



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Daniela Martins de Barros

**Promoção do Envelhecimento Ativo:
Contributo das Práticas Educativas de
uma Universidade da Terceira Idade**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Daniela Martins de Barros

**Promoção do Envelhecimento Ativo:
Contributo das Práticas Educativas de
uma Universidade da Terceira Idade**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Ciências da Educação
Área de Especialização em Educação de Adultos

Trabalho realizado sob a orientação da
Professora Doutora Maria da Conceição Pinto Antunes

outubro de 2013

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA DISSERTAÇÃO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, ___/___/_____

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço à Doutora Maria da Conceição Pinto Antunes por toda a dedicação, pelo apoio e disponibilidade sempre demonstrada ao longo deste percurso. Agradeço ainda por todos os conselhos e partilha de conhecimentos, pois contribuíram para o meu crescimento.

Ao Doutor Jorge, Diretor da Universidade da Terceira Idade onde decorreu o estudo, por toda a colaboração e disponibilidade que desde o primeiro momento demonstrou, bem como a todos os alunos, em especial os que aceitaram participar no estudo, pela partilha de experiências e emoções, pelo carinho e interesse, o meu muito obrigado.

Às minhas colegas de Mestrado, Andreia e Rosa, pela amizade, apoio e incentivo.

À minha família:

Aos meus avós, por todo o carinho!

À minha irmã, por estar presente em todos os momentos.

Ao Pedro, por acreditar sempre que era possível, pela força transmitida e por todo o amor e dedicação.

Aos meus pais, Manuel e Manuela por todo o amor, incentivo e apoio incondicional ao longo da minha formação académica. É a eles que dedico este trabalho.

A todos, muito obrigado!

**“Promoção do Envelhecimento Ativo: contributo das práticas educativas de uma
Universidade da Terceira Idade”**

Daniela Martins de Barros

Mestrado em Ciências da Educação – Educação de Adultos

Universidade do Minho

2013

Resumo

Numa sociedade cada vez mais envelhecida, é importante dar especial destaque às questões em torno do envelhecimento, da velhice e da população idosa, com a finalidade de proporcionar a esta franja da população uma vida mais ativa, saudável e com uma maior qualidade. Neste seguimento, acreditamos que a educação na terceira idade desempenha um papel importante na prossecução desta finalidade dado os vários contributos que oferece.

Tendo em conta estes aspetos, o seguinte trabalho consiste em compreender a importância das práticas educativas desenvolvidas numa Universidade da Terceira Idade da região norte do país no sentido de averiguar quais os contributos que estas dinâmicas oferecem à população para um envelhecimento saudável, ativo e participativo.

Segundo os dados recolhidos junto dos participantes do estudo, podemos concluir que a Universidade da Terceira Idade, contribuiu para um envelhecimento mais ativo, proporcionado por um ambiente acolhedor que permitiu o desenvolvimento de laços sociais, da criatividade, da estabilidade emocional e do desenvolvimento cognitivo, proporcionando aos adultos idosos alcançar um maior bem-estar físico, social e psicológico.

Palavras-chave: Envelhecimento Ativo, Qualidade de Vida, Educação de Adultos, Universidade da Terceira Idade.

“Promoting Active Aging: the contribution of the educational practices of a Senior University”

Daniela Martins de Barros

Master of Science in Education - Adult Education

University of Minho

2013

Abstract

In an aging society like ours, it is very important to pay attention to elder people, in order to provide them an active, healthy and quality life. Therefore we believe that Senior Education plays an important role at this stage of their lives. It has a lot of benefits.

Bearing in mind what is the best for them, this project consists in understanding the importance of some educational practices in a Senior University in the North of our country.

We want to discover what this kind of teaching offers our population. In what ways this would help them to be active citizens and cooperate with our society.

According to the data given by our cooperators, we can conclude that a Senior University contributes to a more active aging of our population, as well as it can develop some social bounds. It develops the creativity and the emotional stability which leads to a physical, social and psychological welfare.

Key words: Active Aging, Life Quality, Adult Education, Senior University.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO	v
ABSTRACT	vii
Capítulo I: O Envelhecimento	19
1.1 Contextualização demográfica	21
1.2 O envelhecimento, a velhice e a terceira idade	24
1.3 Perspetivas sobre o envelhecimento.....	25
1.3.1 Dimensão biológica.....	26
1.3.2 Dimensão psicológica	28
1.3.3 Dimensão social	30
1.4 As políticas sociais direcionadas para a terceira idade.....	31
1.5 Envelhecimento Ativo	33
1.6 Qualidade de vida.....	37
1.7 Autonomia e dependência na terceira idade.....	41
Capítulo II: Educação na Terceira Idade	43
2.1 A educação de adultos em Portugal.....	45
2.2 Da educação escolar à aprendizagem ao longo da vida	51
2.3 A importância da educação no processo de envelhecimento.....	58
2.3.1 O papel dos educadores.....	63
Capítulo III: Universidade da Terceira Idade	67
3.1 As Universidades da Terceira Idade em Portugal.....	69
3.2 Características das Universidades da Terceira Idade	72
Capítulo IV: Metodologia de Investigação	79
4.1 Enquadramento do estudo e procedimentos de investigação.....	81
4.2 Opções metodológicas	83

4.2.1 Seleção e caracterização da amostra do estudo.....	84
4.3 Instrumento de recolha de dados	86
4.3.1 Entrevista	87
4.3.2 Inquérito por questionário.....	88
4.3.3 Análise documental	89
4.4 Recolha de dados	90
4.5 Tratamento de dados	91
Capítulo IV: Apresentação, análise e discussão dos resultados.....	93
5.1 Caraterização dos alunos da Universidade da Terceira Idade	95
5.2 Apresentação e análise dos resultados das entrevistas	102
Conclusão	131
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	137
APÊNDICES	
ANEXOS	

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Percentagem de idosos em 2011	22
Figura 2: Projeções da população residente em Portugal para 2060	23
Figura 3: Data da Fundação das UTI.....	71
Figura 4: Tipo de denominação	75
Figura 5: Características gerais da amostra do estudo.....	84

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Género	95
Gráfico 2: Escalão etário	96
Gráfico 3: Região da sua localidade	97
Gráfico 4: Estado civil.....	97
Gráfico 5: Habilitações académicas	98
Gráfico 6: Com que idade entrou na reforma?	98
Gráfico 7: Qual a área profissional que exerceu durante a sua vida ativa?	99
Gráfico 8: Atualmente continua a exercer algum trabalho remunerado?	99
Gráfico 9: Tem filhos?.....	100
Gráfico 10: Se sim, indique quantos?	100
Gráfico 11: Com que vive?.....	100
Gráfico 12: Há quantos anos frequenta a Universidade da Terceira Idade?	101

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Antes de frequentar a universidade participava em alguma atividade ou grupo?	102
Quadro 2: De que tipo?	102
Quadro 3: Há quanto tempo frequenta a Universidade da Terceira Idade?	103
Quadro 4: Quais foram as principais razões que o fizeram decidir inscrever-se na Universidade da Terceira Idade?	103

Quadro 5: Do seu agregado familiar mais alguém frequenta a universidade?	105
Quadro 6: Durante o seu percurso profissional voltou a frequentar a escola?	106
Quadro 7: Se não, gostava de ter continuado?	106
Quadro 8: Se sim, qual foi o fator principal para a sua decisão?	107
Quadro 9: Quais as disciplinas que frequenta aqui na universidade?	108
Quadro 10: Qual a razão da sua escolha?	110
Quadro 11: De todas as disciplinas que frequenta, indique as que mais gosta e onde sente mais valorizado?	112
Quadro 12: Qual o principal motivo da sua escolha?	113
Quadro 13: Qual a atividade ou atividades com que mais se identifica?	115
Quadro 14: Na sua opinião, a participação na universidade contribui para um aumento da sua qualidade de vida?	116
Quadro 15: Se sim, de que forma contribui?	117
Quadro 16: Acha que desde que começou a frequentar as aulas, isso de algum modo trouxe mudanças para a sua vida?	120
Quadro 17: O que mudou?	121
Quadro 18: Qual o seu grau de satisfação na participação das dinâmicas da universidade?	122
Quadro 19: A participação na Universidade da Terceira Idade contribuiu para um envelhecimento ativo e bem-sucedido?	123

ABREVIATURAS UTILIZADAS

AAVD: Atividades Avançadas de Vida Diária

AIVD: Atividades Instrumentais de Vida Diária

ANEFA: Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos

ANQ: Agência Nacional para a Qualificação

AVD: Atividades de Vida Diária

CNO: Centros Novas Oportunidades

EFA: Educação e Formação de Adultos

FEDUATI: Fundação Portuguesa das Universidades, Academias e Associações para a Terceira Idade

INE: Instituto Nacional de Estatística

OCDE: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OMS: Organização Mundial de Saúde

ONU: Organização das Nações Unidas

PIB: Produto Interno Bruto

PNAEBA: Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos

PNE: Plano Nacional de emprego

PRODEP II: Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal

RUTIS: Rede de Universidades da Terceira Idade

RVCC: Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

UITI: Universidade Internacional da Terceira Idade

UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

USRN: Universidade Sénior da Região Norte

UTI: Universidade da Terceira Idade

WHOQOL-100: World Health Organization Quality of Life

INTRODUÇÃO

No âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, na área de especialização em Educação de Adultos, realizamos um estudo intitulado por: “Promoção do Envelhecimento Ativo: contributo das práticas educativas de uma Universidade da Terceira Idade”.

A partir do seguinte trabalho, pretendemos perceber se a participação dos adultos nas Universidades da Terceira Idade contribuem para um envelhecimento mais saudável, ativo e participativo.

Numa sociedade em que o envelhecimento da população atinge números bastante elevados, devido sobretudo à diminuição da natalidade e ao aumento da esperança média de vida, surgem várias preocupações em torno do envelhecimento, fundamentalmente, a necessidade de proporcionar à população mais idosa uma maior qualidade de vida.

O envelhecimento conduz a várias alterações e tem como consequência um impacto ao nível social, económico, familiar, mas também nos estilos de vida e comportamentos dos indivíduos. Assim, ao longo deste processo é fundamental responder às novas necessidades e exigências da população idosa, de forma a proporcionar um envelhecimento bem-sucedido, através do desenvolvimento das capacidades de cada um em particular, bem como ultrapassar da melhor forma os obstáculos e desafios que vão surgindo ao longo deste período, permitindo uma melhor adaptação do adulto à nova etapa de vida.

A educação ao longo da vida desempenha um importante papel na promoção de um envelhecimento ativo, permitindo o desenvolvimento e a estimulação das capacidades dos adultos. Uma outra função importante da educação no processo de envelhecimento consiste em ajudar os idosos a compreender as mudanças existentes, ao nível físico, cognitivo e comportamental, mas também as mudanças que ocorrem no meio onde está inserido. Através da educação, é ainda possível estimular a participação, a interação com diferentes pessoas e promover a partilha de saberes através de inúmeras atividades educativas, culturais, lúdicas e sociais. As Universidades da Terceira Idade são um bom exemplo de um contexto educativo que procura desenvolver junto da comunidade, uma aprendizagem ao longo da vida mas também o desenvolvimento dos adultos a todos os níveis.

Em Portugal, as universidades funcionam fora do sistema escolar, permitindo aos adultos a liberdade de escolha relativamente às áreas de estudo e atividades

desenvolvidas pela universidade, podendo optar, dentro da oferta existente, pelas áreas com que mais se identificam.

Com a realização deste estudo, é possível compreender as vantagens e contributos que as universidades proporcionam aos adultos, em especial depois da reforma, ao nível do isolamento e exclusão social, mas também na definição de novos papéis sociais. Estimulam ainda, a partilha de conhecimentos, bem como a participação dos adultos em diversas atividades, proporcionando o desenvolvimento de laços sociais, a estabilidade emocional, o desenvolvimento cognitivo, a criatividade, a autonomia e independência, de forma a atingir um envelhecimento bem-sucedido.

Quanto à estrutura da presente dissertação, os três primeiros capítulos correspondem ao enquadramento teórico, seguindo-se o quarto capítulo sobre a metodologia de investigação e por fim, no quinto capítulo, a apresentação, análise e discussão dos resultados.

Relativamente ao enquadramento teórico, o primeiro capítulo é dedicado ao tema do envelhecimento, onde abordamos algumas questões como: o envelhecimento demográfico; a dimensão biológica, psicológica e social; o envelhecimento ativo e qualidade de vida; as políticas sociais direcionadas para a terceira idade e, por fim, algumas questões sobre a autonomia e dependência dos idosos. No segundo capítulo, o tema central é a educação na terceira idade, onde começamos pela história da educação de adultos em Portugal e de seguida abordamos a aprendizagem ao longo da vida e a importância desta no processo de envelhecimento. No terceiro capítulo, apresentamos a história das Universidades da Terceira Idade em Portugal, os acontecimentos impulsionadores, as características, bem como os modelos de programas existentes.

No quarto capítulo, começamos por apresentar as opções metodológicas e os instrumentos para a recolha de dados ao longo da investigação, sendo estes fundamentais para a realização do capítulo seguinte, que corresponde à parte empírica da investigação e onde serão apresentados os resultados, bem como a interpretação e a análise dos dados recolhidos junto dos alunos da Universidade Sénior da Região Norte (USRN). Por fim, apresentamos as principais conclusões do trabalho.

CAPÍTULO I:
O Envelhecimento

*“Viver mais tempo implica envelhecer.
Maior longevidade não é um fatalismo ou uma ameaça. É uma vitória da
humanidade e uma oportunidade de potenciar o «património imaterial» que
significa o contributo das pessoas mais velhas”*
(Programa de Ação do AEEASG’2012/Portugal, 2012: 3).

1.1 Contextualização demográfica

O envelhecimento demográfico da população tem vindo a registar, ao longo dos últimos anos, um aumento acentuado, em especial, nos países desenvolvidos. Ao longo deste capítulo iremos direcionar esta questão para o contexto português e observar a evolução sentida no nosso país.

O conceito de envelhecimento demográfico pode ser entendido como “uma realidade que se manifesta numa acentuada erosão das pirâmides etárias na base e um simultâneo alargamento dos efeitos no topo, por adiamento progressivo da idade de morrer dos indivíduos” (Vicente, 2007: 70).

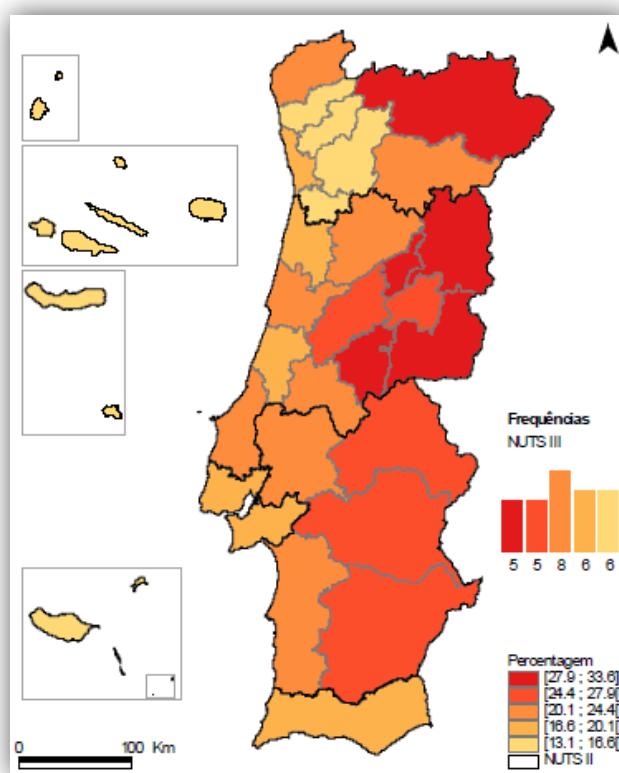
Em Portugal o envelhecimento demográfico começou a fazer-se sentir a partir da década de 1950 com a diminuição da natalidade. Relativamente à população idosa, verificou-se um maior aumento nos últimos sessenta anos, não só causada pela baixa natalidade mas também pela conjugação de outros fatores, como por exemplo, a emigração, que registou uma maior intensidade a partir de 1960 até ao final do ano de 1970, em especial nas regiões do interior. No caso português, a emigração foi o principal fator do envelhecimento populacional. Um outro fator determinante foi a revolução contraceptiva que, em Portugal, chegou por volta da década de 1960, fazendo-se sentir os seus efeitos, segundo Bandeira (2012) no início dos anos 80, reduzindo substancialmente o número de filhos por mulher, passando de uma média de três filhos em 1960 para 1,6 filhos por mulher em 1986. Um outro fator determinante é a mortalidade, que sofreu um recuo, ao mesmo tempo que a esperança de vida à nascença aumentou passando de 39, 98 anos em 1920 para 79, 6 anos em 2009. O aumento da esperança média de vida registada nos últimos cem anos alerta-nos para a necessidade de repensar os ciclos de vida e, até mesmo, o conceito de velhice (cf. Bandeira, 2012).

Segundo o Instituto Nacional de Estatística (2012), ao nível do crescimento demográfico observa-se uma diminuição comparativamente à década de 90, nesta década o aumento era de 5%, passando, em 2011, para apenas 2%. Relativamente à

distribuição da população, Portugal possui uma densidade populacional de cento e quinze habitantes/km², contudo, existe ao longo do território grandes diferenças, sendo as regiões do Porto e Lisboa as mais povoadas.

O envelhecimento acentuado da população é um fenómeno geral que abrange todo o território e não apenas as regiões do interior. Este constitui um dos grandes problemas da sociedade. O índice de envelhecimento passou de cento e dois em 2001 para cento e vinte e oito em 2011, ou seja, por cada cem jovens portugueses existem cento e vinte e oito idosos (cf. INE, 2012).

Figura 1: Percentagem de idosos em 2011



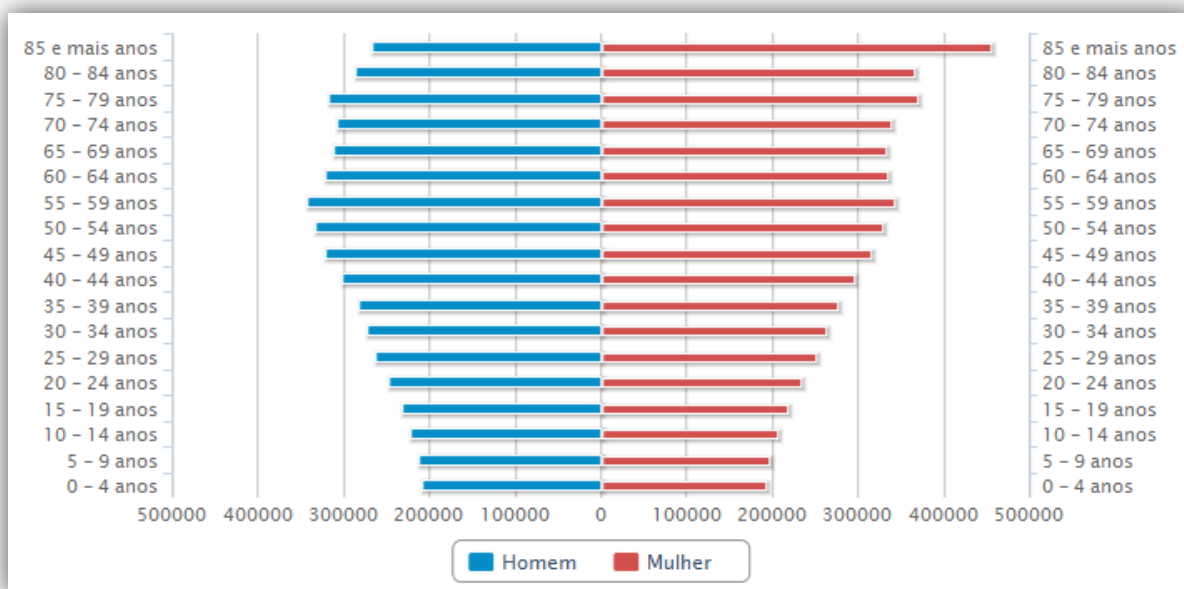
Fonte: Censos, 2011.

A estrutura etária da população Portuguesa pode ser representada através de uma pirâmide invertida, em que a parte mais estreita corresponde ao número da população jovem e a mais larga ao grupo da população idosa. Este aumento da população ocorre a partir dos trinta anos, com um crescimento de 9% no grupo dos trinta aos sessenta e nove anos e um aumento de 26% para o grupo com mais de sessenta e nove anos. Quanto à população jovem, comparativamente com a população idosa, observa-se um recuo de 2001 para 2011 de 3%. No caso dos jovens este número recou de 16% para

15%, contrariamente à população idosa que passou de 16% para 19% em 2011 (cf. INE, 2012).

Na figura seguinte, através de uma projeção do INE (2011) sobre a população residente em Portugal, é possível observar como será a estrutura etária do país em 2060.

Figura 2: Projeções da população residente em Portugal para 2060



Fonte: INE (2009). *Projeções de população residente em Portugal 2008-2060*. Lisboa: INE

No ano de 2001, o índice de longevidade¹ da população portuguesa era de quarenta e um, aumentando para quarenta e oito em 2011. Este indicador encontra-se ligado ao aumento da esperança média de vida. Quanto à região do país onde se regista um menor índice de longevidade é Lisboa com quarenta e seis e a região com maior índice é o Alentejo, com cinquenta e dois.

O envelhecimento demográfico é um acontecimento inevitável e irreversível mesmo considerando todos os cenários possíveis de análise, pois os índices de fecundidade atingem números muito baixos, não existindo a possibilidade de recuperar esta situação (cf. Carrilho & Patrício, 2010).

Em 2030, Portugal poderá ser o sétimo país da Europa mais envelhecido, segundo projeções da Eurostat que avaliou vinte e nove países. Relativamente ao envelhecimento por regiões, é no Norte do país que se espera um maior índice de envelhecimento no

¹ O índice de longevidade é a “relação entre a população mais idosa e a população idosa, definida habitualmente como o quociente entre o número de pessoas com setenta e cinco ou mais anos e o número de pessoas com sessenta e cinco ou mais anos” (INE, 2011).

período entre 2010 a 2030. A partir de 2030 é esperado que passe para a região do Alentejo (cf. INE, 2011).

O envelhecimento ou o rejuvenescimento está diretamente relacionado com a natalidade, a mortalidade e as emigrações. O envelhecimento da população não é apenas um problema demográfico mas é também um problema social (cf. Bandeira, 2012). Assim, tendo em conta estes indicadores, é fundamental proporcionar à população idosa uma melhor qualidade de vida através da criação de políticas, da responsabilidade social e dos apoios adequados de forma a proporcionar aos idosos um estilo de vida mais ativo e participativo na sociedade, como refere o Conselho Económico e Social (2013).

Para Nicolas Zay, citado por Berger & Mailloux-Poirier (1995: 90), o envelhecimento demográfico é um “fenómeno de múltiplas facetas, das quais as mais significativas são: o impacto sobre o ambiente, sobre o Produto Interno Bruto (PIB) e a distribuição dos serviços de saúde e dos serviços sociais”.

1.2 O envelhecimento, a velhice e a terceira idade

Ao longo da história da humanidade, a velhice e o envelhecimento nem sempre foram vistos como uma etapa de vida rica em novas experiências, mas antes como uma etapa marcada por uma série de mitos e preconceitos.

A velhice no passado era um assunto privado e apenas da responsabilidade da família. No entanto, quando a família não se responsabilizava pelas suas funções, os idosos eram inseridos no grupo dos “Vadios e indignados”, como refere Fernandes (1999) citado por Vaz, Silva & Sousa (2003: 185). Neste contexto histórico, os idosos eram vistos pelos familiares como um importante meio para a transmissão de sabedoria e de conhecimentos aos restantes membros da família. Contudo, esta função social desempenhada pelos elementos mais velhos foi perdendo a sua importância no seio da família a partir da industrialização, uma vez que começou a surgir a necessidade de aprender novos conhecimentos para dar resposta às novas exigências do mercado. Esta desvalorização da sabedoria transmitida pelos mais velhos conduziu a uma alteração na forma como estes eram vistos, passando a ser considerados inválidos (cf. Vaz *et al* 2003).

A velhice apenas foi considerada pela sociedade, como um fenómeno social a partir da revolução industrial, entre o século XIX e XX, num período histórico marcado pelas transformações ao nível social e industrial. Assim, o Estado passou a assegurar

aos cidadãos a reforma através da Segurança Social, como refere Monteiro & Neto (2008).

As instituições para a terceira idade, como os asilos, surgiram a partir do século XIX, com o objetivo de “reincorporar os velhos na sociedade” (Monteiro & Neto, 2008: 15). Assim, a velhice começa a ser vista como uma doença social, passando a ser desvalorizada pelos restantes elementos da sociedade.

Segundo Monteiro & Neto (2008), o conceito “terceira idade”² surgiu da necessidade de assinalar uma nova etapa de vida do ser humano, uma vez que os adultos depois da reforma continuam a exercer uma vida ativa através da realização de novas atividades que, até então, ainda não tinham tido a oportunidade de realizar. Contudo, este conceito poderá sofrer alterações, pois começa a surgir a necessidade de fazer uma distinção entre o grupo de idosos que se encontram ativos e participativos na sociedade e o grupo dos que se encontram passivos, por doença ou opção de vida.

Quanto ao conceito de velhice, Kastenbaum (1979), citado por Monteiro & Neto (2008: 18) define “a velhice como um estado de espírito decorrente da forma como a sociedade e o próprio indivíduo concebem esta fase de vida”. A velhice encontra-se ligada a vários preconceitos atribuídos pela sociedade, no entanto, esta fase de vida não deverá ser vista como o fim, mas como uma fase assinalada por acontecimentos e características próprias, tais como a existência de alterações a nível físico, funcional, psicossocial e socioeconómica, mas também como uma fase em que ocorre um contínuo crescimento, tanto a nível emocional, como psicológico e intelectual. A velhice é um conceito distinto de envelhecimento e este pode ser analisado através de múltiplas perspetivas (cf. Monteiro & Neto, 2008).

1.3 Perspetivas sobre o envelhecimento

O processo de envelhecimento humano é multidimensional, uma vez que é caracterizado por ser um fenómeno biológico mas, ao mesmo tempo, psicológico e social, na medida em que as relações sociais e pessoais também se alteram durante o processo. Assim, é necessário desenvolver um trabalho multidisciplinar, de forma a envolver as diferentes dimensões do ser humano. Todas as ciências desempenham um

² O conceito de terceira idade corresponde normalmente “ao fim da vida ativa em que o indivíduo ainda é autoconfiante, independente e responsável pela sua vida. É fruto da evolução do conceito de velhice” (Monteiro & Neto, 2008: 15).

papel fundamental no estudo do envelhecimento, pois permitem conhecer o processo a partir de diferentes perspectivas de análise.

O processo de envelhecimento, segundo Schroots & Birren (1980) desenvolve-se a partir de três componentes: a componente biológica, que se encontra relacionada com os aspetos físicos dos adultos; a componente psicológica que auto regula as opções e decisões dos indivíduos, adaptando-as ao processo de envelhecimento e, por último, a componente do envelhecimento social, que se refere aos papéis sociais desempenhados pelos adultos.

A partir dos valores, dos aspetos físicos e culturais que cada indivíduo adota para si próprio foi criado nos anos cinquenta por Havighurst o conceito de “tarefas de desenvolvimento”, que corresponde aos acontecimentos que ocorrem em cada período da vida dos indivíduos. Estas resultam de fatores sociais e fatores biológicos que, por sua vez, desempenham uma grande influência a nível psicológico no indivíduo (cf. Vandenplas-Holper, 2000).

1.3.1 Dimensão biológica

Na perspetiva da dimensão biológica, o ciclo da vida humana pode ser dividido em três fases, a primeira é a fase do crescimento, onde ocorrem diversos processos bem como o desenvolvimento dos órgãos e das suas capacidades. A segunda é a fase reprodutiva, caracterizada pelo período da reprodução humana e, por fim, a terceira fase que se inicia com o declínio das capacidades dos indivíduos (cf. Grelha, 2009).

O processo de envelhecimento biológico é caracterizado pela transformação e deterioração do organismo biológico e das capacidades físicas dos indivíduos. Segundo Barreto (2005), podemos designar a fase em que o envelhecimento ocorre de uma forma mais acelerada por senescência, que pode ser entendida como o “processo natural do envelhecimento, o qual compromete progressivamente fatores físicos e cognitivos” (Cancela, 2007: 3).

O primeiro sinal mais evidente de senescência é a diminuição da capacidade que o indivíduo possui para se adaptar às alterações e ameaças do ambiente que o rodeia (cf. Berger & Mailloux-Poirier, 1995). A senescência surge após os sessenta e cinco anos de uma forma progressiva e variável de indivíduo para indivíduo.

O envelhecimento pode ser caracterizado segundo dois tipos: o envelhecimento primário ou fisiológico, em que a perda das capacidades ocorre de uma forma normal,

gradual e semelhante aos outros indivíduos encontrando-se sobre grande influência dos fatores genéticos. O segundo tipo é o envelhecimento secundário ou patológico e verifica-se quando o envelhecimento resulta de inúmeras causas e de uma forma imprevisível para os indivíduos (cf. Barreto, 2005).

Ao nível do envelhecimento biológico é importante que o indivíduo procure ter um estilo de vida saudável desde a infância, pois é um fator determinante para a forma como cada um envelhece. Contudo, os fatores como o clima, o meio onde está inserido e as agressões físicas do dia-a-dia, ou seja, tanto fatores internos como externos ao indivíduo, influenciam todo o processo de envelhecimento (cf. Berger & Mailloux-Poirier, 1995).

Segundo Cancela (2007), durante o envelhecimento o organismo humano sofre uma série de alterações tanto a nível funcional, como a nível estrutural. A nível funcional, temos as mudanças relativas ao funcionamento do organismo, como a diminuição da capacidade do sistema respiratório que com o envelhecimento começa a perder a sua capacidade de elasticidade, ao mesmo tempo que a estrutura do pulmão fica alterada diminuindo a capacidade respiratória; as alterações no sistema urinário são também frequentes ao longo deste processo; ao nível do sistema nervoso, este é bastante afetado levando como consequência a alterações da personalidade, do comportamento e da reação. De todas as modificações podemos afirmar que ao nível da inteligência não se regista qualquer diminuição da capacidade, segundo Berger & Mailloux-Poirier (1995: 134) “a deterioração da inteligência de forma alguma se relaciona com as modificações do sistema nervoso. Pelo contrário, ela mantém-se notoriamente estável durante muitos anos”. As alterações biológicas que surgem durante o processo de envelhecimento “refletem-se nos problemas de saúde dos idosos, principalmente no aumento da vulnerabilidade a certas doenças, sendo disso exemplo a incidência das doenças crônicas que tendem a aumentar com a idade” (Agostinho, 2004: 32).

Para ajudar a compreender melhor este processo complexo do envelhecimento, foram desenvolvidas várias teorias genéticas, das quais podemos destacar a teoria do envelhecimento programado, isto é, ao longo da vida dos indivíduos as células têm um número limite de vezes que podem ser renovadas, levando ao seu envelhecimento e por consequência à morte destas. Esta teoria defende ainda que o envelhecimento é um acontecimento programado, que passa por várias fases: da infância, à adolescência, à maturidade e ao envelhecimento (cf. Stuart-Hamilton, 2002). Quanto à teoria

imunológica do envelhecimento esta defende que, “o declínio dos biomarcadores³ de imunidade marca a destruição ativa, ficando o organismo de tal ordem sujeito ao seu próprio sistema imunitário que chega a reagir contra si mesmo, como se o próprio fosse estranho” (Agostinho, 2004: 31). O sistema imunitário começa a perder ao longo do envelhecimento a sua capacidade de resposta às agressões a que está sujeito e torna-se mais sensível aos seus próprios antigénios, que são responsáveis pela estimulação de uma resposta imunitária adaptativa, ou seja, estimula a produção de anticorpos (cf. Tate, 2005).

Segundo a perspectiva de Yates (1993), citado por Paúl & Fonseca (2001) o envelhecimento resulta de fatores genéticos e da influência do meio em que cada indivíduo está inserido, defendendo que o

declínio da integridade funcional de um órgão, tecido ou células particulares quer de modo inespecífico pela falta de cooperação entre componentes biológicos, ou ainda pelo aumento, com a idade, da associação entre funções que causam instabilidade dinâmica. Assim, mesmo sem a ocorrência de patologias, a probabilidade de adoecer e de morrer aumenta com a idade cronológica (Paúl & Fonseca, 2001: 112).

1.3.2 Dimensão psicológica

O envelhecimento psicológico pode ser definido “pela auto-regulação do indivíduo no campo de forças, na tomada de decisão e opções, numa adaptação ao processo de envelhecimento” (Vaz, Silva, Alves, Vieira, Silva, Sousa, Berg, Braga, Guerra e Hoven, 2004: 33). As modificações que acontecem ao longo deste processo e a partir da forma como cada indivíduo reage e encontra novas estratégias para ultrapassar as perdas ocorridas, determina a forma como se processa o envelhecimento bem-sucedido e, ainda, como é que os adultos ultrapassam as mudanças fisiológicas características desta nova etapa da vida. A atitude e a personalidade de cada indivíduo são fundamentais neste processo. Ao longo do envelhecimento os indivíduos ficam mais atentos às mudanças e aos acontecimentos que ocorrem nas suas próprias vidas, a este

³ Os biomarcadores são “entidades que podem ser medidas experimentalmente e indicam a ocorrência de uma determinada função normal ou patológica de um organismo ou uma resposta a um agente farmacológico” (Roche, 2012, consultado em: http://www.roche.pt/portugal/index.cfm/investigacao_ps/novos-desafios---biomarcadores/).

processo Neugarten (1984) designa por interiorização (cf. Berger & Mailloux-Poirier, 1995).

A psicologia do envelhecimento direciona os seus estudos para os diversos comportamentos e atitudes dos indivíduos ao longo do seu desenvolvimento e demonstra a importância dos aspetos psicológicos na qualidade de vida dos indivíduos (cf. Fonseca, 2004). Assim podemos considerar que a psicologia do envelhecimento

centraliza-se no ser humano compara a estrutura e o funcionamento dos diferentes domínios psicológicos da criança, do adulto e do idoso. A psicologia do envelhecimento é suscetível de atuar em muitos domínios, tais como a melhoria do quadro de vida, a adaptação dos postos de trabalho, a luta contra os efeitos da idade, ou ainda o acompanhamento no falecimento (Fontaine, 2000: 16).

A psicologia do envelhecimento é a ciência que tem vindo a estudar as alterações que ocorrem ao nível comportamental do indivíduo ao longo do processo de declínio das suas capacidades. Existem várias teorias do envelhecimento no campo da psicologia, contudo neste trabalho iremos apresentar a teoria do desenvolvimento e do envelhecimento, segundo os autores Baltes e Baltes (1990).

A teoria do desenvolvimento e do envelhecimento enuncia três princípios fundamentais. No primeiro princípio, a teoria defende que o desenvolvimento ocorre em todas as fases da vida e nestas observam-se processos cumulativos e processos inovadores. O segundo princípio afirma que o processo de envelhecimento ocorre de diferentes formas de indivíduo para indivíduo, ou seja, não se caracteriza por um processo unidirecional. E no terceiro refere que o desenvolvimento é sempre acompanhado tanto por ganhos como por perdas; está dependente de vários fatores, como o contexto em que o indivíduo está inserido e por fim deve-se sempre ter em atenção que o envelhecimento é um processo multidisciplinar, onde várias ciências se juntam para compreender o desenvolvimento do mesmo (cf. Oliveira, 2008).

A partir destes princípios, Baltes desenvolveu o modelo “otimização seletiva com compensações” (Baltes, 1997, citado por Oliveira, 2008: 35), que consiste num modelo psicológico de envelhecimento bem-sucedido. Este modelo é baseado no equilíbrio entre ganhos e perdas do qual resultam três elementos: a seleção, que consiste em realizar as suas próprias escolhas em função dos aspetos que melhor agradam o indivíduo; a otimização, quando o indivíduo toma a iniciativa de realizar atividades que

proporcionam a valorização pessoal e, por fim, a compensação, que consiste em utilizar novos recursos com o fim de concretizar os seus objetivos. A partir deste modelo, pretende-se que o indivíduo realize as suas próprias escolhas de modo a que este se sinta compensado relativamente às perdas ocorridas.

1.3.3 Dimensão social

O envelhecimento para além de físico e psicológico é também social e cultural, na medida em que a cultura e o meio onde o indivíduo está inserido influenciam a forma como cada adulto envelhece. Assim, a perspetiva da sociologia permite-nos ver o envelhecimento relacionado com o contexto e o período histórico onde o indivíduo se insere, permitindo observar as suas influências neste processo (cf. Fonseca, 2004).

A dimensão social do envelhecimento segundo Schroots & Birren (1980), citado por Paúl & Fonseca (2001: 111) pode ser “relativa aos papéis sociais apropriados às expectativas da sociedade para este nível etário”. Com o envelhecimento, as relações sociais e o desempenho de determinados papéis sofrem várias alterações. Nesta nova etapa da vida os laços familiares são um suporte fundamental para o idoso, pois ajudam-no a definir novos papéis para que este se sinta útil e auto-confiante, de forma a viver este período da reforma com uma maior qualidade de vida (cf. Agostinho, 2004).

Segundo Leitão (2010), a sociologia considera que este é um grupo socioeconómico que se pode distinguir nas seguintes categorias:

- a) pessoas reformadas, com plena capacidade física e mental, que estão na economia como consumidores e como parte da economia informal; b) pessoas biologicamente velhas, com autonomia funcional reduzida e dependentes de recursos externos, que lhes permitam manter boas condições de vida (Leitão, 2010: 93).

Fernández-Ballesteros (2004) identifica três principais teorias no campo da sociologia, a teoria da desvinculação, a teoria da subcultura e a teoria da modernização. Quanto à primeira, desenvolvida nos anos 60 defende que o indivíduo ao longo do processo de envelhecimento começa a desvincular-se da sociedade, preparando-se para o momento da morte. Esta teoria desempenhou uma grande influência na definição das políticas, contudo foi bastante contestada acabando por existir uma reformulação nos anos 90, uma vez que esta teoria não incentivava o idoso a manter-se ativo nem a assumir novos papéis, ou seja, a teoria da desvinculação “demonstra que o

envelhecimento é acompanhado de desinserção recíproca do indivíduo e da sociedade” (Berger & Mailloux-Poirier, 1995: 104).

Relativamente à teoria da subcultura, esta defende que os idosos assumem uma cultura própria acabando por se afastar da sociedade, ficando cada vez mais isolados. Por fim, temos a teoria da modernização que pretende compreender as mudanças que ocorrem nos papéis sociais, de forma a explicar o porquê dessas modificações. Contudo, os estudos realizados ao longo do tempo não conseguiram validar a teoria da modernização, pois verificaram que a diminuição da satisfação estava diretamente ligada à diminuição da atividade. Esta teoria levou mais tarde ao nascimento da teoria da continuidade (cf. Dias, 2005).

A teoria da continuidade defende que o envelhecimento é uma fase do ciclo vital de vida e não uma etapa final para o indivíduo, como refere Fernandes (2007). Segundo esta teoria, todos os estados do ciclo de vida “são caracterizados por elevado grau de continuidade, sendo a adaptação dos indivíduos à velhice influenciada pela personalidade e estilo de vida anterior” (Serafim, 2007: 48). Assim, ao longo de cada fase de vida, o indivíduo desenvolve a sua personalidade através das várias experiências vividas ao longo do seu desenvolvimento, a partir dos valores, crenças, hábitos, comportamentos, sendo estes os principais determinantes para a adaptação do indivíduo às novas situações. A teoria da continuidade não defende a importância de estimular a criatividade dos idosos, pois segundo esta teoria o indivíduo tem “uma ligação muito intensa aos comportamentos e hábitos adquiridos ao longo da vida, nada fáceis de transpor nesta fase”, como refere Serafim (2007: 49).

1.4 As políticas sociais direcionadas para a terceira idade

As políticas sociais para a terceira idade surgiram, em Portugal, a partir da década de setenta, ficando marcadas pelo início das preocupações relativas aos problemas da terceira idade e pelo surgimento das políticas destinadas à população idosa, como referem Vaz *et al* (2003).

