



**VNiVERSiDAD
DSALAMANCA**

CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL

**PROGRAMA DE DOUTORAMENTO:
FORMAÇÃO EM SOCIEDADE
DO CONHECIMENTO**

Instituto Universitário de Ciências da Educação

Linha de investigação:

Avaliação educativa e orientação

**TESIS DOCTORAL INTERNACIONAL
Universidades Seniores Portuguesas:
Caracterização e Desenvolvimento**

Autor:

Luis Manuel Jacob Jacinto

Diretores:

Maria-José Rodriguez-Conde

Ricardo Filipe da Silva Pocinho



Salamanca, 2020



“Se já tens a escola da vida,
entra para a universidade.”

Lema da RUTIS

AGRADECIMENTOS

Na conclusão deste estudo desejo agradecer às pessoas e entidades que me ajudaram a concluir este trabalho e que sem os quais não seria possível alcançar este objetivo.

- Aos meus orientadores
- À minha família, nuclear e alargada
- Aos colaboradores da RUTIS
- Aos membros da UNATI/PUC de Goiás
- Aos avaliadores internacionais
- Aos amigos, especialistas e colegas

E, por fim, às universidades seniores e aos seus alunos, professores e dirigentes.

ÍNDICE DE CONTEÚDOS

Índice	4
Índice de tabelas	6
Índice de figuras	9
Índice de gráficos	11
Resumo	13
Resumen	15
Abstract	17
Principais siglas e abreviaturas usadas	19
Glossário de termos utilizados	21
Introdução	26
1.1 – Contextualização da investigação	26
1.2 – Relevância do estudo	30
1.2.1 – Fator demográfico	30
1.2.2 – Fator envelhecimento ativo	34
1.2.3 – Fator aprendizagem ao longo da vida e literacia digital ..	36
Capítulo 1 – Envelhecimento, aprendizagem ao longo da vida e	40
universidades seniores	
1. Envelhecimento	40
1.1 – Demografia	40
1.2 – Envelhecimento	45
1.3 – Mudanças durante o envelhecimento	50
1.4 – Vivências relacionados com o envelhecimento	57
1.5 – Papéis sociais na velhice	62
1.6 – Qualidade de vida	67
1.7 – Envelhecimento ativo	74
1.8 – Reforma	81
2. Aprendizagem ao longo da vida	91
2.1 – Evolução histórica mundial da educação de adultos	91
2.2 – Evolução histórica da educação de adultos, até 1975	102
2.3 – Evolução histórica da educação de adultos depois de 1975 ..	108
2.4 – A especificidade e motivação da educação para seniores e	115
idosos	
2.5 – Literacia digital nos seniores	126

2.6 – Voluntariado	133
3 – Universidades seniores	152
3.1 – Origem das universidades seniores	152
3.2 – Modelos de funcionamento	158
3.3 – Situação na Espanha, China e Brasil	173
3.4 – As universidades seniores em Portugal	188
3.5 – Programas universitários para seniores	207
3.6 – Estudos académicos sobre as US	209
3.7 – A RUTIS	213
Capítulo 2 – Procedimentos metodológicos: métodos e materiais	216
1 – Procedimentos metodológicos	216
1.1 – Objetivos da investigação e procedimentos	216
1.2 – Definição do problema	224
1.3 – Aspetos metodológicos da investigação	226
1.4 – Inquéritos	227
1.5 – Amostra do estudo	235
1.6 – Fontes de informação	240
1.7 – Recolha de testemunhos	241
Capítulo 3 – Resultados da investigação e discussão dos resultados	249
1.1 – Base de dados	249
1.2 – Q1 (US)	256
1.3 – Q2p (alunos portugueses)	263
1.4 – Q2b (alunos brasileiros)	287
1.5 – Q3 (professores voluntários)	294
1.6 – Q4 (alunos, professores e peritos)	306
Capítulo 4. Limitações, discussão e conclusão	317
Dificuldades, limitações e linhas de investigação futuras	317
Discussão	318
Conclusões	325
Divulgação e publicações relacionadas com a tese de doutoramento.	330
Anexos externos	338
Referências bibliográficas	339

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Número de universidades seniores inscritas na RUTIS por NUTS de 2007 a 2018	27
Tabela 2 – Comparação entre anos de vida saudável e não saudável.....	43
Tabela 3 – Efeitos da idade nas diferentes modalidades sensoriais.....	54
Tabela 4 – Idade da reforma em diversos países.....	83
Tabela 5 – Taxa de escolarização da Europa de 1814 a 1916.....	103
Tabela 6 – Evolução comparativa das taxas de analfabetismo entre Portugal e Espanha, entre 1900 e 1960.....	107
Tabela 7 – Total de alunos inscritos no ensino superior.....	113
Tabela 8 – Diplomados em cursos/ciclos de estudos que conferem nível CITE de ensino superior, por curso/ciclo de estudos e idade/grupo etário	114
Tabela 9 – Diferenças entre educação de crianças e jovens de adultos.....	119
Tabela 10 – Diferenças e metodologias entre ensino para crianças e adultos.....	121
Tabela 11 – Organizações sem fins lucrativos com trabalho voluntário, em Portugal (2007)	140
Tabela 12 – Participação da sociedade portuguesa no voluntariado	142
Tabela 13 – Nível de voluntariado entre países da UE	143
Tabela 14 – Teorias da motivação	149
Tabela 15 – Dados das doações, Portugal e Irlanda	150
Tabela 16 – Algumas das primeiras escolas seniores destinadas exclusivamente a seniores	155
Tabela 17 – Diferenças entre o modelo inglês e o francês	161
Tabela 18 – Primeiras US nos diferentes países	162
Tabela 19 – Uma possível distribuição dos modelos por países	169
Tabela 20 – As associações mundiais de US	172
Tabela 21 – Programas à para a Terceira Idade em Universidades Públicas Federais Brasileiras	185
Tabela 22 – Primeiras US em Portugal (com destaque para as nove criadas antes de 1993)	190
Tabela 23 – Evolução do número de US por NUTS	197
Tabela 24 – Localização das UTI, por distrito e anos	197

Tabela 25 – Número de alunos, por fontes	198
Tabela 26 – Evolução do número de alunos, por número e género	198
Tabela 27 – Caracterização dos alunos	199
Tabela 28 – Denominação das US ao longo dos anos, em %	199
Tabela 29 – Pertença das US	201
Tabela 30 – Tipo de promotor	201
Tabela 31 – Vínculo dos professores, em %	202
Tabela 32 – Relação universidades- tipos de professores	203
Tabela 33 – Número e média de professores	203
Tabela 34 – Síntese dos resultados consoante a fonte de informação	203
Tabela 35 – Disciplinas mais populares	205
Tabela 36 – Número de disciplinas por universidade, em %	206
Tabela 37 – US com grupos de teatro e música	206
Tabela 38 – Mensalidades	205
Tabela 39 – Pagamento de joia na inscrição, em %	207
Tabela 40 – Tipo de instalações, em %	207
Tabela 41 – Áreas de estudo das teses sobre US	212
Tabela 42 – Locais, datas e eventos importantes para o estudo	219
Tabela 43 – Cronologia do estudo	223
Tabela 44 – Distribuição geográfica dos inquéritos	232
Tabela 45 – Caracterização dos inquéritos utilizados	236
Tabela 46 – Cronograma dos inquéritos	237
Tabela 47 – Amostras	239
Tabela 48 – Número de US em Portugal	251
Tabela 49 – Total de alunos nas US	252
Tabela 50 – Tabela total de professores nas US	252
Tabela 51 – Rácio US/-habitantes e US/-idosos em alguns países	254
Tabela 52 – Rácio habitantes/alunos seniores em alguns países	254
Tabela 53 – Rácio idosos/alunos seniores em alguns países	255
Tabela 54 – Respostas ao Q1	256
Tabela 55 – Evolução do n.º de US públicas e associativas	258
Tabela 56 – Número de alunos, por fontes.....	259
Tabela 57 – Custos associados às RST e às US, em euros	261
Tabela 58 – Caracterização social da amostra	264

Tabela 59 – Comparação entre amostras de alunos seniores	265
Tabela 60 – Recursos (profissionais, económicos e educacionais)	267
Tabela 61 – Evolução dos conhecimentos de informática	271
Tabela 62 – Satisfação com a universidade/academia sénior	271
Tabela 63 – Evolução do estado de saúde	273
Tabela 64 – Ingestão medicamentosa para ansiedade/sono consoante idade, tempo de frequência na universidade/academia sénior, dias por semana na universidade/academia sénior, rendimento pessoal mensal e benefícios percebidos	275
Tabela 65 – Ingestão medicamentosa para ansiedade/sono consoante escalão etário, género, situação profissional, estado civil e escolaridade...	275
Tabela 66 – Tendência da ingestão medicamentosa para ansiedade/sono consoante a idade, tempo de frequência na universidade/academia sénior, dias por semana na universidade/academia sénior, rendimento pessoal mensal e benefícios percebidos	276
Tabela 67 – Tendência da ingestão medicamentosa para ansiedade/sono consoante escalão etário, género, situação profissional, estado civil e escolaridade	277
Tabela 68 – Geriatric Depression Scale / Escala de Depressão Geriátrica	278
Tabela 69 – Taxa de depressão nas US	279
Tabela 70 – Matriz de correlações: coeficientes de correlação com a variável GDS	279
Tabela 71 – GDS consoante escalão etário, género, situação profissional, estado civil e escolaridade	280
Tabela 72 – Evolução do estado de saúde consoante idade, tempo que frequenta a Universidade/Academia sénior, dias por semana na Universidade/Academia sénior, rendimento pessoal mensal e benefícios percebido	282
Tabela 73 – Evolução do estado de saúde consoante o escalão etário, género, situação profissional, estado civil e escolaridade	283
Tabela 74 – Opiniões dos alunos no Q2p	285
Tabela 75 – Caracterização dos alunos seniores de Goiás – Brasil	287
Tabela 76 – Evolução da percepção do estado de saúde em Portugal e Brasil	292

Tabela 77 – Resultados da aplicação da GDS em Portugal e no Brasil	293
Tabela 78 – Evolução dos conhecimentos de informática dos alunos seniores em Portugal e em Goiás – Brasil	293
Tabela 79 – Síntese dos professores consoante a fonte de informação	296
Tabela 80 – Relação entre o grau de satisfação e as diversas categorias ..	301
Tabela 81 – Análise às perguntas 1,7,8,12 do Volunteer Motivation Scale	304
Tabela 82 – Valor financeiro do voluntariado dos professores das US	305
Tabela 83 – Palavras mais vezes referidas pelos professores	309
Tabela 84 – Palavras mais vezes referidas pelos alunos	313

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Proporção grandes idosos entre 1960 e 2019	31
Figura 2 – Pirâmide das necessidades humanas (adaptado de A. Maslow) ..	70
Figura 3 – Pirâmide do estilo de vida antienvhecimento	71
Figura 4 – Fatores que contribuem para a melhoria da qualidade de vida dos seniores	73
Figura 5 – Determinantes do envelhecimento ativo (adaptado)	75
Figura 6 – Conceito de educação formal, não formal e informal segundo o glossário “Terminologia de política europeia de educação e formação profissional”	91
Figura 7 – Sistema de ensino oficial português	113
Figura 8 – Pirâmide de aprendizagem ou de William Glasser	124
Figura 9 – Tipos de educação para seniores	125
Figura 10 – Como os seniores acedem à <i>internet</i> , em Portugal e no Brasil ...	131
Figura 11 – Os agentes do voluntariado	139
Figura 12 – Pierre Vellas nas primeiras aulas da Universidade da Terceira Idade de Tolouse em 1973	154
Figura 13 – Uma possível ilustração dos principais modelos de US e países que as utilizam (i)	169
Figura 14 – Uma possível ilustração dos principais modelos de US e países que as utilizam (ii)	170
Figura 15 – Universidade Sénior em Yichang na China	177

Figura 16 – Universidade Sénior em Hubei na China	177
Figura 17 – Desenho político e metodológico das UNATI	182
Figura 18 – Mapa com a presença nos principais eventos para o estudo	218
Figura 19 – Esquema de inquéritos a utilizar por público-alvo	222
Figura 20 – Esquema do plano de estudo	222
Figura 21 – Pilares das US	224
Figura 22 – Métodos e técnicas de investigação	226
Figura 23 – Esquema dos inquéritos a utilizar por público-alvo	236
Figura 24 – O efeito dos valores de um inquérito na precisão de resultados..	239
Figura 25 – Comparação do custo técnico entre uma ERPI e uma US	262
Figura 26 – Correlação entre rendimentos mensais e escolaridade	268
Figura 27 – Diagrama entre rendimentos mensais e escolaridade	268
Figura 28 – Diagrama de dispersão: Score <i>vs.</i> rendimento pessoal mensal ...	281
Figura 29 – Diagrama de dispersão: Score GDS <i>vs.</i> rede de amigos e conhecidos	282
Figura 30 – Nuvem de palavras referentes à resposta à 1. ^a pergunta	306
Figura 31 – Imagem geral das US	326
Figura 32 – Imagem geral dos alunos.....	326
Figura 33 – Imagem geral dos professores	327
Figura 34 – Infográfico com os dados das universidades seniores	329

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição, em n.º de equipamentos das principais respostas sociais	34
Gráfico 2 – Previsão de anos de vida saudável após os 65 anos, 2018	41
Gráfico 3 – Indicadores de envelhecimento em Portugal	44
Gráfico 4 – Pirâmide etária de Portugal, em 2019	44
Gráfico 5 – Satisfação com a reforma nos 24 primeiros meses, de 0 a 10	86
Gráfico 6 – Taxa de participação em projetos de educação e formação (formal e não formal) na Europa, por idades	99
Gráfico 7 – Total de alunos inscritos no ensino superior, por idades	114
Gráfico 8 – Possível diferenciação da educação/formação pelos públicos-alvo e pelos objetivos	123
Gráfico 9 – Tipo de ações realizadas pelos voluntários	141
Gráfico 10 – Evolução da taxa de voluntariado em Portugal	142
Gráfico 11 – Total de universidades federais e número de universidades com projetos educacionais permanentes voltados para o idoso	183
Gráfico 12 – Número de US em Portugal por registo	196
Gráfico 13 – Evolução do n.º de US	196
Gráfico 14 – Tipo de promotores, 2019	202
Gráfico 15 – Tipo de teses sobre as US	210
Gráfico 16 – Anos de publicação de teses sobre US em unidades	210
Gráfico 17 – Áreas de estudo das teses sobre as US, em unidades e % ...	212
Gráfico 18 – Entidades promotoras das 31 US não registadas, em número	250
Gráfico 19 – Número de Us registadas e não registadas	251
Gráfico 20 – Equiparação de respostas sociais tradicionais com as US ...	253
Gráfico 21 – Distribuição dos custos técnicos pelas RST com as US	261
Gráfico 22 – Razões para ter começado a frequentar a universidade/academia sénior (médias)	269
Gráfico 23 – Importância atribuída a aspetos da universidade/academia sénior (médias)	269
Gráfico 24 – Benefícios percecionados na frequência da universidade/academia sénior (médias)	270

Gráfico 25 – Interrupção na frequência da universidade/academia sénior por mais de 2 meses	272
Gráfico 26 – Grau de interesse pelas atividades da universidade/academia sénior (médias)	273
Gráfico 27 – Ingestão medicamentosa para a ansiedade/sono (%)	274
Gráfico 28 – Distribuição dos temas comentados pelos alunos no Q2p ..	284
Gráfico 29 – Habilitações literárias dos alunos seniores em Portugal	289
Gráfico 30 – Habilitações literárias dos alunos seniores no Brasil	289
Gráfico 31 – Rendimentos dos alunos seniores portugueses	290
Gráfico 32 – Rendimentos dos alunos seniores brasileiros	290
Gráfico 33 – Principais razões para frequentar a UNATI no Brasil	291
Gráfico 34 – Principais razões para frequentar as US em Portugal	291
Gráfico 35 – Melhorias pela frequência da UNATI no Brasil	292
Gráfico 36 – Grau de satisfação em ser professor voluntário nas US	301
Gráfico 37 – Grau de satisfação dos professores consultados	312

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo conhecer o desenvolvimento e fazer a caracterização das universidades seniores (US) em Portugal e o eventual impacto que tenham sobre os seus frequentadores. As universidades seniores em Portugal são um projeto de educação ao longo da vida, envolvendo mais de 60.000 seniores, 368 organizações e 7.500 professores voluntários. É, presumivelmente, o país no mundo que apresenta maior número de alunos seniores por número de idosos.

Neste estudo, recorreu-se fundamentalmente a fontes de informação primárias, a teses académicas e a quatro inquéritos criados para este propósito com um total de 2.074 respostas. Os inquéritos incidiram sobre os alunos seniores, os professores voluntários e as entidades promotoras das universidades seniores. Um outro pretendeu averiguar qual o método pedagógico mais indicado para o público sénior. A escolha de aplicação destes inquéritos deveu-se à forma como estão organizadas as universidades seniores, assentes em três pontos: A entidade promotora, o voluntariado dos professores e os alunos seniores.

No inquérito à organização das universidades seniores, pretendeu-se saber como estas se organizam, que recursos possuem e quais as dificuldades que encaram.

No questionário aos alunos seniores, tínhamos como objetivo conhecer o seu perfil e o efeito que a frequência das US tem nas suas vidas. Como complemento ao nosso inquérito, foi utilizada a escala de depressão geriátrica com 15 itens (GDS-15).

No inquérito aos professores voluntários, pretendíamos fazer a sua caracterização e saber o que os motiva a ser voluntários nestas organizações. Adicionamos ao inquérito a escala de motivação para o voluntariado VMS (Volunteer Motivation Scale).

No questionário aos professores, alunos e peritos pretendíamos saber quais os seus conselhos e sugestões para lecionar a seniores.

Através deste estudo exploratório concluiu-se que as universidades seniores em Portugal seguem o modelo inglês, foram criadas essencialmente por associações, depois do ano 2000, têm em média um funcionário remunerado e funcionam maioritariamente em instalações cedidas.

As universidades seniores são frequentadas essencialmente por mulheres, entre os 65 e os 75 anos, reformadas ou domésticas, casadas, de todos os extratos socioeconómicos e com graus de habilitações diversos. Frequentam em média quatro disciplinas semanalmente, indo 3 dias por semana.

Os professores são de todas as idades, maioritariamente com cursos superiores, dão 2 horas de aulas por semana, igualmente representados por reformados e ativos, estão muito satisfeitos com o seu voluntariado nas universidades seniores e as principais motivações apresentadas são o gosto de ensinar e ajudar o próximo.

A influência positiva destas organizações na vida dos seniores é notória. Os dados revelam uma melhoria da perceção do estado de saúde físico e mental por parte dos alunos; aumento do número de contactos sociais e conseqüentemente diminuição do sentimento de solidão; apurou-se uma possível redução da medicação antidepressiva tomada; os níveis de depressão são substancialmente mais baixos do que na população em geral; aumentou o nível de conhecimentos, essencialmente na área digital, a autoestima subiu e os alunos sentem-se mais ativos e melhor inseridos na comunidade.

Em resumo, as universidades seniores portuguesas estão presentes em praticamente todo o território nacional, nascem da sociedade civil, são um exemplo de voluntariado e contribuem para a melhoria da qualidade de vida dos seniores.

Palavras-chave:

Universidade sénior, envelhecimento ativo, voluntariado, seniores, educação ao longo da vida, qualidade de vida, envelhecimento.

RESUMEN

El presente estudio tiene como objetivo comprender el desarrollo y características a las universidades de mayores en Portugal y el posible impacto que tienen en sus alumnos habituales. Las universidades para personas mayores en Portugal son un proyecto de educación permanente que involucra a más de 60.000 personas mayores, 368 organizaciones y 7.500 profesores voluntarios. Es presumiblemente el país del mundo con el mayor número de alumnos mayores, con relación a las personas de esas edades en Portugal.

En este estudio, se utilizaron fuentes primarias de información, tesis académicas y cuatro encuestas creadas para este propósito con un total de 2.074 respuestas. Las encuestas se centraron en alumnos mayores, profesores voluntarios y promotores de universidades de mayores. Otro tenía la intención de averiguar qué método de enseñanza era el más adecuado para los alumnos interesados de mayor edad. La elección de la aplicación de estas encuestas se debió a la forma en que se organizan las universidades de mayores, en base a tres puntos: la entidad promotora, el voluntariado de profesores y alumnos mayores.

En la encuesta sobre la organización de las universidades (UM), se pretendía saber cómo están organizadas, qué recursos tienen y qué dificultades enfrentan.

En la encuesta a los alumnos, buscamos conocer su perfil y el efecto que la frecuencia de las UM tiene en sus vidas. Como complemento de nuestra encuesta, se utilizó la escala de depresión geriátrica de 15 ítems (GDS-15).

En la encuesta de profesores voluntarios, la intención era caracterizar y aprender qué los motiva a ser voluntarios en estas organizaciones. Agregamos la escala de motivación VMS (Volunteer Motivation Scale) a la encuesta.

En la encuesta de profesores, alumnos y técnicos, queríamos saber cuáles son sus consejos y sugerencias para enseñar a los adultos mayores.

A través de este estudio exploratorio se concluyó que las universidades superiores en Portugal siguen el modelo Francés, fueron creadas esencialmente por asociaciones, después del año 2000, en promedio tienen un empleado remunerado y trabajan principalmente en instalaciones cedidas/prestadas por las propias universidades.

A las universidades para personas mayores asisten principalmente mujeres, de entre 65 y 75 años, jubiladas o amas de casa, casadas, de todos los niveles socioeconómicos y

con diversos grados de educación. Asisten a un promedio de cuatro asignaturas semanales y van 3 días a la semana.

Los profesores son de todas las edades, en su mayoría con educación superior, imparten 2 horas de clases por semana, también representados por personas jubiladas y activas, están muy satisfechos con su voluntariado en sus universidades de mayores y las principales motivaciones presentadas son: El gusto por la enseñanza y ayudar a los demás.

La influencia positiva de estas organizaciones en la vida de las personas mayores es bien conocida. Los datos revelan una mejora en la percepción del estado de salud física y mental de los estudiantes; aumento en el número de contactos sociales y consecuentemente disminución en el sentimiento de soledad; hubo una reducción en la medicación antidepresiva; los niveles de depresión son sustancialmente más bajos que en la población general; el nivel de conocimiento ha aumentado, esencialmente en el área digital, la autoestima ha aumentado y los estudiantes se sienten más activos y mejor insertados en la comunidad.

En resumen, las universidades de mayores portuguesas están presentes en prácticamente todo el territorio nacional, nacen de la sociedad civil, son un ejemplo de voluntariado y contribuyen a mejorar la calidad de vida de las personas mayores.

Palabras Claves

Universidad mayores, aulas para tercera edad, voluntariado, Envejecimiento ativo, educación permanente, calidad de vida, personas mayores.

ABSTRACT

This study aims to learn about the development and characterization of the senior universities (US) in Portugal and the possible impact they can have on their regulars. Senior universities in Portugal are a lifelong education project, involving more than 60.000 seniors, 368 organizations and 7.500 volunteer teachers. It is presumed to be the country with the highest number of senior students per number of elderly people, in the world.

Primary sources of information were used in this study such as academic theses and four surveys, with a total of 2.074 responses. The survey focused on senior students, volunteer teachers and promoters from senior universities. Another intended to find out which pedagogical method was most suitable for senior audiences.

The choice of application of these surveys was due to how senior universities are organized, based on three points: The promoting entity, the volunteering of teachers and senior students. The objective was to know how senior universities are organized, intended to know how they are organized, what resources they have and what difficulties they face. After the survey, we aimed to know their profile and the effect that the frequency of HUs has on their lives. As a complement to our survey, the 15-item geriatric depression scale (GDS-15) was used.

In the survey for the volunteer teachers, we wanted to characterize and learn what motivates them to be volunteers in these organizations. We added the VMS (Volunteer Motivation Scale) motivation scale to the survey. On the other hand, the survey direct at the teachers, students and technicians we wanted to know what their advice and suggestions are for teaching seniors.

Through this exploratory study, it was concluded that the senior universities in Portugal which follow the English model, were created essentially by associations, after the year 2000, on average have a paid employee and work mostly in assigned facilities. Senior universities are attended mainly by women, aged 65-75, retired or domestic, married, from all socioeconomic backgrounds and with varying degrees of education.

They attend an average of four subjects weekly and go 3 days a week. Teachers are of all ages, mostly with higher education, give 2 hours of classes per week, also represented by retired and active people, are very satisfied with their volunteering at

senior universities and the main motivations presented are the joy of teaching and helping others.

The positive influence of these organizations in the lives of seniors is well known. The data reveal an improvement in the perception of students' physical and mental health status; increase in the number of social contacts and consequently decrease in the feeling of loneliness; there was a reduction in the antidepressant medication taken; depression levels are substantially lower than in the general population; the level of knowledge has increased, essentially in the digital area, self-esteem has risen and students feel more active and better inserted in the community.

In summary, Portuguese senior universities are present basically on the entire national territory, are born of civil society, are an example of volunteering and contribute to improving the quality of life of seniors.

Keywords

Senior University, U3A, Active Aging, Volunteer, Seniors, Lifelong Education, Quality of Life, Aging.

PRINCIPAIS SIGLAS E ABREVIATURA USADAS

AIUTA	Associação Internacional de Universidades da Terceira Idade – <i>L'Association Internationale des Universités du Troisième Age</i>
ALV	Aprendizagem ao longo da vida
ANEQEP	Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional
APRE!	Associação de Aposentados, Pensionistas e Reformados
AS	Academia Sénior
BLV	Banco Local de Voluntariado
CASES	Cooperativa António Sérgio para a Economia Social
CAUMAS	Confederação de Associações de Programas Universitários para Seniores – Confederación de Asociaciones de Programas Universitarios para Mayores
CC	Centro de Convívio
CD	Centro de Dia
CEATE	Confederación Española de Aulas de Tercera Edad
CNE	Conselho Nacional de Educação
CQEP	Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional
CNO	Centros Novas Oportunidades
DGS	Direção-Geral da Saúde
EA	Envelhecimento ativo
EFA	Educação e formação ao longo da vida
ENEAS	Estratégia Nacional para o Envelhecimento Ativo e Saudável
ERPI	Estrutura Residencial para Pessoas Idosas
EUA	Estados Unidos da América
FEDUATI	Federação Portuguesa das Universidades, Academias e Associações para a Terceira Idade
FCT	Fundação para a Ciência e a Tecnologia
FIL	Feira Internacional de Lisboa
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
ILR	Institute for Learning in Retirement
INE	Instituto Nacional de Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior (Brasil)

IPSS	Instituição particular de solidariedade social
ISS	Instituto da Segurança Social, IP
MTSSS	Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social
MUDA	Movimento pela Utilização Digital Ativa
NUTS	Nomenclatura das Unidades Territoriais para Fins Estatísticos
OSFL	Organizações sem fins lucrativos
PUC	Pontifícia Universidade Católica
PUM	Programas Universitarios para Mayores (Espanha)
PUS	Programas Universitários para Seniores
Q1	Inquérito aplicado às universidades seniores
Q2b	Inquérito aplicado aos alunos seniores brasileiros
Q2p	Inquérito aplicado aos alunos seniores portugueses
Q3	Inquérito aplicado aos técnicos, professores voluntários
Q4	Inquérito aplicados aos alunos seniores e aos professores
QV	Qualidade de vida
RCM	Resolução do conselho de ministros
RST	Respostas Sociais Tradicionais para idosos
RUTIS	Associação Rede de Universidades da Terceira Idade
Rede	O mesmo que RUTIS
SAD	Serviço de Apoio Domiciliário
SESC	Serviço Social do Comércio
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
TeSP	Cursos Técnicos Superiores Profissionais
TIC	Tecnologias de informação e comunicação
UE	União Europeia
U3A	Universidade da Terceira Idade – University of Third Age
UF	Universidades formais (instituições de ensino superior oficiais)
UMIC	Agência para a Sociedade do Conhecimento
UNATI	Universidade Aberta à Terceira Idade (Brasil)
UNATI/PUC	Universidade Aberta à Terceira Idade da Pontifícia Universidade Católica de Goiás
UP	Universidade Popular
US	Universidade Sénior

USAL	Universidade Sénior de Almeirim
UTI(s)	Universidade(s) da Terceira Idade
VMS	Volunteer Motivation Scale

GLOSSÁRIO DE TERMOS UTILIZADOS

Para este estudo e para conciliar termos geralmente utilizados, estabelecemos previamente os seguintes conceitos:

- Professor da universidade sénior: pessoa que ministra aulas, oficinas ou dirige os grupos de música, teatro ou dança na universidade sénior, de forma regular durante um ano letivo, 1 a 2 horas por semana, maioritariamente de forma voluntária.
- Academia sénior: o mesmo que universidade sénior.
- Aluno(a) sénior: pessoa que frequenta a universidade sénior. Recorrentemente utilizou-se apenas a denominação aluno.
- Andragogia: a ciência de educação de adultos.
- Aprendizagem ao longo da vida. “toda e qualquer atividade de aprendizagem, com um objetivo, empreendida numa base contínua e visando melhorar os conhecimentos, aptidões e competências. Os seus principais objetivos são a promoção da cidadania e/ou o fomento da empregabilidade” (Pires, 2002: 54). Termo utilizado, preferencialmente, em vez de educação ao longo da vida.
- Atividades instrumentais da vida diária: as atividades que permitem a integração de uma pessoa na comunidade, gerir a sua casa e a sua vida: ir às compras; gerir o dinheiro; utilizar o telefone; limpar; cozinhar e utilizar transportes públicos (em <http://www.advita.pt>).
- Atividades de vida diária: são atividades relacionadas com os seguintes itens: autocuidado; mobilidade; alimentação; higiene pessoal (banho, idas à casa de banho, controle de esfínteres) e vestir, despir, calçar (em <http://www.advita.pt>).
- Centro de convívio: resposta social, desenvolvida em equipamento, de apoio a atividades sociorrecreativas e culturais, organizadas e dinamizadas com participação ativa das pessoas idosas de uma comunidade (Carta Social, 2018).
- Centro de dia: resposta social, desenvolvida em equipamento, que consiste na prestação de um conjunto de serviços que contribuem para a manutenção das pessoas idosas no seu meio sociofamiliar (Carta Social, 2018).

- Coordenador da universidade sénior: são as pessoas, que remuneradas ou não, coordenam o trabalho diário das universidades seniores.
- Dirigente da universidade sénior: são os membros, remunerados ou não, dos órgãos sociais/executivos das associações, cooperativas, fundações ou autarquias que dirigem as universidades seniores.
- Doméstica: pessoa que não teve oficialmente uma carreira profissional contínua. Trabalhou em casa ou em negócios familiares sem ser remunerada por isso.
- Educação ao longo da vida: processo de aprendizagem que permite ao indivíduo continuar a estudar e aprender durante a sua vida, de uma forma autónoma ou inserido numa organização formal ou não formal de ensino. Semelhante a aprendizagem ao longo da vida.
- Educação formal: “Educação que decorre num contexto organizado e estruturado (em estabelecimento de ensino/formação ou no local de trabalho) e explicitamente concebida como aprendizagem (em termos de objetivos, duração ou recursos). A educação formal é intencional por parte do aluno e, em geral, culmina na validação e certificação” (Cedefop, 2008: 85).
- Educação informal: “Educação resultante das atividades da vida quotidiana relacionadas com o trabalho, a família ou o lazer. Não se trata de uma aprendizagem organizada ou estruturada (em termos de objetivos, duração ou recursos). A educação informal possui, normalmente, um carácter não intencional por parte do aluno” (Cedefop, 2008: 133).
- Educação não formal: “Educação integrada em atividades planificadas que não são explicitamente designadas como atividades de aprendizagem (em termos de objetivos, duração ou recursos). A educação não formal é intencional por parte do aluno” (Cedefop, 2008: 93) ou “Qualquer atividade educativa, organizada e contínua, que não corresponda exatamente à definição supra de educação formal. A educação não formal pode, portanto, ocorrer dentro e fora das instituições educativas e acolher pessoas de todas as idades. Consoante os contextos nacionais, pode abranger programas educativos orientados para a literacia dos adultos, ensino básico para crianças que não frequentam a escola, competências do quotidiano, competências profissionais e cultura geral. Os programas de educação não formal não seguem necessariamente o sistema de 'escala', podendo ter uma duração variável” (Eurostat, 2006: 13).
- Envelhecimento ativo: processo de envelhecimento em que o sujeito realiza as suas atividades de forma autónoma e inserido num contexto de autorrealização e articulação com o meio onde vive.

- Envelhecimento bem-sucedido: processo de envelhecimento em que a pessoa idosa se sente realizada com a sua vida diária. Semelhante a envelhecimento ativo.
- Envelhecimento: processo contínuo, irreversível e permanente de degeneração do corpo humano que termina na morte do sujeito e que é vivenciado de uma forma única por cada pessoa.
- ERASMUS +: programa europeu para a educação, a formação, a juventude e o desporto. Criado em 2014, substituiu o programa Grundtvig anterior.
- Estrutura residencial para pessoas idosas (ERPI): denominação das respostas residenciais para pessoas idosas, substituindo as designações lar de idosos e residência para idosos, nos termos da Portaria n.º 67/2012, de 21 de março. Considera-se estrutura residencial para pessoas idosas o estabelecimento para alojamento coletivo, de utilização temporária ou permanente, em que sejam desenvolvidas atividades de apoio social e prestados cuidados de enfermagem. A estrutura residencial pode assumir uma das seguintes modalidades de alojamento: a) tipologias habitacionais, designadamente apartamentos e ou moradias; b) quartos e c) tipologias habitacionais em conjunto com o alojamento em quartos (Carta Social, 2018).
- Geragogia: a ciência de educação de idosos.
- Geriatria: a ciência que estuda o envelhecimento, na sua perspetiva fisiológica e patológica.
- Gerontologia educativa: a ciência de educação de idosos. Termo utilizado preferencialmente.
- Gerontologia: a ciência que estuda o envelhecimento, na sua perspetiva social e psicológica.
- Gerontopedagogia: a ciência de educação de idosos.
- Gerontotimismo, a perceção que é transmitida de que a velhice é a melhor fase de vida e que o envelhecimento é um processo isento de dificuldades, pleno de satisfação, que advoga e enaltece as maravilhas e potencialidades do envelhecimento, muito associado ao conceito de envelhecimento ativo.
- Grundtvig: programa europeu de educação de adultos. Substituído em 2014 pelo programa ERASMUS +. A denominação do programa é uma homenagem ao escritor e político dinamarquês Nikolajn Grundtvig (1783-1872), precursor da formação ao longo da vida na Europa.
- Idoso ou população idosa: pessoa(s) com mais de 65 anos.

- Idosos mais velhos: pessoa(s) com mais de 85 anos, valor utilizado pelo INE. Há autores que utilizam outros valores entre os 75 e 90 anos.
- Jovens ou população jovem: pessoa(s) com menos de 15 anos.
- Perceção: pode definir-se “como a capacidade de captar, processar e dar sentido de forma ativa à informação que alcança os nossos sentidos. Quer dizer, a perceção é o processo cognitivo que nos permite interpretar o nosso meio envolvente através dos estímulos que captamos através dos órgãos sensoriais”, em www.cognifit.com.
- Programa de Gestão da RUTIS: *software online* onde as US podem fazer a gestão diária das suas atividades. Contém dados estatísticos das US. Em diante: programa de gestão.
- Plano gerontológico: é um “instrumento de planeamento estratégico dirigido à população sénior de uma localidade, onde é definida a estratégia de intervenção a desenvolver junto desta, numa lógica de promoção de uma cidadania plena, de uma sociedade inclusiva e da qualidade de vida da pessoa”, em www.icabas.up.pt/ca59mais.
- Programa universitário para seniores: programas de formação para seniores organizados por estabelecimentos de ensino superior formais universitários ou politécnicos, públicos ou privados.
- Qualidade de vida: o grau de satisfação que um indivíduo tem com a sua própria vida, de acordo com a sua saúde física, mental e social e as suas expectativas, receios, valores, relações pessoais e culturais de acordo com o ambiente onde está inserido.
- Quarta idade ou idosos mais velhos: pessoa(s) com mais de 85 anos, valor utilizado pelo INE. Há autores que utilizam outros valores entre os 75 e 90 anos.
- Reformado: pessoa que já não trabalha devido à idade, anos de serviço ou invalidez, depois de ter tido uma vida profissional ativa.
- Respostas sociais tradicionais: ERPI, Centro de Dia, Serviço de Apoio Domiciliário, Centro de Noite e Centro de Convívio.
- Rural: localidades no interior do país com menos de 3.000 habitantes.
- Semirrural: localidades entre 3.000 a 5.000 habitantes
- Senescência: processo natural de envelhecimento a nível celular.
- Sénior ou população sénior: pessoa(s) com mais de 50 anos
- Serviço de Apoio Domiciliário (SAD): resposta social, desenvolvida a partir de um equipamento, que consiste na prestação de cuidados individualizados e personalizados no domicílio a indivíduos e famílias quando, por motivo de doença, deficiência ou outro impedimento, não possam assegurar temporária ou permanentemente a satisfação das necessidades básicas e/ou as atividades da vida diária (Carta Social, 2018).

- UNATI: termo mais utilizado no Brasil para as US.
- Universidade da Terceira Idade: o mesmo que universidade sénior.
- Universidade(s) sénior(es): respostas socioeducativas que visam criar e dinamizar regularmente atividades nas áreas sociais, culturais, do conhecimento, do saber e de convívio, a partir dos 50 anos de idade (RCM n.º 76/96, ponto 1). Termo utilizado preferencialmente, em vez de academia sénior ou universidade da terceira idade.
- Universidades formais: estabelecimentos de ensino superior que conferem grau académico, reconhecidas pelo Estado para o efeito.
- Urbano: localidades com mais de 5.000 habitantes
- Voluntário: indivíduo que oferece o seu serviço e tempo a uma determinada organização, grupo ou projeto de forma desinteressada, espontânea e livre, serviço que origina benefícios ao próprio indivíduo e a terceiros.

INTRODUÇÃO

“A educação é a arma mais poderosa que se pode usar para mudar o mundo”

Nelson Mandela, 2003

1.1 – Contextualização da investigação

Começemos por contextualizar o surgimento das universidades seniores (US) em Portugal, as razões da sua expansão e os seus efeitos já compreendidos sobre os mais velhos e qual a relevância do tema em estudo.

De toda a literatura revista, encetamos a apresentação deste trabalho com uma frase de Nelson Mandela “A educação é a arma mais poderosa que se pode usar para mudar o mundo¹” (2003). Se quisermos transpor esta frase para o universo sénior, podemos dizer que as universidades seniores são provavelmente uma das armas mais poderosas para valorizar todo o potencial dos seniores e incrementar o seu envelhecimento ativo (EA) e a aprendizagem ao longo da vida (ALV).

Portugal tem por tradição níveis altos de analfabetismo e uma baixa participação da população adulta ativa em programas de educação ou formação, 10,3% em 2018 (Conselho Nacional de Educação – CNE, 2019). A taxa de analfabetismo em Portugal em 1960 era de 46,5% (4.128.000 pessoas sem nível de ensino, Pordata, 2019), por comparação, na Dinamarca e na Letónia, essa taxa era inferior a 4% no mesmo ano (UNESCO, 1995).

Em Portugal nunca se valorizou muito a formação de adultos e Silvestre (2011, p. 117) refere: “se consideramos que a educação e formação de adultos tem sido marginalizada, esta faixa etária (idosos) tem sido super-hiper-ultra-marginalizada”.

Com o progressivo envelhecimento da população dos países ocidentais, a que Portugal não é exceção, surgiu a necessidade de ir mais longe na educação de adultos e criar um modelo teórico e pedagógico específico para adultos mais velhos, em que a qualificação profissional não fosse a vertente mais importante.

Na ausência de um modelo de formação/educação específica para adultos, Malcolm Knowles (1968) elaborou um programa teórico para ensinar este público, a que chamou andragogia, ou seja, a ciência de educação de adultos.

¹ Referido na conferência “Lighting Your Way to a Better Future” no planetário da Universidade de Witwatersrand em Joanesburgo na África do Sul em 16 de julho de 2003.

Surgiram posteriormente os conceitos de geragogia (*geronte* do grego *géron* (ancião, velho) e *gogia* (do grego conduzir), gerontopedagogia ou da gerontologia educativa, consoante os autores.

Nos finais dos anos 90 e início de 2000 surgem em Portugal algumas situações particulares que vão levar ao surgimento de um movimento de educação vocacionado para os seniores. O rápido envelhecimento demográfico da população portuguesa e uma vaga de pré-reformas (essencialmente professores, funcionários dos seguros e bancários, estes fruto das aquisições e reestruturações que a banca e as seguradoras realizaram nesse período) conduziram um grande número de seniores, com habilitações elevadas, maior poder económico e autónomos, para a situação de reformados; e registou-se também uma maior atenção dos meios de comunicação e políticos para o envelhecimento, de que são exemplo as Jornadas Presidenciais dedicadas ao envelhecimento ativo do então Presidente da República, Jorge Sampaio, de 21 a 25 de novembro de 2005.

É neste contexto que aumenta significativamente o número de universidades da terceira idade (UTI), academias seniores (AS) ou universidades seniores no nosso país. Apesar de estas já existirem em Portugal desde 1978, é depois de 2000 que adquirem uma grande vitalidade e dispersão geográfica, que as faz passar de 20 em 1995 para 307 em dezembro de 2018 (CNE, 2019) (cf. tabela 1).

Tabela 1 – Número de universidades seniores inscritas na RUTIS por NUTS² de 2007 a 2018

NUT II	2007/2008	2010/2011	2013/2014	2016/2017	2017/2018
Norte	23	32	40	85	90
Centro	26	42	60	76	81
Lisboa	28	32	45	62	65
Alentejo	14	21	35	46	49
Algarve	7	7	8	9	9
Madeira	2	2	3	6	7
Açores	2	2	3	5	6
Total	102	138	194	289	307

Fonte: CNE, Relatório da Educação 2017 e 2018, p. 227 e p. 74, respetivamente

² NUTS – Nomenclatura de Unidades Territoriais para Fins Estatísticos

Em 2005, é criada oficialmente a Associação Rede de Universidades da Terceira Idade (RUTIS) que tem por fim promover, unir e representar as universidades seniores. A criação desta rede é para as universidades existentes um foco aglutinador e de apoio técnico, assim como proporciona uma série de atividades para os seus alunos. A função mais importante, à época, foi ir junto de potenciais promotores (associações, autarquias e grupos informais de seniores) que quisessem criar novas universidades seniores e fornecer-lhes o apoio técnico e motivacional que precisavam para esse efeito.

Para este estudo e como a realidade está em constante evolução, como veremos mais adiante, resolvemos utilizar os dados de 30 de junho de 2019 publicados na Cooperativa António Sérgio para a Economia Social (CASES)³:

- Número de US registadas na RUTIS: 307 (+ 7 estrangeiras, não consideradas)
- Número de alunos: 45.000 (aproximados)
- Número de professores voluntários: 7.200 (aproximados)

Existem dois modelos principais de universidades seniores no mundo. O modelo original, o francês, com início na Universidade de Toulouse em 1973, com sede nas universidades formais, com professores remunerados e estrutura de curso; e o modelo inglês, com sede em grupos informais, com aulas diversas e com professores voluntários.

As US portuguesas têm por base a ideia inglesa e assentam em organizações sem fins lucrativos, professores voluntários e num modelo de ensino não formal.

As universidades seniores proporcionam regularmente aulas, palestras, eventos e roteiros culturais, oficinas temáticas, tertúlias, sessões de divulgação e informação, rastreios, ações de voluntariado e solidariedade, espetáculos, jogos florais, concursos, seminários, jornadas intergeracionais e visitas a museus, teatros e monumentos a todos os seniores interessados, independentemente do seu nível académico, económico ou social.

O que leva os seniores a aderirem às US é a vontade de aprender, atualizar e partilhar os seus conhecimentos, manterem-se ativos e participativos, a procura de novas formas de lazer intelectual, conviver e conhecer novas pessoas, combater o isolamento, criar novos projetos de vida e entrar em atividades lúdicas e culturais.

³ <https://www.cases.pt/rutis-universidades-academias-seniores/>

Além disso, o facto de ser aluno e andar numa universidade sénior dá *status* e autoestima, oferece às pessoas um sentimento renovado de importância e de finalidade, algo por que esperar, até mesmo uma força adicional para lutar contra uma doença e um renovado alento.

Nas palavras do fundador do movimento das UTI, Pierre Vellas “tirar os idosos do isolamento, propiciar-lhes saúde, energia e interesse pela vida e modificar a sua figura perante a sociedade foram, desde o início, os objetivos do programa [UTI de Toulouse]. É possível compensar todo o tipo de dificuldade decorrente da idade e obter novas possibilidades de vida e bem-estar graças a uma ação apropriada composta de vida social, exercícios físicos, atividades culturais e medicina preventiva” (Vellas, por Cachioni, 1998, p. 145).

Como complemento, e não oposição, às US surgiram os projetos universitários para seniores (PUS), programas de educação para seniores oriundos das universidades formais. O primeiro a ser criado foi o Programa de Estudos Universitários para Seniores na Faculdade de Letras da Universidade do Porto em 2006-2007. Este movimento surge pela maior sensibilização por parte destas entidades académicas para este tema, pela redução dos alunos jovens e por o mercado sénior poder de certa forma compensar um pouco esta situação e por haver um número cada vez maior de seniores que querem um modelo de educação mais formal e exigente.

Os diferentes PUS que têm surgido em Portugal são muito heterogéneos nos seus objetivos, metodologias, custos e duração. Enquanto o funcionamento das US é muito semelhante, nos projetos universitários para seniores a norma tem sido a diversificação.

Para efeitos deste estudo, vamos apenas analisar as US. No entanto, segundo Villar *et al.* (2011, p. 124) que compararam, em Espanha, os dois modelos, as Aulas para a Terceira Idade (semelhantes às US portuguesas) e as Universidades para Mayores ou Programas Universitários para Mayores (PUM) (mais idênticas aos nossos PUS), os efeitos dos PUS/PUM e das US nos seus participantes são idênticos: “Os ganhos que foram mencionados na resposta (melhoria cognitiva, reforço da rede social e reforço de autoconceito) são semelhantes aos que surgiram em outros estudos que examinam especificamente este tópico (por exemplo, Alfageme, 2007). Além desse tipo de resposta, os participantes consideraram que os conteúdos e os palestrantes eram os dois melhores aspetos de seu programa universitário”.

Globalmente as US têm vários propósitos e atuam em cinco áreas:

1 – Social: as US proporcionam aos seus utilizadores uma maior rede de contactos sociais; contribuem para que os seniores tenham um motivo para “saírem de casa” e diminuem o sentido de isolamento e solidão.

2 – Psicológico: as US aumentam a autoestima dos seniores, diminuem o sentimento de inutilidade que possam desenvolver e ajudam a prevenir o surgimento ou agravamento de algumas doenças do foro mental.

3 – Educacional: as US fornecem novos conhecimentos aos seus alunos; permitem que estes partilhem os seus com outras pessoas e noutros lugares; aumentam as competências pessoais dos seniores; contribuem para a inclusão digital e melhoram a sua literacia.

4 – Saúde: as US melhoram, de forma significativa, a saúde física e mental dos seus utilizadores; diminuem o consumo de medicamentos; promovem a atividade física; melhoram os conhecimentos globais de saúde e reduzem os índices de depressão e ansiedade.

5 – Cultural: as US aumentam o consumo de bens e serviços culturais dos seniores; promovem e divulgam a criação artística; elevam os conhecimentos culturais e incentivam a utilização de espaços e serviços culturais.

Evidenciando a importância das US em Portugal foi o seu reconhecimento legal pelo Estado Português através da Resolução de Conselho de Ministros (RCM) n.º 76/2016. Ver anexo XIV.

1.2 - Relevância do estudo

Este estudo assume uma especial relevância pela importância que é atribuída ao envelhecimento da população, à emergência do chamado envelhecimento ativo, ao desenvolvimento da aprendizagem ao longo da vida e à necessidade do aumento da literacia digital nos idosos.

1.2.1 – Fator demográfico

Portugal tem 2.244.225 idosos (21,8% da população total) e 2.147.675 pessoas entre os 50 e 65 anos (20,9%), para uma população de 10.276.617 habitantes (14 de junho de 2019, Pordata), o que no total corresponde a que quase metade da população portuguesa (42,7%) tenha mais de 50 anos. Portugal não é exceção à realidade do envelhecimento demográfico nos países ocidentais. Em 2013, foi considerado o nono país mais envelhecido do mundo, num *ranking* de 201 países (United Nations, 2013, p. 94).

Na União Europeia (UE) é um dos quatro países com o maior rácio idosos/jovens. Portugal tinha 161,3 idosos por cem jovens, enquanto a média europeia é de 134,3 (Pordata, 2019). Em 1960 esse valor no nosso país era de 27 idosos por cada 100 jovens. Nunca em Portugal existiram tantas pessoas com mais de 65 anos como nos dias de hoje.

A “quarta idade”, habitualmente conhecida como a parcela dos idosos mais velhos (com 85 ou mais anos), também tem reforçado com o passar do tempo o peso estatístico (Duarte, 2009). Em 1971, os maiores de 85 anos correspondiam a 0,5% da população total e 5,2% da população idosa; em 2019 esses valores passam para 3% e 13,8%, respetivamente.

Em valores absolutos em 2019, esta parcela da população contava com 303.906 pessoas, quase 7 vezes mais idosos da “quarta idade” do que em 1970 (INE, 2019), como se pode observar na figura 1. Este rácio mantém-se nos centenários, existiam, em janeiro de 2019, 4.268 pessoas com cem ou mais anos em Portugal. Em 2001, esse valor era 584 (INE, 2017), 7 vezes menos.

Figura 1 – Proporção do número de grandes idosos entre 1960 e 2019



Fonte: Autor

Esta realidade faz com que o envelhecimento esteja na ordem do dia, pelas consequências e oportunidades políticas, sociais, financeiras e demográficas que comporta, o que naturalmente exerce um forte impacto na sociedade como um todo e exige adaptações e respostas a diversos níveis, nomeadamente por parte dos seus planos de suporte, como é o caso dos sistemas de saúde, de segurança social, de educação, de justiça e de transportes (ENEAS, 2017, p. 6.).

Este envelhecimento demográfico tem já vários reflexos em Portugal, como são exemplo:

1 – Pressão sobre o Serviço Nacional de Saúde com muitos utentes idosos; aumento da fatura com a medicação: “Portugal é um dos países com maior consumo de medicamentos *per capita*. O consumo de medicamentos implica, não só, riscos para o doente, como também um forte encargo para o Serviço Nacional de Saúde”; “a forte tendência de o consumo de medicamentos aumentar com a idade”; “A prevalência da polimedicação em indivíduos com mais de 64 anos foi de 18,8% e nos indivíduos com menos de 15 anos foi de 0,2%” (Bacelar-Nicolau *et al.*, 2010) e “camas dos hospitais ocupadas com idosos que não têm para onde ir”; “as transições epidemiológicas traduzidas pela diminuição dos riscos para doenças infecciosas, passando as doenças crónicas a ser a principal causa de morte e incapacidade, intersejam o envelhecimento na medida em que as pessoas passam a viver o tempo suficiente para as doenças crónicas se desenvolverem” (International Longevity Centre Brazil, 2015), (ENEAS, 2017, p. 11.)

2 – O surgimento de espaços públicos nas autarquias dedicados ao envelhecimento, como o Fórum Sénior da Câmara Municipal da Amadora; do Fórum Municipal da Maior Idade de Ílhavo, concelho que tem uma vereadora com o pelouro da Maior Idade; da Comissão Municipal de Proteção à Pessoa Idosa da Câmara Municipal do Fundão, da Comissão de Proteção do Idoso da Câmara Municipal de Valença e a criação do Provedor do Idoso no concelho de Guimarães.

3 – A criação de diversos Planos Gerontológicos (PG) pelo país que “têm a sua origem numa preocupação política em implementar ações mais ajustadas às necessidades da população idosa de uma determinada cidade, região e freguesia. Neste sentido, os PG podem ser perspetivados como uma ferramenta de política com dimensão local, que ajuda a concretizar as metas dos programas governamentais. A maioria dos PG parte de um diagnóstico à população, definindo-se de seguida objetivos, ações e medidas estratégicas para áreas prioritárias de intervenção, desde o *habitat* à prevenção dos maus-tratos, variando consoante o local de implementação” (Vanda Lourenço, em www.app.com.pt).

Podemos encontrar planos gerontológicos em Portugal – Região Autónoma da Madeira, Cascais, Castelo Branco, Santa Maria da Feira, Monchique, Almada, Matosinhos, Braga – e outros planos, como a Estratégia Municipal para o Envelhecimento Ativo e Saudável do Concelho de Mafra, o Plano Estratégico para o Envelhecimento Sustentável 2016-2025 da Amadora, o Plano Municipal para o Envelhecimento Ativo, Saudável e Inclusivo 2019-2023 de Sintra ou o Programa Lisboa, Cidade de Todas as Idades. O mesmo acontece em Espanha, em Madrid, Valência, Galiza, Aragão ou Baleares (IMSERSO, 2000).

4 – O surgimento de cursos superiores sobre o envelhecimento (ex.: Cursos Técnicos Superiores Profissionais (TeSP) de gerontologia ou apoio a idosos, licenciatura em Gerontologia no Instituto Politécnico de Bragança, licenciaturas em Gerontologia Social no Instituto Politécnico de Coimbra e Instituto Politécnico de Viana do Castelo, mestrados em Gerontologia ou o doutoramento em Gerontologia e Geriatria na Universidade do Porto).

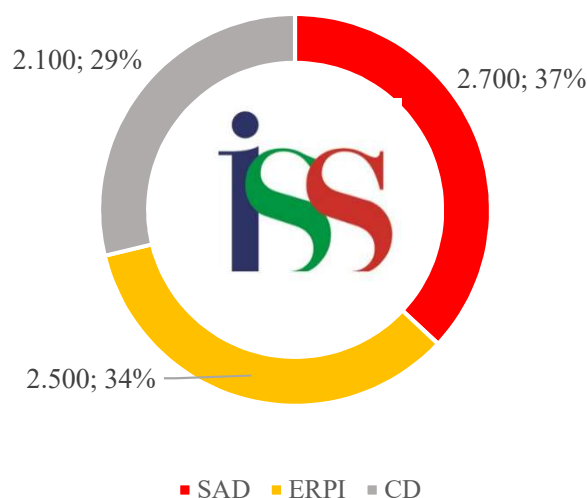
5 – No aumento das respostas sociais tradicionais (RST) para idosos. “A Estrutura Residencial para Pessoas Idosas (ERPI) [vulgo “lar de idosos”], o Centro de Dia (CD) e o Serviço de Apoio Domiciliário para Idosos (SAD) consistem nas respostas sociais com maior representatividade para as pessoas idosas. Para além da satisfação das atividades básicas da vida diária (ABVD) e das atividades instrumentais da vida diária (AIVD) dos utentes, as respostas destinadas a esta população-alvo visam a promoção, a inclusão e a participação na comunidade, independentemente do maior ou menor grau de autonomia/dependência do idoso e de este se encontrar a residir na sua habitação ou numa instituição. Do universo de respostas que visam o apoio a pessoas idosas são de destacar, ainda, o centro de convívio (CC), o centro de noite e o acolhimento familiar para pessoas idosas” (Carta Social, 2019, p. 43).

