), e respostas relacionadas a “horário/necessidade de freqüência”, e à “convivência” (9,09% cada). No grupo de ingressantes, “disciplinas/atividades” aparece com 40%; a seguir, “convivência” (26,66%) e “tudo” (20%); por fim, “horário/freqüência” (13,33%). No total, predominam “disciplinas/atividades” (48,71%), seguidas por “tudo” (30,76%), “convivência” (12,82%) e “horário/freqüência” (7,69%).

**Tabela 3.** Maiores facilidades encontradas na Universidade da Terceira Idade

GRUPOS	I		II		III		Total		gl/ $\chi^2_0$	$\chi^2_c$
	F	%	F	%	F	%	F	%		
1. discipl/atividades	08	61,53	05	45,45	06	40	19	48,71	2/5,41	5,99
2. tudo	05	38,46	04	36,36	03	20	12	30,76	2/6,28	5,99
3. convivência	0	0	01	9,09	04	26,66	05	12,82	1/9,00	3,84
4. horário/freq.	0	0	01	9,09	02	13,33	03	7,69	1/0,72	3,84
<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>99,99</b>	<b>11</b>	<b>99,99</b>	<b>15</b>	<b>99,99</b>	<b>39</b>	<b>99,98</b>		
Gl/ $\chi^2_0$ ( $\chi^2_c$ )	1/5,76	(3,84)	3/41,32	(7,82)	3/15,92	(7,82)	3/41,80	(7,82)		

As escolhas de “disciplinas/atividades” devem-se ao sujeito gostar das mesmas, sentir-se familiarizado, ter suas próprias habilidades ou receber suporte do grupo: “Porque eu gosto muito”; “Jornalismo...no meu trabalho...eu tinha que esmerar na linguagem, na redação...saber expor muito bem aquilo no papel”; “Gostava mais também de poesia. Tinha umas senhoras que declamavam. Como eu não posso mais declamar por causa da minha voz que está muito ruinzinha, eu escrevia...elas declamavam pra mim”. Os motivos para ser “tudo” fácil têm como exemplos: “Porque era assim... verbalmente tudo...a gente anotava algumas coisas que interessava mais. Mas não tinha assim tipo de prova, coisas assim. Então foi fácil”; “A U3<sup>a</sup> não exige vestibular...não temos provas normais, como tem a universidade. Temos apenas avaliações. Isso facilita”; “Também não ter que fazer provas, não ter aquela obrigação de ficar escrevendo, tomando notas, estudando pra prova...então isso é gostoso”. A escolha “convivência” teve como motivos gostar de relacionar-se e sentir-se pertencendo a um grupo: “Gosto de me relacionar muito com as pessoas, e lá estou tendo novamente essa oportunidade”; “Nós estamos num grupo que é uma família, todos iguais”. As escolhas relativas à facilidade de “horário/não

necessidade de frequência” são exemplificadas a seguir: “Então é gostoso a gente não ter aquele compromisso...se a gente precisa faltar, a gente falta, com dor no coração”; “Gosto de ter um espaço para mim, de uma até as cinco, um espaço fora da minha casa”.

No caso da presente variável, os  $\chi^2$  foram todos significantes nos testes de homogeneidade, sendo a  $H_0$  rejeitada: no Grupo I,  $\chi^2_0=5,76$  e  $\chi^2_c=3,84$ ; n.g.l.=1; no Grupo II,  $\chi^2_0=41,32$  e  $\chi^2_c=7,82$ ; n.g.l.=3; no Grupo III,  $\chi^2_0=15,92$  e  $\chi^2_c=7,82$ ; n.g.l.=3; e no Total,  $\chi^2_0=41,80$  e  $\chi^2_c=7,82$ ; n.g.l.=3. O motivo é a predominância de respostas “disciplinas/atividades” em todos os grupos. Na comparação entre grupos essa categoria não é significativa ( $\chi^2_0=5,41$  e  $\chi^2_c=5,99$ ; n.g.l.=2). O mesmo ocorre com “horário/frequência” ( $\chi^2_0=0,72$  e  $\chi^2_c=3,84$ ; n.g.l.=1). As demais, “tudo é fácil” e “convivência”, apresentam distribuição não-homogênea, resultando em  $\chi^2$  significativo.