Em 1969 foi realizada a Assembleia Nacional, na qual foram abordadas, pela primeira vez, as questões em volta do envelhecimento populacional, das políticas direcionadas para a velhice e a realização do seminário “Política para a Terceira Idade”. Este seminário ficou marcado pela elaboração de uma definição de política para a terceira idade, uma vez que até este momento, o conceito de terceira idade era, ainda, muito recente. Até à década de setenta, apenas os funcionários públicos e alguns

trabalhadores do sector privado, ligados essencialmente à indústria, usufruíam do direito à pensão de reforma. A partir do Decreto-Lei n.º 413/ 71 de 27 de setembro, o Instituto de Assistência aos Inválidos passou a designar-se por Serviço de Reabilitação e Proteção aos Diminuídos e Idosos, de forma a criar um departamento responsável apenas pelas questões ligadas à terceira idade (cf. Vaz *et al*, 2003).

Em 1974, foram tomadas algumas medidas pelo Programa de Acção do II Governo Provisório, das quais podemos enunciar a criação de unidades residenciais de acolhimento e a transformação dos asilos em lares. Mais tarde a Constituição Portuguesa de 1976, no Artigo 72.º determinou que, “a política de terceira idade engloba medidas de carácter económico, social e cultural tendentes a proporcionar às pessoas idosas oportunidades de realização pessoal, através de uma participação ativa na vida da comunidade” (Vaz *et al*, 2003: 194-195).

Em 1988 é criada a Comissão Nacional para a Política da Terceira Idade, que foi responsável pela coordenação do primeiro Programa Europeu de Apoio às Pessoas Idosas. Esta comissão teve um importante papel na implementação de políticas sociais da velhice com o objetivo de melhorar a qualidade de vida da população idosa, através da criação de centros de convívio, lares e apoio domiciliário dirigido às pessoas idosas (cf. Vaz *et al*, 2003).

Ao longo da história das políticas da terceira idade, em Portugal, é visível a grande mudança e evolução ao nível dos equipamentos, dos serviços e da forma como os idosos são tratados pela sociedade em geral. A partir dos anos 90, foi dada uma maior visibilidade às pessoas idosas e aos problemas sociais. Nesta década foram realizados vários congressos durante dois anos dedicados em pleno à terceira idade.

Ao longo deste período, segundo Veloso (2008), existiu uma ausência de políticas globais para a terceira idade e ainda que apesar das

diferentes medidas que se foram implementando, principalmente na área da ação social e da saúde (...) o que se registou foi a preocupação com o desenvolvimento de uma política de manutenção no domicílio, dirigida essencialmente para idosos mais velhos e dependentes (Veloso, 2008: 10-11).

Podemos concluir que o direito à educação, não é assegurado às pessoas idosas, pois não existiu segundo Veloso (2008) nenhuma articulação entre a educação e as políticas para a terceira idade.

Quanto às políticas da terceira idade em vigor em 2012, segundo o Artigo 72º da Constituição da República Portuguesa (disponível em <http://www.constituicao.pt/artigo-72-o-terceira-idade/>), na alínea número um: “as pessoas idosas têm direito à segurança económica e a condições de habitação e convívio familiar e comunitário que respeitem a sua autonomia pessoal e evitem e superem o isolamento ou a marginalização social”. E na alínea número dois: “a política de terceira idade engloba medidas de carácter económico, social e cultural tendentes a proporcionar às pessoas idosas oportunidades de realização pessoal, através de uma participação ativa na vida da comunidade”.

1.5 Envelhecimento Ativo

“O envelhecimento ativo permite que as pessoas realizem o seu potencial de bem-estar físico, social e mental ao longo da vida e que participem na sociedade, ao mesmo tempo que lhes são proporcionados proteção, segurança e cuidados adequados quando deles necessitam. Nesse sentido, a promoção do envelhecimento ativo exige uma abordagem multidimensional e a responsabilização e apoio permanente entre todas as gerações”
(Buzek & Dowgielewicz, 2011: 245-246).

O conceito “Envelhecimento Ativo” surgiu num período onde se registou um aumento acelerado da população idosa em todo o mundo, o que levou à necessidade de repensar a forma como a velhice era vista pela sociedade, uma vez que esta nova etapa de vida representava para os indivíduos uma fase negativa e um período marcado por situações de isolamento, de doenças, de solidão e dependência (cf. Mauritti, 2004).

Em 1982, segundo a ONU (2002) foi desenvolvido o Plano de Acção Internacional de Viena sobre o envelhecimento que é constituído por sessenta e duas recomendações. Este Plano foi aprovado pela Assembleia Mundial sobre o Envelhecimento e mais tarde, em 1991, foram elaborados os Princípios das Nações Unidas para as Pessoas Idosas que consistem:

- na independência: pois os idosos devem ter acesso ao trabalho, a educação, a habitação, bem como aos cuidados de saúde e alimentação;

- na participação: na medida em que o idoso tem o direito de participar na comunidade e nos diversos grupos existentes e ainda colaborar na construção das políticas para a terceira idade;
- nos cuidados: para que todos os indivíduos possam usufruir dos cuidados de saúde e proteção, bem como devem ser sempre respeitados tendo por base os direitos humanos;
- na realização pessoal: em que o idoso deve exercer o direito e a oportunidade de desenvolver as suas potencialidades e utilizá-las de uma forma útil na família e na comunidade;
- na dignidade: para que possa ser respeitado pela sua idade, género, etnia ou outra situação e ainda deve ser sempre protegido nas situações de negligência, abuso e maus tratos (cf. ONU, 2002).

Mais tarde, no ano de 1992 foram aprovados quatro objetivos gerais sobre o envelhecimento para o ano de 2001 pela Assembleia Geral e no ano seguinte, em 1999 foi aprovada a Declaração sobre o Envelhecimento, ficando ainda marcado pelo Ano Internacional das Pessoas Idosas.

Segundo Mauritti (2004), as ideias sobre o envelhecimento foram reforçadas na Segunda Assembleia Mundial sobre o Envelhecimento em 2002, organizada pela Organização das Nações Unidas em Madrid. Nesta Assembleia foi promovida a importância de tomar medidas que estimulassem a integração dos idosos na sociedade e no mercado de trabalho de forma a combater a discriminação dos mais idosos e apelar à solidariedade entre as gerações. A partir deste ponto,

o Envelhecimento Ativo e a solidariedade intergeracional passam a ser considerados elementos-chave da coesão social, contribuindo para uma maior qualidade de vida à medida que as pessoas vão envelhecendo. Por outro lado, porque se baseiam no reconhecimento dos direitos humanos, contribuem igualmente para a consolidação da democracia (Programa de Ação 2012/Portugal, 2012: 8).

O conceito de Envelhecimento Ativo foi difundido pela Organização Mundial de Saúde em 1997 com o objetivo principal de atribuir a todos os indivíduos o direito de igualdade de oportunidades e participação de todos no desenvolvimento da economia, da sociedade e da cultura (cf. Fernandes, 2010). Assim, podemos definir o Envelhecimento Ativo, como um “processo de otimização das oportunidades para a

saúde, participação e segurança, de forma a promover a qualidade de vida à medida que se envelhece” (OMS, 2002:12).

O Envelhecimento Ativo tem como principal meta, melhorar a qualidade de vida das pessoas e aumentar a expectativa de uma vida saudável, contribuindo para a sua autonomia e independência. Deve, ainda, englobar a satisfação das necessidades básicas, de bem-estar físico e de segurança pessoal através de um ambiente que proporcione o desenvolvimento de laços sociais, a criatividade e a estabilidade emocional.

Podemos ainda entender o Envelhecimento Ativo como o conjunto de ações e atitudes desenvolvidas pelos adultos no sentido de prevenir e/ou adiar problemas associados a esta nova etapa da vida, a velhice. Quando nos referimos à palavra “ativo”, não é apenas no sentido que o idoso se mantenha ativo fisicamente, mas sobretudo que seja ativo na participação ao nível familiar, social, cultural e civil (cf. OMS, 2002).

Relativamente aos fatores que determinam o Envelhecimento Ativo podemos destacar, como fatores transversais: a cultura e o género, pois os valores culturais e as tradições do meio onde o indivíduo está inserido influenciam o processo de envelhecimento; os fatores relacionados com a saúde e serviços sociais, que proporcionam cuidados de saúde e prevenção de futuras doenças através de medidas adequadas; os fatores comportamentais, na medida em que é fundamental a adoção de um estilo de vida saudável ao longo de todo o processo de desenvolvimento; os fatores pessoais do indivíduo, como características biológicas, genéticas e traços da personalidade e, por fim, os fatores relacionados com o meio físico, social e económico, pois o meio onde as pessoas vivem determinam a forma e a qualidade do envelhecimento (cf. Peres, 2008).

O Plano Nacional de Saúde de 2004 a 2010 esteve também direcionado para as questões em torno do Envelhecimento Ativo, e definiu algumas estratégias para melhorar os cuidados a ter com os idosos através de uma perspetiva integrada e multidisciplinar. Este Plano consistiu em vários pontos: em primeiro lugar, adaptar os cuidados de saúde necessários a cada situação em particular; atuar no desenvolvimento da autoestima e independência dos indivíduos, através da implementação de atividades de forma a promover estes aspetos; eliminar as barreiras arquitetónicas existentes de forma a proporcionar uma maior mobilidade; melhorar os serviços disponibilizados aos idosos, bem como o encaminhamento destes em situações complicadas, como negligencia, abuso ou violência (cf. Almeida, 2006).

Ao longo deste processo existem vários fatores que influenciam a forma como cada adulto envelhece. Estes podem ser de natureza biológica, intelectual ou emocional, assim como experiências do tipo familiares, sociais e profissionais que vão determinando o processo de envelhecimento ao longo da vida. Para tal, é essencial que os adultos conheçam a importância de envelhecer com qualidade, para que assim seja possível atingir um envelhecimento ativo e saudável. “O Envelhecimento Ativo é a chave para promover a qualidade de vida e o bem-estar até ao fim” (Lopes, 2007: 68).

Para alcançar o Envelhecimento Ativo, o fator motivação é uma peça fundamental. Através da motivação, o indivíduo consegue ultrapassar as perdas, realizar novas tarefas e superar as dificuldades que vão surgindo ao longo do seu processo de envelhecimento (cf. Almeida, 2006).

A sociedade desempenha um papel importante no envelhecimento, pois deve criar espaços e equipamentos sociais diversificados e acessíveis a todos para dar resposta às necessidades dos idosos e garantir a sua participação cívica na comunidade. A participação cívica dos indivíduos na sociedade é um direito individual e da responsabilidade de todos (cf. Paúl, 2005).

Neste seguimento, o Parlamento Europeu e a Comissão Europeia determinaram o ano de 2012 como o Ano Europeu do Envelhecimento Ativo e da Solidariedade entre as Gerações. Assim, de entre muitos objetivos, procuraram desenvolver uma sociedade inclusiva, respeitando os direitos humanos; desenvolver o envelhecimento ativo na Europa e construir uma sociedade para todos, um lema que já tinha sido abordado desde o Ano Internacional das Pessoas Idosas, em 1999.

As iniciativas para o Ano Europeu do Envelhecimento Ativo e da Solidariedade entre as Gerações, tem por base cinco eixos de ação: “o emprego, trabalho e aprendizagem ao longo da vida; a saúde, bem-estar e condições de vida; a solidariedade e diálogo intergeracional; o voluntariado e a participação cívica e, por fim, o conhecimento e sensibilização social” (Programa de Ação do AEEASG’2012/ Portugal, 2012: 12). É fundamental proporcionar à população idosa uma melhor qualidade de vida através das políticas, da responsabilidade social e dos apoios adequados de forma a proporcionar aos idosos um estilo de vida mais ativo e participativo na sociedade, como refere o Conselho Económico e Social (2013).

1.6 Qualidade de vida

Na primeira metade do século XX, a avaliação da qualidade de vida foi influenciada pelo mercantilismo. Este defendia que o nível de bem-estar das pessoas estava diretamente ligado às condições económicas de cada indivíduo. Mais tarde, impulsionada pela situação económica que os Estados Unidos da América atravessavam, surgiu a necessidade de desenvolver novas medidas para a avaliação do bem-estar das populações (cf. Gameiro, Carona, Silva & Canavarro, 2010).

A qualidade de vida ficou também ligada ao conceito de saúde defendido pela OMS, que alertou para a importância de promover a saúde não só ao nível do controlo de sintomas e no aumento da esperança média de vida, mas também promover juntamente o bem-estar e a qualidade de vida das pessoas (cf. Canavarro, 2010). A qualidade de vida no caso dos idosos é um conceito que se encontra ligado ao conceito de envelhecimento bem-sucedido e ao conceito de felicidade. Podemos entender a qualidade de vida segundo a OMS (2002: 13) como a “perceção dos indivíduos sobre a sua posição na vida, no contexto da cultura e do sistema de valores nos quais vivem e em relação aos seus objetivos, expectativas, preocupações e padrões de bem-estar”, ou seja, torna-se difícil definir a qualidade de vida, uma vez que para determinadas pessoas, a qualidade de vida se encontra ligada à capacidade de ultrapassar a sua situação de pobreza, mas para outras está relacionada com a sua realização ao nível dos afetos, como refere Roberto (1996).

O conceito de qualidade de vida é pois um conceito amplo que abrange os vários domínios da vida dos indivíduos e, por esta razão, não consensual entre os diversos autores. Assim, ao longo dos tempos foram surgindo diversas propostas e instrumentos para proceder à sua avaliação.

Segundo Diener & Suh (1997), citado por Gameiro *et al* (2010: 8), nos anos 80 e 90, as definições sobre a avaliação da qualidade de vida foram classificadas em três tipos:

- (1) as que valorizam os indicadores sociais, como a saúde e os níveis de criatividade;
- (2) as que assentam em indicadores subjetivos de bem-estar, entendidos como avaliação efetuada pelos indivíduos sobre as suas vidas e das sociedades em geral;
- (3) as que remetem para índices económicos.

Segundo Henrich & Herschbach (2000) a qualidade de vida caracteriza-se essencialmente por dois fatores: a multidimensionalidade e a subjetividade. O primeiro

refere que a qualidade de vida não está somente ligada ao bem-estar, mas também à dimensão física, psicológica, espiritual, funcional e social. O segundo aparece relacionado com a avaliação que cada indivíduo faz sobre a sua própria satisfação, segundo as suas preferências e expectativas pessoais (cf. Grilo & Pedro, 2005). Assim, é fundamental ao longo dos anos utilizar uma série de estratégias para ultrapassar as dificuldades e perdas que vão surgindo ao longo do processo de envelhecimento.

Segundo Paúl (2005), a qualidade de vida encontra-se ligada ao conceito de envelhecimento bem-sucedido na medida em que este é eficaz quando os indivíduos conseguem manter os seus projetos de vida, as suas atividades de vida diária, bem como atividades físicas, cognitivas e sociais que lhes permitam ser autónomos. Segundo a mesma autora “a intervenção passa por procurar motivos e vasculhar novos objetos de afeto, reconstruir significados em ligação com o tempo presente” (Paúl, 2005: 32) e, ainda segundo a definição defendida por Cummins (1997) citado por Canavarro (2010: 9), a qualidade de vida é constituída por sete domínios: pelo “bem-estar material, saúde, produtividade, intimidade, segurança, comunidade e bem-estar emocional”.

Os indivíduos, em especial no período da velhice, sentem uma maior necessidade de avaliar o seu percurso de vida e de compreender os ganhos e perdas ocorridas de forma a ultrapassar as perdas no futuro. As estratégias usadas para ultrapassar as perdas podem ser várias, dependendo de como cada pessoa reage à situação (cf. Vandenplas-Holper, 2000).

Para definir os critérios necessários para avaliar se o envelhecimento é ou não bem-sucedido existem duas teorias. A primeira é a teoria da atividade, que segundo Kuhlen (1959) citado por Paúl (1995: 16) considera que “a satisfação e a autoestima, sinais positivos do envelhecimento bem-sucedido, são proporcionais à atividade desenvolvida e à intensidade das interações sociais”. Nesta teoria, destaca-se como condições essenciais para se obter um envelhecimento bem-sucedido, o estabelecimento de contactos sociais; o desempenho de vários papéis, para que o indivíduo se sinta ativo e capaz e concretizar os seus objetivos de vida e ao mesmo tempo substituir as perdas por novos desafios e atividades que preencham esse vazio.

A segunda teoria, de acordo com Cumming e Henry (1961) e citado por Paúl (1995), é a teoria do desligamento, que corresponde à interação estabelecida entre o indivíduo e a sociedade. Assim, este aceita as novas condições de vida acabando por existir uma diminuição ao nível do investimento pessoal, contrariamente ao que

acontece na teoria da atividade. Na teoria do desligamento, o indivíduo atinge o seu bem-estar psicológico quando

a) tira prazer das atividades do dia-a-dia; b) olha a sua vida de forma positiva e a aceita como foi; c) sente que conseguiu realizar os seus principais objetivos; d) tem uma imagem positiva de si próprio; e) se mantém feliz, otimista e de bom humor” (Paúl, 1995: 17).

A Organização Mundial de Saúde na década de 90 desenvolveu um instrumento para avaliar a qualidade de vida dos indivíduos de uma perspectiva internacional. O instrumento resultante é designado por World Health Organization Quality of Life (WHOQOL-100) e é constituído por cem perguntas relativas a diferentes domínios, tais como: o nível físico, psicológico, nível de dependência dos indivíduos, tipo de relações sociais, meio ambiente e espiritualidade. Em seguida estes domínios são divididos em vinte e quatro facetas, em que cada uma é composta por quatro questões e ainda vinte e cinco questões gerais sobre a qualidade de vida. Todas as respostas são recolhidas através de um quadro com diferentes escalas (cf. Fleck, 2000).

Posteriormente, surgiu a necessidade de reformular o instrumento WHOQOL-100⁴, com o objetivo de o tornar mais curto e assim se adaptar melhor aos estudos, nomeadamente, aos estudos epidemiológicos, como refere Fleck (2000). Assim, este instrumento, designado por WHOQOL-bref é constituído por vinte e seis questões, em que duas são perguntas gerais sobre a qualidade de vida e as restantes se encontram divididas pelas vinte e quatro facetas.

A construção do instrumento pelo Grupo WHOQOL seguiu várias etapas. Primeiro começou por tentar definir-se o conceito de qualidade de vida da qual resultou a definição tal como hoje a conhecemos. Este conceito, segundo Canavarro (2010) teve a sua origem em três principais aspetos: a definição deve surgir a partir da opinião e expectativas do indivíduo (subjetividade), a definição deve ter em conta os vários aspetos e dimensões (multidimensionalidade) e por fim, a definição deve contemplar sempre dimensões positivas e negativas. O instrumento para avaliar a qualidade de vida pode ser aplicado tanto na prática clínica como na avaliação dos serviços de saúde e ainda ser utilizado como guia das políticas de saúde, como refere Fleck (2000).

⁴ Consultar no Anexos I, o modelo do instrumento WHOQOL-1000 da OMS

No ano de 1999, surgiu o projeto WHOQOL-OLD⁵, com o objetivo de adaptar o instrumento da qualidade de vida à população idosa, acrescentando um novo módulo para adaptar a avaliação às características dos idosos e do envelhecimento (cf. Vilar, Simões, Sousa & Paredes, 2010).

Este instrumento contém vinte e quatro itens, divididos em seis facetas, sendo elas: “funcionamento sensorial; autonomia; atividades passadas, presentes e futuras; participação social; morte e morrer; e intimidade” (Vilar *et al* 2010: 241).

Segundo Nordenfelt (1999) citado por Serra (2010), o conceito de qualidade de vida encontra-se ligado a duas componentes: a vida e a qualidade. Ao longo da vida dos indivíduos surgem uma série de acontecimentos importantes para definir a qualidade de vida. Estes acontecimentos podem ser divididos em cinco grupos: as experiências de vida, onde podemos integrar as emoções e as sensações; as atividades de vida; as suas realizações; os acontecimentos que ocorrem ao longo da vida e as circunstâncias em que ocorrem. Ainda segundo o mesmo autor, a qualidade de vida pode ser avaliada segundo a perspectiva objetiva e/ou subjetiva. Quanto à primeira, a qualidade de vida é avaliada segundo o bem-estar ao nível social e na perspectiva subjetiva a avaliação encontra-se ligada ao bem-estar pessoal de cada pessoa. O indivíduo sente-se satisfeito com a sua vida, quando consegue realizar as seguintes necessidades: “necessidades biológicas elementares; necessidade de uma interação afetuosa com outros seres humanos; necessidade de envolvimento em atividades significativas; necessidade de ter uma vida diversificada e em certa medida estimulante e interessante” (Aggernaes, 1994, citado por Serra, 2010: 24).

A qualidade de vida é defendida por diversos autores de diferentes perspectivas, contudo, existem vários conceitos importantes ligados à qualidade de vida, como o conceito de bem-estar.

O bem-estar segundo Novo (2005) citado por Oliveira (2008) é subjetivo e psicológico. Subjetivo, na medida em que é mais passivo e psicológico, uma vez que é um processo dinâmico e resulta do empenho que cada indivíduo coloca ao longo do seu processo de desenvolvimento. Contudo, há autores que defendem o bem-estar subjetivo separado do bem-estar psicológico, no entanto segundo o mesmo autor, o bem-estar deve englobar todos os aspetos que contribuem para a felicidade da pessoa. A felicidade tal como o bem-estar estão ligados ao conceito de qualidade de vida, contudo, cada uma

⁵ Consultar no Anexos II, a versão final do módulo WHOQOL-OLD: facetas e conteúdos.

com as suas interpretações. Assim, a felicidade está relacionada pela forma como o indivíduo se sente perante a vida, as atividades realizadas, a procura do prazer, pois como refere Quartilho (2010: 61), o conceito de felicidade “remete-nos sempre, inevitavelmente, para a importância da experiência subjetiva do prazer, enquanto fator de bem-estar”.

No processo de desenvolvimento é fundamental promover a saúde, a autonomia/independência e uma educação ao longo da vida para assim ser possível viver uma velhice bem-sucedida e com qualidade. Assim, na intervenção com idosos estes aspetos devem estar sempre presentes e devem ser trabalhados com o objetivo de atingir um envelhecimento bem-sucedido (cf. Fonseca, 2004).

1.7 Autonomia e dependência na terceira idade

A autonomia consiste na capacidade de controlar e tomar decisões acerca de como viver cada dia de acordo com as preferências pessoais. Quando se perde a capacidade de autonomia, o indivíduo é afetado a nível individual, familiar e social. A perda do controlo por parte do adulto idoso coloca em causa a sua dignidade humana e pode conduzir ao aumento do desânimo, e este levar a depressão e inatividade (cf. Paúl, 2005).

A OMS em 1998 classificou em três tipos as atividades realizadas no dia-a-dia que permitem aos idosos manter a sua qualidade de vida. A primeira corresponde às Atividades de Vida Diária (AVD), que se encontram relacionadas com a incapacidade de realizar tarefas ao nível da sobrevivência do indivíduo, tais como alimentar-se, mover-se sozinho para diferentes locais, realizar a higiene pessoal. As AVD correspondem aos níveis mais elevados de dependência. O segundo tipo são as Atividades Instrumentais de Vida Diária (AIVD), que interferem na vida do indivíduo, contudo este não se encontra tão dependente. A dependência neste tipo de atividade pode estar ligada a incapacidade de fazer compras, sair de casa, entre outros. E por fim, as Atividades Avançadas de Vida Diária (AAVD), que estão relacionadas com a impossibilidade de realizar atividades do tipo recreativas e ocupacionais. Esta incapacidade pode levar futuramente a novas perdas (cf. Lobo & Pereira, 2007).

A dependência, por outro lado, consiste no facto de o indivíduo perder a capacidade de desempenhar as suas tarefas diárias. Esta pode ocorrer em diferentes dimensões do ser humano, como a nível mental, físico, económico, emocional, cognitivo e funcional. Desta forma podemos analisar as questões da dependência de

distintas perspetivas, do ponto de vista pessoal, dependente das situações de vida e do ponto de vista interpessoal (cf. Horgas & Baltes, 1996, citado por Montorio, 2004).

Um outro aspeto da dependência é que ela ocorre por diferentes níveis, desde situações de menor a situações de maior gravidade. Para São & Wall (2006), a dependência pode ser classificada por baixa, quando o indivíduo consegue fazer com alguma autonomia as atividades de vida diária (AVD) mas necessita da supervisão do cuidador. Quanto à dependência média, o idoso necessita para além da supervisão, de um apoio na realização das suas tarefas. E por fim, na dependência elevada, a pessoa necessita de um maior apoio de forma intensiva para realizar as suas tarefas básicas. Neste nível, podem estar associadas a perda da mobilidade e a diminuição das aptidões cognitivas (cf. MTSS, 2009).

Existem vários fatores físicos, psicológicos e sociais que podem anteceder a dependência. Destes podemos destacar ao nível físico: problemas como a fragilidade física, utilização de fármacos e determinadas doenças crónicas. Ao nível psicológico: os transtornos mentais são possíveis fatores de risco e os fatores sociais: como o ambiente físico e social em que o indivíduo está inserido (cf. Montorio, 2004).

Quanto aos apoios, em Portugal, existem essencialmente dois tipos de redes de suporte que têm como missão prestar apoio às pessoas idosas: a rede formal e a rede informal. A primeira é composta por apoios governamentais e instituições como centros de dia, centros de cuidados de longa e média duração; famílias de acolhimento; entre outros meios que prestam a ajuda necessária aos idosos e proporcionam à pessoa com dependência os serviços e equipamentos necessários ao seu bem-estar (cf. Berger & Mailloux-Poirier, 1995). Quanto à rede de suporte informal podemos incluir os familiares, vizinhos e amigos que prestam os cuidados necessários à pessoa dependente de forma voluntária e sem esperar nenhum benefício para si próprio. Podem ainda existir situações em que se encontrem presentes os dois tipos de suporte, por um lado, um apoio dos filhos e familiares e, por outro, um apoio formal de forma a complementar os cuidados prestados aos idosos (cf. MTSS, 2009).

CAPÍTULO II:
A Educação na Terceira Idade

2.1 Educação de Adultos em Portugal

Recorrendo ao posicionamento de Canário (2008), a educação de adultos desenvolveu-se a partir da Revolução Francesa em termos formais e institucionais, em volta de quatro principais acontecimentos: o nascimento do conceito de educação de adultos; as iniciativas do Estado com o objetivo de alfabetizar os cidadãos; a criação de iniciativas ligadas à formação profissional e por fim as iniciativas de educação política (cf. Canário, 2008).

As primeiras iniciativas de educação de adultos em Portugal surgiram em 1815, com a criação de escolas dentro dos quartéis de forma a alfabetizar os rapazes que cumpriam o serviço militar (cf. Alves, 2011).

A partir de 1910, com a implementação da República, o ensino católico sofre um golpe e a partir da Lei de Separação entre a Igreja e o Estado, a educação deixa de estar ligada à Igreja, ficando sob a responsabilidade do Estado, a partir daqui procurou-se desenvolver um ensino neutro e laico, como refere Franco (2000).

Portugal, neste período registava uma taxa de analfabetismo muito alta. Assim, para tentar combater este problema uma das medidas tomadas foi a criação das Escolas Móveis em 1882 por Casimiro Freire, destinadas a crianças com o objetivo principal de alfabetizar o maior número de pessoas (cf. Moura, 2010). Também a Reforma Educativa de 29 de março de 1911 alertou para a importância do combate ao analfabetismo, no entanto, os esforços realizados não foram suficientes, continuando a verificar-se uma taxa bastante elevada de analfabetos (cf. Nogueira, 1996).

Ainda na Primeira República, surgiram várias ações no campo da educação, entre elas, podemos destacar o nascimento das bibliotecas, a criação de grupos ligados à dramatização, bem como a criação de inúmeros cursos. Por outro lado, verificou-se uma acentuada preocupação em alfabetizar os adultos que, até então, não tiveram oportunidade (cf. Lima, 1994).

Estes acontecimentos decorreram até 28 de Maio de 1926 e tiveram um papel importante ao nível da educação em Portugal, no entanto, foram travados pelo movimento militar que deu origem à Segunda República, caracterizada como sendo um sistema ditador e fascista, que esteve ativo até aos acontecimentos do 25 de Abril de 1974 (cf. Silvestre, 2003).

Com a entrada no Estado Novo em 1932, verificou-se no âmbito educacional um desinvestimento por parte do Estado e as iniciativas de educação passaram a ser pouco frequentes até 1974. Segundo Silva (1990: 17) “o Salazarismo interrompeu, de facto, as

iniciativas estatais de instrução popular ensaiadas na Primeira República e contrariou sistematicamente os movimentos sociais de cariz associativo, doutrinário e educativo”. Só a partir dos anos cinquenta é atribuída à educação uma maior importância e um investimento em todos os níveis de ensino, surgindo neste período o Plano de Educação Popular⁶, onde através da Campanha Nacional de Educação de Adultos⁷, foram criados os primeiros cursos de Ensino Primário Supletivo de Adultos, com a coordenação de Veiga de Macedo entre o ano de 1958 e 1959 (cf. Silvestre, 2003).

Após o 25 de Abril de 1974, e a partir dos acontecimentos que advieram da revolução, Portugal ficou ligado a duas correntes de pensamento, por um lado à corrente de carácter popular e por outro, à corrente de ideologia marxista. Neste período, assistiu-se ainda à realização de iniciativas de carácter popular e a campanhas de alfabetização (cf. Barbosa, 2004). Quanto às iniciativas populares, o movimento social popular desenvolveu um trabalho marcante neste período histórico, segundo Guimarães (2009) o movimento atingiu a educação de adultos bem como diversas áreas da sociedade. Assim, para dar resposta aos pedidos resultantes do movimento social popular a Direcção-Geral de Educação Permanente, fundada em 1972, procurou fazer uma articulação entre o Estado e o movimento popular, tendo por base dois objetivos principais

responder diretamente às solicitações dos grupos sociais, procurando dar gradualmente respostas de carácter educativo; e despertar a vontade de desenvolvimento e de mudança coletiva através de uma intervenção que, não tendo sido solicitada pela comunidade, passava pelo registo escrito dos fenómenos culturais locais (Guimarães, 2009: consultado em www.rizoma-freireano.org).

No ano de 1976 é estabelecido o direito de todos à educação, pela Constituição da República Portuguesa, cabendo ao Estado a responsabilidade de promover e dinamizar iniciativas e modalidades de educação, desde a educação formal à não-formal, de forma a promover a igualdade de oportunidades, bem como o desenvolvimento a nível pessoal, social e económico da sociedade e de cada elemento que dela faz parte (cf. Guimarães, 2009).

⁶ Plano de Educação Popular foi criado para combater uma das mais altas taxas de analfabetismo da Europa.

⁷ A Campanha foi dividida em duas fases. Na primeira tinha como finalidades cativar a opinião pública para colaborar na Campanha e a segunda fase, tinha como meta a Formação.

A crise que se instalou em Portugal até 1976, fez aumentar as iniciativas de educação popular. Neste período, o tipo de educação mais presente era a educação popular, voltada para a revolução social, onde se procurou estabelecer uma ligação entre a escola e o meio social. A educação popular decorria em diversas associações, nas comissões de moradores e trabalhadores e, ainda, nos sindicatos, como refere Silva (1990).

A educação popular teve ainda um importante papel no Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base dos Adultos (PNAEBA), que entre muitos outros pontos, tem como objetivo diminuir e eliminar o analfabetismo e promover e incentivar todos aqueles que desejam a oportunidade de frequentar os vários níveis de ensino; o PNAEBA deve ser desenvolvido em conformidade com as políticas de desenvolvimento cultural e de animação sociocultural (cf. Diário da República, 1979).

Tanto o desenvolvimento da educação de base⁸ como a alfabetização são elementos fundamentais para a valorização pessoal de cada indivíduo e constituem uma ajuda essencial na construção de uma sociedade democrática em que cada um oferece o seu contributo e participação a nível social, cultural e económico, como refere no Artigo 2.º do Diário da República (1979).

O PNAEBA foi aprovado entre 1981 e 1982 e caracteriza-se, segundo Silva (1990), por dois principais pontos, por um lado organizador e catalisador de diversas iniciativas; é responsável pela articulação entre os programas nas áreas da alfabetização e na promoção do ensino preparatório para os adultos e, ainda, apoia as iniciativas através da criação de equipamentos e serviços. O PNAEBA “foi importante na medida em que revogou todo o passado e realçou todo o futuro da EFA. O PNAEBA tem sido um instrumento de consulta e orientação relevante para todos quantos querem falar da EFA e não só” (Silvestre, 2003: 115).

Com o aparecimento do PNAEBA e com a junção deste conceito ao conceito de Educação/Formação de Adultos (EFA) nasce uma nova possibilidade de intervenção em três áreas distintas, sendo elas: a alfabetização; a educação/formação de adultos e a educação/formação popular. Este acontecimento poderá ser explicado, segundo o autor, uma vez que “grande parte da responsabilidade dos movimentos EFA se transferiu do

⁸ A educação de base corresponde “à etapa, a preparação correspondente à prova de avaliação do ensino básico elementar e, posteriormente, a definição de curricula adequadas aos adultos, a nível dos outros graus da escolaridade obrigatória” (Diário da República, 1979: 35).

Estado para a sociedade civil, originando novos contextos, tempos, e espaços de educação/formação” (Silvestre, 2003: 113). Contudo, os resultados esperados não foram atingidos e o PNAEBA terminou no ano de 1985.

Um ano após, em 1986 foi aprovada a Lei de Base do Sistema Educativo, que corresponde ao conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Artigo 1.º do Diário da República: 3067). A Lei de Base do Sistema Educativo tem como missão promover a igualdade de oportunidades para todos os cidadãos ao acesso do sistema educativo (cf. Guimarães, 2009).

Mais tarde, 1990 foi assinalado o Ano Internacional da Alfabetização, porém, segundo dados da DGEE, citado por Silvestre (2003: 118), “Portugal apresentava uma taxa de analfabetismo de 13 por cento e uma taxa de escolarização (tendo em conta a escolaridade obrigatória que nesse estudo teve o intervalo entre os 15-17 anos) de 70 por cento”.

Entre os anos de 1995 e 2002, com o objetivo de “realçar a política de educação de adultos”, surgiu o Programa para o Desenvolvimento e Expansão da Educação e Formação de Adultos (S@ber +), desenvolvido pela Agência Nacional para a Educação e Formação de Adultos (ANEFA). Este programa surge numa altura em que a sociedade atravessava uma profunda transformação, essencialmente relacionada com as alterações no mundo do trabalho. A partir da necessidade de aumentar a competitividade, surge juntamente a necessidade de contratar trabalhadores mais qualificados e com maiores conhecimentos para dar resposta às novas exigências, pois, Portugal neste período em comparação com os restantes países da União Europeia, apresentava um nível muito baixo de escolarização, devido ao acesso tardio à educação (cf. Guimarães, 2009).

Em 1997, foi desenvolvido pelo grupo de trabalho orientado por Ana Benavente, o Documento de Estratégia para o Desenvolvimento da Educação de Adultos. Este documento, alerta para a importância da educação de adultos em quatro pontos essenciais, sendo eles: “a educação de base, o ensino recorrente, a educação e formação ao longo da vida e educação para a cidadania” (Melo, Lima & Almeida, 2002: 114).

No decorrer deste contexto e com a necessidade de intervir no campo da educação de adultos de uma forma diferente e eficaz, surge a necessidade de alterar o seu conceito defendido até então, bem como a definição de novas medidas políticas. Assim, surge a

Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos⁹ (ANEFA), no decorrer da elaboração do Programa para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos, em 1997. A ANEFA tem como objetivo responder às necessidades da população portuguesa através de uma oferta educativa capaz de dar as respostas necessárias à população bem como aumentar o nível de qualificação dos adultos. Segundo Canário, Alves, Cavaco & Marques (2012), a ANEFA ficou marcada por duas importantes inovações, por um lado, pela criação de cursos de educação e formação de adultos (EFA), em que se encontra presente a certificação escolar e profissional e, por outro lado, à criação da primeira rede de forma experimental dos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC).

Das várias atividades e funções da ANEFA, destacamos a conceção das competências-chaves, que são fundamentais no reconhecimento e validação de competências; mas também o estabelecimento de protocolos com os Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC); a Criação de Cursos EFA para adultos; entre outros projetos (cf. Melo *et al*, 2002).

Com estes passos, foi possível fazer renascer, segundo Melo *et al* (2002) a educação de adultos em Portugal e ultrapassar os erros cometidos no passado. Contudo, a ANEFA esteve ativa apenas dois anos, até 2002, dando lugar à Direção Geral de Formação Vocacional e de seguida à Agência Nacional de Qualificações (ANQ) (cf. Canário, *et al*, 2012).

Em 2001, foi publicado o regulamento dos apoios financeiros da União Europeia, PRODEP III e neste mesmo ano, a criação das redes dos Centros RVCC e os Cursos EFA que têm sido apresentados como oferta pública desde o ano de 2000. Relativamente à EFA, foi lançada em 1999 e terminou em 2002 em Portugal (cf. Antunes, 2011).

Em 2000, Portugal ficou reconhecido pela Agência de Lisboa, da qual resultaram algumas conclusões, como o conceito de aprendizagem ao longo da vida, o desenvolvimento de centros locais de aprendizagem e educação e formação para a vida e o modelo de competências-chave. Estas propostas fizeram parte das medidas executadas em Portugal desde o ano de 2000 até à atualidade (cf. Antunes, 2008).

⁹ A ANEFA é definida como um instituto público dotado de personalidade jurídica e de autonomia administrativa, financeira e pedagógica” (Melo *et al*, 2002: 116).

Outro momento importante na história da educação de adultos em Portugal acontece em 2005, com o lançamento da iniciativa Novas Oportunidades, que tem como principal objetivo

dar um forte impulso à qualificação dos portugueses, integrando em dois pilares: iniciativas dirigidas aos jovens e aquelas dirigidas aos adultos. No que respeita às ofertas dirigidas aos adultos, estas têm como objetivo permitir aos adultos recuperar, completar e progredir nos seus estudos, partindo dos conhecimentos e competências que os adultos adquiriram ao longo das suas vidas em contextos formais, através do Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (Guimarães, 2009: consultado em www.rizoma-freireano.org).

Entre 2005 e 2009 passaram pela rede cerca de um milhão de adultos, dos quais trezentos e cinquenta mil obtiveram uma certificação de nível básico ou secundário (cf. Canário, *et al*, 2012). No entanto, tinha sido estabelecido como meta final, qualificar até ao ano de 2010, um milhão de pessoas. Os resultados ficaram na verdade muito abaixo do número esperado. Contudo, tanto o investimento na educação de adultos, como as prioridades políticas em volta deste campo são acontecimentos inéditos no nosso país. A educação em Portugal passou a ser vista como uma “batalha da qualificação”, uma vez que a educação não é entendida para o desenvolvimento humano do cidadão, mas como uma resposta à produtividade e crescimento da economia (cf. Lima, 2007).

A educação de adultos de acordo com o Relatório Global sobre a Aprendizagem e Educação de Adultos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) é um

conjunto de processos educacionais organizados, seja qual for o conteúdo, nível e método, quer sejam formais ou não, quer prolonguem ou substituam a educação inicial nas escolas, faculdades e universidades, bem como estágios profissionais, por meio dos quais pessoas consideradas adultas pela sociedade a que pertencem desenvolvem suas habilidades, enriquecem seus conhecimentos, melhoram suas qualificações técnicas ou profissionais ou tomam uma nova direção e provocam mudanças nas suas atitudes e comportamentos na dupla perspectiva de desenvolvimento pessoal e participação plena na vida social, económica e cultural, equilibrada e independente; contudo, a educação de adultos não deve ser considerada como um fim em si, ela é uma subdivisão e uma parte integrante de um esquema global para a educação e a aprendizagem ao longo da vida (UNESCO, 1976, cit in UNESCO, 2010:13).

2.2 Da educação escolar à aprendizagem ao longo da vida

O conceito de educação ao longo da vida surgiu através das Organizações Internacionais Governamentais, como a UNESCO e a ONU, que entre muitos outros pontos pretendiam promover a paz e o crescimento económico através do desenvolvimento de várias ações junto das populações (cf. Guimarães, 2011).

Desde o início da história da educação de adultos, que a UNESCO tem vindo a desempenhar um papel essencial, ao mesmo tempo que contribui para a difusão e evolução da educação de adultos em todo o mundo.

A UNESCO tem como missão

a difusão pública dos programas de alfabetização e educação de adultos nas quatro décadas posteriores ao fim da Segunda Guerra Mundial, está diretamente relacionada com a necessidade de instâncias internacionais para a paz e desenvolvimento mundiais (Silva, 1990: 15).

De todas as iniciativas desenvolvidas pela UNESCO, podemos destacar as Conferências Internacionais da Educação de Adultos realizadas entre 1949 e 2009 (cf. Finger & Asún, 2003).