O número destas respostas sociais tem vindo a aumentar desde o início dos anos 2000: “As principais respostas dirigidas à população idosa registaram um desenvolvimento acentuado (+89%) desde 1998, traduzindo um aumento superior a 3.400 novas respostas” e num aumento do número de utentes de 139.700 em 1998 e 274.000 em 2018 (Carta Social, 2018, p. 43). A principal resposta social, nos últimos 15 anos, tem sido o SAD. O número de ERPI indicados são apenas os legalizados, calcula-se que o verdadeiro número de “lares de idosos ilegais” seja, pelo menos, igual aos legais (ALI, 2014).

Analisando a capacidade para a realização de ABVD pelos utentes, esta é menor na ERPI (60% não conseguem andar sozinhos; 18% não conseguem tomar banho sozinhos), seguida do SAD (35%/50%) e do CD (21%/50%), respetivamente (Carta Social, 2018). Nas US, a larga maioria dos utentes são autónomos, havendo uma pequena minoria que precisa de apoio técnico na sua mobilidade.

No gráfico 1 podemos observar a distribuição dos três principais equipamentos para idosos.

Gráfico 1 – Distribuição, em número de equipamentos, das principais respostas sociais em Portugal



Fonte: Autor

6 – O nascimento da Associação de Aposentados, Pensionistas e Reformados (APRe!), associação sem fins lucrativos, de âmbito nacional, em 2012. “A APRe! pretende ter um papel ativo na definição das políticas públicas, ser um parceiro social perante as instituições públicas e as instituições da sociedade civil, lutar contra a discriminação da terceira idade, melhorar a vida dos associados, lutando contra o isolamento e a vulnerabilidade dos aposentados e reformados, pela defesa de um envelhecimento participativo” (APRe!, acessível em www.apre-associacaocivica.pt), que teve assento no Conselho Económico e Social em 2015, e que se junta a outras organizações de aposentados como a Confederação Nacional de Reformados, Pensionistas e Idosos (MURPI), criada em 1978.

1.2.2 – Fator envelhecimento ativo

Perante o contínuo envelhecimento demográfico da população e o aumento da esperança média de vida, urge transformar esta situação, quer para os próprios, quer para a comunidade em geral, num momento de valorização do saber adquirido, de aproveitar o tempo livre disponível e continuar a ser um elemento vivo e dinâmico na família e na comunidade. A esta conjugação de fatores chamamos a promoção do envelhecimento ativo.

Em matéria do envelhecimento ativo e saudável, Portugal está comprometido com a Estratégia e Plano de Ação Global para o Envelhecimento Saudável da Organização

Mundial de Saúde (OMS) e com os valores e objetivos fundamentais da União Europeia, que contemplam a promoção do envelhecimento ativo e estão refletidos em iniciativas como as propostas de ação da UE para a promoção do envelhecimento ativo e saudável e da solidariedade entre gerações (Decisão n.º 940/2011/U, do Parlamento Europeu e do Conselho, de 14 de setembro) (ENEAS, 2017, p. 6.).

São exemplos da importância do envelhecimento ativo em Portugal:

1 – A comemoração do Ano Europeu do Envelhecimento Ativo e da Solidariedade entre Gerações, celebrado em 2012, promovido pela Comissão Europeia e pelo Parlamento Europeu, que pretendeu sensibilizar a sociedade para a relevância da experiência e sabedoria dos mais velhos na sociedade, uma iniciativa fundamental na alteração das imagens negativas, habitualmente associadas ao envelhecimento e à velhice (Cerqueira M., 2010).

2 – A realização, em 2012, do Portugal Maior, I Feira do Envelhecimento Ativo, organizada pela Feira Internacional de Lisboa.

3 – Da criação de transportes públicos exclusivos para os idosos, como o MOBI.SÉNIOR (Transporte Coletivo Sénior do Concelho de Santarém) e o Mob+ da Câmara Municipal de Vila Nova de Gaia.

4 – A elaboração da Estratégia Nacional para o Envelhecimento Ativo e Saudável (ENEAS), coordenada pela Direção-Geral da Saúde (DGS) em 2017 e que envolveu múltiplos parceiros, públicos e privados.

5 – A realização de inúmeros congressos, colóquios, grupos *online*, investigações, teses ou livros sobre o tema.

6 – A criação de projetos autárquicos de atividade física para seniores pelas na maioria dos concelhos, ou do projeto Walking Football (futebol a andar) desenvolvido pela Fundação Benfica e pela RUTIS, com o apoio do Instituto Português da Juventude e Desporto e que tinha, em outubro de 2019, 36 equipas de seniores a participar.

7 – A conceção de projetos editoriais específicos para o público sénior, como seja a revista *Fórum Sénior* (2006-2007), a revista gratuita *Idade Maior*, patrocinada pela farmacêutica Pfizer (2005 a 2007, com edição intermitente), do jornal *Sénior* (maio de 2013 a janeiro de 2014, com 18 edições), ou mais recentemente da revista de atividades *4senior* (2016...), da *Agenda Científica de Gerontologia Aprender, Envelhecer... SER* (2017...), da revista semestral *Foreveryoung* (2018...), da revista mensal de eventos para seniores *Agenda Mais* (2018...), da revista técnica *Dignus* (2019...) e da revista *Envelhecer* (2019...). Todos os projetos, anteriores a 2016, tiveram uma vida curta, com

exceção da Rádio Sim do Grupo Renascença, criada em 2008 e que descontinuou o seu serviço em dezembro de 2019.⁴

1.2.3 – Fator aprendizagem ao longo da vida e literacia digital

Ao aumento do envelhecimento demográfico e da promoção do envelhecimento ativo acrescenta-se a valorização da aprendizagem ao longo da vida e da salvaguarda dos saberes e tradições. Podemos considerar que a educação e a formação são um grande aliado de um envelhecimento ativo e de uma velhice mais positiva e inclusiva.

A UNESCO (1986, pág. 29) indica “a importância da promoção de atividades educativas e culturais para uma melhor assunção, por parte dos reformados e idosos, do seu próprio envelhecimento, para lhes assegurar melhores condições de existência e, ainda, para fazer com que as sociedades beneficiem da sua longa experiência”.

Emmanuel Kant, num curso de pedagogia no final do século XVIII, dizia que “o homem só se pode tornar homem através da educação”. No mesmo período, e em plena Revolução Francesa, Condorcet defendeu que “a instrução deve estar presente em todas as idades e não há nenhuma em que seja inútil aprender” (Bertrand Schwartz, 1988, citado em Canário, 2000, p. 11).

Portugal tem uma baixa tradição em aprendizagem ao longo da vida e uma população idosa essencialmente analfabeta, a taxa de analfabetismo nacional era de 5,2% em 2011, quase 500.000 pessoas, e destas 80% tinham mais de 65 anos, ou de outra forma, 18% dos idosos são analfabetos (INE, 2011). Situação que naturalmente tem tendência a resolver-se por si própria com o falecimento dos mais velhos.

Entretanto uma nova geração de seniores surgiu com melhores habilitações e com mais vontade de aprender. Inclusive tem vindo a crescer o número de seniores inscritos nos estabelecimentos de ensino superior para fazerem licenciaturas ou mestrados, apesar de serem ainda em número residual. Ilustramos o afirmado com o facto de, na Universidade de Lisboa, em 2012, apenas 0,5% dos alunos ter mais de 63 anos (Petró, 2012).

É uma prioridade nacional e europeia garantir e facilitar o acesso aos meios digitais por parte da população, em especial dos idosos. Esta prioridade surge pela rápida

⁴ Como contraponto, em Inglaterra, a revista *Saga Magazine*, destinada a pessoas com mais de 50 anos, era em 2014 a publicação mensal mais vendida no Reino Unido, com uma circulação total de mais de 500 mil exemplares. A revista pertence ao grupo Saga que, desde 1951, se dedica ao lançamento de produtos e serviços para o público com mais de 50 anos (Saga) (Glória, 2014, p. 41).

desmaterialização dos serviços públicos e das empresas em prol de uma maior digitalização, que conduz a que pessoas sem experiência/conhecimentos de informática na ótica do utilizador fiquem de fora ou tenham muita dificuldade em utilizar/aceder a estes serviços.

Em Portugal, as finanças (www.portaldasfinancas.pt), a segurança social (www.seg-social.pt) ou a saúde (www.portaldoutente.pt) são exemplos de serviços públicos com grande presença *online*. A tendência é os serviços públicos, assim como os bancos e serviços de saúde privados, privilegiarem o contacto com o cidadão através dos meios digitais em detrimento do contacto pessoal.

Os idosos são o grupo mais vulnerável e mais propício a perder-se neste ambiente altamente automatizado e desumanizado, por serem os que têm menos habilitações, menos contacto/acesso aos equipamentos e ferramentas digitais, maior dificuldade em adaptar-se à mudança e a lidar com novas situações. “O estudo coordenado por Espanha (2011) sobre o modo como a população portuguesa se relaciona com a *internet* revela que os indivíduos mais velhos, reformados, sem qualquer nível de ensino, de menores rendimentos e sem contacto com a *internet* constituem o perfil infoexcluídos. Ainda, o perfil dos idosos que teremos daqui por 20 anos serão pessoas com um nível de escolaridade até ao segundo ciclo do ensino básico (6 anos de escolaridade) e aponta para situações em que a existência da *internet* apenas responde à necessidade de utilização por parte de outros elementos do agregado familiar, isto é, o perfil da não relação com a *internet*” (Velo, 2010, p. 4).

Os governos têm tentado alterar esta situação, sendo que o primeiro grande passo foi a criação dos Espaços Internet em 1999, um pouco por todo o país. “Os Espaços Internet são locais de acesso público gratuito onde se disponibiliza regularmente a utilização de computadores e da *internet* com apoio por pessoal próprio (monitores) para facilitar o uso destas tecnologias pelas pessoas. Muitos destes espaços satisfazem condições de acessibilidade para cidadãos com necessidades especiais” (UMIC⁵, 2011). Em 2006, existiam 1.172 Espaços Internet em Portugal (UMIC, 2011), que, entretanto, foram encerrados ou substituídos.

Mais recentemente, em 2019, o Movimento Utilização Digital Ativa (MUDA) é um exemplo do esforço da sociedade civil e do Estado em melhorar o acesso ao mundo digital: “26% dos portugueses nunca acederam à *internet*, valor que se compara com uma

⁵ A UMIC – Agência para a Sociedade do Conhecimento, foi um instituto público que existiu de janeiro de 2005 a fevereiro de 2012, cujas funções transitaram para a Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT).

média europeia de apenas 14%. (...) MUDA é um movimento nacional promovido por várias empresas, universidades e associações e pelo Estado Português que assumem, em conjunto, o compromisso de incentivar a participação dos portugueses no espaço digital e ajudar a tirar partido dos benefícios associados aos serviços digitais, disponibilizados por empresas e pelo Estado”, em www.muda.pt. Outros exemplos são o projeto Seduce⁶ 2.0 (www.seduce.pt) ou o programa Iniciativa Nacional em Competências Digitais e.2030, (www.incode2030.gov.pt), que têm como objetivos centrais promover a literacia digital.

As US têm tido um papel fulcral no ensino das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) aos seniores. Desde o início que as aulas de informática são das mais procuradas pelos alunos. O número de US com aulas/cursos de informática passou de 16 em 2005 para 228 em 2015 e, desde 2005 até dezembro de 2014, mais de 30.000 alunos das universidades seniores frequentaram estas aulas (RUTIS/FCT, 2015).

Com o apoio da Fundação PT (atual Fundação Altice), foi possível, desde 2006, criar mais de 100 salas de informática (com computadores, monitores, impressoras e acesso à *internet* gratuito) nas US portuguesas e em protocolo assinado em 2009 entre a RUTIS e a UMIC os espaços internet ficaram mais acessíveis às US.

No dia 21 de maio de 2009, no âmbito das comemorações oficiais do Dia Nacional das Universidades de Terceira Idade, a RUTIS – Associação Rede de Universidades da Terceira Idade e a UMIC – Agência para a Sociedade do Conhecimento, IP assinaram, nas instalações da Universidade Sénior do Fundão, um protocolo de cooperação que prevê o apoio da UMIC junto das entidades responsáveis por Espaços Internet para que as Universidades de Terceira Idade possam utilizar esses espaços para realização de aulas de TIC em horários semanais a combinar em cada caso, e a integração dos espaços com acesso a computadores e à *internet* em Universidades de Terceira Idade que satisfaçam as condições estabelecidas na Rede de Espaços Internet. No âmbito do protocolo, a RUTIS comprometeu-se a promover a troca de materiais e boas-práticas de formação de seniores no âmbito da Rede de Espaços Internet e a fomentar a atribuição de Diplomas de Competências Básicas em TIC junto do seu público (UMIC, 2011).

⁶ Seduce 20.0: Utilização da Comunicação e da Informação na comunidade online miOne pelo cidadão sénior.

De referir que já existem alguns projetos de universidades seniores *online* ou à distância, nomeadamente a Universidade Sénior Virtual, promovida pela RUTIS (www.seniorvirtual.pt) em 2020, o Canal Senior (<https://canalsenior.es/>) da CAUMAS, em Espanha, desde 2016, a Virtual U3A, sediada no Reino Unido (<https://vu3a.org>) desde 2008 e a U3A Online (<https://www.u3aonline.org.au>) da Austrália, criada em 2001. Na Austrália, o programa U3A Online demonstrou que programas de educação ministrados através do ciberespaço fazem uma diferença considerável na vida das pessoas isoladas em particular e, provavelmente, para os outros também (Swindell, 2000).

É por estes três grandes motivos referenciados que consideramos necessário e atual estudar melhor o funcionamento e desenvolvimento das US portuguesas.

CAPÍTULO 1

ENVELHECIMENTO, APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA E UNIVERSIDADES SENIORES

1. Envelhecimento

1.1 –Demografia

O envelhecimento da população é uma das maiores conquistas da humanidade e, simultaneamente, um dos maiores desafios (WHO, 2002, p. 6). Portugal, assim como outros países da Europa, tem registado nas últimas décadas profundas transformações demográficas caracterizadas essencialmente pelo aumento da esperança média de vida, um aumento da população idosa e pela redução da natalidade e da população jovem.

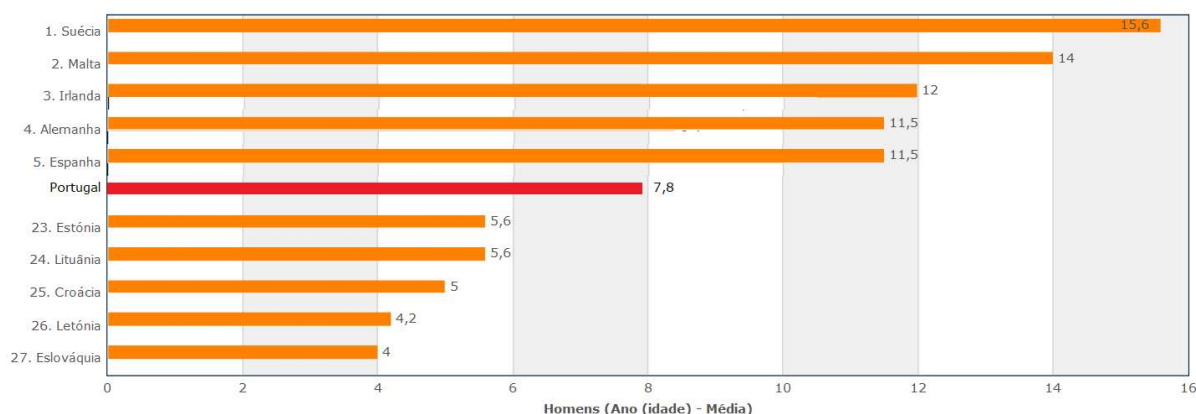
O envelhecimento tem sido encarado como sendo um dos principais desafios do século XXI. Nas últimas décadas do século passado, verificou-se um incremento, de forma exponencial e sem interrupção, do número de idosos que fez com que as sociedades mais desenvolvidas se transformassem em sociedades envelhecidas (Cabral *et al.*, 2013).

Nos anos 1990 e 2000, confirma-se um elevado envelhecimento da população a nível mundial, consequência, entre outras, do aumento da esperança média de vida e de um forte decréscimo da taxa de natalidade, que vai impor meios sociais, económicos e de saúde, de acordo com a realidade que já é visível.

Portugal não é exceção e verifica-se que é uma sociedade envelhecida, existindo mais idosos do que jovens. Tal deveu-se à conjugação de fatores, como o aumento da esperança média de vida, a queda da natalidade, assim como a grande emigração portuguesa verificada nas décadas de 1960 e 1970 (Cabral *et al.*, 2013).

O número de anos que é expectável viver com saúde após os 65 anos tem vindo a aumentar de forma substancial na Europa, sendo a Suécia o país da Europa com o valor mais elevado – 15,6 anos. No nosso país, ao invés, tem vindo a diminuir. Em Portugal, era de 7,4 anos em 2018 (7,8 nos homens e 6,9 nas mulheres) e de 8,3 em 1995, como ilustramos através do gráfico 2.

Gráfico 2: Previsão de anos de vida saudável após os 65 anos, 2018



Fonte: Eurostat, a partir de dados de entidades nacionais

Segundo o Eurostat⁷ (2019): “Por conseguinte, a proporção de pessoas em idade ativa na UE-28 está a diminuir, ao passo que o número relativo de reformados está a aumentar. A proporção de idosos na população total aumentará significativamente ao longo das próximas décadas, à medida que uma maior proporção da geração do *baby boom* atinge a idade da reforma. Este fenómeno, por sua vez, levará a um aumento do ónus sobre os ativos, que terão de suportar as despesas sociais exigidas pela população envelhecida para uma série de serviços”. Em 1 de janeiro de 2018, a população da UE-28 foi estimada em 512,4 milhões de pessoas.

Os jovens (0 a 14 anos) constituíam 15,6% da população da UE-28, enquanto as pessoas consideradas em idade ativa (15 a 64 anos) representavam 64,7% da população. As pessoas idosas (com 65 anos ou mais) representavam uma quota de 19,7% (um aumento de 0,3 pontos percentuais relativamente ao ano anterior e de 2,6 pontos percentuais em comparação com 10 anos antes). Nos Estados-membros da UE, a percentagem mais elevada de jovens na população total em 2018 foi observada na Irlanda (20,8 %), enquanto as percentagens mais baixas registaram-se em Itália (13,4 %) e na Alemanha (13,5 %).

Relativamente à percentagem de pessoas com 65 anos ou mais, na população total, Itália (22,6%) e Grécia (21,8 %) registaram as percentagens mais altas, enquanto a Irlanda tinha a percentagem mais baixa (13,8 %).

⁷ <https://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/>.

A consequência da constante diminuição das taxas de mortalidade e de natalidade ao longo de várias décadas tem vindo a transformar o perfil demográfico da população portuguesa, em que o índice mais relevante é o aumento do envelhecimento da sociedade de uma forma geral. O envelhecimento demográfico das sociedades, deve-se ao facto de existir um índice de fecundidade e mortalidade cada vez mais reduzidos, aliados a um crescimento universal da esperança média de vida dos seres humanos.

Na última década, a ancianidade tem sido objeto de análise e de interesse, pelas mais diversas organizações a nível mundial, Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), Organização das Nações Unidas (ONU), Organização Mundial da Saúde e a União Europeia, bem como pelas organizações nacionais, como os ministérios da segurança social e saúde, autarquias locais, instituições particulares de solidariedade social (IPSS), fundações, universidades, entre outras. Esta questão continuou, com estudos e planos de ação desenvolvidos com a participação das mais diversas formações disciplinares e das ciências sociais.

Portugal expõe modificações demográficas de larga escala e com importantes efeitos sociais, económicos e culturais. O avanço demográfico em Portugal, num passado recente, qualificou-se por um gradual aumento do peso dos conjuntos etários mais velhos e um decréscimo do peso das gentes mais jovens. Os dados facultados pelos indicadores oficiais disponíveis divulgam uma dinâmica populacional sem precedentes na biografia portuguesa, com um crescente peso das populações mais velhas e uma diminuição do peso da população ativa (Chau *et al.*, 2012).

Entre 2015 e 2080, de acordo com a projeção de 2018, Portugal perderá população, dos atuais 10,3 para uns futuros 7,5 milhões de pessoas, ficando abaixo do limiar de 10 milhões em 2031. O número de jovens diminuirá de 1,5 para 0,9 milhões. O número de idosos passará de 2,1 para 2,8 milhões. Perante o decréscimo da população jovem, a par do aumento da população idosa, o índice de envelhecimento mais do que duplicará, passando de 147 idosos por cada 100 jovens, para 317 idosos, em 2080.

O índice de envelhecimento só tenderá a estabilizar-se na proximidade de 2060, quando as gerações nascidas num contexto de níveis de fecundidade abaixo do limiar de substituição das gerações já se encontrarem no grupo etário dos 65 anos e mais. A população em idade ativa diminuirá de 6,7 para 3,8 milhões de pessoas.

O índice de sustentabilidade (quociente entre o número de pessoas com idades entre 15 e 64 anos e o número de pessoas com 65 e mais anos) poderá diminuir de forma acentuada, tendo em conta o decréscimo da população em idade ativa, a par do aumento

da população idosa. Este índice passará de 315 para 137 pessoas em idade ativa, por cada 100 idosos, entre 2015 e 2080 (INE, 2018).

Há dois fatores que têm uma grande importância nestas projeções e que as podem alterar substancialmente: a emigração e imigração.

Em 2015, as pessoas com 65 ou mais anos representavam 20,5% de toda a população residente em Portugal e, em 2019, 21,8% (Pordata, 2019). A esperança média de vida atingiu os 80,9 anos, 78 anos para homens e 83,5 anos para as mulheres (Pordata, 2019). Aos 65 anos é expectável, em 2019, os homens viverem mais 17,6 anos e as mulheres mais 20,9 anos. Se relacionarmos estes valores com os referidos anteriormente de expectativa de vida saudável, temos a indicação que, em média, os idosos portugueses têm 11,9 anos de vida não saudável após os 65 anos. Ou seja, a vida após a reforma com problemas de saúde é superior à vida sem limitações como se pode verificar na tabela 2.

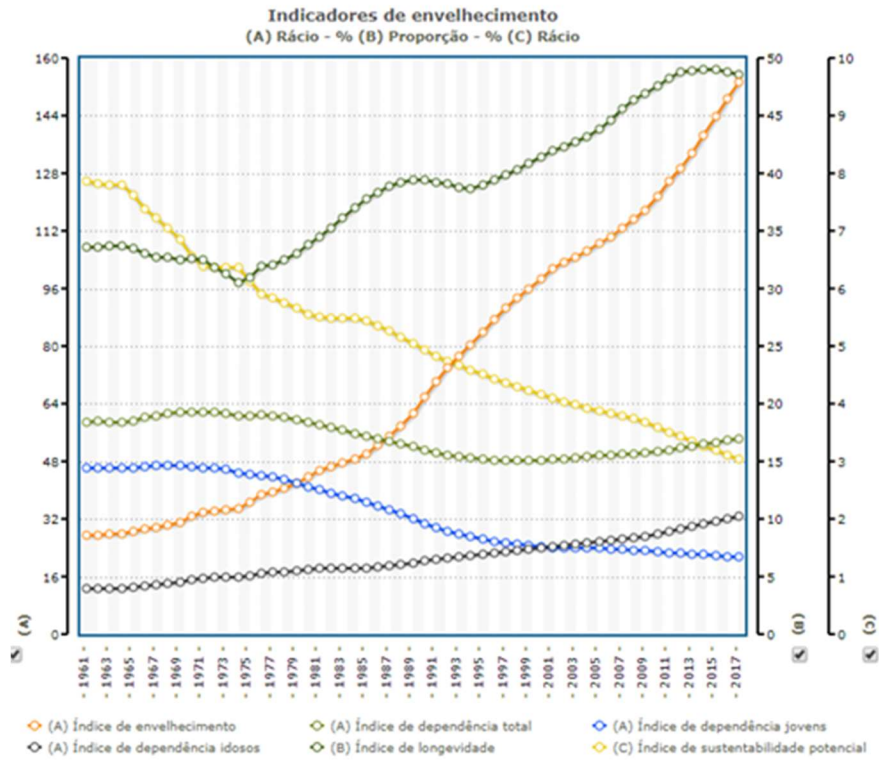
Tabela 2 – Comparação entre anos de vida saudável e não saudável

	Esperança média de vida	Expectativa de vida saudável	Diferença
Homens	17,6	7,8 anos	9,8 anos
Mulheres	20,9	6,9 anos	14 anos
Média	19,25	7,35 anos	11,9 anos

Fonte: Pordata, 2019

Em 1970, esse valor médio era de 13,5 anos, significando que em 47 anos houve um ganho de 6 anos na esperança média de vida dos portugueses, como é visível no gráfico 3.

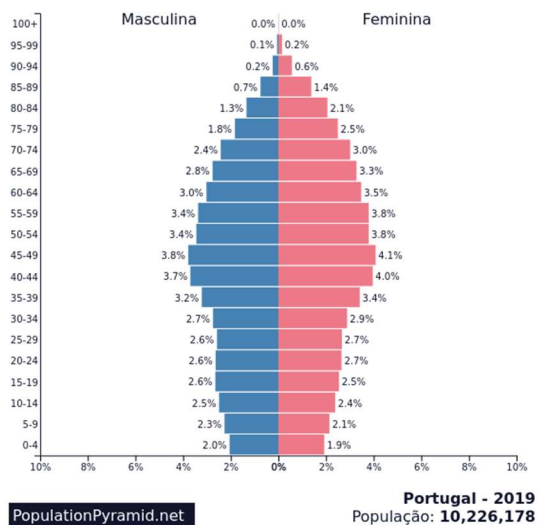
Gráfico 3 – Indicadores de envelhecimento em Portugal



Fonte: Pordata, 2017

Já há algum tempo que não podemos falar de pirâmide etária em Portugal, mas sim falar de um retângulo etário e que caminha para uma pirâmide invertida (gráfico 4).

Gráfico 4 – Pirâmide etária de Portugal, 2019



1.2 – Envelhecimento

A abordagem do envelhecimento analisa três pilares fundamentais: a saúde, a segurança e a participação social, que cria hoje uma estratégia urgente, sendo indispensável para que os indivíduos com mais idade consigam ter um papel primário na comunidade e na promoção da saúde (Mendes, Marques & Gemito, 2014).

Como explica Torres (2015, pp. 37-38), nos últimos anos, tem havido um crescente número de teorias sobre o envelhecimento. Schroots (1996) sintetizou as teorias subjacentes ao conceito de envelhecimento em três grandes períodos: período clássico, período moderno e período recente, para nos dar uma perspectiva histórica da evolução do conceito de envelhecimento.

Assim, no período clássico, sobressai a teoria das tarefas de desenvolvimento (em que o desenvolvimento, que leva ao envelhecimento, se faz, passando pela realização de tarefas sucessivas, divididas em 6 estádios diferentes); a teoria psicossocial do desenvolvimento da personalidade (em que o envelhecimento passa por 8 estádios de desenvolvimento, sendo que cada um apresenta uma crise, resultante do conflito entre tendências opostas, cuja resolução é condição para o crescimento e passagem ao estádio seguinte); a teoria da reprodução (que assume que o envelhecimento é, de alguma forma, uma reprodução do passado e é influenciado por ele); a teoria do desinvestimento (em que se defende que o indivíduo, à medida que cresce, vai deixando – desinvestindo – os papéis sociais anteriores, para se concentrar mais em si e vai perdendo envolvimento social e emocional); teoria da personalidade, da idade e do envelhecimento (em que o envelhecimento vai evoluir em função de acontecimentos expectáveis e não expectáveis, a influência da personalidade na adaptação a estes e a satisfação de vida que estas variáveis vão proporcionar) e a teoria cognitiva da personalidade e do envelhecimento (em que o envelhecimento resulta da interação constante dos domínios biocognitivos e afetivo-social, dando destaque à percepção e expectativas do idoso).

No período moderno, surgiram a teoria do desenvolvimento e do envelhecimento (em que são definidos alguns princípios ligados ao desenvolvimento humano, como o princípio que o desenvolvimento se realiza ao longo de toda a vida humana, e todos os períodos de desenvolvimento são igualmente importantes; o crescimento é um processo multidimensional e multidirecional, tendo formas e direções diferentes, de acordo com as pessoas e circunstâncias; o desenvolvimento resulta da dialética entre ganhos e perdas e o esforço para manter o seu equilíbrio; o desenvolvimento é flexível e está dependente de

condições culturais distintas; o desenvolvimento está dependente de diversos contextos que podem provocar perturbações; o desenvolvimento, por ser um fenómeno complexo, requer um estudo multidisciplinar para a sua compreensão.); a teoria dos recursos reduzidos de processamento (que explica, até certo ponto, como a diminuição de recursos mentais, como a memória, a capacidade de atenção e a velocidade de processamento estarão na base da perda de capacidades cognitivas associadas à velhice.); as teorias da personalidade e do envelhecimento segundo os modelos dos estádios (que definem vários estádios de desenvolvimento, a partir de escalões etários, acrescentando alguns estádios de transição, como: idade pré-adulta, a meia-idade ou idade adulta tardia, por exemplo) e a teoria da personalidade e do envelhecimento segundo traços (que explica o desenvolvimento pela “invariância estrutural da personalidade” ou dos seus traços/caraterísticas básicas ao longo da vida).

Para finalizar, no período recente, Schroots apresenta a teoria da gerotranscendência (que defende que, na velhice, a pessoa vai abandonando a visão materialista da vida, para a substituir por uma visão mais transcendente, que proporciona um maior bem-estar e satisfação geral com a vida) e a teoria gerodinâmica ou teoria da bifurcação (que se inspira na teoria geral dos sistemas, em especial no segundo princípio da termodinâmica – ou seja, o envelhecimento é visto como entropia (desordem), que vai aumentando até à morte).

O envelhecimento individual é um processo condicionado por fatores biológicos, sociais, económicos, culturais, ambientais e históricos, podendo ser definido como um processo progressivo de mudança biopsicossocial da pessoa durante todo o ciclo de vida (OMS, 2015).

Na verdade, o envelhecimento é um processo pessoal, gradual e irrecuperável de declínio e de perdas (pessoais e coletivas), maiores ou menores conforme a sorte e saber do indivíduo. Para uns, o envelhecimento será um caminho para a morte, tranquilo e sem grande sofrimento, para outros será um percurso pejado de amargura e dor. Sendo que se uma parte está entregue aos “deuses” ou ao “destino/sorte” de cada um, uma boa parte da preparação deste caminho está na mão de cada um.

Este percurso é individual e único ou, como refere Fernandez-Ballesteros, “Quem viu um velho, viu um só velho”, o grupo dos adultos envelhecidos é o mais heterogéneo de todos, porque cada indivíduo acumulou um maior número de experiências não-normativas que o afasta e diferencia necessariamente dos outros (Fernández-Ballesteros, 2009) ou como afirma Ajuriaguerra: “Envelhecemos conforme vivemos” (J. Richard,

comunicação pessoal, 8 de setembro, 1994), o que remete para o processo dinâmico contínuo de desenvolvimento/envelhecimento, pautado no envelhecimento normal pela consistência e coerência com o que cada um foi no passado, do ponto de vista da sua personalidade (Silva, 2016, p. 4).

À velhice associam-se regulamente muitos “males”, como a solidão, a doença, o isolamento, a pobreza, a incapacidade, a exclusão; pelo que é considerada por muitos como o princípio do fim, sendo, por isso, “temida por aqueles que ainda lá não chegaram e quase sempre mal vivida pelos idosos” (Minois, 1999, p. 13). Contudo, tendo em conta os atuais conhecimentos do desenvolvimento humano ao longo do ciclo de vida, podemos dizer que a mudança dessas diferentes capacidades não é unidirecional, nem universal, nem irreversível. Embora várias capacidades se deteriorem, outras mantêm-se e podem inclusive ser enriquecidas.

Segundo Rodrigues (2011, p. 11), citando Fernández-Ballesteros (2004), as ciências que contribuem para o estudo do envelhecimento colocam em relevo um conjunto de características deste processo:

- A idade não é o único fator determinante dos processos de desenvolvimento, estabilidade e decréscimo, já que a idade interage com circunstâncias históricas, sociais e pessoais.
- Ao longo da vida existem padrões diferenciados de crescimento, estabilidade e decréscimo no conjunto das condições biomédicas, psicológicas, comportamentais e sociais.
- O envelhecimento psicológico não apresenta o mesmo padrão que o envelhecimento biológico.
- Estes padrões de mudança têm uma enorme variabilidade inter-sujeitos: enquanto uns indivíduos experimentam um relativo desenvolvimento, uma breve estabilidade e um acentuado decréscimo, outros apresentam padrões de amplo desenvolvimento, prolongada estabilidade e leve decréscimo.
- Os padrões individuais evolutivos não ocorrem de uma forma aleatória, pois que o indivíduo e a sociedade podem orientar, promover e influenciar as formas de envelhecer.
- Envelhecer é um processo que não tem um início preciso, ocorre ao longo da vida do indivíduo e tem que ver com as condições genéticas, biológicas, sociais e psicológicas. O envelhecimento é, pois, um fenómeno individual, já que a pessoa pode fazer muito para ser agente do seu próprio envelhecimento positivo.

- As condições ambientais, económicas, culturais e sociais, num determinado contexto histórico, também têm influência nas formas de envelhecer. Os países com maior nível económico têm uma probabilidade maior de aumentarem a esperança de vida e esperança de vida livre de incapacidade, pelo facto de investirem mais nos programas de promoção e prevenção para a saúde. Assim, também a sociedade e o contexto sociopolítico desempenham um papel importante neste processo do envelhecimento ativo e com qualidade.

Vamos considerar neste trabalho a idade dos 65 anos para definir uma pessoa idosa e os maiores de 50 anos para definir um sénior. A nível de terminologia, de acordo com o estudo “Idade e atitudes”, realizado pela Comissão Europeia, em 1992, que pretendia saber o modo como cada um gostaria de ser chamado, a designação *pessoas mais velhas* foi a que obteve maior consenso nos doze países que, na altura, faziam parte da UE (Mendes, 2013, p. 175).

Esta idade dos 65 anos é ou foi em muitos países a data da reforma (assim é em Portugal para quem tiver 44 anos de desconto e os 66 anos e 5 meses para quem não atingir esse período de descontos, em 2019) e é também considerada a idade iniciática para a velhice.

De salientar que o limite dos 65 anos de idade é usado nos países desenvolvidos, enquanto nos países em vias de desenvolvimento o marco é aos 60 anos. Esta diferença deve-se, fundamentalmente, ao facto de a esperança de vida ser mais baixa nestes países. Porém, em 2018, a Sociedade Italiana de Gerontologia e Geriatria (Società Italiana di Gerontologia e Geriatria⁸) no seu 63.º Congresso em Roma, aconselhou que a idade para que uma pessoa fosse considerada idosa (*anziana*) deveria ser os 75 anos, devido à melhoria do estado físico e mental dos atuais idosos.

O envelhecimento é a evolução normal do ser humano desde que é concebido. À medida que os anos vão passando, mais a pessoa sente os efeitos do envelhecimento biológico que se caracteriza por um menor vigor físico e cognitivo e um aumento dos sinais e sintomas associados à velhice.

Todos os organismos vivos possuem um tempo limitado de vida, sofrendo mudanças ao nível fisiológico, e os seres humanos não são exceção. A vida de um organismo, normativamente, está dividida em três grandes períodos: a fase de

⁸ Em www.sigg.it, “Quando si diventa “anziana””, acedido a 10/11/2019.

crescimento e desenvolvimento, a fase reprodutiva e, por fim, o envelhecimento. No primeiro período de vida, dá-se o crescimento dos órgãos vitais para a vida e o organismo vai-se desenvolvendo e ganhando as capacidades funcionais necessárias que o tornam capaz de se reproduzir. O período seguinte é representado pela capacidade que o indivíduo tem em se reproduzir, garantindo assim a sobrevivência, sucesso e evolução da própria espécie. Por último, o período do envelhecimento é caracterizado pelo declínio da capacidade funcional do organismo (Cancela, 2007), sendo a senescência o envelhecimento biológico e celular que todos os organismos vivos vivenciam.

O envelhecimento, a nível individual, remete-nos para múltiplas trajetórias de vida e que, no aspeto coletivo, sofrem a influência de fatores socioculturais, como o acesso à educação, aos cuidados em saúde, à alimentação e ao lazer e a uma rede de relações estáveis. Na literatura gerontológica, envelhecer é considerado uma situação progressiva e multifatorial, e a velhice uma experiência heterogénea, experienciada com mais ou menos qualidade de vida e potencialmente bem-sucedida (Lima, Silva & Galhardoni, 2008).

De acordo com Fontaine (2000) é difícil estabelecer um marco rigoroso que defina a entrada de uma pessoa na terceira idade, uma vez que existem diversos fatores que contribuem para o envelhecimento, sendo que este está muito dependente do contexto social e histórico envolvente (Paúl, 2005). A denominação “terceira idade” foi proposta pela primeira pelo francês Huet numa revista chamada *Informations Sociales* (1962) num número dedicado aos reformados.

Para Fontaine (2000) são várias as formas de envelhecer, variando de indivíduo para indivíduo, possibilitando assim falar em idade biológica, idade psicológica e idade social que podem nada ter que ver com a idade cronológica:

- Idade biológica: está relacionada com o envelhecimento fisiológico e orgânico. O organismo sofre modificações, nomeadamente nos órgãos vitais, que levam ao seu declínio durante a vida, diminuindo também a sua capacidade de autorregulação.
- Idade psicológica: é relativa às competências comportamentais que o indivíduo possui de forma que possa responder às mudanças ocorridas no seu contexto. Estas competências incluem a memória, motivação e inteligência.
- Idade social: diz respeito ao papel, estatuto e às práticas do indivíduo, relativamente aos outros membros da sua sociedade. A idade social é especialmente influenciada pelo aspeto cultural e histórico de um país.

De acordo com Spirduso, Francis & MacRae (2005), o envelhecimento é um processo ou um conjunto de processos, independentes dos ritmos biológicos diários ou sazonais e de qualquer outra alteração temporária, que ocorrem nos seres vivos que, com o passar do tempo, originam a perda da adaptabilidade, a incapacidade funcional, levando à morte. Os mesmos autores consideram a existência de dois tipos de envelhecimento: o envelhecimento primário e o envelhecimento secundário:

- Envelhecimento primário: neste tipo de envelhecimento manifestam-se as alterações universais, ou seja, as alterações transversais a toda a população, que ocorrem devido a idade cronológica, sendo que são independentes da ocorrência de doenças ou de influências de envolvimento. É um processo orgânico e biológico com especial interesse para as áreas da biologia e da genética (Spirduso, Francis & MacRae, 2005).
- Envelhecimento secundário: é referente aos sintomas clínicos, ou seja, à síndrome do envelhecimento propriamente dito, incluindo os efeitos do envolvimento e da doença. Este envelhecimento corresponde às alterações relacionadas com a idade, mas causadas por fatores que podem ser evitados, tais como a alimentação inadequada, a falta de atividade física e a exposição a elementos aditivos (o tabaco e o álcool). Pode-se dizer, então, que este tipo de envelhecimento corresponde à interação entre o desenvolvimento das diferentes doenças e o envelhecimento primário (Spirduso, Francis & MacRae, 2005).

Apesar de as causas destes dois tipos de envelhecimento serem diferentes, estes não são independentes um do outro, mas interagem e influenciam-se mutuamente. A doença e o envolvimento podem afetar em grande escala o envelhecimento primário, acelerando-o. Já o envelhecimento primário faz com que as pessoas estejam mais vulneráveis a alterações do ambiente e à existência de doença (Spirduso, Francis & MacRae, 2005).

1.3 – Mudanças durante o envelhecimento

É importante falar nas mudanças decorrentes do envelhecimento. Estas mudanças podem ser divididas em mudanças biológicas, psicológicas e sociais. Como já foi dito, o envelhecimento é um processo biológico inevitável, inerente a todos os seres humanos e é caracterizado pelo declínio das funções biológicas e fisiológicas.

De acordo com Robert (1995), as principais alterações biológicas a ter em conta no processo de envelhecimento são o aparecimento das principais alterações fisiológicas.

No entanto, o mesmo autor afirma que estas alterações variam muito de pessoa para pessoa, tendo em conta o modo como viveram anteriormente. Aspectos como os vícios, a alimentação, o sítio onde se mora e as pessoas com quem se convive podem alterar ou desenvolver aspectos biológicos diferentes entre pessoas. É, portanto, importante saber quais são as modificações normais que são decorrentes do processo de envelhecimento, de modo que não haja confusões com estados de saúde derivados de outros estádios da vida (Robert, 1995).

Mailloux (2005) afirma que no processo de envelhecimento são atingidos todos os sistemas importantes do nosso organismo e o efeito dessas alterações nos contextos ambientais específicos modificam os comportamentos individuais, tratando-se de processos normais inerentes ao envelhecimento e não de sinais de doença.

Segundo o Estudo Longitudinal sobre o Envelhecimento de Baltimore (Baltimore Longitudinal Study on Aging⁹), iniciado em 1958 pelo Gerontology Research Center, em Baltimore, Maryland (Estados Unidos da América (EUA)), que envolveu mais de 1.500 pessoas saudáveis e voluntárias com idades compreendidas entre os 17 e os 96 anos, foi possível encontrar os seguintes efeitos da idade no corpo humano, os quais ainda hoje são tidos em atenção, a saber:

1 – Quanto a aparência física (medidas antropométricas):

- Constatou-se a redução gradual da estatura após os 30 anos (0,15 mm/ano em ambos os sexos)
- O tronco mais grosso e extremidades mais finas (diâmetros: > 40 anos: diminuição dos gêmeos da perna no homem e > 60 anos: diminuição do antebraço)

2 – Quanto à arcada dentária

- Mudança nos hábitos de mastigação
- Aumento das cáries
- Aumento das doenças peridentais

3 – Quanto ao peso e mudanças metabólicas:

⁹ <https://www.blsa.nih.gov/>.

- O peso aumenta até aos 55 anos e, em seguida, começa a diminuir, isto devido à perda de tecido magro, massa muscular, água e massa óssea (mais nas mulheres)
- Quanto ao número de calorias, aos 30 anos necessita de menos 12 calorias por dia; aos 40 anos precisa de menos 120 calorias por dia
- A gordura corporal permanece, mas muda a sua distribuição, devido à perda do tónus muscular. Há uma maior concentração nas coxas e no abdómen.

4 – Quanto ao sistema cardiovascular

- O colesterol aumenta no início da idade adulta até os 60/65anos e em seguida diminui ou estabiliza
- Problemas coronários aumentam com a idade (fumo, hipertensão arterial, aumento do colesterol, lipoproteínas de baixa densidade, baixa capacidade vital, obesidades e diabetes são alguns dos fatores de riscos que colaboram para a sua evolução)
- A função cardíaca máxima diminui com a idade
- Estreitamento da parede cardíaca

5 – Mudança do tempo de reação

- Diminuição da capacidade de detetar e relatar
- Aumento do tempo de reação ao barulho após os 60 anos
- Diminuição das respostas a estímulos e, às vezes, com respostas imprecisas

6 – Mudanças cognitivas

- Diminuição da memória
- Diminuição do desempenho em testes de lógica (mais de 70 anos)
- Diminuição de aprendizagem em matérias orais (mais de 70 anos)
- Aumento do número de erros em tarefas verbais (mais de 70 anos)
- Diminuição da memória visual entre os 50-60 anos e acentuadamente após os 70 anos
- Não muda o desempenho relacionado com o vocabulário

7 – Mudança de personalidade

- Não se constataram alterações com a idade

8 – Mudanças nos sentidos

- Visão: diminui com a idade
- Audição: diminui com a idade
- Paladar: diminui com a idade para substâncias amargas ou salgadas
- Olfato: diminui com a idade

9 – Mudanças fisiológicas

- Diminuição da função renal
- Diminuição da capacidade dos linfócitos e neutrófilos

10 – Mudanças na força

- Diminuição da força no antebraço e músculos do dorso (mais de 65 anos)
- Diminuição da atividade física
- Diminuição do desempenho máximo durante o exercício
- Diminuição da força muscular nas mãos em função da diminuição da massa muscular

Diferenças entre os sexos constatados pela pesquisa:

- Maior diminuição da densidade óssea após a menopausa (mulheres)
- Número de células brancas no sangue em maior número nos homens do que nas mulheres
- Consumo máximo de oxigênio é 20% em média maior nos homens do que nas mulheres, provavelmente devido à massa muscular
- Aumento da gordura abdominal após a menopausa nas mulheres e nos homens aumenta no início da puberdade até a meia-idade
- Perda auditiva duas vezes maior nos homens do que nas mulheres
- A diminuição da capacidade de identificar odores é mais rápida nos homens

Outras conclusões do estudo foram que não temos apenas um relógio responsável pelo envelhecimento de todos os órgãos e a idade cronológica não é um agente eficaz para prever a evolução do envelhecimento.

Este envelhecimento fisiológico, que abrange alterações a nível orgânico, é um processo particular, no qual cada elemento do corpo humano – órgãos, tecidos e estruturas celulares – envelhecem de forma diferenciada e individualizada, em resposta ao estilo de vida vivido. Essas perdas podem ser resumidas na tabela 3.

Tabela 3 – Efeitos da idade nas diferentes modalidades sensoriais

Capacidades	Efeitos da idade
Gosto/paladar	Muito fraco
Olfato	Muito fraco
Cinestesia	Muito fraco
Tato	Forte
Sensibilidade à temperatura	Forte
Sensibilidade à dor	Forte
Equilíbrio	Muito forte
Visão	Muito forte
Audição	Muito forte
Capacidades cognitivas	De muito fraco a muito forte, dependendo de doenças que possam surgir e do uso ou não destas capacidades

Fonte: baseado em Fontaine, 2000, citado por Cancela, 2007.

É referido que os seniores têm grandes dificuldades na aprendizagem, principalmente na velocidade e na assimilação da informação. Neste sentido, Atchley (2000) realça que “Embora a performance na aprendizagem tenda a declinar com a idade, tal declínio não é substancial até aos 70 anos” e para Simões (2006, pp. 57-58), “Todos os grupos etários conseguem aprender. Com um pouco mais de tempo, as pessoas idosas acabam, em geral, por aprender tudo o que os outros aprendem”.

Estas perdas das capacidades sensoriais, como a visão e a audição, intensamente relacionadas com atividades do dia a dia, como a leitura de uma revista, livro ou jornal

em papel, ouvir rádio ou televisão ou trabalhar no computador dificultam a vida aos seniores.

O simples ato de colocar o cursor de um rato no ecrã de um computador ou preencher um formulário com espaços pequenos pode ser uma tarefa muito complicada para um idoso que experiencie uma reduzida acuidade visual e/ou menor capacidade de motricidade fina. Estas alterações nas capacidades motoras têm uma relevância direta com a utilização do computador (Czaja; Sharit, 2013).

Falar do processo de envelhecimento não é só falar de alterações ao nível biológico e físico. Existem também um sem-número de alterações ao nível psicológico que são resultantes do avançar da idade, sendo estas muito diversas e com consequências muito sentidas na qualidade de vida dos idosos. Raramente os problemas psicológicos relacionados com este processo natural de envelhecimento são causados pela diminuição das capacidades cognitivas, mas sim causados por situações de stresse, pela dificuldade de adaptação a novas realidades, pela existência de doença física ou devido a perdas de papéis sociais (Fernandes, 2002).

O declínio cognitivo associado ao processo de envelhecimento é geralmente caracterizado por diversas alterações (Czaja; Sharit, 2013; Pak; McLaughlin, 2011; Vaz-Serra, 2006):

- Pelo aumento da dificuldade em compreender mensagens longas e/ou complexas e em recuperar termos específicos;
- Por uma maior dificuldade nas atividades de raciocínio que envolvam a análise lógica e organizada de material abstrato ou não familiar;
- Pelo discurso mais repetitivo
- Pela dificuldade em selecionar informação; pela diminuição da capacidade de execução das tarefas psicomotoras.

As alterações das capacidades motoras decorrentes do envelhecimento incluem ainda: tempos de resposta mais lentos; diminuição da capacidade de manter os movimentos contínuos; perturbações na coordenação; perda de flexibilidade; e maior variabilidade dos movimentos. Em geral, os seniores são 1,5 a 2 vezes mais lentos do que os adultos mais novos. A incidência de condições crónicas, como a artrite, também afeta os movimentos.

São inúmeras as alterações psicológicas que as pessoas sofrem devido ao processo de envelhecimento, e que têm de ser tidas em consideração, tal como indica Oliveira (2010): um certo declínio na manifestação da afetividade, dos interesses, das ações, das

emoções e dos desejos; prejuízo da memória de fixação, como, por exemplo, esquecer nomes de pessoas, coisas, ou mesmo onde colocou determinados objetos; as características da personalidade que tenham existido na juventude tendem a exacerbar-se, como por exemplo: rigidez, egocentrismo, desconfiança, irritabilidade, avareza, dogmatismo, autoritarismo, entre outras; dificuldade na assimilação ou mesmo aversão a ideias, coisas ou situações novas; maior apego aos valores já conhecidos e convencionados, aos costumes e às normas já instituídas; depressão/alteração do humor.

Os efeitos do envelhecimento no desempenho cognitivo ocorre por volta dos 60 anos, revelando-se mais significativo a partir dos 70 anos. Este não é um declínio uniforme, podendo manifestar-se mais visivelmente numa função do que noutras (Cancela, 2007) e variando muito de pessoa para pessoa.

Alguns destes aspetos têm influência num processo de aprendizagem dos seniores:

- “Apesar de se manter a capacidade de reconhecer lugares e rostos familiares, bem como de formas geométricas vulgares, existe um declínio na capacidade de reconhecer e reproduzir configurações complexas ou que não sejam familiares.
- Dificuldades em tarefas de raciocínio que envolvam análise lógica e organizada de material abstrato ou não familiar.
- Lentidão no desempenho de tarefas que implicam planear, executar e avaliar seqüências complexas de comportamento.
- Dificuldade em filtrar informação, repartir atenção por múltiplas tarefas e desviar a atenção de um para outro aspeto (Spar e La Rue, 2006, citado por Cancela, 2007)”.

Estas manifestações podem tornar-se com o tempo patológicas, evoluindo para graves patologias e impedindo assim o idoso de viver a sua vida de maneira independente, sendo os seus principais aspetos de risco (Oliveira, 2010) a deterioração gradual dos processos sensoriais; a solidão e/ou depressão; o risco de suicídio; as doenças mentais degenerativas (por exemplo: Alzheimer); a baixa autoestima; a violência (em casa ou na rua): física, psicológica, financeira; a negligência de cuidados.

Tendo em conta as alterações psicológicas normais relacionadas com o processo de envelhecimento, o ser humano pode envelhecer bem, dependendo da maneira como encara este processo tão natural, tendo em conta que o equilíbrio entre o envelhecimento psicológico e físico é importante para melhorar a qualidade de vida e as relações interpessoais (Oliveira, 2010).

Segundo Cruz (2019), os idosos mais “positivos” e “otimistas” são os que lidam melhor com o envelhecimento "O otimismo de acordo com os resultados deste estudo nos parece um preditor de bem-estar subjetivo, revelando correlações positivas com a satisfação com a vida e com afetividade positiva em idosos. A maneira como as pessoas se sentem quando um problema surge em sua vida é influenciada diretamente pelo seu otimismo ou pessimismo, diante da adversidade, os otimistas esperam que coisas boas aconteçam, o que produz um sentimento positivo sobre o acontecimento, enquanto os pessimistas, ao contrário, esperam maus resultados, produzindo sentimentos negativos como ansiedade, raiva, tristeza ou desespero" e afirma ainda: "Neste estudo, encontramos uma relação significativa entre emoções positivas e bem-estar subjetivo no envelhecimento, o que é consistente com outros estudos que afirmam que indivíduos que experimentam e expressam emoções positivas com mais frequência são mais resilientes e dotados de recursos (Lyubomirsky, King, e Diener, 2005, Fredrickson, 2013), e mais propensos a funcionar em níveis mais altos de satisfação com a vida (Fredrickson e Losada, 2005; Fredrickson, 2013)".

1.4 – Vivências relacionados com o envelhecimento

Iremos descrever quatro situações que, não sendo específicas do envelhecimento, estão presentes neste processo. A solidão, a depressão, a pobreza e a intergeracionalidade.

Quanto à solidão, as circunstâncias específicas do envelhecimento levam, com frequência, a experiências de solidão. Está presente em todas as idades da vida, mas o seu impacto na velhice pode ser diferente e maior e, na perspectiva de Moody (2002 e 2005), traduzir-se num desejo profundo de se sentir entendido e compreendido, mesmo sem palavras, na sua própria especificidade.

A afirmação “na velhice, a solidão pesa, mata” (Barreto, 1992, p. 30) expressa com fidelidade as queixas dos idosos. Para esta autora, em muitas circunstâncias, a solidão passa a constituir um estado, uma maneira de ser, ultrapassando o nível do sentimento.

A ausência de outros e a impossibilidade de chegar até eles podem causar uma dor extremamente profunda, assim como olhar para o que se perdeu e admiti-lo como irrecuperável, tudo isto aumenta o sentimento de solidão. É muito importante que o idoso não caia numa autorreclusão, se feche num ciclo de solidão, que só agrava o seu estado de isolamento e apatia.

A solidão pode ter o mesmo impacto que o stresse crónico tem na nossa saúde cerebral e também pode afetar os nossos sistemas endócrino e imunológico, o que pode contribuir para o aparecimento de doenças.

Já não há dúvidas de que a solidão corrói a saúde física e mental das pessoas, mas é nas faixas etárias mais avançadas que isto é ainda mais significativo. Pesquisadores da Universidade de Brigham Young, dos EUA, num artigo publicado na revista *Perspectives on Psychological Science*, compararam estatísticas de mortalidade e constataram que a solidão é tão prejudicial à saúde quanto fumar 15 cigarros por dia ou ser alcoólico. Uma revisão de 23 artigos científicos realizada por pesquisadores da Universidade de York, no Canadá¹⁰ em 2016, concluiu que estar isolado aumenta em 29% o risco de doenças coronárias e em 32% o de acidentes vasculares.

Um estudo da Universidade de Maastricht dos Países Baixos, feito a 26.000 indivíduos, analisou os fatores associados à solidão nas pessoas, sendo que o sentir-se excluído da sociedade esteve presente em todas as idades. Nos idosos, o fator mais indicado foi a saúde (menos saúde, mais solidão), seguido de viver sozinho e pouco contacto com a comunidade (Serafim, 2020, p. 32).