A Tabela 4 descreve o que os sujeitos acharam (ou estão achando) *mais difícil*. Aqui, como na relação “gostou mais” *versus* “gostou menos”, as respostas para “mais difícil” são em menor proporção: quase uma por sujeito.

No Grupo I, a maior porcentagem está em “nada é difícil” (75%), seguida por dificuldade na “convivência” e em “disciplina/con-

**Tabela 4.** Maiores dificuldades encontradas na Universidade da Terceira Idade

GRUPOS	I		II		III		Total		gl/ $\chi^2_0$	$\chi^2_c$
	F	%	F	%	F	%	F	%		
1. nada	06	75	03	37,50	04	44,44	13	52	2/15,16	5,99
2. discipl./conteúdo	01	12,50	04	50	03	33,33	08	32	2/22,65	5,99
3. distância/horário	0	0	01	12,50	01	11,11	02	08	1/0,05	3,84
4. convivência	01	12,50	0	0	0		01	04	c.i.	
5. tudo	0	0	0	0	01	011,11	01	04	c.i.	
<b>Total</b>	<b>08</b>	<b>100</b>	<b>08</b>	<b>100</b>	<b>09</b>	<b>99,99</b>	<b>25</b>	<b>100</b>		
Gl/ $\chi^2_0$ ( $\chi^2_c$ )	2/78,93	(5,99)	2/22,86	(5,99)	3/32,68	(7,82)	4/91,20	(9,49)		

teúdo” específicos (12,5% cada). No Grupo II, “disciplina/conteúdo” recebe metade das escolhas (50%); a seguir, “nada é difícil” (37,5%) e, por último “distância/horário” (12,5%). No Grupo III, “nada” tem o maior percentual (44,44%), seguida por “disciplinas/conteúdos” (33,33%). “Distância/horário” e “tudo é difícil” têm 11,11% cada. No total, “nada é difícil” corresponde a 52%. “Disciplinas/conteúdos” aparecem com 32%; “distância/horário” com 8% e “convivência” e “tudo” com 4% cada.

Os motivos para a escolha “nada é difícil” são: adequação do curso à clientela, ausência de provas e características próprias do sujeito, como em: “*Os professores sempre tiveram muita paciência com idosos...as aulas sempre foram dirigidas a pessoas já na terceira idade*”; “*Quando a gente quer alguma coisa, tudo é fácil*”; “*Nada, mas o que eu estou notando...que eu não tenho vontade de decorar as coisas, eu quero absorver naturalmente. Agora, se fosse o caso de avaliação...acharia alguma coisa difícil*”. As dificuldades com “disciplinas/conteúdos” são explicadas pela idade, falta de tempo, dificuldade em memorizar ou pouca familiaridade com o assunto, como nos exemplos: “*Matemática. Imagine só, na minha idade, fazer lição de casa de matemática*”; “*É decorar as lições que nós temos, porque a gente não vai aprender tudo mesmo agora, né? Mas assim mesmo a gente vai levando...vai aprendendo alguma coisa de cabeça. Fica gravado*”; “*Inglês, porque eu não tenho facilidade na língua. E tem prova*”; “*É essa aula aqui...aula muito corrida, com muitos termos técnicos, que a gente está tendo contato pela primeira vez, então a gente não assimila aquilo lá muito fácil. Nós não temos apostila, não temos livro, então o que é dito e escrito na lousa é o que prevalece...e eu tenho essa deficiência visual...da minha carteira não tenho boa visão do quadro negro, então eu não estou conseguindo acom-*

*panhar as lições*”. A necessidade de um suporte escrito para auxiliar a aprendizagem é descrita de outras formas: “*Tem coisa que você marca num caderno e estuda um pouquinho em casa porque aquilo é tão importante*”; “*Os termos científicos...a gente acha mais difícil porque de vez em quando dou umas lidas nas apostilas dele*”. As respostas que relatam dificuldades com “distância/horário” são de sujeitos que residem fora da cidade: “*A única coisa que complica um pouco é a distância...é uma hora de trajeto, estrada de terra...coisas físicas assim*”. A resposta “convivência” é explicada como impedimento à aprendizagem e tratamento não condizente com a idade: “*É conviver com o pessoal da terceira idade. Quando saio de casa pra fazer um curso, mesmo sem um valor de diploma, eu vou pra aprender, pra prestar atenção. Muita gente vai lá pra bater papo...muitas vezes o professor precisa chamar a atenção da gente como se a gente fosse assim criança de grupo. Eu me sentia envergonhada de estar lá, de livre e espontânea vontade e tá sendo chamada atenção, porque no fim generaliza, né?*” Exemplo de “tudo”: “*Mais fácil assim não tem. Se é pra gente levar a sério pra aprender não existe coisa fácil*”.