Relativamente às Conferências, a primeira surgiu num contexto histórico marcado pelas transformações no mercado de trabalho. A partir da Segunda Guerra Mundial e com o início da Revolução Industrial, surgiu a necessidade de alargar o campo educativo à população adulta ativa. Até este momento histórico, o campo educativo era apenas dirigido a crianças e jovens. Este acontecimento resulta da necessidade de superar os novos desafios profissionais impostos a partir da Revolução Industrial, como refere Antunes (2008: 49) “mesmo nos países onde a escolarização tinha atingido níveis considerados elevados, a população sentia-se ultrapassada nos seus conhecimentos face às novas tecnologias e exigências do mercado de trabalho”.

A primeira Conferência Internacional da Educação de Adultos decorreu em Elsenaur, na Dinamarca em 1949, num contexto histórico assinalado pelo pós-guerra, em que a necessidade principal era a reconstrução dos países. Esta conferência funcionou como uma “força catalisadora da convergência e conjugação de ideias, tendências, inspirações e esforços que geram o clima em que vai ganhar rapidamente consistência e a realidade de um novo sector educativo: a educação de adultos” (Dias, 1982: 11). Segundo a perspectiva de Bhola citado por Canário (2008), na fase inicial a educação de adultos estava ligada sobretudo à Europa, que se encontrava muito

fragilizada em consequência da guerra, mas logo se começou a dirigir também para os países do Terceiro Mundo.

Em 1960 realizou-se a segunda conferência em Montreal, onde participaram vários Estados e Organizações Internacionais, com uma grande incidência dos países do Terceiro Mundo. Nesta altura histórica, decorria um momento de estabilidade e ao mesmo tempo assistia-se ao progresso mundial, como refere Barbosa (2004). Desta conferência, nasceu a ideia de que a educação de adultos deveria fazer parte do sistema nacional de educação e ainda deveria ser vista pela população e pelos políticos como um bem necessário no sistema educativo, como refere Dias (1982).

A conferência destaca ainda a importância da educação de adultos no desenvolvimento económico a nível nacional e mundial passando a existir uma prioridade estratégica maior para a educação de adultos comparativamente com a educação de crianças e jovens (cf. Canário, 2008). Foram ainda apontados dois objetivos para a educação de adultos, por um lado, a educação deve promover a paz e o bom entendimento entre os diversos países, e por outro, tem a missão de tornar cada pessoa num instrumento de desenvolvimento. A educação de adultos começa a ser vista como uma estratégia para o desenvolvimento do Homem a todos os níveis e não apenas como impulsionadora do desenvolvimento económico (cf. Barbosa, 2004).

Em 1972, seguiu-se a terceira conferência realizada em Tóquio, num período histórico marcado pelos movimentos sociais e pela crise de Maio de 1968. Esta conferência considerou que a educação de adultos não deve ser vista apenas como um “instrumento de desenvolvimento de uma nação, mas também como instrumento de unidade nacional” (Bergano, 2002: 136). Nesta conferência destaca-se ainda a “necessidade de “aprender a aprender” ao longo da vida e reconhece-se que a aquisição de conhecimentos não passa unicamente pela escola, mas também pela vivência social” (Barbosa, 2004: 97-98). Um outro ponto importante foi a chamada de atenção para a importância de desenvolver a cultura através da sensibilização dos adultos, pois é essencial a valorização da cultura presente em cada comunidade pelos próprios elementos. Após a conferência de Tóquio, realizou-se em Nairobi no ano de 1976 uma reunião que teve um grande impacto na educação de adultos, uma vez que foi no seu decorrer que nasceu a definição de educação de adultos e onde são esclarecidos os seus princípios orientadores da qual resultou a Declaração de Nairobi (cf. Barbosa, 2004).

A quarta Conferência Internacional de Educação de Adultos foi realizada no ano de 1985 em Paris e Portugal marcou presença, pela primeira vez, nas conferências

internacionais da UNESCO. A ideia central desta conferência é a importância do direito a aprender. A educação de adultos começa a ser entendida como um processo comunitário que ocorre de forma permanente. A partir desta conferência é recomendado que os países proporcionem a todos os cidadãos o direito à educação escolar e não escolar, como refere Antunes (2008).

A conferência que se seguiu foi realizada em Hamburgo no ano de 1997, da qual resultou a Agenda para o Futuro da Educação de Adultos (CONFINTEA), tendo em vista o desenvolvimento da educação de adultos. Assim, da conferência resultaram várias medidas e propostas, das quais podemos destacar a definição do novo conceito de sociedade de aprendizagem e as novas funções do Estado, pois a partir deste momento ficou responsável por organizar, apoiar e garantir as iniciativas de educação de adultos para toda a população (cf. Barbosa, 2004).

A ideia central foi mais uma vez a “educação como direito fundamental de todos e a chave que permite, quer o progresso social, económico e cultural, quer a tolerância, a cooperação e a solidariedade” (Antunes, 2008: 50). Outra ideia central resultante da conferência de Hamburgo é a necessidade de desenvolver nos cidadãos a capacidade de comunicação e de participação ativa na vida social, com o objetivo de promover a democracia e a paz.

Por fim, na última Conferência Internacional de Educação de Adultos realizada no ano de 2009 em Belém, no Brasil, foi afirmado que a

aprendizagem ao longo da vida constitui uma filosofia, um marco concetual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento (UNESCO, 2010: 3-4).

Na sexta conferência foi realizado um balanço dos acontecimentos que ocorreram no âmbito da aprendizagem e na educação de adultos, desde as medidas tomadas na conferência realizada em Hamburgo no ano de 1997. O papel da aprendizagem e da educação de adultos foi novamente apontado como principal preocupação, deixando a promessa de realizar um maior investimento nesta área para que sejam abrangidos todos os jovens e adultos, pois a educação é um direito de todos. Nesta conferência é realçada também a importância da educação nos indivíduos e como esta pode ajudar a ultrapassar as diversas situações, como crises económicas e sociais, principalmente no caso do sexo feminino, ou seja, foi reconhecido

o papel fundamental da aprendizagem e educação de adultos na consecução dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, da Educação para Todos e da Agenda das Nações Unidas pelo desenvolvimento humano, social, econômico, cultural e ambiental sustentável, incluindo a igualdade de gênero (UNESCO, 2010: 6).

Para além do importante contributo oferecido nas Conferências Internacionais de Educação de Adultos, A UNESCO e a União Europeia foram ainda os principais impulsionadores da educação ao longo da vida através de dois conceitos distintos: a educação permanente e a aprendizagem ao longo da vida. O primeiro conceito nasceu a partir da ideia de criar uma sociedade em que todos tivessem direito a aprender durante toda a vida. A educação permanente é um projeto político com vista ao desenvolvimento da sociedade e da economia (cf. Guimarães, 2011).

Segundo Siteo (2006), foi a partir do século XIX que surgiram as primeiras ações de educação de adultos fora dos ambientes escolares, com o objetivo principal de proporcionar aos trabalhadores um maior contacto com a cultura e o conhecimento. A partir da Conferência de Nairobi, em 1976, a educação permanente passou a ser vista como elemento fundamental da educação de adultos (cf. Osorio, 2005). Com o desenvolvimento de vários projetos levados a cabo por diversos estados em 1970, foi possível compreender que a

educação permanente era o princípio unificador que permitia reunir num todo coerente os vários aspectos da educação. Os estados membros foram, pois, convidados não só a encontrar novos processos de abordagem de problemas para os problemas da educação, mas ainda a redefinir a educação e a considerá-la como sendo uma dimensão da vida, tomada na sua totalidade (Parkyn, 1976: 8).

Segundo Dias (1982: 7), a educação permanente é um “projeto global que visa não só reestruturar o sistema educativo existente, mas também desenvolver todo o potencial de formação fora do sistema educativo”.

A partir da década de setenta, foram levados a cabo vários debates sobre a educação de adultos, porém, no final dos anos vinte, num contexto assinalado pelo após-guerra, a UNESCO, a OCDE e o Conselho da Europa desenvolveram três paradigmas de aprendizagem ao longo da vida. Por um lado, a UNESCO, impulsionou “a política e atividades de organização no domínio da educação ao longo da vida” (Siteo, 2006: 286). Por outro lado, a OCDE definiu o conceito de educação contínua,

segundo Papadopoulos (1994), citado por Siteo (2006: 286) como uma “estratégia cuja essência consiste na disseminação de oportunidades educativas menores ao longo da vida de um indivíduo por forma a que estas estejam disponíveis quando necessárias”. Por fim, o conselho da Europa nos anos setenta introduziu um novo conceito, a educação permanente.

No final dos anos setenta, a educação permanente, segundo Ribas (2004) encontrava-se essencialmente ligada a formação profissional, ao aumento da escolaridade obrigatória em Portugal, ao desemprego e às alterações ao nível do ensino superior, surgindo os programas técnico-profissionais nas universidades.

Mais tarde nos anos noventa a educação permanente surgiu com uma maior intensidade e voltada para novas prioridades, sendo elas: o desemprego que se fazia sentir e a necessidade de diferenciar a educação da aprendizagem ao longo da vida, como refere Ribas (2004).

A educação permanente tinha como objetivo educar “para a participação e cidadania democrática, para o desenvolvimento e a transformação, para o esclarecimento e a autonomia dos cidadãos” (Lima, 2002, consultado em www.apagina.pt). No entanto este conceito não abrangia a educação direcionada para a formação e qualificação da população com o objetivo de responder aos novos desafios da economia e do mercado de trabalho. A educação permanente, não tem como objetivo “criar um sistema paralelo ao sistema escolar ou universitário, mas englobar «todas as formas da educação, a totalidade da população e as idades da vida»” (Osorio, 2004: 17). Por estas razões, os três paradigmas apresentados anteriormente foram alvo de diversas críticas, em especial pelas correntes do pensamento crítico, como é o caso de Paulo Freire que definiu a educação permanente como uma “conceção bancária da educação”, que se caracteriza pela transmissão do conhecimento do professor para o aluno, sendo que o aluno não tem um papel ativo no seu processo de aprendizagem (cf. Freire, 1975). Estes acontecimentos, segundo Siteo (2006) influenciaram as políticas de aprendizagem ao longo da vida.

A educação permanente pode então ser compreendida como um processo de educação ao longo da vida que se desenvolve de uma forma contínua ao longo do desenvolvimento dos indivíduos; pode ainda desenvolver-se em diferentes espaços e meios; tem como preocupação o desenvolvimento integral, promovendo o constante crescimento dos indivíduos. A educação permanente desenvolve-se de uma forma flexível e dinâmica a todos os níveis, procura ser uma ferramenta de apoio para os

adultos, ajudando-os a reorganizar e ordenar os seus pensamentos e conhecimentos, permitindo aplicá-los de uma forma útil. Este tipo de educação é caracterizada como um processo inovador que procura adequar-se às novas necessidades que vão surgindo (cf. Osorio, 2005).

Quanto ao segundo conceito, o de aprendizagem ao longo da vida, este surge nos anos setenta como o objetivo de resolver os problemas existentes ao nível da competitividade económica proporcionado à sociedade, empresas e trabalhadores capacidades, para responder aos novos desafios propostos pela globalização e pela sociedade do conhecimento e informação, como refere Lima (2002). Embora a aprendizagem ao longo da vida seja um elemento novo no contexto educativo atual, existe no entanto, segundo Alves (2010), registos de pensadores na antiguidade Grega que entendiam o processo educativo desta forma.

A aprendizagem ao longo da vida pode ser definida como

toda a atividade de aprendizagem em qualquer momento da vida, com o objetivo de melhorar os conhecimentos, as aptidões e competências, no quadro de uma perspetiva pessoal, cívica, social e /ou racional com o emprego (Siteo, 2006: 284).

Esta definição surgiu no contexto da Estratégia Europeia para o Emprego e pretendia alertar para a importância das aprendizagens formais, informais e não formais em todos os ciclos de vida dos indivíduos, desde a infância até ao momento da reforma, podendo ainda ocorrer nos mais variados espaços e não apenas em contextos formais (cf. Siteo, 2006).

A aprendizagem ao longo da vida encontra-se dependente de três fatores essenciais, em primeiro lugar o indivíduo deve estar predisposto a aprender; deve existir para tal, ambientes que ofereçam as melhores condições de aprendizagem, bem como educadores de adultos que proporcionem esta oportunidade e, por fim, a aprendizagem deve proporcionar competências e ao mesmo tempo responder às necessidades e exigências do mercado de trabalho atual para ultrapassar o desemprego (cf. Siteo, 2006).

A aprendizagem ao longo da vida é um instrumento de mudança social e um projeto de governação de territórios. As sociedades possuem condições estruturais, como a modernidade tardia, a individualização e o risco, que fazem da aprendizagem ao longo da vida uma necessidade estrutural e uma condição básica de vida, ou seja, a

aprendizagem ao longo da vida é caracterizada como condição de sobrevivência (cf. Antunes, 2008).

O Espaço Europeu de Aprendizagem ao Longo da Vida tem como objetivos:

fomentar uma cultura de aprendizagem para motivar os aprendentes, aumentar os níveis de participação e demonstração a todos que é indispensável aprender em qualquer idade; valorizar a educação e a formação. Isto significa dar valor aos diplomas e certificados formais, à aprendizagem não formal e informal, a fim de poderem ser reconhecidos/ valorizados todos os tipos de aprendizagem (Jacob, 2007: 5).

Atualmente, a aprendizagem ao longo da vida “assume grande centralidade e é objeto de grandes debates, designadamente no contexto europeu, reforçando a relevância atribuída ao sector educativo nas sociedades contemporâneas e nas políticas educativas atuais” (Alves, 2010: 8). Desta forma, foram criados vários programas, dos quais podemos destacar: o Programa Educação & Formação 2010 que menciona as dimensões da educação/aprendizagem e o Programa Integrado de Aprendizagem ao Longo da Vida, 2007-2013, proposto pela Comissão para dar resposta a Ação Comunitária. Através dos programas desenvolvidos, pretende-se que a aprendizagem ao longo da vida possa construir uma “sociedade do conhecimento avançada com desenvolvimento económico sustentável” (Antunes, 2008: 154).

Segundo as conclusões do Conselho Europeu de Lisboa, a aprendizagem ao longo da vida desempenha um papel fundamental na política de emprego, pois através da formação ao longo da vida é possível melhorar a empregabilidade da população (cf. DGEEP, 2005).

Em Portugal, o Plano Nacional de Emprego (PNE), no ano de 2001 definiu um conjunto de prioridades para a Aprendizagem ao Longo da Vida, das quais podemos enunciar: a necessidade de reforçar a educação, desde a pré-escolar à formação de jovens; prevenir e combater o abandono escolar precoce; promover o acesso à educação e à formação profissional de todos; promover a qualidade da educação e formação de adultos, entre outras (cf. DGEEP, 2005).

Em suma, a educação ao longo da vida encontrava-se essencialmente ligada a educação de crianças, jovens e adultos e pretendia dirigir as suas práticas para a promoção da “igualdade de oportunidades que, em muitos casos assumiu objetivos que visavam o esclarecimento e a autonomia dos indivíduos, bem como a transformação

social através do exercício de uma cidadania activa e crítica” (Lima, 2007: 14). Da educação é esperado que resultem aprendizagens, tanto em contextos formais como não formais. Na educação ao longo da vida, é da responsabilidade do Estado criar medidas e condições adequadas, bem como garantir o acesso à educação e formação (cf. Ribas, 2004).

Por outro lado, quando nos referimos à aprendizagem ao longo da vida, esta “centra um significado mais comportamental e individual, podendo relevar não apenas de acções de educação formal ou não formal, mas também de situações experimentais sem carácter estruturado e intencional” (Lima, 2007: 16), isto é, refere-se a toda a aprendizagem que ocorre em todos os contextos ao longo da vida de cada indivíduo. Não obstante, na actualidade, a aprendizagem ao longo da vida encontra-se especialmente ligada ao emprego e a competitividade (cf. Lima, 2007).

Na aprendizagem ao longo da vida, a responsabilidade é atribuída ao

indivíduo em primeiro plano quanto à evolução do seu percurso educativo; é da responsabilidade de cada um “consumir”, de acordo com as suas necessidades, as ofertas de educação e formação colocadas à sua disposição de forma a conseguir manter a sua empregabilidade (Ribas, 2004: 21).

A aprendizagem é uma constante ao longo da vida do ser humano. Contudo, quando nos referimos à aprendizagem que ocorre durante a fase de vida adulta, estamos perante o conceito de andragogia, que segundo Imaginário (2004: 3), é a “arte e ciência de ajudar os adultos a aprender”, em que o adulto aprendiz auto dirige as suas aprendizagens e o educador de adultos é o facilitador da aprendizagem.

A andragogia reconhece o valor dos papéis sociais que os adultos desempenham diariamente e ao mesmo tempo dá uma grande importância às experiências de vida dos adultos, pois estes são possuidores de um conhecimento enriquecedor (cf. Imaginário, 2004).

2.3 A importância da educação no processo de envelhecimento

A educação é um direito de todos¹⁰ e deve ser trabalhada de forma a proporcionar o desenvolvimento das capacidades e competências dos indivíduos a todos os níveis

¹⁰ Segundo o Artigo 9 da Carta dos Direitos dos Adultos à Educação: “é um direito dos adultos, receber uma educação completa e permanente que lhe permita adaptar-se às constantes mudanças da sociedade, tais como a transformação do mundo do trabalho, o

com o objetivo de evoluir a nível pessoal e social através de “formas de expressão e comunicação que sejam suscetíveis de alargar o seu potencial humano, favorecendo, simultaneamente, uma maior coesão social numa sociedade livre” (Rocha, 2009: 49).

O direito à educação na terceira idade é também um dos aspetos mencionados na Declaração Universal dos Direitos Humanos, a educação é vista como um direito fundamental, que não pode ser negada. O tipo de educação deve contudo ajustar-se às necessidades e características de cada elemento em particular (cf. Veloso, 2004).

O objetivo principal da educação ao longo da vida é preparar os cidadãos para a cidadania e para a participação na sociedade; promover a autonomia dos indivíduos, esclarecendo dúvidas que possam surgir ao mesmo tempo que informa e transforma a sociedade (cf. Lima, 2007).

Quanto à educação na terceira idade, segundo, Willis e Schaie (1981) citado por Gonçalves (2010) existem cinco principais objetivos: num primeiro ponto, a educação deverá auxiliar na compreensão das mudanças que ocorrem e continuam a ocorrer a nível físico, cognitivo e comportamental dos indivíduos; deve ajudar a compreender as mudanças que ocorrem na sociedade e no meio onde o adulto está inserido; a educação deverá ser ainda, uma ferramenta de apoio ao idoso na superação dos obstáculos e dos novos desafios que vão surgindo nesta fase de vida, desenvolvendo as suas capacidades para superar as novas situações; e por fim, deve dar a conhecer as novas atividades e ocupações, como o voluntariado, para que estes encontrem um novo sentido e motivação para a vida, ajudando-os a redescobrir novos papéis sociais.

A educação direcionada para a terceira idade, está essencialmente relacionada com a longevidade e tem como objetivo proporcionar um espaço de convívio, de participação e partilha de saberes que vá de encontro às necessidades dos idosos e dos objetivos que estes esperam realizar. Esta não deverá ser entendida como uma educação do tipo tecnológico, mas sim, uma educação dinâmica e baseada nas experiências e valores pessoais dos adultos, como refere Pinto (2008: 61-62) a educação “deve ser ativa, participativa, gratificante, construtiva, colaboradora e qualificadora, organizada em torno das experiências pessoais congruentes com a ideia de velhice enquanto construção e não enquanto uma mera etapa avançada da vida”.

Na terceira idade, a educação pode ser compreendida como um instrumento de promoção social, mas também desempenha um papel importante ao nível das

acesso às novas tecnologias, a ocupação criativa dos tempos livres, a formação para inserção profissional, etc.” (Associação “o direito de aprender”, 2003: 3).

capacidades cognitivas, pois evita a sua deterioração ao mesmo tempo que contribui para novas aprendizagens.

A influência da educação ao nível do envelhecimento cognitivo pode ser explicada através da teoria da reserva neuronal. Esta defende que os conhecimentos e experiências adquiridas ao longo do percurso escolar, bem como a estimulação cognitiva podem proteger o indivíduo no declínio das capacidades cognitivas resultantes do envelhecimento, através do desenvolvimento de uma reserva neuronal. Assim, para além das alterações provenientes do processo de envelhecimento, tanto a nível psicológico, neurológico e morfológico, o nível de escolarização pode proteger a cognição dos indivíduos (cf. Lemaire & Bherer, 2012).

Os estudos transversais realizados mostram que a “escolaridade pode servir de facto de proteção contra o envelhecimento cognitivo, pelo menos em certos domínios cognitivos” (Lemaire & Bherer, 2012: 303). Contudo, para além do nível de escolaridade de cada indivíduo, o estilo de vida desempenha também uma grande influência ao nível do envelhecimento cognitivo.

O desenvolvimento de atividades intelectuais na terceira idade é fundamental para a qualidade de vida dos indivíduos, pois permitem o desenvolvimento a todos os níveis; retarda o aparecimento de determinadas doenças; melhora a memória e proporciona uma vida mais ativa e saudável. De todas as atividades podemos destacar, o exercício da leitura, pois favorece o desenvolvimento do raciocínio, como refere Zenhas (2012, consultado em: <http://www.educare.pt/educare/Opinioao.Artigo>), “o exercício da leitura e da escrita são poderosos instrumentos revigorantes para o cérebro”.

Os estudos realizados relativamente ao treino cognitivo mostram que se observa uma melhoria ao nível cognitivo com o treino sendo visíveis as vantagens e efeitos positivos observados nos idosos que participaram nos estudos. Assim, é importante estimular e explorar o potencial de cada pessoa de forma a evidenciar o seu potencial, pois como refere Lemaire & Bherer (2012: 430) “a plasticidade cognitiva persiste apesar do avançar da idade”.

A aprendizagem na terceira idade relaciona-se essencialmente com a resolução dos problemas que possam surgir nesta nova etapa de vida ou até mesmo como uma ferramenta de apoio que ajuda os idosos a superar os novos desafios e atividades que vão surgindo (cf. Kachar, 2001). A educação é ainda um instrumento importante, que prepara os adultos para as novas etapas de vida, através da aquisição de novos conhecimentos e comportamentos com o objetivo de melhorar o bem-estar e a qualidade

de vida dos adultos. Assim, uma das áreas frequentemente trabalhadas na educação na terceira idade é a prevenção da doença e a promoção da saúde (cf. Monteiro & Neto, 2008).

Ao longo da aprendizagem existem vários fatores associados à dimensão biofisiológica, psicológica e sociológica que influenciam a forma como cada adulto aprende. Na dimensão biofisiológica, as alterações físicas dos adultos ao longo do envelhecimento podem dificultar a aprendizagem, a concentração e compreensão de novas aprendizagens. Na dimensão psicológica, existem vários fatores como os estádios de desenvolvimento, ou seja, a idade em que se encontram pode influenciar, pois a memória dos acontecimentos presentes é menos eficaz; a auto-imagem que cada pessoa tem de si mesma; a ansiedade e o medo de aprender é um entrave no processo de aprendizagem, acabando por haver uma desmotivação. Por fim, na dimensão sociológica, é importante a existência de uma rede de apoio que motive o adulto para desenvolver novas aprendizagens (cf. Berger & Mailloux-Poirier, 1995).

Segundo Pinto (2008) é bastante importante a existência de uma oferta educativa destinada a todos os adultos idosos, tendo em atenção as características, formação e interesses de cada um. Esta oferta educativa deve permitir aos seus participantes um envelhecimento ativo, participativo e, ainda, uma visão crítica acerca dos assuntos e problemas que vão surgindo na comunidade onde está inserido. É ainda fundamental, através da educação, promover a participação dos adultos nas diferentes dinâmicas e atividades desenvolvidas no seu meio envolvente de uma forma crítica, pois na educação na terceira idade é muito importante desenvolver ações em que os adultos se sintam implicados e integrados, de forma a obter um maior sucesso (cf. Osorio, 2005).

As Universidades da Terceira Idade são um bom exemplo de um contexto educativo que proporciona aos adultos uma aprendizagem ao longo da vida, procurando o desenvolvimento cultural e pessoal com vista a um envelhecimento com maior qualidade. As UTI são ainda um espaço em que se encontram presentes a educação e a componente social (cf. Monteiro & Neto, 2008).

O modelo de aprendizagem mais adequado para desenvolver com os idosos, segundo Pinto (2008) é o modelo de educação competencial, que através da atualização dos conhecimentos permita fazer uma melhor gestão da sua vida. O modelo de educação competencial tem como objetivo “conhecer o modo como o pensamento funciona, remetendo para a metacognição. Não tem como objetivo nem a formação inicial, nem a reciclagem de conhecimentos” (Pinto, 2008: 46). Este modelo não se baseia apenas em

adquirir conhecimentos, mas sobretudo que o educando tenha uma visão reflexiva dos conhecimentos que lhe são transmitidos (cf. Pinto, 2008).

Um outro modelo utilizado frequentemente é a gerontologia educativa, que enquanto conceito teve a sua origem em 1976 e segundo Glendenning (1990), citado por Veloso (2011) é definida “como um campo de estudo e prática desenvolvido na interface da educação de adultos e da gerontologia social”. Mais tarde, Peterson (1990) afirmou que a gerontologia educativa é uma prática educativa que engloba todas as áreas de estudo dos idosos, desde a educação ao envelhecimento (cf. Veloso, 2011).

Na gerontologia educativa uma das preocupações presentes na intervenção é “positivar o envelhecimento e a velhice, acentuando as potencialidades do ser humano, seja qual for a sua idade vital” (Jacob & Fernandes, 2011: 24). Para intervir neste âmbito, é fundamental conhecer as características de cada adulto em particular, desde a idade, o sexo, as características pessoais, físicas, sociais, o contexto onde vive para desenvolver da melhor forma os programas direcionados para a terceira idade, segundo os princípios da gerontologia educativa (cf. Jacob & Fernandes, 2011).

Lima (2008) refere que, como se verifica nas Universidades da Terceira Idade, a educação ao longo da vida ideal é aquela em que existe a troca e partilha de saberes, conhecimentos e experiências, mas também a discussão de diversos temas da atualidade, ou seja, uma “educação e aprendizagem orientadas para a convivialidade, a solidariedade humana, a compreensão crítica dos problemas contemporâneos, isto é, para a “procura da sabedoria”” (Lima, 2008: 2)

Na intervenção com idosos, existem um conjunto de modelos direcionados para a terceira idade que é importante ter em conta. O primeiro é o modelo da Rejeição, que tem a tendência de isolar os idosos da sociedade, não oferece aos idosos uma resposta ao nível educativo, portanto, é um modelo que deve ser evitado na intervenção com idosos. Em seguida, temos o modelo dos Serviços Sociais, que oferece um conjunto de respostas às necessidades da população, contudo não há uma grande intervenção ao nível educativo, como refere Osorio (2005). O terceiro modelo de intervenção com idosos é o da Participação, que tem como objetivo a integração dos idosos num ambiente favorável. Segundo este modelo, a pessoa idosa “é um sujeito de formação para melhorar, compensar ou manter níveis de aperfeiçoamento individual” (Osorio, 2005: 317). Por fim, temos o modelo da Atualização, que defende o desenvolvimento pessoal do idoso bem como a adaptação deste às diferentes situações sociais e culturais a que está sujeito.

Tanto o modelo da Participação como o modelo da Atualização são os modelos mais adequados e positivos. Estes devem ser trabalhados em conjunto nos programas desenvolvidos para os idosos, como refere Osorio (2005: 318) “ambos devem completar-se e ser um referencial importante no momento de esboçar as diferentes atuações e programas com as pessoas da terceira idade”.

A intervenção na terceira idade é “um processo no qual o sujeito assume pessoalmente o interesse de ser protagonista da sua própria vida, de se interessar pessoal e livremente pelos problemas e inquietações que povoam o seu meio” (Osorio, 2005: 320). A participação dos idosos é o elemento fundamental para que os processos educativos e sociais se desenvolvam. Assim, no futuro, a partir dos programas e das ofertas disponibilizadas à população, nomeadamente a que é oferecida pelas Universidades da Terceira Idade, “será possível construir uma melhor educação permanente para todas as pessoas” (Osorio, 2005: 332).

2.3.1 O papel dos educadores

Para o sucesso da educação na terceira idade, formandos e formadores desempenham um papel fundamental. Por um lado, os formandos oferecem um importante contributo, na medida em que enriquecem com os seus conhecimentos e experiência de vida o processo de aprendizagem, como refere Baptista (2001). E por outro, os educadores têm como objetivo facilitar a aprendizagem dos seus educandos e promover novas experiências. Assim, é necessário construir uma ética educativa crítica, que procure ir de encontro às necessidades e expectativas dos idosos e não apenas aos valores políticos e institucionais.

Este tipo de educação permite “às pessoas idosas desenvolver “saberes” com os quais serão capazes de dar novos sentidos às suas relações com os outros e consigo mesmas” (Rocha, 2009: 49).

A aprendizagem crítica

implica não só conhecer e seguir as regras heterónomas, mas também ser capaz de quebrá-las para assim, desaprendendo, poder voltar a aprender; pressupõe consentir e aquiescer, mas também dissentir e resistir a certos valores e objetivos, exige intimidade com os conteúdos e as técnicas, mas também distância crítica que fomente a sua reinvenção (Lima, 2007: 35).

No processo de aprendizagem é essencial que os idosos possam partir em primeiro lugar das suas experiências de vida e, de seguida, consigam fazer uma reflexão de forma a encontrar novas alternativas e respostas. Segundo Haro (2004), o conhecimento só pode ser aprofundado se tivermos em conta o conhecimento existente. Deve-se portanto, completar e relacionar o conhecimento adquirido com o conhecimento já existente. Assim, cabe ao educador de adultos, partir do conhecimento anterior antes de iniciar novas aprendizagens.

O educador deve ainda, a partir dos temas e assuntos a desenvolver

maximizar as oportunidades de os alunos aprenderem a partir dos seus interesses, dos gostos e das suas motivações, procurando sempre relacionar o mais possível com os assuntos a explorar com as suas histórias de vida. Dito de outro modo, criar condições de crescimento, emancipação e auto-realização (Antunes, 2001: 254).

A educação dos idosos é um aspeto crucial que todos devem ter em conta, pois permite conservar por mais tempo a saúde mental e desenvolver alguns aspetos como a criatividade e a cultura. Para tal, os idosos necessitam de meios e estratégias educativas adequadas às suas necessidades. Cabe assim aos educadores encontrar as melhores estratégias de intervenção para desenvolver com este grupo em particular e, ainda, refletir e elaborar os programas de uma forma adequada às características, necessidades e expectativas dos adultos (cf. Osorio, 2005).

Ao desenvolver um trabalho com os idosos, os educadores devem proporcionar e trabalhar de forma a conseguir obter por parte destes, uma maior qualidade ao nível da participação. “A educação pode contribuir para que os alunos ampliem a sua própria capacidade de explicar, elaborar, contextualizar, agir...sobre os seus próprios princípios, crenças, percepções e perspectivas” (Carreras, 1998: 237).

Um dos instrumentos essenciais neste processo é a Animação Sociocultural, como refere Haro (1998). A Animação Sociocultural procura

gerar processos de participação, criando espaços para a comunicação dos grupos e das pessoas, tendo em vista os diferentes colectivos a empreenderem processos de desenvolvimento social (resposta às suas necessidades num espaço, tempo, situações determinadas...) e cultural (construindo a sua própria identidade coletiva, criando e participando nos diferentes projectos e atividades culturais) (Osorio, 2004: 255-256).

Relativamente à animação na terceira idade, os programas desenvolvidos em primeiro lugar devem ter em conta as características próprias de cada grupo, de forma a adaptar a intervenção às necessidades encontradas. A Animação Sociocultural na terceira idade procura intervir ao nível das atividades educativas, culturais e ocupacionais dos adultos; promover o desenvolvimento físico e intelectual; desenvolver atividades de cariz social, cultural; entre outras (cf. Osorio, 2004). A animação sociocultural desempenha um importante papel na educação, pois proporciona o desenvolvimento de processos de participação, ao mesmo tempo que cria

espaços para a comunicação dos grupos e das pessoas, com vista ao estímulo dos diferentes grupos para que se empreendam processos de desenvolvimento social (resposta às necessidades num espaço, tempo e situações determinadas) e cultural (construindo a sua própria identidade colectiva, criando e participando nos diferentes projectos e actividades culturais) (Osorio, 2005: 316).

Quanto às práticas educativas, estas podem ser desenvolvidas pelos próprios aprendizes, mas também, pelos educadores, que são os facilitadores do processo educativo. A experiência de vida e a capacidade de interação com os restantes elementos fazem com que os idosos se encontrem numa situação privilegiada no processo de aprendizagem.

A reflexão crítica sobre a própria aprendizagem é uma prática educativa, que neste caso em particular, permite aos adultos idosos compreender as suas ações de uma forma crítica e construtiva. A partir deste modelo educativo, é possível melhorar e contribuir para o aumento do bem-estar dos idosos, através do desenvolvimento do diálogo e da participação, permitindo a reestruturação das práticas desenvolvidas, tanto pelos formadores como pelos educandos, sempre que for necessário ir de encontro às necessidades e interesses dos adultos, permitindo compreender o significado e o valor das novas aprendizagens (cf. Carreras, 1998).

Com a reflexão e, especialmente, o pensamento crítico, os adultos podem sentir o sabor da autonomia conquistada e a sensação de que são capazes de superar as decepções, os elementos fundamentais que fazem crescer a nossa visão moral das relações humanas e nível e grau de liberdade subsequente (Carreras, 1998: 239).

Quanto aos educadores, ao iniciar a sua atividade devem ser capazes de interligar os conhecimentos da sua profissão como os seus valores, a linguagem técnica e as suas

competências páticas. Segundo, Schön (1992) o que diferencia um profissional-reflexivo do profissional-técnico é a capacidade de refletir sobre o modo de atuar no local de trabalho e de resolver os possíveis problemas que possam surgir na sua ação.

CAPÍTULO III:
Universidade da Terceira Idade

3.1 As Universidades da Terceira Idade em Portugal

Em Portugal, a primeira Universidade da Terceira Idade foi criada em 1978, em Lisboa, pelo Eng^o Herberto Miranda, numa altura histórica em que as novas políticas para a terceira idade defendiam que os adultos deveriam permanecer no domicílio no período da velhice, ao contrário da política anterior que determinava o internamento dos idosos sem possibilidades económicas em asilos. Esta nova política marca uma nova etapa no campo da terceira idade, pois através desta medida procura-se alterar o estilo de vida dos adultos, tornando-os mais autónomos e ativos de forma a retardar o envelhecimento, tanto a nível físico como intelectual (cf. Veloso, 2004).

Entre 1976 a 1985, nasceram em Portugal várias instituições e equipamentos de apoio à terceira idade dos quais podemos destacar: os centros de dia, os centros de convívio, o apoio domiciliário à comunidade e, ainda, a transformação dos asilos em lares. Com estas medidas, o objetivo principal foi proporcionar aos idosos o apoio necessário para que estes continuem integrados na sociedade. Segundo Veloso (2007: 268), a nova política defende que

é possível retardar o envelhecimento (físico e mental) através de diferentes atividades culturais, recreativas e desportivas. Para além disso, também veicula uma representação de velhice diferente da velhice dos hospícios, ou seja, uma velhice autónoma e ativa.

O nascimento das Universidades da Terceira Idade, em Portugal, foi um movimento inspirado em França, que desde os anos 70, tinha iniciado esta experiência na Universidade de Toulouse por iniciativa do Dr. Pierre Vellas, com o objetivo de ocupar o tempo livre dos reformados, através da criação de um curso direcionado apenas para este grupo-alvo. Após o nascimento deste projeto, em França, no espaço de sete anos assistiu-se a um crescimento acentuado de novas universidades por todo o país, cerca de cinquenta e duas novas Universidades da Terceira Idade. Não obstante, só a partir de 1975 se estendeu à Suíça, Bélgica e Canadá e, seguidamente, e para todo o mundo, sendo criada em 1976 em Genebra, a Associação Internacional das Universidades da Terceira Idade (cf. Jacob, 2005).

No nosso país, as UTI estiveram durante bastante tempo restritas à zona do Porto e Lisboa, como refere Veloso (2007), as universidades encontram-se localizadas maioritariamente no litoral, ou seja, é um fenómeno mais urbano, ao contrário dos lares e centros de dia que se localizam em maior número nas regiões do interior.

A primeira Universidade da Terceira Idade no nosso país nasce com o objetivo de se tornar numa “instituição cultural e educativa, pretendendo valorizar a imagem do idoso como alguém com capacidades para ser útil à sociedade, contribuindo para o seu desenvolvimento” (Veloso, 2004: 135-136). Pretendia, ainda, valorizar as capacidades e os conhecimentos dos idosos, bem como uma velhice ativa, autónoma e saudável.

Foram várias as razões que levaram à criação das Universidades da Terceira Idade, no entanto, as principais causas apontadas são: o acentuado envelhecimento da população e as implicações que esta situação causou na vida das pessoas, nomeadamente, as alterações existentes a nível familiar (cf. Pinto, 2008).

No que respeita ao envelhecimento da população e à taxa de natalidade, no período histórico do nascimento da primeira universidade (1978), em Portugal por cada cem jovens existiam trinta e quatro idosos, sendo que em 1960 obtivemos a taxa de natalidade mais alta da Europa. Contudo, em 1999 Portugal já se encontrava numa posição inferior comparativamente à taxa dos restantes países, começando a assistir consecutivamente ao acelerado envelhecimento da população portuguesa e as consequências resultantes desta situação (cf. Pinto, 2003).

Relativamente ao nível de escolaridade da população portuguesa, em 1981 e após cinco anos da criação da primeira UTI, cerca de “26, 35% da população residente em Portugal (9833014) não sabiam ler nem escrever e 47, 62% dessa mesma população possuía unicamente 4 anos de escolaridade. Somente 2, 64% da população residente, então, no nosso país detinha cursos superiores” (Pinto, 2003: 470-471), características muito diferentes das que encontramos hoje no nosso país.

Um marco importante na história da criação da primeira Universidade da Terceira Idade decorreu em 1978, durante o primeiro Seminário dedicado à primeira UTI Portuguesa. A partir deste trabalho, foram discutidos e clarificados os objetivos a serem trabalhados, surgindo as seguintes propostas: “a) prestação de serviços à colectividade; b) transmissão do saber e da cultura; c) investigação no campo da gerontologia; d) intercâmbio cultural no campo internacional; e) ensinar a viver mais e melhor” (Universidade Internacional da Terceira Idade, 1988).

Mais tarde, nos anos 90, em especial na segunda metade da década, assistiu-se à proliferação das universidades por todo o país, este aumento ocorreu num período marcado pelo aumento das preocupações em volta das questões sobre a educação ao longo da vida. Em 1998, foi criada a Fundação Portuguesa das Universidades, Academias e Associações para a Terceira Idade (FEDUATI).

No ano de 2000, verificou-se um aumento acentuado de novas universidades em todo o território, chegando a atingir o número de trinta mil alunos. Em 1999, segundo Monteiro & Neto (2008), existiam em Portugal vinte e quatro universidades destinadas aos seniores e cinco mil alunos. Dados mais recentes mostram que, até novembro de 2012, encontravam-se inscritas na RUTIS duzentas e dez universidades, o que corresponde a cerca de trinta e cinco mil alunos, dos quais 70% são alunos do sexo feminino e quatro mil professores voluntários. Cada UTI possui em média cento e quinze alunos e vinte e dois professores (cf. Jacob, 2012).

Figura 3: Data da Fundação das UTI

Período histórico	Percentagens de UTI
Antes de 1980	1%
1981 e 1987	1%
1988 a 1994	4%
1995 a 1999	10%
Depois de 2000	84%

Fonte: Jacob, 2012: 32

A figura 3 apresenta-nos as percentagens das Universidades da Terceira Idade criadas em Portugal ao longo dos anos. Podemos concluir que até 1994 a percentagem era muito reduzida, no entanto, a partir desta data assistimos a um aumento acentuado de universidades um pouco por todo o país.

Em 2003, no III Encontro Nacional das UTI em Almeirim surgiu a ideia de criar uma Rede de Universidades da Terceira Idade (RUTIS) mas só apenas em janeiro de 2005 com o apoio da SIC Esperança, é declarada oficialmente como Instituição de Solidariedade Social e, em 2006, como instituição de utilidade pública (cf. Jacob, 2012).