Esta “epidemia da solidão” (Vasconcelos¹¹, 2020) levou o governo inglês a criar em 2018 o Ministério da Solidão para tentar contornar esta situação que a primeira-ministra, na época Theresa May, intitulou de “a triste realidade moderna”¹². Uma comissão britânica descobriu que quase nove milhões de pessoas no país, muitas vezes, ou sempre se sentem sozinhas, uma situação que pode ter sérias repercussões para a população.

Em Portugal, um estudo do Centro de Investigação em Tecnologias e Serviços de Saúde (CINTESIS¹³), em parceria com a Administração Regional de Saúde do Norte de 2019 revelou que cerca de 91% dos idosos seguidos nos cuidados de saúde primários revelam sentir algum grau de solidão, sendo que um terço reporta mesmo níveis graves de solidão, o que se traduz num aumento do consumo de medicação. O mesmo estudo concluiu que ter mais de 80 anos de idade, viver sozinho, possuir um baixo nível

¹⁰ <https://www.york.ac.uk/news-and-events/news/2016/research/loneliness-stroke-heart/>.

¹¹ <https://politica.estadao.com.br/blogs/fausto-macedo/a-epidemia-da-solidao/>.

¹² https://www.huffpostbrasil.com/2018/01/18/por-que-os-britanicos-tiveram-que-criar-um-ministerio-da-solidao_a_23337387.

¹³ Estudo liderado por investigadores do CINTESIS – Centro de Investigação em Tecnologias e Serviços de Saúde, em parceria com a Administração Regional de Saúde do Norte (ARS-Norte) publicado na revista científica *Family Medicine & Primary Care Review*, em <https://www.publico.pt/2019/07/22/sociedade/noticia/nove-dez-idosos-tratamento-medico-sofrem-solidao-1880745>.

educacional (menos de nove anos), estar insatisfeito com os rendimentos e ter uma estrutura familiar disfuncional são os principais fatores que se associam à solidão. Em contrapartida, ser casado ou viver em união de facto, e manter uma atividade profissional surgiram como fatores positivos e preventivos da solidão. Registe-se que o isolamento e a ausência de relações sociais são fatores para o desenvolvimento de comportamentos suicidas: “O principal fator para o suicídio do idoso é o isolamento, a solidão” (Cecília Minayo¹⁴, 2018).

O Censor Sénior¹⁵ de 2019, desenvolvido pela Guarda Nacional Republicana, identificou 41.868 idosos sós ou isolados em Portugal. E, segundo o Censos de 2011, existiam 406.942 famílias clássicas unipessoais constituídas apenas por maiores de 65 anos. Em 1981, as famílias constituídas apenas por idosos eram 196.978 (Pordata, 2020). O Eurostat (2020) indica o valor de 512.000 idosos a viverem sozinhos e, destes, 417.000 são mulheres.

Já no que respeita à depressão, é muito difícil estudar as taxas de depressão dos idosos, porque os números disponíveis são muito díspares, mediante a dimensão da amostra, o grupo selecionado ou a metodologia usada, sendo que o que é consensual é que a depressão atinge mais as mulheres que os homens.

“Os estudos apresentaram valores bastante díspares de prevalência, variando entre 6,4% e 34%, de acordo com a metodologia e classificação usada e também com a população em estudo. Destes, destaca-se o estudo EURODEP, de 2004, que analisou dados de quinze países europeus, no âmbito dos cuidados de saúde primários, e determinou uma prevalência média de 12,3%”, e “de acordo com os resultados apresentados estima-se que cerca de 42% dos indivíduos idosos apresentam depressão provável” (Sousa, Nunes *et al.*, 2010, p. 385 e 387). De acordo com os resultados obtidos, apurou-se que 32,8% da amostra (321 indivíduos) apresentam sintomatologia depressiva e 59,4% (586 indivíduos) apresentam sintomatologia ansiosa. Os dados sugerem que os idosos que avaliam negativamente a sua saúde, que apresentam dificuldades visuais e de mobilidade (andar ou subir degraus), que vivem isolados, que são contactados com mais frequência por outros familiares que não filhos e netos, os que não têm um confidente e os que apresentam valores de solidão superiores à média têm uma maior probabilidade de

¹⁴ Editora-chefe da revista *Ciência & Saúde Coletiva*, Minayo é coordenadora científica do Centro Latino-Americano de Estudos de Violência e Saúde Jorge Careli (Claves/ENSP), em <https://gepesp.org/2018/04/o-principal-fator-para-o-suicidio-do-idoso-e-o-isolamento-a-solidao-gepesp-entrevista-cecilia-minayo>.

¹⁵ <https://www.publico.pt/2019/11/18/sociedade/noticia/gnr-sinalizou-outubro-41-mil-idosos-viver-sozinhos-isolados-1894105>.

desenvolver sintomatologia depressiva. Os idosos que têm maior chance de apresentar sintomatologia ansiosa são mulheres, de grupos etários mais novos, com avaliação negativa da sua saúde e com valores de solidão superiores à média” (Venancio da Silva, 2018).

Igualmente, segundo Sousa, Nunes *et al.* (2010, p. 384): “A depressão em idosos é um problema de saúde pública, não só pela sua prevalência, mas também pela sua importância como causa de morbi-mortalidade. De acordo com a Organização Mundial da Saúde, a depressão constitui uma das principais causas de incapacidade, prevendo-se que até ao ano 2020 atinja o segundo lugar do *ranking* de anos de vida perdidos por incapacidade, logo a seguir às doenças cardiovasculares. Em Portugal, o Plano Nacional de Saúde das Pessoas Idosas consagra a depressão como um dos principais problemas a prevenir nesta faixa etária”.

Em relação aos idosos institucionalizados, os dados indicam que as maiores taxas de depressão estão na ERPI, depois nos CC e por fim no SAD. “A prevalência de sintomas de depressão foi mais elevada nos idosos solteiros e viúvos, relativamente aos idosos casados. A probabilidade de apresentar sintomas de depressão foi 74,1% mais baixa nos idosos não institucionalizados” (Frade, Barbosa, Cardoso e Nunes, 2015) e Olivera *et al.* (2011) afirmam que “foi possível observar a presença de sintomatologia psicopatológica nos participantes institucionalizados e de centro de dia. Verificou-se que o sintoma que mais afeta os participantes corresponde à dimensão depressão. Estes resultados vão ao encontro do referido na literatura, que reporta a sintomatologia depressiva como um dos sintomas psicopatológicos mais prevalentes na população idosa. Concomitantemente, estudos com beneficiários de serviços de prestação de cuidados a adultos mais velhos demonstram que a sintomatologia depressiva é o sintoma psicopatológico mais prevalente entre idosos institucionalizados (Frade, Barbosa, Cardoso, & Nunes, 2015; Mall *et al.*, 2014; Scocco *et al.*, 2006) e em centro de dia (Cohen-Mansfield *et al.*, 2001, citados por Amaral, Afonso e Verde, 2020).

Quanto à pobreza, em Portugal coabitando com a velhice temos o fenómeno da pobreza, segundo o INE (2019), “a intensidade e a severidade da pobreza entre os agregados idosos é mais do que o dobro da registada entre os agregados sem idosos, traduzindo claramente que os seus rendimentos se situam bastante abaixo do valor estabelecido para a linha da pobreza.”. O risco de pobreza para a população reformada em 2017 é de 15,7%. De acordo com o INE, a taxa de risco de pobreza em 2017 corresponde à proporção de habitantes com rendimentos monetários líquidos inferiores a

5610 euros anuais, o que equivale a 468 euros por mês. Nos maiores de 75 anos, aumentava para 24,4%. A média da pensão de velhice em 2017 era de 374 euros e o valor mínimo de 264 euros (INE, 2019). O limiar da pobreza em Portugal em 2018 era de 6.014 euros/ano.

Já no que respeita à intergeracionalidade, esta traduz-se num princípio que promove a igualdade entre gerações, possibilita a mudança de mentalidades e favorece a cidadania, que deve ser facilitadora da inclusão, da solidariedade social e do bem-estar das pessoas, sendo que por solidariedade intergeracional se entende a necessidade de relações entre gerações, harmoniosas e produtivas (Martins, 2013).

Podem considerar-se seis dimensões de modelos de solidariedade entre gerações: solidariedade afetiva, consensual, estrutural, associativa, funcional e normativa (António, 2010, pp. 40 e 41). A mesma autora considera no seu estudo sobre “Avós e netos” que estas relações são baseadas no afeto e as mais intensas são com os avós maternos e essencialmente com as avós: “é para com as avós maternas que os netos se sentem muito mais atraídos e com quem estabelecem relações mais significativas” (p. 232).

Quando nos referimos às relações intergeracionais, devemos ter em conta “o património” que é transmitido às próximas gerações, sendo deste modo imprescindível a comunicação entre o passado e o presente. Posto isto, é extremamente importante fomentar a relação entre gerações, para assim promover o respeito, a cooperação e a solidariedade, numa tentativa de desconstruir preconceitos e estereótipos (Camilo, 2014).

A solidariedade entre gerações nem sempre é espontânea, mas pode ser construída, ensinada, aprendida, treinada e estimulada de forma que se promova a proximidade entre gerações, (Alves e Pinto, 2012),

Convém não esquecer o eterno conflito de gerações, em que uma geração se considera sempre melhor que a outra. “A nossa juventude adora o luxo, é mal-educada, despreza a autoridade e não tem o menor respeito pelos mais velhos. Os nossos filhos hoje são verdadeiros tiranos. Eles não se levantam quando uma pessoa idosa entra, respondem aos pais, são simplesmente maus”. Esta frase não é recente e é atribuída a Sócrates, entre 470-399 a. C., o que denota que as desconfianças entre gerações vêm desde o nascimento do homem.

“No senso comum, quando se fala em relações intergeracionais, é comum associar-se a relações entre idosos e crianças. No entanto, este tipo de relação refere-se a qualquer relação recíproca, que se realize entre gerações diferentes, sendo que, como apresentado anteriormente, o que distingue uma geração é a educação e os fluxos

socioculturais idênticos, que influenciam valores, crenças, hábitos e maneira de ser” (Marques, 2012). Assim, se consideramos intergeracionalidade como a diferença entre duas gerações (10 anos de diferença), podemos ter diversos tipos de interações (crianças-jovens, jovens-adultos, adultos-seniores, seniores-idosos, idosos-grandes idosos, grandes-idosos-crianças, seniores-jovens e por aí adiante).

1.5 – Papéis sociais na velhice

Os problemas ligados ao envelhecimento não são apenas causados pela diminuição das funções cognitivas e biológicas, a terceira idade é uma etapa especialmente intensa de perda de papéis (Garcia, 2002, citado por Rodrigues, 2008, p. 22) de forma progressiva (filhos que saem de casa, reforma, viuvez, etc.).

As limitações que os idosos enfrentam ao nível social relacionam-se com as barreiras e obstáculos impostos pela sociedade. Os papéis sociais dos idosos são desvalorizados e muito reduzidos, condicionando assim o seu estatuto social. Outra razão é a redução dos papéis sociais com a velhice, o que pode dar aos sujeitos uma sensação de perda de significado” (Emery & Pargament, 2004).

Podemos reconhecer as potencialidades dos idosos e a sua mais-valia na sociedade, mas também encontrar igualmente um conjunto de dificuldades que são um obstáculo à concretização desse papel positivo:

- Dificuldades do foro social que se referem à ausência de redes de suporte familiar, amizade ou de vizinhança, mas também a situações de violência e de exploração.
- Dificuldades do foro pessoal relacionadas com as perdas de papéis sociais, com a solidão, perda de *status*, situações de dependência, etc.
- Dificuldades do foro económico, tais como os baixos recursos económicos, baixas pensões, as fracas condições habitacionais e a vulnerabilidade perante a pobreza.
- Dificuldades do foro institucional, ou seja, falta de repostas, em qualidade e quantidade, que possam garantir a qualidade de vida dos idosos, as desigualdades nos apoios, a falta de iniciativas da comunidade.

A sociedade, especialmente a ocidental, é marcada por representações negativas da velhice, originando limitações em termos de oportunidades e também limitações socioeconómicas. Assim, a velhice torna-se num período que é difícil para a maior parte das pessoas, mesmo que estas tenham condições individuais favoráveis (Pimentel, 2001).

Contudo, Pinquart & Sorensen (2000, cit. por Fonseca, 2011) constataram que apesar da real importância da existência de relações sociais, as qualidades das mesmas sobrepõem-se à quantidade, constatação suportada pelo estreitamento do círculo de relações significativas verificadas por Lang (2001, cit. por Fonseca, 2011), no processo de envelhecimento. De realçar que a interação com amigos/familiares se encontra positivamente correlacionada com o bem-estar emocional.

Ao longo da história da humanidade, o papel social do idoso foi sendo tratado de forma diferente, em algumas culturas e épocas o “velho” foi valorizado, mas na maioria das vezes foi negligenciado. Mesmo do ponto de vista cronológico, a velhice foi mudando. Se nos primeiros séculos da humanidade o idoso era alguém com 30 ou 40 anos, hoje o idoso é alguém com mais de 65 anos e com probabilidades de chegar aos 80 anos ou mais.

Sabemos que a atribuição de limites de idade para definir as pessoas idosas “é sempre arbitrário e dificilmente traduz a dimensão biológica, física e psicológica da evolução do ser humano” (INE, 2002, p. 189).

“Na Europa, dos dias de hoje, diz-se que o envelhecimento começa aos 55 anos; a longevidade começa por volta dos 70 e a velhice propriamente dita chega somente aos 80” (Campos, 2008, p. 20). Hamilton (2000, citado por Moura, 2005, pp. 33-34) afirma que “o envelhecimento não é exclusivo dos tempos modernos, no entanto foi nos últimos cem anos que se tornou algo comum (...) calcula-se que nos tempos pré-históricos a velhice fosse extremamente rara e, mesmo no século XVII, provavelmente apenas 1% da população vivia mais de 65 anos (...) e no século XIX, essa proporção subiu para aproximadamente 4%.”

Numa perspetiva histórica europeia, na antiguidade clássica, os velhos, sendo pouco numerosos, significavam um sucesso individual e do grupo. O idoso era alguém que tinha tido a clemência e a aprovação dos deuses para viver tanto tempo. Por esta razão, é venerado pela sua sabedoria, pelo seu saber e respeitado pelo seu poder. A velhice na Grécia e Roma antiga é respeitada pela República e detestada sob o Império. Nos séculos VII e VI a.C., os idosos têm apenas uma função consultiva. Aqui, a velhice não era uma etapa específica da vida, iniciava-se quando a pessoa não podia participar na guerra. A contagem dos anos não acontecia como a conhecemos hoje porque raramente se conhecia corretamente a data de nascimento.

Entre os séculos XI e XIII, com o aumento da população e maior dispersão territorial, as famílias dispersam-se e os laços tornam-se mais ténues. O idoso passa a ser

de menor importância porque não colabora para o rendimento da família, é um fardo para esta.

Nos séculos XIV e XV, o poder dos velhos ressurgiu, tanto no domínio privado como público. Devido às guerras e às epidemias, há uma grande perda da população jovem e adulta. Os velhos não só reintegram a família, como ficam à cabeça desta e dos negócios e, desta forma, o seu poder económico e político é reforçado e dominam o século XV.

Nos séculos XVI e XVII, a taxa de natalidade e a esperança média de vida aumentam e os jovens voltam a assumir a liderança da família e dos negócios. A velhice volta a ser associada ao declínio e à morte, principalmente nas mulheres idosas, objeto de uma rejeição violenta. Nesta altura, na Europa surgem as primeiras instituições de acolhimento aos “rejeitados da sociedade” (pobres, doentes, idosos).

Em Portugal no final do século XV, existiam quatro tipos de estabelecimentos assistenciais: albergarias, mercearias (obrigação religiosa de fazer o bem pela alma ou saúde de alguém), hospitais (com hospedarias para os pobres) e gafarias ou leprosarias.

Só no século XVII é que surge o grupo “pessoas idosas”, um grupo com necessidades específicas. Com o avanço das ciências, começa a ser possível medir o tempo e os anos com mais rigor e “descobrir” a idade do indivíduo. Surgem as primeiras instituições de apoio exclusivas para pessoas idosas.

O século XVIII, assistimos a uma verdadeira transição entre as civilizações medieval e contemporânea, uma passagem das sociedades grupais (em que o sujeito é identificado por ser membro daquele grupo) às sociedades administrativas que reconhecem o indivíduo como elemento de uma estrutura governativa. No final deste século, surge pela primeira vez a definição administrativa do “velho”, pessoa com mais de 60 anos.

O século XIX é simpático para os velhos e os altos cargos governativos e políticos estão na posse destes que assim recuperam o poder, na família e no Estado. Todavia, as condições de vida dos velhos variam bastante consoante o seu lugar na sociedade, simpáticas para os mais abastados, más para os camponeses e pobres.

O século XIX dissocia, progressivamente, a velhice da miséria e da morte. O velho torna-se um indivíduo singular, com características próprias. A humanização da velhice, iniciada no século XVIII, estabeleceu-se nos nossos dias através de medidas sociais para os idosos. Se estas medidas sociais apresentam um avanço social sem precedentes, têm, porém, a desvantagem de marginalizar esta população e de manter ainda o trinómio

«velhice-miséria-doença» instituído no século XVII e que conduziu à abertura dos primeiros estabelecimentos de assistência para idosos.

No século XX, o envelhecimento demográfico da população coloca aos idosos no centro dos debates políticos e origina a criação de diversas leis, equipamentos e medidas sociais, e apela ao reconhecimento dos direitos das pessoas idosas. Os verdadeiros sistemas de reforma e de segurança social obrigatória, para todos, organizam-se.

Surgem os primeiros direitos globais dos idosos a nível mundial e a nível nacional, como os princípios das Nações Unidas para as pessoas idosas¹⁶, baseada nos princípios gerais da Declaração Universal dos Direitos do Homem ou, no caso de Portugal, em que a Constituição da República Portuguesa (CRP) salvaguarda o reconhecimento da dignidade da pessoa humana, no que se refere especificamente à pessoa idosa, no artigo 72.º da CRP, sob a epígrafe “terceira idade”, em que se determina que 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”, como o direito à realização pessoal e a uma participação ativa na vida da comunidade.

Comum ao longo da história foi a discriminação geral que os idosos sofreram, sempre associada ao menor vigor, a uma baixa produtividade, ao aspeto menos atrativo e à recordação sempre presente da morte e do nosso próprio envelhecimento. Da consulta dos inúmeros provérbios recolhidos e compilados em categorias por vários autores (Pereira, 2001; Ribeiro, 2003; Machado, 2005; Parente, 2005) relativamente à velhice, é bem visível a grande quantidade de provérbios de cariz negativo (Magalhães *et al.*, 2019, pág. 10).

Esta atitude levou ao surgimento de diversos mitos. Berger (1995), citado por Oliveira (2005) em Moura (2005, p. 50), “identifica sete estereótipos a respeito dos idosos: o idoso visto como uma pessoa doente, infeliz, improdutivo, necessitado de ajuda, conservador, igual a todos os outros velhos e isolado”.

A discriminação por idade (*idadismo/ageism*) firma-se em representações e atitudes enraizadas na sociedade, assentes em construções sociais que associam o envelhecimento à incapacidade e dependência e também ao culto, por vezes exacerbado, da juventude. São diversos os casos de idadismo no dia a dia, no pedido de um empréstimo bancário, nos seguros de acidentes pessoais ou de vida, na procura de

¹⁶ Resolução n.º 46/91 da Assembleia Geral das Nações Unidas em 16 de dezembro de 1991.

emprego ou na frequência de ações de formação financiadas. “O idadismo representa, portanto, uma perda de capital social [Putnam, 2000] e uma estigmatização [Goffman, 2009] dos cidadãos mais velhos” e “Assiste-se a uma estereotipização dos mais velhos, a uma hipersimplificação psicológica e social, reduzindo-os da multidimensionalidade a uma única dimensão, a velhice” (Coimbra, 2020, p. 15).

O termo “idadismo” ou *ageism*, em inglês, surgiu em 1969, através do psicólogo americano Roberto Butler, quando explica as reações negativas de uma comunidade à construção de um empreendimento imobiliário para pessoas idosas na sua vizinhança. Butler concluiu que as reações negativas dos moradores estavam relacionadas com a idade dos inquilinos. Após essa verificação, outros países começaram estudos no sentido de identificar e eliminar tais manifestações contra os mais velhos (Marques, 2011). Ainda segundo esta autora há três componentes essenciais na definição das atitudes idadistas:

- O idadismo está associado a crenças relativamente a pessoas idosas, vistas como um grupo homogéneo, que se caracteriza por determinados traços negativos, como a incapacidade ou doença.
- As atitudes idadistas estão relacionadas com os preconceitos relativos a este grupo etário, que se manifestam através do desprezo ou piedade.
- O idadismo está relacionado com atos de discriminação, por exemplo através do abuso ou maus tratos (Torres, 2015, p. 45).

Viver mais também significa estar mais exposto a riscos, como a vulnerabilidade do estado de saúde, o isolamento social e a solidão, a dependência física, mental e também económica, a estigmatização (Cabral *et al.*, 2013) e os abusos, quer físicos, quer psicológicos, sexuais, financeiros ou materiais, por discriminação, ou por negligência (United Nations Economic Commission for Europe, 2013), (ENEAS, 2017, p. 6).

Assumimos que existe uma tensão, e até mesmo uma certa distorção pública em torno do fenómeno do envelhecimento e da velhice – por um lado, a prevalência de estereótipos idadistas negativos visíveis nos pictogramas que representam as pessoas idosas maioritariamente com a solidão, a doença, a dependência, a tristeza e a institucionalização (Daniel, Antunes e Amaral, 2012; Oliveira *et al.*, 2011). Por outro lado, “existe um discurso político internacional e nacional que induz a estereotipia positiva, plasmada no conceito de envelhecimento ativo, que quer manter os idosos na participação cívica, política e económica, o mais possível. Ora, esta tensão aportará, certamente, desafios à forma como idosos e idosas passarão a ser representados relativamente ao ideal normativo de *envelhecimento ativo*” (Daniel e Monteiro, 2012).

O idadismo é mais frequente na Europa do que o racismo (17,3%) ou que o sexismo (24,9%), com 34,5% dos inquiridos a responder que já o presenciaram/sentiram (Ayalon, 2014).

Por outro lado, também assistimos a uma discriminação positiva na prioridade que é dada aos idosos no acesso ao atendimento em locais públicos ou privados (Decreto-Lei n.º 58/2016, de 29 de agosto) e na redução de preço para andar nos transportes públicos ou no acesso a museus e outros serviços.

Também, por vezes, vemos um enaltecer exagerado das virtudes do envelhecimento, o que pode conduzir a um gerontotimismo, considerando este como a perceção que é transmitida de que a velhice é a melhor fase de vida e que o envelhecimento é um processo isento de dificuldades, pleno de satisfação, que advoga e enaltece as maravilhas e potencialidades do envelhecimento, muito associado ao conceito de envelhecimento ativo (Jacob, 2019).

1.6 – Qualidade de vida

Como referido antes, o envelhecimento é um processo gradual e pessoal, que cada indivíduo experiencia de forma diferente e única. Para uns, a ideia de reforma está muito associada ao descanso que tem direito depois de uma vida de trabalho, para outros a velhice é mais um período da vida para usufruir com quem gosta e com o que se gosta e, por fim, uma maioria desconhece o que vai fazer nesta fase.

Com este envelhecimento da população, quer em números absolutos de pessoas, quer no aumento dos anos de vida disponíveis, surgiram novos conceitos como “envelhecimento ativo” ou “envelhecimento bem-sucedido” e mais preocupações com o ocupar dos anos e com a qualidade de vida dos cada mais vez mais numerosos idosos.

O termo *qualidade de vida* (QV), que Bowling considera como o “Nível ótimo de funcionamento físico, mental, social e de desempenho, incluindo as relações sociais, perceções da saúde, bom nível de condição física e satisfação com a vida e bem-estar” não é único e tem recebido uma variedade de definições ao longo dos anos, variando de indivíduo para indivíduo.

Este conceito de qualidade de vida foi referenciado pela primeira vez em 1920 num livro sobre economia e bem-estar material (Fraguelli, 2008). Na literatura médica, há indícios que o termo surgiu já na década de 30 (Seidl e Zannon, 2004). Segundo Fraguelli (2008), o conceito acabou por sofrer uma significativa mudança após a II Guerra Mundial (Azevedo, 2015, p. 39).

Para Nucci (2003), a denominação qualidade de vida foi usado pela primeira vez pela Comissão on National Goals. Isto contradiz, entretanto, dados do *site* da Divisão de Saúde Mental da OMS onde se lê: “A expressão *qualidade de vida* foi empregue pela primeira vez pelo presidente dos Estados Unidos Lyndon Johnson em 1964”.

Outro dos primeiros autores a produzir um conceito sobre a qualidade de vida foi Lawton, em 1991, que entendia esta como um conjunto de apreciações que o sujeito faz sobre cada um dos domínios importantes da sua vida atual. Mais tarde, refez esta definição designando-a como a “valorização multidimensional, tanto com critérios interpessoais ou subjetivos como socionormativos ou objetivos do sistema pessoa-ambiente relativamente ao passado, presente e futuro” (Lawton, 1991).

Llobet *et al.* (2011) corroboram que o conceito de qualidade de vida tem evoluído. Inicialmente, possuía uma base materialista, em que era dada prioridade aos aspetos objetivos da vida; atualmente, os aspetos subjetivos são considerados essenciais (Llobet *et al.*, 2011).

Autores há que indicam que o termo é muito mais antigo, fazendo referência ao tempo de Aristóteles, quando este fala da “boa vida” ou “vida eudemónica” (a que está de acordo com as virtudes, com o bem maior, o bem supremo). Moreira (2001, p. 12-13), citado por Roldão (2009, p. 69), lembra Comenius, que viveu entre 1592 e 1670 e que na sua obra *Didática Magna* relaciona saúde, higiene e educação como fundamentos para o prolongamento da vida, já apresentando, esta ideia de “qualidade de vida”.

Segundo este autor, essa ideia apresenta-se em Comenius de uma forma bastante apropriada, pois afirma que prolongar a vida está relacionado com o sentido do uso ou utilização que fazemos da vida. Assim, se soubermos fazer bom uso da vida, ela será longa ou suficiente; ao contrário, se a gastarmos de forma perdulária, será curta ou insuficiente.

Como observamos, este conceito não é único e tem recebido uma variedade de significados ao longo dos anos, variando de indivíduo para indivíduo e de instituição para instituição. Estes autores referem ainda que é consensual que este conceito tem um carácter multidimensional, incluindo componentes objetivas e subjetivas.

Independentemente da autoria do conceito, só na década de 1960 é que o conceito começou a atrair o interesse dos investigadores.

Para este caso, citamos o conceito da OMS (1999) que definiu a qualidade de vida como “sendo a perceção que os indivíduos têm das suas posições na vida, no contexto cultural e no sistema de valores nos quais eles se inserem. Salienta, ainda, a importância

dos objetivos de vida, das expectativas criadas, dos padrões de pensamento e das percepções.”

Reforçamos que os fatores que condicionam a QV nos idosos têm uma forte componente pessoal e o que é relevante para um idoso no seu conceito de qualidade de vida pode ser totalmente irrelevante para outro, assim como que este conceito é subjetivo e baseado na percepção que o indivíduo tem sobre a sua vida e sobre o que o rodeia.

Ribeiro (1998) salienta que é fundamental a consciencialização de que a qualidade de vida não significa a inexistência de doença ou de declínio físico na vida das pessoas, que esta se manifesta ao nível do bem-estar e da funcionalidade e que é um processo dinâmico, manifestando-se, por isso, ao nível físico, psicológico, social e ambiental.

Recordando as necessidades básicas do ser humano recorremos à pirâmide de Abraham Maslow (1908-1970). Este psicólogo norte-americano definiu cinco categorias de necessidades humanas: fisiológicas, segurança, afeto, estima e as de autorrealização. Esta teoria é representada por uma pirâmide onde na base se encontram as necessidades mais básicas, pois estas estão diretamente relacionadas com a sobrevivência. Segundo Maslow, um indivíduo só sente o desejo de satisfazer a necessidade de um próximo estágio se a do nível anterior estiver sanada, portanto, a motivação para realizar estes desejos vem de forma gradual.

Assim, também no envelhecimento, é de esperar que os fatores mais determinantes para a qualidade de vida estejam na base da pirâmide, como se ilustra na figura 2.

**Figura 2 – Pirâmide das necessidades humanas
(adaptado de A.Maslow)**



Fonte: Autor

Mais recentemente, Sears (1999, p. 140), mencionado por Rodrigues (2011, p. 14), elaborou a pirâmide de intervenções antienvhecimento (figura 3) que tem por base aquela que considerou a componente mais importante de qualquer estilo de vida antienvhecimento e de envelhecimento bem-sucedido: uma dieta de restrição calórica com níveis adequados de proteínas e pouca gordura, quantidades abundantes de vegetais frescos e quantidades moderadas de fruta fresca em cada refeição.

O próximo passo do estilo de vida antienvhecimento é o exercício moderado, mas consistente, já que o exercício em níveis de intensidade mais altos leva ao aumento da formação de radicais livres e de cortisol. Recordemos as palavras de Ronald M. Davis, presidente da American Medical Association entre 2006 e 2007, que afirmou que “se existisse um fármaco que contivesse todos os benefícios do exercício, seria a droga mais prescrita a nível mundial”¹⁷. O topo da pirâmide tem que ver com a redução do stresse, através da meditação. A meditação pode ter profundos efeitos hormonais, principalmente sobre os níveis de cortisol.

Figura 3 – Pirâmide do estilo de vida antienvhecimento

¹⁷ No original "If we had a pill that contained all the benefits of exercise, it would be the most widely prescribed drug in the world." Ronald M. Davis, MD, antigo president da American Medical Association, em <http://www.60plusfitness.com/services.html>.



Fonte: Autor (adaptado de Sears, Barry (1999))

Para Zaidi (2014), as três componentes basilares no conceito de qualidade de vida nas pessoas idosas são a saúde, o suporte e integração social e o bem-estar financeiro. Cada uma destas componentes pode ser afetada por situações que surgem no percurso de vida, nomeadamente a reforma, a perda de um emprego, a viuvez, o divórcio, problemas de saúde, a perda ou separação de uma pessoa próxima, a migração, entre outras.

Diversos estudos indicam que os elementos principais que suportam a melhoria da qualidade de vida são a participação social, a saúde numa visão global e a segurança social. De acordo com Krause (2001, 1999 citado por Fonseca, 2005) o aspeto mais determinante é a existência de redes de suporte social (redes comunitárias¹⁸). Contudo, para Baltes e Carstensen (1996, 1999, citado por Fonseca, 2005) são essenciais os fatores psicossociais, a saúde física, as capacidades funcionais, o estilo de vida, as condições biofísicas e condições sociais.

Para Paúl (2005) temos de adicionar as particularidades do indivíduo, as variáveis comportamentais, económicas, do meio físico e do meio social e ainda a saúde e serviços sociais.

E Jacob (2011, p. 232), aponta para “os quatro fatores essenciais para se ter uma boa qualidade de vida, em qualquer idade: manter a autonomia, conviver com outras pessoas, garantir algum desafogo económico e realizar atividades lúdicas e úteis.”

A participação ativa por parte dos idosos em redes comunitárias promove a criação de autênticas redes que têm um efeito comprovado no bem-estar psicológico e satisfação

¹⁸ Optamos pelo uso da denominação “redes comunitárias” para as distinguir das “redes sociais” atualmente associados às redes sociais digitais como o Facebook, Instagram, WhatsApp e outras.

de vida. Estudos realizados na área apontam para uma associação positiva entre as redes comunitárias e as competências dos idosos (Paúl, 2005).

Podemos indicar que os fatores que contribuem para a melhoria da qualidade de vida dos seniores e a promoção do envelhecimento bem-sucedido são vários e de diversa ordem.

Há fatores intrínsecos e extrínsecos ao indivíduo, os internos relacionados com as opções que fez ao longo da vida, aos hábitos de vida que teve/tem; com a capacidade mental que possui e/ou desenvolveu (iniciativa, otimismo, ansiedade, resistência ao stresse, resiliência, etc.); com quem escolhe/escolheu viver; as redes comunitárias que ergueu. “O indivíduo é um agente do seu próprio processo de envelhecimento, e a capacidade para envelhecer bem – saudável e ativo – depende de certa forma das decisões tomadas (...) e [do] repertório de comportamento aprendido ao longo da vida” (Fernández-Ballesteros, Robine, Walker e Kalache, 2013, p. 1).

Os externos são referentes a acontecimentos que o indivíduo não controla/controlou, à sua própria genética; acidentes; doenças; ao meio onde está/esteve inserido; à família e “azares” e “sortes” que teve na vida.

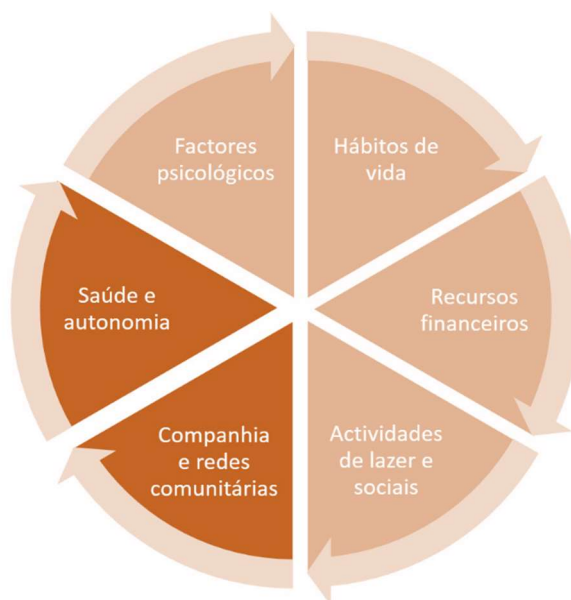
Dos fatores já mencionados:

- Recursos financeiros (considerados não como riqueza, mas como tendo o dinheiro necessário para as despesas diárias e inesperadas, bem como para algumas supérfluas).
- Hábitos de vida (considerando a alimentação, o consumo de tabaco, álcool ou fármacos, comportamentos de risco e o exercício físico).
- Atividades de lazer e sociais (considerando a realização de atividades de ócio, laborais, lazer, culturais ou turísticas, que ocupem de uma forma satisfatória parte do dia a dia do idoso, individualmente ou com pares).
- Fatores psicológicos (considerando a capacidade que a pessoa tem de resistir às dificuldades diárias e às perdas e lutos, de fazer a gestão das suas emoções, de manter o otimismo e a resiliência, de conseguir manter-se ágil cognitivamente e de resistir aos sentimentos mais profundos de tristeza, solidão, desapontamento e desilusão consigo e com os outros).
- Saúde e autonomia (considerando estes com a manutenção de um estado de saúde físico e mental aceitável que permita à pessoa fazer as suas atividades de vida diária sem necessitar de ajuda de terceiros e que lhe possibilite deslocar-se livremente para onde quiser).

- Companhia e redes comunitárias (considerando a presença frequente da família e amigos, a participação social, comunitária e política, a frequência de grupos, igrejas, escolas e coletividades, a ida ao café, a festas e a acontecimentos sociais e coletivos. Estas redes comunitárias podem ser qualificadas como “teias” de relações sociais, que envolvem o indivíduo, ou como grupos de pessoas com quem existe contacto ou alguma forma de participação social).

Estas questões estão sistematizadas na figura 4.

Figura 4 – Fatores que contribuem para a melhoria da qualidade de vida dos seniores



Fonte: Autor

De todos estes seis fatores, são os dois últimos que assumem uma maior relevância, analisando os vários autores e estudos realizados: a saúde e autonomia física/mental, associada à liberdade individual, e a companhia da família/amigos e a consequente manutenção das redes sociais são as variáveis que mais contribuem para a qualidade de vida dos idosos.

1.7 – Envelhecimento ativo

Relacionada com a qualidade de vida está a ideia do envelhecimento ativo, uma expressão utilizada para descrever os indivíduos e as populações que vivem o envelhecimento da forma mais completa possível, tendo em conta as seis dimensões do bem-estar: a emocional, a profissional, a física, a espiritual, a intelectual e a social.

Este conceito pode ser resumido numa citação que explica todo o processo: “Comprometidos com a vida” ou, no original, *engaged to life* (Milner, 2009).

Referimos que a primeira expressão a ser utilizada para definir esta situação foi o *envelhecimento saudável* que aludia ao processo de desenvolvimento e manutenção da capacidade funcional, que contribui para o bem-estar das pessoas idosas, sendo a capacidade funcional o resultado da interação das capacidades intrínsecas da pessoa (físicas e mentais) com o meio. O objetivo principal era o bem-estar, um conceito holístico que contempla todos os elementos e componentes da vida valorizadas pela pessoa. Assim, mais do que o resultado do sucesso e da motivação individual, o envelhecimento saudável é o reflexo dos hábitos de vida, do suporte e das oportunidades garantidas pela sociedade para a manutenção da funcionalidade das pessoas idosas e para permitir que vivenciem aquilo que valorizam (OMS, 2015).

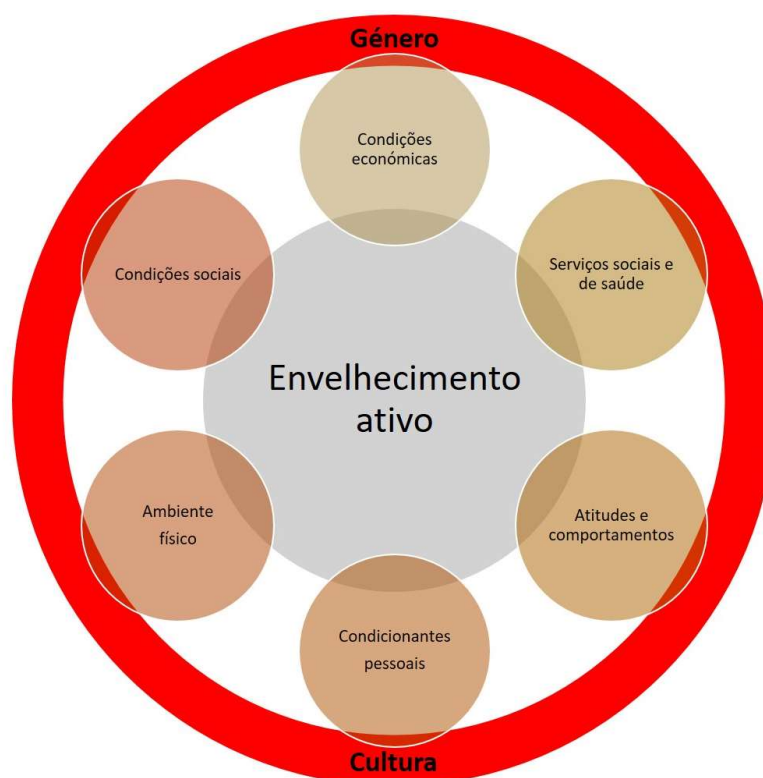
Este conceito foi sendo substituído nos finais dos anos 1990 pela expressão *envelhecimento ativo*, “por se reconhecer, além dos cuidados de saúde, outros fatores que afetam o modo como os indivíduos e as populações envelhecem” (Kalache e Kickbusch, 1997 em OMS, 2002, p. 13).

“A promoção de um envelhecimento ativo e saudável ao longo do ciclo de vida tem sido um caminho apontado como resposta aos desafios relacionados com a longevidade e o envelhecimento da população” (European Innovation Partnership on Active and Healthy Ageing Steering Group, 2011; Portugal. Ministério da Saúde. Direção-Geral da Saúde, 2004; World Health Organization, 1999, 2002, 2012, 2015d, ENEAS, 2017, p. 8).

Podemos analisar esta expressão de vários prismas, pela saúde, pela economia, pela sociologia ou pela psicologia. Na área da saúde, a OMS definiu *envelhecimento ativo* como “o processo de otimização das oportunidades de saúde, participação e segurança, com o objetivo de melhorar a qualidade de vida à medida que as pessoas ficam mais velhas” OMS (2002, p. 23). A denominação “ativo” refere-se à participação contínua na vida social, económica, cultural, espiritual e cívica, ou seja, vai muito além da possibilidade de ser física e profissionalmente ativo.

A OMS concebeu em 2002 os determinantes do envelhecimento ativo, representados na figura 5.

Figura 5 – Determinantes do envelhecimento ativo (adaptado)



Fonte: WHO (2002), Active ageing: a policy framework

Neste caso, o objetivo do envelhecimento ativo é “aumentar a qualidade de vida para todas as pessoas que estão a envelhecer, inclusive as que são frágeis, fisicamente incapacitadas e que requerem cuidados” (OMS, 2002). No entanto, como sublinha o documento da OMS, “ativo” não se fecha na saúde e refere-se igualmente à participação contínua nas questões sociais, económicas, culturais, espirituais e civis, e não somente à capacidade de estar fisicamente ativo ou de fazer parte da força de trabalho.

Idêntico ao significado de envelhecimento ativo existe o envelhecimento com êxito, ótimo, exitoso ou com êxito. Subsiste além disso o modelo complementar aos anteriores do *envelhecimento consciente* (Moody, 2005) abrangendo a dimensão espiritual e a percepção da finitude da vida, rumo à transcendência e um caminho de ambientação perante as alterações negativas próprias do envelhecimento ou, como iremos

indicar, o *envelhecimento produtivo*. São diferentes nomenclaturas, reveja-se o artigo de Ana Bowling de 2007 em que esta autora faz uma revisão desses termos, para o mesmo conceito.

“As condições de saúde são determinantes no envelhecimento ativo, mas a promoção do envelhecimento ativo não se restringe à promoção de comportamentos saudáveis. É essencial considerar os fatores ambientais e pessoais, como os determinantes económicos, sociais e culturais, o ambiente físico, o sistema de saúde, o sexo e outros determinantes (OMS, 2002). A família, a comunidade e a sociedade têm um forte impacto na forma como se envelhece (Cabral, Ferreira, Silva, Jerónimo & Marques, 2013)”, (ENEAS, 2017, p. 9).

O modelo individual de envelhecimento ativo defendido por Rowe e Kahn (1997) apoia-se nas investigações de estudos longitudinais e indica quatro grupos de fatores: 1) alto funcionamento físico; 2) alto funcionamento cognitivo; 3) baixa probabilidade de adoecer e de incapacidade associada); 4) compromisso com a vida.

Pode concluir-se que qualquer programa que pretenda incrementar o envelhecimento bem-sucedido deverá prevenir a doença e a incapacidade associada, otimizar o funcionamento psicológico e em especial o funcionamento cognitivo, o ajuste físico e maximizar o compromisso com a vida, o que implica a participação social (Rodrigues, 2011, p. 16).

O *Active Ageing Index*¹⁹ (Índice de Envelhecimento Ativo Europeu) é uma boa ferramenta para medir o potencial dos seniores para um envelhecimento ativo e saudável em todos os países. Mede o nível em que os seniores vivem vidas independentes, participam em atividades sociais e de emprego remuneradas e a sua capacidade de envelhecer ativamente.

Um estudo²⁰ de 2020 do Centro de Memória e Envelhecimento da Universidade da Califórnia de São Francisco (EUA) demonstrou que é possível adiar os sintomas da demência frontotemporal (doença degenerativa hereditária que representa 15% dos casos de demência) com um estilo de vida física e mentalmente ativo, mesmo nos casos em que há uma tendência genética para o surgimento esta doença.

Do ponto de vista económico e se observarmos as políticas de emprego, adotadas pela Comissão Europeia na sua Estratégia de Emprego para os Estados-membros, a noção

¹⁹ <https://www.unece.org/population/aai.html>

²⁰ Casaletto, K. *et al.* (2020), “Active lifestyles moderate clinical outcomes in autosomal dominant frontotemporal degeneration”, *Alzheimer’s Association*, Volume 16, <https://doi.org/10.1002/alz.12001>.

de “envelhecimento ativo” refere-se à manutenção dos indivíduos no mercado de trabalho durante o maior tempo possível, numa lógica económica e de mercado. Este objetivo visa responder à “necessidade de reduzir os efeitos económicos e sociais das atuais tendências demográficas nos sistemas de segurança social e nos mercados de trabalho nacionais, quer no que se refere ao desequilíbrio entre ativos (contribuintes) e inativos (pensionistas), quer no que diz respeito ao envelhecimento da população ativa” (Pestana, 2003, p. 7).

Neste contexto, surge a expressão *envelhecimento produtivo*, associada a qualquer atividade, remunerada, desempenhada por uma pessoa idosa na produção de bens e serviços, assim como na sua comercialização. Este conceito coloca mais claramente o envelhecimento produtivo no espaço da sociedade, deixando de lado a possibilidade de que as ações que uma pessoa idosa efetua para seu próprio benefício e cuidado sejam também produtivas (Bass, Caro e Chen, 1993, p. 6). De certo modo, há um imperativo, num mundo a envelhecer, de tornar o envelhecimento num envelhecimento produtivo (Rowe & Kahn, 1997).

Bass, Caro e Chen (1993, p. 6) afirmam que o verdadeiro interesse do envelhecimento produtivo e o que o distancia dos outros envelhecimentos (envelhecimento com êxito, envelhecimento saudável, envelhecimento ativo, envelhecimento bem-sucedido) é o realce no impacto que as atividades realizadas pelas pessoas idosas podem ter sobre as condições sociais e económicas, a criação de riqueza e o bem comum.

Implícita à noção de envelhecimento ativo na ótica das políticas de emprego e sociais está a ideia de que o envelhecimento é um processo contínuo e que, por isso, as estratégias devem, por um lado, potenciar as capacidades dos indivíduos ao longo do seu ciclo de vida e, por outro, devem aproveitar as valias de todas as pessoas em todas as idades. Daqui decorre que todos nós, enquanto sociedade e enquanto indivíduos, temos responsabilidades para que o processo de envelhecimento aconteça de forma ativa, sendo, para isso, necessário que estejamos conscientes das suas alterações biopsicossociais e de quais as melhores estratégias para as contornar (António, 2011. pp. 7-8).

Há autores que preferem utilizar a noção de “envelhecimento bem-sucedido” ao invés de “envelhecimento ativo”, sendo que uma das razões apontadas por este autor é a própria noção de ativo²¹. Podemos considerar que um idoso que adote um envelhecimento passivo, baseado no ócio e na “preguiça” dificilmente poderia ser considerado alvo de um

²¹ Ativo: que age, que exerce ação, que opera. Em Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha].

envelhecimento “ativo”, mas pode vivenciar perfeitamente um “envelhecimento bem-sucedido” se essa for a sua vontade e a sua maneira de viver a vida. Do mesmo modo que um idoso por motivo de doença esteja incapacitado de “ser ativo” pode sentir um envelhecimento bem-sucedido.

Segundo Fonseca (2005) o envelhecimento bem-sucedido consiste num mecanismo de adaptação às condições específicas da velhice e do ambiente. Aponta três eixos cruciais: (a) determinar o significado do que é envelhecer com sucesso; (b) determinar o que cada indivíduo deve fazer para que envelheça da melhor forma; (c) quais as mudanças necessárias para que seja possível que todas as pessoas envelheçam com sucesso.

Para Pocinho (2014, p. 35), “recentemente, a literatura sobre o envelhecimento bem-sucedido viu a introdução de novas questões basilares, novas ideias que permitiram o emergir de outros fatores, como o conceito de resiliência, o vigor mental, espiritualidade positiva e a saúde emocional (Crowther *et al.*, 2002; Rakowski *et al.*, 2003, citado em Ferrario *et al.*, 2008 Hendrie *et al.*, 2006). A saúde emocional, para além da ausência de doenças mentais, refere-se também à presença de inteligência emocional e da capacidade que os indivíduos têm em autorregular as suas próprias emoções. Se atendermos ao termo da inteligência emocional, referimo-nos à capacidade de as pessoas identificarem e manifestarem emoções de uma forma construtiva. Encontra-se relacionado com o envelhecimento bem-sucedido na medida em que as pessoas idosas precisam de saber lidar com as adversidades que vão surgindo ao longo desta fase e, portanto, ultrapassá-las da melhor forma.”

Como vimos, ao longo da vida desenvolvemo-nos e, simultaneamente, envelhecemos. Para Silva (2016, p. 4), isso significa que o envelhecimento não se limita ao que ocorre na chamada velhice, que foi considerada como tendo o seu início aos 65 anos, mas que acompanha todo o processo evolutivo desde que nascemos. A própria definição proposta para o desenvolvimento — alterações ocorridas no corpo e no comportamento ao longo de toda a vida, desde o nascimento até à morte — remete para dois processos que se acompanham, dinâmicos, progressivos, que comportam ganhos e perdas, em todas as idades, muito embora o balanço/equilíbrio entre ganhos e perdas seja mais favorável a estas últimas no final da vida.

A indicação atual é de *life-span*, uma perspetiva de curso de vida, na preocupação de descrever, explicar e modificar, no sentido da otimização, os processos de desenvolvimento, ao longo de todo o curso de vida humana, desde a concepção até à morte,

chamando a atenção para que se pretendermos compreender um adulto mais envelhecido, teremos de ter em conta o seu percurso de vida até ao momento em que o observamos, o que remete para uma multiplicidade de variáveis biológicas, psicológicas, sociais e contextuais. Cada um de nós reflete o impacto dessas variáveis, as oportunidades ou a falta delas no curso das nossas vidas, os momentos históricos contemporâneos de cada uma das nossas fases da vida, obviamente com impacto diversificado consoante a idade que temos aquando da sua ocorrência, e as escolhas e gestão que fomos realizando a partir das experiências que fomos tendo (VandenBos, 1998). A perspetiva *life-span* é um importante marco teórico no estudo do envelhecimento, uma vez que colaborou para mudar a conceção de que o idoso é um ser passivo e doente, ressaltando a possibilidade de desenvolvimento durante todo o curso da vida.

Em Portugal, foi criado pelo Despacho n.º 12427/2016 o Grupo de Trabalho Interministerial que elaborou a Estratégia Nacional para o Envelhecimento Ativo e Saudável (ENEAS) 2017-2025, cujo um dos objetivos é “a continuidade do desenvolvimento de políticas transversais e de estratégias de atuação multidisciplinares, flexíveis e de proximidade, que permitam que todas as pessoas idosas possam desfrutar de uma vida ativa e saudável” (ENEAS, 2017, p. 6).

Concluimos com um resumo adaptado das 12 tendências mundiais do envelhecimento ativo segundo Colin Milner²² (fundador do International Council on Active Aging).

Tendência n.º 1 – Aumento da atividade física e de treino específico, da prática de desportos e aumento de lesões e necessidade de reabilitação.

Tendência n.º 2 – Aumento do consumo de medicação específica para os idosos, quer para curar, quer para prevenir, sendo estes últimos essencialmente suplementos alimentares. Segundo a *Packaged Facts*, os “produtos de condição específica poderão ajudar a aumentar a venda de suplementos dietéticos acima dos 6 mil milhões de dólares em 2011”. Entende-se por produtos de condição específica o peso, a diabetes, os problemas de visão, o ómega 3 e os produtos orgânicos.

Tendência n.º 3 – Acréscimo de serviços e produtos para reduzir as quedas.

Tendência n.º 4 – Soluções de vitalidade. Segundo a American Association of Retired Person, 82% dos adultos mais velhos querem manter um estilo de vida saudável

²² Compilação e tradução da comunicação apresentada no II Congresso Mundial do Envelhecimento Ativo que decorreu em Santarém em 2009, organizado pela RUTIS e atualizadas em 2016.

de forma que seja garantido que tenham energia à medida que envelhecem e 69% dos adultos mais velhos praticam exercício para aumentarem o seu nível de energia.

Tendência n.º 5 – À procura de alternativas médicas. Ao grupo de sistemas médicos e de saúde, práticas e produtos que não são considerados como fazendo parte da medicina convencional, atribui-se o nome de medicina complementar e alternativa. A procura das medicinas complementares e alternativas tem sofrido um forte crescimento por partes dos idosos.

Num estudo elaborado a adultos americanos obtiveram-se os seguintes resultados: 63% dos adultos com mais de 50 anos utilizam as medicinas alternativas; 66% dos alunos recorrem à medicina alternativa para uma condição específica; 65% dos adultos recorrem a métodos alternativos para o bem-estar geral; 42% dos adultos utiliza produtos ervanários ou suplementos dietéticos.

Tendência n.º 6 – Dr. “Eu”. O estudo “Perceções Americanas sobre o Envelhecimento no século XXI”, realizado pelo Conselho Nacional do Envelhecimento, mostra que a maioria dos adultos mais velhos tem a preocupação de cuidar da saúde, apesar de sentirem falta de informação para prepararem a velhice. A OMS refere que os adultos mais velhos são aqueles que mais se preocupam com a saúde, mas que também são os que utilizam mais as suas economias na saúde do que em outras atividades ou necessidades.

Tendência n.º 7 – Pré e anti. A preocupação com a beleza também tem vindo a aumentar na população norte-americana, daí a British Broadcasting Corporation ter feito um estudo sobre este tema, no qual concluiu que se espera que os consumidores gastem mais de 92 mil milhões de dólares em 2020 em produtos e serviços que possam ajudar no processo de envelhecimento.

Tendência n.º 8 – No momento. São cada vez mais os programas que incentivam os americanos a apreciarem um momento, a ouvirem os sons da natureza e a cheirarem as fragrâncias do exterior. Estas atividades têm como objetivo lembrar as pessoas que devem disponibilizar algum do seu tempo para apreciarem a vida e melhorarem assim a sua saúde e bem-estar. É o movimento do *mindfulness*.

Tendência n.º 9 – *Fitness* cerebral. É variada a oferta de programas e exercícios de *fitness* cerebral que têm como objetivo a prevenção precoce de doenças do foro psicológico. Já se encontra disponível em diversos ginásios do Canadá a bicicleta NeuroAtiva. Esta bicicleta combina os benefícios do exercício físico com o exercício cerebral.

Tendência n.º 10 – Transferência de tecnologia. As novas tecnologias oferecem hoje em dia um conjunto de serviços que incentivam a prática de exercício físico, como a consola *Wii* ou em Portugal a *Sioslife*.

Tendência n.º 11 – Aprendizagem ao longo da vida. A aprendizagem ao longo da vida consiste num dos fatores mais importantes do processo de envelhecimento. Existe um conjunto de atividades que cada pessoa pode realizar para contribuir para a sua própria aprendizagem ao longo da vida:

Tendência n.º 12 – Saúde emocional. Segundo a OMS, até o ano de 2020, a depressão será a segunda grande causa de morte precoce e incapacidade a nível mundial. Existem adultos mais velhos que, literalmente, se deixam morrer por desistirem de viver, por pensarem de forma negativa a respeito do envelhecimento. Há estudos que mostram também que os adultos mais velhos que encaravam o envelhecimento de uma forma mais positiva e descontraída viveram, em média, 7,6 anos a mais do que aqueles adultos com perceções negativas do envelhecimento.