O teste de homogeneidade deu como resultado  $\chi^2$  significativo em todos os grupos (no Grupo I,  $\chi^2_0=78,93$  e  $\chi^2_c=5,99$ ; n.g.l.=2; no Grupo II,  $\chi^2_0=22,86$  e  $\chi^2_c=5,99$ ; n.g.l.=2; no Grupo III,  $\chi^2_0=32,68$  e  $\chi^2_c=7,82$ ; n.g.l.=3) e no Total ( $\chi^2_0=91,20$  e  $\chi^2_c=9,49$ ; n.g.l.=4). Nos Grupos I, II e Total, devido à maior incidência de “nada é difícil”; no Grupo II, à concentração em “disciplinas/conteúdos”. Apenas essas duas categorias estão presentes nos três grupos e apresentam, no teste de independência, resultados significantes, rejeitando a  $H_0$ . “Convivência” e “tudo” não permitem cálculo, pois aparecem cada qual em apenas um grupo. A categoria “distância/horário” não é significativa ( $\chi^2_0=0,05$  e  $\chi^2_c=3,84$ ; n.g.l.=1).

## Conclusões e discussão

Na avaliação da Universidade, por meio de suas vivências, os aspectos mais apreciados pelos alunos são as disciplinas teóricas, os temas abordados e as atividades propostas em geral, que também foram relatados como sendo os aspectos mais fáceis encontrados. Poucos são os aspectos menos apreciados, exceto entre os ingressantes: atividades físicas e de caráter aparentemente lúdico. 'Nada' é a resposta mais freqüente para dificuldades encontradas. Predominam as respostas acerca dos aspectos positivos sobre os negativos, tanto na relação 'mais fácil x mais difícil' quanto em 'gostar mais x gostar menos'.

A valorização de disciplinas teóricas, de temas etc. mostra a importância do aprender para esses alunos, confirmando resultados da análise de outra variável, 'expectativas em relação ao curso' (Erbolato, 1996). Consideramos igualmente fáceis, o que está em conformidade com informações de Ruch (1934) e Bilash (1960) (*apud* Oliveira, 1990), segundo os quais os mais velhos aprendem com mais facilidade aquilo que vai ao encontro de suas necessidades e interesses. Embora essa afirmação não possa ser restrita a esses estudantes, é possível que a idade lhes confira, de certa forma, liberdade para escolher o que querem ou não aprender.

Trabalhos citados por Dacey & Travers (1991) afirmam que as motivações para aprender, entre adultos jovens (como é o caso da população alvo das universidades em geral, mais direcionada à profissionalização), diferem das motivações dos adultos mais velhos: dependem do significado que dão à tarefa. Assim, a aprendizagem, sendo um objetivo em si, não é sentida como árdua, e é descrita como agradável a recuperação de conhecimentos antigos (memória a longo prazo, não prejudicada com o envelhecimento). A facilidade relatada pelos

sujeitos parece estar de acordo com estudos que indicam a existência de diferentes formas de inteligência e memória interagindo para compensar as eventuais perdas associadas ao envelhecimento (Baltes, 1993; Baltes & Baltes, 1990).

Esses resultados, entretanto, baseiam-se exclusivamente em relatos, não tendo sido utilizado qualquer outro instrumento de coleta de dados. Deve-se levar em conta: o grau de conhecimentos formais da presente amostra, bastante alto para os padrões nacionais; a diversidade etária da amostra; o fato de os próprios entrevistados comentarem o número de desistências entre alunos novos de baixa escolaridade (um dado qualitativo); e por último, uma importante condição para essa facilidade em aprender: não ter que estudar, decorar ou fazer provas, sendo que um aspecto bastante atraente da Universidade da Terceira Idade mostrou ser a ausência de avaliações, o que está de acordo com as informações de Dickerson *et alli* (1990) e de Pizzolatto (1995, p.126). Este último relata objeções expressas de sujeitos-alunos em serem avaliados, mesmo quando usado o artifício de substituição de provas por "exercícios de verificação". Uma pesquisa interessante seria levantar essas questões com alunos que abandonaram o curso logo após o ingresso, proposta essa feita por um dos entrevistados, preocupado com a grande desistência de ex-colegas, em que poderia ser melhor examinado o papel de diferentes variáveis, como por exemplo, a influência do nível anterior de escolaridade ou de habilidades aprendidas.