Como objetivos, a RUTIS procura promover, apoiar e representar as Universidades da Terceira Idade existentes no país; defender os direitos humanos para a cidadania, igualdade e solidariedade; promover a prevenção da saúde; dinamizar atividades de cariz voluntário, solidário e de desenvolvimento comunitário; incentivar a educação ao longo da vida e o envelhecimento ativo (cf. RUTIS, 2011).

Através desta rede é possível trocar ideias e programas permitindo a interligação de todas as universidades do país, bem como organizar uma série de atividades, das

quais podemos destacar: as palestras, os encontros, as conferências nacionais, a angariação de apoios e a edição de folhetos informativos para dar a conhecer as iniciativas desenvolvidas pelas universidades de todo o país (cf. Oliveira, 2011).

Para além de todos os objetivos da RUTIS, a missão principal consiste em “apoiar a criação de novas UTI e angariar apoios” (Rutisénior, 2006: 4). Relativamente aos critérios para a admissão de novos membros na RUTIS, as universidades necessitam de preencher alguns requisitos, tais como: ser instituições sem fins lucrativos; desenvolver atividades destinadas a idosos regularmente e, ainda, ser constituídas preferencialmente por professores voluntários, como refere a Rutisénior (2006).

O dia nacional das Universidades da Terceira Idade em Portugal assinala-se a 21 de Maio.

3.2 Características das Universidades da Terceira Idade

As Universidades da Terceira Idade são caracterizadas segundo a Rede de Universidades da Terceira Idade (UTIS) como uma

resposta socioeducativa, que visa criar e dinamizar regularmente atividades sociais, educacionais, culturais e de convívio, preferencialmente para e pelos maiores de 50 anos. As atividades são realizadas em regime não formal, sem fins de certificação e no contexto da formação ao longo da vida (RUTIS, 2011, citado por Jacob, 2012: 16).

O termo «Universidade da Terceira Idade» não é consensual entre os diferentes autores, surgindo assim ao longo dos anos outras designações, como “instituto” e “associação”, na tentativa de não usar a designação de “universidade”, uma vez que a missão das universidades tradicionais não é a mesma das UTI, como refere Pinto (2008). Desde os anos 80 que o Ministério da Educação permitiu a designação do termo «Universidade» salvaguardando que, as mesmas não poderiam atribuir qualquer tipo de certificação aos adultos (cf. Pinto, 2003).

Recentemente foi apontada uma nova crítica à expressão “terceira idade”, procurando assim designar por “sénior”, ou então, “para todos”, uma vez que o leque de pessoas que frequentam a universidade é cada vez mais diversificado. Os adultos começam a participar nas UTI cada vez mais cedo, por volta dos 50 anos, antes do momento da reforma, ao contrário do que acontecia anteriormente (cf. Pinto, 2003).

As UTI enquadram-se na educação ao longo da vida, nos princípios da gerontologia educativa e têm por base duas perspectivas teóricas. Na primeira perspectiva a educação é um instrumento de promoção social e na segunda, a educação é vista como um instrumento para a aquisição de novos conhecimentos e um meio que previne a deterioração das capacidades cognitivas dos adultos (cf. Jacob, 2012).

Segundo Monteiro & Neto (2008: 52), as universidades constituem um movimento revolucionário e funcionam como “uma troca de saberes entre os conhecimentos adquiridos pelos alunos ao longo da vida de maneira empírica e informal, com os conhecimentos científicos ministrados pelos professores”, como defendem os princípios de Paulo Freire.

Existem dois tipos de modelos mais comuns de UTI, por um lado temos as universidades tradicionais que são responsáveis pela organização das UTI, ou seja, é baseado no sistema tradicional universitário; os professores são profissionais das diversas áreas e certificam os alunos. As principais áreas de estudo do modelo Francês são as Artes e as Humanidades, no entanto os adultos podem frequentar diferentes cursos universitários, diferentes programas e grupos de trabalho. Para poderem participar neste tipo de universidades é necessário passar por critérios de admissão, tais como, possuir um determinado nível de habilitações académicas. Este tipo de UTI é característico do modelo francês (cf. Jacob, 2012). O segundo tipo baseia-se no modelo inglês, em que as universidades funcionam por voluntariado, não existe certificação, nem critérios de admissão dos alunos. O modelo inglês caracteriza-se pelos vários benefícios que oferece aos seus participantes, desde a facilidade com que os adultos se podem inscrever e participar nas dinâmicas das universidades; os custos associados são relativamente baixos, ao contrário do modelo apresentado anteriormente e, por fim, os horários e os modelos adotados são acessíveis a todos os alunos (cf. Santos, 2010).

Embora sejam várias as diferenças que caracterizam e diferenciam o modelo inglês do modelo francês, existe no entanto um objetivo comum entre eles e que consiste na valorização da pessoa idosa, como refere Santos (2010). Em Portugal, a grande maioria das universidades adotam abordagens inspiradas no modelo inglês.

As Universidades da Terceira Idade em Portugal funcionam fora do sistema escolar e segundo os princípios da aprendizagem informal, onde não existe uma avaliação nem certificação, dando a possibilidade aos adultos de escolherem com total liberdade as atividades que pretendem frequentar, bem como as áreas com que mais se identificam, a partir da oferta existente (cf. Jacob, 2012).

A maioria das Universidades da Terceira Idade existentes em Portugal encontram-se inseridas em estruturas formais como Associações, Instituições Particulares de Solidariedade Social, Escolas Profissionais, Fundações e Autarquias, mas este facto não impede a participação dos adultos na gestão, na organização e no funcionamento das universidades. Segundo, Jacob (2012), das universidades existentes no nosso país, 40% surgiram através da iniciativa dos próprios adultos. O Estado português, contudo, não esteve ligado à criação das Universidades da Terceira Idade, ao contrário de outros países que, entre outras medidas, criaram “programas universitários para essa população nas universidades públicas tradicionais” (Pinto, 2003: 3).

Relativamente às áreas temáticas, segundo o Artigo 9.º do Regulamento da RUTIS, as universidades devem oferecer aos alunos disciplinas das três seguintes áreas:

- 1) Ciências Sociais e Humanas;
- 2) Novas tecnologias;
- 3) Artes;
- 4) Mobilidade e Desporto.

Quanto ao conteúdo programático, cada universidade tem total liberdade para escolher o conteúdo programático que melhor se adequa a cada realidade. Esta escolha deve procurar “privilegiar a divulgação do património cultural nacional, promover a mobilidade assim como incentivar a utilização das novas tecnologias pelos seniores” (cf. RUTIS, 2012: 11).

Para o sucesso das Universidades da Terceira Idade é importante ter em atenção vários aspetos quanto à sua organização, entre os quais podemos destacar: o cuidado de programar os horários das aulas e das atividades de forma a abranger o maior número de alunos e situações; ter a preocupação de desenvolver atividades regularmente durante o período de aulas, de uma forma planificada; divulgar aos participantes as iniciativas atempadamente; promover a participação dos alunos nas diversas atividades da universidade; devem ter em atenção as necessidades e expectativas dos participantes durante a planificação das aulas e atividades; estabelecer os valores das mensalidades acessíveis a todos os adultos que gostariam de participar; entre outros (cf. Artigo 12.º do Regulamento da RUTIS, 2012).

Quanto aos alunos em Portugal, para poderem frequentar a Universidade da Terceira Idade não necessitam de pré-requisitos, nem lhes é exigido nenhum grau de habilitações. São destinadas geralmente para adultos com mais de cinquenta anos, como refere Jacob (2005). Relativamente aos professores, geralmente são voluntários, contudo

poderá haver algumas exceções, dependendo de cada universidade, como refere o artigo 8.º

as UTI devem funcionar maioritariamente com professores/ animadores voluntários maiores de 18 anos, incentivando deste modo o voluntariado social de acordo com a Lei 71/98 de 3 de Novembro. Deve-se estabelecer um acordo voluntário com os professores (Regulamento Geral das Universidades da Terceira Idade, 2007, consultado em www.rutis.pt/documentos/uti_docs/Regulamento).

Em Portugal, segundo dados da RUTIS (2008), das cento e duas universidades existentes, neste mesmo ano, a denominação mais utilizada entre as universidades, foi a Universidade Sénior, com o total de cinquenta e quatro, como podemos ver na figura seguinte:

Figura 4: Tipo de denominação

Denominações	Números de UTI
Universidade da Terceira Idade	16
Universidade Sénior	54
Academia Sénior	14
Outro	18

Fonte: RUTIS (2008)

Quanto às regiões onde se localizavam em 2008 as UTI no nosso país, podemos ver que, com maior número de universidades ficaram as regiões de Santarém, Leiria e Castelo Branco, correspondendo a vinte e quatro universidades; seguindo-se Lisboa, com dezassete; Porto com quinze e, por último, a região de Faro e Ilhas como o menor número. Uma outra característica muito presente é relativamente aos participantes das universidades, pois as mulheres são quem mais participam. Em 2008, no total de 17481 alunos, 3825 eram do sexo masculino e os restantes 13656 do sexo feminino (cf. RUTIS, 2008).

Quanto às idades dos participantes, com o total de cinquenta e dois por cento, temos os alunos com idades compreendidas entre os sessenta e os sessenta e nove, de seguida com vinte e oito por cento, temos os alunos com menos de cinquenta anos e por fim, com vinte por cento dos inscritos, temos os alunos com setenta ou mais anos. Um

outro aspeto que podemos destacar, segundo os dados da RUTIS (2008), é quanto à ocupação dos alunos. Assim, a maioria eram reformados (setenta por cento dos participantes) e vinte e quatro por cento ainda se encontravam ativos.

Por fim, as mensalidades das UTI podem variar de valor dependendo de cada universidade, assim, vinte e oito universidades têm um custo mensal para os alunos inferior a seis euros (vinte e oito por cento); quarenta e dois por cento das universidades inscritas na RUTIS tem uma mensalidade que pode rondar entre os seis e os onze euros e ainda, vinte e cinco por cento das universidades com mensalidade superior a doze euros (RUTIS, 2008).

Ao longo da história das Universidades da Terceira Idade, existiram três diferentes gerações de modelos de programas oferecidos pelas instituições, como refere Pinto (2003).

A primeira geração de modelos oferecido pelas universidades teve a sua origem nos anos sessenta e tinha como objetivo ocupar o tempo livre e melhorar a componente social dos idosos. Neste modelo a educação podia ser assegurada por qualquer agente educativo e os conteúdos transmitidos, em grande parte, não era de nível universitário (cf. Jacob, 2005).

O segundo modelo de programas, que decorreu durante os anos setenta, tinha como missão contribuir para o bem-estar mental através de atividades culturais, onde a pessoa pudesse intervir em debates e conferências. Contudo, este programa, em termos de características e atividades não se enquadram nas características dos programas desenvolvidos nas universidades, podendo estas atividades ser implementadas, por exemplo, em associações e não necessariamente nas universidades (cf. Pinto, 2003).

Por último, a terceira geração de modelos, que nasceu nos anos oitenta, “desenvolveu-se no sentido de se aproximar das três características de qualquer universidade tradicional: o ensino, a pesquisa e o serviço à comunidade em que se encontra inserida” (Pinto, 2003: 475). Este modelo procura ir de encontro às novas características dos adultos, adaptando-as às novas exigências e oferecendo programas de aprendizagem com atribuição de diploma. Este tipo de formação não tem como principal finalidade a profissionalização nem a competitividade do mercado de trabalho, mas sim, oferecer aos idosos uma formação diversificada, como refere Osorio (2005).

No caso em particular do nosso país, as Universidades da Terceira Idade enquadram-se nos objetivos do primeiro e do segundo modelo, caminhando cada vez mais para o terceiro modelo (cf. Pinto, 2008).

Embora em Portugal, ao contrário do que já se verifica em alguns países, não sejam disponibilizados programas universitários destinados aos idosos dentro das universidades tradicionais, as UTI portuguesas, segundo Pinto (2003), atingem os objetivos propostos na primeira e na segunda geração de modelos com sucesso.

As Universidades da Terceira Idade são uma resposta social de apoio aos adultos, em especial depois da reforma e desempenham um importante papel ao nível do isolamento e exclusão social que nesta fase da vida pode surgir mais frequentemente. Proporcionam, ainda, aos seus participantes a possibilidade de continuar a aprender mas também de ensinar os seus conhecimentos aos restantes elementos do grupo. Segundo Jacob (2012), os vários estudos realizados, mostram que as Universidades da Terceira Idade para além de se caracterizarem pelo seu cariz educativo e formativo, resultam também como projeto social, contribuindo para o aumento da qualidade de vida dos idosos.

As universidades estimulam a partilha de saberes e proporcionam o estabelecimento de relações sociais; promovem a participação dos adultos em diversas ações; ajudam na estruturação do tempo dos indivíduos e fazem um maior acompanhamento dos idosos, ajudando-os a ultrapassar determinados problemas e a acompanhar o desenvolvimento e as mudanças da sociedade. Estas procuram, ainda, desenvolver as práticas educativas da educação permanente, promovendo nas suas dinâmicas a cidadania e a constante atualização dos conhecimentos dos adultos (cf. Monteiro & Neto, 2008).

Relativamente aos objetivos, segundo Jacob (2005) as Universidades da Terceira Idade procuram, entre os vários objetivos:

- incentivar os adultos a participar em atividades culturais, cívicas, lúdicas e de aprendizagem;
- divulgar e manter as tradições locais, a história, a ciência, proporcionar e incentivar o desenvolvimento de ações de solidariedade;
- transmitir e divulgar informações do interesse dos idosos, sobre os serviços disponibilizados, bem como informar sobre os seus direitos e deveres;
- promover a qualidade de vida dos adultos;
- proporcionar o convívio e o estabelecimento de relações sociais dos idosos;
- promover a integração e valorização dos idosos na sociedade;

- promover a saúde, através da prevenção e da transmissão de conhecimentos à cerca dos cuidados e medidas necessárias a ter em conta nesta fase de vida.

As Universidades da Terceira Idade podem ser vistas como

espaços diversificados, mais ou menos emancipatórios, dependendo das práticas educativas que desenvolverem e dos objetivos que definirem. Isto, apesar de tudo, não retira o papel importante que o Estado deve desempenhar como garante desses mesmos direitos (Veloso, 2007: 256).

Com o constante aumento da população idosa, é necessário criar políticas educativas direcionadas para a terceira idade. Um outro aspeto cada vez mais visível é ao nível da escolaridade, no sentido em que cada vez mais os alunos possuem um maior nível de habilitações, começando a existir a necessidade de alargar a UTI a novos públicos e adaptar as práticas educativas às novas características dos alunos. A partir das alterações existentes na sociedade, bem como os estilos de vida adotados, surge a necessidade de abranger o maior número de adultos, criando uma oferta diversificada para dar resposta às diferentes características, objetivos e expectativas de cada adulto em particular. Os adultos que frequentam este contexto são cada vez mais jovens, ativos e com um nível de escolarização mais elevado, quando comparado com as características dos alunos que anteriormente frequentavam as UTI em Portugal. Estas alterações poderão, segundo Pinto (2003: 474)

constituir um novo tipo de público universitário que passa a representar um interessante desafio do ponto de vista *pedagógico* para as universidades tradicionais. Por outros termos, este novo público pode fazer alterar a oferta de programas para Sêniores existentes entre nós até hoje obrigando quem os orienta e ministra a uma preparação (científica) que se adapte à resposta *pedagógica* desejada.

CAPÍTULO IV:
Metodologia de Investigação

4.1 Enquadramento do estudo e procedimentos de investigação

Num momento histórico em que o envelhecimento demográfico da população atinge números elevados, tanto a nível mundial como a nível nacional, as questões ligadas ao envelhecimento e a forma como este é entendido e vivido, tem vindo a despertar bastante interesse, tanto por parte da sociedade e das instituições, como ao nível da saúde, da educação, das políticas e dos apoios disponibilizados aos cidadãos para proporcionar um envelhecimento mais ativo, participativo e saudável.

O envelhecimento demográfico é resultante de um conjunto de fatores, como a baixa natalidade, a mortalidade e as imigrações que ao longo dos anos foram influenciando esta situação. Segundo o Instituto Nacional de Estatística (2011), Portugal em 2030 poderá ser o sétimo país com a maior taxa de envelhecimento da Europa. Contudo, o envelhecimento populacional não é apenas um problema de ordem demográfica mas, essencialmente, um problema social, como refere Bandeira (2012).

Com o aumento da esperança média de vida, surge a necessidade de responder de uma forma mais eficaz às novas exigências e necessidades das pessoas idosas, possibilitando um envelhecimento com mais qualidade, onde cada pessoa possa desenvolver as suas capacidades e ultrapassar os novos desafios que, nesta fase de vida, vão surgindo. “A velhice é uma consequência da longevidade humana e o envelhecimento demográfico um fenómeno social das sociedades ocidentais contemporâneas, incluindo a europeia. Prepara-se hoje, a velhice que se quer ter amanhã” (Programa de Ação do AEEASG’2012/Portugal, 2012: 6).

A educação é uma das muitas áreas que oferece um grande contributo à população na promoção do envelhecimento ativo e saudável, na medida em que favorece a estimulação e/ou manutenção das capacidades motoras, cognitivas e relações sociais.

Neste seguimento, pretendemos a partir deste estudo, conhecer os contributos que as Universidades da Terceira Idade oferecem na promoção de um envelhecimento ativo e saudável e, ainda, compreender a importância que estas dinâmicas desempenham no momento da reforma, numa sociedade em que as questões do envelhecimento populacional são uma preocupação de todos.

Para a realização deste estudo, consideramos importante refletir sobre as práticas educativas desenvolvidas numa Universidade da Terceira Idade, pois através da sua análise procuramos perceber se as práticas desenvolvidas conduzem e oferecem um maior contributo para uma vida saudável e ativa, para uma educação ao longo da vida, para o estabelecimento de relações sociais e a estimulação dos adultos para a

participação na comunidade. Esta análise passará por conhecer as diversas atividades/dinâmicas realizadas na universidade e compreender a visão e experiência dos próprios alunos, pois são os principais intervenientes.

Cada investigação envolve sempre uma questão que tende a “focalizar a atenção do investigador para o fenómeno em análise, desempenhando um papel de “guia” da investigação” (Coutinho, 2011: 45). As principais funções do problema de investigação são: centrar a investigação numa determinada área de estudo; servir de apoio para orientar a pesquisa e obter os dados necessários (cf. Coutinho, 2011). Assim, ao longo da nossa investigação, pretendemos perceber se as práticas educativas desenvolvidas na Universidade da Terceira Idade contribuem para um envelhecimento ativo.

Formulamos também, algumas questões que estiveram na base da nossa investigação e que foram orientadoras do nosso estudo, tais como:

- Qual a importância da Universidade da Terceira Idade na vida dos adultos após a reforma?
- Serão as práticas educativas da Universidade da Terceira Idade as mais adequadas a um envelhecimento ativo?
- Quais as atividades desenvolvidas na universidade que os adultos mais valorizam?

Após a definição do problema e das questões orientadoras, formulámos a seguinte hipótese de trabalho:

- As práticas educativas da Universidade da Terceira Idade proporcionam o convívio e a ocupação dos tempos livres de uma forma educativa, lúdica, ativa e saudável contribuindo assim para a promoção do envelhecimento ativo.

A hipótese de trabalho caracteriza-se por ser um fio condutor da investigação e “fornece o critério para seleccionar, de entre a infinidade de dados que um investigador pode, em princípio, recolher sobre um determinado assunto, os dados ditos «pertinentes»” (Quivy & Campenhoudt, 1998: 120).

Com a realização do seguinte estudo procura-se atingir, especificamente, os seguintes objetivos gerais:

- Compreender a importância e a transformação que a Universidade da Terceira Idade gera na qualidade de vida dos adultos após a reforma;
- Perceber se as práticas educativas desenvolvidas na UTI proporcionam um envelhecimento ativo;

- Conhecer as principais motivações dos adultos que frequentam a Universidade da Terceira Idade;
- Perceber qual o tipo de educação (formal, não-formal e informal) mais valorizada na UTI.

Por fim, a presente investigação procura responder ao longo do desenvolvimento deste trabalho a três perguntas centrais.

- As práticas educativas na Universidade da Terceira Idade contribuem para um envelhecimento ativo dos adultos?
- Quais as principais mudanças sentidas pelos adultos a partir da sua participação nas dinâmicas da universidade?
- De que forma a educação de adultos é desenvolvida neste contexto?

As perguntas de partida permitem ao investigador “compreender melhor os fenómenos e os acontecimentos observáveis e interpretá-los mais acertadamente” (Quivy & Campenhoudt, 1998: 44).

A partir destes aspetos, procuramos conhecer, compreender e analisar as práticas educativas desenvolvidas na Universidade da Terceira Idade, a influência deste contexto no processo de envelhecimento dos adultos e as mudanças que aconteceram nas suas vidas, desde o momento que começaram a frequentar a universidade.

4.2. Opções metodológicas

A metodologia utilizada para a seguinte investigação é a metodologia de cariz qualitativa. Assim, a investigação qualitativa procura a construção do conhecimento, através da compreensão dos acontecimentos que ocorrerem no contexto real. Neste tipo de investigação, “é essencial que a capacidade interpretativa do investigador nunca perca o contacto com o desenvolvimento do acontecimento” (Meirinhos & Osório, 2010: 51).

Para Bogdan & Biklen (1994) existem cinco características principais que melhor definem este tipo de metodologia. Neste seguimento, podemos afirmar que na metodologia qualitativa, os dados recolhidos são em grande parte descritivos; o investigador é o agente principal na recolha de dados e revela um maior interesse pelos processos do que pelos resultados obtidos na investigação. Quanto aos dados, o investigador planeia a sua utilização no sentido de encontrar as informações mais

relevantes e, por último, procura ainda perceber o significado que cada indivíduo atribui às suas expectativas para poderem interpretar da melhor forma as situações.

Segundo os mesmos autores, enquanto a investigação qualitativa utiliza principalmente metodologias que possam criar dados descritivos de forma a observar como os indivíduos pensam e reagem no decorrer da investigação, a investigação quantitativa utiliza dados numéricos onde permite fazer relações entre números. No entanto, para o caso da investigação em ciências da educação, esta última não é a mais adequada, mas sim uma investigação que nos permita ter um maior contacto com a realidade da situação a investigar.

Relativamente a fase da obtenção e tratamento de dados, o método de investigação qualitativa privilegia as “operações que não impliquem quantificação e medida” (Pardal & Correia, 1995: 17).

4.2.1 Seleção e caracterização da amostra do estudo

A seleção dos participantes para o presente estudo decorreu numa Universidade Sénior da Região Norte - USRN. Neste processo, procuramos selecionar os alunos segundo o seguinte critério: começar por entrevistar o aluno com mais experiência na universidade até ao aluno com menor experiência. Para tal, contamos com apoio do Diretor da UTI e com os respetivos alunos, uma vez que, os participantes foram sendo sugeridos no final da realização de cada entrevista.

A amostra do estudo é constituída por um total de doze participantes, sendo que, dez são do sexo feminino e os restantes dois do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 57 e 76 anos, como podemos consultar no quadro seguinte:

Figura 5: Características gerais da amostra do estudo

Alunos da UTI	Sexo	Idade	Estado Civil	Profissão	Habilitações Literárias	Tempo na USRN
AF1	Feminino	71	Casada	Funcionária Pública	9.º ano	7 anos
AF2	Feminino	69	Casada	Costureira	4.º ano	7 anos
AF3	Feminino	75	Viúva	Comerciante	4.º ano	7 anos
AF4	Feminino	71	Casada	Coordenadora de Centro de Saúde	4.º ano	7 anos
AF5	Feminino	76	Viúva	Chefe de secretária	12.º ano	7 anos
AF6	Feminino	63	Casada	Empregada de	4.º ano	7 anos

				limpeza		
AF7	Feminino	58	Viúva	Assistente operacional	12.º ano	7 anos
AM8	Masculino	60	Casado	Bancário	4.º ano	6 anos
AF9	Feminino	57	Casada	Costureira	4.º ano	4 anos
AF10	Feminino	72	Viúva	Comerciante	4.º ano	4 anos
AF11	Feminino	61	Casada	Administrativa	12.º ano	2 anos
AM12	Masculino	72	Casado	Marceneiro	4.º ano	2 meses

A Universidade da Terceira Idade selecionada para a nossa investigação localiza-se na região do Norte do país. Contudo, para assegurar a confidencialidade dos dados recolhidos, escolhemos um nome fictício para a universidade em questão: Universidade Sénior da Região Norte (USRN).

A USRN encontra-se inscrita na Rede de Universidades da Terceira Idade - RUTIS, é da responsabilidade de uma associação privada sem fins lucrativos e funciona em regime de voluntariado. O horário de funcionamento das atividades decorre de segunda a sexta-feira das 10:00 às 18:30 horas.

A missão da USRN é proporcionar “um bem-estar físico e psicológico do público sénior, com recurso a várias atividades, de acordo com os monitores/formadores disponíveis em regime de voluntariado e tendo em atenção as solicitações dos alunos inscritos” (Regulamento Interno da Instituição – Artigo 3º).

A USRN tem como principais objetivos promover a aprendizagem ao longo da vida, através de diversas atividades; proporcionar o convívio e a ocupação dos tempos livres de uma forma educativa, lúdica e saudável; criar uma alternativa aos centros de convívio tradicionais, de modo a que os adultos possam utilizar o seu tempo disponível para a descoberta de novos horizontes e saberes.

São várias as disciplinas e atividades que fazem parte do dia-a-dia dos adultos, como: Espanhol, Português, Inglês, História, Tecnologia de Informação e Comunicação, Expressão Dramática e Expressão Corporal, Hidroginástica, Tai- Chi, Grupo de Cantares, Tuna, Pintura e Modelagem, entre outras atividades culturais, lúdicas, desportivas, educativas e de convívio desenvolvidas pela universidade.

A USRN está organizada segundo um regulamento interno que regula as dinâmicas, as atividades, o funcionamento e o horário da universidade.

Ao nível das atividades sociais, segundo o Artigo 9.º do Regulamento Geral das UTI (2007), as Universidades da Terceira Idade têm como missão desenvolver e proporcionar aos alunos o convívio, a participação, a interajuda, o apoio social e o voluntariado. Devem ainda promover e proporcionar atividades de cariz cultural, como visitas de estudo, seminários, palestras, cursos e atividades lúdicas aos seus utentes.

Relativamente às atividades formativas, as universidades devem desenvolver e garantir aos alunos disciplinas das três seguintes áreas: Ciências Sociais e Humanas; Informática e Novas Tecnologias; Artes e Mobilidade e Desporto. Cada universidade é responsável pela escolha das áreas, das disciplinas e da construção do seu respetivo programa.

A componente educativa tem como objetivo, segundo o Artigo 10.º do Regulamento Geral das UTI (2007), o desenvolvimento integral do grupo através da aprendizagem não-formal. As aulas teóricas devem ter a duração semanal de cinquenta minutos e as aulas práticas de cem minutos. Relativamente ao calendário anual, as atividades decorrem de setembro a junho, ou seja, de forma semelhante ao calendário do ensino formal. No final do ano é oferecido a todos os alunos da universidade um diploma de participação, como refere o Presidente da RUTIS (cf. Jacob, 2012).

4.3 Instrumentos de recolha de dados

As técnicas de recolha de informação numa investigação desempenham um papel fundamental, na medida em que

são um instrumento de trabalho que viabiliza a realização de uma pesquisa, um modo de conseguir a efectivação do conjunto de operações em que consiste o método, com vista à verificação empírica - confrontação do corpo de hipóteses com a informação colhida na amostra (Pardal & Correia 1995: 48).

Ao longo da pesquisa empírica, existe um conjunto de técnicas diversificadas que se adequam a cada investigação em particular, das quais podemos destacar: a observação, o questionário, a entrevista, a análise documental, entre outras. No caso vertente da nossa investigação optamos pela entrevista semi-estruturada, o inquérito por questionário e a análise documental.

4.3.1 Entrevista

A entrevista é uma técnica de recolha de dados bastante usada na investigação social e consiste na discussão de um tema orientado para um objetivo anteriormente estabelecido, caracterizando-se pelo contacto direto entre o entrevistado e o entrevistador (cf. Rosa & Arnoldi, 2008).

Podemos entender o conceito de entrevista, segundo a definição de Ketele & Roegiers (1993: 22), como

um método de recolha de informação que consiste em conversas orais, individuais ou de grupo, com várias pessoas selecionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objetivos da recolha de informações.

Segundo Pardal & Correia (1995), a entrevista pode ser de três tipos diferentes: entrevista estruturada, entrevista não-estruturada e entrevista semi-estruturada ou semidirectiva, que variam dependendo do tipo de estudo. Como acima referimos, no caso desta investigação em particular, a técnica utilizada para a recolha de informação foi a entrevista semidirectiva, uma vez que “não é inteiramente aberta nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas” (Quivy & Campenhoudt, 1998: 192).

Na entrevista semidirectiva, o entrevistador pode usar um guião com as perguntas, no entanto, não necessitam de ser colocadas pela mesma ordem, mas sim quando melhor se adaptar ao discurso, para que estas possam decorrer de forma natural e espontânea (cf. Pardal & Correia, 1995).

A escolha desta técnica deve-se ao facto de permitir uma maior profundidade, uma vez que a pessoa entrevistada é convidada a exprimir livremente a sua opinião sobre as questões colocadas pelo investigador; à possibilidade de registar no próprio momento a comunicação verbal e não-verbal do entrevistado e, por fim, à interação entre o entrevistador e o entrevistado poder facilitar o diálogo e a abordagem de questões mais delicadas e complexas.

O entrevistador deve intervir com o objetivo principal de encaminhar o discurso para os objetivos da entrevista, como referem Quivy & Campenhoudt “o investigador esforçar-se-á simplesmente por encaminhar a entrevista para os objetivos cada vez que o entrevistado se afastar” (1998: 193).

Quanto às entrevistas realizadas para o seguinte estudo, numa primeira parte, foram apresentados a cada entrevistado os objetivos da entrevista e a importância desta

na realização do estudo, bem como a apresentação de algumas informações acerca do seu funcionamento, como: o pedido de autorização ao entrevistado para a gravação da entrevista; informar sobre a confidencialidade das respostas e ainda o direito à não resposta.

Na segunda parte, procedemos à identificação do entrevistado, onde procuramos conhecer algumas características pessoais, como a data de nascimento, o estado civil, as habilitações académicas e a profissão de cada um. Seguidamente, na terceira parte, foram colocadas as questões sobre a Universidade da Terceira Idade e, por fim, na última parte da entrevista foram realizados os agradecimentos pela colaboração no estudo, bem como a possibilidade de acrescentar alguma informação que não tenha sido mencionada durante a entrevista e que o entrevistado considere pertinente.

4.3.2 Inquérito por questionário

O inquérito por questionário consiste no estudo de determinado tema junto de um grupo em específico de forma a compreender determinados parâmetros sobre o tema a investigar (cf. Ketele & Roegiers, 1993).

As questões do inquérito, segundo Quivy & Campenhoudt podem ser de diferentes áreas dependendo de cada estudo em particular, desde questões sobre a

situação social, profissional ou familiar, bem como às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimento ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores (Quivy & Campenhoudt, 1998: 188).

Relativamente ao inquérito por questionário, observam-se dois problemas frequentes, por um lado, “problemas precisos que são levantados à escala de uma população inteiramente determinada e a propósito da qual se pretende chegar a conclusões generalizáveis” (Ketele & Roegiers, 1993: 35), como é o caso de um estudo de mercado e por outro lado, “problemas complexos que põem em jogo um grande número de factores” (Ketele & Roegiers, 1993: 35).

Na presente investigação, usamos um questionário sociodemográfico com o objetivo principal de conhecer as características da nossa amostra do estudo. Este é constituído por nove perguntas fechadas, em que os entrevistados tinham que escolher

apenas uma das opções apresentadas e, ainda, duas perguntas abertas, permitindo a liberdade de resposta dos inquiridos.

As perguntas do questionário pretendiam conhecer as características pessoais, como o género, idade, estado civil, habilitações literárias, mas também conhecer as características profissionais, como a área profissional exercida e, por fim, as características sociais e familiares dos inquiridos.

No início de cada questionário foi apresentada uma nota introdutória para dar a conhecer aos inquiridos as razões e objetivos do questionário.

4.3.3 Análise documental

A análise documental é um recurso que permite fazer uma pesquisa e análise de documentos e informações que ajudarão o investigador a conhecer o seu objeto de estudo. Podemos definir a análise documental como uma “técnica de recolha de informação necessária em qualquer investigação, o recurso a documentos é uma tarefa difícil e complexa que exige do investigador paciência e disciplina” (Pardal & Correia, 1996:74).

Existem alguns pontos relativamente à análise documental, que o investigador deve ter em conta, como: “definir claramente o objeto de estudo”; “formular devidamente a hipótese ou hipóteses de trabalho”; “detetar o nível de imparcialidade das fontes” e, por último, “comparar apenas o comparável” (Pardal & Correia, 1995: 74-75).

Os documentos utilizados para a investigação podem ser de variados tipos, dependendo dos objetivos de cada investigação. Segundo Ketele & Roegiers (1993), os documentos usados podem ser organizados em:

- Documentos escritos e audiovisuais: esquemas, fotografias, documentos informatizados, entre outros;
- Documentos publicados: livros, revistas, regulamentos e manuais técnicos;
- Documentos oficiais: documentos com as normas e leis;
- Documentos fechados ou abertos: formulários, grelhas de avaliação e questionários;
- Documentos de utilização limitada no tempo ou permanente: horários, obra científica de referência e obras de arte;
- Documentos de fonte individual ou coletiva: atas de reuniões;
- Entre outros documentos...

Esta técnica pode servir de apoio à realização da entrevista, pois fornece ao investigador muitos elementos de informação importantes para a formulação das questões aos entrevistados.

Para a presente investigação os documentos consultados para a recolha de informação, foram: o regulamento interno da universidade, as normas de funcionamento e o horário das aulas.

4.4 Recolha de dados

A recolha de dados para a seguinte investigação decorreu durante o mês de janeiro de 2013. Num primeiro momento, iniciamos com o pedido de autorização¹¹ ao Diretor da Universidade para o desenvolvimento do estudo, seguindo-se a realização do questionário sociodemográfico e das entrevistas.

Relativamente à entrevista, antes da sua aplicação foi realizado um pré-teste a um número reduzido de alunos de uma Universidade da Terceira Idade diferente da Universidade escolhida para a realização do presente estudo que decorreu durante o mês de dezembro de 2012. Após a realização do pré-teste, procedemos à análise e tratamento das informações recolhidas evidenciando-se a necessidade de reformular algumas questões presentes no guião, dando lugar à versão final da entrevista¹².

As entrevistas definitivas, tiveram uma duração média de quinze minutos e decorreram no espaço da USRN, durante o período de intervalo de forma a não interromper o normal funcionamento da universidade. Procuramos ainda dividir as entrevistas pelos diferentes dias do horário, com o objetivo principal de encontrar uma maior diversidade de alunos. Neste processo contamos com o apoio do Diretor da Universidade, que nos ajudou a selecionar os melhores momentos, de forma a conseguir estabelecer um maior contacto com diferentes alunos, com objetivos e motivações distintas.

Numa primeira fase, foi distribuído o questionário sociodemográfico e, de seguida, realizada a entrevista individualmente, num ambiente calmo e acolhedor. No início de cada entrevista foi explicado a cada participante, os objetivos do estudo, os aspetos principais da entrevista e, ainda, assegurada toda a confidencialidade das informações recolhidas.

¹¹ Consultar no Apêndice I, o pedido de autorização para o desenvolvimento do projeto de investigação na UTI.

¹² O guião da entrevista realizada aos alunos da UTI pode ser consultado no Apêndice III.

Ao longo das entrevistas, fomos anotando alguns aspetos que consideramos importantes a ter em conta no momento da análise dos dados. No final de cada entrevista realizada, fizemos os agradecimentos pela colaboração e disponibilidade demonstradas.

4.5 Tratamento de dados

Após a realização das entrevistas e do questionário sociodemográfico, seguiu-se o tratamento das informações recolhidas, começando pela transcrição de todos os dados recolhidos ao longo das doze entrevistas semidiretivas.

Quanto à transcrição das entrevistas, optamos por fazer uma transcrição integral, com o principal objetivo de obter um contacto mais profundo com o conteúdo das mesmas. Neste processo, começamos por identificar cada entrevista com um código, que consistiu na atribuição de um algarismo pela ordem de realização das entrevistas. Assim, os alunos entrevistados passam a ser designados por AF1 (aluno feminino número um) ou AM12 (aluno masculino número dois) e assim sucessivamente. Após a identificação, começamos por ouvir cada gravação e de seguida procedemos à sua transcrição.

Para a realização do tratamento e análise dos dados, recorreremos à análise do conteúdo. Esta técnica permitiu obter as respostas necessárias às questões de investigação e ainda retirar as conclusões do estudo. Segundo Quivy & Campenhoudt (1998: 227),

o lugar ocupado pela análise do conteúdo na investigação social é cada vez maior, nomeadamente porque oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade, como por exemplo, os relatórios de entrevistas pouco diretivas.

Na análise e discussão dos dados recolhidos, num primeiro momento, apresentamos os resultados do questionário sociodemográfico, que permitiu fazer uma apresentação das características gerais do grupo alvo deste estudo, recorrendo a vários gráficos. Seguidamente, através dos dados recolhidos nas entrevistas, procuramos apresentar e analisar as informações recolhidas, através de várias tabelas, onde são definidas as categorias e subcategorias para cada pergunta da entrevista, recorrendo sempre que necessário ao enquadramento teórico e às respostas dos participantes do estudo, como podemos observar no capítulo seguinte.

CAPÍTULO V:
Apresentação, análise e discussão dos resultados

No decorrer deste capítulo, apresentaremos os resultados obtidos ao longo da realização do estudo partindo das questões desenvolvidas na parte empírica deste trabalho.

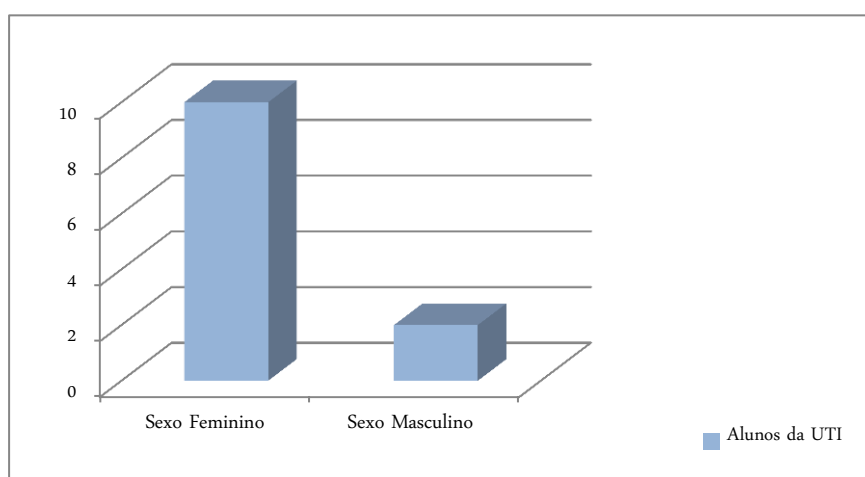
Num primeiro momento, realizamos um questionário sociodemográfico para a recolha de informações, o qual teve como objetivo principal, conhecer as características dos participantes do presente estudo. Na segunda parte deste capítulo, apresentamos todas as informações referentes à entrevista semidiretiva realizada aos alunos da Universidade da Terceira Idade. Através das entrevistas procuramos perceber se as práticas educativas desenvolvidas na USRN contribuem para um envelhecimento ativo dos adultos. Pretendemos ainda, conhecer as motivações dos participantes; a importância que a Universidade da Terceira Idade desempenha nas suas vidas após a reforma; conhecer as práticas e atividades desenvolvidas na universidade; e ainda, compreender as principais mudanças sentidas pelos adultos a partir da sua participação nas dinâmicas da universidade.

5.1 Caracterização dos alunos da Universidade da Terceira Idade

Os dados a seguir apresentados, ajudam a conhecer e a caracterizar melhor a amostra do presente estudo, pois através dos questionários sociodemográficos é possível conhecer de uma forma mais aprofundada as características gerais dos participantes, desde as idades, o nível de escolaridade, o percurso profissional, entre outras.