1.8 – Reforma

Quando idealizamos os nossos projetos de envelhecimento somos tendencialmente otimistas e esperamos ter um bom envelhecimento. “Os projetos de velhice são idealizados com atividades de gozo, de afetividade, de relações intergeracionais solidárias, na presença da família, numa convicção/esperança de vida autónoma e independente senão até à morte, pelo menos até muito próximo dela” (Vaz, 2008, p. 169).

Diretamente relacionado com o envelhecimento está a reforma. Este é o principal momento que associamos à velhice, momento em que o indivíduo passa do ponto de vista sociológico do *status* de “trabalhador” para o *status* de “reformado, aposentado”, pelo lado da economia de “ativo” para “inativo”, para o estado de “contribuinte” para “beneficiário” e do ponto de vista psicológico de “útil” para “inútil”.

“Conclui-se ainda que a chegada da idade da reforma é também um momento de balanço e de compreensão definitiva de que já não existe tempo para correções, é antes tempo de minimizar os danos derivados de decisões tomadas e reconstruir as compreensões, conscientes de que tudo o que aconteceu contribui para as atuais vivências e desenvolvimentos futuros” (Monteiro e Santos, 2016, p. 72).

A transição para a reforma vem associada à perda de *status*, do ambiente, do convívio com os colegas de trabalho, ou mesmo do prazer das atividades inerentes à

função, que acabam levando os trabalhadores a retirar-se não só das atividades produtivas, mas também do fluxo coletivo da existência (França, 1999). Estas perdas podem trazer um sentimento de insegurança e confusão, ou uma crise de identidade similar ao que tivemos na adolescência, mas que nessa altura desencadeia o desenvolvimento e o crescimento psicológico (Erikson, 1997).

“A reforma constitui hoje um aspeto estrutural do curso da vida humana nas sociedades industrializadas, sendo objeto de investigações muito variáveis e centradas principalmente em torno de quatro questões: o processo da reforma, os fatores psicossociais associados à reforma, as características dos atuais reformados e os aspetos económicos ligados à reforma. Sintetizando as principais ideias habitualmente associadas à noção de ‘reforma’, é possível identificar as seguintes três definições: ausência de emprego “a tempo inteiro”; rendimento económico proveniente da Segurança Social e outras pensões; identificação pessoal com o papel de reformado” (Fonseca, 2011, p.11).

Num estudo norte-americano, citado por Fonseca (2011, p. 17), identificaram os cinco principais acontecimentos de vida que marcaram a transição para a velhice do “norte-americano médio”: A reforma, a reforma do cônjuge, problemas de saúde, a viuvez e a saída de casa dos filhos. Savishinsky (1995), referenciado por Fonseca (2011, p. 17), designa a reforma como um “rito de passagem” associado a determinados rituais, mais ou menos formais, como um jantar de despedida, a entrega de uma medalha ou a última aula. É comum o próprio reformado dar-se a si próprio uma prenda ou realizar uma viagem associada a este momento de transição da vida ativa para a vida de aposentado.

Assim, cada vez mais temos de dissociar a reforma do envelhecimento ou da velhice, porque a reforma tornou-se um processo dinâmico relacionado com múltiplos fatores (leis laborais, oferta e procura do mercado de trabalho, movimentos sociais, reestruturação de empresas e serviços, alterações ao modelo da segurança social ou políticas públicas) e não só com a idade. Um reformado já não é automaticamente alguém velho ou com patologias/comportamentos associados à velhice.

Fora desta mudança ficam as domésticas e os trabalhadores agrícolas que, pela sua própria natureza, têm um processo de transição mais prolongado no tempo, podendo até nunca terminar.

Nos últimos anos já não há uma ligação direta da reforma à “idade da reforma”, havendo muitas pessoas a reformar-se antes da idade cronológica, assim como alguns que se reformam mais tarde. O período da reforma em Portugal dura em média 17,1 anos,

considerando a idade média da reforma os 63,8 anos (Pordata, 2018) e a esperança média de idade 80,9 (Pordata, 2019).

Esta data da reforma varia muito de país para país, sendo as disparidades muito substanciais, entre a Austrália e a Coreia do Sul são 17,7 anos de diferença, conform a tabela 4.

Tabela 4 – Idade da reforma em diversos países

País	Ano / meses
Austrália	54,4
França	60
Brasil	62 M / 65 H
Canadá	64,5
Espanha	65
EUA	66
Portugal	66,5
Islândia	68
Japão	69,5
Coreia do Sul	72,1

Fonte: Dinheiro Vivo, 2019

Legenda: M (Mulheres), H (Homens)

Num estudo do Instituto Banco Bilbao Vizcaya Argentaria (BBVA) de Pensões (DN, 2019) os 1.000 idosos portugueses inquiridos revelam que a idade média de reforma foi aos 61 anos com 605 euros de pensão e que 11% gostaria de se ter reformado antes e 31% tinha desejado fazê-lo mais tarde, em média aos 65 anos.

O valor médio das pensões (regime da Segurança Social e Caixa Geral de Aposentações) em Portugal é de 436 euros (Pordata, 2019) e 92% dos pensionistas revelam-se insatisfeitos com o valor das pensões que recebe (DN, 2019). O conceito de pensão, no sentido moderno, deve-se ao chanceler alemão Bismarck (1815-1898). Conta-se que, quando os seus generais o inquiriram sobre a idade a partir da qual os veteranos de guerra que o serviram estariam elegíveis para receber um apoio financeiro na velhice, uma pensão, Bismarck perguntou: “Com que idade normalmente morrem?”. À resposta dada, “por volta dos 66 anos”, replicou “Então, receberão a pensão aos 65”.

De acordo com Veloso (2011) citado por Rebelo (2015), no século XIX os trabalhadores tinham como única fonte de rendimento o salário que recebiam. Por

consequente, quando envelheciam e não tinham capacidade para continuar a trabalhar, ficavam sem meios de subsistência, acabando por estar dependentes da família ou da caridade da população, sendo esses idosos classificados como pobres. No Estado Novo, a previdência social trouxe alguma proteção relativamente à velhice, mas era reforçado publicamente que a principal instituição de apoio aos idosos deveria ser a família. É depois de 1974 que se verificam as transformações ao nível da proteção social, permitindo a criação de um sistema de segurança social que viria a generalizar a atribuição e o acesso à reforma, contribuindo para a institucionalização da velhice (Veloso, 2011, p. 27-75).

Este período é vivido de forma muito diferente de pessoa para pessoa e tem em consideração diversos fatores de ordem física, social, económica, experiencial e psicológica. A reforma pode ser uma oportunidade para a adoção de um estilo de vida mais saudável, com o aumento de atividades físicas, de lazer, voluntariado, amizades, a intensificação do convívio familiar, e ainda, se for o caso, de uma atividade laboral a tempos.

Há duas teorias sobre o envelhecimento associado à reforma:

- A teoria do desligamento, que indica que à medida que envelhecemos vai existindo um afastamento gradual e contínuo em relação aos outros, por motivos pessoais (incapacidade física para se deslocar; menor vigor físico e intelectual, maior tendência para o isolamento) ou por motivos sociais (o fim das relações laborais, um menor empenho em causas comunitárias ou a perda de contactos sociais).
- A teoria da atividade, que indica que o reformado se adapta melhor à nova condição quando não perde o papel ativo que tinha na comunidade. Ou seja, quanto mais atividades o reformado fizer ou em quantas mais participar, melhor satisfação terá com a vida. Para Havighurst (1963) citado por Fonseca (2011, p.23), as pessoas que melhor se adaptam ao envelhecimento são as que mais atividades realizam, mantendo ou modificando as suas tarefas e papéis, de acordo com os seus gostos. As atividades laborais devem ser substituídas por outras atividades compensatórias.

Sabemos que existem dois fatores importantes para aumentar o grau de satisfação com a reforma, quando é o indivíduo a escolher a data em que se reforma (escolha dele, não da entidade patronal) e quando tem tempo para se adaptar a essa nova condição. Pelo contrário, quando a reforma surge de repente e/ou a pessoa é obrigada a reformar-se, o

seu grau de insatisfação com a reforma aumenta (Prentis e Szinovacz, 1992, Calvo, Haverstick & Sass, 2007, Fouquereau, Fernandez & Mullet, 1999, e Szinovacz & Davey, 2005, citados por Fonseca, 2011, p. 39-60).

Existem várias fases no processo de transição para a reforma (Fonseca, 2011, p. 28 – adaptado):

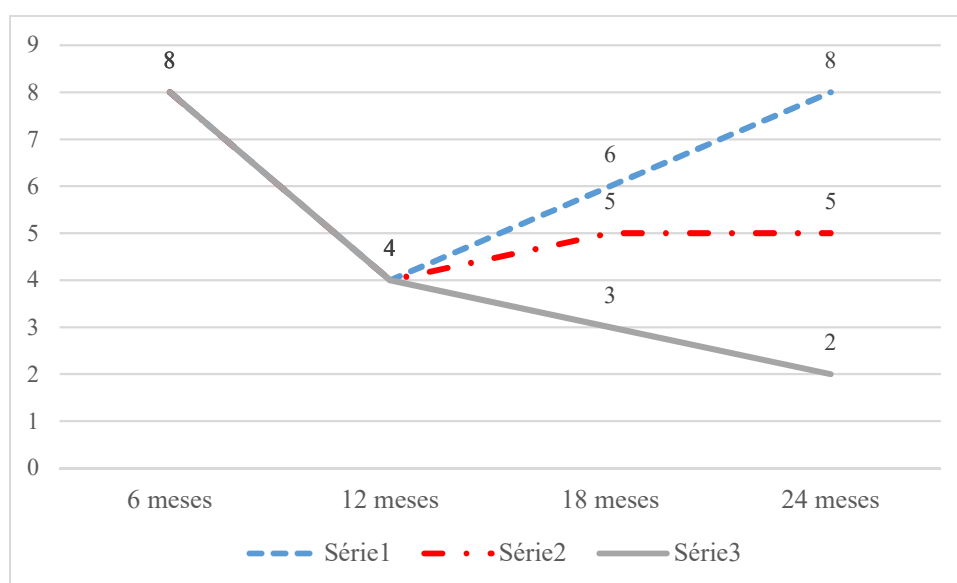
- A primeira fase, a da pré-reforma, é quando o indivíduo se apercebe que vai deixar de trabalhar e começa a construir um cenário pós-trabalho. Esta fase pode ser gradual (quando a pessoa já sabe que dali a uns meses ou anos vai se reformar) ou abrupta (quando o fim da vida profissional acontece muito rapidamente), devido a motivos de saúde da pessoa ou por motivos da empresa/serviço onde trabalha.
- A segunda fase é a da lua-de-mel, quando o indivíduo já está reformado e realiza os seus sonhos de reformado, que podem passar por uma época de muitas atividades ou, pelo contrário, aproveita esta fase para descansar e ter uma vida mais calma.
- Na terceira fase surge o desencanto com a reforma. Quando se apercebe que os dias são mais longos do que eram, que já não tira grande satisfação das suas novas atividades, que tem menos dinheiro, que algumas ideias eram irrealistas ou que os contactos sociais são menores.
- A fase quarta corresponde a um ajuste entre as fantasias da pré-reforma com a realidade do dia a dia do reformado. Há uma procura por atividades que o deixem verdadeiramente satisfeito.
- Por fim, a quinta fase é a da estabilidade, quando a pessoa encontra o seu modo de viver a velhice, mais ou menos ativo, e se sente confortável nessa situação.

Obviamente nem todos os indivíduos passam por todas estas fases, podem ficar presos numa e não conseguirem alcançar uma reforma satisfatória. Para Fonseca (2011, p.45), a passagem à reforma não é um momento de muito sofrimento, nem especialmente stressante para os portugueses.

Para Atchley (2004), citado por Fonseca (2011, p. 29), há quem não consiga alcançar a fase de estabilidade e, nesse caso, ocorrem duas possibilidades, ou entra numa fase de dependência em que continuamente vai perdendo autonomia física e mental ou entra na fase do retorno em que procura voltar a uma vida laboral ou semilaboral.

Para o mesmo autor, existem muitas atitudes positivas por parte do sujeito nos primeiros seis meses da reforma, seguido de um declínio até aos 12 meses e uma recuperação para níveis equivalentes aos da pré-reforma, 24 meses depois de esta ter acontecido. Porém, há casos em que essa recuperação não chega a existir e o indivíduo vê-se numa situação de reforma angustiante e triste, como demonstrado no gráfico 5.

Gráfico 5 – Satisfação com a reforma nos 24 primeiros meses, de 0 a 10



Legenda: azul: reforma bem-sucedida; vermelho: reforma resignada; cinza: reforma mórbida

Fonte: adaptado de Atchley

Resumindo, “nos primeiros anos após a passagem à reforma, constatamos que a generalidade dos indivíduos reformados vive satisfeita, não muito (como aparentemente todos os portugueses, reformados ou não), mas o suficiente para retirarem prazer e experimentarem uma sensação de bem-estar através do envolvimento nas atividades que a liberdade, a autonomia e a abundância de tempo livre lhes permite realizar. Vimos também que os efeitos do passado permanecem ativos: quem estudou mais, quem teve uma profissão mais diferenciada, quem ganhou mais dinheiro encara a nova condição de vida com muito maior otimismo e vontade de fazer da reforma um período gratificante, não sucedendo assim com os reformados provenientes de classes sociais mais baixas” (Fonseca, 2011, p. 129).

Os estudos que relacionam a reforma com a qualidade de vida apresentam resultados díspares, não se conseguindo encontrar uma relação direta. No entanto, sabemos que há fatores que contribuem para uma maior ou menor satisfação na reforma (Fonseca, 2011, p. 59):

- Relações sociais: por norma, os reformados casados são mais felizes que os solteiros ou viúvos.
- Aspectos sociodemográficos: as mulheres valorizam mais a saúde e a segurança financeira, os homens valorizam mais o estar ocupado.
- Saúde: a saúde é muito importante para o bem-estar na reforma
- Finanças: é um aspeto importante, mas só é decisivo quando a pobreza é extrema.
- Fatores culturais e sociais: quanto mais um indivíduo tiver uma figura positiva da reforma e da sua vida, melhor será o grau de satisfação. Neste campo entram também os motivos sociais e culturais do ambiente onde o reformado está inserido. Em locais onde os idosos são mais valorizados, onde exista maior poder económico e mais e melhores serviços dedicados a esta população, a reforma é considerada mais satisfatória. Se comparamos a grau de satisfação dos reformados portugueses, este é menor que noutros países, como a França, Alemanha ou a Áustria, onde os reformados, por motivos culturais e de experiência de vida, são mais ativos e dinâmicos e com maior poder de compra (Fouquereau, Fernandez, Fonseca *et al.*, 2005)
- Traços de personalidade: se a pessoa foi muito ativa durante a sua vida laboral, provavelmente será igualmente ativa na reforma. Se, por oposição, a pessoa foi mais sedentária, irá ter uma reforma com menos atividades e mais focada no descanso e ócio. O perfil de cada pessoa tem uma forte influência no viver a reforma. A vivência da reforma irá refletir naturalmente os padrões de vida da pessoa (Fonseca, 2011, p. 88).

O estabelecimento de objetivos de vida na reforma é uma componente muito importante para os reformados. Os que conseguem criar e desenvolver objetivos são os que espelham mais felicidade com a reforma. “Nas situações em que o quotidiano continuava a constituir um desafio e a saúde o permitia, os idosos, mesmo vivendo sós, mantinham-se satisfeitos com a vida” (Paúl, 1992, p. 78).

É importante que o reformado não caia numa espécie de “armadilha cronológica”, em que só faça tarefas associadas à sua idade (Prentis, 1992, citado por Fonseca, 2011, p.

87). Ainda Fonseca (2004) indica que o fator liberdade e controlo de vida (fazer o que gosto/quero, ser autónomo, gerir o tempo e espaço) é de grande importância para os reformados, sendo esta a situação que os idosos mais relacionam com o seu bem-estar individual.

Em Portugal, autores como Barreto (1984) e Paúl (2006), citados por Fonseca (2011, p. 87), salientam que a solidão originada pela reforma apresenta níveis mais elevados entre as classes mais baixas, dado haver poucos interesses específicos e dificuldade de acesso à maioria das atividades sociais e culturais por serem “a pagar”.

França (2004) orientou um estudo sobre as atitudes perante a reforma. As atitudes foram agrupadas em cinco dimensões positivas e quatro negativas, a partir da importância atribuída aos ganhos (vantagens) e às perdas (desvantagens) esperados na transição para a reforma.

Os principais ganhos referidos na reforma foram:

- Mais tempo para os relacionamentos (cônjuge, filhos, pais, parentes e amigos).
- Mais tempo para atividades culturais e de lazer (oportunidade de viajar e lazer; tempo para os *hobbies*, atividades culturais/desportivas; e participar em clubes/associações).
- Liberdade do trabalho (não ter mais de representar a empresa; não ter de gerir uma equipa; não ter mais a responsabilidade do trabalho; não ter de trabalhar sob pressão; estar livre de compromissos de horário; e ter mais liberdade para criar).
- Novo começo (tempo para realizar trabalho voluntário; realizar um trabalho diferente; dedicar-se à educação e participar em atividades comunitárias).
- Investimentos (tempo para dedicar-se aos investimentos financeiros e negócios).

As principais perdas referidas na reforma:

- Aspectos emocionais do trabalho (compreende a perda dos sentimentos relacionados com o trabalho como os desafios; a liderança; o sentido de pertencer; o poder de decisão; a responsabilidade do trabalho; ter um trabalho competitivo/desafiador; e a criatividade empregue no trabalho).
- Aspectos tangíveis do trabalho (compreende perdas mensuráveis, como não mais participar dos eventos/festas do trabalho; não ter mais a secretária;

perda do *status*; do ambiente de trabalho, do escritório; perda da oportunidade de viajar em trabalho; das reuniões e contactos com clientes; de estar ocupado; e a perda da rotina do trabalho).

- Relacionamentos no trabalho (com a equipa, clientes e com os colegas).
- Benefícios e compensações do trabalho. Esta dimensão abrange duas perdas, os salários e os benefícios.

O planeamento adequado da reforma é um fator que pode contribuir para melhorar o sucesso do idoso na fase da reforma, como continuidade do projeto de vida, e devia ser estimulado nas empresas e organizações, até para minimizar estas perdas.

A realização de programa de preparação para a reforma deve incluir a preparação de equipas interdisciplinares, a inserção de facilitadores/moderadores, a sensibilização, a realização de diagnósticos (mediante entrevistas, inquéritos e *focus groups*), a implementação do programa, o acompanhamento e as avaliações periódicas.

A preparação para a reforma traduz-se num conjunto de ações realizadas pelo indivíduo, sozinho ou inserido num grupo, com o objetivo de o ajudar a passar a fase de ativo para aposentado. Citando Davis (1992) por Fonseca (2011, p. 21), “Uma preparação cuidada da reforma e de tudo o que envolve esta fase da vida, num sentido alargado (objetivos a atingir, estilo de vida a adotar, preservação da saúde, condições de vida, residência, finanças, ocupação do tempo), confere maior controlo sobre a vida pessoal, alarga as opções disponíveis e torna obsoleta a questão ‘porque é que eu não pensei nisto antes?’”.

Um bom programa de preparação para a reforma deve conter duas fases: uma com conteúdos informativos e outra com conteúdos formativos que poderão ser definidos de acordo com o tipo de pré-reformados a quem o grupo se destina. A fase informativa pode ser feita por meio de *websites*, *newsletters* da organização, realização de cursos, palestras ou seminários com temas sobre a promoção da saúde; o voluntariado; a abordagem dos aspetos psicossociais da reforma; hábitos alimentares; gestão do tempo, os relacionamentos afetivos, familiares e sociais; as atividades artístico-culturais; o desporto, atividades físicas e de lazer; literacia financeira e de investimentos.

Durante a fase formativa, que tem por objetivo o desenvolvimento de grupos de reflexão ou sessões individuais, a prioridade é a elaboração do projeto de vida pessoal do futuro reformado. Neste momento, seria recomendável a participação da família ou, pelo menos, da/do parceira/parceiro.

Nesta fase, é interessante contar com a participação de convidados reformados bem-sucedidos. O trabalhador deve ser estimulado a equilibrar o tempo de vida e o trabalho assim que entra na organização, bem como a planejar financeiramente o futuro, construindo um projeto de vida. “A iniciativa, a persistência, e a responsabilidade diante do próprio futuro são aspetos primordiais para o sucesso na reforma, e devem ser incentivados no projeto de vida. Este projeto deverá ser construído paulatinamente durante o programa, com o apoio de um facilitador, prevendo-se ajustes a serem inseridos durante e após o momento da reforma” (França, 2011, p. 202).

O ideal seria estes programas começarem um ano antes da idade prevista da reforma e terem avaliações periódicas durante mais dois anos. A primeira avaliação deve ser realizada nos seis meses após o início da reforma, cujo objetivo é o de avaliar com o reformado o projeto de vida desenvolvido até à data, sendo estudados os principais resultados, acertos e as reformulações necessárias.

Sabemos que quanto mais tempo a pessoa tem para se preparar para a reforma, melhor, e que os casos em que a reforma surge inesperadamente por falência da empresa, programas de pré-reforma ou despedimentos são mais difíceis de aceitar pela pessoa e esta tem menos capacidade de adaptação à nova realidade.

Em Portugal, a realização destes programas ainda é muito incipiente, contando-se apenas meia dúzia de iniciativas deste género, das quais destacamos as realizadas pelo Banco de Portugal, Tintas Barbot e o trabalho desenvolvido por Susana Schmitz com o projeto R (www.projeto.r.pt).

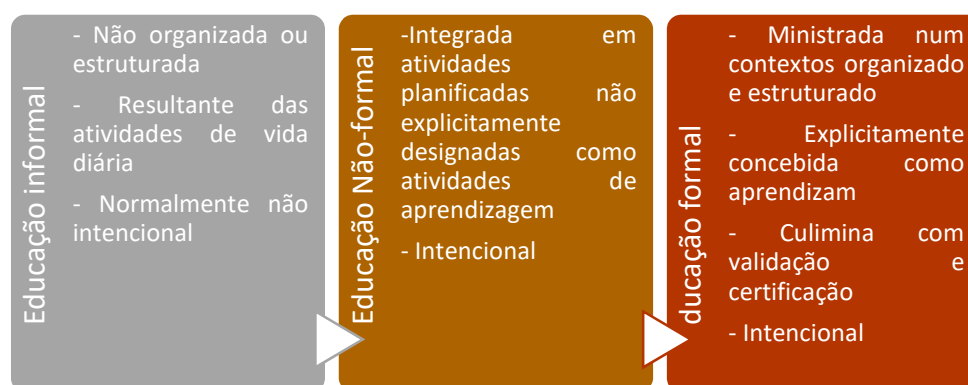
2. Aprendizagem ao longo da vida

2.1 – Evolução histórica mundial da educação de adultos

A aprendizagem não se limita a uma única fase da vida e especificamente aos anos passados na escola ou universidade, pelo contrário, tornou-se um processo dinâmico que abrange todas as etapas da vida.

O ensino pode ser praticado de diferentes formas: o ensino formal, o ensino informal e o ensino não formal. O ensino formal é aquele praticado pelas instituições de ensino certificadas, com requisitos e conteúdos estabelecidos e ministrado por profissionais. O ensino informal está relacionado com o processo de socialização do indivíduo. Ocorre durante toda a vida, muitas vezes até mesmo de forma não intencional. O ensino não formal, por sua vez, é intencional. Em geral, é aquele relacionado com processos de desenvolvimento de consciência política e relações sociais de poder entre os cidadãos, praticados por movimentos populares, associações, grêmios, etc. Os limites entre essas três categorias de educação não são extremamente rígidos, são permeáveis. A aprendizagem é constante, por diferentes vias e por diversos agentes, de acordo com o CNE, e como podemos observar na figura 6.

Figura 6 – Conceito de educação formal, não formal e informal segundo o glossário “Terminologia de política europeia de educação e formação profissional”



Fonte: Cedefop, 2008

A educação tem o potencial de aumentar a proatividade, ampliar horizontes ou melhorar as habilidades e conhecimentos. A aprendizagem ao longo da vida permite que as pessoas tenham vidas mais ativas e gratificantes, com um número crescente de idosos frequentando cursos de educação de adultos ou, até, voltando para a universidade.

Recentemente, e fruto do envelhecimento demográfico, os decisores políticos voltaram a sua atenção para as pessoas idosas, na esperança de que sua maior participação na educação e na formação lhes proporcionasse as habilidades e a motivação necessárias para permanecerem membros ativos nas suas comunidades. Normalmente, o número de pessoas que participam em projetos de educação e treino desce em função da idade e não

é por acaso que historicamente são os países mais desenvolvidos que mais cedo e mais forte apostam(ram) na educação e formação dos seus cidadãos.

Neste caso, podemos observar um processo claro de causa-efeito, quanto mais formação/educação têm, mais sensibilizados estão para ações de formação/educação e quanto mais ações de formação/educação têm, mais e melhor formados estão.

A expressão “educação de adultos” refere-se ao fenómeno derivado da integração de teorias, estratégias, orientações e modelos organizacionais com o objetivo de interpretar, dirigir e administrar os processos de instrução individuais e coletivos ao longo de toda a vida.

A educação de adultos pode ser definida como um processo facilitador que tende a fornecer um suporte à capacidade de autodireção e autodesenvolvimento, que os indivíduos possuem naturalmente. Observemos qual foi o desenvolvimento da educação de adultos mundialmente e, posteriormente, em Portugal.

Já no século I a.C., Túlio Cícero afirmava que “as armas mais bem-adaptadas à velhice são a cultura e o exercício ativo das virtudes” (Cícero, 2005).

A educação, em geral, e a de adultos em particular, surge por quatro motivos:

a) religiosos: principalmente devido ao surgimento das igrejas protestantes que defendem que os seus fiéis devem ler a Bíblia para a entender e para ensinar aos restantes membros da comunidade.

b) ideológicos: a educação sempre foi e é vista como uma forma de doutrinação das massas e como veículo fundamental para transmissão de uma determinada mensagem ideológica.

c) económicos: como forma de capacitar os trabalhadores a serem mais produtivos e a poderem ascender socialmente. Assim, trata-se de um meio fundamental para o desenvolvimento das organizações e dos Estados.

d) demográficos: com o envelhecimento populacional, a educação é vista como mais uma forma de manter os adultos e idosos ativos e socialmente úteis.

As razões históricas para a educação de adultos ser mais evoluída nos países nórdicos (Dinamarca, Suécia, Noruega e Finlândia) estão relacionadas com o clima (com um clima muito frio e escuro, as pessoas não podiam viajar durante boa parte do ano e, então, passavam muito tempo nas suas casas, nas igrejas e nos centros comunitários, onde aproveitavam o tempo para aprenderem a ler e escrever e trocar ideias), com a religião (a Igreja Luterana incentivava a aprendizagem das letras como forma de divulgar a sua ideologia) e por motivos organizacionais (os países nórdicos sempre tiveram uma tradição

de comunidades isoladas fortes, em detrimento de um rei central e absoluto, e essas comunidades precisavam de saber ler e escrever para se auto-organizarem e se defenderem de agressões internas e externas). É igualmente nestes países que no final da II Guerra Mundial nasce o conceito do Estado social (*welfare state*).

Ainda nos primórdios, na Suécia, por iniciativa da Igreja Luterana, realizou-se a partir de 1686 uma campanha de alfabetização de crianças e adultos (nesta fase apenas de leitura) para que os fiéis fossem capazes de ler o catecismo e outros textos de formação religiosa. Os primeiros movimentos neste sentido foram em 1620.

Por outro lado, podemos atribuir também a gênese da educação para adultos às escolas ou universidades populares típicas dos países nórdicos e da Alemanha (*Folkehøjskole*, em dinamarquês, *Folk Highschools*, em inglês, e *Volkshochschule*, em alemão). A primeira escola popular foi fundada na Dinamarca em 7 de novembro de 1844 em Rødding e teve origem no trabalho do filósofo, político, pastor e escritor dinamarquês Nikolajn Grundtvig (1783-1872) que se inspirou no documento “Organização da Instrução Pública” do Marquês de Condorcet escrito em 1792 durante a Revolução Francesa.

A tradição de oferta de programas educativos para adultos nos EUA remonta ao século XVIII. O princípio da educação adulta era o desenvolvimento da cidadania, ler e escrever seriam parte fundamentais neste processo, sem a alfabetização das pessoas não seria possível estas agirem como cidadãos.

O lado religioso também teve uma função muito importante na alfabetização, porque muitos colonos eram protestantes (oriundos dos países nórdicos e da Alemanha), para quem ler e interpretar a Bíblia era um dever de cada um, ao contrário da religião cristã, em que a leitura da Bíblia era exclusiva do padre.

Podemos considerar, se tivermos em conta apenas os aspetos pedagógicos, que a origem da educação para adultos de uma forma mais formal remonta a 1727, quando Benjamin Franklin fundou, em Filadélfia nos Estados Unidos da América, um grupo composto por 12 pessoas denominado “Junto” ou Leather Apron Club (Clube de Avental de Couro) que, durante 38 anos, discutiu questões sobre a moralidade, filosofia e política da época. Este grupo mais tarde deu origem à criação de inúmeras bibliotecas pelos EUA e à fundação da American Philosophical Society (Sociedade Americana de Filosofia), em 1743.

Em 1825, outro programa de educação de adultos, o Lyceum, teve grande sucesso junto das comunidades mais rurais e afastadas dos centros urbanos. Durante 100 anos este projeto foi responsável pela educação dos moradores rurais.

Ainda nos EUA, no século XIX, foi fundado o movimento Chautauqua, responsável por desenvolver atividades musicais e teatrais, conferências, discussões e estudos para membros de diversas igrejas, que conseguiu atingir um grande número de pessoas aposentadas pelo facto de o programa ocorrer durante o verão (Arruda, 2007).

O termo *Friundervisning* (educação livre) surgiu em 1864, quando alunos da Universidade de Oslo, na Noruega, fundaram uma organização para a promoção do conhecimento académico para a comunidade, uma iniciativa filantrópica denominada Oslo Studenters Fri Undervisning. Estas atividades educativas eram voluntárias e gratuitas. Mais tarde, vários *Friundervisninger* estabeleceram-se em Oslo e outras partes da Noruega. Ainda hoje, cerca de 25% de todos os adultos dos países nórdicos participam todos os anos em cursos livres de educação e formação.

A educação popular em França foi um movimento socioeducativo criado na segunda metade do séc. XIX com a criação da Liga de Educação em 1866. O seu objetivo prioritário era que todos, em particular os grupos socioculturais mais desfavorecidos da sociedade, pudessem aprender, estudar e evoluir, o que, até essa altura, era reservado a uma elite.

A educação de adultos como um processo organizado e intencional tornou-se possível com o advento da sociedade industrial. As primeiras medidas legislativas de educação de adultos nasceram na Noruega, durante a primeira metade do século XVIII, tornando este país o primeiro a ter leis exclusivas para a educação de adultos.

Surgiram mais atividades de educação populares inspiradas, como na Dinamarca e em todos os outros países escandinavos, nos princípios da *Friundervisning*, definidos por Grundtvig.

A educação de adultos surgiu de dois movimentos paralelos: por um lado, o interesse dos patrões e chefias em terem mais trabalho manual disponível, capaz de trabalhar numa atividade produtiva submetida a constantes desenvolvimentos e, por outro lado, o interesse emergente das classes trabalhadoras em aproveitar as novas condições e possibilidades de formação, para progredirem profissional e socialmente.

No virar do século XVIII para o século XIX, em todos os países da Europa industrializada, isto resultou no aumento da criação de novas escolas de formação profissional para adultos ou jovens trabalhadores e de cursos noturnos.

As duas guerras mundiais estagnaram o efeito do desenvolvimento das práticas e orientações da formação, o que foi reforçado pelo estabelecimento de governos ditatoriais. No entanto, foi em 1919, no final da I Guerra Mundial que surgiu pela primeira vez a expressão *lifelong education*, num documento oficial britânico.

Dos anos 1960 em diante, o campo educativo entrou numa fase de constante crescimento e tornou-se num objeto de confronto constante entre os diversos interesses e ideologias. O modelo focado na escola enquanto momento essencial da educação do sujeito e concentrado numa única fase da vida do indivíduo entrou em decadência e ficou obsoleto.

Vale recordar o trabalho de Paulo Freire, inicialmente no Brasil e posteriormente no mundo inteiro, que considerava a educação fundamental para as pessoas e para os povos melhorarem as suas condições de vida e que trouxe igualmente uma nova forma de ver a relação entre aluno e professor. Na visão de Freire, a aprendizagem da leitura e da escrita só faz sentido se for acompanhada de uma capacidade de os aprendentes lerem o mundo, de perceberem onde estão e qual o seu papel na mudança deste.

A noção *Volksoppløring* (educação de adultos) apareceu na linguagem norueguesa nos anos 1960, quando vários documentos oficiais sobre educação de adultos foram escritos. Nos anos 1970, a expressão reapareceu num trabalho preparatório à legislação de educação de adultos, e tornou-se no conceito central da lei, quando foi aprovada em 1976.

Entretanto, surgiu uma grande necessidade de formação, por parte das empresas, Estados e trabalhadores, dado o crescimento e desenvolvimento económico após a II Guerra Mundial. Os movimentos sociais e sindicatos avançaram, a nível mundial, com novas exigências, no domínio específico da educação. Em todos os países, o direito ao acesso à educação e à cultura tornou-se num tema comum, a partir dos anos 1960.

Em 1967, o presidente Johnson dos Estados Unidos da América lançou, com o apoio do governo federal, um vasto programa em favor da "reciclagem profissional" e da educação básica de adultos e a Suécia, por iniciativa do primeiro-ministro Olof Palme, em 1968, foi o primeiro país a criar um sistema educativo recorrente, com o objetivo de tornar possível o regresso à educação, numa larga escala.

Em 1974, o Gabinete Internacional do Trabalho aprovou a convenção n.º 140 que tinha como objetivo iniciar a nível global o direito dos empregados a terem tempo para a formação, durante o período laboral.

O Japão, de 1990 em diante, foi o país que teve uma intervenção mais decisiva, uma vez que fez uma reforma por inteiro do sistema educativo do ponto de vista da aprendizagem ao longo da vida, fundada sob a integração das diferentes oportunidades de formação.

O Relatório de Jacques Delors de 1996 para a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI da UNESCO intitulado "Educação: Um Tesouro a Descobrir" apresentou os quatro pilares da educação ou os quatro tipos fundamentais de educação:

- Aprender a conhecer (adquirir instrumentos de compreensão);
- Aprender a fazer (para poder agir sobre o meio envolvente);
- Aprender a viver juntos (cooperação com os outros em todas as atividades humanas),
- Aprender a ser (conceito principal que integra todos os anteriores).

Analisemos cada um destes pilares. Aprender a conhecer – considerando as rápidas alterações suscitadas pelo progresso científico e as novas formas de atividade económica e social, é inevitável conciliar uma cultura geral, suficientemente ampla, com a possibilidade de estudar, em profundidade, um reduzido número de assuntos. Essa cultura geral constitui, de algum modo, o passaporte para uma educação permanente, à medida que fornece o gosto, assim como as bases, para aprender ao longo da vida.

Quanto ao aprender a fazer, diremos que além da aprendizagem continuada de uma profissão, convém adquirir, de forma mais ampla, uma competência que torne o indivíduo apto para enfrentar numerosas situações, algumas das quais imprevisíveis. Uma competência que facilite o trabalho em equipa que, atualmente, é uma dimensão negligenciada pelos métodos de ensino tradicionais. Os alunos têm a possibilidade de se submeter a testes e de se enriquecer, tomando parte em atividades profissionais ou sociais, simultaneamente aos estudos. Essa é a justificativa para atribuir um valor cada vez maior às diferentes formas possíveis de alternância entre escola e trabalho.

O pilar de aprender a viver juntos e a ser tem que ver com desenvolver o conhecimento a respeito dos outros, da sua história, tradições e espiritualidade. Todos nós seremos obrigados a incrementar a nossa capacidade de autonomia e de discernimento, acompanhada pela consolidação da responsabilidade pessoal na realização de um destino coletivo. E, também, em decorrência de outro imperativo sublinhado por esse relatório: não deixar inexplorado nenhum dos talentos que, à semelhança de tesouros, estão soterrados no interior de cada ser humano. Sem sermos exaustivos, podemos citar a

memória, o raciocínio, a imaginação, as capacidades físicas, o sentido estético, a facilidade de comunicar-se com os outros e o carisma natural de cada um.

Neste mesmo documento, a Comissão evocou, ainda, outra vontade: a sociedade educativa baseada na aquisição, atualização e utilização dos conhecimentos, ou seja, as três funções relevantes no processo educativo.

Com o desenvolvimento da sociedade da informação e a multiplicação das possibilidades de acesso a dados e factos, a educação deve permitir que todos possam coligir, selecionar, ordenar, gerir e utilizar esse volume de informações e servir-se dele. A educação deve, portanto, adaptar-se constantemente a essas mudanças da sociedade, sem negligenciar as vivências, os saberes básicos e os resultados da experiência humana.

Este documento marcou a mudança do uso da expressão “educação ao longo da vida” para “aprendizagem ao longo da vida”, sendo esta “toda e qualquer atividade de aprendizagem, com um objetivo, empreendida numa base contínua e visando melhorar os conhecimentos, aptidões e competências. Os seus principais objetivos são a promoção da cidadania e/ou o fomento da empregabilidade” (Pires, 2002, p. 54).

O Conselho da União Europeia, pela Resolução de 20 de dezembro de 2011, evocou à adoção de uma Agenda Europeia para a Educação de Adultos renovada. De acordo com esta nova agenda, a educação de adultos deve ser encarada como um contributo significativo para se alcançarem os objetivos da Estratégia Europa 2020 (que assenta num "crescimento inteligente, sustentado e inclusivo" para a Europa até 2020).

Os Estados-membros deverão empenhar-se no desenvolvimento da educação de adultos, sendo esta mais uma etapa da aprendizagem ao longo da vida, na qual se interligam todas as competências e saberes obtidos em diversos contextos (formais, informais e não formais) (*site* da Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional – ANEQEP).

Os objetivos do milénio instituídos pelas Nações Unidas²³ em setembro de 2000 consideram a educação um dos pilares do desenvolvimento dos povos e das nações e têm como meta promover a educação do ensino básico universal e assegurar uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.

²³ <https://www.ods.pt/>

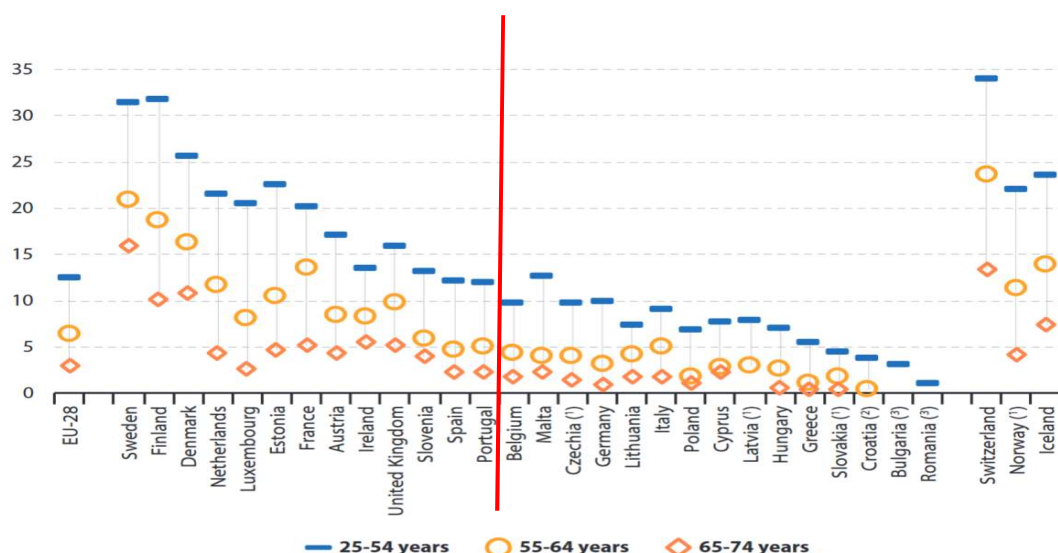
Em 2010, num estudo²⁴, de que foi coautor Mário Centeno, antigo ministro das Finanças (2015-2020), afirmava-se que “a evidência apresentada neste artigo aponta para a importância crucial de estabelecer um ambiente institucional que beneficie o investimento dos indivíduos na educação. Numa perspetiva dinâmica, torna-se necessário promover um conjunto coerente de políticas que preserve os retornos educacionais, alinhando os incentivos dos indivíduos com os da sociedade como um todo”. Podemos indicar ainda a frase atribuída a Derek Bok, antigo presidente da Universidade de Harvard (2006-2008): “Se acham que a educação é cara, tentem a ignorância”.

Em 2018, cerca de 12,6% da população da UE-28 com idades entre 25 e 54 anos participou em ações de educação e formação formais e não formais, uma percentagem que caiu para 6,4% entre as pessoas com idade entre os 55-64 anos e para apenas 3,1% para pessoas de 65 a 74 anos.

De acordo com os números para toda a população adulta (18 a 74 anos), como é habitual, são os países nórdicos os que apresentaram as maiores taxas de participação em programas de educação e formação (gráfico 6).

Gráfico 6 – Taxa de participação em projetos de educação e formação (formal e não formal) na Europa, por idades

²⁴ Nuno Alves, Mário Centeno e Álvaro Novo, “O Investimento em Educação em Portugal: Retorno e heterogeneidade”, em *Boletim Económico do Banco de Portugal* (primavera de 2010), p. 36.



Fonte: Ageing Europe, Looking at the Lives of Older People in the EU, 2019

Este conceito da aprendizagem ao longo do ciclo de vida (*lifelong learning*) implica uma orientação no sentido de reorganizar os sistemas de ensino e construção de uma sociedade de conhecimento. Entender a aprendizagem como resultado que se espera da educação, da formação e da capacitação de adultos implica também aumentar a consideração da potencialidade cognitiva de aprendizagem de todos os sujeitos de qualquer idade. A ALV desde “o seu surgimento evidencia que seus ideais se baseiam no diálogo e na cooperação e na noção de que os sujeitos têm de assumir o compromisso de se autoeducar e autoesclarecer, por meio de si próprios e pela partilha com os outros” (Jacob, 2014, citado por Torres L., e Carrião (2017, p. 45).

Vamos considerar a aprendizagem ao longo da vida como “toda e qualquer atividade de aprendizagem, com um objetivo, empreendida numa base contínua e visando melhorar conhecimentos, aptidões e competências, e os seus principais objetivos são a promoção da cidadania e o fomento da empregabilidade. A aprendizagem ao longo da vida é entendida como uma prioridade política europeia, sendo expressa a preocupação de alcançar um crescimento económico dinâmico, reforçando simultaneamente a coesão social” (Pires, 2002, p. 54).

Nesta definição estão presentes todos os pontos fundamentais da ALV:

- Que todos os processos são de aprendizagem (o formal, o informal e não formal).
- Que todas as formas de aprendizagem contam.
- Que a aprendizagem é contínua, não tem um início ou fim.

- Que os seus grandes objetivos são o desenvolvimento pessoal para uma melhor integração na comunidade e obter competências para ser melhor trabalhador e, com isso, promover o desenvolvimento económico e tecnológico de um país/região.
- Que a educação promove o conhecimento e, com isso, a coesão e organização social.
- Que a educação/formação deve ser uma prioridade nacional e europeia.

O desenvolvimento da aprendizagem ao longo da vida em Portugal é relativamente recente e é sobretudo com o Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida de 2000, em conformidade com as conclusões do Conselho Europeu de Lisboa²⁵, que este tema assume uma maior importância.

A ALV é hoje um conceito assente e enraizado, quer nas pessoas, nos Estados e nas organizações e assenta na ideia que a formação e o ensino não terminam nos bancos da escola ou na faculdade, mas que acompanham a vida da pessoa até ao seu término.

A ALV está muito associada à teoria do capital humano²⁶ que defende que o investimento na educação e na formação de competências é tão significativo para o crescimento económico quanto o investimento em máquinas e equipamentos.

Esta teoria, como iremos ver, terá consequências na ALV e na educação para adultos e seniores. A ALV não deve ter só objetivos profissionais ou de carreira, mas principalmente objetivos de valorização pessoal e social.

A perspetiva da aprendizagem ao longo da vida é fortemente influenciada pela teoria do capital humano, já referida, que parte do princípio que o investimento na educação/formação se traduz de uma forma direta no desenvolvimento económico. A aprendizagem ao longo da vida tem o pressuposto de uma aprendizagem virada para o emprego, para o desenvolvimento económico e para a competitividade.

Neste contexto surge uma visão muito limitada da aprendizagem, apenas focada no mercado laboral e na vida profissional.

Hoje, a educação não é apenas fundamental na sua fase inicial (escolarização básica e secundária), mas deve acompanhar o indivíduo ao longo da sua vida.

²⁵ Este documento foi elaborado pela Comissão Europeia com vista à implementação de uma “estratégia de aprendizagem ao longo da vida” e pretende ser um instrumento orientador do debate e da reflexão à escala europeia, no âmbito do método aberto de coordenação preconizado pela Cimeira de Lisboa (março de 2000).

²⁶ A designação “capital humano” foi usada pelo economista Adam Smith em 1776 e foi aprofundada em 1960 por Theodor Schulz e Gary Becker.

Mencionando Cavaco (2012), o discurso que enquadra a perspetiva da ALV centra-se na responsabilidade individual. A aprendizagem é entendida como um direito e um dever que os indivíduos devem assumir para evitar situações de exclusão social e profissional. A teoria referente a esta perspetiva expressa pela Comissão Europeia facilmente teve eco em organismos como a Unesco.

A Unesco usou a narrativa da responsabilização individual, ao defender que “os indivíduos devem assumir e responsabilizar-se pela sua vida” (Unesco, 1997b, p. 137, citado por Cavaco, 2012). Subentende-se que cada um, individualmente, deve responsabilizar-se pelo seu sucesso e pelo seu fracasso, lógica que conduz ao agravamento das desigualdades sociais, colocando alguns grupos sociais e etários numa situação desfavorável, especialmente os idosos, porque estes raramente têm os meios para aceder e gerir a informação e não interiorizam, por várias razões, a necessidade da “gestão de si”.

Exigir às pessoas que sejam responsáveis pelo crescimento e evolução do seu saber é, no caso dos idosos como noutros públicos mais vulneráveis, uma instância que os coloca em desvantagem e gera desigualdade de oportunidades.

Esta perspetiva gera desigualdades e penaliza os adultos e os idosos que não tiveram acesso a uma boa formação de base. Como tal, a ideia de promover uma nova oportunidade para aqueles cuja escolaridade “foi marcada pelo insucesso e a ideia de promover formação às pessoas em maior dificuldade não encontrou o seu caminho” (Dubar, 1996, p. 19, citado por Cavaco, 2012).

Desta forma, e apesar da sua retórica de chegar a todas as idades, a ALV, seja por motivos burocráticos ou ideológicos, na verdade centra toda a sua atenção e intenção na população ativa e maioritariamente entre os 20 e 60 anos.

Mesmo a nível europeu, a educação para os seniores continua a ser desvalorizada, nos documentos oficiais da Comissão Europeia, nomeadamente no Livro Branco da Educação e Formação (Comissão Europeia, 1995) e no Memorando da Aprendizagem ao Longo da Vida (Comissão Europeia, 2000). São mencionados como destinatários destas políticas apenas os jovens e os adultos ativos. Os idosos não são referidos nestes documentos que orientam as políticas de educação e formação no espaço da União Europeia. E se no discurso escrito surge a “importância de se promover igual oportunidade de acesso a pessoas de todas as idades, a experiências diversificadas e ricas de aprendizagem” (Eurostat, 2011, p. 67), a recolha e tratamento dos dados são limitados às pessoas entre os 25 e 64 anos.

A Unesco tem recomendado vivamente que os países se envolvam seriamente com iniciativas apropriadas de ALV para adultos mais velhos e é preocupante saber que apenas 9% dos países identificaram os idosos/aposentados como um grupo-alvo importante para estas iniciativas (UIL, 2016).

Paradoxalmente, estatísticas oficiais, nacionais e internacionais, tendem a fazer “desaparecer” mais de um quinto da população portuguesa, cerca de dois milhões de cidadãos com mais de 64 anos. Estamos perante aquilo que Natália Alves (2018) designou por um “genocídio estatístico” que tende a apenas considerar os adultos que estão em idade ativa.

2.2 – Evolução histórica da educação de adultos até 1975

Por diversos motivos históricos, culturais e sociais, a educação da população de maneira geral nunca foi uma prioridade para os governos portugueses, da monarquia às repúblicas. Durante muitos séculos, o ensino esteve reservado para uma pequena elite, muito associada ao clero e quase inacessível à população comum e onde a educação básica era praticamente inexistente no nosso país.

E isto apesar de termos uma das universidades mais antigas do mundo, a Universidade de Coimbra, fundada em 1290 (a Universidade de Salamanca, a mais antiga de Espanha, foi criada anteriormente em 1218). Provavelmente uma das primeiras tentativas no mundo de organização de um ensino primário oficial foi a remota Carta de Lei de 6 de novembro de 1772 emitida pelo Marquês de Pombal no reinado de D. José I. A escolaridade obrigatória em Portugal tem sido estabelecida em 1835 pelo Regulamento Geral da Instrução Primária, fruto da Revolução Liberal de 1820.

Este desinteresse, originado por diversas causas, pela educação e formação em Portugal por reis, ministros e demais governantes, traduziu-se, em meados dos séculos XIX e XX, por uma das taxas mais elevadas de analfabetismo da Europa, que ainda em 2011 era de 5,2% (INE, 2012), como mencionado anteriormente.

Vejamos como exemplo: em 1842-44 a taxa de alfabetização na Suécia era de 71% e em Portugal era de 13% (tabela 5).

Tabela 5 – Taxa de escolarização na Europa de 1814 a 1916

País	Ano	% de escolarização
França	1882	75

EUA	1916	72
Suécia	1842	71
Prússia*	1763	67
Bélgica	1914	62
Dinamarca	1814	58
Espanha	1838	42
Irlanda	1892	38
Itália	1877	29
Grécia	1831	20
Portugal	1844	13

* O reino da Prússia foi dissolvido em 1918 e ocupava parte dos atuais territórios da Alemanha, Polónia e Países Bálticos.

Fonte: Soysal & Stang, 1989, p. 278, citado por Candeias.

Para Mónica (2008), as principais causas desta situação são “As elites políticas que consideravam um desperdício o ‘povo’ estudar e, por outro lado, o ‘povo’ que preferia ter os filhos a trabalhar e ajudar no parco rendimento familiar do que ir para a escola”.

Como será fácil de constatar, se a população não tem oportunidade de aprender e de estudar enquanto jovem, o mais provável será não ter grande apetência pela formação/educação quando for mais velha. Como consequência, Portugal, além de ter uma elevada taxa de analfabetismo, tem também uma das taxas mais baixas de frequência de cursos para adultos e de participação em programas de aprendizagem ao longo da vida.

No nosso país, os ideais vindos dos Estados Unidos e de França baseados no diálogo e na cooperação, e no conceito de que as pessoas se devem autoeducar e autoesclarecer através de si próprias e pela partilha de conhecimentos com a comunidade, tiveram alguma afirmação com a criação da Academia de Estudos Livres, sociedade de instrução fundada em Lisboa em 1889 que rapidamente atingiu grande atividade.

Por volta de 1910, são criados os Centros Republicanos/Escolas Populares com dois objetivos específicos: promover as ideias republicanas e seculares (ideias democráticas de acordo com o significado da palavra naquele tempo), desenvolver a educação básica e combater a desigualdade. Com vista a sobreviver ao período fascista, este tipo de associações afastou-se da educação primária convencional, embora na prática encobrissem uma atividade cultural mais vasta que estava mais virada para os trabalhadores e o público não sectário (até anticlerical). Com o 25 de Abril preocuparam-se em desenvolver a educação cívica.

“A República fez da instrução e da educação popular uma das grandes bandeiras do seu ideário político, tanto antes como depois do derrube da Monarquia. Servia de exemplo a essa prática a frase atribuída a Danton por António José de Almeida na revista *Ama Nacional*, de fevereiro de 1910: ‘Depois do pão, a educação é a primeira necessidade dum povo’” (Matos, 2010).

De salientar igualmente os nomes do Conde Ferreira e Irene Lisboa, entre outras individualidades, que muito fizeram pela educação em Portugal. O Conde Ferreira, de seu nome Joaquim Ferreira dos Santos, nasceu em Vila Meã, arredores do Porto, em 4 de outubro de 1786 e faleceu em 24 de março de 1886, data assinalada nas dezenas de escolas que se construíram em Portugal com o seu dinheiro ganho em negócios no Brasil e Angola. Quando regressou a Portugal, dedicou-se à política e à filantropia, especialmente na educação. No seu testamento disponibilizou 144.000.000 réis (mais de 3.000.000 € hoje) para a construção de 120 escolas. As construções tinham requisitos específicos no que foi a primeira planta escolar a nível nacional, com duas salas e um espaço para habitação do professor. Também doou edifícios e dinheiro para a saúde, nomeadamente para o equipamento agora denominado Centro Hospitalar Conde de Ferreira no Porto.

Irene Vieira Lisboa nasceu em Arruda dos Vinhos no dia 25 de dezembro de 1892 e faleceu em 25 de novembro de 1958. Foi escritora, professora e pedagoga portuguesa. Formou-se na Escola Normal Primária de Lisboa, continuando os seus estudos na Suíça, França e Bélgica, onde se especializou em Ciências de Educação, permitindo-lhe escrever várias obras sobre assuntos pedagógicos, educação primária e de infância. Enquanto inspetora orientadora do ensino, reformulou profundamente o programa existente, tentando acabar com as funções de um órgão estatal até aí consagrado exclusivamente ao controlo ideológico, administrativo e disciplinar dos docentes. Por este motivo, foi afastada do cargo.

A reforma do ensino primário de 1911 incluiu o ensino infantil e o ensino normal primário. Dois conhecidos escritores e pedagogos criam essa reforma, João de Barros e João de Deus, este último autor da famosa “Cartilha Maternal”, método de ensinar a ler que foi utilizado até aos anos 1930. Com ele surgem os primeiros “jardins-escola” ou “jardins de infância”.

No entanto, nos primeiros 30 anos do século XX, a taxa de analfabetos apenas regrediu 12,8%. E se considerarmos o ciclo de mais intensa atividade política do novo regime (1910-1920), a taxa de regressão correspondente não vai além de 4%.

O exemplo da Academia de Estudos Livres, de cuja atividade saiu a Liga de Educação Nacional e a Sociedade de Estudos Pedagógicos, frutificou na Universidade Livre e na Universidade Popular Portuguesa (UPP). Esta foi fundada em 1919 por um grupo de intelectuais e de trabalhadores, por iniciativa de Ferreira de Macedo, com o objetivo de difundir a instrução e a cultura. A UPP correspondeu aos anseios das classes trabalhadoras elevarem o seu nível cultural com a ajuda de intelectuais de posições avançadas, dentro da ideia de que a cultura pode e deve ser um instrumento da emancipação individual e coletiva do homem.