Entre as dificuldades relatadas, há algumas menções a déficits de memória para conhecimentos novos (memória a curto prazo, que pode sofrer perdas durante o envelhecimento (Dacey & Travers, 1991), e à necessidade de utilização de suporte escrito como auxílio mnemônico (alguns sujeitos fizeram uso de anotações inclusive durante a entrevista). Foi

notada preocupação em dar informações 'corretas' sobre nome de professores, disciplinas etc., mesmo que isso não lhes fosse exigido. Quando não se recordavam de algo, recorriam às mencionadas notas. O uso desses artifícios tem grandes probabilidades de ser compensatório, mas também não deve ser esquecido que esses estudantes (apesar da variação da faixa etária: 46 a 80 anos) pertenceram à geração 'lápiz e papel': o método utilizado nas escolas de diferentes graus consistia principalmente em copiar lições do quadro-negro, transcrevê-las para o próprio caderno e reproduzi-las apropriadamente para comprovar a aprendizagem. Dessa forma, o uso de anotações não necessariamente significaria algum tipo de perda, por fazer parte das representações dos sujeitos acerca da aprendizagem, o que merece estudo à parte. De qualquer forma, dificuldades em reter novos conhecimentos são descritas na literatura como um fato a ser esperado durante o envelhecimento, sendo o uso de suporte escrito e o maior número de exposições sobre um mesmo tema recursos especialmente recomendados para estudantes mais velhos, assim como a cuidadosa formação de profissionais educadores para essa população (Schaie, 1994), função essa que parece ser desempenhada de forma ainda amadorística. A diminuição da memória como empecilho à aprendizagem, o uso acentuado de anotações escritas e pedidos para repetições exaustivas do item a ser aprendido foram encontrados em estudantes com idade média de 64 anos, em estudo de Pizzolatto (1995), assim como relatos de dificuldades iniciais por parte do corpo docente, por desconhecimento das características desses alunos não-tradicionais, em lidar com diferentes comportamentos apresentados em sala de aula. A dificuldade na retenção de novas informações e a facilidade em recuperar fatos há muito ocorridos foram igualmente observadas por Queroz

& Resende (1995) em idosos institucionalizados, sendo que trabalhos desenvolvidos pelas autoras, de estimulação intelectual (principalmente da memória) e de interações, resultaram em melhoras. Pesquisas comparando diferenças no desempenho de alunos mais velhos decorrentes da utilização ou não de material impresso em sala de aula contribuiriam sobremaneira para a identificação de métodos de ensino mais apropriados.

Dando continuidade às dificuldades e/ou aspectos menos apreciados, aparecem escolhas de atividades físicas ou aparentemente lúdicas, justificadas como sendo brincadeiras, 'pouco sérias', não-objetivas, devendo ser substituídas por algo que pudesse ser mais bem aproveitado, o que condiz com uma idéia de aprendizagem que não inclui recreação. As atividades (exclui-se ginástica dessa categoria) que exigem uso do corpo como meio de expressão parecem ter menor aceitação entre sujeitos de sexo masculino, que mencionam sentirem-se expostos e diferentes de suas colegas, que as apreciam. Uma vez que os efeitos da variável 'sexo' não foram parte dos objetivos do presente trabalho, pode-se apenas supor que a atividade com um resultado 'útil' seja mais importante para homens, a ser comprovada por meio de outros estudos. Uma hipótese a ser considerada, e que merece ser pesquisada, seria a substituição da atividade profissional por outra considerada 'séria' ou produtiva.

No geral, essas afirmações parecem confirmar a posição de Carlson *et alli* (1979) acerca do vínculo negativo do lazer com inação (ou situação oposta ao trabalho), e as observações de Dias (1995) de que o uso do corpo, de jogos e fantasias, não são manifestações socialmente esperadas em pessoas consideradas 'velhas' (aparentemente para as de sexo masculino), donde se conclui a necessidade de mais pesquisas sobre as concepções de lazer e recreação que

fundamentem a elaboração de programas educativos para essa clientela, nas quais sejam estudados os possíveis efeitos de variáveis como: sexo, *status* socioeconômico, nível de escolaridade, diferenças entre subgrupos etários etc.