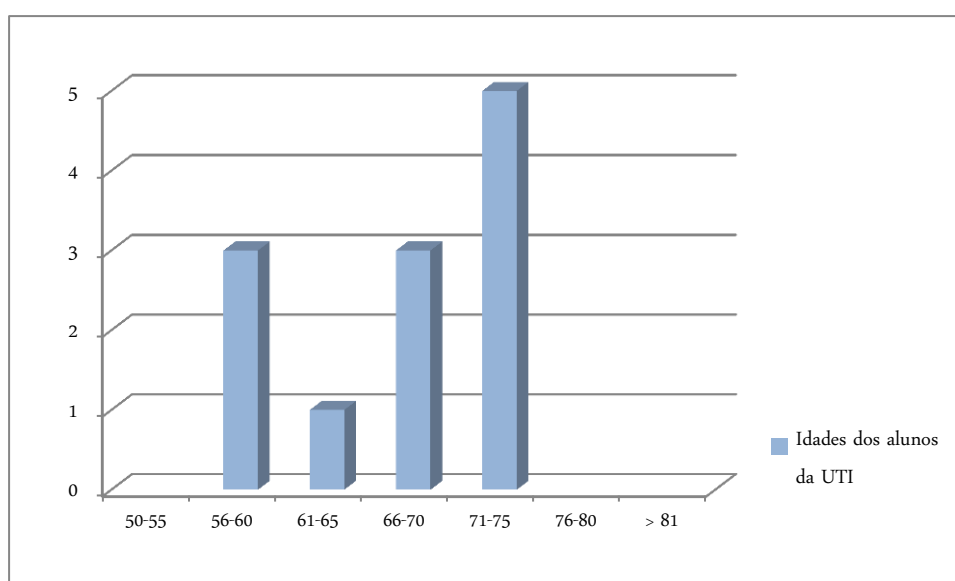
A seguinte amostra é constituída por um total de doze participantes, sendo que, dez são do sexo feminino e os restantes dois do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 57 e 76 anos.

Gráfico 1: *Género*



Relativamente ao género da amostra inquirida, podemos observar no gráfico número 1, que o grupo feminino comparativamente com o masculino possui um maior peso, uma vez que apenas dois dos doze alunos inquiridos são do sexo masculino. O mesmo se pode verificar relativamente aos restantes alunos inscritos na universidade, visto que o grupo feminino é o grupo com um maior número de pessoas inscritas. Tendo em conta a literatura analisada, esta característica é comum às restantes universidades do país, uma vez que segundo os dados da RUTIS (2008), do total de alunos existentes, 13656 eram do sexo feminino e 3825 alunos do sexo masculino.

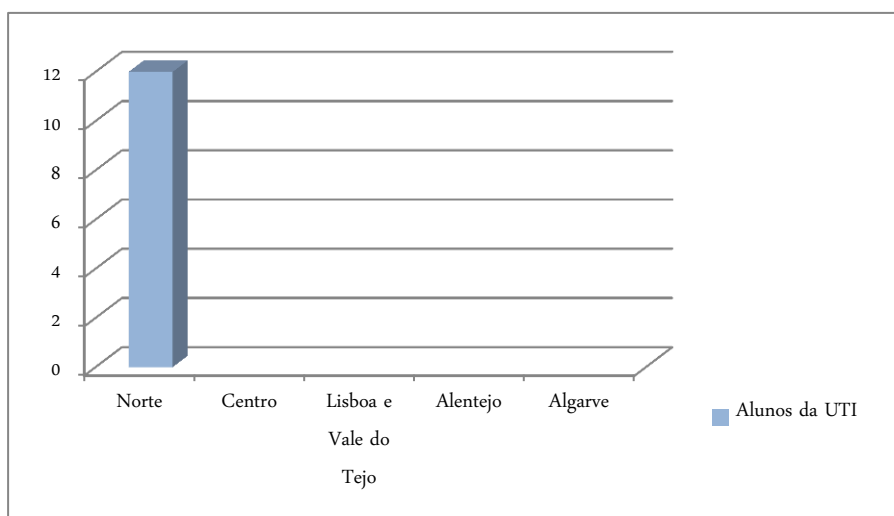
Gráfico 2: *Escalão etário*



Quanto ao escalão etário, podemos verificar que o grupo etário com um maior número de alunos é o grupo com idades compreendidas entre os 71 e os 75 anos. Seguidamente encontra-se os grupos com 56-60 e 66-70 anos, ambos com três alunos cada e por fim, com apenas um aluno temos o grupo dos 61-65 anos, como podemos observar no gráfico número 2.

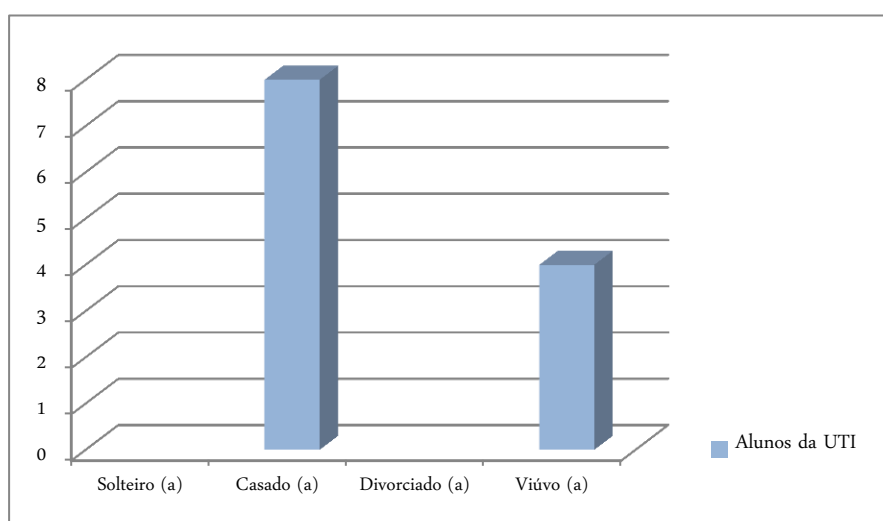
À partir dos dados disponíveis na Rede de Universidades da Terceira Idade sobre as idades mais frequentes dos participantes, podemos concluir que os dados apresentados não coincidem com as idades mais frequentes do nosso estudo, uma vez que segundo a RUTIS (2008) em Portugal, as idades compreendidas entre os sessenta e os sessenta e nove anos são as que registam um maior número de alunos, correspondendo a 52% dos participantes.

Gráfico 3: *Região da sua localidade*



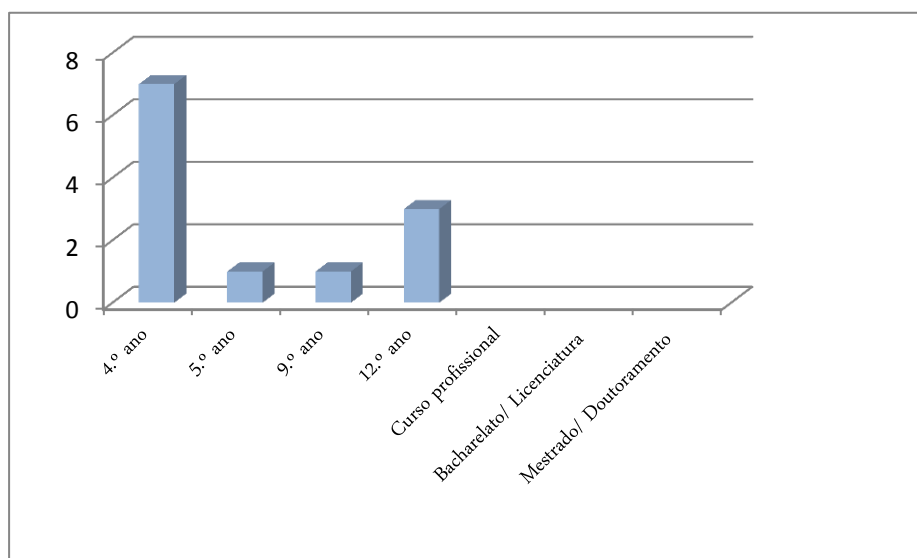
Quanto à pergunta: *Indique a região da sua localidade?* Todas as respostas obtidas indicam a Região Norte do país. No entanto ao longo das entrevistas verificamos que vários alunos são naturais de outras regiões.

Gráfico 4: *Estado civil*



Quanto ao estado civil, dos doze alunos inquiridos, oito são casados e os restantes quatro participantes são viúvos, como podemos consultar no gráfico número 4.

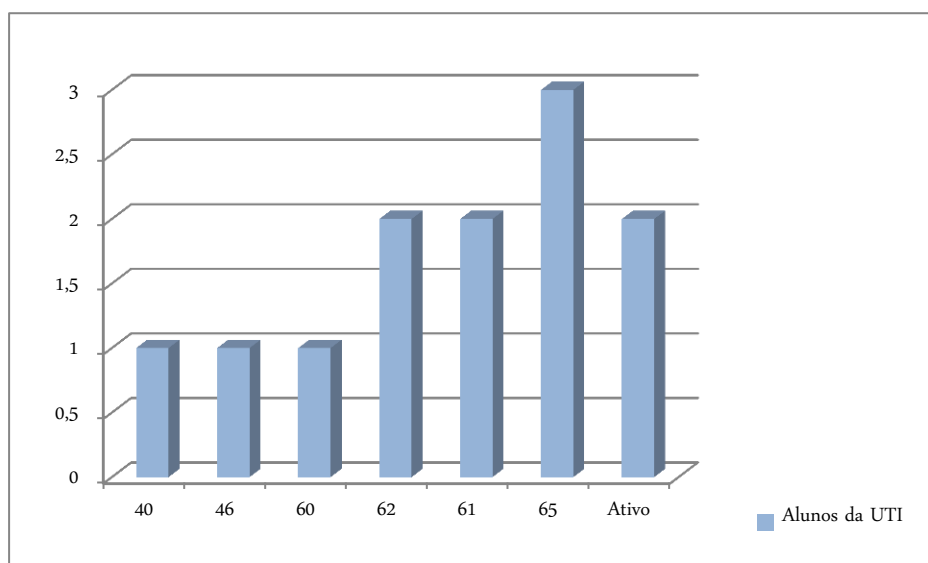
Gráfico 5: *Habilitações académicas*



Relativamente às habilitações académicas dos adultos inquiridos, o grupo com um maior número de respostas, é o grupo dos alunos com o quarto ano de escolaridade, correspondendo a sete dos doze alunos. De seguida encontra-se o grupo com o décimo segundo ano de escolaridade, com três respostas e, por fim, com apenas uma resposta cada, temos um aluno que possui o quinto ano e outro aluno, com o nono ano.

Ao longo da realização das entrevistas, as principais razões apontadas para o nível de literacia, foram essencialmente a falta de oportunidade para continuar os estudos enquanto crianças.

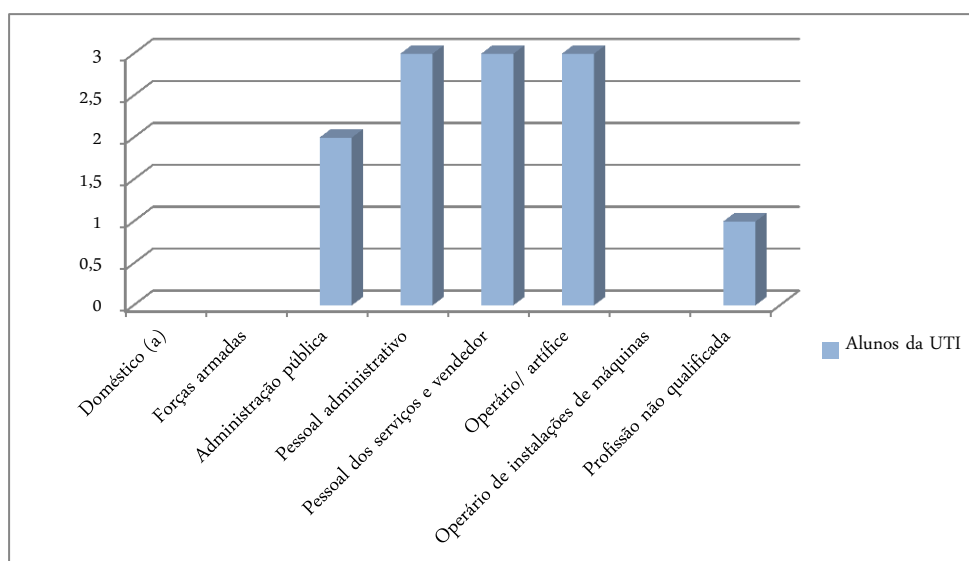
Gráfico 6: *Com que idade entrou na reforma?*



Quanto à seguinte questão, podemos concluir que a idade em que mais adultos entraram na reforma foi aos 65 anos. Seguidamente, com duas respostas cada, temos os que entraram aos 61 e aos 62 anos, como podemos observar no gráfico número 6.

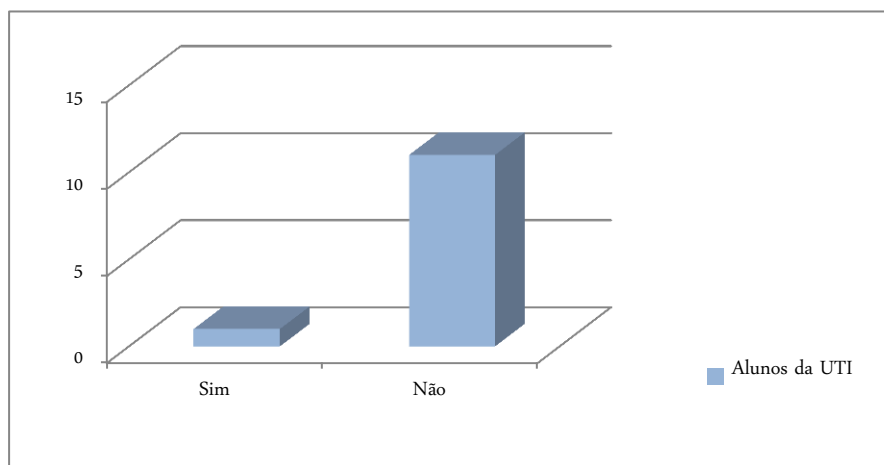
A idade mais baixa observada nesta amostra são os quarenta anos, no entanto, é possível ainda verificar que dois dos alunos entrevistados ainda se encontram em idade ativa e a exercer as suas profissões.

Gráfico 7: Qual a área profissional que exerceu durante a sua vida ativa?



Relativamente à área profissional dos participantes deste estudo, podemos destacar três áreas que registam um maior número de pessoas, sendo elas: a área administrativa; a área dos serviços e vendedores e a área dos operários. Seguidamente, com duas respostas, encontra-se a área da administração pública.

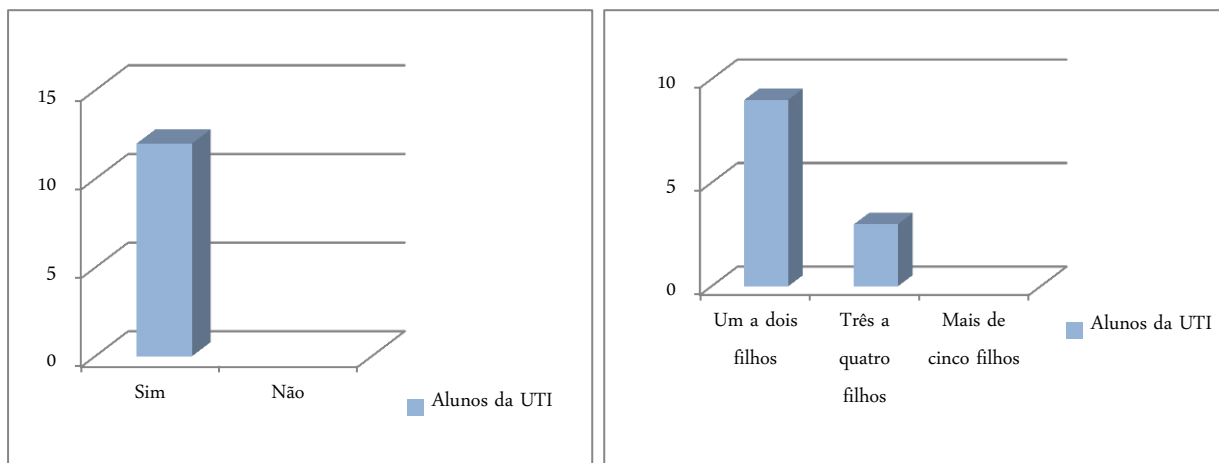
Gráfico 8: Atualmente continua a exercer algum trabalho remunerado?



Quanto à seguinte pergunta, a maioria dos inquiridos não exerce um trabalho remunerado, apenas um aluno dos doze, respondeu à questão com um sim, uma vez que ainda se encontra a desenvolver a sua atividade profissional.

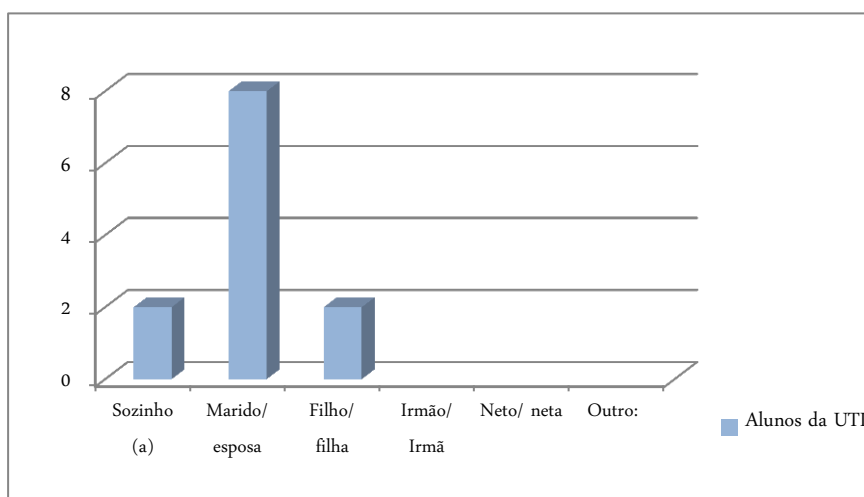
Gráfico 9: *Tem filhos?*

Gráfico 10: *Se sim, indique quantos?*



Relativamente à questão colocada no gráfico número 9, todos os alunos responderam que sim. Quanto ao número de filhos, as respostas mais frequentes foram: “um a dois filhos”, com o total de oito respostas, seguindo-se a opção: “três a quatro”, com o número de dois alunos.

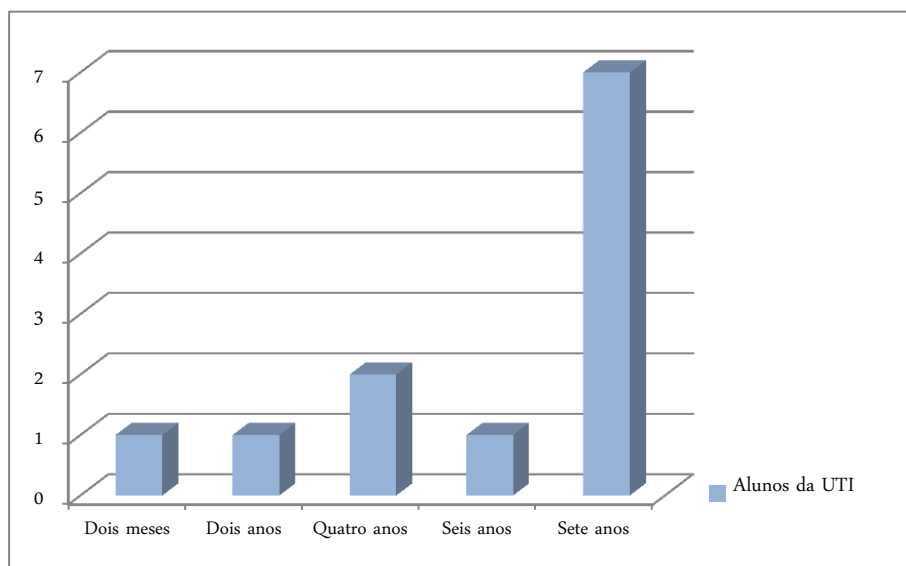
Gráfico 11: *Com quem vive?*



Relativamente a esta questão, a grande maioria dos alunos inquiridos responderam que viviam com o marido/ esposa. Dos restantes participantes do estudo, dois

responderam que viviam sozinhos e outros dois que viviam com o filho/ filha, como é possível observar no gráfico número 11.

Gráfico 12: *Há quantos anos frequenta a Universidades da Terceira Idade?*



Quanto à última pergunta colocada no questionário, podemos concluir que sete dos doze alunos frequentam a universidade desde a sua fundação, ou seja, há sete anos. De seguida, com o total de duas respostas, temos os alunos que frequentam há quatro anos e, por fim, com uma resposta cada, um aluno que frequenta há seis anos, outro há dois anos e um aluno que frequenta há apenas dois meses.

5.2 Apresentação e análise dos resultados das entrevistas

A primeira questão colocada aos participantes do estudo tem como objetivo conhecer o percurso de cada aluno relativamente à sua participação em algum tipo de grupo ou atividade antes de se inscrever na Universidade da Terceira Idade. Neste seguimento, através do quadro seguinte, podemos observar as respostas obtidas:

Quadro 1: *Antes de frequentar a universidade participava em alguma atividade ou grupo?*

Categorização das respostas	Número de respostas
	Total de entrevistas: 12
Não	9
Sim	3

Relativamente à pergunta colocada, nove dos doze alunos reponderam que não participaram em qualquer tipo de atividade ou grupo antes da sua entrada na UTI, por outro lado, os restantes três alunos, responderam afirmativamente. Estes dados revelam que a entrada para a UTI fomenta e promove a participação em grupos e atividades. Esta participação em atividades ou grupos proporcionam a aquisição de novas aprendizagens e o desenvolvimento pessoal de cada indivíduo, ao mesmo tempo que contribuem para o progresso de determinados grupos e atividades existentes na sociedade. Esta participação é benéfica, na medida em que ajuda os adultos envolvidos a sentirem-se membros participativos da sociedade e úteis pelo contributo que oferecem, favorecendo assim um envelhecimento ativo.

Num segundo momento, colocamos uma nova questão aos três alunos que já tinham tido um contacto com algum grupo/ou atividade, obtendo as seguintes categorias:

Quadro 2: *De que tipo?*

Categorização das perguntas	Número de respostas
	Total de entrevistas: 12
Grupo Vicentino dos Pobres	1
Renovamento Carismático Católico	1
Grupo de Cavaquinhos	1

Os três grupos referidos pelos alunos foram: o grupo dos Vicentinos dos Pobres; o grupo de Renovamento Carismático Católico e por último, um grupo de Cavaquinhos, como refere uma das alunas entrevistadas: *“Participei num grupo musical. Fui fundadora, eu e mais três amigas. Fomos fundadoras de um grupo de Cavaquinhos. Tiramos o curso de cavaquinhos e fundamos um grupo e andamos lá muitos anos, muito tempo. Mas depois eu aborreci-me e saí, tudo cansa, mas gostei. Eu gosto muito, aliás eu ando na Tuna da Universidade Sénior”* (Entrevista: AF1).

Quadro 3: *Há quanto tempo frequenta a Universidade da Terceira Idade?*

Categorização das respostas	Número de respostas Total de entrevistas: 12
Dois meses	1
Dois anos	1
Quatro anos	2
Seis anos	1
Sete anos	7

Sobre esta questão, a maioria dos alunos responderam que frequentam a universidade desde o início da sua fundação: *“ah...estou desde o primeiro ano, há sete anos”* (Entrevista: AF1). De seguida, dois dos alunos responderam que frequentam a UTI há quatro anos e por fim, com uma resposta cada, temos três diferentes situações: um aluno que frequenta há dois anos; outro há seis anos e, por fim, um aluno que começou a frequentar há apenas dois meses: *“há quase dois meses”* (Entrevista: AM12).

Quadro 4: *Quais foram as principais razões que o fizeram decidir inscrever-se na universidade?*

Categorização das respostas		Número de respostas Total de entrevistas: 12
Aprender mais	“Aprende-se muito a estar na vida”	3
Sair de casa/ rotina do dia-a-dia	Precisava de continuar a conviver com as pessoas	2

Fui incentivada para frequentar	1
Ocupação	5
Questões de saúde	2
Convívio	1
Já tinha frequentado outro local	1
Conversar	1
Conhecer novas pessoas	1
Continuar atualizada	1
Gostava de conhecer o funcionamento da universidade	1

Com a entrada na reforma, são muitos os aspetos na vida dos indivíduos que sofrem alterações, como a inexistência de horários a cumprir e as modificações quanto aos papéis sociais que desempenham na sociedade. O tempo livre é cada vez maior e com o passar do tempo os idosos começam a perder a motivação para realizar novas tarefas que proporcionam uma maior satisfação e bem-estar. Estes acontecimentos podem conduzir na maior parte das situações ao isolamento e a problemas ao nível cognitivo e psicológico.

Ao longo do processo de envelhecimento é importante continuar integrado na sociedade, nomeadamente nos diversos grupos existentes, bem como em ações de voluntariado, participação nas Universidades da Terceira Idade, entre outras atividades e convívios. Quanto a este aspeto, a sociedade, segundo Paúl (2005), desempenha um papel fundamental no envelhecimento, pois deve proporcionar aos seus cidadãos espaços e equipamentos acessíveis e destinados a toda a população de forma a responder às necessidades dos idosos e ainda garantir a participação destes na sociedade.

A partir dos testemunhos recolhidos, percebemos que as razões apontadas pelos alunos entrevistadas foram inúmeras, como é possível observar no quadro anterior. De todas as respostas, podemos destacar a ocupação como o principal fator de decisão no momento da inscrição na universidade, como refere uma das alunas: *“A ocupação. A ocupação e o saber mais ainda”* (Entrevista: AF4).

De seguida, encontra-se o fator da aprendizagem com três respostas e, ainda com duas respostas, a necessidade de sair de casa e da rotina do dia-a-dia em que se encontravam. Ao longo da realização das entrevistas, foram ainda apontados outros

motivos que levaram os alunos a inscrever-se, tais como: o fator saúde: “*estava muito doente, [...] e comecei a vir para aqui e melhorei um bocado*” (Entrevista: AF9); o convívio entre as pessoas; o estabelecimento de novas amizades; a oportunidade de conhecer o funcionamento de uma Universidade da Terceira Idade; entre outros, como podemos ver nas seguintes respostas:

“*Ah... porque eu gostava muito de ir, gostava de saber como é que a universidade funcionava e para sair da rotina do dia-a-dia. Estive para me inscrever nesse ano no Porto, nessa semana vi no jornal que ia abrir a Universidade Sénior aqui e eu ala que se faz tarde [sorrindo]*” (Entrevista: AF1);

“*As principais razões foram: para passar o tempo [pausa], conversar e vir conhecer outras pessoas*” (Entrevista: EM8);

“*É assim, convívio em primeiro lugar [pausa] e aprender alguma coisa, fica sempre alguma coisa*” (Entrevista: AF10).

Quadro 5: *Do seu agregado familiar mais alguém frequenta a universidade?*

Categorização das respostas		Número de respostas Total de entrevistas: 12
Sim	Marido	3
	Esposa	
Não		9

A partir da leitura do quadro 5, podemos verificar que as respostas obtidas podem ser divididas em duas categorias. Assim, nove dos doze alunos responderam que nenhum dos seus familiares participam na UTI, no entanto os restantes três responderam que sim: “*a minha mulher*” (Entrevista: AM8); “*frequenta o meu marido [sorrindo], estamos os dois [sorrindo]*” (Entrevista: AF11). Os participantes do estudo mencionaram ainda que, as principais razões para os seus familiares frequentarem são igualmente parecidas, como respondeu uma das alunas: “*Ele é aposentado e é uma pessoa que não gosta de estar muito tempo em casa, e assim é uma forma de sair, de aprender e de se divertir. Nós divertimo-nos bastante*” (Entrevista: AF11). No entanto, um dos alunos referiu que foi influenciado pela sua esposa a participar, afirmando que:

“*eu sou muito caseiro, depois tive problemas de saúde e estava-me a fechar muito em casa. Estava assim numa de desânimo, mas a minha mulher começou a dizer que aqui havia uma universidade e eu disse, se quiseres ir, eu também vou. Vim experimentar e estou a gostar [sorriu]*” (Entrevista: AM12).

Quadro 6: *Durante o seu percurso profissional voltou a frequentar a escola?*

Categorização das respostas		Número de respostas Total de entrevistas: 12
Sim	“Quando surgiu a oportunidade, voltei”	5
	Realização de formações ao longo do percurso profissional	
Não	Porque antigamente era só a quarta classe	7
	“Comecei a trabalhar com onze anos”	

Quanto à questão de saber se durante o percurso profissional voltaram a frequentar a escola, cinco alunos voltaram à escola quando surgiu de novo a oportunidade de continuar os estudos e os restantes sete referiram que não voltaram depois de iniciar o seu percurso profissional, tal como é possível ver nos exemplos a seguir apresentados:

“*Quando eu era pequena, não tive hipóteses*” (Entrevista: AF11).

Quadro 7: *Se não, gostava de ter continuado?*

Categorização das respostas		Número de respostas Total de entrevistas: 7
Sim	Por gostar de aprender	3
	Aprendia muito bem na escola	
	Era um desejo	
Não	Não gostava muito de estudar	4

O quadro anterior permite-nos verificar que do total de entrevistados, três dos alunos gostariam de ter continuado os estudos, mas por outro lado, os restantes quatro afirmaram que não. De entre as respostas obtidas, salientamos ainda os vários motivos que conduziram a esta decisão: sendo eles os fatores ligados à história de vida de cada um e ainda a vontade de querer aprender mais, tal como ilustram os exemplos seguintes:

“Oh, claro que gostaria... Gostaria. Mas na altura não tive hipóteses”
(Entrevista: AF5);

“Gostava, porque eu gostei sempre de aprender... Nunca é tarde para aprender e eu gostei sempre. E aprendia muito bem na escola, mas fui servir [...]”
(Entrevista: EF6);

“Gostava e estou arrependida. Muito arrependida [sorrindo]. Quando tinha 50 anos ainda tentei estudar, mas já não adiantava nada [...]. Eu estava com aquela loucura de continuar. Era um desejo que eu tinha [...]” (Entrevista: AF10).

Quadro 8: *Se sim, qual foi o fator principal para a sua decisão?*

Categorização das respostas	Número de respostas Total de entrevistas: 12
Quando tive oportunidade, voltei	3
Continuar atualizada na sua área profissional	1
Ficar com as equivalências obtidas em Angola, quando regressou a Portugal	1

As principais razões apontadas pelos alunos, para o facto de voltarem a frequentar a escola, podem ser agrupadas em três categorias, como podemos consultar no quadro 8. A primeira razão referida por três alunos está relacionada com a falta de oportunidade de continuar os estudos em criança, como podemos ver na seguinte resposta: *“A minha mãe tirou-me da escola para ajudar a criar os meus irmãos. Só depois dos quarenta anos é que vim fazer a quarta classe”* (Entrevista: AF2).

As restantes duas respostas dos participantes do estudo foram as seguintes:

“Fiz várias formações, muitas formações. Tinha de estar dentro de tudo, das leis, de tudo. Isso é o principal e fui condecorada com isso, por ser muito aplicada e séria” (Entrevista: AF4);

“Voltei. Ah, estive em Angola e vim [pausa] sem documentos nenhuns e pedi para o Ministério da Educação uma equivalência ao nono ano, não me deram, mandaram-me fazer o exame ADOC. Revoltei-me e fui para um psiquiatra e aquela história toda e depois espevitei e fui para o liceu, andei até ao décimo ano, depois não fiz mais, saí” (Entrevista: AF1).

Quadro 9: *Quais as disciplinas que frequenta aqui na universidade?*

Categorização das respostas	Número de respostas Total de entrevistas: 12
Francês	2
Espanhol	4
Italiano	2
Literatura	6
Artes decorativas	1
Artes florais	1
Hidrogenástica	2
História	4
Português	6
Música	3
Matemática	2
Tai Chi	6
Arraiolos	1
Cidadania	2
Poesia	1
Arte dramática	2
Cavaquinho	3
Canto	4
Psicologia	5

Ginástica	3
Dança	3
Informática	2

O acesso à educação é um direito de todos os cidadãos, assim como a educação direcionada para a terceira idade, que deverá contribuir para a promoção da autonomia, para a compreensão das mudanças que ocorrem ao longo do seu próprio desenvolvimento, preparando os idosos para enfrentar os novos desafios que vão surgindo e, ainda, procura desenvolver as capacidades dos adultos através da realização de novas atividades.

O objetivo principal da educação ao longo da vida é preparar os indivíduos para os seguintes aspetos: para a cidadania e a participação ativa na sociedade; para uma vida autónoma e informada, como refere Lima (2007).

Cada universidade oferece aos seus utentes um leque bastante alargado de áreas curriculares e atividades que cada aluno pode escolher e participar de acordo com as suas preferências. Das atividades existente na USRN, podemos destacar: a Literatura Portuguesa, o Espanhol, o Italiano, o Inglês, o Francês, a História de Portugal, a Hidroginástica, a Natação, o Canto, a Arte Dramática e Poesia, a Psicologia da Saúde, entre outras atividades culturais, lúdicas, desportivas, educativas e de convívio desenvolvidas pela instituição.

As Universidades da Terceira Idade, em Portugal, funcionam fora do sistema escolar e normalmente encontram-se inseridas em Instituições Particulares de Solidariedade Social, em Associações, Escolas Profissionais, Autarquias, entre outras. Tal como nas restantes universidades do país, a USRN funciona segundo os princípios da aprendizagem informal, não existindo avaliação nem certificação dos adultos, permitindo a cada participante escolher as áreas com que mais se identificam.

A oferta educativa destinada à terceira idade deve ser desenvolvida segundo as características, os interesses, as expectativas e nível de formação do grupo em particular de forma a promover a participação ativa dos adultos nas diversas dinâmicas da universidade e da comunidade (cf. Pinto, 2008).

No quadro 10, podemos conhecer as diferentes disciplinas que os alunos entrevistados frequentam na universidade e observar as que obtiveram uma maior escolha por parte destes. Assim, é possível concluir que a Literatura, o Português e o

Tai Chi são, efetivamente, as disciplinas nas quais recai uma maior escolha. De seguida são apresentados alguns exemplos, que ilustram a preferência dos alunos entrevistados:

“Agora são poucas, no início tive 23. Agora, não faço ideia, tenho todas da parte da tarde. [Pausa] ah... Historia [pausa], Português, Literatura, [pausa] Artes Decorativas, ui são tantas que eu agora bloqueei. Música, Matemática, que começou este ano” (Entrevista: AF1);

“Olhe, [pausa] a Hidroginástica, é um prazer para mim” (Entrevista: AF2);

“Olhe, eu frequento, Português, Literatura que eu adoro e adoro a senhora [...] tenho agora Psicologia da Saúde, que também gosto muito, [...] depois Dança à Segunda-feira, já tive Ioga, que era uma coisa que eu adorava, mas depois o professor foi-se embora. Agora tenho os Cavaquinhos e toco muito bem, para mim foi fácil aprender. Faço parte do Grupo Cantares da Universidade Sénior, cantares e cavaquinhos. Nunca pensei que ia na minha vida aprender a tocar cavaquinhos” (Entrevista: AF6);

“Eu estou a frequentar o Português, História do Mundo, [pausa] e a... Psicologia da Saúde” (Entrevista: AM8);

“Olhe, cinco talvez [pausa]. Artes Florais, Espanhol, Psicologia da Saúde, Tai Chi, uhm... [pausa] ainda falta uma, a Informática” (Entrevista: AF10);

“Frequento o Italiano, o Francês, frequento o Cavaquinho e o Canto” (Entrevista: AF11).

Quadro 10: *Qual a razão da sua escolha?*

Categorização das respostas	Número de respostas
	Total de entrevistas: 12
Gosto pessoal	10
Pela oportunidade de fazer novas aprendizagens	4
Horário das aulas	3

Professores	3
Para fazer exercício físico	2
Melhor o equilíbrio corporal	1
Conhecer novas pessoas	1
Partilhar conhecimentos	1

No quadro 10, apresentamos as principais categorias de respostas relativamente à questão sobre as razões para a escolha das disciplinas.

As principais razões apontadas pelos alunos encontram-se essencialmente ligadas: aos seus gostos pessoais; ao objetivo de querer aprender mais sobre determinada área e, ainda, ao horário das aulas, sendo que a resposta obtida mais comum foi o “gosto pessoal”, como refere a seguinte aluna: *“Olhe, é assim, Artes Florais, eu gosto muito de fazer arranjos. Espanhol, gostava muito de aprender a falar espanhol [sorrindo], era a única língua que me incentivava, não sei. Ah... depois Tai Chi era para fazer um bocado de ginástica e equilíbrio postural, que é muito importante. Ah, Informática é porque queria aprender computadores com esta idade, mas pronto [sorrindo]. Foram aquelas que depois de ler mais me iludiram. Pronto, fui iludida por aquilo que mais gostava e gosto”* (Entrevista: AF10).

Sobre esta questão, obtivemos ainda diferentes razões, como podemos verificar nos seguintes exemplos:

“[...] Olhe, o Português, adoro. Não sei se será pela pessoa, ah... a Literatura também, a professora é fantástica e a... [pausa] e eu quase não sei definir quais delas é a melhor. Mas é assim, a gente ouve as professoras e não se cansa de as ouvir. É bom” (Entrevista: AF2);

“Por exemplo: Arte Dramática, que é poesia e eu gosto imenso de poesia, gosto imenso de ler, de maneira que também me inscrevi em Literatura Portuguesa que me fascina bastante. Por exemplo a Ginástica, o Ioga, o Tai Chi gosto e Ginástica Geriátrica também, acho que me faz bem” (Entrevista: AF5);

“Porque eu gosto de estar sempre a aprender, gosto muito da Psicologia em Saúde porque é uma coisa que eu adoro. Nós aprendemos sempre [...]. Literatura também adoro, já viu o que é Literatura? É tão bom. É uma aula que a professora tem a sala superlotada” (Entrevista: AF6);

“O horário... Gosto de Psicologia da Saúde. Eu acho que é ótimo. Eu gostava de ser psicóloga, então no fundo também me ajuda nessa área. Estamos sempre a aprender e posso ajudar outras pessoas também. Aqui temos dois partidos, recebemos e podemos partilhar, o que é ótimo” (Entrevista: AF7);

“Olhe, a razão foi esta... Portanto, ocupar os dias todos menos os de quarta-feira, porque eu tenho as consultas de ortopedia sempre às quartas-feiras e para não estar sempre a faltar. Foi mais por ocupar o tempo, a minha razão foi ocupar o tempo” (Entrevista: AM12).

Quadro 11: *De todas as disciplinas que frequenta, indique as que mais gosta e onde sente mais valorizado?*

Categorização das respostas	Número de respostas Total de entrevistas: 12
Português	2
Hidroginástica	1
Tai Chi	1
Matemática	1
Psicologia	1
Artes decorativas	1
Artes plásticas	1
História	1
Canto	2
Música	1
Cavaquinho	1

A motivação e o estabelecimento de objetivos são fundamentais para o bem-estar físico, social e cognitivo dos adultos. Para tal, é importante que os idosos se sintam valorizados, capazes de desenvolver as diversas dinâmicas e atividades que lhes são propostas nas diferentes disciplinas da UTI, mas também motivados para participar e satisfeitos com os resultados e melhorias que se fazem sentir a curto e a longo prazo nas suas vidas. Como refere Almeida (2006), a motivação é um fator fundamental para

ultrapassar as perdas e as dificuldades existentes ao longo de todo o processo de envelhecimento.

As disciplinas identificadas pelos alunos como aquelas em que sentem uma maior valorização e, ao mesmo tempo, que contribuem de uma forma enriquecedora para as suas vidas são: o Português, o Canto, a Matemática, a Hidroginástica, o Tai Chi, entre outras, tal como é possível observar no quadro número 11 e nas respostas apresentadas de seguida:

“É a Matemática, a Arte Dramática, a Poesia. Mas gosto de tudo” (Entrevista: AF1);

“Não falando na Hidroginástica, que me dá uma satisfação enorme, é como eu digo, gosto de Psicologia. Tenho assistido às vezes a outras disciplinas que eu não estou inscrita... Eu acho que gostava de andar em todas, mas não pode ser [sorrindo]” (Entrevista: AF2);

“Olhe, eu gosto muito da Cidadania. Adoro, gosto muito da professora. Gosto muito de Português e de História. Eu acho que gosto muito de todas” (Entrevista: AM12).