As escolas populares, cujo lema é “Aprender para a vida” são instituições de ensino voltadas para adultos, jovens e pessoas com menores habilitações, em que se ensinam cursos de educação geral e vocacional em variados tópicos como letras, música, artes, línguas, jornalismo, educação fundamental e *media*, com princípios de ética, moral e democracia implícitos. Diferem de outras instituições de ensino pela sua informalidade no ensino, pelo facto de não realizarem exames finais nem concederem diplomas e oferecerem cursos intensivos de dois a seis meses. Em 2020, estes estabelecimentos funcionam também em regime de internato.

Em Portugal, como já mencionado, o movimento das universidades populares (UP) surgiu apenas nos finais do século XIX com o objetivo de democratizar o acesso ao conhecimento e à formação cultural, científica e técnica nas diversas áreas do saber e da atividade social.

Parafraseando Mário Trindade (2009), “basicamente é impossível explicar o que é uma Escola Popular. Uma breve e grosseira definição podia ser um género de escola para adultos que põe a tónica, de uma maneira geral, na educação para a vida. Mas isto falha por defeito, pois as palavras são poucas e escondem a verdade. Para entender as escolas populares, para além das palavras, é preciso experimentá-las. Trata-se, afinal de contas, da única e mais original contribuição da Dinamarca para o pensamento universal da educação popular”.

Na década de 1930, com a instalação do regime ditatorial, foram encerradas todas as UP, pois estas eram espaços de liberdade com uma perspetiva de liberdade democrática e de dar a toda a gente a possibilidade de acesso ao conhecimento e à cultura. Após o 25 de Abril de 1974, recomeçaram em força as atividades das UP, embora muito politizadas. A 25 de junho de 1979 é criada a Universidade Popular do Porto, a única resistente desse tempo ainda em atividade. Nos últimos cinco anos, foram criadas a UP de Almada e a UP de Gandaia (Almada).

Com o surgimento do Estado Novo (1923-1974), “Os programas são reduzidos à aprendizagem escolar de base, proíbe-se a coeducação, reduz-se o ensino primário, extinguindo-se o complementar e as escolas normais superiores, e criam-se nas regiões rurais os “postos de ensino”, cujos “mestres” – os regentes escolares – em muitos casos sabiam apenas ler e escrever, sendo-lhes, no entanto, exigida uma comprovada idoneidade moral e política. O combate ao analfabetismo deixa de ser considerado uma prioridade, já que a ignorância da leitura e da escrita evita, na perspetiva vigente, a contaminação de doutrinas consideradas perniciosas e desestabilizadoras”. (OEI (s/d), p.20).

Mesmo durante este período em que existiu uma real expansão da rede escolar primária, esse crescimento estava mais motivado por razões ideológicas e políticas do que por quer ensinar e formar as pessoas.

A educação de adultos no nosso país começou a nível oficial na década de 1950, através do Plano de Educação Popular. Desejava-se, desta maneira, aumentar o cumprimento da escolaridade obrigatória, através dos cursos de educação para adultos. Também a Campanha Nacional de Educação de Adultos (1952-1954) aumentará o número de alunos inscritos, embora sem resultados apreciáveis. As Linhas Gerais da Reforma e do Ensino Superior dessa época referem pela primeira vez a Educação Permanente e foram criados cursos gerais do ensino liceal noturno e reestruturados os cursos do ensino técnico e os cursos de educação básica para adultos.

A escolaridade obrigatória passa a quatro anos (1956), apenas para os alunos do sexo masculino e adultos. O alargamento às crianças do sexo feminino só se fará em 1960.

No entanto, o problema do analfabetismo, que é estrutural e decresce com grande lentidão, não é influenciado por tais medidas político-administrativas. Nos anos 1930 a 1960, a taxa de analfabetismo em Portugal continuava muito alta, mesmo comparado com outros países do Sul da Europa ou da América do Sul. Em 1930, essa taxa era em Itália de 40%, na Grécia de 47%, em Cuba de 56%, no Brasil de 58% e em Portugal de 62% (ver mais dados relativos a Portugal e Espanha na tabela 6).

Tabela 6 – Evolução comparativa das taxas de analfabetismo entre Portugal e Espanha, entre 1900 e 1960

Ano	Portugal	Espanha
1960	30	20
1930	62	43

1910	70	48
1900	76	55 (-21%)

Fonte: Portugal: Nóvoa, 1992, p. 475
Espanha: Nuñez, 1993, p. 91 citado por Candeias

Nas primeiras décadas do século XX existiam em Portugal quatro ideologias sobre a educação oriundas dos socialistas, dos salazaristas, dos republicanos e dos anarcossindicalistas. Estes, por sua vez, podiam dividir-se em dois grupos conforme os seus interesses na educação. Os salazaristas, que receavam um povo culto e letrado, e, por outro lado, os republicanos, socialistas e anarcossindicalistas, que desejavam um povo alfabetizado, para assim poderem replicar e divulgar as suas ideias. Em comum os quatro grupos viam a escola e a educação como uma forma de controlar as massas e de doutrinação dos seus ideais.

Para os republicanos, a escola primária servia para promover a igualdade e laicidade, para os anarcossindicalistas a escola servia para ensinar ao povo a fazer a revolução, para os socialistas e para os salazaristas a escola devia ajudar a manter o *statu quo* da hierarquia social²⁷.

Salazaristas, socialistas e republicanos definiam uma educação controlada pelo Estado e longe da igreja, enquanto os anarcossindicalistas queriam a escola submetida a um controlo local e operário.

Durante o Estado Novo o número de escolas a funcionar aumentou ligeiramente, porque, como exposto anteriormente, os ideólogos do regime receavam os efeitos de uma massificação da escolarização sobre o tecido social. Aliás, Salazar (chefe do governo entre 1932 e 1968) considerava “mais urgente a constituição de vastas elites do que ensinar o povo a ler. É que os grandes problemas nacionais têm de ser resolvidos, não pelo povo, mas pelas elites enquadrando as massas” (Anais, 1948).

E Salazar não estava sozinho nestes pensamentos. Virgínia de Castro e Almeida numa entrevista ao jornal *O Século*, de 5 de fevereiro de 1927, questiona “que vantagens [o povo] foram buscar à escola? Nenhuma. Nada ganharam. Perderam tudo. Felizes os que esquecem as letras e voltam à enxada (...) A parte mais linda, mais forte e mais saudável da alma portuguesa reside nesses 75% de analfabetos” ou a comunicação do

²⁷ O ministro da instrução Eusébio Tamagnini (1880-1972) aplicou à escola portuguesa uma base “científica” do psicólogo americano Terman que defendia que o nível mental dos alunos era variável. Deste modo, Tamagnini concluiu que os alunos portugueses se podiam dividir em 5 grupos: ineducáveis (8%), normais estúpidos (15%), inteligência média (60%), inteligência superior (15%) e notáveis (2%) e que por estes motivos a escola nunca podia ser única e igual para todos. Citado por Mónica (1980, p. 514).

deputado da Assembleia Nacional Querubim Guimarães, em que afirmou que os feitos mais gloriosos dos portugueses, os Descobrimientos ou a Reconquista Cristã, tinham sido feitos por analfabetos e, como tal, não havia necessidade de ensinar a ler uma nação tão valente (Mónica, 1980, p. 509-510).

Todavia, também no seio dos salazaristas existiam pessoas que consideraram que se devia promover a educação, para esta servir como um instrumento de controlo social e instrumento de mobilização do apoio das massas à revolução nacional.

O povo, por norma iletrado, não entendia as vantagens da educação dos seus filhos, valorizando muito mais a presença dos filhos no trabalho diário e como fonte de receita. “pelo menos para um grande número de camponeses, ler e escrever era um luxo dos privilegiados, não uma necessidade de povo trabalhador, que precisava acima de tudo da ajuda dos filhos a fim de contribuir para a manutenção de uma precária economia familiar” (Mónica, 1980, p. 504). Mónica (1980, p. 504) afirma ainda “A indiferença em relação à instrução era parte de uma atitude de resignação face a coisas que, aos olhos dos camponeses, eram inatingíveis e que, por serem de tal forma longínquas, nem pensáveis eram”.

2.3 – Evolução histórica da educação de adultos depois de 1975

Após o 25 de Abril de 1974, a educação volta a sofrer uma série de alterações fruto da liberdade e das novas teorias e ideologias. Posteriormente, em 1979, com a elaboração do Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Bases de Adultos, tentou-se promover permanentemente uma educação de adultos, utilizando uma via educativa não formal e a criação de um verdadeiro subsistema de educação de adultos, mas nunca se conseguiram alcançar os objetivos previstos. “Procurava-se partir do que os adultos possuíam (e não do que lhes faltava), nomeadamente a cultura popular, o saber, o saber dizer, o saber fazer, saberes estes que seriam posteriormente articulados com a escola e o trabalho, através de iniciativas de formação profissional e da educação popular” (Melo e Benavente, 1978, pp. 16-19).

A Constituição da República Portuguesa de 1976 estabeleceu no Art.º 73.º que todos têm acesso à educação, reforçando deste modo o trabalho levado a cabo até então. Este diploma definiu que caberia ao Estado a democratização da educação, através da dinamização de diversas modalidades de educação (formal e não formal), contribuindo por essa via para a igualdade de oportunidades, para a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, para o desenvolvimento pessoal e social dos cidadãos,

bem como para a promoção do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida coletiva.

A corrente de educação popular tem um papel decisivo na elaboração do Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base dos Adultos, de 1979, com os objetivos de, segundo o Ministério da Educação, “reduzir o analfabetismo e expandir o acesso dos adultos à escolaridade obrigatória, bem como articular estas ações de educação de base de adultos com a educação popular e a formação profissional. Procurava-se por essa via desenvolver ações que privilegiassem a qualidade da ação educativa, contemplassem a diversidade de formas de analfabetismo, evitassem a regressão cultural e atendessem à diversidade de necessidades educativas básicas tornadas evidentes no desenvolvimento da política anterior” (Ministério da Educação, 1979, p. 75).

De acordo com Lopes e Barros (2016, p. 89), neste período pós-Estado Novo/Ditadura, há uma primeira fase de expansão exponencial do campo da educação de adultos (entre 1974 e 1976), seguida de um etapa de limitações ao crescimento amplo e diversificado auspiciado no período revolucionário, que normalizou entre 1976 e 1986 e estabilizou entre 1986 e 1996 a oferta pública de educação de adultos numa lógica de segunda oportunidade e de formação profissional.

A política pública de desenvolvimento do setor da educação de adultos no Portugal democrático, tal como noutros setores da formação social portuguesa, “foi herdeira de um obscurantismo programado, com lhe chamou Melo (2003), vigente durante o longo regime salazarista do Estado Português” (Lopes e Barros, 2016, p. 79).

Em 1979, é criada a primeira universidade para a terceira idade em Portugal, a Universidade Internacional para a Terceira Idade de Lisboa e, em novembro de 1985, é organizado o 1.º congresso da então recentemente criada APCEP – Associação Portuguesa para a Cultura e Educação Permanente (ver www.apcep.pt).

Em 1986, é aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86), que definiu a educação de adultos como subsector que integrou duas ofertas, o ensino recorrente e a educação extraescolar. O ensino recorrente foi a oferta mais significativa em termos de adultos inscritos, professores e escolas (sobretudo públicas) envolvidos.

De 1996 a 2006, surgem novas instituições e novos processos que, dependendo dos diferentes governos, vão avançar ou retroceder. Os governos eleitos avançaram com um conjunto de propostas que visaram “relançar a política de educação de adultos”. O trabalho então levado a cabo permitiu o surgimento do S@ber + Programa para o

Desenvolvimento e Expansão da Educação e Formação de Adultos, da responsabilidade da Agência Nacional para a Educação e Formação de Adultos – ANEFA.

“Neste período, começa a verificar-se uma característica que se tem revelado estruturante nas políticas públicas em Portugal: o carácter descontínuo e intermitente das orientações, o que tem originado um desenvolvimento fragmentado da educação de adultos” (Lima, 2005).

Em 2005, surge a iniciativa Novas Oportunidades por parte do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, apresentada publicamente no dia 14 de dezembro. Este programa que foi contestado por muitos e reconhecido por outros, foi um passo em frente para a educação de adultos. As Novas Oportunidades são a oferta educativa e formativa mais significativa para os adultos em Portugal, procurando elevar os seus níveis de formação e qualificação. Este programa englobava os cursos Educação e Formação de Adultos (EFA) e o Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC).

Em 2007, é publicado o Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro, que cria o Sistema Nacional de Qualificação que daí em diante se torna a base do sistema de formação em Portugal e proporciona instrumentos como o Catalogo Nacional de Qualificação, a Tabela Nacional de Qualificações, a formação modular ou o Sistema de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa (SIGO).

“Há, no entanto, que reconhecer que os cursos se desenvolvem num padrão escolarizado, não obstante se procure uma maior adequação dos conteúdos às situações da vida quotidiana. Saliente-se ainda que o reconhecimento, validação e certificação de competências não deve por si só passar de imediato à emissão de um certificado, ocorrendo daí o risco da perda de valor social dos certificados e diplomas; a RVCC deve servir, apenas e sempre, de base a uma formação centrada no indivíduo na perspetiva da educação, tendo como intenção secundária a sua aplicação ao contexto de trabalho onde se encontra inserido ou ao contexto do meio profissional, da sua área envolvente de modo que a inclusão socioprofissional seja facilitada” (Almeida, 2009).

Como já referido, se a educação básica/alfabetização nunca foi prioritária para os governos portugueses, pelo menos na prática, dado que na teoria e nos discursos é regularmente apontada como “essencial para o futuro”, um “desígnio nacional” ou nas

palavras do antigo primeiro-ministro António Guterres “uma paixão”²⁸, a educação de adultos é quase inexistente.

“Nestes últimos anos (1980-2016), a escolarização dos adultos apresenta um panorama de irregularidades com altos e baixos. Descurada, desprezada e negligenciada pelos nossos políticos, que, focalizados nas questões iminentes da escolarização obrigatória, descaram as oportunidades que se impõem para aqueles que deixaram de prosseguir estudos por circunstâncias da vida, ou por não terem agarrado a oportunidade surgida no seu tempo” (Lima, 2019, p. 149).

Os números recentes evidenciam um quadro consternador, pois se o analfabetismo diminuiu substancialmente entre 1970 (25,7%) e 2011 (5,2%), Portugal, em 2016, continuava em último lugar da tabela a nível europeu. “Contudo, é incompreensível e inaceitável a letargia com que olham a educação de adultos, mau grado o trabalho meritório exercido nesta área por escassas instituições, mas sobretudo pelas academias seniores, grandemente negligenciadas” (Lima, 2019, p. 150).

Um projeto europeu importante nesta área foi o programa Grundtvig, criado em 2008, de intercâmbio de projetos educativos para adultos a nível europeu, substituído pelo programa ERASMUS + em 2014.

Em 2001 é fundada a Associação Portuguesa de Educação e Formação de Adultos (APEFA). Em 2005, surge a Associação Rede de Universidades da Terceira Idade e, em 2006, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, é criado o primeiro Programa de Estudos Universitários para Seniores.

Em 2008, nasce a Associação Direito de Aprender, com o intuito de promover e debater a educação/formação como um direito inalienável das pessoas adultas e que promoveu durante alguns anos a Semana Aprender ao Longo da Vida, em que eram apresentados dezenas de casos de sucesso de ALV. A 17 de fevereiro de 2017, no Porto, foi criada a Rede Mundial de Projetos Educativos para maiores de 50 anos (RIPE), durante a 1.ª Conferência Científica de Projetos Educativos para Maiores de 50 anos.

É de evidenciar que entre 2010 e 2016 não funcionaram os cursos certificados de alfabetização para adultos. Entretanto, o XVIII Governo Constitucional (2009-2011) criou os Centros Novas Oportunidades (CNO), extintos mais tarde, em março de 2013, tendo dado lugar aos Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional (CQEP) “na construção de pontes entre os mundos da educação, da formação e do emprego, numa

²⁸ “Paixão pela educação” foi uma das frases-chave do governo liderado por António Guterres entre 1995-2002.

perspetiva de aprendizagem ao longo da vida”, tutelados pelo Ministério da Educação, Ministério da Economia e do Emprego e Ministério da Solidariedade e da Segurança Social. Os sucessores dos CNO, os CQEP, começaram a funcionar no ano letivo de 2013-2014, sendo atualmente designados por Centros Qualifica (Lima, 2019), sendo a ANEQEP a entidade gestora destes projetos.

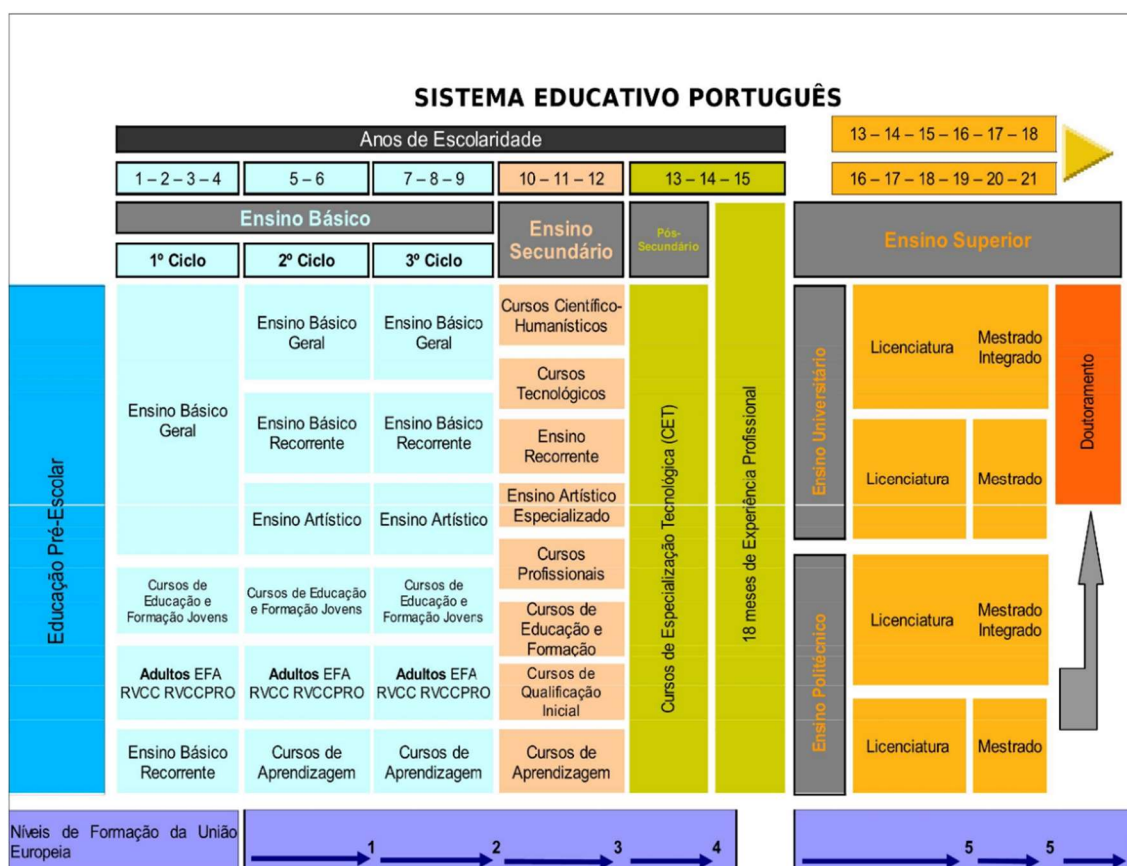
Uma referência ao programa Maiores de 23, criado pelo Decreto-Lei n.º 64/2006, de 21 de março, que facilita e promove o ingresso ao ensino superior das pessoas com mais de 23 anos que, mesmo não possuindo habilitações específicas, possuam experiência profissional ou competências que lhe permitam ingressar numa faculdade.

Graficamente o sistema de ensino oficial, incluindo a ALV, em Portugal está estruturado como representado na figura 7.

Na Universidade de Lisboa, entre 2007 e 2012, entraram 832 alunos através deste programa, dos quais 19,5% tinham mais de 43 anos e 87% tinham uma atividade profissional remunerada (Petró, 2012). Como referido anteriormente, na Universidade de Lisboa, apenas 0,5% dos alunos tem mais de 63 anos, o que dá a entender que o público idoso não está muito interessado em frequentar ou concluir cursos superiores tradicionais.

Dados mais recentes continuam a mostrar que o número de seniores e idosos é muito reduzido nas universidades e politécnicos do país. Os maiores de 50 anos representam apenas 2,2% do total de alunos inscritos e 1,9% dos diplomados, sendo que a maioria frequenta os mestrados ou doutoramentos (tabelas 7 e 8 e gráfico 8).

Figura 7 – Sistema de ensino oficial português



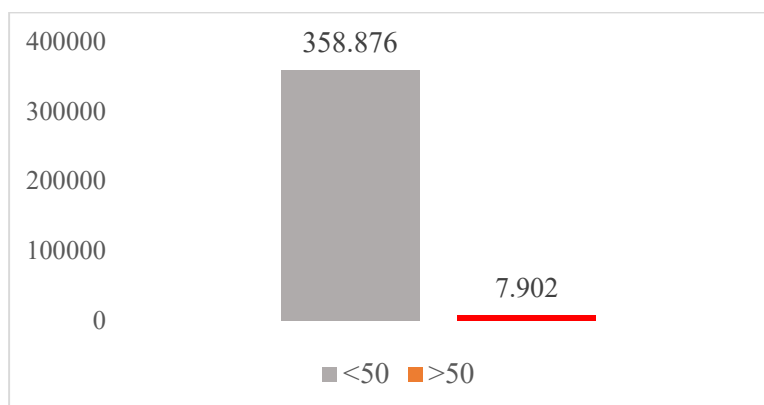
Fonte: Associação de País e Encarregados de Educação da Escola Secundária da Trofa

Tabela 7 – Total dos alunos inscritos no ensino superior, por idades e género

Idade	Total	%	homens	%	mulheres	%
Total	366.778	100%	169.732	46%	197.046	54%
<50	358.876	97,8%	165.610	46%	193.366	47%
>50	7.902	2,2%	4.122	53%	3.680	47%

Fonte: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, 2017-2018

Gráfico 7 – Total de alunos inscritos no ensino superior por idades



Fonte: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, 2017-2018

Tabela 8 – Diplomados em cursos/ciclos de estudos que conferem nível CITE de ensino superior, por curso/ciclo de estudos e idade/grupo etário

Idade	Total	%	TESP		Mestrado	Mestrado	Doutoramento
			*	Licenciatura	Integrado	2.º ciclo	
Total	78.610	100%	3.693	47.908	8.461	16.315	2.233
<50	77.093	98.1%	3.662	47.348	8.411	15.787	1.885
>50	1.517	1.9%	31	560	50	528	348
>50	Em %	1.95	0.8%	1.2%	0.6%	3.2%	15.6%

Fonte: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, 2017-2018

* Curso Técnico Superior Profissional

Se somente 1,2% fez a licenciatura com mais de 50 anos, já o número de doutorandos com mais de 50 anos representa 15,6%. Referindo-nos a dados do Brasil, entre 2011 e 2016, a percentagem de pessoas com mais de 50 anos a frequentar cursos superiores era de 2,2% (INEP/MEC²⁹, 2018).

O envolvimento na aprendizagem diminui com o aumento da idade, manifestando uma tendência predominante de queda na participação de adultos mais velhos, de acordo com um número considerável de estudos conduzidos em diferentes países (Tam, 2013; Guglieman, 2010; Findsen & Formosa, 2011, etc.), citado por Saloméja (2015).

²⁹ <https://www.gov.br/mec/pt-br>

De uma forma geral, para Matos (2010), “Por detrás do insucesso escolar que hoje todos lamentamos, da repetência e do abandono precoce, do desinteresse e da indisciplina que infestam os nossos recreios e as nossas aulas, projeta-se ainda o fantasma do analfabetismo da população, das famílias, também elas, já abandonantes precoces do processo escolar, dos pais e das mães que carregam consigo histórias pouco amáveis sobre a sua experiência escolar – o que, necessariamente, não constitui um bom contexto educativo, propício ao desenvolvimento de apetências escolares indispensáveis à formação de expectativas positivas face à mensagem escolar”.

Os distintos projetos educativos e formativos para adultos que existiram em Portugal nunca conseguiram criar um currículo específico para a educação de adultos que fosse alternativa ao sistema de ensino tradicional, antes pelo contrário. Algumas das falhas nos vários projetos de educação para adultos estiveram relacionadas com a avaliação dos adultos (que tem que incidir nos seus conhecimentos adquiridos ao longo da vida e não só nos conhecimentos retidos nas aulas); com a formação dos formadores/professores (que têm de ter metodologias adaptadas aos adultos e “cortar” com os hábitos dos professores do ensino normal) e com os *curricula* dos cursos (que têm de ser mais práticos e ativos do que teóricos). Mormente todo o esforço e trabalho que têm sido feitos nos últimos anos neste setor tendo em vista a melhoria das práticas.

2.4 – A especificidade e motivação da educação para seniores e idosos

Após analisarmos a evolução da educação de adultos e ao longo da vida no mundo e em Portugal, podemos considerar que a educação e a formação podem ser um grande aliado do envelhecimento ativo e de uma velhice mais positiva e inclusiva. A Unesco refere, em 1986, “a importância da promoção de atividades educativas e culturais para uma melhor assunção, por parte dos reformados e idosos, do seu próprio envelhecimento, para lhes assegurar melhores condições de existência e, ainda, para fazer com que as sociedades beneficiem da sua longa experiência (p. 29)” e “Trabalhos de investigação gerontológica (Projeto PAQUID) apresentam resultados consistentes com o que vimos referindo: as pessoas mais escolarizadas estão duas vezes mais representadas entre as pessoas autónomas mais velhas. O que nos permite afirmar que melhores níveis de escolarização e de participação social estão associados a níveis de autonomia e de bem-estar nas idades avançadas (Quaresma, 2008, p. 40).” ou podemos retomar até a antiguidade em que Aristóteles afirmava que “A cultura é o melhor conforto para a velhice”.

Embora os resultados não sejam totalmente conclusivos, vários estudos apontam que o estudo e a ALV podem contribuir para a diminuição da incidência de doenças demenciais. “Destaca-se a importância da intervenção não farmacológica [educação] com esta clientela [idosos] para amenizar défices cognitivos” (Casimiro *et al.*, 2017). “Pessoas que estudam mais envelhecem melhor” (Elisa Resende, neurologista do Hospital das Clínicas da Universidade Federal de Minas Gerais)³⁰ e “Mais estudos podem retardar o declínio cognitivo” (Foverskov, 2018, em *Survey of Health, Ageing and Retirement in Europe* (SHARE)).

Para Osório “o propósito (da gerontologia educativa) é prevenir o declínio prematuro, facilitar o desenvolvimento de papéis significativos para as pessoas seniores, fomentar o desenvolvimento psicológico de modo que se prolongue a saúde e os anos produtivos e se aumente a qualidade de vida das pessoas seniores” (2005, p. 280).

A gerontopedagogia tem como objetivos a conceção e desenvolvimento de modelos e programas de animação, estimulação, enriquecimento pessoal, formação e instrução dirigidos aos idosos, “ou seja, a sua área de atuação são todas as atividades educativas em que participem idosos” (Jacob, 2012, citado por Felgueiras, 2013, p. 55). Podemos ainda considerar dentro destes objetivos a necessidade e utilidade de uma educação para a reforma, como defendido por Simões (2006).

A aprendizagem de adultos mais velhos refere-se ao processo em que os adultos mais velhos “individualmente e em associação com outros [se] envolvem diretamente para, em seguida, propositadamente refletir, validar, transformar, dar significado pessoal e procurar integrar suas experiências”³¹ (Weil & McGill, citado em Mercken, 2010, p. 9)

A educação para idosos tem sido objeto de numerosos estudos e atualmente são aceites duas perspetivas teóricas complementares: uma que concebe a educação como estratégia de "socioterapia", promovendo e estimulando a integração social e, nesse caso, a educação é um instrumento de promoção social. A segunda perspetiva concebe um envelhecimento melhor para aqueles que mantêm a mente ativa através de atividades educativas. Nesta visão, a educação é simultaneamente uma espécie de ginástica mental, que evita a deterioração das capacidades cognitivas e um instrumento para aquisição de novos conhecimentos.

³⁰ <https://novaescola.org.br/conteudo/17188/melhorar-a-educacao-pode-ajudar-na-prevencao-da-demencia>

³¹ No original: “individually and in association with others, engage in direct encounter and then purposefully reflect upon, validate, transform, give personal meaning to and seek to integrate their ways of knowing”

Entre a educação para adultos e a educação para idosos há diferenças relevantes, tais como o objetivo, a motivação, a duração das aulas, a preparação destas e os métodos a utilizar.

Nos diversos projetos educativos e formativos para adultos que foram surgindo ao longo do tempo, nunca se conseguiu criar um currículo característico para a educação de adultos que cortasse com o sistema de ensino regular e tradicional, antes se foi reforçando essa relação, por mais que se pensasse afastar-se dela.

As críticas a esta forma de ensino resultaram na criação de um movimento teórico que reivindicou uma especificidade para ensinar os adultos, a andragogia. Foi Malcolm Knowles o primeiro autor a introduzir este conceito em 1968. Rapidamente o termo se difundiu por todo o mundo, sendo as concepções sobre a formação de adultos profundamente marcadas por este autor.

“A principal crítica dos andragogistas aos modelos anteriores assentava na convicção de que a oferta educativa dirigida aos adultos não tinha em conta as suas características pessoais e, em particular, as suas experiências. Havia uma diferença radical entre a formação de adultos e a formação das crianças ou dos jovens que fora durante séculos omitida, conduzindo ao seu insucesso. A motivação dos adultos estava diretamente ligada a uma maneira nova de aprender” (Fontes, 2008).

Vários autores, como o já referido Knowles, indicam que há grandes diferenças entre o ensino para jovens e o para adultos/idosos. Assim, foram surgindo, além do termo *andragogia*, o conceito de *gerontopedagogia* ou da *gerontologia educativa*. Segundo Magalhães (2011), a “gerontologia educativa centra-se na análise das mudanças psicossociais, afetivas e cognitivas que ocorrem nas últimas fases do ciclo vital, para a partir daí poder potenciar os aspetos positivos dessas mudanças e mesmo se possível diminuir os seus efeitos negativos. Um dos princípios básicos assumidos pela gerontologia educativa está relacionado com o objetivo de *positivar* o envelhecimento e a velhice, acentuando as potencialidades do ser humano, seja qual for a sua idade vital. Sendo necessário dar ênfase à potencialidade cognitiva, à aprendizagem ao longo do ciclo vital e à noção de envelhecimento ativo.”

Assim foram-se estabelecendo um conjunto de princípios gerontopedagógicos ou andragógicos de carácter geral, que passaram a ser seguidos nos vários programas de formação dirigidos para adultos, sejam eles de alfabetização ou de formação permanente. Jaume Serramona (2006) resumiu-os da seguinte forma:

a) Participação em todas as fases do processo formativo, desde a planificação prévia até à avaliação final. Só mediante a participação dos adultos destinatários se poderá garantir a idoneidade do programa formativo, ao mesmo tempo que se conseguirá também o seu envolvimento efetivo no programa;

b) Personalização do processo formativo, de modo que a aprendizagem se adapte às possibilidades, características e interesses pessoais de cada indivíduo;

c) Autoformação, como consequência lógica da característica anterior, o que permite que em inúmeros casos seja o próprio sujeito que aprende o gestor do processo, decidindo sobre as variáveis espaço-temporais do mesmo (aprende onde e quando quer). Este princípio requer materiais didáticos elaborados para o efeito. Desenvolve o sentido da responsabilidade;

d) Análise crítica da realidade, fazendo de todo o programa de formação um processo de alargamento da sua liberdade pessoal e melhoria social.

e) Funcionalidade aplicativa dos conteúdos propostos, o que permitirá alcançar resultados imediatos úteis para os adultos envolvidos no processo de formação. A aplicabilidade é uma condição fundamental para motivar os adultos na aprendizagem proposta;

Ao contrário da formação das crianças e dos jovens, em que o professor tudo decide e tudo controla, no processo de aprendizagem, na educação de adultos ou na educação de idosos os papéis de professor/aluno estão mais equilibrados.

Por outro lado, cada vez mais se nota uma contradição intergeracional, ou seja, a diferença de motivação entre os aprendentes jovens e os aprendentes idosos. Os primeiros, por norma, contam o tempo para saírem da universidade pois, em muitas situações, os estudos processam-se por obrigação e/ou imposição familiar e numa lógica de encontrarem as competências para o emprego futuro. Enquanto os segundos não desejam de lá sair, porque fazem-no por prazer, para incrementar o seu leque de conhecimentos, tendo como grande finalidade viver com maior qualidade de vida e desenvolver potencialidades e habilidades que nunca supuseram ter. A educação nos indivíduos idosos procura facilitar-lhes a vida, o seu contacto com novas sociedades e tecnologias e, principalmente, permitir-lhes a aquisição de autonomia em determinados aspetos da intergeracionalidade (Oliveira, 2018).

Segundo Canário (1998) podemos estabelecer algumas diferenças entre educação de crianças/jovens e adultos, conforme sistematizado na tabela 9.

Tabela 9 – Diferenças entre educação de crianças e jovens e de adultos

Crianças e jovens	Adultos
<p>Necessidade de saber: os aprendentes apenas precisam de saber que devem aprender aquilo que o professor lhes ensina.</p>	<p>Necessidade de saber: antes de iniciar um processo de aprendizagem, os adultos têm a necessidade de saber por que razões essa aprendizagem será útil e necessária.</p>
<p>Papel da experiência: a experiência daquele que aprende é considerada de pouca utilidade. O que é importante, pelo contrário, é a experiência do professor (ou o do autor do manual, ou dos materiais pedagógicos).</p>	<p>Papel da experiência: os adultos são portadores de uma experiência que os distingue das crianças e dos jovens. Em numerosas situações de formação, são os próprios adultos, com a sua experiência, que constituem o recurso mais rico para as suas aprendizagens.</p>
<p>Conceito de si: o professor tem do aprendente a figura de um ser dependente. É esta dependência que marca, também, a autofigura daquele que aprende.</p>	<p>Conceito de si: os adultos têm consciência de que são responsáveis pelas suas decisões e pela sua vida. Por consequência, torna-se necessário que sejam encarados e tratados como indivíduos capazes de se autogerir.</p>
<p>Motivação: a motivação para a aprendizagem é, fundamentalmente, o resultado de estímulos externos ao sujeito, como é o caso das classificações escolares, das pressões familiares e das apreciações do professor.</p>	<p>Motivação: os adultos são sensíveis a estímulos de natureza externa (promoção profissional, por exemplo), mas o principal fator de motivação para a realização das aprendizagens são fatores de ordem interna (satisfação profissional, autoestima, qualidade de vida, etc.).</p>

Vontade de aprender: a disposição para aprender aquilo que o professor ensina tem como fundamento critérios e objetivos internos à lógica escolar, ou seja, a finalidade de obter êxito e progredir, em termos escolares.

Orientação da aprendizagem: a aprendizagem é encarada como um processo de aquisição de conhecimentos sobre um determinado tema. Isto significa que é dominante uma lógica centrada nos conteúdos (e não em problemas).

Vontade de aprender: os adultos estão dispostos a iniciar um processo de aprendizagem desde que compreendam a sua utilidade para melhor afrontar problemas reais da sua vida pessoal e profissional.

Orientação da aprendizagem: nos adultos, as aprendizagens são orientadas para a resolução de problemas e tarefas com que se confrontam na sua vida quotidiana (o que desaconselha uma lógica centrada nos conteúdos).

Fonte: Rui Canário, 1998

O *Canadian Literacy and Learning Network (CLLN)*³², em 2010, resumiu em 7 princípios as diferenças entre como aprendem as crianças e os adultos, que podem ser consultadas na tabela 10.

Tabela 10 – Diferenças e metodologias entre ensino para crianças e adultos

1. Os adultos devem querer aprender

³² <https://www.direitodeaprender.com.pt/artigos/sete-principios-de-aprendizagem-de-adultos>

Eles aprendem de forma eficaz apenas quando têm uma forte motivação interior para desenvolver uma nova competência ou quando querem adquirir um tipo particular de conhecimento.

Ajudar os seus filhos é uma forte motivação para os que são pais.

Conseguir um diploma ou um bom trabalho é uma outra forte motivação para os adultos.

2. Os adultos vão querer aprender apenas o que sentem que precisam de aprender

Os adultos são práticos na sua abordagem à aprendizagem. Eles querem saber: "Como é que isto me vai ajudar agora?"

Seja prático, seja direto

3. Os adultos aprendem fazendo

As crianças aprendem fazendo, mas a participação ativa é ainda mais importante entre os adultos.

Os adultos precisam de ser capazes de usar essas competências imediatamente para que percebam a sua relevância.

4. A educação de adultos, centra-se nos problemas e os problemas devem ser realistas

As crianças aprendem competências sequencialmente. Os adultos começam com um problema e, em seguida, trabalham para encontrar uma solução.

Comece por identificar o que o aprendente pode fazer, o que quer fazer e, em seguida, aborde as lacunas e desenvolva atividades práticas para ensinar competências específicas.

5. A experiência conta na aprendizagem de adultos

Os adultos têm mais experiência do que as crianças. Isso pode ser um ativo e um passivo.

Use a experiência dos aprendentes (negativa ou positiva) para construir um futuro positivo, certificando-se de que as experiências negativas não façam parte da vivência que ele vai ter no seu programa.

6. Os adultos aprendem melhor numa situação informal

As crianças têm de seguir um currículo. Muitas vezes, os adultos aprendem apenas o que sentem que precisam de saber.

Envolve os adultos no processo de aprendizagem. Deixe-os discutir questões e decidir sobre possíveis soluções. Torne o ambiente descontraído, informal e convidativo.

7. Adultos querem orientação

Os adultos querem informações que os possam ajudar a melhorar a sua situação ou a dos seus filhos. Não querem que lhes digam o que fazer. Querem escolher as opções a partir das suas necessidades individuais.

Apresente opções em vez de instruções

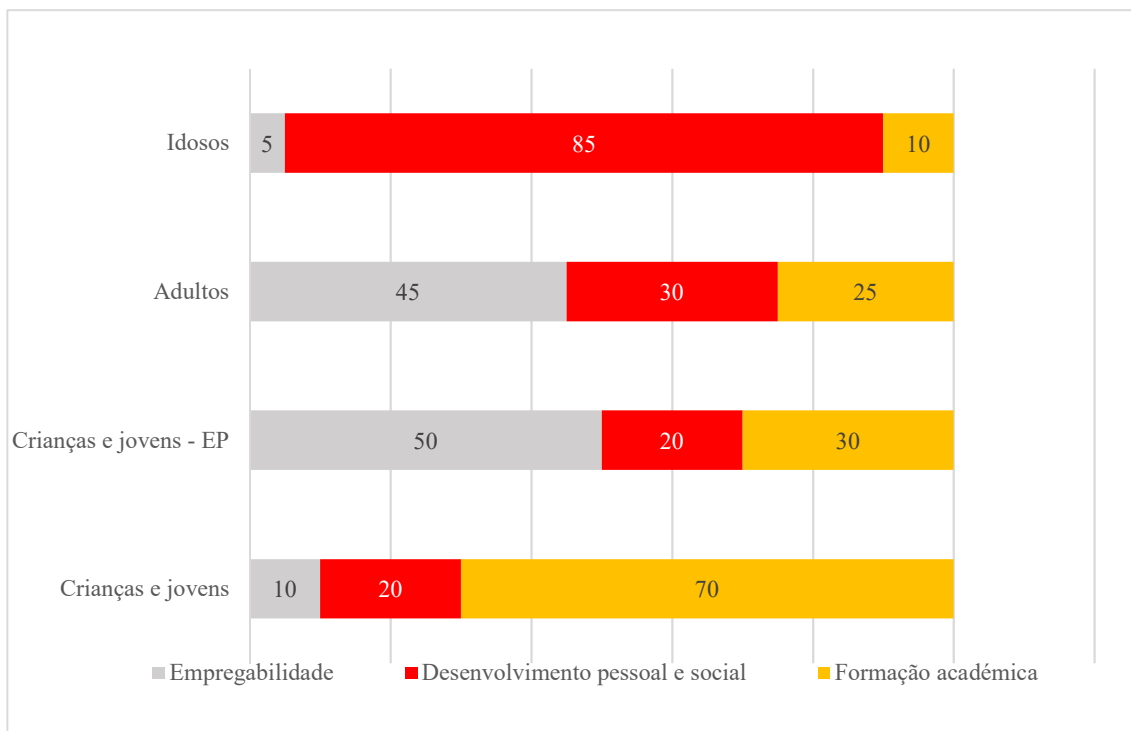
Fonte: Canadian Literacy and Learning Network

Para vários autores não existe esta dicotomia ou diferença entre ensino para crianças/jovens e ensino para adultos/idosos. Será que existe uma educação específica orientada para a idade? Para Carreras (2005, p.65), citando Deleuze (1988), não, porque a idade é *sui generis* e não diz nada do sujeito. O que a idade espelha é apenas a passagem do tempo num organismo e considerar um processo educativo apenas pela idade é um erro.

Provavelmente, mesmo partilhando muitas ideias comuns e princípios pedagógicos, há de facto diferenças no ensino para mais e menos jovens, “Desta forma é considerado que mesmo entre a educação para adultos e para idosos há diferenças relevantes, tais como o objetivo, a motivação, a duração das aulas, a preparação destas e os métodos a utilizar, (Jacob, 2015).”

De acordo com os objetivos podemos idealizar uma hipotética diferenciação dos diferentes públicos a quem a educação e formação se destina. Nas crianças e nos jovens o foco estará na formação escolar e académica, no ensino profissional nos adultos mais na empregabilidade e nos idosos mais no desenvolvimento pessoal (gráfico 8).

Gráfico 8 – Possível diferenciação da educação/formação pelos públicos-alvo e pelos objetivos



Legenda: EP: Ensino-profissional ou profissionalizante

Fonte: Autor

Para potencializarmos a aprendizagem, em qualquer idade, podemos recorrer a pirâmide de Willian Glasser que relaciona a capacidade de retenção dos conhecimentos com o método e atividade educacional feita (figura 8).

- 10% do conteúdo é aprendido quando lemos;
- 20% do conteúdo é assimilado quando escutamos;
- 30% é aprendido quando assistimos/observamos algo;
- 50% é assimilado quando combinamos escuta e observação, vemos e ouvimos;
- 70% é aprendido quando discutimos, conversamos, perguntamos e debatemos o tema
- 80% é aprendido quando fazemos
- 90% do conhecimento é aprendido quando temos que ensinar alguém, explicando, resumindo, definindo e estruturando o conhecimento

Quanto mais nos relacionamos com o conhecimento de forma ativa, maior o número de informações que serão assimiladas. Um estilo mais passivo (de escuta, leitura, etc.) trará menos resultados do que adotar uma metodologia mais interativa.

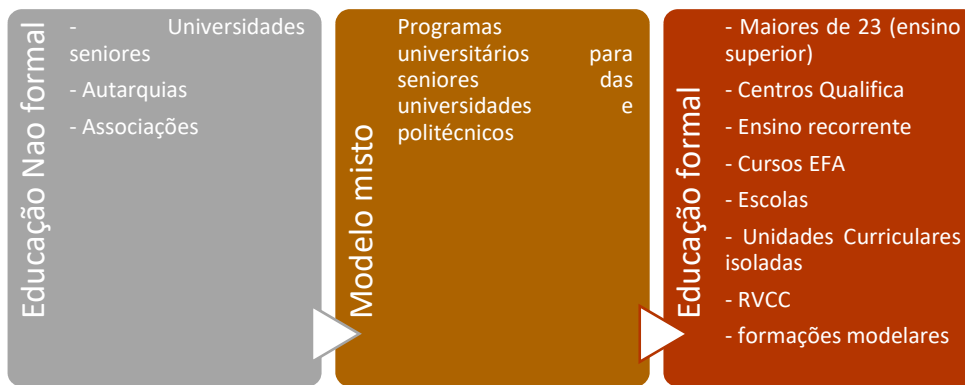
Figura 8 – Pirâmide de aprendizagem ou de Willian Glasser



Fonte: <http://www.incape.net.br/>

Em relação à população portuguesa maior de 50 anos, três caminhos se apresentam hoje em Portugal, o meio não formal (ex.: as universidades seniores), o meio formal (cursos EFA, Maiores de 23 anos, etc.) e o misto (ex.: os programas universitários para seniores) – figura 9.

Figura 9 – Tipos de educação para seniores



Fonte: Autor

Perante estes dados e segundo o levantamento bibliográfico realizado, o que leva os seniores a participarem em projetos educativos?

A vontade de aprender, atualizar e partilhar os seus conhecimentos, manterem-se ativos e participativos, a procura de novas formas de lazer intelectual, conviver e conhecer novas pessoas, combater o isolamento, criar novos projetos de vida e entrar em atividades lúdicas e culturais. Além disso, o facto de ser voltar a ser aluno pode dar *status* e autoestima, oferece às pessoas idosas um sentimento renovado de importância e de finalidade, algo por que esperar, até mesmo a força para lutar contra uma doença e para conquistar novas esperanças.

Segundo Florindo (2009, p. 67), a principal justificação para voltar a estudar é a necessidade ou desejo de aprender e melhorar os seus conhecimentos (40%), seguida da vontade de manter a atividade (13%).

Já nos cursos EFA para adultos, a ênfase está na obtenção de emprego ou escolarização: “Como vimos, globalmente, as motivações de inscrição nos cursos EFA foram sobretudo de ordem extrínseca e orientadas para a participação” (Carré, 2001), na medida em que a entrada dos grupos em formação se relacionou sobretudo com uma antecipação dos benefícios que poderiam obter após o processo formativo (obtenção de uma certificação e/ou qualificação, obtenção de um emprego, mudança de profissão, autonomia perante os apoios então recebidos, reorganização “global das suas vidas...”), (Delgado, 2014, p. 256).

O Instituto de Aprendizagem ao Longo da Vida (Lifelong Learning Institute) fez um estudo para saber as motivações para voltar a estudar (Lamb & Brady, 2005). Numa pesquisa com 860 adultos entre os 55 e os 96 anos que participaram numa série de atividades de aprendizagem ao longo da vida, oito dos dez entrevistados citaram o prazer

obtido com a aprendizagem (Lamdin & Fugate, 1997). Na pesquisa *Survey on Lifelong Learning*³³, sobre aprendizagem ao longo da vida, com mais de 1.000 pessoas com 50 anos ou mais, 90% dos entrevistados identificaram o desejo de acompanhar o que está a acontecer no mundo, o seu próprio crescimento espiritual ou pessoal e a satisfação de aprender algo novo como razões para ir estudar.

Noutro estudo, da University of Southern Maine (The LLI Review, 2010), a média de idades da amostra da investigação situa-se nos 73,4 anos e os entrevistados citaram consistentemente o desejo de vivência em comunidade como uma das principais motivações para participar em projetos de aprendizagem ao longo da vida.

Em Portugal, em inquéritos feitos a alunos das universidades seniores (ensino não formal), os resultados foram idênticos, a principal justificação para voltar a estudar consiste na necessidade ou desejo de aprender e melhorar os seus conhecimentos (40%), seguida da vontade de manter a atividade (13%). E 43% dos seniores responderam que depois de reformados gostariam de se dedicar a um passatempo e 75% concordam com a existência de oferta de formação para pessoas reformadas (Jacob, 2012, citado por Tobias, 2014).

2.5 – Literacia digital nos seniores

No âmbito da educação para seniores, uma área ganha um destaque especial, a literacia digital. Falar dos mais velhos e das novas tecnologias de informação e comunicação tem por si só duas ambiguidades: as noções de sénior e de idoso são subjetivas e não têm consenso, enquanto as novas tecnologias inevitavelmente serão velhas e ultrapassadas, num futuro próximo. Estas novas tecnologias estão condenadas à certeza de serem futuras “ex-novas tecnologias”, logo que outra mais nova as remeta apenas para a memória. Muitas foram as novas tecnologias que, pela incapacidade de se adequarem às necessidades dos seus utilizadores, passaram quase diretamente do nascimento promissor ao desuso irrecuperável.

A utilização das TIC pela população é uma prioridade para os governos de quase todos os países. Se as gerações mais novas têm grande facilidade e habilidade em utilizar

³³ <https://www.aarp.org/personal-growth/life-long-learning/info-2000/aresearch-import-490.html>

as diversas interfaces de acesso à *internet*, os maiores de 50 anos já apresentam mais dificuldade.

“As causas que mais contribuem para a exclusão dos indivíduos da utilização dos computadores e *internet* estão diretamente relacionadas com cinco fatores: idade, baixo nível de escolaridade, baixo rendimento económico, sexo e região geográfica” (Pinto, 2011, p. 153) e Portugal, pelas suas características socioeconómicas e demográficas, tem as condições essenciais para a infoexclusão da população idosa. Um estudo coordenado por Espanha (2011), sobre o modo como a população portuguesa se relaciona com a *internet*, indica que há na nossa sociedade um fosso entre os mais novos e os mais velhos. Neste estudo, os infoexcluídos são constituídos pelos indivíduos mais velhos, reformados, sem qualquer nível de escolaridade, de menores rendimentos e sem contacto com os equipamentos informáticos.

E ainda há algumas características nos seniores relacionadas com o envelhecimento que não ajudam numa utilização mais ligeira e mais frequente das TIC, como já foi mencionado e reforçando. Segundo (Cancela, 2007), “o sistema sensorial é afetado de diferentes modos no processo de envelhecimento. O olfato, o paladar ou a cinestesia são pouco afetados pelo avanço da idade, mas a audição, a visão e as capacidades motoras são fortemente lesados”.

A estes condicionalismos, próprios da idade, acrescentamos os da própria sociedade que tende a afastar os idosos das TIC e as dificuldades de acesso aos equipamentos e à *internet*. Segundo Pinto (2011, p. 152) a “tecnofobia (medo pelas tecnologias modernas) foi facilmente incorporada na lista de estereótipos associados às pessoas idosas. A base deste novo estereótipo assenta na crença de que os idosos são avessos às novas tecnologias, de forma consciente e deliberada e não como fruto do percurso histórico e dos condicionalismos que ditaram a sua infoexclusão” e, para Veloso *et al.* (2015), “Além destas evidências, o *techno-ageism* também se desenha como um obstáculo à qualidade das atividades desempenhadas pelo cidadão idoso.

Este estereótipo significa que os idosos são resistentes à utilização das TIC (McMellon; Schiffman, 2002) e, portanto, uma consequência da problemática do *ageism* (Pires, 2008). Porém, vários estudos atestam que os idosos têm interesse na utilização das TIC (Hernández-Encuentra *et al.*, 2009; Seniorwatch, 2008; McMellon; Schiffman, 2002), ainda que com as limitações próprias do processo de envelhecimento.”

Os principais entraves a um maior acesso dos mais velhos às TIC centram-se na dificuldade de acesso aos equipamentos informáticos (próprios ou de terceiros) e à *internet*, e à falta de formação e informação sobre as potencialidades destas ferramentas. Segundo Coelho (2017, p. 4) “os seniores precisam de apoio e formação para começar e continuar a usar tecnologia. Alguns dos principais entraves à adoção pelos seniores de tecnologias digitais identificados são: falta de acesso à *internet* em casa; reduzida consciência do que a tecnologia pode oferecer; publicidade inadequada (não direcionada ou desadequadamente direcionada para os mais velhos); e receios (as gerações mais velhas tendem a ter alguns receios em relação à tecnologia, como o custo, a segurança ou o medo de fazer algo errado ou avariar o equipamento).”

Ainda segundo dados de 2013 (Cardoso e outros, 2015), “os principais motivos declarados pelos seniores para não utilizar *internet* são a falta de competências para o uso (60%) e a perceção de ausência de utilidade (23%)”. Já no que se refere aos utilizadores, o grupo com 55 ou mais anos diferencia-se dos mais jovens num conjunto de aspetos relativos a essa prática. Um deles é a maior resistência ao uso da *internet* a partir de dispositivos móveis, como o telemóvel e o *tablet* (17% entre os utilizadores com 55 ou mais anos). Outro aspeto que se evidencia é a maior concentração dos usos da *internet* em atividades de comunicação e informação diversa (embora também relevantes, as atividades de entretenimento ou de criação de conteúdos são menos preponderantes) (Coelho, 2017).

Quando há acesso à *internet* e computador ou *smartphone* em casa, isso possibilita aos idosos integrarem-se numa comunidade eletrónica ampla, colocando-os em contacto com outros indivíduos num ambiente virtual de troca de ideias e informações (Kachar, 2003). Ao possuírem acesso à *internet*, a curiosidade e a vontade de aprender a utilizar partem do próprio sujeito, este motiva-se.

Apesar destes problemas, o número de idosos em Portugal que tem computador aumentou 11 vezes entre 2002 e 2018 (Pordata, 2018). E são muitas as vantagens que os idosos retiram da utilização regular das TIC, nomeadamente no combate ao isolamento e solidão, na melhoria da autoestima e na adesão a um mundo desconhecido até ao momento. “Vários estudos têm reconhecido os benefícios que a utilização das TIC podem trazer ao nível do apoio social (White; Weatherall, 2000; Xie, 2008; Miranda; Farias, 2009; Pfeil; Zaphiris; Wilson, 2009); da melhoria geral do estado mental (Pires, 2008) e do bem-estar do idoso – tanto pelo perfil lúdico quanto informativo (Miranda e Farias, 2009); do reforço da autorrealização e da autoestima (Sales; Guarezi; Fialho, 2006); da

diminuição do sentimento de solidão (White *et al.*, 2002), do aumento da qualidade de vida (Leung; Lee, 2005; Kiel, 2005; Pires, 2008; Ferreira, 2010) e do reforço do autoconceito (Pires, 2008)” (Veloso *et al.*, 2015).

Para Azevedo (2007), “Concluimos que a literatura académica aponta que os usos das TIC podem ajudar os idosos a melhorar a sua qualidade de vida, a diminuir a solidão e a aumentar o acesso à informação, assim como a frequência da comunicação com familiares. Ser independente na sociedade ocidental é mais difícil sem o uso das tecnologias da informação e comunicação, especialmente para adultos mais velhos e com mais limitações.”

Por outro lado, o que o idoso procura não é conhecer computadores e dominar a sua lógica, mas a apropriação, a inclusão como parte ativa e motivada por fazer parte da sociedade (Pasqualotti, 2008) e a “motivação para aprendizagem [nos idosos] é muitas vezes baseada na procura de respostas para a realização de tarefas e os utilizadores que participaram no estudo estão interessados nas novas oportunidades e funcionalidades que as tecnologias oferecem” (Soares, Veloso, e Mealha, 2013, p. 1274).