São poucas as referências a impedimentos de caráter físico, tão abundantes na literatura (com exceção de prejuízo na visão e na motricidade), dificultando a aprendizagem ou a participação em atividades, ou de trânsito entre residência e universidade. Nem todos os sujeitos moravam nas cercanias, e uns poucos em outras cidades (estes últimos tinham idades entre 63 e pouco menos de 80 anos), mas isso não resultou na interrupção do curso, o que diferencia sobremaneira a amostra estudada das características dos alunos italianos descritos por Florenzano (1991,p.78), o qual recomenda, entre outras coisas, que os programas educativos para a terceira idade sejam desenvolvidos em locais de fácil acesso, pois “seus movimentos [dos idosos] não ultrapassam o raio de um quilômetro da própria residência”, uma peculiaridade comprovadamente não-generalizável, igualmente demonstrada por Becker (1984), quando esta fala das viagens internacionais resultantes do ensino de línguas estrangeiras à população húngara de terceira idade, e por Rozstraten (1993), ao citar pesquisas realizadas na Holanda em 1983, segundo as quais pessoas com mais de 65 anos faziam uma média de 14 quilômetros por dia. A questão das particularidades e necessidades próprias do deslocamento de adultos maduros no Brasil é outro ponto que merece maiores estudos. Conforme esse último autor, o tema tem recebido pouca atenção tanto por parte de pesquisadores quanto das autoridades governamentais, que mantêm registros pouco confiáveis acerca da população com mais de 50 anos, e apenas na condição de vítimas de acidentes/atropelamentos. No presente estudo,

pode-se concluir que as experiências são consideradas positivas para todos os grupos.

Apesar de limitada em seu poder de generalização, a presente pesquisa apresenta indícios de que programas de educação continuada, como os oferecidos por Universidades da Terceira Idade, vêm sendo avaliados de forma positiva pelos estudantes, parecendo atender às suas necessidades de aprendizado. Contudo, as características da amostra estudada sugerem que a clientela preferencialmente beneficiada está constituída por indivíduos com bom nível de escolaridade e situação socioeconômica estável, em detrimento da população de terceira idade cultural e financeiramente menos favorecida (em conformidade com uma das críticas de Battersby & Glendenning, 1992), sendo recomendável ampliar-se o alcance dessas intervenções educativas e incrementar pesquisas sobre as necessidades educacionais que se apresentam além da vida adulta, nos diferentes contextos sócio-geográfico-culturais que compõem a realidade brasileira, considerando-se igualmente a diversidade de subgrupos etários, não só aumentando o saber acerca da matéria, mas igualmente gerando subsídios para programações e reavaliações futuras.

## Referências

- Baltes, P.B. (1993). The aging mind: potential and limits. *The Gerontologist*, 33 (5): 580-594.
- Baltes, P.B. & Baltes, M.M. (1990). Psychological perspectives on successful aging: the model of selective optimization with compensation. In: P.B.Baltes & M.M.Baltes (ed.) *Successful aging: perspectives from the behavioral sciences*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Battersby, D. & Glendenning, F. (1992). Reconstructing education for older adults: an elaboration of the statement of first principles. *Australian Jour-*