Quadro 12: *Qual o principal motivo da sua escolha?*

Categorização das respostas	Número de respostas Total de entrevistas: 12
Valorização pessoal	1
Gosto pessoal	3
O convívio	1
Os professores	1
Reviver os acontecimentos do passado	1
Ajuda a melhorar o estado de espírito	1
Os exercícios ajudam a nível físico	2
Um sonho que gostava de realizar	1

As principais razões apontadas pelos alunos para a escolha das disciplinas, foram: os gostos pessoais, ou seja, escolheram as áreas que mais gostavam de aprender e que

até então ainda não tinham tido a oportunidade, como refere uma das alunas: *“eu nem sabia que gostava assim tanto de cantar [pausa]. Quando eu era nova cantava no campo [pausa], pronto. Mas depois durante muitos anos nunca mais cantei. Depois descobri que afinal tinha jeito para cantar, que gostava e gosto muito [risos]”* (Entrevista: AF11).

Foram ainda destacadas outros fatores, como a oportunidade que a universidade oferece aos seus alunos para realizar atividades físicas diversas; mas também a valorização pessoal sentida a partir da sua participação; o convívio existente; os professores e a forma como os conhecimentos são transmitidos, como podemos consultar nos seguintes exemplos:

“Primeiro, porque quando está bom tempo fazemos ao ar livre. Gosto imenso do ar livre [sorri] e depois sinto-me bem com a Ginástica que a professora dá” (Entrevista: AF5);

“Olhe, primeiro, acho que gosto dos exercícios e depois acho que me alivia muito o espírito, a cabeça e a mente. Acho que é muito bom” (Entrevista: AF10);

“Porque às vezes eu estou triste, e o cavaquinho põe-me alegre. [...] No dia que eu tenho o cavaquinho, quando vou embora, vou toda contente. Eu chego a casa e até parece que a casa é outra, está mais viva [sorrindo], está mais limpinha, têm um ar alegre. O cavaquinho é muito bom” (Entrevista: AF6);

“Pronto, para já... coisas que eu aprendi quando era pequeno e já me esqueci, agora estou a reviver umas certas coisas, não é? Coisas antigas” (Entrevista: AM8).

Ao longo do processo de envelhecimento é importante desenvolver de forma multidisciplinar todas as dimensões do ser humano, desde os aspetos sociais aos aspetos biológicos e psicológicos dos adultos. Assim, a Universidade da Terceira Idade proporciona aos seus alunos o estabelecimento de laços sociais; o desenvolvimento de competências que desconheciam ou que ainda não tinham sido bem trabalhadas e o desenvolvimento das capacidades cognitivas, ajudando-os a sentirem-se mais ativos e participativos na sociedade. Através dos vários estudos realizados, é possível verificar as vantagens e os efeitos do treino cognitivo nos idosos, assim, segundo Lemaire &

Bherer (2012), é importante estimular e explorar as competências de cada um, independentemente da idade, de forma a evidenciar o potencial do adulto.

Quadro 13: *Qual a atividade ou atividades com que mais se identifica?*

Categorização das respostas	Número de respostas
	Total de entrevistas: 12
Atividades artísticas	1
Desporto	2
Música	1
Passeios	3
Piqueniques	1
Um pouco de tudo	2
Não participo nas atividades	3
Ainda frequento a universidade à pouco tempo	1

Relativamente à questão sobre as atividades com que os participantes do estudo mais se identificam, obtivemos diferentes resultados, como é possível consultar no quadro número 13. Desta análise, podemos concluir que os “passeios” e as atividades desportivas foram as atividades mais destacadas pelos alunos:

“Eu gosto de tudo [sorrindo], gosto de tudo, gosto de Ginástica [...] (Entrevista: AF1);

“Passeios, passeios é fantástico. As visitas guiadas são muito boas. Teatros, Cinemas, já fomos ver Revistas, coisas que eu vi pela universidade que eu nunca vi fora dela, pronto” (Entrevista: AF2);

“Ah... temos passeios, por exemplo, este ano que passou gostei muito de uma visita a Coimbra. Foi a mais importante, quer dizer, já fomos a muitas, mas esta! O meu marido levava-me a Coimbra e era a volta daqueles prédios todos, agora fui conhecer. Era isso mesmo que eu queria e acho que me deu muito prazer” (Entrevista: AF4);

“A mim, o que mais me incentiva é mesmo as aulas. Os passeios, evidentemente que gosto muito, dos piqueniques que a gente faz, o convívio, para mim é isso” (Entrevista: AF10).

Por outro lado, três dos doze alunos responderam que não participavam nas restantes atividades da universidade, como podemos observar no seguinte exemplo: *“Eu por acaso não entro assim em nada, gosto imenso de arranjos florais e dessas coisas todas, mas não ando [pausa]”* (Entrevista: AF5).

Quadro 14: *Na sua opinião, a participação na universidade contribui para um aumento da sua qualidade de vida?*

Categorização das respostas		Número de respostas Total de entrevistas: 12
Sim	Ajuda muito	12
	Claro que sim	
	“Acho que sim”	
	Sem dúvida	

A qualidade de vida na terceira idade encontra-se relacionada com o envelhecimento bem-sucedido e com o conceito de felicidade. Este é ainda um conceito que abrange inúmeros domínios do ser humano. Assim, durante todo o processo de desenvolvimento é fundamental promover uma educação ao longo da vida e ao mesmo tempo a autonomia e independência, pois só assim é possível viver uma velhice bem-sucedida e com qualidade.

Relativamente às respostas dos alunos entrevistados sobre esta questão, é possível concluir que todos os participantes reconhecem os benefícios e contributos que a Universidade da Terceira Idade oferece para as suas vidas. Assim, obtivemos algumas das seguintes respostas:

“Ah sim, sim. Então ajuda muito” (Entrevista: AF3);

“Sem dúvida nenhuma... Sem dúvida” (Entrevista: AF7);

“Eu acho que sim, acho que sim. Acho que isto é muito bom” (Entrevista: AM12).

Quadro 15: *Se sim, de que forma contribui?*

Categorização das respostas		Número de respostas
		Total de entrevistas: 12
Ao nível da saúde	Melhora a memória	2
Bem-estar	Sentem-se mais felizes	4
	Novas motivações	
	Preenchimento da mente	
	Ajuda a esquecer os problemas e preocupações	
	Maior vontade de se cuidar	
	Maior vontade de viver	
Convívio e participação social	Conhece-se novas pessoas	8
	Conversar	
	Oportunidade de participar em diversas atividades	
Constante atualização	Partilha de conhecimentos	1
	Desperta para novos interesses	
	Proporciona novas aprendizagens	
Melhorias ao nível físico	Realização de atividades desportivas	1
Ocupação do tempo livre	Sair de casa	2
	Ter novas rotinas e objetivos	

A qualidade de vida está ligada ao bem-estar dos indivíduos e, deste modo, relaciona-se com todas as dimensões social, física, psicológica e espiritual. Neste processo, os adultos fazem a sua própria avaliação sobre as suas preferências e perspetivas pessoais (cf. Grilo & Pedro, 2005).

Para Cummins (1997) citado por Canavarro (2010: 9), a qualidade de vida é constituída por sete domínios, sendo eles: “bem-estar material, saúde, produtividade,

intimidade, segurança, comunidade e bem-estar emocional”. Partindo da experiência dos adultos entrevistados, a Universidade da Terceira Idade contribui para sua qualidade de vida na medida em que, aumenta o seu bem-estar físico e psicológico; proporciona o convívio e a interação social, como refere uma das nossas entrevistadas: *“Primeiro, nós estamos divertidos e contentes e isso faz logo muita diferença. Os convívios, por exemplo, os passeios que nós fazemos; conhecemos outras pessoas, ah... diferentes até de nós e isso enriquece bastante”* (Entrevista: AF11); contribui para a melhoria da saúde a todos os níveis e melhora psicologicamente o estado das pessoas, como podemos constatar através do seguinte testemunho apresentado por uma das participantes do estudo: *“Já agora, vou dar um exemplo, foi no primeiro ano que abriu a universidade. Na primeira semana fomos a apresentação de uma aula e tinha lá uma senhora que era professora e estava aposentada. Estava muito deprimida e muito em baixo, isto na primeira semana. Na semana seguinte, esta colega que veio à aula tinha rejuvenescido dez anos. Aquela senhora estava completamente diferente, só em oito dias. Realmente eu noto uma qualidade de vida nas minhas colegas espantosa”* (Entrevista: AF7).

A partir das respostas obtidas é ainda possível verificar que a participação dos adultos na Universidade da Terceira Idade conduz a vários benefícios, pois para além dos aspetos referidos anteriormente, proporciona o desenvolvimento de inúmeras atividades, preenchendo o tempo livre dos adultos de uma forma saudável e enriquecedora; cria rotinas e novos objetivos de vida; permite a partilha de conhecimentos com os restantes participantes, mas também a aprendizagem de novos conteúdos, ou seja, *“funcionam como uma troca de saberes entre os conhecimentos adquiridos ao longo da vida de maneira empírica e informal, com os conhecimentos científicos ministrados pelos professores”* (Montorio & Neto, 2008: 52).

Estas dinâmicas ao nível do bem-estar dos adultos conduzem a diversos benefícios dos quais podemos destacar o aumento da motivação, que por sua vez proporciona aos adultos uma maior vontade de se cuidar, de viver e de ter novos objetivos de vida. Todos estes aspetos contribuem para uma melhor qualidade de vida dos utentes das Universidades da Terceira Idade, como podemos observar nos diferentes testemunhos recolhidos:

“A gente fica mais satisfeita, mais alegre, mais animada” (Entrevista: AF2);

“Primeiro porque conhecemos outras pessoas, convivemos. Se estivesse em casa a esta hora provavelmente já estaria a pensar no jantar, a fazer o jantar, ou então a ver televisão, ou a ler um livro. Assim, aqui não. Converso, falo... Se estivesse em casa, metia-me ali e nem fazia ginástica, nem nada. Ia ser muito complicado, porque nós, pelo menos eu preciso de andar e de movimentar e em casa ficamos mais parados” (Entrevista: AF5);

“Porque tira-me mais peso da cabeça. Eu fico com a cabeça mais levezinha, em relação ao que eu andava. Quando venho eu estou bem. Às vezes estou em casa atordoada, negra e triste, porque também tive um desgosto muito grande por causa de uma sobrinha minha, que Jesus levou para ele. Era um peso muito grande para mim, às vezes venho com um peso e chego aqui e não me lembro de nada, sai-me. Gosto muito da Universidade Sénior, adoro” (Entrevista: AF6);

“Enquanto vimos para aqui esquecemo-nos da maior parte dos problemas, quem os tem. Quem não os tem, também ajuda, porque assim esquece. Se uma pessoa estiver em casa, está sempre a pensar em coisas que às vezes até nem têm razão de ser, não é? Assim convivemos com pessoas, rimo-nos e o rir faz bem, porque parece que se uma pessoa se rir dura mais anos e pronto, passamos o tempo assim [sorrindo]” (Entrevista: AM8).

No período da velhice é importante que os indivíduos consigam manter os seus objetivos e projetos de vida; as suas atividades de vida diária, como atividades físicas, cognitivas e sociais que lhes permitam ser autónomos, manter a sua qualidade de vida e usufruir de uma velhice bem-sucedida (cf. Paúl, 2005). No entanto, por vezes os adultos sentem alguns receios no que diz respeito à sua qualidade de vida, pois temem não conseguir manter a médio e longo prazo um envelhecimento com qualidade e bem-sucedido. Quanto a este aspeto, uma das alunas entrevistadas refere que a UTI: *“Contribui para o preenchimento total da mente, do amor, da vida, de tudo... de tudo. Porque é sempre a palavra Universidade Sénior e os Séniores estão muito encostados à parede. Eu não sei o que vai ser de mim daqui a algum tempo. Estou com receio agora, porque é assim sou aposentada e o meu marido também. Eu não sei se vou ter dinheiro, para quê? Para comprar os medicamentos, naturalmente o meu marido quando faz*

aquelas crises também é terrível, tem de andar sempre medicado e comer... Nós temos receios, porque agora não trabalhamos, não é?” (Entrevista: AF4).

Os adultos ao longo da vida e, em especial no período da velhice, deparam-se com inúmeros problemas e situações que dificultam o processo de envelhecimento, para tal existem um conjunto de políticas direcionadas para a terceira idade, com o objetivo de salvaguardar os interesses dos idosos, bem como proporcionar uma maior qualidade de vida, como é o caso da alínea a) do Artigo 72º da Constituição da República Portuguesa (disponível em <http://www.constituicao.pt/artigo-72-o-terceira-idade/>) que refere que “as pessoas idosas tem direito à segurança económica e a condições de habitação e convívio familiar e comunitário que respeitem a sua autonomia pessoal e evitem e superem o isolamento ou marginalização social”.

Quadro 16: *Acha que desde que começou a frequentar as aulas, isso de algum modo trouxe mudanças para a sua vida?*

Categorização das respostas	Número de respostas
	Total de entrevistas: 12
Talvez	1
Sim	7
Não	4

Ao nível das mudanças sentidas por cada aluno, obtivemos três diferentes respostas, por um lado, temos os alunos que não sentiram grandes mudanças desde que começaram a frequentar a universidade, com o total de quatro respostas: “*Mudanças em si, não. Só foi as mudanças de enriquecimento nas disciplinas que frequento, mais nada. O enriquecimento na vida pessoal, não*” (Entrevista: AM8). Por outro lado, com o maior número de respostas temos os alunos que consideram que a sua participação conduziu a mudanças significativas para as suas vidas, referindo que:

“Quando eu não frequentava a vida era diferente, era uma rotina” (Entrevista: AF1);

“Eu acho que trouxe, até para a minha casa” (Entrevista: AF6);

“Talvez. Porque tenho mais contacto com as pessoas. Ah... tenho tido outras oportunidades de sair, de ir [pausa] passear, acho que sim. Estou muito mais ativa” (Entrevista: AF11);

“Mudou, em ter horários para cumprir e o sair de casa” (Entrevista: AM12).

E por fim, com apenas uma resposta, temos um aluno que demonstrou incerteza/dúvida acerca das mudanças que ocorreram na sua vida, respondendo à questão com “talvez”.

Quadro 17: O que mudou?

Categorização das respostas		Número de respostas
		Total de entrevistas: 12
Interação com novas pessoas	Convívio	3
	Maior contato com outras pessoas	
Aumento do bem-estar emocional	Esquecer os problemas	3
	Aumenta a felicidade	
	Melhora o estado de espírito	
Melhoria ao nível social	Vontade para sair de casa	6
Fiquei mais ativo (a)	Oportunidade de participar em novas atividades	1
Melhoria ao nível físico e cognitivo		2
Melhoria na relação com os familiares mais próximos		2
Horários a cumprir		2

Quanto ao tipo de mudanças ocorridas após terem começado a frequentar a universidade, os alunos referiram que com a sua participação tiveram a oportunidade de fazer novas amizades e de interagir com diferentes pessoas, como refere uma das alunas: *“Ora bem. É precisamente aquilo que eu digo... Eu sou muito faladora [sorri], e o conviver com as outras pessoas, que se não fosse aqui provavelmente não as conhecia, não é? De maneira que, é mais o convívio que eu acho bom. Quando há*

espetáculos, gosto de participar e gosto de ir ver. É isso tudo, é muito bom...” (Entrevista: AF5).

Uma outra alteração sentida é ao nível emocional, pois ao longo do tempo, começaram a sentir um maior bem-estar e satisfação e, ainda, mudanças ao nível físico e cognitivo.

As atividades desenvolvidas na universidade proporcionam um envelhecimento mais ativo e saudável, como refere a nossa entrevistada: *“Quando eu não frequentava a vida era diferente, era uma rotina”* (Entrevista: AF1).

Tal como os testemunhos dos participantes do estudo, podemos concluir, segundo Montorio & Neto (2008), que as Universidades proporcionam o estabelecimento de relações sociais; estimulam a partilha de saberes; promovem a participação dos alunos nas atividades; ajudam a reestruturar o tempo livre dos adultos e desenvolvem através das práticas educativas da educação permanente, a cidadania e a atualização dos conhecimentos dos adultos.

No quadro número 17, podemos observar as diferentes mudanças sentidas pelos alunos do presente estudo.

Quadro 18: *Qual o seu grau de satisfação na participação das dinâmicas da universidade?*

Categorização das respostas	Número de respostas Total de entrevistas: 12
Muito bom/ gosto muito	8
Estou satisfeito (a)	4

A Universidade Sénior da Região Norte tem como missão proporcionar “um bem-estar físico e psicológico do público sénior, com recurso a várias atividades, de acordo com os monitores/formadores disponíveis em regime de voluntariado e tendo em atenção as solicitações dos alunos inscritos” (Regulamento Interno da Instituição - Artigo 3º).

Na educação direcionada para a terceira idade é fundamental envolver os adultos nas atividades existentes, bem como na comunidade onde está inserido. Quanto maior for o nível de integração dos adultos, maior será a motivação e a satisfação dos alunos, tal como refere Osorio (2005), é importante desenvolver ações em que os adultos se sintam implicados e integrados, de forma a obter um maior sucesso da intervenção.

A satisfação dos alunos relativamente às dinâmicas da universidade é positiva, pois as respostas obtidas ao longo da realização das entrevistas mostram que os alunos se sentem bastante satisfeitos com as dinâmicas desenvolvidas, como podemos observar no quadro número 18 e nos seguintes exemplos apresentados:

“Gosto muito, muito... Gosto muito da Universidade Sénior. Ora bem, gosto muito de tudo, só não gosto quando as pessoas começam a passar por cima, a encostar uma pessoa. [...] Mas é mau, porque as pessoas podiam-se compreender uns com os outros. Afinal de contas já não vamos para novos. Nós devíamos ser amigas umas para as outras” (Entrevista: AF6);

“Estou muito satisfeito com isto. É evidente que gostaria de frequentar mais, mas uma pessoa também não se pode dedicar só a isto” (Entrevista: AM8);

“Acho que sim, não ponho nada de lado. Gosto de tudo. Gosto de tudo um pouco, sim” (Entrevista: AF10);

“Olhe, eu gosto delas todas pela brincadeira, boa disposição, pela camaradagem, pelos professores. Os professores são muito bons, muito bons” (Entrevista: AM12).

Quadro 19: *A participação na Universidade da Terceira Idade contribuiu para um envelhecimento ativo e bem-sucedido?*

Categorização das respostas		Número de respostas Total de entrevistas: 12
Sim, contribui	Para melhorar a saúde	11
	As pessoas ficam mais motivadas	
	As UTI ajudam a criar rotinas e motivos para sair de casa	
	A aprendizagem é constante	
	O convívio com novas pessoas	
Não sabe se pode continuar a ter um envelhecimento bem-sucedido.	1	

Para avaliar se o envelhecimento é ou não bem-sucedido existem duas teorias, a teoria da atividade e a teoria do desligamento. Segundo a primeira teoria, é importante que os indivíduos se sintam ativos e capazes de enfrentar os novos desafios que vão surgindo nas suas vidas, através do estabelecimento de relações sociais; deve ainda manter os seus objetivos de vida e os papéis que desempenham na sociedade, para que estes se sintam integrados. Quanto à teoria do desligamento, o envelhecimento bem-sucedido pode ser avaliado pela interação que é estabelecida entre o indivíduo e o meio. Assim, é importante que o indivíduo aceite as novas alterações ocorridas durante o seu processo de envelhecimento de uma forma positiva.

Quanto à questão: “*A participação na Universidade da Terceira Idade contribuiu para um envelhecimento ativo e bem-sucedido?*”, a grande maioria dos entrevistados responderam que sim, apenas uma aluna afirmou que: “*É assim... Eu acho que para mim o envelhecimento tem sido gradual. Vai-se passando um ano de cada vez, porque tenho tido este problema de saúde e agora deparamo-nos com os anos e os filhos trabalham. Eu não sei se vai ter qualidade, ou se não vai. Porque a qualidade de vida é se eu tivesse gente à minha volta. Se eu tiver sozinha tenho solidão, não é? Eu vou viver na solidão e mesmo com a universidade ou eu me distraio um pouco, toco e canto, porque o meu marido está lá, ouve-me, mas... Mas eu posso ter dias depressivos também já, porque se eu não tiver aulas ou se tiver o cansaço de casa, posso ficar um pouco*” (Entrevista: AF4).

Neste caso em particular, a entrevistada menciona a falta de um maior apoio familiar, uma vez que o marido vive uma situação de saúde bastante complicada e, por outro lado, os filhos por motivos profissionais não estão muito presentes, como referiu anteriormente. O apoio dos elementos familiares e as relações estabelecidas são muito importantes para que o idoso consiga viver esta fase da melhor forma e com uma maior qualidade de vida. Assim, uma boa relação familiar proporciona aos idosos um maior bem-estar, segurança pessoal e estabilidade emocional para viver esta fase da melhor forma. Tal como refere Agostinho (2004), os laços familiares são para os idosos um suporte fundamental, na medida em que ajudam a definir novos papéis sociais ao mesmo tempo que contribuem para um envelhecimento bem-sucedido.

Relativamente aos restantes entrevistados é possível observar uma grande unanimidade entre as respostas obtidas, na medida em que a maioria dos adultos sentem os vários benefícios e vantagens que surgiram desde que começaram a frequentar as

dinâmicas da universidade, como podemos verificar nas respostas obtidas através das entrevistas:

“No geral, sim. [...] Eu vou-lhe dizer o seguinte, eu vejo que às vezes eu quero determinadas palavras e estão esquecidas, ouço-as e fico a pensar, será que estou a dizer corretamente, porque está esquecido, e aqui não. Está sempre a ser renovado (Entrevista: AF1);

“Eu acho que sim, porque às vezes as pessoas que vêm para aqui, porque o médico aconselhou a vir, por estar em depressão, ou assim... Vejo perfeitamente que ao longo do ano vão melhorando” (Entrevista: AF5);

“Exatamente. Acho que é bom. Eu já trouxe para aqui três senhoras [sorrindo]. Porque eu vou e louvo lá fora [...] “oh senhora devia de ir para a universidade que eu frequento, porque é muito bom...” E é, realmente é. Só que às vezes as pessoas não se compreendem e eu fico triste. Pronto, mas imagine que eu já trouxe três senhoras para aqui [sorrindo]” (Entrevista: AF6);

“Todas as pessoas deviam participar, porque no fundo é sempre qualidade de vida e o aprender e o saber é sempre bom, não ocupa lugar. Aprendemos com a velhice e também com a juventude [sorrindo]. A juventude aprende com a experiência de vida das pessoas da Universidade Sénior, mas nós também muita coisa com os jovens” (Entrevista: AF7);

“Eu penso que sim. As pessoas vivem mais [pausa] e eu faço voluntariado num hospital e nota-se. Porque as pessoas convivendo e juntando-se a outras pessoas não pensam nas doenças e ultrapassam mais” (Entrevista: AM8);

“Ai, com certeza. Eu acho que sim! Eu acho que se envelhece com mais dignidade, com mais vontade até de se arranjar, [pausa] de sair, ter as rotinas normais: “tenho de ir a tantas horas para aqui; tenho de... não sei o quê; tenho de me encontrar com esta amiga; tenho de ir a tal sítio...” Acho que sim, faz a pessoa mais motivada, mais despachada, eu acho que sim [...]. Eu acho que sim, para mim isso é fácil, porque é como disse à menina, não vou fazer nenhum exame, nem vou tirar boa nota. Pronto, é para estar aqui para conviver, sempre

se aprende. Às vezes quando me ponho a pensar, eu tenho esta idade ou estarei enganada? Eu já nasci em 41, daqui a pouco faço 72, mas eu não me convenço [sorrindo]. Às vezes eu digo assim: é impossível, então antigamente eu via a minha avó, a minha mãe com 70 anos e já não lhes apetecia fazer nada, já eram velhos. Agora não, velhos são os farrapos, não é? A minha mentalidade está assim, sei lá? Como quando tinha os meus trinta anos ou quarenta. Às vezes ponho-me a pensar: ai como é que eu era. Eu pensava assim? Eu acho que isto faz muito bem às pessoas e à mente, ajuda a desenvolver e a envelhecer com mais dignidade e vontade de viver; com vontade de ir ao café falar com as amigas, que é o meu caso; com vontade de ir à aula porque se encontram as amigas; porque vamos aqui, vamos acolá; porque damos esta aula e a gente ri-se na aula, das tolices que faz, está ativa e pronta para andar para a frente [sorrindo]”
(Entrevista: AF10).

O envelhecimento ativo tem como principal meta melhorar a qualidade de vida das pessoas, proporcionar uma vida saudável, bem como promover a igualdade de oportunidades, contribuindo para a participação, autonomia e independência dos indivíduos. Assim, a partir dos seguintes testemunhos, podemos afirmar que a Universidade da Terceira Idade, contribui para um envelhecimento mais ativo, proporcionado por um ambiente acolhedor que permite o desenvolvimento de laços sociais, da criatividade, da estabilidade emocional e do desenvolvimento cognitivo, de forma a alcançar o bem-estar físico, social e psicológico dos adultos. O envelhecimento ativo pode ainda ser entendido como o conjunto de ações e atitudes que os adultos desenvolvem com o intuito de prevenir ou adiar os problemas que surgem no período da velhice, como refere a Organização Mundial de Saúde (2002).

Quanto aos principais benefícios destacados pelos alunos sobre a sua participação na Universidade da Terceira Idade, podemos enunciar: as melhorias sentidas ao nível da saúde desde que começaram a frequentar a universidade, pois alguns alunos referem que antes de frequentar a UTI, sentiam-se mais deprimidos e com mais problemas de saúde. A partir da entrada na universidade estes aspetos melhoraram bastante, sendo visíveis desde logo várias melhorias. Por outro lado, ao nível do convívio e da interação social, as relações estabelecidas com os restantes colegas e profissionais ajudam a aumentar a motivação e a vontade de querer participar, fazer novas aprendizagens, partilhar as suas vivências e conhecimentos com os restantes elementos. Estas dinâmicas ajudam os

idosos a sentirem-se mais ativos, úteis e por consequência mais felizes e saudáveis, pois começam a estabelecer novos objetivos e interesses. Segundo Jacob (2012), as universidades aumentam a qualidade de vida dos idosos, na medida em que para além do seu cariz educativo e formativo, desempenham ainda um importante papel ao nível do isolamento e da exclusão social dos idosos

A nível físico, a universidade disponibiliza aos seus alunos os meios necessários para a realização de várias atividades desportivas, na qual os alunos podem optar pelas atividades que mais lhes agradem ou que melhor se adequam às suas necessidades, desde as aulas de Hidroginástica, ao Ioga, à Dança, entre outras. Esta oferta é bastante importante, uma vez que proporciona aos adultos o desenvolvimento de atividades físicas, ao mesmo tempo que sensibiliza os adultos para a importância do desporto e da atividade física no processo de envelhecimento. Estas aulas ajudam ainda a criar rotinas e a incentivar o desenvolvimento desta prática, como refere uma das entrevistadas: *“Eu acho que isto faz muito bem às pessoas e à mente, ajuda a desenvolver e a envelhecer com mais dignidade e vontade de viver”* (Entrevista: AF10).

Ao nível da aprendizagem desenvolvida na universidade, os entrevistados destacam o desenvolvimento cognitivo como um dos benefícios, pois a partir da participação nas dinâmicas começam a sentir melhorias ao nível da linguagem; aprendem novas palavras, mas também novos conhecimentos acerca das diferentes áreas, desde a Literatura Portuguesa, à Matemática direcionada para as várias circunstâncias da vida, a História, entre outras que ajudam as pessoas a sentirem-se entusiasmadas e interessadas pelos novos conhecimentos. Assim, tal como refere Pinto (2008), a oferta educativa das universidades deverá ir de encontro às necessidades e interesses dos adultos de forma a permitir um envelhecimento ativo e participativo na comunidades. Ao longo deste processo redescobre-se novos interesses e, até mesmo, predisposição para realizar novas atividades, como a aprendizagem de instrumentos musicais; a realização de trabalhos manuais; a representação; entre outras.

A educação direcionada para a terceira idade procura, ainda, ajudar os adultos a entender as mudanças e alterações existentes na sociedade, ajudando-os a sentirem-se ativos e integrados no meio onde vivem. O desenvolvimento de atividades intelectuais na terceira idade ajudam a retardar o envelhecimento e o aparecimento de determinadas doenças, mas também, a treinar e a desenvolver a memória, conduzindo a um envelhecimento mais ativo, como refere Zenhas (2012).

A partir das entrevistas realizadas, podemos encontrar uma série de respostas comuns relativamente à importância que cada aluno atribui à universidade. Desde o gosto e o carinho com que falam das disciplinas que frequentam e dos novos conhecimentos adquiridos; mas também pela oportunidade que tiveram para descobrir novos saberes e competências que ainda não tinham sido trabalhadas, mas que a universidade proporcionou. O carinho que os alunos demonstram por todos os professores, pelos conhecimentos partilhados, mas também pelo importante trabalho que desenvolvem juntos dos alunos e, em especial, pela motivação transmitida, são alguns dos aspetos mais destacados ao longo das entrevistas: *“eu adoro esta gente toda. Ainda p’ra mais são voluntários...”* (Entrevista: AF6). O sucesso da educação na terceira idade depende muito dos formandos, mas também dos contributos que os formadores oferecem ao longo do processo de aprendizagem, para tal é importante que o formador inicie a partir dos conhecimentos, interesses e motivações dos adultos idosos.

Outro aspeto muito importante e também destacado pelos participantes do estudo é o convívio e a oportunidade de conhecer novas pessoas, as relações de amizade que nasceram, apesar da existência de algumas divergências apontadas. Contudo, essas divergências que são comuns a todos os grupos, ajudam os adultos a relacionarem-se nas diversas situações que vão surgindo.

Para um envelhecimento ativo, a promoção do convívio e da interação social são muito importantes, pois ajudam a manter os adultos ativos e participativos na sociedade, a estabelecer objetivos e sobretudo a prevenir o isolamento: *“toda a gente devia participar, nem que fosse só um pouquinho. Mas acho que o sair de casa [pausa], a cabeça, tudo. É uma questão de termos de sair, vamo-nos arranjar, ah... Se não, estamos em casa e nem tiramos o pijama. É uma maneira de nos fazer andar, mexer. Acho que toda a gente devia fazer qualquer coisa [sorrindo]”* (Entrevista: AF11).

No decorrer da análise das entrevistas foi bastante notório as vantagens e alterações que os adultos sentiram a partir do momento em que começaram a frequentar a universidade, como refere o seguinte testemunho: *“o meu estado de espírito melhorou muito [sorrindo]”* (Entrevista: AF10). Um outro aspeto que é importante referir é a facilidade e a convicção com que os participantes se referem às vantagens e benefícios de participar num grupo como a Universidade da Terceira Idade, pois reconhecem as alterações positivas que ocorrem nas suas vidas, bem como o contributo que a

universidade oferece para um envelhecimento mais ativo e com maior qualidade, como podemos observar pelas seguintes respostas:

“Olhe, eu acho que tudo que se faz aqui é bom ... é muito bom para uma qualidade de vida melhor. É muito bom, isto devia expandir-se por outros sítios”
(Entrevista: AF2);

“O nosso governo precisava de pôr isto para as pessoas da terceira idade, porque a gente tem que se distrair e outra coisa menina, aprendemos muito, menina. Porque precisamos de aprender sempre, até morrer [sorrindo]”
(Entrevista: AF3);

“Gosto muito da Universidade Sénior, adoro. [...] Para mim é muito bom isto”
(Entrevista: AF6);

“Acho que dá uma maior qualidade de vida a estas pessoas. Eu acho que é ótimo” (Entrevista: AF7);

“Acabei o negócio e então tinha que me virar para outra coisa para... primeiro para me ajudar a esquecer certas coisas que me incomodava muito e a gente enquanto está a conviver não está a pensar nessas coisas, então ajuda muito. E a mim ajudou-me muito, muito. Conheci pessoas que não conhecia, encontrei outras que já não via há muito tempo, ah... Pronto, a gente passeia, faz piqueniques...” (Entrevista: AF10).

CONCLUSÃO

A promoção da qualidade de vida e de um envelhecimento mais saudável e ativo são aspetos fundamentais na sociedade atual, uma vez que o envelhecimento atinge cada vez mais grande parte da população mundial. Ao longo do processo de envelhecimento surgem vários problemas e obstáculos que os adultos por vezes podem enfrentar, dos quais podemos destacar: o isolamento; a discriminação social; a dependência e problemas de saúde; problemas económicos e familiares. Surge, então, a necessidade de através dos diversos meios disponíveis na comunidade, contribuir para uma maior qualidade de vida da população, prevenir e retardar o mais possível as consequências do envelhecimento e incentivar a participação ativa dos idosos na sociedade.

Ao longo dos tempos foram surgindo uma série de mitos e preconceitos em volta do envelhecimento e da velhice, e só apenas a partir da revolução industrial, entre o século XIX e XX, a velhice foi considerada um fenómeno social. Esta, não deve ser encarada como o fim, mas sim como uma nova etapa de vida marcada por algumas limitações, características e acontecimentos naturais, mas também como uma fase em que se observa um crescimento contínuo das capacidades dos adultos, tanto a nível intelectual, como a nível psicológico e emocional. Os idosos oferecem às novas gerações um contributo fundamental, pois a partir da sabedoria e experiência de vida bastante rica é possível contribuir para a transmissão de cultura e de conhecimentos essenciais para o desenvolvimento da sociedade.

Com o aumento da esperança média de vida surge a necessidade de desenvolver junto da população iniciativas com o intuito de responder às novas características e necessidades dos idosos de forma a contribuir para uma vida mais saudável e, ao mesmo tempo, desenvolver as suas capacidades e proporcionar um envelhecimento ativo e bem-sucedido, para que os adultos consigam viver esta nova fase de vida de uma forma autónoma, saudável e feliz.

Existem várias áreas que oferecem um importante contributo na promoção do envelhecimento ativo, no entanto, para o desenvolvimento deste estudo debruçamo-nos sobre a área da educação. Assim, pretendemos conhecer os contributos que as Universidades da Terceira Idade oferecem para um envelhecimento ativo, bem como a importância destas dinâmicas na vida dos adultos após a reforma, através da experiência dos próprios alunos.

Apesar de algumas críticas dirigidas às Universidades da Terceira Idade, são no entanto visíveis os aspetos positivos e os contributos oferecidos por estas instituições aos adultos, em especial a partir da entrada na reforma.

A partir dos testemunhos recolhidos nas entrevistas realizadas aos participantes da USRN, os principais benefícios da participação dos idosos nas dinâmicas da universidade destacados pelos adultos foram: as melhorias ao nível da saúde e o convívio, uma vez que, através das relações estabelecidas com os restantes elementos o nível de motivação aumenta; verifica-se uma maior vontade de querer aprender mais, mas também de partilhar os conhecimentos e experiências de vida e, ainda, ajudar os idosos a estabelecer novos interesses e objetivos.

Para além destes aspetos, as universidades proporcionam o desenvolvimento cognitivo através das diversas áreas de estudo disponíveis, possibilitam o desenvolvimento das capacidades/competências dos adultos e ajudam a descobrir novos interesses e aptidões que ainda não tinham sido trabalhadas, surgindo de uma forma positiva na vida dos idosos, pela satisfação e motivação que sentem. Tal como podemos observar no seguinte exemplo: “...tenho os cavaquinhos e toco muito bem, para mim foi fácil aprender. Faço parte do Grupo de Cantares da Universidade Sénior. Nunca pensei que ia na minha vida aprender a tocar cavaquinho” (Entrevista: AF6).

O conceito de qualidade de vida nos idosos abrange vários domínios da vida dos indivíduos e encontra-se, segundo Paúl (2005), ligado ao conceito de envelhecimento bem-sucedido. Assim, para atingir a qualidade de vida é importante que os adultos consigam manter os seus projetos, as suas atividades de vida diária e, ainda, desenvolver atividades cognitivas, culturais, sociais e físicas. Ao longo do processo de envelhecimento é bastante importante, promover junto das populações, a saúde, a autonomia e a educação ao longo da vida. Estes aspetos são fundamentais para viver uma velhice bem-sucedida e com uma maior qualidade.

Através das respostas dos participantes podemos concluir que todos consideram que a USRN contribui para uma maior qualidade de vida, referindo que a universidade proporciona um maior bem-estar físico e psicológico dos adultos, facilita o convívio e a interação social, melhora a saúde, desperta os adultos para novos interesses e proporciona a ocupação do tempo livre de uma forma positiva e enriquecedora.

Tendo por base os principais objetivos estabelecidos para as Universidades da Terceira Idade, como já vimos anteriormente no capítulo III deste trabalho, podemos concluir que a USRN: promove e incentiva a participação dos adultos nas diversas atividades educativas, culturais, recreativas, sociais e lúdicas, procurando desenvolver atividades diversificadas e acessíveis a todos os adultos tendo em conta as suas necessidades. Promove a divulgação e preservação da cultura, história e tradições locais,

junto da comunidade através da apresentação de peças de teatro, declamação de poesia, entre outras; a USRN procura também informar os idosos sobre os direitos e deveres, serviços e apoios existentes na comunidade que possam melhorar a qualidade de vida dos idosos e proporciona o convívio e a interação dos adultos, prevenindo a exclusão social.

A partir da missão e dos objetivos da USRN, são desenvolvidas uma série de atividades de cariz educativo, cultural, social e lúdico de forma a proporcionar aos adultos um envelhecimento ativo e saudável. Relativamente à componente educativa, a aprendizagem é do tipo não-formal, possui um horário semanal com atividades curriculares. Na USRN, os adultos podem optar, dentro da oferta existente, pelas áreas com que mais se identificam. No entanto, há a possibilidade de poderem apresentar as suas sugestões, tanto para as novas áreas de estudo, como para as diversas dinâmicas e funcionamento da instituição.

Um outro aspeto que é possível destacar é o facto de nesta universidade existir um ambiente um pouco escolarizado, na medida em que as áreas curriculares são consideradas pelos adultos como disciplinas; os formadores, por professores e os adultos por alunos. Relativamente às práticas desenvolvidas na USRN são do tipo curriculares, culturais e recreativas. Quanto às atividades curriculares, os alunos identificaram o Português e o Canto como as atividades em que se sentem mais valorizados e que contribuem de uma forma positiva e enriquecedora para as suas vidas. As principais razões apontadas para esta escolha, foram: pelo gosto pessoal, ou seja, optaram pelas áreas que mais gostavam de aprender; pela valorização pessoal; pelo convívio existente; pela forma como os conhecimentos são transmitidos pelos formadores; entre outras.

Relativamente às mudanças sentidas pelos alunos desde que começaram a frequentar a USRN, a grande maioria dos participantes consideram que a sua participação conduziu a várias alterações nas suas vidas. O aspeto mais destacado pelos adultos foram as melhorias ao nível social. No entanto, foram ainda mencionados, o convívio e interação com diferentes pessoas; o bem-estar emocional; melhorias ao nível físico e cognitivo e melhorias na relação com os familiares mais próximos.

Podemos então concluir, segundo as entrevistas realizadas, que as práticas educativas da Universidade da Terceira Idade proporcionam o convívio e a ocupação dos tempos livres de uma forma educativa, lúdica, ativa e saudável, contribuindo assim para a promoção do envelhecimento ativo. O envelhecimento ativo tem como finalidade

melhorar a qualidade de vida, ao mesmo tempo que proporciona aos indivíduos uma vida saudável, participativa e autónoma.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agostinho, P. (2004). Perspetiva psicossomática do envelhecimento. *Revista Portuguesa de psicossomática*, 6 (001), pp. 31-36.

Almeida, I. (2006-2007). A promoção do envelhecimento ativo. *Revista Transdisciplinar de gerontologia. Universidade sénior contemporânea*, 1 (1), pp. 1-84.

Alves, M. (2010). Aprendizagem ao longo da vida: entre a novidade e a reprodução de velhas desigualdades. *Revista Portuguesa de Educação*, 23 (1), pp. 7-28.

Antunes, F. (2008). Educação/aprendizagem ao longo da vida: alinhar a educação para gerir a mudança social *In Nova Ordem Vocacional, Espaço Europeu de Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida. Atores, Processos e Instituições*. Coimbra: Almedina.

Antunes, F. (2011). Governação, reformas do Estado e políticas de educação de adultos em Portugal: Pressões globais e especificidades nacionais, tensões e ambivalência. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 92, pp. 17-25.

Antunes, M. (2001). *Teoria e prática pedagógica. Ruptura e ensaios de recontextualização da educação à luz do projecto Rortyno da cultura poetizada*. Lisboa: Instituto Piaget.

Antunes, M. (2008). *Educação, saúde e desenvolvimento*. Coimbra: Almedina.