Outro facto importante é a utilização cada vez maior das redes sociais pelos seniores. O número de idosos em Portugal que usam a *internet* regularmente aumentou 25 vezes, entre 2002 e 2018 (Pordata, 2018). Segundo Cardoso *et al.*, (2015), os principais motivos de adesão às redes sociais são o aumento da proximidade e do contacto com outras pessoas – tanto pessoas distantes ou que não se veem há muito tempo, como pessoas com quem se relacionam no dia a dia. Os dados apontam ainda para relevantes benefícios da utilização da *internet* e das redes sociais entre os seniores, destacando-se a diminuição da sensação de isolamento, a perceção de maior proximidade a amigos e familiares e até o sentimento relativamente comum de maior participação em causas políticas e sociais.

Os idosos têm utilizado as redes sociais, nomeadamente o Facebook, como espaço privilegiado de partilha de informação, de comunicação, de envio de imagens e de intercâmbio com os pares. “Em relação à frequência de utilização do Facebook, 29% dos (idosos) inquiridos utilizam diariamente esta rede social, 36% duas vezes por semana e uma vez por semana é utilizada por 35%” (Patricio e Osório, 2013). Para Dellarmelin *et al.* (2017) “Além disso, o principal motivo para a criação de conta em alguma rede social é poder conversar com outras pessoas, e a principal forma de utilização destina-se a manter o contacto com pessoas que moram longe, sendo estas familiares ou amigos. Nota-

se, assim, que os idosos se apropriam das redes sociais como mecanismo de diálogo e instrumento de inserção social”.

“A dinamização do uso de redes sociais viabiliza práticas para a aprendizagem intergeracional, oferecendo um ambiente de interação, partilha, comunicação e colaboração, favorável à aquisição de competências digitais. Os adultos idosos reconhecem nas TIC um instrumento importante que facilita a sua ligação à família e aos amigos, em particular, e à sociedade, em geral; que aprender está ao alcance de todos; e que para estar atualizado e informado nesta aldeia global é necessário possuir competências digitais e a aprendizagem ser uma atividade constante” (Patrício e Osório, 2013).

Apesar das vantagens, os idosos também identificaram as desvantagens das redes sociais (Patricia e Osório, 2013): “Interferências de pessoas que não desejamos quando a gente não sabe utilizar pode ser prejudicial para nós dar a conhecer a nossa vida”; “Excesso de exposição, dependência se não houver regras na sua utilização”; “Exagero de partilha utilizando coisas fúteis e sem interesse... violação de privacidade...”.

No que concerne aos equipamentos, Dellarmelin *et al.* (2017, p. 181) indicam que 48,7% dos idosos (no Brasil) utilizam computadores e *notebooks* para aceder às redes sociais, 47,6% usam *smartphones*, e 3,7% fazem uso de *tablets* para aceder às redes sociais. Dos dados retirados dos alunos seniores (pergunta 37 do Q2b), 76,4% tem um *smartphone* e 72,8% tem um computador pessoal, o uso de *tablets* é residual (figura 10).

Figura 10 – Como os seniores acedem à *internet*, em Portugal e no Brasil



Fonte: Autor

Quantos são, no entanto, os idosos que utilizam as TIC? Recorremos a alguns estudos para tentar responder a esta pergunta.

Os dados da Pordata indicam uma grande evolução no uso das TIC por parte dos seniores em Portugal. Em 2002, apenas 8,1% entre os 55 e os 64 anos e 2,6% entre os 65 e os 74 anos tinha um computador; em 2017 esses números passaram para, respetivamente, 48,6% e 28%. Já no que se refere ao uso da *internet*, em 2002, apenas 4,3% entre os 55 e os 64 anos e 1,3% entre os 65 e os 74 anos tinham acesso, números que aumentaram exponencialmente em 2018: para 53,4% e 32,7%, respetivamente.

Segundo os dados recolhidos no projeto A Sociedade em Rede em Portugal (Cardoso e outros, 2015), é a partir do escalão dos 55 aos 64 anos que a utilização da *internet* é minoritária e especialmente reduzida entre os menos qualificados. Todavia, à semelhança do panorama internacional, a tendência é de aumento e de existência de uma relação cada vez mais estreita entre seniores e novas TIC (Coelho, 2017).

Portugal passou de 29% de utilizadores seniores em 2003 para 55% em 2013 (Cardoso e outros, 2015). Assistiu-se na última década à generalização do uso entre os mais jovens, mas também ao aumento significativo da população com 55 ou mais anos utilizadora de *internet*: de 3% para 20% (foi nesse grupo que mais se multiplicaram os utilizadores nesses dez anos). Mais recentemente, segundo dados do INE relativos a 2013, os utilizadores regulares correspondiam a 70% da população portuguesa e a 39% dos indivíduos com idade entre os 55 e os 74 anos (Coelho, 2017).

Cerca de 30% dos europeus, na sua maioria pessoas com idades compreendidas entre os 65 e os 74 anos, nunca utilizaram a *internet* devido à falta de qualificações para utilizar as novas tecnologias, ou seja, à iliteracia digital e mediática (COM, 2010). De

acordo com o Instituto Nacional de Estatística (2009), 4,4% dos indivíduos dos 65 aos 74 anos utilizavam o computador, em comparação com 42,5% da população total (dos 16 aos 74 anos). Em 2002 essa percentagem era de 1,8%.

Um estudo realizado entre 2002 e 2007 entre a população idosa de 5 países da União Europeia demonstrou que a utilização da *internet* entre os idosos quase duplicou, em 2001 registaram-se 27% de utilizadores idosos e 44% em 2007 (Seniorwatch, 2008).

Goodman *et al.*, num estudo com mais de 350 seniores, “verificaram que a forma mais comum de aprender a utilizar um computador é o recurso à formação, existindo apenas 15% de pessoas que aprenderam a utilizar um computador sozinhas ou com ajuda de um amigo. Com base nestes estudos parece existir motivação para aprender a utilizar computadores, no entanto outros estudos apontam para os seniores serem vistos como ansiosos na utilização de computadores e com pouca motivação para realizar tarefas que envolvam a tecnologia (Cutler, Hendricks, & Guyer, 2003; Ellis & Allaire, 1999; Wagner, Hassanein, & Head, 2010). (Soares, Veloso e Mealha, 2013, p. 1274).

A aprendizagem não formal possibilitou que os adultos idosos aprendessem ao seu ritmo, em correspondência com as suas curiosidades e obstáculos. A literacia digital adquirida com o uso das redes sociais possibilitou, ainda, benefícios pessoais ao nível do bem-estar, do entretenimento, da estimulação cognitiva, do aumento da autoestima, da redução da solidão e de uma maior predisposição para um envolvimento ativo na sociedade digital e para uma aprendizagem contínua e permanente. Conferimos que a parte afetiva, emocional e social tem bastante influência na adoção das novas tecnologias por este grupo, o que evidencia a preferência dos adultos idosos por aplicações *online* sociais, promotoras da comunicação e interação com familiares e amigos, pesquisa de informação e partilha de saberes (Patrício e Osório, 2013).

Segundo Pereira e Neves (2011); “Estudos de Kachar (2006), Mariz (2009) e Sei (2009) relatam uma série de estratégias que devem ser adotadas aquando do ensino das TIC a idosos: turmas mais pequenas; preferencialmente um aluno por computador; boa iluminação da sala; tamanho e iluminação do monitor; teclado e rato com *design* especial; tipos de letra grandes; começar por jogos e atividades lúdicas; utilizar experiências de vida dos idosos; preparar material de apoio com caracteres grandes e fortes; respeitar o ritmo de cada aluno; partir de situações contextualizadas; efetuar atividades de repetição; seguir etapas gradativas de aprendizagem; efetuar frequentes paragens”.

O público sénior revela alguma dificuldade em usar as TIC, fruto de vários fatores, mas o ensino não formal, como o usado nas US, e a utilização das redes sociais são duas

boas estratégias para os motivar a aprender a utilizar as TIC, estas “são uma mais-valia no âmbito da reformulação do lazer, já que é uma forma de ocupação dos tempos livres; o ensino das TIC a idosos requer a adoção de metodologias de ensino-aprendizagem específicas, devido ao ritmo de aprendizagem mais lento e à possibilidade de motivação, subtilmente presente; a utilização da *internet* para fins comunicativos estreita relações familiares, sobretudo intergeracionais” (Neves e Pereira, 2011, p. 12).

2.6 – Voluntariado

A premência de um estudo sobre os professores voluntários nas universidades seniores surge, não só dada a sua dimensão, mais de 7.000 professores voluntários, mas também porque o serviço livre destes cidadãos assume-se com um pilar fundamental para o funcionamento das mais de 330 universidades seniores portuguesas.

Para a elaboração deste estudo foram contemplados diversos dados estatísticos e trabalhos de investigação que reuniam análises e conclusões realizadas desde o ano 2000 até 2019 sobre o voluntariado, complementado com uma caracterização e tipificação do perfil do voluntariado nas universidades seniores.

A importância do voluntariado nas sociedades modernas tem vindo a ser notória. Numa resolução das Nações Unidas de 17 de fevereiro de 1985, o dia 5 de dezembro foi decretado como Dia Internacional do Voluntariado para o Desenvolvimento Económico e Social. O intuito desta resolução é fazer pressão no sentido de serem tomadas medidas, que de uma forma ou outra ajudassem a incentivar as pessoas a participarem como voluntárias, tanto no seu país, como no estrangeiro (Jacob, 2006, citado por Marques, 2016, p. 9). Posteriormente, o ano de 2001 foi o Ano Internacional do Voluntariado e 2011 foi o Ano Europeu das Atividades Voluntárias.

É possível associar o voluntariado com o Índice de Desenvolvimento Humano, dado que é nos países com maior IDH que há mais espírito de voluntariado. Para Bandeira e Barbedo (2012), “Concluiu-se então que o aumento do nível de voluntariado num dado país tem repercussões positivas no desenvolvimento social e económico”, por outro lado, são os países mais ricos que apresentam maiores índices de voluntariado e doações, o que pode facilmente ser explicado pela pirâmide de Maslow.

Para compreender os contornos deste fenómeno foi efetuada uma breve pesquisa sobre o conceito do voluntariado, com o objetivo de chegar a uma definição nossa.

A origem da palavra voluntário advém da expressão latina *voluntas*, significando “vontade, faculdade de querer” (Amorim, 2015). Para este autor, o voluntariado é uma

atividade de oferta de tempo e capacidades/aptidões para a realização de determinado serviço ou ação.

Do que se conhece, o voluntariado começou por ser uma atividade completamente informal (entre vizinhos/amigos/familiares), pelo que é possível afirmar que é tão antigo como a Humanidade, sendo que na sua base sempre esteve a família (Soares, 2012), restrita ou alargada.

De forma mais emocional e realizando uma ligação mais afetuososa ao voluntariado, alguns autores apresentam o voluntário como um exemplo relevante de participação cívica, uma vez que as pessoas que se voluntariam contribuem com o seu tempo e esforço para a resolução de problemas das suas comunidades, para aliviar o sofrimento de outros, ou seja, para melhorar a condição humana das suas comunidades (Snyder *et al.*, 1998; Snyder e Omoto, 2009; J. Wilson, 2000). Sendo assim e para muitos autores ligados à psicologia, o papel da motivação é o elemento central do voluntariado (Ryan & Deci, 2000).

Estas vantagens ou benefícios ao voluntário incluem efeitos positivos na autoestima, melhoria na performance académica, melhoria na eficácia pessoal e na confiança (Snyder, 2009). Ser voluntário é muito mais do que ter um coração bondoso. É comprometer-se – de forma assídua e responsável – a cumprir as regras estabelecidas na organização em questão (Fernandes, 2012).

Considerado por muitos uma grande expressão da cidadania, o voluntariado é “uma poderosa escola de cidadania, que ajuda a estimular o aparecimento de novas competências pessoais e profissionais, permitindo alargar horizontes e criar redes de ajuda solidária” (Serapioni *et al.*, 2013 cit. por, Martins 2013).

“O voluntariado é um fenómeno social muito complexo e interessante, implicando uma abordagem analítica que assuma o voluntariado não somente como um facto social, mas também como uma experiência que é ao mesmo tempo individual e coletiva” (FEA, 2013, p.12).

Falamos assim de um “extraordinário tesouro de potencial humano e de esperança que, devido à sua complexidade, tem de ser ajustado à realidade e diversidade do contexto cultural e temporal de cada país (Serapioni *et al.*, 2013 cit. por, Martins 2013).

No caso das Nações Unidas o conceito de voluntário é o mais abrangente: “O voluntário é o jovem ou o adulto que, devido ao seu interesse pessoal e ao seu espírito cívico, dedica parte de seu tempo, sem remuneração alguma, a diversas formas de

atividades, organizadas ou não, de bem-estar social, ou outros campos de intervenção” (Nações Unidas, 2000).

Ajustado à realidade portuguesa, recorreu-se à definição legal de voluntariado que descrita nas bases do enquadramento jurídico do voluntariado, a Lei n.º 71/98, de 3 de novembro:

Voluntariado

1 – Voluntariado é o conjunto de ações de interesse social e comunitário realizadas de forma desinteressada por pessoas, no âmbito de projetos, programas e outras formas de intervenção ao serviço dos indivíduos, das famílias e da comunidade desenvolvidos sem fins lucrativos por entidades públicas ou privadas.

2 – Não são abrangidas pela presente lei as atuações que, embora desinteressadas, tenham um carácter isolado e esporádico ou sejam determinadas por razões familiares, de amizade e de boa vizinhança.

Artigo 3.º

Voluntário

1 – O voluntário é o indivíduo que de forma livre, desinteressada e responsável se compromete, de acordo com as suas aptidões próprias e no seu tempo livre, a realizar ações de voluntariado no âmbito de uma organização promotora.

2 – A qualidade de voluntário não pode, de qualquer forma, decorrer de relação de trabalho subordinado ou autónomo ou de qualquer relação de conteúdo patrimonial com a organização promotora, sem prejuízo de regimes especiais constantes da lei.

Em 2002, o então Conselho Nacional para o Desenvolvimento Social desenvolveu o *Guia do Voluntariado*, em que se define o voluntariado como um serviço de apoio aos indivíduos, num conjunto de ações de interesse social e que corresponde a uma decisão livre e voluntária apoiada em motivações e opções pessoais (IDS, 2002).

Autores como Kendall e Knapp remetem o voluntariado para uma gratuidade, que pode assumir dois conteúdos fundamentais: a cedência de um conjunto de bens de forma livre e espontânea, com destaque para os recursos financeiros, ou a cedência de força de trabalho (Kendall & Knapp, 1995).

No Conselho da União Europeia (2011), tendo em conta as particularidades da situação em cada Estado-membro e todas as formas de voluntariado, a expressão "atividades de voluntariado" refere-se a todos os tipos de atividades de voluntariado, formais, não formais ou informais, realizadas por vontade própria do interessado, por sua livre escolha e motivação e sem fins lucrativos. Beneficiam o voluntário a nível

individual, e as comunidades e a sociedade como um todo. Constituem igualmente um instrumento para os indivíduos e associações atenderem às necessidades e preocupações a nível humano, social, intergeracional ou ambiental, e são muitas vezes realizadas como apoio a organizações sem fins lucrativos ou a iniciativas da comunidade (Conselho da União Europeia, 2011).

É necessário que as atividades de voluntariado sejam claramente diferenciadas do emprego remunerado, não devendo de modo algum substituir-se-lhe, quanto muito complementá-las. “As atividades de voluntariado não podem substituir a responsabilidade geral do Estado de garantir e proporcionar direitos económicos, sociais e culturais” (Conselho da União Europeia, 2011).

Em Portugal, o Conselho Nacional para a Promoção do Voluntariado (CNPV) de acordo com o Decreto-Lei 389/99³⁴, de 30 de setembro, tinha como fim promover, desenvolver e qualificar o voluntariado e a obrigação de desenvolver ações indispensáveis à sua promoção. Este organismo terminou a sua existência em 2017, sendo substituído pela CASES – Cooperativa António Sérgio para a Economia Social. O Decreto-Lei n.º 39/2017 deu à CASES as atribuições para a prossecução das políticas de voluntariado, na área não consultiva e o Decreto-Lei n.º 48/2017 criou a Comissão de Políticas de Voluntariado, integrada no CNPSSS – Conselho Nacional para as Políticas de Solidariedade e Segurança Social.

Para este estudo, baseamo-nos noutra definição das Nações Unidas de 2001³⁵ e consideramos que o voluntário “é um indivíduo que oferece o seu serviço e tempo a uma determinada organização, grupo ou projeto de forma desinteressada, espontânea e livre, serviço esse que origina benefícios ao próprio indivíduo e a terceiros”.

Em relação à gratuidade do voluntariado os autores consideram que esta não é uma condição obrigatória do voluntariado, a própria lei não a inclui no texto legal. O voluntário pode receber uma remuneração simbólica pelo seu serviço, desde que seja sempre e substancialmente inferior ao valor de mercado desse serviço, “a questão da remuneração é outra área menos clara que encontra em países como França uma clara linha de demarcação na distinção que se faz entre *bénévolat* e *volontariat*, a segunda associada a formas de trabalho voluntário que podem estar associadas a algum pagamento” (FEA, 2013, p. 18). “Também a Pista Mágica aponta a importância do

³⁴ Entretanto revogado pelo Decreto-Lei n.º 39/2017.

³⁵ “Voluntário é um indivíduo que oferece o seu serviço a uma determinada organização, sem esperar uma compensação monetária, serviço esse que origina benefícios ao próprio indivíduo e a terceiros e é levado a cabo atendendo à livre e espontânea vontade de cada um dos indivíduos” (NU, 2001).

reconhecimento do ponto de vista da contrapartida, de uma remuneração “motivacional dos voluntários”, que é muito esquecida na gestão do voluntariado e que permite uma fixação de voluntários” (FEA, 2012, p. 237).

Antes de se tornar voluntário o indivíduo precisa de refletir sobre as exigências do compromisso que vai estabelecer (Fernandes, 2016) e conhecer as responsabilidades que o exercício do voluntariado comporta, tendo por base a legislação sobre o voluntariado (Lei n.º 71\98):

1 – São direitos do voluntário:

- a) Ter acesso a programas de formação inicial e contínua, tendo em vista o aperfeiçoamento do seu trabalho voluntário;
- b) Dispor de um cartão de identificação de voluntário;
- c) Ter um seguro de acidentes pessoais a cargo da entidade promotora;
- d) Exercer seu trabalho voluntário em condições de higiene e segurança;
- e) Faltar justificadamente, se empregado, quando convocado pela organização promotora, nomeadamente por motivo de assuntos inadiáveis da associação (para dirigentes), do cumprimento de missões urgentes, em situações de emergência, calamidade pública ou equiparadas;³⁶
- f) Receber as indemnizações, subsídios e pensões, bem como outras regalias legalmente definidas, em caso de acidente ou doença contraída no exercício do trabalho voluntário;
- g) Estabelecer com a entidade que colabora um programa de voluntariado que regule as suas relações mútuas e o conteúdo, natureza e duração do trabalho voluntário que vai realizar;
- h) Ser ouvido na preparação das decisões da organização promotora que afetem o desenvolvimento do trabalho voluntário;
- i) Ser reembolsado das importâncias despendidas no exercício de uma atividade programada pela organização promotora, desde que inadiáveis e devidamente justificadas, dentro dos limites eventualmente estabelecidas pela mesma entidade.

Deveres do voluntário:

- a) Observar os princípios deontológicos por que se rege a atividade que realiza, designadamente o respeito pela vida privada de todos quantos dela beneficiam;

³⁶ Válido para dirigentes associativos (Lei 20/2004 de 5 de junho) e bombeiros voluntários (Lei n.º 38/2017, de 2 de junho, e Decreto Lei n.º 241/2007, de 21 de junho).

- b) Observar as normas que regulam o funcionamento da entidade a que presta colaboração e dos respetivos programas ou projetos;
- c) Atuar de forma diligente, isenta e solidária;
- d) Participar nos programas de formação destinados ao correto desenvolvimento do trabalho voluntário;
- e) Zelar pela boa utilização dos recursos materiais e dos bens, equipamentos e utensílios postos ao seu dispor;
- f) Colaborar com os profissionais da organização promotora, respeitando as suas opções e seguindo as suas orientações técnicas;
- g) Não assumir o papel de representante da organização promotora sem o conhecimento e prévia autorização desta;
- h) Garantir a regularidade do exercício do trabalho voluntário de acordo com o programa acordado com organização promotora;
- i) Utilizar devidamente a identificação como voluntário no exercício da sua atividade.

Fernandes (2016, p. 12) identifica dois tipos de voluntariado, formal e informal. “O formal realiza-se no âmbito de uma organização. O informal realiza-se fora do contexto organizacional e é também designado por apoio social ou comportamento de ajuda (*International Encyclopedia of the Social Sciences*, s/d). Trata-se de um tipo de voluntariado espontâneo, realizado em nome individual, dado que não está revestido da esfera institucional. A pessoa voluntária representa-se a si própria e não a uma organização. Isso permite mais facilmente desenvolver este tipo de atividade de forma anónima, se assim o pretender.” Outra distinção “é entre voluntariado formal e informal, o primeiro levado a cabo em grupos ou organizações e o segundo realizado numa base interpessoal no contexto de relações de vizinhança e da dádiva de tempo (Hardill e Baines, 2011). Encontramos também esta distinção em Parboteeah, Cullenb e Lim (2004), em que o voluntariado informal inclui comportamentos como, por exemplo, ajudar os vizinhos ou idosos, e o voluntariado formal se caracteriza por comportamentos semelhantes, mas enquadrados no âmbito de uma organização” (FEA, 2013, p. 18).

Consideramos ainda os agentes do voluntariado como “as pessoas e entidades que interagem no mundo do voluntariado” (figura 11 – Fernandes, 2016, p. 7).

Figura 11 – Os agentes do voluntariado



Fonte: Sónia Fernandes

Já Rotolo (2003) distingue outros três tipos de voluntariado, o voluntariado regular, ocasional e pontual. O regular é aquele que desempenha a função pelo menos uma vez por mês, durante um período de pelo menos um ano. O voluntariado ocasional desenvolve atividades voluntárias com regularidade inferior a um mês. Já o pontual é o que é efetuado de forma episódica nos últimos 12 meses.

Nestes tipos podemos incluir o voluntariado de proximidade, que é aquele em que ajudamos ou participamos em atividades organizadas a nível local, de uma forma mais ou menos formal, ou “uma atividade desenvolvida a nível local, baseada nas relações de proximidade, no sentido de prestar apoio pessoal e social a pessoas, famílias ou instituições, em contexto domiciliário e/ou institucional” (FEA, 2013, p. 213).

Catarino (2004, p. 13) identifica três tipos de organizações promotoras do voluntariado: organizações em que predomina o trabalho remunerado, incluindo o dos dirigentes institucionais (ex.: empresas, entidades e organismos públicos); organizações em que predomina o trabalho remunerado, mas em que os dirigentes institucionais são voluntários (ex.: IPSS (instituições particulares de solidariedade social), cooperativas, clubes, misericórdias, associações, mutualidades e fundações); e organizações em que o trabalho voluntário predomina em todos os níveis (ex.: corporações de bombeiros) (tabela 11).

**Tabela 11 – Organizações sem fins lucrativos (OSDL)
com trabalho voluntário, em Portugal (2007)**

Tipo de organização	Número
Associações de solidariedade social	2.795
Fundações, centros paroquiais e outras organizações religiosas	1.561
Santas Casas da Misericórdia	352
Unões, federações e confederações	26
Total	4.734

Fonte: CEV (2008), *Volunteering in Portugal – Facts and Figures*

No estudo realizado por Viegas (2004, p. 4) sobre a realidade portuguesa e as implicações sobre as associações voluntárias na realidade portuguesa, conclui-se que em Portugal o tipo de associações em que se verifica um maior envolvimento por parte da sociedade lusa são as associações de solidariedade social e religiosas, as desportivas, as culturais e recreativas. Em conformidade com o INE (2019, pág. 10), “O maior número de voluntários em entidades da economia social concentrou-se essencialmente nos serviços sociais (39,8%), seguindo-se as organizações da religião (17,3%) e as da cultura, comunicação e atividades de recreio (16,5%)”.

As estruturas de voluntariado em Portugal estão representadas na Confederação Portuguesa de Voluntariado (CPV), criada em 2007, que aglutina 35 confederadas (em *site* da CPV, 2019). As principais organizações de voluntários regulares são o dirigismo associativo e cooperativo, a Cruz Vermelha Portuguesa, os movimentos religiosos e da Igreja Católica, os escuteiros, os bombeiros, as IPSS, o voluntariado hospitalar e de saúde³⁷, as universidades seniores, o voluntariado ambiental e animal.

De forma pontual temos o voluntariado missionário, o voluntariado empresarial (www.grace.pt), o voluntariado jovem (IPDJ/ex-IPJ, Instituto Português do Desporto e Juventude), o voluntariado nos festivais e de campanhas ocasionais, exemplo do Banco Alimentar e de angariação de fundos ou bens.

O principal tipo de voluntariado realizado pelos portugueses é a nível de direção e gestão, como podemos ver no gráfico 9.

³⁷ Existe uma Federação Nacional de Voluntários em Saúde.

Gráfico 9 – Tipo de ações realizadas pelos voluntários, por %



Fonte: INE, 2018

Para este trabalho é relevante conhecer o perfil dos voluntários em Portugal (sexo, idade, habilitações literárias, profissão, entre outras).

Os dados recolhidos pelo European Value Survey, em 2008, indicavam que a taxa de voluntariado em Portugal situava-se nos 14%, em 1999 era de 17% e, em 2018, baixou para 7,8%. Em 2008, a taxa de voluntários só nas organizações sem fins lucrativos (OSFL), incluindo as associações de bombeiros, era de 3,4% (OEFP), mas devemos “atender a que 90% do voluntariado formal é desenvolvido em entidades da economia social” (Ventura, 2018).

Outros estudos apontam para uma taxa de voluntariado, na população portuguesa, entre 18 e 20% (PROACT, 2012) e para os 11,5% (Inquérito Piloto ao Trabalho Voluntário, INE, 2012). Já os dados do INE de 2018 apresentam valores entre os 7,8%: “A taxa de voluntariado em 2018 foi de 7,8%, tendo cerca de 695 mil pessoas da população residente com 15 ou mais anos participado em, pelo menos, uma atividade formal e/ou informal de trabalho voluntário” (INE, 2019).

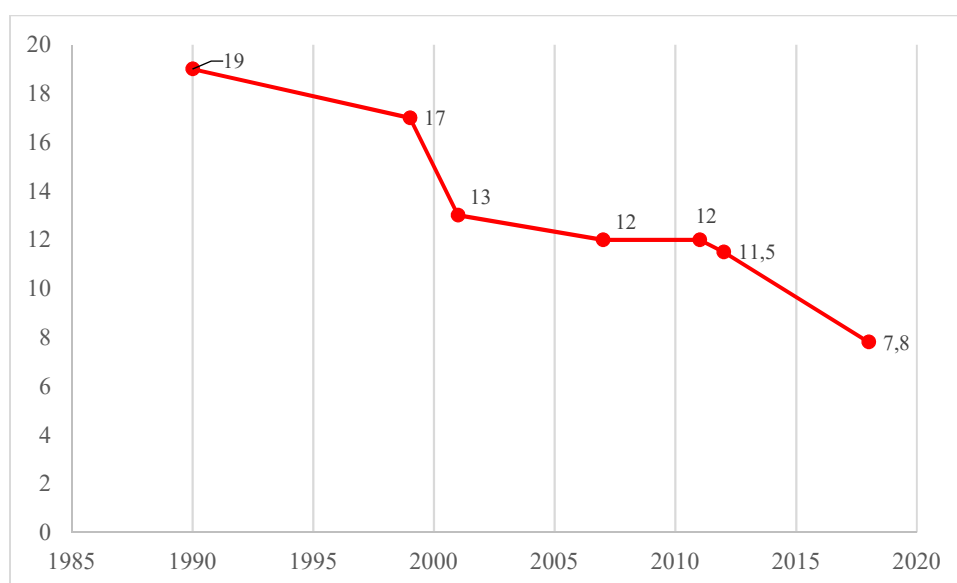
Pelas próprias características do voluntariado e pela utilização de diferentes metodologias, grupos alvo e conceitos é difícil quantificar o número de voluntários, daí as diversas fontes indicarem dados díspares. A realização dos inquéritos do trabalho voluntariado pelo INE nos últimos anos são uma ajuda importante para o rigor no estudo deste tema (ver tabela 12 e gráfico 11).

Tabela 12 – Participação da sociedade portuguesa no voluntariado

1990	1999	2001	2007	2011	2012	2018
19%	17%	13%	12%	12%	11,5 %	7,8%

Fonte: Estudo Europeu dos Valores, 1990; Vala e Villaverde Cabral, 1999; CNAIV, 2001; Eurobarómetro, 2007 e 2011 e INE, 2012 e 2018.

Gráfico 10 – Evolução da taxa de voluntariado em Portugal



Fonte: Estudo Europeu dos Valores, 1990; Vala e Villaverde Cabral, 1999; European Social Survey (ESS), 2006; Eurobarómetro, 2007 e 2011; INE, 2012 e 2018.

Quando comparado com outros países da Europa, o trabalho de voluntariado em Portugal é bastante baixo, segundo o estudo de Delicado (2002). A autora confirmou que Portugal revelou das taxas mais baixas de voluntariado da Europa e justifica que as razões se devem a um conjunto de fatores, nomeadamente culturais, sociodemográficos, a características do mercado laboral, entre tantas outras. Verificando os dados do INE de 2018, a taxa de voluntariado em Portugal é de 7,8% e a média europeia é de 19,3%, com a Holanda (40,2%) e a Dinamarca (38,1%) a surgirem nos primeiros lugares.

Na tabela 13 podemos observar a distribuição de países consoante o nível de voluntariado dos seus habitantes.

Tabela 13 – Nível de voluntariado entre os países da União Europeia

Nível de voluntariado	Países
Muito alto (superior a 40%)	Países Baixos e Dinamarca
Alta (30%-39,5%)	Finlândia, Áustria, Luxemburgo, Alemanha, Eslovénia, Irlanda e Estónia
Médio (20%-29%)	Eslováquia, Bélgica, Itália, França, Lituânia, República Checa, Chipre, Reino Unido, Hungria, Letónia e Suécia
Baixo (10%-19%)	Malta, Espanha, Roménia, Grécia, Portugal e Bulgária
Muito baixo (inferior a 10%)	Polónia

Fontes: Bandeira e Barbedo (2012), com base em CHK (2010) e Eurobarómetro (2001)

“Verifica-se que a entajuda comunitária ou voluntariado de proximidade não consegue compensar o baixo nível de voluntariado formal, já que no caso de Portugal, por exemplo, este tipo de atividade envolve apenas 2,2% da população” (FEA, 2013, p. 66).

Autores como Franco (2005) e o Centro Europeu de Voluntariado (CEV, 2008), citados por Martins (2011, p. 4), explicam que o baixo envolvimento da sociedade portuguesa no voluntariado se deve a vários fatores, nomeadamente aos 48 anos de regime autoritário, à pouca cultura cívica do país, ao elevado estatuto da classe média e média alta, ao mercado de trabalho de horas extras mais aliciante em termos remuneratórios, a um Estado que não promove o voluntariado e a uma ainda recente consciência de responsabilidade corporativa e social.

A existência de leis exclusivas para o voluntariado em Portugal não parece ter grande influência no número de voluntários.³⁸

Não se encontram a nível europeu diferenças significativas na taxa de participação de voluntários entre os países que têm leis e normas sobre o voluntariado (12 países),

³⁸ A tabela jurídica vigente em Portugal é composta por: Lei n.º 71/1998, de 3 de novembro; Decreto-Lei n.º 389/1999, de 30 de setembro; Decreto-Lei n.º 176/2005, de 25 de outubro que altera o Decreto-Lei anterior, Decreto-Lei n.º 39/2017, de 4 de abril; Portaria n.º 389/2018, de 21 de junho de 2018, e Lei do Dirigente Associativo, Lei n.º 20/2004, de 5 de junho.

como é o caso de Portugal, e os que não têm regras específicas (11 países). “Atendendo apenas ao enquadramento normativo do voluntariado, constatamos a existência de uma diversidade de regulamentos e leis onde são apresentadas perspetivas diferenciadas de voluntariado. No contexto europeu, as diferenças identificadas dizem respeito, sobretudo, aos objetivos, aos tipos de voluntariado e organizações e à relação destas, com os voluntários. Encontramos, desde logo, países que têm uma legislação específica sobre o voluntariado e países sem qualquer tipo de norma, onde as práticas de voluntariado se regem por dispositivos jurídicos gerais. (...) Em resumo, verifica-se que não existe uma unanimidade relativamente ao papel da legislação sobre o voluntariado. Se, por um lado, a lei é apresentada como fundamental no reconhecimento e promoção do voluntariado, por outro, ela exclui práticas mais informais e revela alguma desadequação com a realidade” (FEA, 2013, p. 93-94).

De acordo com os dados recolhidos e as projeções realizadas, é possível estimar que o número de voluntários a colaborar nas diferentes organizações que integram as mais conhecidas redes e plataformas de OSFL em Portugal, será entre os 600.000 e os 800.000.

Na distribuição por género, os resultados do estudo PROACT (2012), verificaram que cerca de 60% dos voluntários de direção são homens, baixando essa percentagem para 55% no caso dos de execução. Em geral, “salienta-se que é o género masculino que predomina nos voluntários dos órgãos sociais e regulares, enquanto nos ocasionais a presença feminina é superior à masculina” (OEFP, 2008, p. 14).

No caso das IPSS ou no voluntariado hospitalar, cuja vocação é mais sociocaritativa, são, sobretudo, as mulheres que realizam este tipo de voluntariado em maior percentagem (57% e 83%, respetivamente). Nos dados do INE, em 2018, 52% dos voluntários eram mulheres.

O estudo da Entrajuda³⁹, em 2011, concluiu que a grande maioria dos voluntários participantes regulares (56,8%) que colaboram com a instituição pelo menos uma vez por mês são mulheres. Tendo em conta as diferenças entre sexos, alguns estudos têm apontado que, na globalidade, as mulheres tendem a revelar pontuações mais elevadas na maioria das funções atribuídas ao voluntariado, apresentando uma maior intensidade na expressão do seu envolvimento (por exemplo Chapman & Morley, 1999; Fletcher & Major, 2004, citados por Martins, 2013).

³⁹ Em parceria com os Bancos Alimentares, a Entrajuda e a Universidade Católica Portuguesa (através do Centro de Estudos e Sondagens de Opinião – CESOP e do Centro de Estudos de Serviço Social e Sociologia – CESSS) desenvolveu um estudo dos voluntários participantes nas diversas organizações parceiras destas instituições, caracterizando os voluntários em IPSS.

De forma geral, o público feminino dedica-se mais ao voluntariado, com exceção dos bombeiros voluntários e das coletividades.

Por idade, o estudo de Delicado (2002) definiu que, atendendo à distribuição etária, verifica-se que os voluntários das IPSS apresentam um perfil envelhecido, mais de metade acima dos 46 anos, enquanto os bombeiros voluntários se caracterizam pela tendência inversa (mais de 80% abaixo dos 46 anos), o que resultará em boa medida das exigências físicas das tarefas realizadas por estes voluntários. No estudo posterior, de 2011, 32,9 % dos voluntários têm idades compreendidas entre os 26 e os 55 anos e 34,9% entre os 56 e os 65 anos (Entrajuda, 2011). Os mais jovens estão nas associações juvenis, ambientais e nos bombeiros e os mais velhos nas IPSS e na Cáritas. A percentagem de voluntários com 65 e mais anos ronda os 12%, assumindo maior expressão nos centros sociais paroquiais (36,2%), nas misericórdias (30,9%) e na Cáritas (37,4%).

A maioria dos voluntários dos órgãos sociais e regulares têm entre 25 e 64 anos, enquanto nos ocasionais é maior a proporção dos menores de 25 anos.

Em relação às habilitações literárias, os voluntários das IPSS de bombeiros têm em média uma escolaridade mais elevada do que a população nacional, mais de um quarto dos voluntários das IPSS concluíram o ensino superior e cerca de 40% o ensino secundário (Delicado, 2002). Realce-se que 65% dos voluntários possuía um nível de escolaridade secundário ou superior.

Num estudo sobre os(as) voluntários(as) nas Cáritas Diocesanas e Portuguesa, Santos *et al.* (2010), apresentaram que 24,9% dos(as) voluntários(as) desta instituição têm habilitações literárias ao nível do 4.º ano, enquanto 21,4% são licenciados(as) e 17,3% detêm o ensino secundário.

No caso do resultado do estudo da Entrajuda (2011), 39,6% das instituições têm voluntários que terminaram o liceu e 30,7% referem que os seus voluntários têm curso superior. Os dados do INE (2018) também indicam que os licenciados são os que mais participam em ações de voluntariado.

Atendendo às horas médias anuais de voluntariado por tipo de instituição, é nas associações de bombeiros que se verifica o maior número de horas médias anuais de voluntariado regular, com 328 horas, logo seguidas das organizações de escuteiros com 233 horas (OEFP, 2008, p. 17). Em média, cada voluntário ocasional trabalha cerca de 17,6 horas por ano em campanhas promovidas por estas instituições.

Segundo o INE (2019), “Estima-se que em Portugal, no ano de 2018, foram dedicadas 263,7 milhões de horas a trabalho voluntário. Tendo como referência as contas

nacionais, as horas de trabalho voluntário equivaleram a 2,9% do total de horas trabalhadas na economia portuguesa. Em média, a população total residente com 15 ou mais anos dedicou aproximadamente 32 horas por mês a trabalho voluntário, sendo a média mensal do voluntariado formal (34 horas) superior à observada no voluntariado informal (21 horas).

Em resumo, “o voluntário português é maioritariamente do sexo feminino, com formação superior, idade compreendida entre os 25 e os 44 anos, reside no Norte do país e participou essencialmente em ações de voluntariado no domínio da ação social, tendo dedicado a essa atividade cerca de 29 horas/mês” (Ventura, 2018). Traçando um perfil sociodemográfico do voluntário, poderá afirmar-se que, nas atividades de trabalho voluntário formal, os indivíduos mais jovens foram os que mais se destacaram, desempregados/alunos com níveis de escolaridade mais elevados, do sexo feminino e solteiros.

No trabalho voluntário informal prevaleceram indivíduos em escalões etários mais elevados, com níveis de escolaridade elevados, desempregados, do sexo feminino e divorciados/separados. Segundo o INE (2019), “A taxa de voluntariado feminina foi superior à masculina (8,1% vs. 7,6%). O escalão etário predominante foi o dos 15-24 anos (11,3%). A participação no trabalho voluntário aumentou progressivamente com o nível de escolaridade (15,1% nos indivíduos com ensino superior). A taxa de voluntariado foi superior nos indivíduos desempregados (10,5%) e solteiros (9,1%).”

Devemos começar por perceber o conceito de motivação, que pode ser entendido como um conjunto de forças intrínsecas e extrínsecas ao indivíduo que influenciam o seu comportamento (Marques, 2016).

Sendo assim, e para muitos autores ligados à psicologia, o papel da motivação é o elemento central do voluntariado (Ryan & Deci, 2000). Estas vantagens ou benefícios ao voluntário incluem efeitos positivos na autoestima, melhoria na performance académica, melhoria na eficácia pessoal e na confiança (Snyder, 2009).

Também Marques (2016) afirma que uma das formas para se compreender melhor o que move quem faz voluntariado é perceber quais as suas principais motivações. Vários teóricos têm apoiado a exploração e explicação das razões do envolvimento da motivação em atividades de voluntariado (Clary *et al.*, 1998; Millette & Gagné, 2008; L. Penner, 2002, citado por Martins (2013)), nomeadamente para explicar porque se podem esperar resultados positivos quando as pessoas participam em movimentos de voluntariado. No caso dos psicólogos, estes enfatizam as motivações individuais e os valores de

participação na comunidade (Piliavin, 2009), apelando aos benefícios que são alcançados pelas pessoas quando realizam estes tipos de atividades.

Um estudo de Martins (2013) comprovou que, por um lado, o envolvimento psicológico nas atividades de voluntariado é um fator de base para satisfação com a vida; por outro, é fundamental que promova o compromisso nas organizações, mantendo os voluntários envolvidos e, assim, fomentando a sua intenção de permanência.

De facto, Clary *et al.* (1995) relatam que, no fundo, pessoas que praticam este tipo de atividades com o fim de satisfazer necessidades psicológicas pessoais têm o comportamento motivacional típico de quem faz voluntariado.

Existem variadíssimas teorias para explicar a atração e a motivação para o voluntariado, como, por exemplo, as apresentadas por Gemelli *et al.* (2016)⁴⁰ que indicam quatro dimensões de motivação: pessoais, sociais, profissionais e ideológicas.

Neste caso, optamos por dar ênfase às teorias motivacionais e da personalidade, cujas quatro principais motivações para o voluntariado são: o altruísmo; a pertença; o ego e o reconhecimento social e a aprendizagem e desenvolvimento.

O altruísmo surge relacionado com o “ajudar os outros”, o “sentido de missão”, “a organização ajuda aqueles que precisam”, “preocupação com a natureza”, “forma de solidariedade”, bem como a vontade de “fazer algo que valha a pena” (Ferreira, *et al.*, 2008).

Quanto à pertença, é no âmbito de incluir “contacto social”, “fazer novos amigos”, “ser aceite na comunidade” e “comunicar com pessoas que tenham os mesmos interesses” (Ferreira, *et al.*, 2008).

Relativamente às recompensas ou benefícios associados à prática, estes podem relacionar-se com as necessidades de ego e reconhecimento social. Os indivíduos praticam a atividade na expectativa que esta os compense, e que seja uma fonte de confiança e satisfação, da qual recebem respeito e reconhecimento/*status* (Ferreira, *et al.*, 2008). Esta motivação também se relaciona com a procura de contactos institucionais.

E, por fim, a aprendizagem e desenvolvimento, que prevê o alargamento positivo no “enriquecimento pessoal e alargamento de horizontes” (Ferreira, *et al.*, 2008). As motivações são complexas, sendo que mais do unidimensionais, há frequentemente uma multiplicidade de fatores que

⁴⁰ Ver proposta de categorização de Gemelli *et al.* para as motivações para o voluntariado em <https://www.revistaespacios.com/a16v37n32/16373207.html>.

levam os indivíduos a praticar a atividade. Anteriormente foram referidas as motivações pessoais, divididas em quatro categorias.

Há que também mencionar a influência da própria organização na “atração” e na “retenção” dos voluntários (Ferreira, *et al.*, 2008). Esta influência pode derivar entre vários fatores, tais como o prestígio da organização, a perceção da legitimidade da mesma, como a organização atua, como recolhe fundos/apoios e a forma como capta e reúne voluntários (Marques, 2016). É da responsabilidade da organização a tarefa difícil de garantir a promoção e satisfação e retenção dos voluntários a médio e longo prazo.” (Baptista *et al.* (n/d).

Além da motivação intrínseca e extrínseca, o sucesso do voluntariado passa por conseguir conseguir conciliar voluntariado/trabalho/família, que “aparece, neste estudo da Cáritas, como o fator mais relevante para a vontade em fazer voluntariado” (PROACT, 2012, p. 30) e “harmonizar o papel de voluntário com outros papéis da sua vida pode ser uma tarefa importante e enriquecedora” (Martins, 2013, p. 207). Outro facto muito importante é a autonomia do voluntário em relação à instituição: “de acordo com os nossos resultados, os voluntários [mais satisfeitos] apresentam um funcionamento mais direcionado para a regulação identificada e uma orientação autónoma na sua participação voluntária” (Martins, 2013, p. 206).

Resumidamente apresentamos as teorias da motivação na tabela 14.

Tabela 14 – Teorias da motivação

Tipos de motivação	Objetivos
Altruísmo	<ul style="list-style-type: none">• Ajudar os outros• Fazer algo que valha a pena• Sentido de missão• A organização ajuda aqueles que precisam• Forma de solidariedade
Pertença	<ul style="list-style-type: none">• Conhecer pessoas, contacto social

	<ul style="list-style-type: none"> • Divertimento • Ser (bem) aceite na comunidade • Contactar pessoas com interesses semelhantes
<hr/>	
Ego e reconhecimento pessoal	<ul style="list-style-type: none"> • Interesse nas atividades da organização • Ocupar o tempo livre com ações interessantes • Sentimento de autoestima • Contactos • Confiança
<hr/>	
Aprendizagem e desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none"> • Novos desafios e experiências • Aprender • Enriquecimento pessoal • Desenvolvimento de aptidões profissionais • Abrir horizontes

Fonte: adaptado de Ferreira, *et al.*, 2008

Mesmo que o trabalho voluntário seja não remunerado, é possível atribuir-lhe um valor, sendo que o método mais comum, mas não isento de equívocos, é atribuir um valor de mercado a cada hora que o voluntário dá do seu tempo e consoante a sua especificação (direção, logística ou execução)⁴¹.

Os dados do *The World Giving Index* recolhidos pela Charities Aid Foundation (2011), numa pesquisa que abrangeu 150.000 pessoas de 153 países e que se baseou na seguinte pergunta: “fez algumas das seguintes ações no último mês: (1) doou dinheiro

⁴¹Valorização das horas. No sentido de valorizar economicamente o total de horas voluntariadas considerou-se a recomendação do *Manual on the Measurement of Volunteer Work* e privilegiou-se uma metodologia de “custo de substituição” (*cost replacement*), isto é, procurou-se atribuir às horas de trabalho voluntário um valor de mercado equivalente (INE, 2019, p. 20).

para uma instituição de caridade; (2) fez voluntariado para uma organização; (3) ajudou um estranho ou alguém que não conhecia e que precisava de ajuda sinalizou os dados da tabela 15 para Portugal e Irlanda (FEA, 2013, p. 67).

Tabela 15 – Dados das doações, Portugal e Irlanda

Posicionamento no índice de doação mundial	Pontuação no índice de doação mundial	(1) que doou dinheiro	(2) que fez voluntariado	(3) que ajudou um desconhecido
Portugal – 127.º	22	21%	10%	34%
Irlanda – 2.º	59	75%	38%	65%

Fonte: Charities Aid Foundatin, 2011

A relação entre o voluntariado e os seniores realiza-se de duas formas, o voluntariado por seniores e para seniores.

O voluntariado por seniores, como vimos anteriormente, varia entre 8,8% e os 37,4%, do total do voluntariado e é sobretudo como dirigentes e gestores que os seniores são voluntários, principalmente nas IPSS e instituições religiosas. Isto deve-se essencialmente a três pontos: disponibilidade de tempo, fator essencial para o correto acompanhamento destas entidades; experiência e conhecimentos adquiridos e capital social conquistado ao longo dos anos a nível pessoal, social e profissional.

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2005), o voluntariado é um elemento importante na manutenção do bem-estar e da qualidade de vida na velhice, transformando-se numa ferramenta de envelhecimento ativo e saudável. Cunha (2014) citado por Batista *et al.* (n/d) indica que este novo impulso do voluntariado sénior (devido ao envelhecimento geracional) permite valorizar o voluntariado mais do que anteriormente, pois encontra-se associado a uma ação de utilidade social, mas também económica, cultural e política, ou seja, encontra-se mais associado a uma produção de valor de uso do que um valor de troca positiva.

O voluntariado sénior transforma-se num desafio num momento em que a população em idade de reforma tem vindo a aumentar. Com a saída do mercado de trabalho os idosos são desafiados e sentem necessidade de criar novas relações sociais fora do trabalho. Neste sentido, o voluntariado

permite manter uma ocupação e, em alguns casos, uma nova perspectiva de vida (Ehlers *et al.*, 2011: 31), um sentimento de utilidade e confiança. Este sentimento de utilidade é reforçado pela ONU (2003) que refere que os idosos que realizam voluntariado comprometem-se socialmente, utilizam os seus conhecimentos, conservam e desenvolvem um sentimento de utilidade, além de preservarem a sua autonomia. Alguns países também têm vindo a promover medidas específicas orientadas para a promoção do voluntariado de idosos, como, por exemplo, a Alemanha, que criou centros de voluntariado para pessoas idosas numa perspectiva de aproveitar o seu potencial e os interesses destas pessoas ajudando-as na transição da vida ativa para a reforma. Estes centros são mais de 250, sendo 80% deles pertencentes e financiados pelo poder local (FEA, 2013, p. 199).

A ENEAS (Estratégia Nacional para o Envelhecimento Ativo e Saudável, 2017, p. 31) incentiva a “Divulgar e incentivar a participação e integração das pessoas idosas em ações de voluntariado, atividades culturais, desportivas e recreativas, sociais e de aprendizagem, organizadas e dinamizadas com a participação ativa das pessoas idosas de uma comunidade, como forma de promover inclusão social e o bem-estar.”

O voluntariado para os seniores é realizado essencialmente nas instituições de acolhimento de idosos (centros de dia, ERPI, serviço de apoio domiciliário e US) e nos projetos autárquicos, e por menores de 30 anos.

Em 2001, conforme Delicado, 17.500 de 38.000 beneficiários do voluntariado, em OSFL, eram seniores, sendo este o principal grupo de beneficiários. Na Bolsa do Voluntariado da Entrepajuda, em 2011, 6,9% dos inscritos indicou querer trabalhar preferencialmente com idosos (o mais indicado foram as crianças com 25,6% e 47,2% não indicaram preferências). Nas US o número de professores voluntários ultrapassa as 7.000 pessoas, com uma média de 21 professores por cada US.

O voluntariado junto dos seniores pode ser um excelente complemento ao trabalho dos funcionários remunerados na melhoria da qualidade de vida dos mais velhos, institucionalizados permanentemente ou não, em atividades de animação, de cuidado, de desenvolvimento social e pessoal, em passeios ou na visitação/apoio de seniores mais isolados nas suas casas.

3. Universidades seniores

3.1 – Origem das universidades seniores

A universidade da terceira idade ou universidade sénior “é a 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 educativas realizadas são em regime não formal, sem fins de certificação e no contexto da formação ao longo da vida”⁴² (RUTIS, 2016), ou, conforme Pinto (2003), “instituições que se dedicam a dar resposta à procura de ensino não formal em variados domínios e à procura de atividades recreativas ou outras por parte da população sénior”.

As US são um modelo de formação de seniores com grande sucesso a nível mundial que lhes proporciona um grande leque de atividades culturais, recreativas, científicas e de aprendizagem. As US enquadram-se no conceito da formação ao longo da vida ou formação permanente, assim como vão buscar princípios à gerontagogia ou gerontologia educativa. Este conceito, “tem a ver com a conceção e desenvolvimento de modelos e programas de animação, estimulação, enriquecimento pessoal, formação e instrução dirigidos aos idosos, ou seja, a sua área de atuação são todas as atividades educativas em que participem idosos” (Mowly e O’Connor, 1986, p. 12, citados por Martin, 2007).

Nos anos 60 do século XX, surgem em França e nos EUA as primeiras instituições destinadas exclusivamente a seniores, mas apenas como forma de ocupar os tempos livres dos reformados. Um clima político especial em França desde 1968 incentivava as universidades formais a desenvolverem programas educacionais vocacionados para a comunidade. A primeira US resultou em parte da lei francesa de 1968, da Direção da Educação Superior⁴³, que dava às universidades a obrigação de organizar cursos de educação ao longo da vida.

Deve-se a Pierre Vellas a ideia de associar ao entretenimento ao ensino e à pesquisa. As universidades da terceira idade como movimento específico de ensino para os seniores surgiram em França em 1973, na Universidade de Toulouse, pela mão deste professor e investigador (1930-2005). Vellas recorreu à pesquisa sobre os programas de estudo relacionados com o envelhecimento em universidades europeias e americanas, aos

⁴² A RCM n.º 76/2016, usando como base este conceito, indica no ponto 1 que as US são “respostas socioeducativas que visam criar e dinamizar regularmente atividades nas áreas sociais, culturais, do conhecimento, do saber e de convívio, a partir dos 50 anos de idade, prosseguidas por entidades públicas ou privadas, com ou sem fins lucrativos.

⁴³ No original: Direction Générale de l'Enseignement Supérieur

trabalhos de organizações internacionais e às políticas voltadas para a velhice desenvolvidas nos países mais desenvolvidos. Após a leitura de toda literatura disponível e visitas a hospitais, alojamentos e lares de idosos, percebeu que as oportunidades oferecidas eram quase inexistentes. Assim, compreendeu que a universidade deveria voltar a sua atenção aos idosos, propiciando-lhes atividades intelectuais, artísticas, físicas e de lazer (Vellas, 1997, em Cachioni, 2003).

Para Vellas (1990, p. 194), “Os idosos podem, por sua própria iniciativa, com ajuda técnica, oferecer um contriuto particularmente útil ao desenvolvimento da vida artística, ao enriquecimento das relações sociais, à humanização da sociedade urbana, pela arte nas ruas e conseqüentemente a uma rutura do processo de solidão a que se submetem”.

Em 1971, surgiu por Vellas, no Departamento da Unidade de Ensino e de Pesquisas da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade de Toulouse, o primeiro curso de verão destinado unicamente a reformados locais. Este curso não conferia títulos acadêmicos, nem exigia qualificações especiais, nem exames e tinha como objetivo o estudo dos problemas médicos, sociais e psicológicos dos idosos.

A inauguração deste novo serviço para idosos aconteceu em 15 de maio de 1973 e, para alguma desilusão do próprio Vellas, apenas apareceram 40 pessoas (Vellas, 1977, p. 127). Posteriormente, e com algum apoio dos meios de comunicação, a ideia vingou e no semestre seguinte apareceram mais de 100 candidatos para frequentar os cursos da UTI de Toulouse. Assim começa a primeira universidade da terceira idade, modelo que é logo seguido por mais seis universidades francesas que, em 1974, já tinham no conjunto mais de 2.000 alunos.

Figura 12 – Pierre Vellas nas primeiras aulas da Universidade da Terceira Idade de Toulouse em 1973



Fonte: AIUTA

Pouco depois já estavam a ser criadas UTI um pouco por toda a França e países vizinhos. Já no fim dos anos setenta Attias-Doufut (1979, citado por Frutuoso, 1996, p. 72) refere a existência de outras 20 universidades em França, Bélgica e Suíça, algumas com o mesmo nome, outras com designações diferentes, como Universidade dos Idosos; Universidade de Todas as Idades; Universidade do Tempo Livre ou Universidade Aberta à Terceira Idade. De salientar que a idade mínima para frequentar estas instituições era muito variável, dos 18 aos 65 anos, de modo que muitas delas eram abertas a todas as idades.

É dentro deste espírito que Paul Gramet, na época secretário de Estado da Formação Contínua, em 1974, em Toulouse, afirmava “A universidade parece ser o lugar ideal para a reciclagem da ‘terceira idade’. Ela é o ambiente natural de encontro com a juventude, o ambiente natural de encontro entre as classes sociais e todos os níveis socioculturais”.