- nal of Adult and Community Education*, 32 (2): 115-121.
- Becker, A. (1984). Universidad libre para jubilados: para mantener la capacidad intelectual. *Salud Bucal*, 11 (65): 18.
- Carlson, R.E.; Maclean, J.R.; Deppe, T.R.; Peterson, J.A. (1979). *Recreation and leisure: the changing scene*. 3<sup>rd</sup> ed., California: Wadsworth.
- Dacey, J. & Travers, J. (1991). *Human development across the life span*. Dubuque: Wm C. Brown.
- Dias, L.M. de C. (1995). Jogo, a aventura da terceira idade. In: J.M.C.Motta (org.). *O jogo no psicodrama*. São Paulo: Ágora.
- Dickerson, B.E.; Myers, D.R.; Seelbach, W.; Johnson-Dietz, S. (1990). A 21<sup>st</sup> Century challenge to higher education: integrating the older people into academia. In: R.M.Sherrom & D.B. Lumsden (ed.). *Introduction to educational gerontology*. 3<sup>rd</sup> ed., New York: Hemisphere.
- Erbolato, R.M.P.L. (1996). *Universidade da Terceira Idade: avaliações e perspectivas de alunos e ex-alunos*. Dissertação de Mestrado em Psicologia. PUCCAMP, Campinas.
- Fisher, J.C. (1993). A framework for describing developmental change among older students. *Adult Education Quarterly*, 43 (2): 76-89.
- Florenzano, F. (1991). O ensinamento para idosos - novas e velhas metodologias entre a motivação para a cultura e os problemas do envelhecimento. Traduzido do italiano por M. Gobbi. *Revista Brasileira de Pesquisa em Psicologia*, 3 (3): 75-80.
- Franchito, A.V. (1994). *Análise de um programa de leitura e escrita iniciais para adolescentes e adultos*. Dissertação de Mestrado em Psicologia, PUCCAMP, Campinas.
- Giubilei, S. (1993). *Trabalhando com adultos, formando professores*. Tese de Doutorado em Educação, UNICAMP, Campinas.
- Hore, T. (1994). Nontraditional students: third-age and part-time. In: T.Husén & N. Postlethwaite (ed.). *The international encyclopedia of education*. 2<sup>nd</sup> ed., Exeter: Pergamon.
- Kirk, H. (1992). Images of aging - over the last 100 years. *Danish Medical Bulletin*, 39 (3): 202-203.
- Laslett, P. (1994). The third age, the fourth age and the future. *Ageing and Society*, 14 (1): 437-447.
- Néri, A.L. (1991). *Envelhecer num país de jovens: significados de velho e velhice segundo brasileiros não idosos*. Tese de livre docência. UNICAMP, Campinas.
- Néri, A.L. (1993). Psicologia do envelhecimento: uma área emergente. *Cadernos da ANPEPP*, (2): 57-81.
- Néri, A.L. (1996). Coping strategies, subjective well-being and successful aging: evidence from mature and aged students involved in an educational experience in Brazil. Trabalho aceito para apresentação na XIV<sup>th</sup> Biennial ISSBD Conference (*Symposium Integrity, Engagement and Well-being: Developmental Themes of Later Adulthood*), outubro, Quebec.
- Oliveira, M.I.T.C. (1990). *Vivências da velhice: identidade e aposentadoria*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, USP, São Paulo.
- Pizzolatto, C.E. (1995). *Características da construção do processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira (inglês) com adultos da terceira idade*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas.
- Prata, L.E. (1990). Os programas especificamente destinados à população idosa. In: Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados. *O idoso na Grande São Paulo*, junho: 233-249.
- Queroz, N.C. & Resende, M.C. (1995). Psicologia e envelhecimento: experiência com grupos de idosos no Bairro Daniel Fonseca. *Programa e Resumos da I Reunião Anual da Sociedade de Psicologia do Triângulo Mineiro*. Universidade Federal de Uberlândia, MG: s/pág.
- Rozestraten, R.J.A. (1993). Envelhecimento, mobilidade e participação no trânsito. In: A.L.Néri (org.). *Qualidade de vida e idade madura*. Campinas: Papirus.
- Sá, J.L.M. (1991). *A universidade da terceira idade na PUCCAMP: proposta e ação inicial*. Faculdade de Serviço Social da PUCCAMP, Campinas.

- Sá, J.L.M. (1995). A Universidade da Terceira Idade e seu efeito multiplicador (editorial). *Reviver*, 3 (8): 2.
- Schaie, K.W. (1994). Aging and adult development. In: T.Husén & N.Postlethwaite (ed.). *The international encyclopedia of education*. 2<sup>nd</sup> ed., Exeter, Great Britain: Pergamon.
- Sherrom, R.H. & Lumsden, D.B. (1990). (ed.). *Introduction to educational gerontology*. 3<sup>rd</sup> ed., New York: Hemisphere.
- Siegel, S. (1974). *Estatística no paramétrica aplicada a las ciencias de la conducta*. Traduzido do inglês por J. A. Villalobos. Mexico: Trillas.
- Veras, R.P. & Camargo Jr. K.R. de (1995). Idosos e universidade: parceria para a qualidade de vida. In: R.P.Veras (org.). *Terceira idade: um envelhecimento digno para o cidadão do futuro*. Rio de Janeiro: Dumará.
- Witter, G.P. (1996). Pesquisa científica e nível de significância (no prelo) *Estudos de Psicologia*.