Associação “O Direito de Aprender”. (2003). Carta dos Direitos dos Adultos à Educação (2003). *In Aprender ao longo da vida*, 24, pp. 1-7.

Bandeira, M. (2012). *Dinâmicas demográficas e envelhecimento da população portuguesa: evolução e perspectivas*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Baptista, I. (2001). Educação e Terceira Idade (ou a aprendizagem da maturidade). *A Página da Educação*, 99, p. 10.

Barbosa, F. (2004). *A educação de adultos. Uma visão crítica*. Porto: Estratégias Criativas.

- Barreto, A. (2005). Envelhecimento e qualidade de vida: o desafio atual. *Sociologia*, pp. 238-301.
- Berger, L. & Mailloux-Poirier, D. (1995). *Pessoas idosas. Uma abordagem global*. Lisboa: Lusodidacta.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Buzek, J. & Dowgielewicz, M. (2011). *Jornal Oficial da União Europeia*. Estrasburgo.
- Canário, R. (2008). *Educação e formação de adultos: mutações e convergências*. Lisboa: Educa.
- Canavarro, M. (2010). Qualidade de vida e saúde: significados e níveis de análise. In Canavarro, M. & Serra, A. *Qualidade de vida e saúde: uma abordagem na perspetiva da Organização Mundial de Saúde*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Canário, R.; Alves, N.; Cavaco, C. & Marques, M. (2012). Iniciativas Novas Oportunidades – genealogia de uma política de educação de adultos. In *VII Congresso Português de Sociologia*. Porto: Universidade do Porto.
- Cancela, D. (2007). *O processo de envelhecimento*. Porto: Portal dos psicólogos.
- Carreras, J. (1998). Pensando en la personas mayores: de la reflexión práctica y la reflexión crítica. In Carreras & Haro, *La educación de personas adultas: en defensa de la reflexividad crítica*. Salamanca: Amarú.
- Carrilho, M. & Patrício, L. (2010). A situação demográfica recente em Portugal. *Revista de estudos demográficos*, 48, pp. 1-147.
- Censos (2011). *Resultados provisórios*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.

Coutinho, C. (2011). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.

DGEEP (2005). *Estudos de avaliação das práticas de aprendizagem ao longo da vida*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Dias, J. (1982). *A educação de adultos. Introdução histórica*. Braga: Universidade do Minho.

Dias, J. (1982). *A educação de adultos. Educação permanente evolução do conceito de educação*. Braga: Universidade do Minho.

Dias, I. (2005). Envelhecimento e violência contra idosos. *Revista da Faculdade de Letras: Sociologia*, 15, pp. 249-274.

Fernandez-Ballesteros, R. (2009). *Gerontologia social*. Madrid: Pirámide.

Finger, M. & Asún, M. (2003). *A educação de adultos numa encruzilhada. Aprender a nossa saída*. Porto: Porto Editora.

Fonseca, A. (2004). *O envelhecimento. Uma abordagem psicológica*. Lisboa: Universidade Católica Editora.

Fontaine, R. (2000). *Psicologia do envelhecimento*. Lisboa: Climepsi.

Franco, J. (2000). Época Contemporânea (de 1910 até à atualidade). *In Dicionário de história religiosa de Portugal*. Lisboa: Círculo de Leitores.

Freire, P. (1975). *A pedagogia do oprimido*. Porto: Afrontamento.

Gameiro, S.; Carona, C.; Silva, S. & Canavarro, M. (2010). Qualidade de vida e depressão: Um estudo comparativo com pacientes com diagnóstico clínico de depressão major, utentes de centros de saúde e indivíduos da população geral. *In Canavarro, M. &*

Serra, A., *Qualidade de vida e saúde: Uma abordagem na perspectiva da Organização Mundial de Saúde*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Grilo, A. & Pedro, H. (2005). Contributos da psicologia para as profissões da saúde. *Psicologia, Saúde & Doença*. 6(1), pp. 69-89.

Guimarães, P. (2011). *Políticas de Educação de Adultos em Portugal (1999-2006). A emergência da educação e formação para a competitividade*. Braga: Universidade do Minho.

Haro, A. (1998). Fomentando la reflexión crítica en las personas mayores. In Carreras & Haro, *La educación de personas adultas: en defensa de la reflexividad crítica*. Salamanca: Amarú.

Haro, A. (2004). *Personas mayores, educación y emancipación. La importancia del trabajo cualitativo*. Madrid: Editorial Dykinson.

Imaginário, L. (2004). Andragogia. In Instituto do Emprego e Formação Profissional, *Formar*, 46, 50, pp. 1-66.

INE (2009). *Projeções de população residente em Portugal 2008-2060*. Lisboa: INE.

INE (2011). *Retrato territorial de Portugal*. Lisboa: INE.

INE (2012). *Censos 2011 resultados definitivos – Portugal*. Lisboa: INE.

Jacob, L. (2005). *As Universidades da Terceira Idade: um exemplo da educação para adultos*. Santarém: RUTIS – Associação de Universidade da Terceira Idade.

Jacob, L. (2007). *Animação de idosos*. Lisboa: Ambar.

Jacob, L. (2012). *Guia técnico das condições de criação e funcionamento das Universidades e Academias Séniores*. Almeirim: RUTIS – Associação de Universidade da Terceira Idade.

Jacob, L. & Fernandes, H. (2011). *Ideias para um envelhecimento ativo*. Almeirim: RUTIS.

Kachar, V. (2001). *Longevidade. Um novo desafio para a educação*. São Paulo: Cortez Editora.

Ketele, J. & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da recolha de dados. Fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas, e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.

Lima, L. (1994). Modernização, racionalidade e optimização: perspectivas neo-taylorianas na organização e administração da educação. *Cadernos de Ciências Sociais*, 14, pp. 119-134.

Lima, L. (2007). *Educação ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró*. São Paulo: Cortez Editora.

Lima, L. (2008). *Aprender ao longo da vida. Nunca é tarde para aprender*, 24, pp. 1-7.

Leitão, J. (2010). (Des)igualdades, envelhecimento e saúde: um avanço civilizacional. *Alicerces*, III, 3, pp. 91-106.

Lemaire, P. & Bherer, L. (2012). *Psicologia do envelhecimento. Uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Instituto Piaget.

Lobo, A. & Pereira, A. (2007). Idosos institucionalizados: funcionalidade e aptidão física. *Revista Referência*, 4 (II), pp. 61-105.

Lopes, L. (2007). Envelhecimento ativo: uma via para o bem-estar. *Fórum Sociológico*, 17 (II), pp. 65-68.

Mauritti, R. (2004). Padrões de vida na velhice. *SciELO*, XXXIX, 171, pp. 339-363.

Melo, A.; Lima, L. & Almeida, M. (2002). *Novas políticas de educação e formação de adultos. O contexto internacional e a situação portuguesa*. Lisboa: Agência Nacional de Educação de Adultos.

Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *In Eduser: revista de educação*, 2 (2), pp. 1-17.

Monteiro, H. & Neto, F. (2008). *Universidades da Terceira Idade da solidão aos motivos para a sua frequência*. Oliveira de Azeméis: Livpsic.

Montorio, I. & Losada, A. (2004). *Una visión psicossocial de la dependência. Desafiando la perspectiva tradicional*. Madrid: Facultad de Psicología.

MTSS (2009). *A dependência: o apoio informal, a rede de serviços e equipamentos e os cuidados continuados integrados*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.

Nogueira, A. (1996). *Para uma educação permanente à roda da vida*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Oliveira, B. (2008). *Psicologia do envelhecimento e do idoso*. Porto: Livpsic.

Osorio, A. (2004). Animação Sociocultural na terceira idade. *In Trilla, J., Animação Sociocultural. Teorias, programas e âmbitos*. Lisboa: Instituto Piaget.

Osorio, A. (2005). *Educação permanente e educação de adultos*. Lisboa: Instituto Piaget.

Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.

Parkyn, G. (1976). *Educação permanente – modelo conceptual*. Lisboa: Livro Horizonte.

Paúl, M. (1995). *Psicologia dos idosos: o envelhecimento em meios urbanos*. Braga: Sistemas Humanos e Organizacionais.

Paúl, M. (2005). *Envelhecimento ativo e redes de suporte social*. Porto: ICBAS-UP.

Paúl, M. & Fonseca, A. (2001). *Psicologia da saúde*. Lisboa: Climepsi.

Pinto, G. (2003). As universidades da Terceira Idade em Portugal: das origens aos novos desafios do futuro. *In Línguas e Literaturas*, XX, II, pp. 467-478.

Pinto, M. (2008). *Da aprendizagem ao longo da vida ou do exemplo de uma relação ternária: agora, antes, depois*. Porto: Cadernos de Apoio Pedagógico da FLUP.

Programa de Ação do AEEASG'2012/Portugal. (2012). *Ano Europeu do Envelhecimento Ativo e da Solidariedade entre Gerações. Programa de Ação, 2012 / Portugal*. Governo de Portugal.

Quartilho, M. (2010). Qualidade de vida e saúde, saúde, bem-estar satisfação. Pessoas sociedades, culturas. O que importa? *In Canavarro, M. & Serra, A., Qualidade de vida e saúde: uma abordagem na perspetiva da Organização Mundial de Saúde*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Roberto, J. (1996). *Carta urgente sobre a qualidade de vida*. Venda do Pinheiro: Edições ITAU.

Rocha, M. (2009). O envelhecimento ativo: uma análise à luz de uma ética educativa crítica. *A terceira idade*, 20 (45), pp. 38-52.

Rosa, M. & Arnoldi, M. (2008). *A entrevista na pesquisa quantitativa: mecanismos para validação dos resultados*. Belo Horizonte: Autêntica.

Rutis (2008). *Caracterização das Universidades da Terceira Idade em Julho de 2008*. Almeirim: Associação de Universidades da Terceira Idade.

Rutis (2011). *O exemplo de Joaquim Pedrosa*. Almeirim: Associação de Universidades da Terceira Idade.

Rutis (2012). *Universidades Seniores: criar novos projectos de vida*. Almeirim: Associação de Universidades da Terceira Idade.

Rutisénior (2006). A RUTIS (Associação de Universidades da Terceira Idade) *In RUTIS, I, I*, pp. 1-8.

Rutisénior (2008). Universidade sénior virtual. *In RUTIS, I, II*, pp. 1-8.

Santos, M. (2010). *Contributos para um processo de planeamento estratégico aplicado a Universidades Seniores, promovidas por estabelecimentos de ensino superior*. Évora: Universidade de Évora.

Santos, P. (2007). *Aprendizagem ao longo da vida no Debate Nacional sobre a Educação*. Lisboa: CNE – Conselho Nacional de Educação.

São, J. & Wall, K. (2006). *Trabalhar e cuidar de um idoso dependente: problemas e soluções, cadernos, sociedade e trabalho VII*. Lisboa: MTSS/DGEEP.

Schön, D. (1992). *La Formación de Profesionales Reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la aprendizagem en las profesiones*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Serra, A. (2010). Qualidade de vida e saúde. *In Canavarro, M. & Serra, A., Qualidade de vida e saúde: uma abordagem na perspectiva da Organização Mundial de Saúde*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Silva, A. (1990). *Educação de adultos, educação para o desenvolvimento*. Rio Tinto: Edições ASA.

Silva, I.; Leitão, J. & Trigo, M. (2002). *Educação e formação de adultos. Factor de desenvolvimento inovação e competitividade*. ANEFA.

Silvestre, C. (2003). *Educação/ formação de adultos como dimensão dinamizadora do sistema educativo/formativo*. Lisboa: Instituto Piaget.

Sitoe, R. (2006). Aprendizagem ao longo da vida: um conceito utópico? *In Comportamento Organizacional e Gestão*, pp. 283-290.

Stuart-Hamilton, I. (2002). *A psicologia do envelhecimento: uma introdução*. Porto Alegre: Artmed.

Tate, S. (2005). *Anatomia & Fisiologia*. Loures: Lusociência.

UNESCO (2010). *Sexta conferência internacional de educação de adultos. Ação de Belém*. Brasília: UNESCO.

UNESCO (2010). *Relatório global sobre a aprendizagem e educação de adultos*. Brasília: UNESCO.

Universidade Internacional da Terceira Idade (1988). *Memórias do primeiro seminário internacional sobre os objetivos da UITI*. Mem-Martins: Gráfica Europam.

Vandenplas-Holper, C. (2000). *Desenvolvimento psicológico na idade adulta e durante a velhice (maturidade e sabedoria)*. Porto: Edições ASA.

Vaz, E.; Silva, B. & Sousa, I. (2003). Configurações de vida na velhice. *Antropológicas*, 7, pp. 181-209.

Vaz, M.; Silva, L.; Alves, F.; Vieira, C.; Silva, T.; Sousa, F.; Berg, A.; Braga, C.; Guerra, M. & Hoven, R. (2004). Estudos sobre o envelhecimento em Portugal: Resultados preliminares. *Actas do V Congresso Português de Sociologia – 12 a 15 de Maio*, pp. 32-38.

Veloso, E. (2007). Contributos para a análise da emergência das Universidades da Terceira Idade em Portugal. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41-2, pp. 233- 258.

Veloso, E. (2007). As Universidades da Terceira Idade em Portugal: um contributo para a análise da sua emergência. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41-3, pp. 263- 284.

Veloso, E. (2008). Análise das políticas da terceira idade em Portugal, de 1976 a 2002: *VI Congresso Português de Sociologia. Mundos sociais saberes e práticas, Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.*

Veloso, E. (2011). *Vidas depois da reforma*. Lisboa: Coisas de ler.

Vicente, M. (2007). Envelhecimento demográfico e alargamento do tempo de trabalho – o debate inacabado. Implicações socioeconómicas e busca de novos paradigmas. *Sociológico*, 17, II, pp. 69-79.

Vilar, M.; Simões, R.; Sousa, B. & Paredes, T. (2010). Avaliação da qualidade de vida: Uma breve revisão de estudos psicométricos com o WHOQOL-100 e o WHOQOL-Bref. In Canavarro, M. & Serra, A., *Qualidade de vida e saúde: uma abordagem na perspetiva da Organização Mundial de Saúde*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Teses e Dissertações não publicadas:

Bergano, S. (2004). *Filosofias da educação de adultos*. Dissertação de Mestrado. Coimbra: Universidade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Fernandes, H. (2007). *Solidão em idosos do meio rural do concelho de Bragança*. Dissertação de Mestrado. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Fernandes, S. (2010). *Vivências em lares de idosos: Diversidade de Percursos. Um Estudo de Caso*. Dissertação de Mestrado. Porto: Departamento de Ciências da Educação e do Património.

Gonçalves, C. (2010). *Sabedoria e educação: um estudo com adultos da universidade sénior*. Dissertação de Mestrado. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Grelha, P. (2009). *Estudo sobre a influência da educação para a saúde na qualidade de vida*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Medicina.

Moura, M. (2010). *A guerra religiosa na I República*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.

Oliveira, F. (2011). *Características psicológicas e solidão sentida em idosos no meio urbano*. Dissertação de Mestrado. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Peres, P. (2008). *O grande desafio: envelhecimento ativo*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

Ribas, B. (2004). *Políticas de educação de adultos e o ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.

Serafim, F. (2007). *Promoção do bem-estar global na população sénior – práticas de intervenção e desenvolvimento de actividades físicas*. Dissertação de Mestrado. Beja: Instituto Politécnico de Beja.

Veloso, E. (2004). *Políticas e contextos educativos para os idosos: um estudo sociológico numa Universidade da Terceira Idade em Portugal*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.

Legislação

Diário da República (1979). *Eliminação do Analfabetismo*, I (8).

Documentos eletrónicos:

Almeida, A. (2006). *Envelhecimento ativo - faça mais por si*. Consultado em 31/10/2012, disponível em <http://www.psicronos.pt/artigos/envelhecimentoactivo.html>.

Alves, S. (2011). *Evolução da história da educação de adultos em Portugal*. Consultado em 02/12/2012, disponível em www.artigosnoticias.com.

Caracterização das Universidades da Terceira Idade em Julho de 2008. Consultado em 05/08/2013, disponível em <http://www.rutis.pt/documentos/conteudos/RUCaracterizao%20das%20UTI%20-%202008.pdf>.

Censos - Resultados definitivos: Portugal, (2012). Consultado em 05/12/2012, disponível em http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_publicacoes&PUBLICACOESpub_boui=73212469&PUBLICACOESstema=55466&PUBLICACOESmodo=2.

Conselho Económico e Social (2013). *Parecer de iniciativa sobre as consequências económicas, sociais e governamentais decorrentes do envelhecimento*. Consultado em 9/11/2012, disponível em <http://www.igfse.pt/upload/docs/2013/ESTUDOCES.pdf>.

Constituição da República Portuguesa. Consultado em 27/06/2013, disponível em <http://www.constituicao.pt/artigo-72-o-terceira-idade/>.

Estatísticas Demográficas – 2010, (2012). Consultado em 05/12/2012, disponível em http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_publicacoes&PUBLICACOESpub_boui=136077007&PUBLICACOESstema=55466&PUBLICACOESmodo=2.

Fleck, A. (2000). *O instrumento de avaliação da qualidade de vida da Organização Mundial de Saúde (WHOQOL-100): características e perspectivas*. Consultado em 24/01/2013, disponível em <http://www.scielo.br/pdf/csc/v5n1/7077.pdf>.

Guimarães, P. (2009). *Políticas públicas da educação de adultos em Portugal: diversos sentidos para o direito à educação?* Instituto Paulo Freire. Consultado em 12/03/2013, disponível em <http://www.rizoma-freireano.org/index.php/politicas-publicas>.

Índice de longevidade. Consultado em 05/12/2012, disponível em http://www.ine.pt/bddXplorer/htdocs/minfo.jsp?var_cd=0000605&lingua=PT.

Lima, L. (2002). *Da vida, ao longo da aprendizagem*, 15 (11), consultado em 05/03/2013, disponível em www.apagina.pt.

OMS (2002). *Active Ageing: Policy Framework*. Consultado em 8/11/2012, disponível em http://whqlibdoc.who.int/hq/2002/who_nmh_nph_02.8.pdf.

Organização das Nações Unidas (2002). *Direitos humanos e pessoas idosas*. Consultado em 06/11/2012, disponível em http://www.unric.org/html/portuguese/ecosoc/ageing/D_H_Pessoas_Idosas.pdf.

O que são?. Consultado em 05/12/2012, disponível em http://www.roche.pt/portugal/index.cfm/investigacao_ps/novos-desafios--biomarcadores/.

População portuguesa está a envelhecer e vai decrescer. Consultado em 24/10/2012, disponível em <http://www.prof2000.pt/users/elisabethm/geo10/envelhecimento.htm>.

População residente em Portugal. Consultado em 28/11/2012, disponível em http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_p_etarias&menuBOUI=13707095&contexto=pe&selTab=tab4.

Regulamento Geral das UTI (2007). Consultado em 21/03/2013, disponível em http://www.rutis.pt/documentos/uti_docs/Regulamento%20das%20UTIs08.pdf.

Retrato Territorial de Portugal – 2009. Consultado em 06/12/2012, disponível em http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_publicacoes&PUBLICACOESpub_boui=118877009&PUBLICACOESstema=55466&PUBLICACOESmodo=2.

Rutis. Consultado em 20/062012, disponível em [/http://www.rutis.org/cgi-bin/reservado/scripts/command.cgi/?naction=4&mn=EkpFuVZzkAZZERXrPg](http://www.rutis.org/cgi-bin/reservado/scripts/command.cgi/?naction=4&mn=EkpFuVZzkAZZERXrPg).

Zenhas, A. (2012). *Ler e escrever: um elixir de vida na terceira idade*. Consultado em 11/04/2013, disponível em <http://www.educare.pt/educare/Opinioa.Artigo.aspx?contentid=5B832D581A3D5066E0400A0AB8004235&opsel=2&channelid=0>.

Apêndices

Índice dos Apêndices:

Apêndice I:

Pedido de autorização para o desenvolvimento do projeto de investigação

Apêndice II:

Questionário sociodemográfico realizado aos participantes do estudo

Apêndice III:

Guião da entrevista semidirectiva

Apêndice IV:

Transcrição das entrevistas

Apêndice I



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Exmo. Sr. Diretor da Universidade da Terceira Idade

Assunto: Pedido de autorização para o desenvolvimento do projeto de investigação

No âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, na área de especialização Educação de Adultos da Universidade do Minho, venho por este meio solicitar a V. Ex.^a a autorização para realizar a minha investigação nesta instituição.

O estudo que pretendemos desenvolver intitula-se “Promoção do Envelhecimento Ativo: contributo das práticas educativas de uma Universidade da Terceira Idade” e tem como objetivo perceber se as práticas educativas desenvolvidas na Universidade da Terceira Idade contribuem para um envelhecimento ativo dos adultos.

As técnicas de recolhas de dados necessárias à investigação consistem: na realização de um questionário sociodemográfico e numa entrevista semidirectiva a vários alunos da UTI.

Todos os dados e informações recolhidas sobre a instituição e os alunos entrevistados são utilizados apenas para fins académicos e com total anonimato.

Anexos: O questionário sociodemográfico e o guião da entrevista.

Agradecendo, desde já, a atenção dispensada.

Atenciosamente,

Universidade do Minho, 9 de janeiro de 2013

A aluna:

(Daniela Martins de Barros)



Universidade do Minho
Instituto de Educação

No âmbito do Mestrado em Ciências da Educação na área de especialização em Educação de Adultos da Universidade do Minho, pretendemos realizar uma investigação sobre as práticas educativas de uma Universidade da Terceira Idade. Este questionário tem como objetivo conhecer as características e alguns dados sociodemográficos dos adultos que frequentam a universidade. A sua participação é muito importante para a qualidade final do estudo.

As respostas são anónimas e todos os dados presentes serão apenas utilizados para fins académicos.

I. Dados Sociodemográficos

1. Género:

1.1 Masculino

1.2 Feminino

2. Escalão etário:

2.1 45 – 50

2.4 61 – 65

2.7 76 – 80

2.2 51 – 55

2.5 66 – 70

2.8 > 81

2.3 56 – 60

2.6 71 – 75

3. Indique a Região da sua localidade:

3.1 Norte

3.4 Alentejo

3.2 Centro

3.5 Algarve

3.3 Lisboa e Vale do Tejo

4. Estado civil:

- 4.1 Solteiro (a) 4.3 Divorciado (a)/ separado(a)
4.2 Casado (a)/ união de facto 4.4 Viúvo (a)

5. Habilitações literárias:

- 5.1 4.º ano 5.5 Curso profissional
5.2 6.º ano 5.6 Bacharelato/ Licenciatura
5.3 9.º ano 5.7 Mestrado/ Doutoramento
5.4 12.º ano

6. Caso já se encontre reformado (a), com que idade entrou na reforma?

_____Anos

7. Qual a área profissional que exerceu durante a sua vida ativa?

- 7.1 Doméstico (a) 7.7 Operário/ artífice
7.2 Forças armadas 7.8 Operário de instalação e
7.3 Administração pública máquinas
7.4 Profissão intelectual e científica 7.9 Trabalhador qualificado da
7.5 Pessoal administrativo agricultura
7.6 Pessoal dos serviços e vendedor 7.10 Profissão não qualificada

8. Atualmente continua a exercer algum trabalho remunerado?

- 8.1 Sim 8.3 Outra
8.2 Não 8.3.1 Qual? _____

9. Tem filhos? (Se não, por favor passe para a pergunta número 10)

- 9.1 Sim
9.2 Não

9.3 Se sim, indique quantos:

- 9.3.1 Um a dois filhos
9.3.2 Três a quatro filhos
9.3.3 Mais de cinco filhos

10. Com quem vive? (Por favor, escolha uma ou várias opções)

- 10.1 Sozinho 10.2 Marido/ esposa/ companheiro(a)

10.3 Filha/ filho

10.4 Irmão/ irmã

10.5 Neto/ neta

10.6 Outro:

10.6.1 Qual? _____

11. Há quanto tempo frequenta a Universidade da Terceira Idade?

Obrigada pela atenção dispensada,

Daniela Barros

Blocos Temáticos	Objetivos gerais	Objetivos específicos	Questões orientadoras
<p>1. Apresentação da entrevista</p>	<p>1. Apresentação</p>		<p>A partir deste estudo, procuramos perceber se as práticas educativas desenvolvidas na Universidade da Terceira Idade contribuem para um envelhecimento ativo dos adultos.</p>
	<p>2. Indicar os objetivos da entrevista ao entrevistado.</p>	<p>2.1 Apresentar os objetivos da entrevista e a importância desta na investigação;</p> <p>2.2 Informar sobre os aspetos principais da entrevista.</p>	<p>Neste estudo serão entrevistados vários alunos da Universidade da Terceira Idade do sexo feminino e do sexo masculino a partir dos 65 anos.</p> <p>Os principais objetivos da entrevista são perceber:</p> <ul style="list-style-type: none"> • os contributos que as Universidades da Terceira Idade oferecem para a promoção de um envelhecimento saudável; • compreender a importância que estas dinâmicas desempenham nos adultos no momento da reforma.
	<p>3. Garantir ao entrevistado os princípios éticos e deontológicos.</p>	<p>3.1 Pedir autorização para gravar;</p> <p>3.2 Assegurar toda a confidencialidade das respostas;</p> <p>3.3 Informar o entrevistado sobre o direito à não resposta;</p>	

Guião da Entrevista

II. Identificação do entrevistado	4. Conhecer alguns dados sociodemográficos		<ul style="list-style-type: none"> • Data de nascimento; • Estado civil; • Habilitações académicas; • Profissão que exerceu.
III. Universidade da Terceira Idade	5. Perceber as principais razões que o levaram a inscrever-se na Universidade da Terceira Idade. 6. Percurso académico e profissional	5.1 Motivações e razões para a sua inscrição. 6.1 Conhecer o seu percurso de vida.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Antes de frequentar a universidade participava em alguma atividade ou grupo? Se sim, de que tipo. 2. Há quanto tempo frequenta a Universidade da Terceira Idade? 3. Quais foram as principais razões que o fizeram decidir inscrever-se na universidade? 4. Do seu agregado familiar mais alguém frequenta a universidade? <ul style="list-style-type: none"> • Qual o grau de parentesco? • Qual a principal razão, no seu entender. 5. Durante o seu percurso profissional voltou a frequentar a escola? <ol style="list-style-type: none"> 5.1 Se não, gostava de ter continuado os estudos? 5.2 Se sim, qual foi o fator principal para a sua decisão? 6. Quais as disciplinas que frequenta aqui na universidade? 7. Qual a razão da sua escolha?

Guião da Entrevista

	<p>7. Perceber a opinião do entrevistado sobre a Universidade da Terceira Idade e as principais mudanças sentidas.</p>	<p>7.1 Principais motivações;</p> <p>7.2 Conhecer a opinião sobre a universidade, as aulas, os professores e as atividades desenvolvidas;</p>	<ul style="list-style-type: none">• Esta relacionada com a sua profissão;• Algum sonho que até aqui não tinha conseguido concretizar;• Por gosto pessoal. <p>8. De todas as disciplinas que frequenta, indique as que mais gosta e onde sente uma maior valorização pessoal?</p> <p>8.1 Qual o principal motivo da sua escolha?</p> <ul style="list-style-type: none">• Tem a ver com a dinâmica da aula;• Com o formador;• O convívio da turma;• As dinâmicas e atividades desenvolvidas na disciplina;• Os temas abordados são interessantes;• Necessidade de aprender mais sobre determinado assunto;• Valorização pessoal. <p>9. Qual a atividade ou atividades com que mais se identifica?</p> <p>10. Na sua opinião, a participação na universidade contribui para um aumento da sua qualidade de vida?</p> <p>10.1 Se sim, de que forma contribui?</p> <p>11. Acha que desde que começou a frequentar as aulas, isso de</p>
--	---	---	--

Guião da Entrevista

		<p>7.3 Descrição das mudanças que ocorreram desde a sua participação na universidade.</p>	<p>algum modo trouxe mudanças para a sua vida?</p> <p>11.1 O que mudou?</p> <p>12. Qual o seu grau de satisfação na participação das dinâmicas da universidade?</p> <p>13. A participação na Universidade da Terceira Idade contribuiu para um envelhecimento bem-sucedido?</p>
IV. Conclusão	<p>8. Agradecimento</p> <p>9. Disponibilizar acesso a entrevista e aos dados da investigação.</p>	<p>8.1 Agradecimento aos sujeitos pela disponibilidade e pela colaboração no estudo;</p> <p>8.2 Verificar se pretende acrescentar alguma informação;</p> <p>9.1 Informar da possível disponibilização dos resultados finais do estudo, e da entrevista caso o entrevistado esteja interessado em conhecê-los.</p>	

Apêndice IV

Transcrição das entrevistas:

Para o presente estudo, foram realizadas o total de doze entrevistas semidirectiva aos alunos de uma Universidade da Terceira Idade da Região Norte. Quanto à amostra, está é constituída por dois alunos do sexo masculino e dez do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 57 e 76 anos.

Na transcrição das entrevistas procurou-se respeitar, dentro dos limites possíveis, as características próprias do registo oral. Contudo foram retificados alguns aspetos da oralidade e ocultados todos os dados relacionados com os entrevistados e a universidade que permitissem ser identificados por terceiros.

Para realizar a transcrição e análise das entrevistas, optamos por atribuir a cada uma um código de identificação, que consistiu na atribuição de um algarismo por ordem de realização das entrevistas. Assim, os alunos entrevistados passam a ser designados por AF1 (aluno feminino número um) ou AM12 (aluno masculino número doze) e assim sucessivamente.

De seguida serão apresentadas, a título de exemplo, seis das doze entrevistas realizadas aos alunos da Universidade Sénior da Região Norte.

Entrevista: Aluno feminino 1

Realizada no dia 16 de janeiro de 2013, duração: 14 minutos e 34 segundos.

Entrevistador: A sua data de nascimento:

AF1: 23 de setembro de 1942. Fiz 50 anos de casada no dia 1 de dezembro.

Entrevistador: Estado civil:

AF1: Casada.

Entrevistador: Habilitações académicas:

AF1: Nono ano.

Entrevistador: Profissão que exerceu:

AF1: Isso aí foram muitas. Então, fui Funcionária Pública nas Finanças, dei aulas num colégio, fui Decoradora de Interiores e depois aquelas coisas assim, bordados...

Entrevistador: Antes de frequentar a universidade participava em alguma atividade ou grupo?

AF1: Participei num grupo musical. Fui fundadora, eu e mais três amigas. Fomos fundadoras de um grupo de cavaquinhos. Tiramos o curso de cavaquinhos e fundamos um grupo e andamos lá muitos anos, muito tempo. Mas depois eu aborreci-me e saí, tudo cansa, mas gostei. Eu gostei muito, aliás eu ando na Tuna da Universidade Sénior, sou toneira como eu costume dizer [risos].

Entrevistado: Há quanto tempo frequenta a Universidade da Terceira Idade?

AF1: Ah...estou desde o primeiro ano, há sete anos.

Entrevistado: Quais foram as principais razões que o fizeram decidir inscrever-se na universidade?

AF1: Ah... porque eu gostava muito de ir, gostava de saber como é que a universidade funcionava e para sair da rotina do dia-a-dia. Estive para me inscrever nesse ano no Porto, nessa semana vi no jornal que ia abrir a Universidade Sénior aqui e eu ala que se faz tarde [sorrindo].

Entrevistador: Do seu agregado familiar mais alguém frequenta a universidade?

AF1: Não.

Entrevistador: Durante o seu percurso profissional voltou a frequentar a escola?

AF1: Voltei. Ah, estive em Angola e vim [pausa] sem documentos nenhuns e pedi para o Ministério da Educação uma equivalência ao nono ano, não me deram, mandaram-me fazer o exame ADOC. Revoltei-me e fui para um psiquiatra e aquela história toda e depois espevitei e fui para o liceu, andei até ao décimo ano. Depois não fiz mais, saí, porque entretanto os meus filhos tiveram um acidente e pronto, fiquei assim atordoada e não fui. Porque o nosso governo negou-me até o certificado da quarta classe, que nem isso eu tinha aqui. Eu vim com a minha carta de condução e na altura quem tinha carta de condução é porque tinha no mínimo a quarta classe, mas isso aqui foi-me negado. Depois fui diretamente para o segundo ano e andei até ao décimo. Portanto, continuei...

Entrevistador: Quais as disciplinas que frequenta aqui na universidade?

AF1: Ei... [sorrindo]. Agora são poucas, no início tive 23. Uma vida tão agitada, tão agitada que fui parar ao hospital, desmaie, aquela história toda, pronto. Agora, não faço ideia, tenho todas da parte da tarde. [Pausa] ah... Historia [pausa], Português, Literatura, [pausa] Artes Decorativas, ui são tantas que eu agora bloqueie. Música, Matemática, que começou este ano. E eu ponha sempre, quando dizia assim: *se tiver uma disciplina que goste*, e eu pós sempre Matemática e este ano apareceu. E fomos na

segunda-feira a uma visita de estudo à Universidade de Coimbra, estavam lá os alunos e houve uma palestra com o professor. Gostei muito, mas foi maçador porque foi muito perlongada, mas foi bonito, gostei. E depois estava uma turma a nossa espera para nos fazer um teste. Gosto de Matemática, eu gosto muito.

Entrevistador: Qual foi a principal razão da sua escolha?

AF1: Temos Tai Chi, Ioga, temos Hidroginástica, Natação. Ah, deixei todas as disciplinas da parte da tarde, Teatro, Arte Dramática, que sou muito boa, modéstia à parte, mas sei que sou boa [sorrindo]. Ao dizer poesia eu ponho as pessoas a chorar... E [pausa], como eu tive muita agitação deixei todas as da parte da manhã. Agora tenho todas da parte da tarde.

Entrevistador: Das disciplinas que frequenta indique as que mais gosta e onde se sente mais valorizado?

AF1: É a Matemática, a Arte Dramática e a Poesia. Mas gosto de tudo.

Entrevistador: Qual é o principal motivo da sua escolha?

AF1: Gosto, gosto tanto de Matemática como uma criança gosta de chocolate. Gosto de Matemática. Sinto-me bem ali, gosto.

Entrevistador: E em relação aos formadores, do grupo gosta também?

AF1: Muito, muito. Temos professores jovens. Este de Matemática é muito jovem, ainda é universitário, ainda anda a estudar. E eles sentem-se bem, não nos largam [pausa]. Os professores de música são jovens e também gostam de andar connosco. Eu sinto-me bem no meio da cachopada, cachopada entre aspas [sorri]. Eu sou uma das mais velhas na escola, em idade também, tem dois ou três de 70 e..., tenho um de oitenta outro de 76, tem uma de 72 e eu de 70. Eu sou do grupo dos setenta, os outros é tudo para baixo.

Entrevistador: Quais são as atividades com que mais se identifica?

AF1: Eu gosto de tudo [sorrindo]. Gosto de tudo, gosto de Ginástica, sou muito maria rapaz, gosto muito [pausa]. Sou muito desordeira. Não é desordeira, às vezes está tudo em silêncio e eu dou uma apitadela, faço asneiras, mas os professores dizem, não mude e eu não mudo, não posso.

Entrevistador: Na sua opinião, a participação na universidade contribui para um aumento da sua qualidade de vida?

AF1: Muito, muito, muito... Eu tenho colegas que são viúvas, e agora recentemente uma enviuvou e andava, depois deixou. Arranjou um emprego, depois [pausa] perdeu o emprego e ficou em casa com o marido. O marido morreu e ela tornou para a

universidade e aqui se entretém no meio das amigas, das colegas. Nós temos um ambiente muito bom, temos muitas saídas, muitas visitas de estudo, temos muitos almoços e jantares, temos muitos convívios com os professores e tudo. Para além de ter por exemplo um jantar de fim de ano, ou um jantar de Natal com todos, depois ainda nos juntamos assim: os alunos de Matemática têm um jantar só com o professor de Matemática e vão só os alunos de Matemática; os de Literatura; os de Francês, só os de Francês com a professora.

Entrevistador: Acha que desde que começou a frequentar as aulas, isso de algum modo trouxe mudanças para a sua vida?

AF1: Olhe, deixou-me mais maluca [sorrindo].

Entrevistador: O que acha que mudou?

AF1: Quando eu não frequentava a vida era diferente, era uma rotina. Agora que estou na escola, o marido vem-me buscar e eu vou para a beira dele, é diferente... Estou mais aberta, eu não sou muito introvertida, eu sou muito extrovertida.

Entrevistador: Qual o seu grau de satisfação na participação das dinâmicas da universidade, por exemplo nas atividades que participa, gosta?

AF1: Gosto muito, gosto...

Entrevistado: A participação na Universidade da Terceira Idade contribuiu para um envelhecimento bem-sucedido?

AF1: Ah, sim... Tenho Arraiolos também [sorrindo], já estive numa exposição de arraiolos. E a pergunta?

Entrevistador: Se a participação na UTI contribui para um envelhecimento bem-sucedido no geral?

AF1: No geral, sim. Eu vou-lhe dizer o seguinte, eu vejo que às vezes eu quero determinadas palavras e estão esquecidas, ouço-as e fico a pensar, será que estou a dizer corretamente? Porque está esquecido, e aqui não. Está sempre a ser renovado. É um envelhecimento muito mais maluco [sorrindo], gosto muito de aqui andar e todas gostam de andar.

Entrevistador: Muito obrigada pelo seu testemunho.

AF1: Acabou?

Entrevistador: Sim, acabou. Não sei se queria acrescentar mais alguma informação?

AF1: Manda para lá a tua mãe, [sorrindo] manda para lá que faz muito bem...

Entrevistador: É o conselho que deixa?

AF1: É, a todos. A partir dos 50 anos podem ir para a universidade. São bem-vindos...

Entrevistador: Muito obrigada pela sua participação.

AF1: Obrigada [sorrindo].

Entrevista: Aluno feminino 4

Realizada no dia 11 de janeiro de 2013, duração: 24 minutos e 56 segundos.

Entrevistador: A sua data de nascimento:

AF4: 8 de agosto de 1942.

Entrevistador: Estado civil:

AF4: Casada.

Entrevistador: Habilitações académicas:

AF4: Eu tenho a quarta classe e o curso de enfermagem de psiquiatria.

Entrevistador: Profissão que exerceu:

AF4: Exerci... [pausa] depois tive de mudar, mudei para [pausa] como é que se chama? Já estou aposentada há dez anos e não me lembro [sorrindo], era... coordenadora de serviços no Centro de Saúde.

Entrevistador: Antes de frequentar a universidade participava em alguma atividade ou grupo?

AF4: Ah... é assim, nunca tive tempo de participar. Trabalhava muito e também fazia a minha vida, almoços, jantares, fazia tudo e [pausa] não dava muito para fazer. Eu fazia atividades particulares, trabalhos manuais, malhas, pintura, fazia já algumas coisas de... de artesanato, mas para mim. Fiz sempre desde menina. Foi sempre um hábito que eu tive de fazer coisas bonitas, gosto de coisas o mais bonito possível. Eu faço por gosto, por querer saber e porque também o meu curso, apropriava-se para trabalhos manuais, porque chamava-se naquele tempo Ergotrapia, agora seria Ergoterapia e ah... era ensinar os doentes de Psiquiatria e os doentes mentais a fazer malha, croché, chapéus, tudo que não tivesse nada nas mãos de aleijar e era assim. Na Psiquiatria usa-se muito para os doentes estarem ocupados, principalmente os que tem Alzheimer e Parkinson que tremem muito e então, para ter... Todos eles, com depressões, doentes depressivos, qualquer um, ou esquizofrénicos, qualquer um, mas principalmente esses. E por isso, fiz várias coisas. Gostei sempre muito de trabalhar também, ah gosto muito de saber. Agora neste momento, estou mais ligada... este ano reduzi as valências que tenho aqui na universidade, porquê? Porque fica dispendioso comprar materiais. Tintas, eu já tenho

porque eu pinto em tecidos, em sedas, pinto em vidro, telas e por isso, ah... Também fiz arraiolos no ano passado, mas como tenho um problema de brônquios começo na aula e acabo sempre em casa e depois apresento sempre o trabalho descodificado, quer dizer, mudo sempre o sistema porque quero avançar muito mais... [pausa] Costuma-se a dizer, quero mais, sempre mais. Agora estou mais ligada à poesia, que é uma coisa que eu gosto. Faço coreografias de poesia, ainda fiz ontem à noite, foi num café porque levamos a poesia aos cafés, a reitora convidou-me para ir. Já fiz em vários. No ano passado, fiz no teatro em Gondomar duas coreografias no qual tive muitos elogios. Ontem também me correu muito bem os poemas, foi muito bonito, porque um é falado, um é coreografia e o outro era um poema de Frei Armando, o “Avé Maria”, só tinha praticamente duas tonalidades.