Para este, as US são “fundamentalmente instituições de saúde pública, visando elevar os níveis de saúde física, mental e social das pessoas da terceira idade, bem como colocar à sua disposição programas de atividades particularmente adaptados” (Lemieux, 1994, p. 28).

“Este primeiro projeto deu origem, no entanto, talvez mais rapidamente do que se esperava, a um modelo que passou também a integrar cursos, conferências e outras atividades de toda a ordem tendentes a ir ao encontro da procura entusiasta que se verificava por parte das pessoas de idade” (Lemieux, 2001, p. 27).

A origem das US vai buscar também muitos elementos às escolas ou universidades populares típicas dos países nórdicos e da Alemanha, já referenciadas, e a outros projetos de educação de idosos (tabela 16).

Tabela 16 – Algumas das primeiras escolas destinadas a seniores

Nome	Local	Ano
Institute for Learning in Retirement	Nova Iorque, EUA	1962
Open University (universidades abertas a todos)	Inglaterra	1969
<i>Inamino Gakuen</i> ⁴⁴	Hyogo, Japão	1969
Universidade da Terceira Idade	Toulouse, França	1973
Escola Aberta para a Terceira Idade	São Paulo, Brasil	1977

Fonte: Autor

Em 1980, já existiam 52 US em toda a França (Lemieux, Boutin, Sánchez e Riendeau, 2003, p. 2). Em 1975, o movimento internacionalizou-se, primeiro pelo espaço linguístico francês (Suíça, Bélgica e Canadá) e depois por todo o mundo, até que, em 1976, foi criada a AIUTA – Associação Internacional das Universidades da Terceira Idade em Genebra (Suíça), cujo primeiro presidente é precisamente Pierres Vellas (1976-1977) e que, desde 2011, é presidida pelo filho de Pierre Vellas, Francois Vellas, igualmente professor na universidade de Toulouse.

Da primeira US em Toulouse até às milhares de US atualmente existentes em dezenas de países, podemos considerar que houve uma evolução de três gerações ou fases nos modelos de programas oferecidos por estas instituições.

A primeira geração, nos anos 1960, é fundamentalmente de ocupação de tempos livres e corresponde a um modelo de serviços educativos (*Eldershostel*⁴⁵ nos EUA e os Clubes Seniores ou de Tempos Livres na França). São mais de ordem de convívio cultural, com o objetivo de ocupar as pessoas da terceira idade e de lhes facilitar as relações sociais (Lemieux, 1998, p. 227). Este modelo, ainda de acordo com Lemieux (2001, p. 36), embora acontecesse num ambiente universitário, não oferecia um tipo de ensino necessariamente universitário. Por outras palavras, a formação que era dada não

⁴⁴ As primeiras atividades educativas para os seniores no Japão surgem no final dos anos 1960, através das autoridades locais e dos *kominkans*. Em 1969, foi criada a *Inamino Gakuen*, uma universidade com corpo docente e edifício próprio para seniores. Os cursos originalmente eram para ter a duração apenas de um ano, mas por desejo dos alunos foram aumentados para quatro.

⁴⁵ Tradução à letra: “pousadas para os mais velhos”.

era de nível universitário e poderia mesmo ser assegurada por outros agentes educativos. Podemos dizer que esta primeira geração é a antecâmara das US.

A segunda geração, nos anos 1970, tinha sobretudo como objetivo melhorar o bem-estar mental do idoso, por meio de atividades culturais consideradas de interesse e desenvolver a sua capacidade de intervir socialmente. Entramos no domínio da pesquisa e do ensino mais formal. Nestas circunstâncias, a pessoa de idade assiste a conferências e debates animados por professores ou pelos seus próprios pares (Lemieux, 1998, p. 227; 2001, p. 36). Falamos de um tipo de atividade educativa que não se reveste de características especificamente universitárias e que poderia perfeitamente estar a cargo de uma associação literária ou de um clube social. A Universidade Aberta à Terceira Idade do Rio de Janeiro (Brasil) é um exemplo de uma US que investiga e pesquisa a temática do envelhecimento e da androgogia. A grande maioria das US portuguesas encontram-se nestas duas fases.

Por fim, a terceira geração, que data dos anos 1980, desenvolveu-se no sentido de se aproximar das três características de qualquer universidade tradicional: o ensino, a pesquisa científica e o serviço à comunidade em que se encontra inserida. Esta geração procura dar resposta a uma população da “terceira idade” cada vez mais jovem e mais escolarizada, que começa a exigir cursos que possam ser reconhecidos. Surge assim a ideia de organizar programas conducentes a um diploma, muito embora esses cursos possam também ser frequentados, a título livre, por aqueles que não pretendem ser avaliados. Nesta fase pretende-se a criação de um programa educacional adaptado, com três ênfases: a participação dos alunos, a sua autonomia e integração. Os alunos deixam de ser meros consumidores e passam a produtores do saber.

O universo das US já é tão vasto de país para país e até de cidade para cidade, que estas três fases ou gerações estão perfeitamente atualizadas e presentes. Cabe a cada universidade saber o que pretende para os seus alunos e a partir daí organizar-se como tal. É perfeitamente possível ter na mesma região duas US a funcionar de maneira completamente distinta, uma destinada mais ao convívio e outra com funções mais académicas.

O facto mais importante é as “US serem Universidades ‘da’ Terceira Idade em vez de Universidades ‘para a’ Terceira Idade, pois os seniores podem, simultaneamente, desempenhar os papéis de alunos, professores e dirigentes” (Jacob, 2012, mencionado por Oliveira, 2018, p. 46).

As US têm por objetivos principais:

- Incentivar a participação e organização dos seniores, em atividades culturais, de cidadania, de ensino e de lazer.
- Divulgar a história, as ciências, as tradições, a solidariedade, as artes, a tolerância, os locais e os demais fenómenos socioculturais entre os seniores.
- Ser um polo de informação e divulgação de serviços, deveres e direitos dos seniores.
- Desenvolver as relações interpessoais e sociais entre as diversas gerações.
- Fomentar a pesquisa sobre os temas gerontológicos.

Para Veloso (2002), as US perseguem os seguintes propósitos, entre outros: a “promoção, a valorização e a integração do idoso”, “o contacto com a realidade e a dinâmica social local”, “a ocupação dos tempos livres”, e “evitar o isolamento e a marginalização”.

Já para Giovanni Cristianini (2001), “os objetivos destes programas [US] não se reduzem à abertura de novos cursos, nem tão-pouco ao mero desenvolvimento intelectual dos alunos, mas pretendem favorecer a integração e permanência das pessoas de idade nas estruturas sociais e contribuir para a saúde da população sénior mediante o desafio de condutas de autocuidado e prevenção, assim como: contribuir para a prevenção do declinar psicossociológico; contribuir para a investigação científica sobre a velhice; formar a população sénior para a sua inserção social e participação comunitária; contribuir para uma nova arte de viver a terceira idade”⁴⁶.

Não é pacífica a utilização do termo “universidade” para designar estas organizações, por isso algumas optaram por se autodesignar como “clubes”, “academias”, “institutos culturais” ou “associações”.

Internacionalmente, utilizam-se as denominações de UTA (Universités du Troisième Age) ou U3A (Universities of the Third Age), na versão francesa e anglo-saxónica respetivamente; na Espanha o nome mais frequente é Universidad para Mayores e no Brasil é Universidade Aberta à Terceira Idade (UnATI).

²⁴No original: "*Los objetivos de estos programas no se reducen a la apertura de nuevos cursos, ni tampoco al desarrollo intelectual de alumnos, sino que pretenden favorecer la integración y permanencia de las personas de edad en las estructuras sociales y contribuir a la salud de la población mayor mediante el desarrollo de conductas de autocuidado y prevención, assim como: contribuir a la prevención del declinar psicossociológico; contribuir a la investigación científica sobre la vejez; formar a la población mayor para su inserción social y participación comunitaria; contribuir a un nuevo arte de vivir la tercera edad.*"

Se o nome varia, já o processo de “academização” é frequente. “De acordo com a nossa investigação, parece haver uma lógica de academização das US, visível nas atividades e no próprio modelo curricular que desenvolvem, assim como um mimetismo em relação à instituição universitária que se traduz pela própria designação de Universidade da Terceira Idade e pelos rituais académicos” (Velo, 2003). Estes rituais incluem a receção ao caloiro, a existência de um “reitor”, a terminologia aluno/professor, a oração de sapiência, as tunas académicas, as capas, as férias escolares e a abertura e encerramento dos anos letivos.

3.2 – Modelos de funcionamento

Ao nível mundial existem dois grandes grupos de US, as de modelo francês ou continental e as de modelo inglês ou britânico. O modelo francês, tendo por base a universidade de Toulouse, associa as US às universidades formais, enquanto o modelo britânico desenvolveu-se tendo por base as associações sem fins lucrativos e grupos auto-organizados.

As propostas do grupo de trabalho sobre Educação e Adultos Mais Velhos do British Universities Council for Adult and Continuing Education, em 1982, provocaram uma fraca resposta das universidades formais e dos partidos políticos (Glendenning 1985).

“Em 1979, educadores de adultos da França e da Grã-Bretanha emitiram um manifesto educacional que seria o coração do movimento britânico das US. A primeira US na Inglaterra foi estabelecida em Cambridge em julho de 1981. Os seus objetivos consistiam em abordar o dogma do declínio intelectual com a idade, promover os aposentados para o desenvolvimento de suas vidas intelectuais e culturais, desenvolver um ambiente onde os interesses intelectuais surgissem como fins em si mesmos, e oferecendo oportunidades de estimulação mental tão ampla quanto possível” (Laslett, 1984). A Universidade de Cambridge rejeitou a ideia de cursos pré-empacotados para digestão mais ou menos passiva pelos idosos e exigiu uma democracia intelectual, em que não haveria distinção entre os professores e os alunos. O seu manifesto enfatizou que todos os membros deveriam participar do ensino, e aqueles que estavam relutantes em facilitar as atividades de aprendizagem contribuiriam de outra maneira, como aconselhamento ou administração (Glendenning, 1985).

Segundo Júnior (2016, p. 86, citando Jacob (2011), “Quando o conceito de US de Vellas atravessou o Canal da Mancha, em 1981, sofreu algumas modificações. As UF,

com exceção de Cambrigde, não deram importância à ideia, dado que já tinham os seus próprios cursos de educação permanente, não exclusivos a seniores, as Open University⁴⁷ desde 1969. Deste modo foram os grupos informais e as associações sem fins lucrativos que fomentaram as US. Foi na longa tradição britânica de associativismo, voluntariado e nos fortes laços de comunidade, que as US tiveram terreno para crescerem e se multiplicarem, criando assim o modelo britânico, já referenciado.”

Tomando este exemplo, as US inglesas desviaram-se com rumo a um modelo de aprendizagem de autoajuda⁴⁸, em que as pessoas se juntam em estruturas de pequenos grupos para a ajuda mútua e a realização de propósitos específicos. Estes grupos de autoajuda informais são geralmente formados por pares que se reúnem na satisfação de uma necessidade comum, superando uma incapacidade ou perturbação da vida, para trazer uma mudança social e/ou pessoal (Withnall, 1989, citado por Formosa).

Este modelo inglês deve muito do seu sucesso a Peter Laslett que, com o apoio de umas das maiores organizações de caridade inglesa, a Nuffield Foundation, desenvolveu este modelo de autossustentação das US, *self-help*, sem intervenção do Estado ou das UF. Em 1981, escreveu os objetivos principais das U3A britânicas:

- O prazer de aprender é uma força motriz no trabalho dos U3A.
- As U3A não exigem nem concedem qualificações.
- Ao compartilhar os seus conhecimentos, os membros das U3A ajudam-se a desenvolver os seus conhecimentos, habilidades e experiências.
- As U3A organizam e apoiam os seus próprios programas, apropriados às atividades escolhidas pelos alunos.
- Os membros da U3A consideram-se como aprendizes e professores.

Neste modelo, as pessoas que o frequentam tanto podem ser alunos como professores, é baseado no ideal da autoajuda e não ocorre dentro do espaço universitário. Os benefícios deste modelo são o baixo custo para o utilizador, o acesso facilitado pelo facto de as aulas serem dadas em equipamentos públicos perto das pessoas (escolas, bibliotecas, clubes), pelos métodos mais flexíveis, vasta oferta e nenhuma restrição académica para o ingresso (adaptado de Swindell e Thompson, 1995).

Curiosamente nos finais dos anos 1970 começaram a surgir US não relacionadas com as universidades tradicionais, mas fomentadas pelos governos locais. Algumas dessas US alargaram o seu raio de ação e abriram as portas a outros públicos necessitados,

⁴⁷ Universidades Abertas (a todos)

⁴⁸ No original: *self-help*

como desempregados, donas de casa ou deficientes, adotando os nomes de Universidades do Tempo Livre ou Intergeracional.

O modelo inglês, mais livre e independente, informal, um sistema *self-help U3A* (Swindell e Thompson, 1995, p. 3), aproxima mais os professores e os alunos, tem mais abertura à participação dos utentes; os programas, além do ensino, desenvolvem vertentes sociais e recreativas e os professores exercem a sua atividade em regime de voluntariado. “O modelo britânico é o único a operar numa base de ajuda mútua. Nem os professores, nem os dirigentes são pagos, exceto em circunstâncias excepcionais. Os professores e os líderes dos grupos oferecem voluntariamente os seus préstimos e qualificações”⁴⁹ (Thompson, 1995). No final de 2016, o movimento U3A no Reino Unido alcançou o marco das 1.000 U3A, o que foi comemorado por uma conferência com palestrantes, incluindo Eric Midwinter, um dos fundadores do movimento U3A inglês.

Este modelo foi exportado para os países de influência britânica, como a Austrália e a Nova Zelândia. Apenas em 1981 surgiu em Inglaterra a primeira US associada a uma universidade tradicional, neste caso a de Cambridge.

Para Posadas (2016), o modelo inglês é visto como *bottom-up* (de baixo para cima: os alunos escolhem o que querem estudar/fazer), em que os docentes normalmente não são professores universitários, mas idosos com habilidades específicas no conteúdo transmitido, enquanto o modelo francês é *top-down* (de cima para baixo: os alunos têm de escolher o programa/curso que lhes é oferecido), modelado como extensão da universidade regular e preocupado com a participação e o desenvolvimento dos programas, oferecendo infraestrutura.

O modelo francês tem por base logística uma universidade formal (os professores e os recursos); privilegia a investigação e pode criar cursos superiores e de pós-graduação para seniores, o que pressupõe exigências culturais para o acesso (tabela 17).

²⁵Original: “The British model is unique in operating on a mutual aid basis. No tutors or administrators are paid (except in exceptional circumstances) Tutors and Group Leaders volunteer their skills”.

Tabela 17 – Diferenças entre o modelo inglês e francês

Modelo Francês	Objetivos	Modelo Inglês	Objetivos
	<p>Atualização cultural; Possibilitar a instrumentalização; Desenvolvimento de pesquisas; e, Organização de atividades de interesse popular.</p>		<p>Compartilhar experiência intergeracionais; Desenvolver projetos comuns com a colaboração profissional de especialistas jovens e idosos e integração da universidade e da sociedade; e, Realizar a manutenção das competências.</p>
	Características		Características
	<p>Tem suas bases no modelo universitário francês; Há cursos oficinas de trabalho e de grupos de estudos diversificados e abertos; Há metodologia e conteúdos próprios centrados no modelo de educação continuada; e, Considerados de “modelos velhos”.</p>		<p>Baseia-se no ideal de autoajuda; Ação intergeracional de profissionais jovens e idosos; Possibilidade de alunos participarem de pesquisas; e, Criar espaços para os participantes fazerem a manutenção de suas competências e do sentimento de autovalorização.</p>

Fonte: adaptado de Oliveira e Scortegagna (2016)

Desde a sua fundação em Toulouse, o movimento das US rapidamente se alastrou um pouco por todo o mundo, sendo hoje uma realidade incontornável na Europa, nas Américas, na Oceânia e na Ásia (tabela 18).

Tabela 18 – Primeiras US nos diversos países

Local	Sítio	Data
França	Toulouse	1973
Suíça	Genebra	1975
Bélgica	-	1975
Polónia	Varsóvia	1975
Canadá	Quebec	1975
EUA	San Diego, Califórnia	1975
Itália	Turim	1975
Espanha	-	1975
Portugal	Lisboa	1978
Milão (Itália)	UTE (Lions Clube)	1978
Bélgica	Universidade dos Mais Velhos (<i>Aînés</i>)	1978
Suécia	Uppsala	1979
China	-	1980
Milão (Itália)	ULL – Universidade Livre de Lombardia	1980
Argentina	UTI da Universidade Nacional de Entre Rios	1980
Lublin (Polónia)	UTI de Lublin	1980
Inglaterra	Cambridge (modelo francês)	1981
Brasil	Núcleo de Estudos da Terceira Idade (NETI) da Universidade Federal de Santa Catarina	1982
Uruguai	Montevideu	1983
Milão (Itália)	UTI Cardeal Giovanni Colombo	1983
Montevideu (Uruguai)	Universidade Aberta do Uruguai	1983

Montreal (Canadá)	Instituto da Universidade da Terceira Idade	1983
Austrália	Melbourne	1984
Argentina	Entre Rios	1984
Holanda	Groningen	1986
Ceará (Brasil)	Universidade Sem Fronteiras da Universidade Estadual do Ceará	1988
Japão	-	1989
Nova Zelândia	Auckland	1989
Milão (Itália)	UNITRE – UTI de Milão	1990
Campinas (São Paulo, Brasil)	PUC/CAMP	1990
Finlândia	-	1991
São Paulo (Brasil)	UNATI/PUC/SP	1991
Passo Fundo (Rio Grande do Sul, Brasil)	Centro Regional de Estudos e Atividades para a Terceira Idade (CREATI) da Universidade de Passo Fundo	1991
Rio de Janeiro (Brasil)	UTI da Universidade Gama Filho	1992
Salvador (Bahia, Brasil)	UNATI da Escola de Serviço Social da Universidade Católica	1992
Rio de Janeiro (Brasil)	UTI das Faculdades Integradas Hélio Alonso	1993
São Paulo (Brasi)	UTI da Universidade de São Paulo	1993
Feira de Santana (Bahia, Brasil)	UTI da Universidade do Estado	1993
Porto Alegre (Rio Grande do Sul, Brasil)	UTI da Universidade Federal do Rio Grande do Sul	1995

Fontes: Autor, Fortunato, Cachioni *et al.*

Temos assim dois modelos, idênticos nos objetivos, mas díspares na organização. Podemos ainda considerar mais três modelos:

- Os modelos norte-americanos: Elderhostel e os Institutes for Learning in Retirement⁵⁰ (ILR).
- O modelo chinês, em que o Estado assume todas as despesas e organização do projeto. Tem uma forte incidência na alfabetização, inicial e contínua, dos alunos.
- Os modelos mistos ou híbridos, que tendo por base o modelo francês ou o britânico têm características próprias.

Observando um pouco melhor o modelo norte-americano, sabemos que nos EUA há uma rica tradição da aprendizagem para adultos mais velhos. Já em 1950, a Conferência Nacional sobre o Envelhecimento enfatizou o potencial da educação para os idosos para os ajudar a melhorar o emprego, a saúde e as relações familiares. Além disso, a energia dedicada à educação pré-aposentadoria durante os anos do pós-guerra permanece excepcional, com uma pesquisa de 1952 a indicar que 40% das 113 maiores corporações nos EUA tinham algum tipo de programa de pré-aposentadoria em funcionamento (Manheimer, 2007).

Também na década de 1950, as Universidades de Chicago e Michigan uniram esforços e criaram os primeiros cursos de preparação para a reforma dos EUA. Na década de 1970, a UTI criada por Vellas influenciou os norte-americanos e começam a surgir programas semelhantes a estes, dos quais se destacam o Institute for Learning in Retirement, New School for Social Research e The Academy of Senior Professionals (Cachioni, 1999, p. 143).

A Elderhostel foi criada em 1975 em New Hampshire (EUA) por Martin Knowlton e David Bianco. Em 1980 já funcionava em cinquenta estados e no Canadá tinha 20.000 participantes anualmente. Em 1981, abriu a primeira agência no México e posteriormente distribuiu-se por todo o mundo. Em 2010, mudou de nome e passou a ser Road Scholar (www.road scholar.org), e está sediada em Boston, Massachusetts.

É a maior organização sem fins lucrativos mundial de viagens de aventuras educativas para maiores de 55 anos. “Se tem mais de 55 anos, nós oferecemos-lhe a mais diversificada e económica seleção mundial de aventuras de aprendizagem. Os nossos programas vão excitar a sua imaginação, aguçar a sua inteligência, mostrar-lhe novas

⁵⁰ Institutos de Aprendizagem na Reforma.

experiências e colocá-lo em contacto com pessoas interessantes e locais estimulantes”.⁵¹ Oferece aos seus associados visitas de estudo educativas a locais, monumentos e museus históricos e ainda minicursos por mais de noventa países.

O primeiro Institute for Learning in Retirement (ILR) surgiu em 1962 em Nova Iorque, com o nome de Institute for Retired Professionals e com o patrocínio da New School for Social Research.⁵²

A filosofia adjacente aos ILR é um misto das US de modelo inglês e francês. Os ILR têm de estar sempre agregados a uma universidade, partilham as instalações e os professores, mas são dirigidos voluntariamente pelos alunos e são autónomos administrativa e financeiramente em relação à universidade. Não há exames de admissão, nem diplomas.

Nos modelos híbridos ou mistos, as US juntam características dos modelos franceses e inglês e criam um modelo único, umas vezes mais próximo do modelo francês, outras vezes do modelo inglês. O problema é distinguir quando um modelo passa a ser “original” ou se é apenas uma derivação de um dos dois primeiros modelos.

Apresentamos a situação das US em alguns países:

- O modelo sul-americano é muito próximo ao modelo francês, mas tem duas características muito distintas. Primeiro, uma forte ligação institucional com uma universidade formal, em que a ligação é considerada evidente e, em segundo lugar, uma preocupação com a população como um todo, com diversos serviços à comunidade. Existe uma forte preocupação com os setores mais carentes e vulneráveis da população mais idosa (Levesque 2006) – que certamente é muito atípica ao modelo francófono, cujas orientações de valor tendem a ser apolíticas e, às vezes, até mesmo elitistas (Formosa, 2007). Os países com mais US são o Brasil, Uruguai e Argentina.
- As primeiras atividades educativas para os seniores no Japão surgem no final dos anos 1960, através das autoridades locais e dos *kominkans*⁵³. Em 1969 foi criada a Inamino Gakuen, uma universidade com corpo docente e edifício próprio para seniores. Os cursos originalmente eram para ter a duração apenas de um ano, mas por desejo dos alunos a duração foi aumentada para quatro anos. O Japão é o país

⁵¹ Original: “you're 55 or older, we offer you the world's most diverse and affordable selection of learning adventures. Our programs will excite your imagination, sharpen your intelligence, open you to new experiences, and put you in touch with interesting people in stimulating places.”

⁵² Escola Nova de Pesquisas Sociais.

⁵³ Espécie de centro cultural.

mais envelhecido do mundo, onde 25% da população tem 65 anos ou mais. O modelo britânico de US é considerado como o melhor para cumprir as responsabilidades do Japão em relação aos idosos. Isso inclui cursos sobre a melhoria dos cuidados em casas de repouso, cursos sobre saúde e incentiva a formação e o crescimento dos Clubes da Amizade U3A para dar aos idosos uma sensação de comunidade e segurança.

- As US em Taiwan não estão vinculadas às universidades formais, nem a organizações de autoajuda. Em vez disso, foram estabelecidas, geridas e financiadas pelas autoridades locais, com o ensino realizado por professores profissionais (Huang, 2005, citado por Formosa, 2014).
- -Na Tailândia, na sequência do Livro Branco de 2006, “Rumo à Sociedade Idosa: Políticas para Idosos Adultos”, foram criados 104 Centros de Aprendizagem Seniores em 2008. Existiam, em 2019, 368 centros. As escolas, faculdades, grupos cívicos ou governos municipais foram convidados a gerir estes centros (UIL, 2019).
- Na Coreia do Sul, a primeira universidade sénior (modelo inglês) foi criada pela Associação dos Povos Idosos da Coreia (KOPA), em 1981, e segue a tradição do coletivismo e do confucionismo na Coreia do Sul. Os seus alunos têm uma cultura *Botongsaram* (de homem comum) na qual preferem atividades práticas e passatempos (como música e dança) a assuntos académicos. Em 2001, existiam 321 grupos locais de U3A (informação cedida por Soo-Koung Jun).
- Na Austrália há mais de 180 U3A de modelo inglês com mais de 64.000 alunos. Cada grupo é totalmente autónomo, gerido e administrado por voluntários (informação cedida pessoalmente por Rhonda Weston).
- Na Nova Zelândia, há mais de 80 U3A de modelo inglês. Cada uma é autónoma e não recebe nenhum subsídio do governo ou apoio financeiro. O valor médio das anuidades é de 30 euros. Não existe uma entidade nacional. Existem ainda algumas U3A que seguem o modelo francês (informação cedida pessoalmente por Fay Weatherly).
- Na Finlândia, as sete US são afiliadas a um programa universitário, usam recursos universitários, mas dependem fortemente de grupos locais de aprendizagem de pessoas mais velhas para definir os currículos, de modo que são caracterizados por uma política de portas abertas e são essencialmente grupos cooperativos (Yenerall, 2003).

- Na Lituânia, em 1995, Medardas Čobotas, médico e gerontólogo, iniciou a primeira universidade da terceira idade neste jovem estado independente. Em homenagem ao académico, em 2009, a universidade recebeu o nome de Medardas Čobotas – Universidade Medardas Čobotas da Terceira Idade – MCTAU. Desde o lançamento do MCTAU, o número de idosos que desejam aprender aumenta a cada ano e a universidade conta agora com mais de 2.500 membros de diferentes nacionalidades em 12 faculdades. Em 2015, foi criada a Associação Nacional das U3A para estabelecer uma gestão mais eficaz e um contacto mais próximo entre todos, a fim de garantir métodos de educação mais avançados e solução de problemas com recursos partilhados. Em 2019, existem 47 U3A na Lituânia (informação cedida pessoalmente por Aldona Reksniene).
- A UTI em Malta combina influências francófonas e anglófonas por ter palestras de professores universitários, bem como sessões de grupos de interesse sob a orientação dos seus membros.
- Na Noruega não existe nenhuma organização coordenadora das U3A Noruega. Existem aproximadamente 80 U3A de modelo inglês e foram em geral estabelecidas por iniciativas locais e são entidades independentes (informação cedida pessoalmente por Eugen Landeide).
- Na Alemanha, os estudos na terceira fase da vida fazem parte da gama de cursos oferecidos pelas universidades formais na Alemanha de modelo francês. As US que organizam estes cursos e programas para idosos filiam-se da Bundesarbeitsgemeinschaft Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere (BAG WiWA). Não existem universidades de modelo inglês. A exceção é a Universidade Goethe, em Frankfurt, onde foi fundada uma associação que se chama Universidade da Terceira Idade (informação cedida pessoalmente por Daniel Haines da BAG-WiWA).
- A Áustria desenvolveu uma abordagem de US diferente dos modelos francês ou britânico. As universidades tradicionais criam lugares específicos para que os alunos mais velhos e qualificados participem no programa académico normal. As US austríacas funcionam, na verdade, como associações de alunos universitários mais velhos.
- As US existem na Suíça há pouco mais de quarenta anos. A ideia era atender aquele grupo de pessoas esquecidas no que diz respeito à formação. Hoje, há 9 U3A na Suíça, com um total de 7.805 pessoas frequentando regularmente os

programas de U3A na Suíça (que incluem palestras, workshops, excursões, visitas a museus ou locais históricos). Existe uma Federação Suíça de U3A.

- Na Polónia, a primeira U3A foi criada por iniciativa da professora Halina Szwarc em 1975, no Centro de Educação Médica de Pós-Graduação (CPGME) em Varsóvia. Em 2019, existiam 113.000 alunos seniores distribuídos por 640 U3A na Polónia e que podem ser governamentais (56%) ou não (44%). As U3A não governamentais funcionam como associações constituídas exclusivamente para este tipo de atividade (44,8%). Para 10,5% das associações, a administração da U3A é mais uma parte da sua atividade. Já 21% das U3A funcionam em instituições de ensino superior, 17,5% em estabelecimentos e centros culturais e 5,5% das U3A sob outras formas organizacionais e jurídicas (informação cedida pessoalmente por Justyna Szpotan da Stowarzyszenie Sztukater Association e pelo Statistical Office, Centre for Education and Human Capital Statistics, Pomeranian Centre for Regional Surveys).

Esta distinção de modelos é mais teórica do que prática, dado que no essencial cada organização, independentemente do local, cria o seu próprio modelo de US: “os seus modelos/projetos não só acabam por diferir de país para país, mas também dentro de cada país, de região para região, em função de diferentes variáveis. E este ajustamento de projetos às condições particulares das populações revela-se, na minha opinião, a chave de sucesso destas instituições” (Pinto, 2003).

Em muitos países, os dois modelos funcionam em regime de complementaridade, como é o caso da vizinha Espanha, onde existem as Universidades de Mayores, de modelo francês, e as Aulas para la Tercera Edad, de modelo inglês.

Outro ponto é que é difícil distinguir uma verdadeira US de outros projetos governamentais de ensino para adultos, privados ou associativos, ou de grupos informais. Há imensos exemplos de atividades educativas para seniores que, não sendo reconhecidas como US, o são na prática e existem US que, observadas em pormenor, não contêm características destas. Há países em que o reconhecimento das US é feito por organizações nacionais e, nesse caso, é possível conhecer o desenvolvimento e obter dados destas, noutros locais onde não existe uma estrutura nacional é muito complicado identificar as US e distingui-las de outros projetos idênticos (tabela 19 e figuras 13 e 14)

Tabela 19 – Uma possível distribuição dos modelos por países

Misto	Modelo inglês	Modelo francês	Modelo próprio
Canadá	Austrália	Alemanha	China
Dinamarca	Grã-Bretanha	Argentina	EUA
Espanha	Índia	Bélgica	Japão
Portugal	Irlanda	Brasil	
	Nova Zelândia	Eslováquia	
	República Checa	França	
	Coreia do Sul	Holanda	
		Itália	
		Nigéria	
		Polónia	
		Suécia	
		Suíça	
		Ucrânia	

Fonte: Autor

Figuras 13 e 14 – Uma possível ilustração dos principais modelos de US e países que os utilizam



Fonte: Autor



Fonte: Autor

Outro aspeto importante é o financiamento das US. No modelo francês, o Estado aparece como o grande patrocinador destes cursos, via financiamento das UT; no modelo britânico são os alunos a principal fonte de receita e, como os professores e os dirigentes são quase sempre voluntários, as despesas podem ser mais diminutas.

Pensando em termos futuros, talvez o modelo britânico se ajuste mais facilmente aos nossos tempos, já que os Estados têm tentado reduzir as despesas com as UF e, assim, podem pôr em causa as US que vivem apenas do financiamento público. Uma das soluções adotadas tem sido o pagamento de propinas, só que estas são normalmente elevadas e impedem o livre acesso aos cursos por parte dos alunos com menos meios económicos. Por exemplo, os cursos livres para seniores nas UF na Austrália custam 650 euros⁵⁴ por disciplina/ano e na Universidade Católica Portuguesa o programa universitário Mais Saber cobrava 80 euros por disciplina/mês.

De forma geral, as US destinam-se a maiores de cinquenta anos, não exigem nenhum grau de habilitações especial (exceto algumas US da escola francesa), ministram cursos e disciplinas, dando primazia à divulgação cultural e científica. As aulas são complementadas com outras atividades recreativas, tais como teatro, grupos de dança e

⁵⁴ 1.000 Dolares dólares Australianosaustralianos, câmbio a 28/12/2019.

de música, conferências, exposições, desporto, pintura, edição de livros ou revistas, organização de eventos e visitas de estudo.

Os cursos propriamente ditos podem assumir duas formas. No modelo francês, predominam os cursos de curta duração, de uma semana a dois meses e as disciplinas dos alunos mais jovens. No modelo britânico, dominam as disciplinas avulso. As áreas privilegiadas dos cursos são comuns a todos os modelos e são as línguas (nativa e estrangeiras), as ciências sociais e humanas (história, sociologia, psicologia), a cultura (música, arte, etc.), a saúde (nutrição, cuidados primários), a informática, as artes práticas (pintura, desenho, artesanato, etc.), as atividades desportivas e físicas.

É de realçar que as US, em todo o mundo, sejam frequentadas na grande maioria por mulheres, 76% em Portugal, 70% na França, 80% na Finlândia, 75% nos EUA ou 78% no Brasil. Por observação direta, constatamos que a maioria dos homens que frequentam as US são, por sua vez, levados pelas esposas que já as frequentam.

Uma dificuldade que se põe globalmente às US é a sua organização a nível nacional e internacional. Em vários países não existe sequer uma associação nacional e noutros, apesar da existência de uma estrutura nacional, esta não consegue mobilizar as US para objetivos comuns.

Um bom caso de estudo é o modelo norte-americano: “Um exemplo de como uma rede alargada bem organizada pode trazer vantagens individuais para pequenos grupos são as norte-americanas ILR e Elderhostel”⁵⁵ (Thompson e Swindell, 1995). O trabalho organizado em rede permite trocar informações e programas educativos entre as várias US, organizar conferências nacionais e locais, reduzir despesas, angariar apoios e descontos para os alunos e editar folhetos informativos. É o que acontece em Portugal com a rede, nomeadamente com a elaboração do regulamento conjunto, a criação de um *site* nacional, de um programa de gestão *online* de alunos e do seguro de acidentes pessoais, especial para os alunos seniores.

Na América do Sul, existe a RUA (Red Americana de Universidades Abiertas) que foi criada na Argentina durante o III Congresso das US sul-americanas em 1995, e associa as US desse continente.

No Brasil, existe a ABRUNATI (Associação Brasileira de Universidades Abertas à Terceira Idade) criada em 2010 e com 18 UNATI. Em Espanha existe a CAUMAS (Confederación Estatal de Asociaciones y Federaciones y Exalumnos de los Programas

⁵⁵ Original: “An example of how a large well-organized network can help both individuals and smaller groups is found in the North American ILR’s and Elderhostel.”

Universitários de Mayores) criada em 2003 e com 19 membros que representam 9.000 alunos, a AEPUM (Asociación Estatal de Programas Universitarios para Mayores), que engloba 72 universidades tradicionais que têm programas universitários para seniores e 62.000 alunos e a CEATE (Confederación Española de Aulas de Tercera Edad) que reúne perto de 100.000 seniores.

Numa escala mundial, as US encontram-se reunidas na Associação Internacional das Universidades da Terceira Idade (AIUTA – L’Association Internationale des Universités du Troisième Age ou Internacional Association of Universities of the Third Age), que organiza encontros mundiais de dois em dois anos. Criada em 1975 e, de acordo com os seus estatutos, “agrupa instituições universitárias que, em qualquer parte do mundo, contribuam para a melhoria das condições de vida dos idosos, para a formação, a pesquisa e o serviço à comunidade”. Em 1976, a UNESCO reconheceu a AIUTA como um dos seus membros consultivos.

Tabela 20 - As associações mundiais de US

País	Nome da Associação	Ano de criação
França	L’Association Internationale des Universités du Troisième Age (AIUTA)	1975
Bélgica	Association Francophone des Universités Tous Ages de Belgique (AFUTAB)	1979
Reino Unido	The Third Age Trust (U3A)	1980
França	Union Française des Universités de Tous Ages (UFUTA)	1981
Eslovénia	Slovenska Univerza Za Tretje Zivljenjsko Obdobje (SUTZO)	1984
Austrália	U3A Alliance Austrália	1984
Alemanha	Bundesarbeitsgemeinschaft Wissenschaftliche Weiterbildung für Altere (BAG WIWA)	1985
China	Chinese Association of Universities of the Aged (CAUA)	1988
Irlanda	University of Third Age (U3A)	1992
República Checa	Asociace Univerzit Tretiho Vêki (AU3V)	1993
Eslováquia	Asociácia Univerzit Tretieho Veku na Slovensku (SUTZO)	1994

Portugal	Associação Rede de Universidades da Terceira Idade (RUTIS)	2005
Itália	Università della Terza Etá (UNITRE)	2006
Polónia	Ogólnopolska Federacja Stowarzyszeii Uniwersyteow Trzeciego Wieku (OFSUTW)	2007
Brasil	ABRUNATI (Associação Brasileira de Universidades Abertas à Terceira Idade)	2010
Lituânia	Nacionaline TAU Asociacija TAU	2015
Ucrânia	Association of Universities of the Third Age (AUTA – CLEPSYDRA)	2016

Fonte: Autor e vários

3.3 – Situação na Espanha, China e Brasil

Na sequência deste estudo, abordaremos mais profundamente a situação das US na Espanha, China e Brasil. A Espanha, por ser o local de realização do doutoramento, e a China e o Brasil por terem sido locais de visita e de estância.

No caso da **Espanha**, coexistem os diversos modelos. O interesse pela formação de idosos surgiu em 1978 e foi promovido pela Diretoria Geral de Desenvolvimento Comunitário, sob proposta do subdiretório geral da Família, que assinou diferentes acordos com entidades culturais para promover esse tipo de instituição, seguindo o modelo europeu das universidades denominadas da terceira idade. Neste país, o modelo mais dominante é o modelo francês, em que quase todas as universidades formais têm um programa para maiores. “Os Programas Universitários para Maiores são como uma ferramenta efetiva e favorável ao envelhecimento ativo de um setor da população que aumenta em quantidade, em expectativa de vida e em qualidade das suas atividades. Os idosos universitários tornam-se agentes ativos, participantes e protagonistas do desenvolvimento social, cultural e científico da sociedade em que vivem” (CAUMAS, 2020). “Entre os alunos maiores do PUM (Programas Universitários para Maiores) há de tudo: mais velhos e mais jovens; maduros e imaturos; satisfeitos e insatisfeitos, otimistas e pessimistas, bem-educados e muito mal-educados; beatos e ateus, analfabetos e cultos, solidários e individualistas, trabalhadores e ociosos... Repito, há de tudo” (Martinez, 2005, p. 3).

Ao mesmo tempo, estes ensinamentos e cursos específicos para idosos nas universidades têm os seus antecedentes e foram enquadrados no âmbito da

aprendizagem ao longo da vida e no âmbito da educação de adultos. Estes são considerados como necessários para responder ao desafio do envelhecimento da população e para consolidar uma sociedade aberta a todas as idades, capaz de promover a inclusão, a participação social e a promoção da cidadania ativa. “Trata-se, portanto, de um processo de democratização do conhecimento, pois possibilita a educação, o exercício intelectual, a prevenção de situações de dependência, a promoção da autonomia pessoal e, finalmente, a melhoria da qualidade de vida (Council of Universities, 2010, p. 15-16).

A maioria dos programas das universidades para maiores está sob o controle administrativo das universidades formais e os alunos podem escolher disciplinas que lhes permitam obter um crédito mínimo e, se os alunos passarem o ciclo intensivo de quatro anos, poderão inscrever-se no programa integrado e executar as mesmas tarefas dos “outros” alunos, com todos os direitos e obrigações dos alunos “normais”.

A maioria das universidades, além de possibilitarem a frequência das disciplinas regulares, também criam cursos específicos para esta faixa etária, de um semestre a 3 anos. Alguns destes programas e universidades oferecem aos alunos no final algum tipo de diploma.

Uma instituição de ensino superior formal quando abre as suas portas a pessoas que, em princípio, não atendem aos seus pré-requisitos estabelecidos, favorece a existência de canais de comunicação entre a educação formal, não formal e informal. Mais de 62.000 seniores estão matriculadas nos Programas Universitarios de Mayores de 72 universidades formais (Imsero, 2018).

Davila (2019, p. 191) indica “devemos destacar o papel que as aulas universitárias para idosos podem e devem desempenhar na divulgação da nova imagem do envelhecimento no século XXI, trazendo os princípios do envelhecimento ativo não apenas pessoalmente, mas também utilizando as novas tecnologias da informação e comunicação para jovens e idosos. Nesse sentido, os alunos devem considerar a tarefa de treinar monitores ativos do envelhecimento para participar de ações de mudança de mentalidade, em lares de idosos, creches, institutos, universidades, rádio, televisão, blogues na *internet*, jornais, revistas. etc.”.

Simultaneamente surgiram as “aulas da terceira idade”, estas mais como centros socioculturais. As primeiras 22 Aulas de Idosos foram criadas pelo Ministério da Cultura, em 1978, em resposta às necessidades culturais e educacionais dos maiores, a necessidade de estar numa sociedade de rápidas mudanças e de responder aos seus desejos de

permanecerem ativos, participativos e úteis para a sociedade. Em 1983, foi criada a CEATE, coincidindo com a criação da Espanha de Autonomias, devido à necessidade de desenvolver projetos e programas a nível nacional, para promover o intercâmbio de atividades e experiências entre as aulas da terceira idade das diferentes regiões e representá-las perante as autoridades públicas. Atualmente, 100.000 idosos beneficiam anualmente das múltiplas e variadas atividades socioculturais que acontecem nas aulas da terceira idade.

Em Espanha, existe uma grande diversidade e variedade de programas educativos para idosos, em termos de denominação, estrutura, assuntos que são debatidos e valor das propinas. Estamos diante de uma formação que se adapta ao seu contexto particular, que determina que não nos podemos referir a um "modelo único", mas a alternativas múltiplas e diferenciadas e típicas das tradições e idiossincrasias de cada universidade (Osorio, 2009, p. 60) ou associação.

As programas mais frequentes são: Aulas de la Tercera Edad, Universidades de la Tercera Edad; Programas Universitarios para Mayores, Aulas para Mayores, Aulas de la Experiência o Universidad de los Mayores, Aulas de Extensión Universitaria para Personas Mayores ou Programas Interuniversitarios de la Experiência (Council of Universities, 2010, p. 75).

Para Romera (s/d) as características e os objetivos dos PUM são:

- Promover a aprendizagem ao longo da vida e contribuir para a melhoria da educação continuada no ensino superior.
- Oferecer um mapa que cubra todas as áreas do conhecimento, complemento a oferta titulada e todas as necessidades (atualização, especialização, novas perspetivas, enriquecimento pessoal).
- Dar uma resposta académica às necessidades de treino e questões sociais de grupos específicos, como idosos, e conseguir uma abertura da universidade para a sociedade.
- Garantir mecanismos de qualidade dentro dos planos gerais de qualidade das universidades e com a aplicação dos mesmos critérios dos demais diplomas (critérios de homologação e também garantia de qualidade transferível).
- Incentivar o acesso a outras ofertas educacionais (competências e aprendizagens prévias) e estabelecer itinerários de ensino com base na aprendizagem ao longo da vida e ensino alternado, com diplomas no final

do itinerário (certificação de frequência, diplomas) para os trabalhos apresentados.

- Promover a colaboração entre universidades e agentes externos (especialistas profissionais e organizacionais), também no que diz respeito ao financiamento.
- Adaptar ambientes de aprendizagem, tecnologias, desenho curricular, metodologias de ensino ou instrumentos de avaliação, possibilitando a inovação do ensino no ensino universitário para idosos e o desenvolvimento de boas práticas no ensino para idosos e na promoção de relações intergeracionais.
- Adaptar o modelo de aprendizagem e adaptar os requisitos europeus e aplicação dos créditos ECTS, formalização flexível desses ensinamentos no âmbito da universidade, promoção da mobilidade e intercâmbio a nível europeu de alunos seniores.

Na **China**, a consideração pelo bem-estar dos idosos sempre foi uma preocupação. Wu e Ye (1997, p 349), declaram que "há um reconhecimento crescente de que ao longo da vida a aprendizagem perpetua um aumento da qualidade de vida a longo prazo". A China tem mais de 235 milhões de habitantes com mais de 65 anos. As oportunidades de aprendizagem são fornecidas por universidades especiais para idosos, iniciadas em junho de 1983 em Shandong. Esta U3A tinha, em 2019, 800 disciplinas e 23.000 alunos divididos por 11 *campus*. Em 1996, havia cerca de vinte mil universidades ou escolas de vários tipos em toda a China que forneciam programas próprios para idosos, com mais de 690.000 alunos seniores (Yu, 1998). Em 2019, são 7.800.000 idosos a frequentar as US, com outros 5.600.000 participantes de ensino a distância, ocupando 5,8% da população total de idosos. Em 2015, a China possuía um total de 60.867 universidades para idosos, sendo 59,6% na região leste, 11,9% no norte, 10,3% no sudoeste, 8,6% no centro-sul e 3,7% no nordeste.

Em outubro de 2016, o Conselho de Estado emitiu o Plano de Desenvolvimento para a Educação do Idoso para 2016-2020, estabelecendo diretrizes, metas, tarefas, projetos importantes e medidas de salvaguarda para o desenvolvimento da educação dos idosos na China para garantir direitos iguais e tentar tornar a educação acessível aos idosos de várias idades, níveis de escolaridade, rendimentos e condições de saúde. Desde

a edição deste documento, as agências governamentais e as US de todo o país estão a trabalhar neste sentido.

Nas figuras 15 e 16, podemos ver o tipo de investimento que o governo chinês está a fazer nas universidades seniores. A Yichang University for Elderly tem uma área de 21.000 metros quadrados e custou 174 milhões de yuans (mais de 22.000.000 euros⁵⁶) e a Hubei University for Elderly tem 40 hectares e serve 16.000 alunos

Figura 15 – Universidade Sénior em Yichang na China



Fonte: fotos do autor (Yatai, 2019)

Figura 16 – Universidade Sénior em Hubei na China



Fonte: fotos do autor (Yatai, 2019)

⁵⁶ Câmbio a 17 de maio de 2020, 1 euro = 0,13 yuans.

A Escola de Idosos da Universidade de Xangai serve como epítome da educação de idosos numa megacidade. A escola promove a aprendizagem e o envelhecimento bem-sucedido, com mais de 6.000 alunos em mais de 200 aulas. Entre os alunos estão trabalhadores aposentados, agricultores, comerciantes, etc.; alguns são nativos, outros emigrantes e vários estrangeiros também participam. Enquanto muitos alunos são recém-reformados, alguns chegaram já com oitenta ou noventa anos. Em 2016, a escola recebeu o título de Universidade Modelo Nacional para Idosos.

Yu (1998) indica que essas pessoas beneficiam dos estudos, renovando os seus conhecimentos, aumentando a sua proximidade com a sociedade e melhorando a sua qualidade. O resultado é que “os seus espíritos se exaltaram” e “para mais de 60% dos idosos as pessoas são reempregadas ou encontram mais coisas para fazer” (p. 66).

Em 1996, o Congresso Nacional do Povo promulgou a Lei da República Popular da China sobre a Proteção dos Direitos e Interesses dos Idosos, que afirmava: "Os idosos têm direito a educação continuada. O Estado promove a educação superior e incentiva a sociedade para administrar U3A de vários tipos". Em 2010, o governo chinês emitiu o Esboço do Programa Nacional de Médio e Longo Prazo para a Reforma e o Desenvolvimento da Educação, estipulando a ênfase também na educação nas U3A.

Em seguida, foi estabelecido um plano de desenvolvimento nacional para a educação do idoso (2016-2020) e, em consonância com este plano, várias autoridades provinciais tomaram e implementaram medidas para o desenvolvimento da U3A, entre as quais os governos de Shandong, Guangdong e Hubei, cujos programas da U3A gozam de grande influência e reputação.

De acordo com a meta do plano, os idosos que participam em atividades educacionais de várias formas devem representar mais de 20% de toda a população idosa até 2020. Nessa época, todas as cidades acima do nível do condado devem ter pelo menos uma universidade para idosos; 50% das cidades e vilas devem ter escolas para idosos e 30% das aldeias administrativas e comités de bairro devem ter centros de aprendizagem para idosos (informação cedida pessoalmente por Charles Liu).

No **Brasil** alguns factos importantes para a população idosa ocorriam enquanto as US conquistavam importantes espaços em várias universidades do mundo. No final das décadas de 1960 e 1970, houve transformações na Previdência Social e nas políticas de aposentadoria, com a criação do Ministério da Previdência e Assistência Social.

Também nas décadas de 1960 e 1970, foram criados os primeiros programas com cunho educativo para os mais velhos. O Serviço Social do Comércio (SESC) liderou esse

trabalho que, posteriormente, com a internacionalização da gerontologia, encontrou solo fértil nas universidades brasileiras. Nesse mesmo período, é incorporada a expressão *terceira idade*, presença predominante na denominação de grupos, centros e programas nacionais para pessoas idosas.

Com ênfase na realização de estudos, na divulgação de conhecimentos gerontológicos e na formação de recursos humanos, a Universidade Federal de Santa Catarina criou, em 1982, o Núcleo de Estudos da Terceira Idade (NETI). Este é considerado o primeiro programa brasileiro com características de universidade da terceira idade, embora as primeiras iniciativas que tinham como objetivo promover o envelhecimento ativo e o ensino para seniores tenham sido criadas em 1963, quando foram fundadas na cidade de São Paulo as primeiras Escolas Abertas para a Terceira Idade do Serviço Social do Comércio. Este projeto baseava-se “nas experiências francesas, direcionado para o público mais qualificado em termos educacionais, já que oferecia programas de preparação para a reforma, informações sobre aspectos biopsicossociais do envelhecimento e atualização cultural, além de atividades físicas e complementação sociocultural” (Gonçalves e Neto, 2013, p. 23, citados por Páscoa e Gil, 2019, p. 48).

No ano de 1990, a Pontifícia Universidade Católica de Campinas abriu um programa que replicou o modelo francês. Para Silva, Maritz e Rocha (2017, p. 3), “Em 1990, a Pontifícia Universidade Católica (PUC) de Campinas (SP), em parceria com o Serviço Social do Comércio (SESC), cria a Universidade da Terceira Idade da PUC-Campinas, baseada no modelo francês, que para Veras e Caldas (2004) foi a primeira divulgada no cenário nacional e, por isso, o marco para consolidar novos projetos (Pacheco, 2006).

Nos anos de 1990, aumentou o número de UNATI nas universidades brasileiras. Por sua vez, Alencar e Carvalho (2009, p. 439) advogam que as premissas das UNATI no Brasil são balizadas em “Unatis francesas de segunda geração”, pela força em pesquisa gerontológica, isto é, “por meio de programas de educação continuada, educação em saúde e trabalho comunitário”, contribuindo para os programas de terceira idade brasileiros usarem o modelo francês centrado na educação permanente (Pacheco, 2006).

Em 1991, a criação da Universidade para a Terceira Idade da Universidade Federal do Rio Grande do Sul teve como finalidade “exigir dos investigadores responsáveis um maior comprometimento com o trabalho científico no sentido de compreender o processo de envelhecimento” (Castro, 1998, citado por Irigaray, & Schneider, 2008, p. 212).

Segundo Gonçalves e Neto (2013), a Universidade Estadual do Ceará compadecida com as necessidades da população idosa do Nordeste, criou em Fortaleza a Universidade Sem Fronteiras, em 1988. Em 1991, o NETI recebeu o I Fórum Nacional de Coordenadores de Projetos de Terceira Idade de Instituições de Ensino Superior (IES) e o I Encontro Nacional de Alunos de Terceira Idade de IES brasileiras. A cada dois anos, as IES representadas pelas suas UNATI recebem os dois eventos. Em 2019, a Universidade Federal de Sergipe recebeu a 15.^a edição.

No Brasil, em 2017, existiam mais de duzentos programas dessa natureza, presentes em instituições de ensino superior⁵⁷. Na sua maioria, caracterizam-se por estarem inseridos em projetos de extensão universitária, que são um conjunto de atividades que estão diretamente ligadas à transmissão de conhecimentos para uma dada comunidade envolvente. É um conceito muito próprio das universidades formais brasileiras, que se refere ao contacto imediato da comunidade interna de uma determinada instituição de ensino superior com a sua comunidade externa, em geral a sociedade na qual está inserida. Na extensão universitária concentram-se nas seguintes dimensões: transferência de conhecimento e tecnologia; aprendizagem ao longo da vida e empenho e envolvimento social

As UNATI configuram-se, ainda, como uma modalidade de educação permanente de natureza não formal, uma vez que a intenção maior não é a de certificar ou profissionalizar os alunos idosos, mas, sim, abrir o mundo do conhecimento e da possibilidade de se aprender ao longo de toda a vida. O ambiente universitário, multidisciplinar e intergeracional propicia aos mais velhos a troca de experiências, a sociabilidade e o resgate da cidadania (Cachioni, 2018).

Muitas U3A, como a Universidade da Cidade de São Paulo (USP), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e Universidade de Caxias do Sul (UCS) oferecem cursos formais de qualificação. Os cursos têm duração de 24 meses, pressupondo o ensino médio ou superior. Existem muitas ofertas em cursos como gestão de negócios, turismo, línguas estrangeiras, psicologia, etc. Porém, o modelo mais comum no U3A brasileiro é aquele em que os idosos não obtêm certificado.

⁵⁷ Mais concretamente, 203 segundo o estudo de pesquisa "A Educação Permanente para a Pessoa Idosa nos Projetos e Cursos Educacionais Oferecidos pelas Universidades Brasileiras" das pesquisadoras Rita de Cássia da Silva Oliveira, Paola Andressa Scortegagna e Flávia da Silva Oliveira e estudo de Júnior, 2016 e Silva, 2019.