Entrevistado: Há quanto tempo frequenta a Universidade da Terceira Idade?

AF4: Eu já estou desde 2003.

Entrevistado: Quais foram as principais razões que o fizeram decidir inscrever-se na universidade?

AF4: A ocupação. A ocupação e o saber mais ainda. Porque tudo o que eu fazia era único e também estar com colegas que, entre uma pessoa que quer saber mais e uma que só quer andar a passar tempo é muito complicado. Eu não vou dizer a palavra aqui porque... é muito complicado e isso magoa. Magoa porque as pessoas não entendem. Há pessoas aqui com pouca cultura e ciúmeira também e isso é muito complicado. Quero fazer e as pessoas estão sempre com ciúmes, há muitos ciúmes no meio disto tudo e até nos trabalhos. Mas nós já somos com uma idade. Se há pessoas com cinquenta e poucos e eu tenho setenta e consigo fazer o que faço [pausa] eu fiz sempre coisas lindíssimas, tenho coisas maravilhosas.

Entrevistador: Do seu agregado familiar mais alguém frequenta a universidade?

AF4: Não, não... Na minha casa sou só eu.

Entrevistador: Durante o seu percurso profissional voltou a frequentar a escola?

AF4: Fiz várias formações, muitas formações. Tinha de estar dentro de tudo, das leis, de tudo. Isso é o principal e fui condecorada com isso, por ser muito aplicada e séria, que o que é preciso ser mais é séria.

Entrevistador: Quais as disciplinas que frequenta aqui na universidade?

AF4: Agora neste momento estou em: Português, Literatura, ia-me escrever agora em Espanhol, mas a professora vai ver se consegue vir dia 31, mas é há noite e eu há noite não deixo o meu marido. Andei nas férias de Natal a decorar uma canção em Espanhol

para lhe cantar [sorrindo], e ela não veio... Ela tinha sobreposição de horário, mas isso... eu tenho uma cunhada espanhola e era mais para estar ocupada. E tenho o Cavaquinho, pertenço a Tuna, e tenho agora [pausa], eu quero dizer o nome disto e não me lembro... é a Matemática Aplicada e então, tenho essa... tinha Literatura, à segunda tenho com a Reitora Português, à sexta tenho estas duas, mas as outras já deixei de frequentar, não me dá jeito.

Entrevistador: Qual foi a principal razão da sua escolha?

AF4: Estas, fui para diminuir um pouco o ritmo. Embora eles peçam para eu vir, porque há colegas que dizem: “venha para espanhol, venha para aqui...” a de Arraiolos quer que eu venha, porque eu apresentei trabalhos completamente diferentes, descodifiquei tudo [sorrindo]. Era assim, eu não queria Arraiolos, porque eu tenho muita falta de ar e então não queria e nunca quis aprender. Nem na escola, nem lá fora e aqui fiz. Vim a uma aula e a partir daí comecei a fazer.

Entrevistador: De todas as disciplinas que frequenta, indique as que mais gosta e onde sente mais valorizada?

AF4: Neste momento é assim, eu valorizei ainda Artes Decorativas, Artes... que eu gosto muito, era Artes Plásticas, porque a Doutora dizia que eu era uma artista. Fiz presépios, fiz em barro em plasticina, fiz tudo o que ela dizia, ah... eu aparecia logo com as coisas feitas a dar nas vistas. Quer dizer, mal começava ela dava-me um tópico e eu fazia logo as telas, com nomes, tudo. Eu sozinha fazia logo uma formação, eu gostava. A princípio foi isso, Artes Decorativas e depois Artes Plásticas e agora faço os trabalhos juntos em casa, junto com as duas atividades. Faço o trabalho com a Arte Decorativa e depois remato com a Arte Plástica, mas isso já vai de mim, nunca ninguém me ensinou nada, mas tenho coisas de Natal, são assim coisas fora do normal, é tudo muito fora do normal.

Entrevistador: Qual o principal motivo da sua escolha?

AF4: É assim... Com os professores, são professores, não é? Com os professores não é o problema por ser conhecidos. Eu conheço-os todos, não há quem eu não conheça, dificilmente há um que eu não conheço e então eu escolhi as disciplinas em que nunca estive inserida/ integrada, não é? Depois fui escolhendo, de manhã não me dá muito jeito. Só fiz uma vez pintura, porque queria aprender mais, aprender outras técnicas, a aguarela e carvão também, fizemos técnicas engraçadas. Mas disso tudo eu já não quero mais, faço já coisas muito bonitas e já está, já chega. Porque se não, quanto mais eu faço, mais gasto e a casa está repleta. É um museu, a minha casa é como um museu, é o

meu mundo. Não foi só do que eu fiz, mas também do que eu recebi da minha vida profissional da... o que herdei, o que construí...

Entrevistador: Qual a atividade ou atividades com que mais se identifica?

AF4: Ah... temos passeios, por exemplo, este ano que passou gostei muito de uma visita a Coimbra. Foi a mais importante, quer dizer, já fomos a muitas, mas esta! O meu marido levava-me a Coimbra e era a volta daqueles prédios todos, agora fui conhecer. Era isso mesmo que eu queria e acho que me deu muito prazer, porque essa assim: eu nunca estive em Coimbra, estive no Porto mas lidava naquele tempo... a Universidade era em Coimbra e ia muitos doentes de Coimbra à Casa de Saúde onde eu trabalhava e eu convivía com muitos estudantes e parece que havia uma ligação. Eu falava, cantava com eles, fazíamos serenatas e eu cantava muito bem Fado de Coimbra, que era o que eu gostava mais também. Era uma pessoa e fui sempre muito alegre, muito alegre.

Entrevistador: Na sua opinião, a participação na universidade contribui para um aumento da sua qualidade de vida?

AF4: Oh sim, sem dúvida.

Entrevistador: De que forma contribui?

AF4: Contribui para o preenchimento total da mente, do amor, da vida, de tudo... de tudo. Porque é sempre a palavra Universidade Sénior e os Séniores estão muito encostados à parede. Eu não sei o que vai ser de mim daqui a algum tempo. Estou com receio agora, porque é assim sou aposentada e o meu marido também. Eu não sei se vou ter dinheiro, para quê? Para comprar os medicamentos, naturalmente o meu marido quando faz aquelas crises também é terrível, tem de andar sempre medicado e comer... Nós temos receios, porque agora não trabalhamos, não é? O meu marido não trabalha e eu também não... Há receios e depois o contar das coisas mais agradáveis, mais desagradáveis, ah... a minha filha é Agente de Execução, chega a casa já nem me pode ouvir [pausa], às vezes também preciso de desabafar e às vezes vai-se engolindo um bocado, porque às vezes há coisas que dizem e que caem mal, não é? Eu digo mesmo aqui, no aspeto da tal ciumeira que falei. Há certas coisas que às vezes temos de dizer, mas eu não. Sou frontal e direta. Eu não gosto dizer mal e digo sempre: “é lindo, é bonito, faz, olha que lindo”, mas eu não recebo isso. Eu recebo uma ciumeira, só por trás é que dizem que eu tenho coisas lindas, só por trás. Mas é bonito também dizer. Eu tenho pinturas lindíssimas em que, houve colegas que disseram: “você é impossível que não tenha outro professor”. Mas eu não deixo tocar nos quadros desde o primeiro. O meu pai já pintava e eu acho que tenho o mesmo que o meu pai.

Entrevistador: Acha que desde que começou a frequentar as aulas, isso de algum modo trouxe mudanças para a sua vida, o que acha que mudou?

AF4: Não, relativamente a universidade, não. Para eu poder contar e poder explicar isso sim, para poder dizer o que tenho, o que fiz. Mas não era que eu não tivesse conhecimento delas, porque eu visitava os museus, visitava arte, visitava tudo, só não fazia por falta de tempo, mas aos domingos eu ia sempre visitar coisas com cultura e ah... tudo que fosse arte, feiras de artesanato, tudo que fosse bonito eu ia ver.

Entrevistador: Qual o seu grau de satisfação na participação das dinâmicas da universidade?

AF4: Acho que o ano que me disse mais fui o ano passado, porque fizemos o teatro de D. Dinis de Coimbra e depois também em História, fui muito bonito, lançava-se um cartaz com o que ia acontecer e depois eu cantava; fiz a Lenda de Del Rei D. Sebastião, eu fazia o coro, fazia tudo. Depois em cultural geral encheu-me, que era isso mesmo que eu queria, portanto fizemos o teatro em Arte Dramática, para além da Tuna.

Entrevistado: A participação na Universidade da Terceira Idade contribuiu para um envelhecimento bem-sucedido?

AF4: É assim... Eu acho que para mim o envelhecimento tem sido gradual. Vai-se passando um ano de cada vez, porque tenho tido este problema de saúde e agora deparamo-nos com os anos e os filhos trabalham. Eu não sei se vai ter qualidade, ou se não vai. Eu estou a dizer o que é verdade [pausa], eu não sei se vou ter qualidade de vida ou se não vou, porquê? Porque a qualidade de vida é se eu tivesse gente a minha volta. Se eu tiver sozinha tenho solidão, não é? Eu vou viver na solidão e mesmo com a universidade ou eu me distraio um pouco, toco e canto, porque o meu marido está lá, ouve-me, mas... Mas eu posso ter dias depressivos também já, porque se eu não tiver aulas ou se tiver o cansaço de casa, posso ficar um pouco.

Entrevistador: Terminou assim a entrevista. Muito obrigada pela sua participação.

AF4: Pronto, gostou?

Entrevistador: Gostei muito, obrigada.

Entrevista: Aluno feminino 5

Realizada no dia 14 de janeiro de 2013, duração: 6 minutos e 56 segundos.

Entrevistador: A sua data de nascimento:

AF5: 5 de junho de 1937.

Entrevistador: Estado civil:

AF5: Viúva.

Entrevistador: Habilitações académicas:

AF5: Tenho o curso complementar de comércio.

Entrevistador: Profissão que exerceu:

AF5: Fui durante vinte e dois anos chefe de uma secretaria de uma Câmara Municipal em Moçambique.

Entrevistador: Antes de frequentar a universidade participava em alguma atividade ou grupo?

AF5: Tirando o grupo da igreja, não. Tínhamos um grupo de Renascimento Carismático Católico.

Entrevistado: Há quanto tempo frequenta a Universidade da Terceira Idade?

AF5: Desde o início praticamente. Cinco seis anos, foi desde o início. Só tive a interrupção de um ano porque não estava cá.

Entrevistado: Quais foram as principais razões que o fizeram decidir inscrever-se na universidade?

AF5: Ora bem, eu já me tinha inscrito, porque eu vivi em Espinho e já tinha lá andado na Universidade Sénior desde lá, já conhecia. De maneira que depois vim para aqui, para casa da minha filha e depois abriu aqui e eu vim para cá também.

Entrevistador: Do seu agregado familiar mais alguém frequenta a universidade?

AF5: As minhas netas... Mas não são Séniores. Séniores não.

Entrevistador: Durante o seu percurso profissional voltou a frequentar a escola?

AF5: Não.

Entrevistador: Gostaria de ter continuado?

AF5: Oh, claro que gostaria... Gostaria. Mas na altura não tive hipóteses.

Entrevistador: Quais as disciplinas que frequenta aqui na universidade?

AF5: Vou-me lembrar pelo horário. À segunda-feira tenho Arte Dramática, tenho História, Tai Chi [pausa], depois amanhã tenho... [pausa] ah Informática, e não tenho mais nada. Quarta-feira, Literatura Portuguesa [pausa] e tenho Ginástica Geriátrica, que gosto imenso. Quinta-feira tenho Português que é a mesma professora de História e acho que é só isso.

Entrevistador: Qual foi a principal razão da sua escolha?

AF5: Olhe por exemplo: Arte Dramática, que é poesia e eu gosto imenso de poesia, gosto imenso de ler, de maneira que também me inscrevi em Literatura Portuguesa que me fascina bastante. Por exemplo a Ginástica, o Ioga, o Tai Chi gosto e Ginástica geriátrica também, acho que me faz bem.

Entrevistador: De todas as disciplinas que frequenta, indique as que mais gosta e onde sente mais valorizada?

AF5: Ginástica Geriátrica.

Entrevistador: Qual o principal motivo da sua escolha?

AF5: Primeiro, porque quando está bom tempo fazemos ao ar livre. Gosto imenso do ar livre [sorri] e depois sinto-me bem com a Ginástica que a professora dá.

Entrevistador: Qual a atividade ou atividades com que mais se identifica?

AF5: Eu por acaso não entro assim em nada, gosto imenso de arranjos florais e dessas coisas todas, mas não ando... [pausa]. Andei em pintura, mas agora não entro. Já andei, mas depois já eram tantos quadros que eu já não tinha onde pôr os quadros.

Entrevistador: Na sua opinião, a participação na universidade contribui para um aumento da sua qualidade de vida?

AF5: Ai sim, sem dúvida.

Entrevistador: De que forma contribui?

AF5: Primeiro porque conhecemos outras pessoas, convivemos. Se tivesse em casa a esta hora provavelmente já estaria a pensar no jantar, a fazer o jantar, ou então a ver televisão, ou a ler um livro. Assim, aqui não. Converso, falo... Já cá estive hoje, depois como tinha agora Tai Chi fui a casa mudar de roupa, fui vestir o fato de treino e vim. Se estivesse em casa, metia-me ali e nem fazia ginástica, nem nada. Ia ser muito complicado, porque nós, pelo menos eu preciso de andar e de movimentar e em casa ficamos mais parados.

Entrevistador: Acha que desde que começou a frequentar as aulas, isso de algum modo trouxe mudanças para a sua vida?

AF5: Sim, com certeza!

Entrevistador: O que acha que mudou?

AF5: Ora bem. É precisamente aquilo que eu digo... Eu sou muito faladora [sorri], e o conviver com as outras pessoas, que se não fosse aqui provavelmente não as conhecia, não é? De maneira que, é mais o convívio que eu acho bom. Quando há espetáculos, gosto de participar e gosto de ir ver. É isso tudo, é muito bom...

Entrevistador: Qual o seu grau de satisfação na participação das dinâmicas da universidade, por exemplo nas atividades que participa, gosta?

AF5: Gosto, gosto. Gosto de tudo...

Entrevistado: A participação na Universidade da Terceira Idade contribuiu para um envelhecimento bem-sucedido?

AF5: Eu acho que sim, porque às vezes as pessoas que vêm para aqui, porque o médico aconselhou a vir, por estar em depressão, ou assim... Vejo perfeitamente que ao longo do ano vão melhorando.

Entrevistador: Terminou assim a entrevista. Muito obrigada pela sua participação.

AF5: É só? De nada...

Entrevista: Aluno feminino 6

Realizada dia 16 de janeiro de 2013, duração: 25 minutos e 59 segundos.

Entrevistador: A sua data de nascimento:

AF6: 7 de outubro de 1950.

Entrevistador: Estado civil:

AF6: Casada.

Entrevistador: Habilitações académicas:

AF6: Quarta classe.

Entrevistador: Profissão que exerceu:

AF6: Servir. Fui servir de pequenina, com 9 anos. Era naqueles anos atrás. Mas pronto, hoje estou aqui, graças a Deus.

Entrevistador: Antes de frequentar a universidade participava em alguma atividade ou grupo?

AF6: Não.

Entrevistado: Há quanto tempo frequenta a Universidade da Terceira Idade?

AF6: Desde que isto abriu...

Entrevistado: Quais foram as principais razões que o fizeram decidir inscrever-se na universidade?

AF6: Foi o médico. [Pausa] Portanto eu apanhei uma depressão e ele mandou-me frequentar qualquer coisa. Então ele ligou para aqui (porque eu não sou de cá) e falaram

que havia aqui uma Universidade Sénior e o médico passou-me um papelinho, como eu devia de vir aqui e saber onde é que era a Universidade Sénior e eu vim e fiquei logo. Gostei muito. Porque se eu estivesse em casa com esta depressão que volta e meia vem... ajuda muito. Veja lá eu sou natural desta terra e não sabia que havia aqui uma universidade para os Séniores.

Entrevistador: Do seu agregado familiar mais alguém frequenta a universidade?

AF6: Não.

Entrevistador: Durante o seu percurso profissional voltou a frequentar a escola?

AF6: Não.

Entrevistador: E gostava de ter continuado os estudos?

AF6: Gostava... Gostava, porque eu gostei sempre de aprender. Nunca é tarde para aprender e eu gostei sempre. E aprendia muito bem na escola, mas fui servir porque o meu falecido pai era assim, ganhava e depois gastava com os amigos e a minha mãe, coitadinha punha-nos a servir, fomos servir com nove aninhos. Se vou contar a minha vida menina, tinha aqui... E andei a servir até casar. Depois casei-me, claro, também tive aquela decepção do marido ir para a tropa, entretanto o menino nasceu e depois o marido foi para a Angola e eu fiquei sozinha a viver com o filhinho. O Estado dava-me um conto e cem por mês. Passei muita fome, mas nunca roubei nada a ninguém, nunca fiz asneiras, levei sempre a minha vida...

Entrevistador: Quais as disciplinas que frequenta aqui na universidade?

AF6: Olhe, eu frequento: Português, Literatura que eu adoro e adoro a senhora... é uma senhora muito sensível e então ela fala com gosto, ela vê com olhos de ver, ela fala com aquela amabilidade nas mãos, é sensível mesmo. E então tenho Literatura à Quarta-feira, tenho agora Psicologia da Saúde, que também gosto muito, mas também gosto muito de si, de estar aqui este bocadinho [sorrindo] e tenho depois dança à Segunda-feira, já tive Ioga, que era uma coisa que eu adorava, mas depois o professor foi-se embora. Agora tenho os Cavaquinhos e toco muito bem, para mim foi fácil aprender. Faço parte do Grupo Cantares da Universidade Sénior, cantares e cavaquinhos. Nunca pensei que ia na minha vida aprender a tocar cavaquinhos. E também ando num Rancho, a tocar cavaquinho e que mais? [Pausa] Tudo que eu possa aproveitar... Ah! E Arraiolos à quinta-feira. Nunca pensei na minha vida fazer arraiolos e gosto muito e admiro. Às vezes, eu via um tapete de Arraiolos em qualquer lado e dizia: “que coisa miudinha...” Eu faço croché, fazia, agora não faço. Porque tenho um problema nos olhos por causa da Diabetes mas como os Arraiolos é grosso ainda faço. Ai, adoro

aquilo, adoro, adoro... Já fiz a Hello Kitty duas vezes, porque tenho duas netinhas, fica tão bem. Eu adoro vir para aqui e sabe uma coisa que eu tenho aqui um bocado de complexo? Mas o Doutor, põe-me sempre muito à vontade, porque ele é um querido. É muito querido... E a Doutora, é muito querida também, ainda hoje me mandou uma mensagem. É muito boa, gosto muito daquela senhora. E então elas sabem e o Doutor também sabe, há muitas senhoras, por exemplo: nós estamos aqui a conversar elas deviam falar baixinho, fazer respeito por quem está a conversar, mas não. Se estivesse aqui o pessoal todo havia muito barulho e eu não gosto nada disso. Às vezes eu falo, porque fico mal da cabeça. Nem ouço quem está a conversar e já nem sei ao ponto que quero ir. Mas é mau isto.

Entrevistador: Qual foi a principal razão da sua escolha?

AF6: Porque eu gosto de estar sempre a aprender, gosto muito da Psicologia em Saúde porque é uma coisa que eu adoro. Nós aprendemos sempre, quando eu vou para a aula, hoje até não trouxe, porque vim da Fisioterapia. Mas eu tenho uma pasta, com os meus documentos e o meu trabalhinho [sorrindo] e então quando vou para as aulas, ela aponta, fala aquilo que devemos fazer e eu escrevo logo para não me passar. É, gosto muito. Literatura também adoro, já viu o que é Literatura? É tão bom. É uma aula que a professora tem a sala superlotada. Mas são todas boas, para mim as professoras, professores eu adoro está gente toda. Ainda pra mais são voluntários... Adoro esta gente querida, esta gente educada.

Entrevistador: De todas as disciplinas que frequenta, indique as que mais gosta e onde sente mais valorizada?

AF6: É o Cavaquinho.

Entrevistador: Qual o principal motivo da sua escolha?

AF6: Porque às vezes eu estou triste, e o cavaquinho põe-me alegre. Eu também canto muito bem, não é para me gabar. No dia que eu tenho o cavaquinho, quando vou embora, vou toda contente. Eu chego a casa e até parece que a casa é outra, está mais viva [sorrindo], está mais limpinha, têm um ar alegre. O cavaquinho é muito bom.

Entrevistador: Qual a atividade ou atividades com que mais se identifica?

AF6: Arraiolos, adoro! E a professora também. É tão querida, tão meiguinha.

Entrevistador: Na sua opinião, a participação na universidade contribui para um aumento da sua qualidade de vida?

AF6: Sim. Neste caso, para mim sim.

Entrevistador: De que forma contribui?

AF6: Porque tira-me mais peso da cabeça. Eu fico com a cabeça mais levezinha, em relação ao que eu andava. Quando venho eu estou bem. Às vezes estou em casa atordoada, negra e triste, porque também tive um desgosto muito grande por causa de uma sobrinha minha, que Jesus levou para ele. Era um peso muito grande para mim, às vezes venho com um peso e chego aqui e não me lembro de nada, saí-me. Gosto muito da Universidade Sénior, adoro. E depois às vezes também fazemos passeios culturais, para aprender e a nossa professora de Literatura e a nossa Reitora vão e explicam muito bem, olhe sei lá? É uma loucura [sorrindo]. Para mim é muito bom isto.

Entrevistador: Acha que desde que começou a frequentar as aulas, isso de algum modo trouxe mudanças para a sua vida?

AF6: Eu acho que trouxe, até para a minha casa.

Entrevistador: O que acha que mudou?

AF6: Olhe o próprio ar da minha casa [pausa] mudou. Às vezes estou a ferrar uma maçã em casa e ponho-me virada para o quintal, porque eu tenho um bocadinho de quintal pequenino, ponho-me a ferrar a maçã [pausa], a pensar e a olhar para os passarinhos e a pensar: “oh meu Deus! Vamos lá, porque daqui a um bocadinho tenho de ir para a escola”. Quer dizer, isto é bom! Preocupar-me, gosto de me preocupar. Tenho o meu edital no meu frigorífico e vou sempre ver, “hoje tenho isto, amanhã tenho aquilo”, preocupo-me, gosto. Porque me ajuda a passar o tempo, entende menina? Pronto...

Entrevistador: Qual o seu grau de satisfação na participação das dinâmicas da universidade, por exemplo nas atividades que participa, gosta?

AF6: Gosto muito, muito... Gosto muito da Universidade Sénior. Ora bem, gosto muito de tudo, só não gosto quando as pessoas começam a passar por cima, a encostar uma pessoa. Às vezes eu sinto-me triste e tristeza já tenho eu muita. Às vezes chego a ter pena de mim. Mas ninguém tem culpa, nem eu tenho culpa de ser assim. Eu queria ser mais dura e responder. Se eu ouvir às vezes um recado mal dado já fico assim... Começo a pensar naquilo e depois à noite quando vou para a cama tenho aquela coisa aqui no peito e começo a chorar. Mas é mau, porque as pessoas podiam-se compreender uns com os outros. Afinal de contas já não imos para novos. Nós devíamos ser amigas umas para as outras.

Entrevistado: A participação na Universidade da Terceira Idade contribuiu para um envelhecimento bem-sucedido?

AF6: Exatamente. Acho que é bom. Eu já trouxe para aqui três senhoras [sorrindo] e outra coisa, eu trago-as no meu carro e levo. Porque eu vou e louvo lá fora. Eu não sei

de nada do que se fala aqui, o que se fala aqui eu não tenho boca para falar lá fora. Tenho boca sim, para falar lá fora: “oh senhora devia de ir para a universidade que eu frequento, porque é muito bom...” E é, realmente é. Só que às vezes as pessoas não se compreendem e eu fico triste. Pronto, mas imagine que eu já trouxe três senhoras para aqui [sorrindo].

Entrevistador: Terminou assim a entrevista. Muito obrigada pela sua participação.

AF6: De nada menina...

Entrevista: Aluno masculino 8

Realizada no dia 16 de janeiro, duração: 4 minutos e 52 segundos.

Entrevistador: A sua data de nascimento:

AM8: 1953.

Entrevistador: Estado civil:

AM8: Casado.

Entrevistador: Habilitações académicas:

AM8: O quinto antigo.

Entrevistador: Profissão que exerceu:

AM8: Bancário.

Entrevistador: Antes de frequentar a universidade participava em alguma atividade ou grupo?

AM8: Não.

Entrevistador: Há quanto tempo frequenta a Universidade da Terceira Idade?

AM8: Já devo frequentar há [pausa] seis anos? Já não digo seis mas cinco.

Entrevistador: Quais foram as principais razões que o fizeram decidir inscrever-se na universidade?

AM8: As principais razões foram: para passar o tempo [pausa], conversar e vir conhecer outras pessoas.

Entrevistador: Do seu agregado familiar mais alguém frequenta a universidade?

AM8: A minha mulher.

Entrevistador: E na sua opinião, qual é a razão da sua escolha?

AM8: É para... Para já, é para aprender também mais um bocado, para ter conhecimentos e como eu, para conhecer outras pessoas. Há pessoas aqui que não conhecíamos, não é?

Entrevistador: Durante o seu percurso profissional voltou a frequentar a escola?

AM8: Não, não...

Entrevistador: Gostaria de ter continuado?

AM8: Eu não sou muito de estudar, não sou muito. Gosto mais de conviver e passar os meus tempos livres.

Entrevistador: Quais as disciplinas que frequenta aqui na universidade?

AM8: Eu estou a frequentar o Português, História do Mundo, [pausa] e a... Psicologia da Saúde.

Entrevistador: Qual foi a principal razão da sua escolha?

AM8: A razão foi simples. Já andei no Cavaquinho, mas não me adaptei aquilo, porque aquilo é muito confuso e então fui para aquelas disciplinas que eu entendo melhor.

Entrevistador: De todas as disciplinas que frequenta, indique as que mais gosta e onde sente mais valorizado?

AM8: Ora bem, neste momento é o Português e a História Mundial.

Entrevistador: Qual o principal motivo da sua escolha?

AM8: Pronto, para já... coisas que eu aprendi quando era pequeno e já me esqueci, agora estou a reviver umas certas coisas, não é? Coisas antigas.

Entrevistador: Qual a atividade ou atividades com que mais se identifica?

AM8: Eu não frequento mais atividades.

Entrevistador: Na sua opinião, a participação na universidade contribui para um aumento da sua qualidade de vida?

AM8: Eu penso que si.

Entrevistador: De que forma contribui?

AM8: Enquanto vimos para aqui esquecemo-nos da maior parte dos problemas, quem os têm. Quem não os têm, também ajuda, porque assim esquece. Se uma pessoa estiver em casa, está sempre a pensar em coisas que às vezes até nem têm razão de ser, não é? Assim convivemos com pessoas, rimo-nos e o rir faz bem, porque parece que se uma pessoa se rir dura mais anos e pronto, passamos o tempo assim [sorrindo].

Entrevistador: Acha que desde que começou a frequentar as aulas, isso de algum modo trouxe mudanças para a sua vida, o que acha que mudou?

AM8: Mudanças em si, não. Só foi as mudanças de enriquecimento nas disciplinas que frequentei, mais nada. O enriquecimento na vida pessoal, não. Porque trabalhei 22 anos no Banco e daí é que trouxe o meu futuro, para agora ter uma vida melhor, não é?

Entrevistador: Qual o seu grau de satisfação na participação das dinâmicas da universidade, por exemplo nas atividades que participa, gosta?

AM8: Isso tem graduação ou não?

Entrevistador: Não, pode dizer se está satisfeito e se gosta das dinâmicas da universidade.

AM8: Estou muito satisfeito com isto. É evidente que gostaria de frequentar mais, mas uma pessoa também não se pode dedicar só a isto. Se não começamos a ficar um bocadinho [pausa] como andamos na escola, não é?

Entrevistador: A participação na Universidade da Terceira Idade contribuiu para um envelhecimento bem-sucedido?

AM8: Eu penso que sim. As pessoas vivem mais [pausa]. Vivem mais e as próprias pessoas, que eu faço voluntariado num hospital e nota-se. Porque as pessoas convivendo e juntando-se a outras pessoas não pensam nas doenças e ultrapassam mais.

Entrevistador: Terminou assim a entrevista. Muito obrigada pela sua participação.

AM8: De nada. Se precisar de mais alguma coisa diga [sorrindo].

Entrevistador: Está bem, muito obrigada.

Entrevista: Aluno feminino 10

Realizada no dia 14 de janeiro de 2012, duração: 11 minutos e 36 segundos.

Entrevistador: A sua data de nascimento:

AF10: 12 de fevereiro de 1941.

Entrevistador: Estado civil:

AF10: Viúva.

Entrevistador: Habilitações académicas:

AF10: Quarta classe.

Entrevistador: Profissão que exerceu:

AF10: Era comerciante.

Entrevistador: Antes de frequentar a universidade participava em alguma atividade ou grupo?

AF10: Não, não.

Entrevistado: Há quanto tempo frequenta a Universidade da Terceira Idade?

AF10: Há quatro anos.

Entrevistado: Quais foram as principais razões que o fizeram decidir inscrever-se na universidade?

AF10: É assim, convívio em primeiro lugar [pausa] e aprender alguma coisa, fica sempre alguma coisa.

Entrevistador: Do seu agregado familiar mais alguém frequenta a universidade?

AF10: Não.

Entrevistador: Durante o seu percurso profissional voltou a frequentar a escola?

AF10: Não frequentei, não.

Entrevistador: Gostava de ter frequentado?

AF10: Gostava e estou arrependida. Muito arrependida [sorrindo]. Quando tinha 50 anos ainda tentei estudar, mas já não adiantava nada. Era só para saber qualquer coisa, mas para me empregar já não dava, já tinha a minha vida e fui sempre muito ocupada, porque eu tinha três casas de comércio e tinha que correr tudo e de maneira que passou. Mas eu estava com aquela loucura de continuar. Era um desejo que eu tinha, porque eu era para seguir estudos, era inteligente, pode-se dizer ah... os meus pais tanto gostavam que eu seguisse e eu não quis [pausa]. Comecei a chorar, ainda me puseram em Vila Real, mas eu comecei a chorar e ao cabo de três dias tiveram-me de ir buscar. Porque é assim, se me obrigassem, eu chorava, chorava até que me adaptava. Mas foram buscar a menina, porque era menina bonita e depois mais tarde a gente torce as orelhas. Mas pronto, tudo me correr bem na minha vida e fui muito feliz até ao meu marido falecer e a filha morrer, depois também, quando cheguei aos 66 anos ah... acabei com o negócio. Já não tinha mais interesse, olhe e acabei em boa altura. Tive muita pena, mas senti-me assim já muito só para conseguir levar aquilo tudo [pausa]. E então acabei, acabou o negócio e então tinha-me que me virar para outra coisa para... primeiro para me ajudar a esquecer certas coisas que me incomodavam muito e a gente enquanto está a conviver não está a pensar nessas coisas, então ajuda muito. E a mim ajudou-me muito, muito. Conheci pessoas que não conhecia, encontrei outras que já não via à muito tempo, ah... Pronto, a gente passeia, faz piqueniques e vai sempre ficando alguma coisa, não é? Como é que vou explicar? Não é para tirar um curso, nem é para ter boas notas, mas fica sempre alguma coisa, é muito bom. Isto para mim fez-me muito bem.

Entrevistador: Quais as disciplinas que frequenta aqui na universidade?

AF10: Olhe, cinco talvez [pausa]. Artes Florais, Espanhol, Psicologia da Saúde, Tai Chi, uhm... [pausa] ainda falta uma, a Informática.

Entrevistador: Qual foi a principal razão da sua escolha?

AF10: Olhe, é assim, Artes Florais eu gosto muito de fazer arranjos. Espanhol, gostava muito de aprender a falar espanhol [sorrindo], era a única língua que me incentivava, não sei. Ah... depois Tai Chi, era para fazer um bocado de ginástica e equilíbrio postural, que é muito importante. Ah, Informática é porque queria aprender computadores com esta idade, mas pronto [sorrindo]. Foram aquelas que depois de ler mais me iludiram. Pronto, fui iludida por aquilo que mais gostava e gosto.

Entrevistador: De todas as disciplinas que frequenta, indique as que mais gosta e onde sente mais valorizada?

AF10: É o Tai Chi. Tai Chi e o Chi Congo. Dá uma vez Tai Chi e depois um bocado de Chi Congo, é tudo dentro da mesma coisa.

Entrevistador: Qual o principal motivo da sua escolha?

AF10: Olhe, primeiro eu acho que gosto dos exercícios e depois acho que me alivia muito o espírito, a cabeça e a mente. Acho que é muito bom.

Entrevistador: Qual a atividade ou atividades com que mais se identifica?

AF10: A mim, o que mais me incentiva é mesmo as aulas. Os passeios, evidentemente que gosto muito, dos piqueniques que agente faz, o convívio, para mim é isso.

Entrevistador: Na sua opinião, a participação na universidade contribui para um aumento da sua qualidade de vida?

AF10: Acho que sim.

Entrevistador: De que forma contribui?

AF10: Olhe... primeiro, porque a gente está mais dentro de alguns assuntos que desconhecia e segundo porque levamos uma vida muito mais... como é que eu vou explicar? Os conhecimentos são outros, a gente sabe mais qualquer coisa que a gente não sabia. Eu acho que é sempre bom, não sei o que mais dizer, se me ajudar...

Entrevistador: Acha que desde que começou a frequentar as aulas, isso de algum modo trouxe mudanças para a sua vida, o que acha que mudou?

AF10: Uhm... Não mudou nada. Foi assim mais o convívio, porque o resto é tudo normal. Só que, pronto tenho mais o convívio e [pausa] aprendo. Quer dizer, o meu estado de espírito melhorou muito [sorrindo], o estado de espírito melhorou bastante.

Entrevistador: Qual o seu grau de satisfação na participação das dinâmicas da universidade, por exemplo nas atividades que participa, gosta?

AF10: Acho que sim, não ponho nada de lado. Gosto de tudo. Gosto de tudo um pouco, sim.

Entrevistado: A participação na Universidade da Terceira Idade contribuiu para um envelhecimento bem-sucedido?

AF10: Ai, com certeza. Eu acho que sim! Eu acho que se envelhece com mais dignidade, com mais vontade até de se arranjar, [pausa] de sair, ter as rotinas normais: “tenho de ir a tantas horas para aqui; tenho de... não sei o quê; tenho de me encontrar com esta amiga; tenho de ir a tal sítio...” Acho que sim, faz a pessoa mais motivada, mais despachada, eu acho que sim. Há pessoas que não andam e eu digo que sim, que venham, porque muita gente não vem porquê: “eu não sei nada, porque tenho vergonha, porque posso não saber responder às perguntas que me fazem” e eu disse: “então é tudo tão simples, se não responder melhor, responde-se pior, para isso vai aprender, tem quem lhe ajude”. Eu acho que sim, para mim isso é fácil, porque é como disse à menina, não vou fazer nenhum exame, nem vou tirar boa nota. Pronto, é para estar aqui para conviver, sempre se aprende. O pouco que fica, nas nossas idades, evidentemente que não captamos como a menina nem como uma criança, porque o cérebro já está cansado, mas de qualquer das maneiras, eu sinto-me por dentro muito jovem e acho que a minha cabeça ainda está muito fresca [sorrindo]. As vezes quando me ponho a pensar, eu tenho esta idade ou estarei enganada? Eu já nasci em 41, daqui a pouco faço 72, mas eu não me convenço [sorrindo]. Às vezes eu digo assim: é impossível, então antigamente eu via a minha avó, a minha mãe com 70 anos e já não lhe apetecia fazer nada, já eram velhos. Agora não, velhos são os farrapos, não é? A minha mentalidade está assim, sei lá? Como quando tinha os meus trinta anos ou quarenta. Às vezes ponho-me a pensar: ai como é que eu era. Eu pensava assim? Eu acho que isto faz muito bem às pessoas e à mente, ajuda a desenvolver e a envelhecer com mais dignidade e vontade de viver; com vontade de ir ao café falar com as amigas, que é o meu caso; com vontade de ir à aula porque se encontram as amigas; porque vamos aqui, vamos acolá; porque damos esta aula e a gente ri-se na aula, das tolices que faz, está ativa e pronta para andar para a frente [sorrindo].

Entrevistador: Terminou assim a entrevista. Muito obrigada pela sua participação.

Anexos

Índice dos Anexos:

Anexo I:

Quadro 1: O instrumento de avaliação da qualidade de vida - WHOQOL-100

Anexo II:

Quadro 2: Versão final do módulo WHOQOL-OLD: facetas e conteúdos

Anexo I

Quadro 1: O instrumento de avaliação da qualidade de vida - WHOQOL-100

Quadro: Domínios e facetas do WHOQOL	
Domínio I – domínio físico	Domínio IV - relações sociais
1. Dor e desconforto 2. Energia e fadiga 3. Sono e repouso	13. Relações pessoais 14. Suporte (apoio) social 15. Atividade sexual 16. Segurança física e proteção 17. Ambiente no lar 18. Recursos financeiros 19. Cuidados de saúde e sociais: disponibilidade e qualidade 20. Oportunidades de adquirir novas informações e habilidades 21. Participação em, e oportunidades de recreação/lazer 22. Ambiente físico: (poluição/ruído/trânsito/clima) 23. Transporte
Domínio II – domínio psicológico	Domínio VI - aspetos espirituais/religião/ crenças pessoais
4. Sentimentos positivos 5. Pensar, aprender, memória e concentração 6. Autoestima 7. Imagem corporal e aparência 8. Sentimentos negativos	24. Espiritualidade/ religiosidade/ crenças pessoais
Domínio III - nível de independência	
9. Mobilidade 10. Atividades da vida cotidiana 11. Dependência de medicação ou de tratamentos 12. Capacidade de trabalho	

Fonte: In FLECK, 2000: 35

Anexo II

Quadro 2: Versão final do módulo WHOQOL-OLD: facetas e conteúdos

Facetas	Conteúdo dos itens
<i>Faceta I: Funcionamento sensorial</i> Avalia o funcionamento sensorial e o impacto da perda das capacidades sensoriais na QdV. (itens 1, 2, 10, 20)	<ul style="list-style-type: none">- Dificuldades sensoriais afetam a vida diária;- Avaliação do funcionamento sensorial;- Dificuldades sensoriais interferem na participação em atividades;- Funcionamento sensorial afeta a capacidade de interagir/ conviver.
<i>Faceta II: Autonomia</i> Avalia a capacidade para viver de forma autônoma e tomar decisões (independência). (itens 3, 4, 5, 11)	<ul style="list-style-type: none">- Liberdade para tomar (as suas próprias) decisões;- Sentir que pode determinar o (seu) futuro;- Fazer as coisas que quer/ gostaria de fazer;- Os outros respeitam a sua liberdade.
<i>Faceta III: Atividades passadas, presentes e futuras</i> Avalia a satisfação com objetivos alcançados na vida e projetos a realizar. (itens 12, 13, 15, 19)	<ul style="list-style-type: none">- Feliz com o que pode esperar daqui em diante;- Satisfeito com as oportunidades de realização;- Recebeu o reconhecimento que merece na vida;- Satisfeito com o que alcançou na vida.
<i>Facetas IV: Participação social</i> Avalia a participação em atividades do cotidiano/ de vida diária, especialmente na comunidade. (itens 14, 16, 17, 18)	<ul style="list-style-type: none">- Satisfeito com o modo como ocupa o (seu) tempo;- Satisfeito com o envolvimento nas atividades;- Atividades suficientes para ocupar o dia a dia;- Satisfeito com as oportunidades para participar na comunidade.
<i>Faceta V: Morte e morrer</i> Avalia preocupações e medos acerca de morte e morrer (itens 6, 7, 8, 9)	<ul style="list-style-type: none">- Preocupado com a maneira como irá morrer- Medo de não poder controlar a sua morte- Medo de morrer- Receio de sofrer antes de morrer.
<i>Faceta VI: Intimidade</i> Avalia a capacidade para ter relações pessoais e íntimas (itens 21, 22, 23, 24)	<ul style="list-style-type: none">- Sentimento de companheirismo na (sua) vida- Sentir amor na (sua) vida- Oportunidades para amar- Oportunidades para ser amado.

Fonte: Vilar *et al.*, 2010: 242.