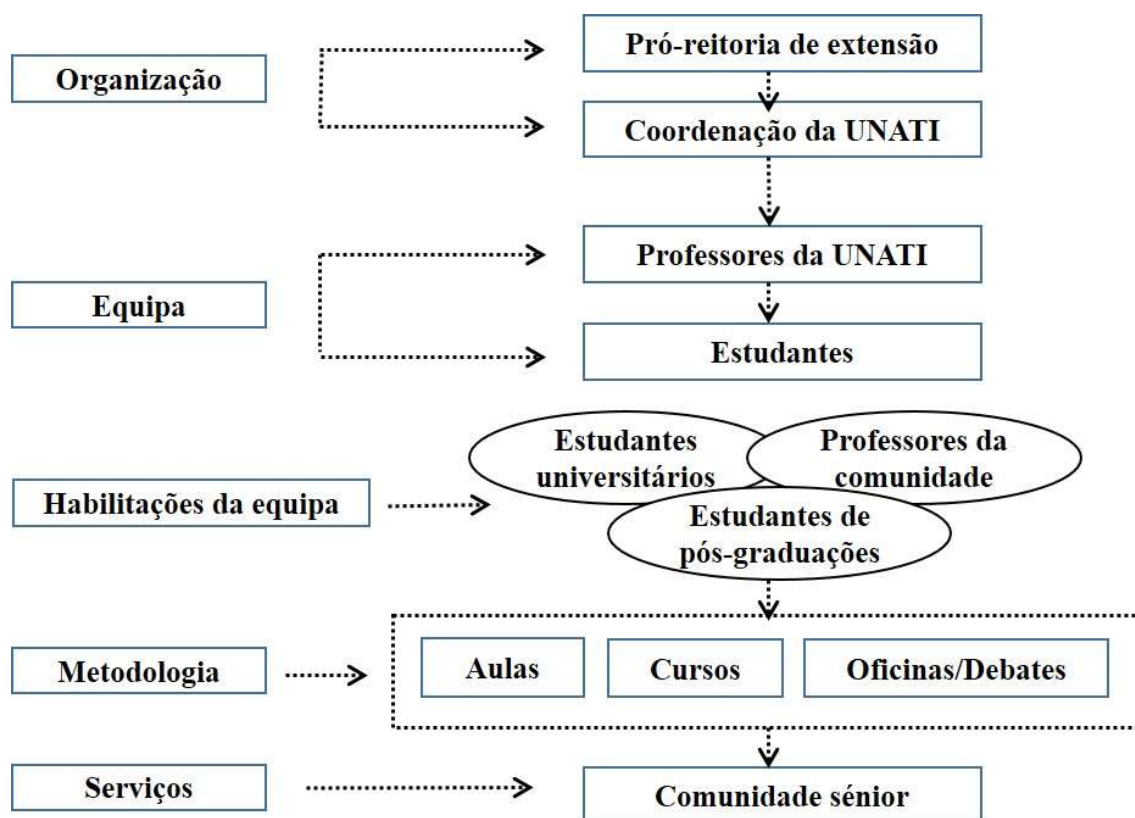
Existe uma grande diversidade nestes programas, uma vez que cada instituição toma as próprias decisões sobre objetivos, conteúdos, estrutura curricular, atividades e professores. Atuam com os seus recursos humanos próprios e a sua ideologia de velhice e de educação na meia-idade e na velhice.

Os projetos relacionados com as pessoas idosas vão aumentando a partir da década de 1990, e as universidades brasileiras começam a ter uma oferta educativa diversificada, embora com os mesmos propósitos, como rever os estereótipos e preconceitos em relação à velhice, promover a autoestima e o resgate da cidadania, incentivar a autonomia, a independência para alcançar uma velhice bem-sucedida.

Os estudos de Eltz, Artigas, Pinz, e Magalhaes (2014) e Nascimento, Pereira, Júnior e Da Costa, e Ramos (2016) relatam que as U3A brasileiras apresentam três características básicas: (i) um número bastante elevado de alunos (150-1.500 idosos), (ii) equipas multidisciplinares e (iii) localização de universidades federais e estaduais. Dessa forma, no Brasil, as atividades oferecidas pela U3A fazem parte de projetos e programas de extensão, inseridos nos currículos dos cursos de graduação (Nascimento e Giannouli, 2019).

Nascimento e Giannouli (2019) apresentam este modelo de funcionamento das UNATI (figura 17).

Figura 17 – Desenho político e metodológico das UNATI



Fonte: adaptado de Nascimento e Giannouli (2019)

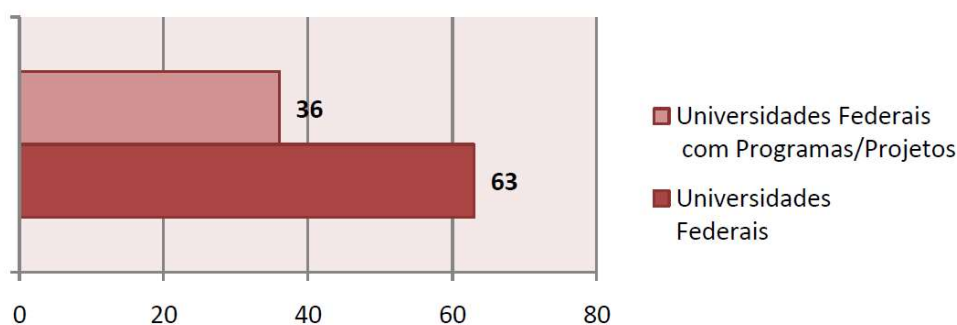
Apesar de não haver uma única definição para UNATI, a pesquisa de Silva (2017) apresentou pontos importantes para compor a definição operacional de UNATI:

- a) Perspetiva da educação permanente/continuada;
- b) Abordagem interdisciplinar;
- c) Centros de atividade, interação e integração social do idoso;
- d) Promoção da integração intergeracional;
- e) Produção de conhecimento com, sobre e para os idosos (pesquisa);
- f) Formação de recursos humanos especializados;
- g) Serviços de saúde preventivos aos idosos;
- h) Currículo que promove uma reflexão sobre o processo de envelhecimento e as suas implicações biopsicossociais;
- i) Prática indissociável do ensino, pesquisa e extensão;
- j) Participação, cidadania, autonomia e integração: o idoso como protagonista;
- k) Promoção da saúde de modo integral;

- l) Envolvimento de instituições além da universidade;
- m) Perspetiva da educação não formal;
- n) Ações/experiências em espaços e tempos mais flexíveis” (Silva, Maritz e Rocha, 2017, p. 4).

Como se pode verificar, ao longo dos anos foram surgindo várias UNATI no território brasileiro, a grande maioria de modelo francês, quer por universidades privadas, nomeadamente as PUC, quer estaduais, quer federais. Consta-se que das 63 universidades públicas federais brasileiras, 36 têm ações para a educação permanente dos idosos, e a década de 1990 foi o auge da criação de UNATI nestas universidades, continuadas nos anos 2000 e 2010 (Silva, Maritz e Rocha, 2017, p. 7).

Gráfico 11 – Total de universidades federais e número de universidades com projetos educacionais permanentes voltados para o idoso



“Os dados levantados junto às IES respondentes indicam que 26 (51%) delas possuíam algum programa para inserção do idoso no ambiente universitário e 25 (49%) não possuíam. Dentre as instituições que possuíam o programa, 22 são universidades e 4 são centros universitários, 12 são instituições particulares e 14 são públicas, sendo que das instituições públicas, 11 são federais e 3 são estaduais. Com relação à localização destas instituições que possuem o programa de inserção dos idosos, 8 estão localizadas na região sul, 6 na região sudeste, 3 na região centro-oeste, 3 na região nordeste e 6 na região norte do Brasil. Quando verificados os nomes adotados para estes programas, o mais comum, utilizado por 9 instituições, foi “Universidade Aberta à Terceira Idade” (UNATI). Neste estudo observamos que, na maioria das universidades, a idade mínima para ingresso nas atividades era de 60 anos” (Eltz, G., Artigas, N., Pinz, D., Magalhães, C., 2014, p. 86).

A Lei n.º 10.741/2003 (Estatuto do Idoso) estabelece no artigo 25.º que o poder público deve apoiar a criação de UNATI, entretanto revogado pela Lei n.º 13.535, de 15 de dezembro de 2017.

Para Torres (2018, p. 28) “Unatis são cursos não-formais (livres), com aulas presenciais uma ou duas vezes por semana, em que, num primeiro instante, em observância à socialização do idoso, optou-se por atividades culturais com a dança, música, teatro, orientações alimentares, fisioterapia, alfabetização, e aos poucos a inclusão de matérias teóricas, principalmente na área das humanidades” e devem evitar cingir-se ao “BBB: baile, bolo e bingo” e proporcionar outro tipo de atividades mais estimulantes intelectual e culturais.

É possível referenciar a UNATI da UERJ (Universidade Estadual do Rio de Janeiro) como um marco importante na criação das UNATI brasileiras em universidades públicas nos anos 1980. No entanto, outros programas implantados no início de 1990 possuem destaque pela sua abrangência e diversidade na programação, tais como a UNATI da Universidade São Paulo, atual USP 60+, que oferece atividades aos idosos nos *campis* São Paulo, Bauru, Lorena, Piracicaba, São Carlos, Pirassununga, Ribeirão Preto, Santos.

Destaca-se, em São Paulo, o *campus* USP Leste | Escola de Artes, Ciências e Humanidades (EACH). O programa USP | EACH60+ foi criado por professores do curso de bacharelado em gerontologia da unidade, no ano de 2016. Os alunos da graduação, principalmente do curso de gerontologia, participam ativamente da construção das atividades junto com os professores responsáveis pelas oficinas, como também realizam pesquisas de iniciação científica e trabalhos de conclusão de curso. O convívio e a troca de saberes entre as diferentes gerações são percebidos como extremamente importantes para o desenvolvimento pessoal e profissional dos envolvidos no programa, conforme verificado por Cachioni e Aguilar (2008).

Os pressupostos que norteiam este programa são os seguintes:

1. O conceito de educação permanente prevê que a educação e a aprendizagem são contínuas e acumulativas e não um conjunto pontual de eventos institucionais;
2. A educação para adultos maduros e idosos deve pretender, no mínimo, incrementar os saberes e conhecimentos; potencializar os saberes práticos, o saber-fazer, o aprender e seguir aprendendo e possibilitar o crescimento contínuo, as relações sociais e a participação social.

3. Deve estar fundamentada no reconhecimento da heterogeneidade deste segmento etário, possuidor de grande diversidade formativa e cultural;

4. A educação para idosos necessita de uma mudança da atitude social da própria clientela;

5. Deve realizar-se com, para e pelos idosos, potencializando sua participação.

A organização deste programa norteia-se pelas atividades de:

1. disciplinas regulares – vagas nos cursos de graduação da EACH USP (alguns docentes estabelecem como pré-requisito para a matrícula o ensino médio completo); 2. atividades didático-culturais (oficinas, cursos permanentes) e 3. atividades físico-desportivas. A média de alunos matriculados por semestre é de cerca de 900 pessoas. Dos dez cursos da escola, oito oferecem atividades com regularidade a cada semestre.

“Nesta pesquisa, observou-se o maior enfoque dos projetos nas atividades multidisciplinares, as quais veem o idoso como ser humano integral, sua saúde como algo inserido em um processo amplo de qualidade de vida, e centraliza suas preocupações na criação de um modelo de atendimento adequado às necessidades do idoso. O mesmo afirma Cachioni (2005), a qual relata que, entre as atividades oferecidas para os idosos, as universidades da terceira idade destacam-se como programas de educação permanente de caráter universitário e multidisciplinar, que possui como pressuposto a convicção de que a atividade promove a saúde, o bem-estar psicológico e social e a cidadania das pessoas idosas.”

Todas as UNATI têm objetivos concretos, com vista a proporcionar um envelhecimento saudável e participativo; um bem-estar social e familiar; colocando novos desafios às pessoas idosas (tabela 21).

**Tabela 21 – Programas para a Terceira Idade em
Universidades Públicas Federais Brasileiras**

Universidades brasileiras	Programas/ projetos	Faixa etária mínima	Ano de criação
Universidade Federal de Santa Catarina	Núcleo de Estudos da Terceira Idade	50 anos	1983

Universidade Federal de Santa Maria	Núcleo Integrado de Estudos e Apoio à Terceira Idade	55 anos	1984
Universidade Federal de Uberlândia	Atividade Física e Recreativa para a Terceira Idade	50 anos	1989
Universidade Federal de Juiz de Fora	Polo de Enriquecimento Cultural para a Terceira Idade	45 anos	1991
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre o Envelhecimento	60 anos	1991
Universidade Federal da Paraíba	Núcleo Integrado de Estudos e Pesquisas da Terceira Idade (NIETI)	60 anos	1992
Universidade Federal Fluminense	Centro de Referência em Atenção à Saúde do Idoso	60 anos	1992
Universidade Federal de Mato Grosso	Núcleo de Estudos e Atividades da Terceira Idade	45 anos	1993
Universidade Federal de Minas Gerais	Projeto Maioridade – Universidade Aberta para a Terceira Idade	60 anos	1993
Universidade Federal de Ouro Preto	Programa Terceira Idade	60 anos	1993
Universidade Federal de Pelotas	Núcleo de Atividades para a Terceira Idade	60 anos	1993
Universidade Federal do Amazonas	Projeto Idoso Feliz Participa Sempre – Universidade na 3. ^a Idade Adulta	45 anos	1994
Universidade Federal do Pará	Universidade da Terceira Idade	55 anos	1994
Universidade Federal do Rio Grande	Núcleo Universitário da Terceira Idade	60 anos	1994
Universidade Federal de São João del-Rei	Programa Universidade para a Terceira Idade	55 anos	1995

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	Grupo Renascer	55 anos	1995
Universidade Federal do Maranhão	Universidade Integrada da Terceira Idade	50 anos	1995
Universidade Federal do Espírito Santo	Universidade Aberta à Terceira Idade / Núcleo de Estudos em Processo e Tratamento de Conflito	60 anos	1996
Universidade Federal de Sergipe	Núcleo de Pesquisas e Ações da Terceira Idade	60 anos	1998
Universidade Federal do Piauí	NUPEUTI – Programa Terceira Idade em Ação	55 anos	1998
Universidade Federal de Alfenas	Universidade Aberta à Terceira Idade	50 anos	1999
Universidade Federal de São Paulo	Universidade Aberta à Terceira Idade	60 anos	1999
Universidade Federal do Acre	Universidade Aberta à Terceira Idade	60 anos	1999
Universidade Federal de Pernambuco	Universidade Aberta à Terceira Idade	60 anos	2002
Universidade Federal de São Carlos	Programa de Revitalização de Idosos	50 anos	2005
Universidade Federal do Tocantins	Universidade da Maturidade – UMA	45 anos	2006
Universidade Federal do Amapá	Universidade da Maturidade do Amapá	60 anos	2006
Universidade Federal do Triângulo Mineiro	Universidade Aberta à Terceira Idade	60 anos	2009
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	UNAPI – Programa de Promoção dos Direitos Humanos da Pessoa Idosa	60 anos	2010

Universidade Federal de Alagoas	Universidade Aberta à Terceira Idade	60 anos	2011
Universidade Federal do Paraná	Universidade Aberta da Maturidade	55 anos	2012
Universidade Federal da Grande Dourados	Terceira Idade na Universidade	55 anos	2013
Universidade Federal de Roraima	Projeto Girassol	60 anos	2013
Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre	Programa de Exercício, Saúde e Cidadania para Idosos	60 anos	2015
Universidade Federal do Vale do São Francisco	Universidade Aberta à Terceira Idade	60 anos	2015
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	Programa Universidade Aberta da Terceira Idade	60 anos	2015

Fonte: Autor e vários

3.4 – As universidades seniores em Portugal

Em Portugal, a larga maioria das US são de modelo inglês. Semelhantes ao modelo francês têm surgido, desde 2009, alguns projetos, como o Programa de Estudos Universitários para Seniores da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, o programa 60+ do Instituto Politécnico de Leiria ou a Universidade Popular Tulio Espanca da Universidade de Évora.

As US existentes em Portugal comungam poucos objetivos com os centros de convívio e/ou centros de dia, salientando-se, no entanto, que a população para que estão vocacionados tem características diferentes. Nas primeiras, a população é autónoma física e psicologicamente, manifestando alguma debilidade no conhecimento das novas tecnologias, o que os leva a frequentarem, com persistência, estes cursos. Nos segundos, a população, por norma, padece de dificuldades físicas e/ou mentais e são, maioritariamente, centros onde os familiares deixam os seus entes queridos durante o dia, quer para trabalharem, quer para descansarem um pouco e poderem ter algum tempo para eles. Nas US, os cursos são lecionados por especialistas nas diferentes áreas (professores e/ou alunos), enquanto nos centros encontramos fisioterapeutas, enfermeiros, psicólogos,

entre outros especialistas, para prestarem assistência à população idosa. No entanto, há aspetos comuns entre as US e os centros de convívio: criar relações interpessoais e a socialização entre pares, combater o isolamento e a degeneração cognitiva e, de algum modo, proporcionar uma melhor QV (Ribeiro, 2015, p. 8).

A primeira US chegou a Portugal em 1978 com a criação da Universidade Internacional da Terceira Idade de Lisboa (UITI), localizada no Chiado, em Lisboa, e criada pelo engenheiro Herberto Miranda e pela sua esposa, Celeste Miranda. A sua passagem por Paris, onde travou conhecimento com Pierre Vellas, terá sido essencial para a génese do projeto. Nas palavras do próprio Miranda, “em face de tal movimento e observando o meu bairro, não podia ficar quedo” (1998, p. 6, cit. por Veloso, 2007, p. 276).

O primeiro ponto alto desta US foi a realização do I Seminário Internacional sobre os objetivos da UITI realizado em 1978, em que esteve presente o próprio Vellas.

A Universidade Internacional da Terceira Idade de Lisboa pretendia distanciar-se dos objetivos de índole assistencialista (apoio social e económico) ao idoso com notáveis carências, até então patentes na sociedade portuguesa. A este propósito, e parafraseando Miranda (1988), esta instituição “é, pois, uma universidade de valorização cultural e coordenadora de conhecimentos – e não um centro de assistência social” (Miranda, 1988, citado por Veloso, 2007, p.12) e chegou a publicar três edições da revista *Gerontologia*.

Seguiram-se, em 1979, a Universidade Popular do Porto, a Universidade de Lisboa da Terceira Idade (ULTI), criada pela Dra. Laura Ferreira, e a Academia de Cultura e Cooperação de Lisboa (fundada pela União das Misericórdias Portuguesas), ambas em 1987. Apesar de terem aparecido na década de 1970 o número de US no nosso país permaneceu muito tempo limitado a Lisboa, Algarve e Porto. Segundo Noronha, (2000, p. 9) em 1993 seriam sete o número de US em Portugal (três em Lisboa, um «a em Braga, uma no Porto, uma em Faro e uma em Viana do Castelo), no entanto a nossa pesquisa encontrou nove para esse mesmo período do tempo, com a ressalva que não temos a certeza se o Centro de Convívio dos Antigos Alunos da Escola Industrial Comercial de Braga foi uma universidade sénior (tabela 22).

Tabela 22 – Primeiras US em Portugal
(com destaque para as nove criadas antes de 1993)

Nome da Universidade/Fundadores	Data
1. Universidade Internacional para a Terceira Idade – Lisboa Fundada por Herberto Miranda	1978
2. Universidade da Terceira Idade de Lisboa Fundada por Laura Ferreira	1985
3. Centro de Convívio dos Antigos Alunos da Escola Industrial Comercial de Braga (Foi universidade sénior?)	1985
4. Academia de Cultura e Cooperação – Lisboa Fundada pela União das Misericórdias Portuguesas	1987
5. Universidade do Autodidata e da Terceira Idade do Porto Fundada por Maria Teresa Mota e Eduardo Camacho	1991
6. Universidade da Terceira Idade de Sintra	1991
7. US de Portimão – Instituto de Cultura de Portimão	1991
8. Universidade do Algarve para a Terceira Idade – Faro Fundada por Geleate Canau	1993
9. Universidade Minhota do Autodidata e Terceira Idade, em Viana do Castelo – extinta	1993
UNAGUI – Guimarães	1994
Universidade Sénior de Oeiras – Antiga Academia Cultural para a Terceira Idade. Fundada por D. Maria Clementina Vaz Soares Batista Maia	1994
Universidade do Algarve para a Terceira Idade – Albufeira	1995
US de Santa Maria da Feira – Antiga Academia de Cultura e Cooperação	1996
Instituto Cultural D. António Ferreira Gomes – Porto	1997
Universidade Sénior de Lamego	1997
Universidade Sénior de Espinho	1997
Universidade da Terceira Idade de Abrantes	1998
Academia Sénior de Gaia	1999
Universidade Douro Cultura da Foz – Antiga Douro Sénior – Porto	1999
Universidade Sénior da Associação Cultural Sénior de Algés – antiga Universidade Sénior Intergeracional de Algés	2000
Universidade Sénior de Ovar	2000
Universidade Sénior da Covilhã	2000
Universidade Sénior de Almeirim	2001

Estas US pioneiras receberam um novo incremento no Ano Europeu do Idoso e da Solidariedade entre Gerações, em 1993, através de congressos, reuniões de trabalho e seminários realizados pela Comissão Política para a Terceira Idade, presidida pela Dr.^a Raquel Ribeiro, que aludiu na altura que “era de salientar a ação das universidades para a terceira idade no desenvolvimento da capacidade de cada um dos seus associados na transmissão de saberes, de experiências e culturas, que devem construir os alicerces humanos das sociedades atuais” (Noronha, 2000, p. 9).

Em 1999, eram já 33 (cinco no Algarve, nove em Lisboa, cinco no centro-sul, cinco no Porto e nove no Norte) com 7.900 alunos (Noronha, 2000, p. 9). Só no princípio do ano 2000, e depois de em 1999 ter sido o Ano Internacional de Pessoa Idosa, é que se deu a verdadeira explosão das US, até atingirem as 307 em 2019, movimentando perto de 45.000 alunos. Este aumento deveu-se, por um lado, à consciencialização pelo Estado e pela sociedade do papel dos mais velhos, ao envelhecimento da população, e, por outro, a uma maior exposição nos *media* das US e à existência de uma rede organizada.

Uma das primeiras referências oficiais às US surge no programa do IX Governo Constitucional (1983-85), cuja secretária de Estado da Segurança Social era a Dra. Leonor Beleza, com o seguinte conteúdo: “Artigo 3.º – Cidadão de terceira idade, não de terceira classe. Ponto 3.2 – Principais medidas. Alínea 8 – Apoio, dentro dos meios disponíveis, às universidades da terceira idade.”

Em 27 de novembro de 1998 foi criada a FEDUATI – Federação Portuguesa das Universidades, Academias e Associações para a Terceira Idade, que englobou inicialmente oito US. No entanto, por diversos motivos, nomeadamente indisponibilidade dos dirigentes das US em aceitar mais este papel, dificuldades de deslocação dos mesmos e incapacidade de criar sinergias, a federação acabou por dissipar-se no tempo, nunca passando das 15 associadas.

Em janeiro de 2001, é criada a Universidade Sénior de Almeirim (USAL) que era, juntamente com a UTI de Abrantes (fundada em 1998), das primeiras universidades seniores a serem criadas no interior do país e, no caso de Almeirim, a primeira em meio semirural.

Em 24 de novembro de 2005, o Presidente da República Dr. Jorge Sampaio escolhe as US para encerrar as suas jornadas dedicadas ao “Envelhecimento e Autonomia”. Esta cerimónia decorreu na Fundação Cidade de Lisboa e foi antecedida

pela visita à Academia Seniores de Lisboa. Na sua intervenção, Jorge Sampaio enalteceu o papel deste projeto na "ativação da esperança das pessoas idosas", que não se limita a "proporcionar um espaço de entretenimento" ou ocupar o tempo, mas contribui para "o conhecimento da sociedade e dos seus problemas". Este evento marca o verdadeiro início da “explosão” no número e dinamismo das US em Portugal. Em 23 de novembro de 2005 é feita a escritura pública de constituição da RUTIS, que contou de início com 30 membros.

Um assunto importante na vida das US foi o acordo em 2012 entre a rede e os Clubes Rotários que tinham US. Os clubes rotários foram formados em 23 de fevereiro de 1905 pelo senhor Paul Percy Harris, um advogado que queria reproduzir num grupo profissional o mesmo espírito de amizade que caracterizava as cidades pequenas da sua juventude. O nome “Rotary” surgiu devido ao sistema inicial de rotação das reuniões, que eram alternadas entre escritórios dos integrantes do grupo. A primeira US dos Rotary surgiu em Portugal no ano de 1999 e todas seguem a Carta de Princípios das Universidades Sénior de Rotary, cf anexo XVI.

Este acordo foi feito para potencializar a criação e dinamização das US da RUTIS e dos Clubes Rotários. O acordo foi assinado com o distrito 1970 (norte) na XXIX Conferência que decorreu em Viseu, em 18 e 19 de maio de 2012, tendo assinado o governador António Goes Madeira e tendo sido publicado no *Jornal Rotary em Acção de Maio* (p. 5-7). Mais tarde, foi assinado o acordo com o distrito 1960 (sul) na 66.^a Conferência em Troia, em 25 e 26 de maio de 2012. Assinou o governador José Matias Charneca Coelho e foi publicado na *Carta Mensal do Governador de Maio*, n.º 11, 2012, p. 58.

As US Rotary reúnem-se anualmente num encontro nacional, o XV foi em São João da Madeira, em 2019. Neste ano, os clubes rotários tinham 29 universidades seniores (não havendo confirmação se todas estão a funcionar), das quais 12 pertencem à rede.

Outro protocolo importante foi entre a Rede e a União das Misericórdias Portuguesas para estimular a criação de US nas Santas Casas da Misericórdia, assinado em 12 de fevereiro de 2012. Em 2019, existiam 14 US criadas por estas entidades.

Um dos grandes desejos das US em Portugal foi a sua regulamentação que, depois de anos de esforço e trabalho, foi alcançada em 2016 com a publicação no *Diário da República* 1.^a série, n.º 229, de 29 de novembro de 2016 (p. 4232), da Resolução de Conselho de Ministros n.º 76/2016 que no seu texto indica que “Com o número crescente das universidades seniores e dos seus frequentadores, urge fazer o reconhecimento oficial

da importância destas entidades no aumento da qualidade de vida dos mais velhos e na promoção de envelhecimento ativo e saudável”.

Este documento estabelece a RUTIS como entidade representativa das US, “4 – Determinar que a Associação Rede de Universidades da Terceira Idade é a entidade enquadradora das universidades seniores e parceira para o desenvolvimento das políticas de envelhecimento ativo e da economia social” (RCM, n.º 76/2016).

A publicação desse texto foi um marco no movimento das universidades seniores que permitiu “oficializar” as US, mantendo à mesma a informalidade da organização. Pela recolha que fizemos, mas carecendo de confirmação, Portugal é o único país que tem um documento legal específico para as US.

Outro aspeto importante para as US foi a publicação dos dados destas no Relatório Anual da Educação feito pelo CNE, desde 2018.

No âmbito da rede está incluído o Conselho Geral das universidades seniores, onde têm assento todas as US membros da RUTIS e que se regem pelos seguintes termos:

“Artigo 36.º dos Estatutos da RUTIS

1 – Conselho Geral

- a) A RUTIS organiza o Conselho Geral onde têm presença todas as UTI nacionais membros da RUTIS.
- b) O Conselho Geral elege uma Mesa do Conselho Geral, constituída por cinco elementos, um representante da RUTIS e quatro representantes de quatro UTI.
- c) A Mesa do Conselho Geral tem um mandato com a duração de dois anos e compete-lhe dirigir os trabalhos e assinar a ata das conclusões da Reunião Magna do Conselho Geral.
- d) Compete ao Conselho Geral organizar, regulamentar, estabelecer e zelar pelas normas de funcionamento das UTIs em Portugal.
- e) O Conselho Geral deve reunir-se, pelo menos, uma vez por ano.
- f) A convocação do Conselho Geral faz-se através da RUTIS ou a pedido de 25% dos seus membros.”

Uma das missões mais importantes do Conselho Geral é a aprovação do Regulamento das universidades seniores, cuja última atualização foi em 16 de outubro de 2019. Ver anexo XIII. Este regulamento permite uniformizar critérios entre as US a nível nacional e estabelecer normas comuns e gerais de funcionamento.

Destacamos os pontos mais importantes deste regulamento:

“Artigo 1.º

US

1 – As universidades seniores são “respostas socioeducativas que visam criar e dinamizar regularmente atividades nas áreas sociais, culturais, do conhecimento, do saber e de convívio, a partir dos 50 anos de idade, prosseguidas por entidades públicas ou privadas, sem fins lucrativos”, (adotado da Resolução do Conselho de Ministros n.º 76/16 de 29 de novembro de 2016 (RCM), ponto 1).

2 – A sigla adotada é US.

3 – A legislação aplicada às US é a RCM.

4 – O dia nacional das US é o dia 29 de novembro, data da publicação da RCM n.º 76/16.

Artigo 3.º

Fins das US

1 – São fins das US:

- a) Promover a melhoria da qualidade de vida dos seniores.
- b) “Criar oportunidades que proporcionem um envelhecimento ativo e saudável;
- c) Proporcionar atividades regulares de convívio, sociais, do conhecimento, do saber, desportivas, culturais, lazer e científicas;
- d) Incentivar a aprendizagem e a formação ao longo da vida e estimular a troca de conhecimentos;
- e) Promover a inclusão social, a participação e a cooperação cívicas;
- f) Prevenir o isolamento, desenvolvendo a participação social” (RCM, ponto 2).

2 – São atividades das US:

- a) A realização de atividades sociais, culturais, de ensino, aprendizagem e de formação, de desenvolvimento social e pessoal, de convívio, de solidariedade social e de lazer, preferencialmente para e pelos maiores de 50 anos.
- b) A participação cívica dos seniores
- c) A educação para a cidadania, para o desenvolvimento, para a saúde, para a tolerância, para o voluntariado e para a aprendizagem e formação ao longo da vida.
- d) Colaborar na investigação académica e científica na área da gerontologia e da andragogia.
- e) A divulgação dos serviços para os seniores.
- f) Fomentar o voluntariado entre e para os seniores.
- g) Promover:
 - I. Iniciativas teóricas e práticas de diversas áreas do conhecimento e saber;
 - II. Seminários e cursos multidisciplinares;
 - III. Passeios e viagens culturais;
 - IV. Grupos recreativos e artísticos;
 - V. Divulgação e informação de serviços destinados aos seniores;
 - VI. “Atividades socioculturais em conformidade com os interesses dos utilizadores” (RCM, ponto 3).

Artigo 4.º

Promotores

1 – Podem ser entidades promotoras de US:

- a) As associações, fundações, cooperativas, as organizações não governamentais, clubes ou outras entidades, sem fins lucrativos, devidamente constituídas para o efeito.
- b) As associações, fundações, cooperativas, as organizações não governamentais, clubes ou outras entidades, sem fins lucrativos, já constituídas.
- c) As instituições públicas, tais como câmaras municipais, juntas de freguesia ou estabelecimentos de ensino.

2 – As US podem ser entidades autónomas ou estar agregadas a uma outra associação.

3 – As US devem cumprir a legislação em vigor e os seus próprios estatutos, nomeadamente em relação ao funcionamento dos órgãos sociais.

Artigo 7.º

Atividades sociais

1 – As US devem promover atividades que visem o convívio, o apoio social, a prevenção e a promoção da saúde, e a solidariedade.

Artigo 8.º

Atividades educativas

1 – A componente educativa é feita em regime não formal, sem fins de certificação, no contexto da aprendizagem ao longo da vida.

2 – As US são autónomas na construção dos seus conteúdos programáticos.

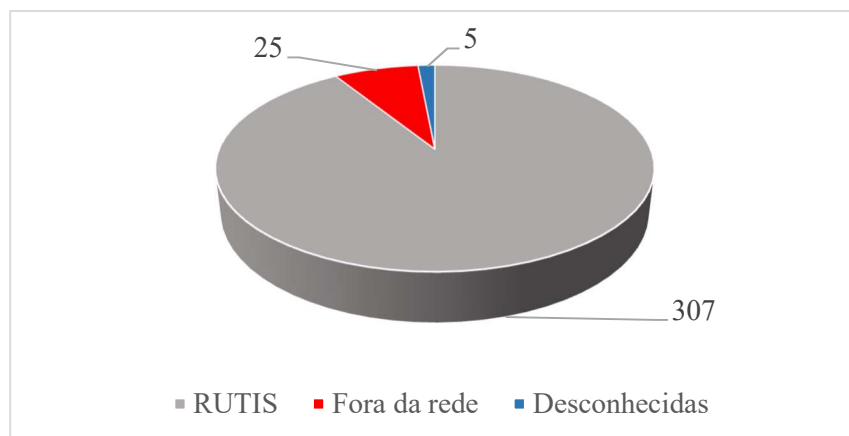
3 – Os conteúdos programáticos devem privilegiar a divulgação do património cultural, assim como incentivar a utilização das novas tecnologias pelos seniores.

4 – As US podem criar um Conselho Pedagógico, que poderá incluir elementos da direção, dos professores e dos alunos, para organizar a componente pedagógica da US.”

Em 2020 devem existir 337 US em Portugal. Na RUTIS estavam inscritas, no final de dezembro de 2019, 307 US, mas estão identificadas mais 25⁵⁸ que não fazem parte da rede e calculamos mais 5 que sejam desconhecidas (gráfico 12).

Gráfico 12 – Número de US em Portugal, por registo

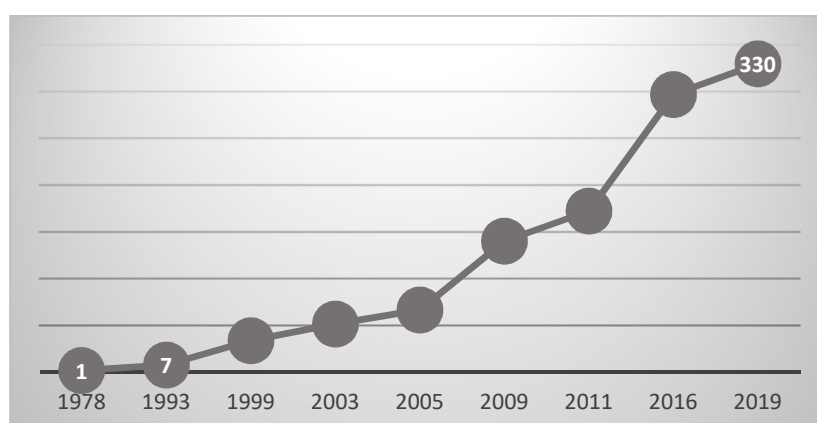
⁵⁸ Lisboa (UITI, UTIL, Avenidas Novas, Arieiro, Benfica, etc.), Carnaxide, Arcos de Valdevez, Porto de Mós, Azeitão, Póvoa do Varzim, etc.



Fonte: Autor

Como já foi indicado, o número de US tem sempre vindo em crescendo, tendo o seu ponto mais alto de novas US entre 2011 e 2016 (gráfico 13 e tabela 23).

Gráfico 13 – Evolução do número de US



Fonte: 1978 a 1999: Noronha. Depois de 2000: RUTIS.

Tabela 23 – Evolução do número de US por NUTS

NUTS	1990	2007 2008	2008 2009	2009 2010	2010 2011	2011 2012	2012 2013	2013 2014	2014 2015	2015 2016	2016 2017	2017 2018
Norte	18	23	25	28	32	34	36	40	52	74	85	90
Centro	5	26	32	34	42	48	54	60	66	72	76	81
Lisboa	9	28	29	30	32	35	39	45	54	58	62	65
Alentejo	-	14	16	18	21	23	27	35	38	42	46	49
Algarve	5	7	7	7	7	7	8	8	8	9	9	9
Madeira	-	2	2	2	2	2	3	3	4	5	6	7
Açores	-	2	2	2	2	2	2	3	4	5	5	6
Total	33	102	113	121	138	151	169	194	226	265	289	307

Fonte: RUTIS

Quanto à localização, no princípio, “constatamos sobre as US em Portugal que se trata de um fenómeno principalmente urbano, com uma maior implantação geográfica no litoral do país (...) e encontram-se localizadas em distritos que nem são os mais envelhecidos” (Veloso, 2002), mas, presentemente, as US já estão presentes em todo o território nacional, mesmo no interior e em localidades pequenas. De salientar a primeira US criada por portugueses na África do Sul (membro 128 da RUTIS) (tabela 24).

Tabela 24 – Localização das UTI, por distritos e anos

Distritos	2012	2019
Santarém, Coimbra, Leira e Castelo Branco	39	71
Lisboa	32	47
Beja, Évora, Setúbal e Portalegre	26	42
Aveiro, Viseu e Guarda	25	42
Porto	17	41
Viana do Castelo, Braga, Vila Real e Bragança	16	38
Faro, ilhas e estrangeiro	14	26
Total	169	307

Fonte: RUTIS, 2012 e 2019

Em 2012, dos perto de 30.000 alunos, a larga maioria eram mulheres (em 2002 eram menos de 9.000 alunos), sendo as maiores US as de Almada, Seixal, Barreiro, Gaia, Amadora, Loures, algumas das quais com 2.000 alunos.

Podemos caracterizar os alunos das US como maioritariamente mulheres (76%), com idades entre os 60 e 70 anos, reformadas ou domésticas (80%) e com habilitações desde a 4.^a classe ao doutoramento (RUTIS, 2017).

Não é fácil calcular o número exato de alunos das US. Para encontrar um número mais próximo da realidade para dezembro de 2019, tivemos de recorrer as diversas fontes:

- Lista oficial das US publicados na CASES
- Número de alunos/US com seguro escolar da Nersant

Tabela 25 – Número de alunos, por fontes

	CASES a)	Nersant b)
Total em n.º	44.697	23.884 alunos para 160 US
Média	145.5	149 alunos

Fonte: a) 2019, b) Seguros Nersant em 29/11/2019

Tabela 26 – Evolução do número de alunos por número e género

	2002/2003	2007/2008	2008/2009	2010/2011	2014/2015	2016/2017	2017/2018
Total	4.980	17.481	21.200	29.250	36.450	43.996	45.177
Homens	21%	22%	23%	24%	29%	33%	35%
Mulheres	79%	78%	77%	76%	71%	67%	65%

Fonte: RUTIS

Quanto à caracterização dos alunos obtivemos os seguintes dados:

Tabela 27 – Caracterização dos alunos

	Programa de gestão	Ricardo Pocinho
Data	16 de fevereiro de 2018	2014
Dimensão	18.432	363
Género		
Feminino	63%	70%
Masculino	36%	30%
Escalão etário	50-60: 27%	45-54: 3,3%
	60-70: 38%	55-64: 30,3%
	71-80: 30%	65-74: 47,1%
	> 90: 5%	75-84: 18,5%
		>85: 0,8%
Média	66,5 anos	68, 3 anos
Estado civil		
Casado(a)	-	62,3%
Solteiro(a)	-	6,1%
Viúvo(a)	-	23,9%
Separado(a)	-	7,7%
União de facto	-	-

Fonte: Pocinho (2014) e RUTIS (2018)

As US utilizam no nosso país preferencialmente a denominação de *universidades* (70%), sendo que 3% utilizam universidade da terceira idade e 67% universidade sénior. Em terceiro lugar, surge o termo *academia* (15%). As academias de cultura e cooperação estão normalmente ligadas às Santas Casas da Misericórdia. De salientar o desuso da expressão *universidade da terceira idade* por substituição do nome *universidade sénior*. Em 2002, o termo UTI representava 45% das US, hoje é apenas de 3% (tabela 28).

Tabela 28 – Denominações das US ao longo dos anos, em %

	2002a	2005b	2008c	2011d	2012e	2019f
Universidade Sénior	24	26	47	66	73	67
Academia Sénior	12	17	14	13	14	15
Universidade da Terceira Idade	45	32	16	6	8	3
Instituto Sénior	9	8	5	2	3	1
Outras denominações	10	17	18	13	2	14

Fonte: RUTIS

Legenda: 51a US, 66bUS, 10cUS, 172dUS, 189eUS e 314f US

A “denominação *Universidade da Terceira Idade* deveu-se à analogia com o início da história das universidades⁵⁹, no tempo medieval, em que as aulas eram conferências, procuradas pelos indivíduos interessados” (Jacob, 2007, p. 10, citado por Machado, 2010, p. 16). Em Portugal, apenas a Universidade da Terceira de Idade de Abrantes (Portaria n.º 990/2000 de 14 de outubro)⁶⁰ e a Universidade Internacional para

⁵⁹ "universitate": universalidade, totalidade, conjunto; corpo, companhia, corporação, comunidade; no séc. XV, no sentido de "totalidade, conjunto (de pessoas)": em Ciberdúvidas da Língua Portuguesa, <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/a-origem-da-palavra-universidade/15485> [consultado em 28-05-2020].

⁶⁰ “Manda o Governo, pelo Ministro da Educação, o seguinte:

1.º É autorizada a constituição de uma associação de direito privado com a denominação de Universidade da Terceira Idade de Abrantes, promovida por um grupo de cidadãos entre os quais o presidente da direção da Palha de Abrantes — Associação de Desenvolvimento Cultural.

2.º A referida associação tem por fim a ação cultural, sobretudo com pessoas da terceira idade no sentido do seu desenvolvimento pessoal e social, não exercendo actividade como estabelecimento de ensino integrado no sistema educativo, não atribuindo quaisquer graus ou diplomas.”

a Terceira Idade (Portaria n.º 923/84 de 17 de dezembro)⁶¹ têm autorização do Ministério da Educação para usar esse nome: “a utilização do termo ‘universidade’ no caso das US, um pouco metaforicamente em meu entender, foi já objeto de uma leitura/atenção particular, se não de uma preocupação, no início dos anos oitenta quando, por legislação datada de 1982, o Ministério da Educação [refere que] permite o uso da denominação ‘universidade’ desde que as US se comprometam a não atribuir nenhum tipo de certificados ou grau académico dos cursos ministrados” (Pinto, 2003).

Esta situação foi, entretanto, alterada pela Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro, que no ponto 3 do número 10⁶² restringe o uso deste nome apenas aos estabelecimentos de ensino superior oficialmente reconhecidos.

Em Portugal, perto de 30% das US foram criadas pelos próprios utilizadores seniores, o que torna estas organizações ainda mais louváveis, “quer isto dizer que, no nosso país, não foi o Estado, ao contrário do que se terá passado noutros países, que tomou a iniciativa de chamar a si a ‘educação’ dos seniores, instigando, por exemplo, à criação de programas universitários para essa população nas universidades públicas tradicionais” (Pinto, 2003).

Ao longo dos tempos, as US autónomas, ou seja, aquelas que só se dedicam às US, têm perdido terreno em relação às integradas numa associação, nomeadamente autarquias (das 316 existentes, 35 pertencem a uma câmara municipal ou junta de freguesia). O facto de estarem integradas numa estrutura não significa, em muitos casos, que os seniores não participem ativamente na gestão e organização da US. As nossas US funcionam todas fora do sistema escolar, mantendo-se fiéis aos princípios básicos da aprendizagem informal.

⁶¹ “Manda o Governo da República Portuguesa, pelo Ministro da Educação, autorizar a utilização da designação e sigla Universidade Internacional para a Terceira Idade – UITI e bem assim o prosseguimento das atividades educativas não curriculares de formação e investigação que a mesma vem desenvolvendo”.

⁶² “Fica reservada para denominações dos estabelecimentos de ensino superior a utilização dos termos ‘universidade’, ‘faculdade’, ‘instituto superior’, ‘instituto universitário’, ‘instituto politécnico’, ‘escola superior’ e outras expressões que transmitam a ideia de neles ser ministrado ensino superior.”

Tabela 29 – Pertença das US

	2002a	2005b	2008c	2011d	2012e	2019f
Estão associadas a outra instituição	70 %	75%	80%	90%	93%	95%
São autónomas	30 %	25%	20%	10%	7%	5%

Fonte: RUTIS

Legenda: 51a US, 66bUS, 10cUS, 172dUS, 189eUS e 314f US

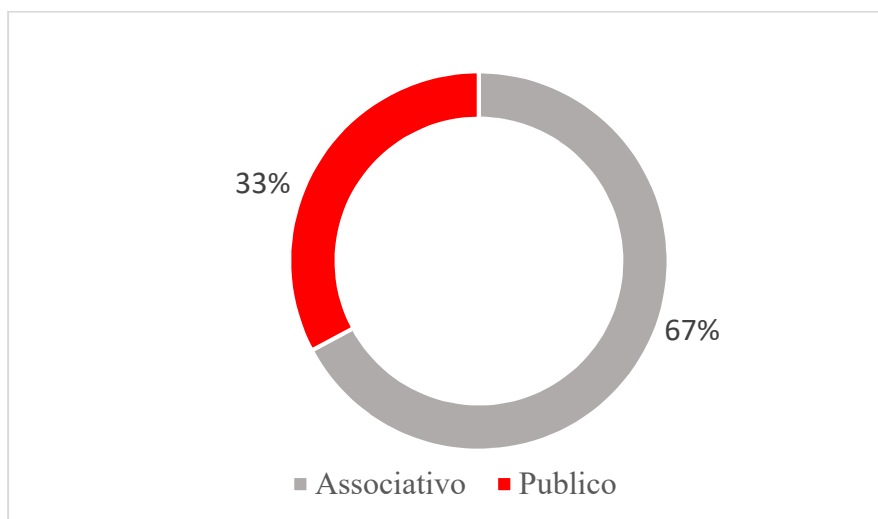
Quanto ao tipo de entidade promotora, a maioria das US são de iniciativa da sociedade civil (67%) e as restantes de iniciativa pública (33%) (gráfico 16). A maioria das US está agregada a outra associação, tipo IPSS, Rotários, associação cultural ou clube (tabela 30 e gráfico 14).

Tabela 30 – Tipo de promotores de US, 2019

Tipo de entidade	N.º	%
Associação	142	45
Associação – IPSS	49	16
Cooperativa	8	3
Rotary	12	4
Junta de freguesia	40	13
Câmara municipal	57	18
Universidade	6	2

Fonte: RUTIS, 2019

Gráfico 14 – Tipo de promotores de US, 2019



Fonte: RUTIS

A maioria das US trabalha com professores voluntários, existindo, no entanto, algumas que pagam aos professores, para todas ou só para determinadas disciplinas (tabela 31 e 32).

Tabela 31 – Vínculo dos Professores, em %

	2008	2016
Voluntários	80 %	85%
Remunerados	20 %	15%

Fonte: RUTIS, 2008, 2016

Tabela 32 – Relação Universidades-tipo de professores

	2008
Universidades só com voluntários	66 %
Universidades só com remunerados	10 %
Universidades com os dois tipos	24 %

Fonte: RUTIS, 2008

Como no caso dos alunos seniores, é difícil calcular o número de professores das US e, assim, vamos de novo recorrer as várias fontes.

- Aos dados existentes no programa de gestão
- Ao inquérito da RUTIS em 2012

Ao juntar os dados destas fontes conseguimos encontrar uma média de 20 professores se consideramos esta média para as 307 US da rede temos 6.140 professores (tabela 33).

Tabela 33 – Número e média de professores

	Programa de Gestão
Total em n.º	2.175
Média	20,7 para 105 US

Fonte: julho de 2019

Combinando várias fontes temos o resultado patente na tabela 34.

Tabela 34 – Síntese dos resultados dos professores consoante a fonte de informação

Ano	Julho de 2019	De 2012 a 2019	2012	Total
Tipologia	Programa de Gestão das US	Inquérito (bolsa de professores)	Inquérito	-
Fonte	Professores inscritos no Programa de Gestão de US	Bolsa de Professores Voluntários	Inquérito as Universidades Seniores sobre os seus professores voluntários	Todos

Dimensão da Amostra	2.175	1.004	1.680	5.434
Sexo	59% – F 41% – M	74% – F 26% – M	59,9% – F 40,1% – M	Média aproximada 64,6 – F 35,4 – M
Idade	37% < 50 anos 16% – 51-60 29% – 61-70 16% – 71-80 2% – 81-90	24% – 20-30 anos ⁶³ 22% – 31-40 18% – 41-50 20% – 51-60 14% – 61-70	9,6% – 20-30 anos 17,6% – 31-40 13,4% – 41-50 20% – 51-60 27,2 % – 61-70 12,2% – > 71	Média aproximada 46,9% < 50 anos 18,5% – 50-60 25,3% – 61-70 8,8% – 71-80 0,5% – 81-90
Habilitações	14% – Mestrado ou doutoramento 60% – Ensino Superior 18% – 9.º ao 12.º ano 3% – 5.º ao 8.º ano 5% – 1.º ciclo	58,2% – Ensino Superior 12,1% – Ensino Secundário 29,7% – Outros / Indeterminado	8,5% – Mestrado ou doutoramento 65% – Ensino Superior 16,5% – 9.º ao 12.º ano 10% – 9.º ano	A maioria dos professores tem nível superior (entre os 58,2% e os 83,7%)
Situação perante o emprego	Trabalhador – 56% Reformado – 44%	Não aplicável	Desempregado – 4,4% Trabalhador – 49,6% Reformado – 46%	A maioria são trabalhadores no ativo (entre 56% e 49,6%)

Fonte: Autor

Legenda: F – Feminino, M – Masculino

⁶³ Como esta base de dados é alimentada pelo Facebook e outras redes sociais *online* é admissível que sejam os mais novos a inscrever-se por este meio em detrimento dos mais velhos, que fazem menos uso das ferramentas *online*, sendo este o provável motivo para não existirem inscritos com mais de 70 anos.

Nas US, “a maioria das disciplinas que encontramos são comuns a todas as universidades, variando o número de cada disciplina em função dos níveis de aprofundamento e dos tipos de materiais de pintura e de artes decorativas” (Veloso, 2002). Além das aulas, as US desenvolvem várias atividades paralelas, têm revistas e publicações regulares e gradualmente vai-se aumentando a presença no espaço virtual das US portuguesas. De salientar que, neste momento, a disciplina com mais alunos é o desporto, seguido das artes. Existem mais de 3.300 disciplinas nas US da rede (tabelas 35 e 36).

Tabela 35 – Disciplinas mais populares

	2017-2018	2016-2017	2015-2016
Desporto e motricidade	21.965	20.965	15.660
Artes	16.845	15.885	11.575
Línguas e escritas	10.856	11.360	10.085
Informática	11.582	10.755	10.410
Música e cantares	10.258	9.895	7.525
Outras	8.652	7.355	4.730
Saúde	7.952	7.255	4.475
Historia	5.824	5.605	8.435
Ciências sociais e humanas	4.952	4.490	4.480
Dança	3.620	3.710	2.955
Cidadania	2.102	2.080	3.220
teatro	1.458	1.505	1.390
Ciências exatas	1.340	1.310	1.100
Fotografia	556	530	675

Fonte: RUTIS

Tabela 36 – Número de disciplinas por universidade, em %

	2002a	2011b
Menos de 10	4 %	14%
10 a 20	56%	47%
21 a 30	20%	22%
Mais de 30	20%	17%

Fonte: RUTIS

Legenda: para 52aUS e 172bUS

Em relação às atividades mais populares, a maioria das US tem grupos de música e teatro (tabela 37).

Tabela 37 – US com grupos de teatro e de música

	N.º	%
Musica	113	67
Teatro	80	47

Fonte: RUTIS, 2012

As mensalidades têm um custo médio de 12 euros e, no máximo, de 35 euros (tabela 38).

Tabela 38 – Mensalidades

	2008
Menos de 15 €	40%
16 a 25€	50 %
Mais de 25 €	10 %

Fonte: RUTIS, 2008

Uma ligeira maioria da US cobra uma joia de inscrição (tabela 39).

Tabela 39 – Pagamento de joia na inscrição, em %

Tem joia	%
Sim	57 %
Não	43%

Fonte: RUTIS, 2008

As instalações utilizadas pelas US são cedidas pelas câmaras municipais ou são próprias (tabela 40).

Tabela 40 – Tipo de instalações, em %

Instalações	%
Próprias	24 %
Cedidas	57 %
Arrendadas	19 %

Fonte: RUTIS, 2008

3.5 – Programas universitários para seniores

Nos últimos 10 anos, têm surgido em Portugal mais projetos de educação para seniores oriundos das universidades tradicionais, seguindo o modelo francês. Este movimento surge pela maior sensibilização por parte destas entidades para este tema, pela redução do número de alunos jovens e por existir um número cada vez maior de seniores que querem um modelo de educação mais formal e exigente.

Podemos considerar que estes projetos, que se destinam a seniores com um grau académico mais elevado, estão entre as US (ensino não formal) e o programa Maiores de 23 (ensino formal).

Os diferentes programas que têm surgido são muito heterogéneos nos seus objetivos, metodologias, custos e duração. Enquanto o funcionamento das US é muito semelhante, nos projetos universitários para seniores a norma tem sido a diversificação.

Elaborámos a seguir um resumo dos sete programas universitários para seniores encontrados em Portugal em 2019 nas instituições de ensino superior:

- Programa de Estudos Universitários para Seniores da Faculdade de Letras do Porto: tem uma duração de 3 anos, com 180 horas letivas por ano. É para maiores de 50. Tem um custo de 900 euros por ano e funciona por unidades curriculares próprias. Emite certificado e cada turma tem 25 pessoas. Criado em 2006, foi o primeiro em Portugal.
- Programa 60 +, do Instituto Politécnico de Leiria: funciona por semestres, para maiores de 50 anos e tem um custo de inscrição de 60 euros + 25 euros por cada unidade curricular. Os alunos têm disciplinas próprias, como inglês, informática, música, e podem frequentar todas as outras dos cursos do Instituto Politécnico de Leiria, com ou sem avaliação. Em 2019, tinha 100 alunos inscritos. Foi criado em 2007.
- Universidade Popular Túlio Espanca da Universidade de Évora: não tem um período definido, funciona em regime de cursos breves, disciplinas livres e oficinas temáticas. As inscrições são livres e destinam-se a qualquer idade. Funciona nos concelhos de Alandroal, Viana do Alentejo, Portel, Reguengos de Monsaraz, Barrancos e Évora. Foi criado em 2009.
- Programa de Formação Universitária para Seniores da Universidade de Lisboa: tem cursos livres (psicologia, humanidades e cidades verdes, cidades sustentáveis) e ciclos de conferências em temas atuais. Em 2019, surgiu uma nova modalidade de frequência de cursos, implementada com a abertura *ad hoc* de vagas para frequência de unidades curriculares dos cursos regulares da Faculdade de Letras. Média de 150 euros por cada curso livre. Foi criado em 2009.
- Academia Sénior do Instituto Politécnico de Viana do Castelo⁶⁴: tem a duração de dois semestres. O programa educativo organiza-se em dois semestres, com a duração de 15 semanas cada, e ocupa cerca de 12 horas semanais. Tem um custo de 220 euros por ano. O programa educativo cobre as áreas da cultura, ciência, expressões artísticas e saúde, sendo as sessões dinamizadas por formadores qualificados do Instituto Politécnico de Viana do Castelo ou externos à organização. Foi criada em 2010.
- Academia Sénior da Universidade dos Açores: tem quatro cursos a funcionar, um dia por semana para cada curso e ainda oficinas de coro e atividade física. É para maiores de 54 anos. Cada turma tem 20 alunos. Foi criada em 2014.

⁶⁴ Inexplicavelmente tem o mesmo nome que a Academia Sénior de Viana de Castelo criada em 2004 pelo Centro de Estudos Regionais e registada como Universidade Sénior.

- Escola de Educação Sénior – IHSénior da Escola Superior de Educação de Coimbra: os alunos da Escola de Educação Sénior, além de frequentarem as disciplinas criadas especificamente para este público, podem também frequentar disciplinas das licenciaturas e mestrados da Escola Superior de Educação de Coimbra. Destina-se a maiores de 50 anos. Cada turma pode ter 25 alunos. O custo é de 200 euros ano para três disciplinas. Foi criada em 2013.
- O Programa Mais Saber da Universidade Católica do Porto, criado em 2010, foi suspenso em 2019.

3.6 – Estudos académicos sobre as US

Durante este trabalho, encontramos 57 teses de mestrado e doutoramento nacionais sobre as US e que já constituem um acervo muito interessante. Lemos ainda 42 artigos diversos publicados de 2002 a dezembro de 2019. No Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal é possível encontrar 171 referências a “universidade sénior”, desde 2010, sendo que 113 são referentes a mestrado, oito a doutoramento e 25 resultados para “academia sénior” desde 2011.

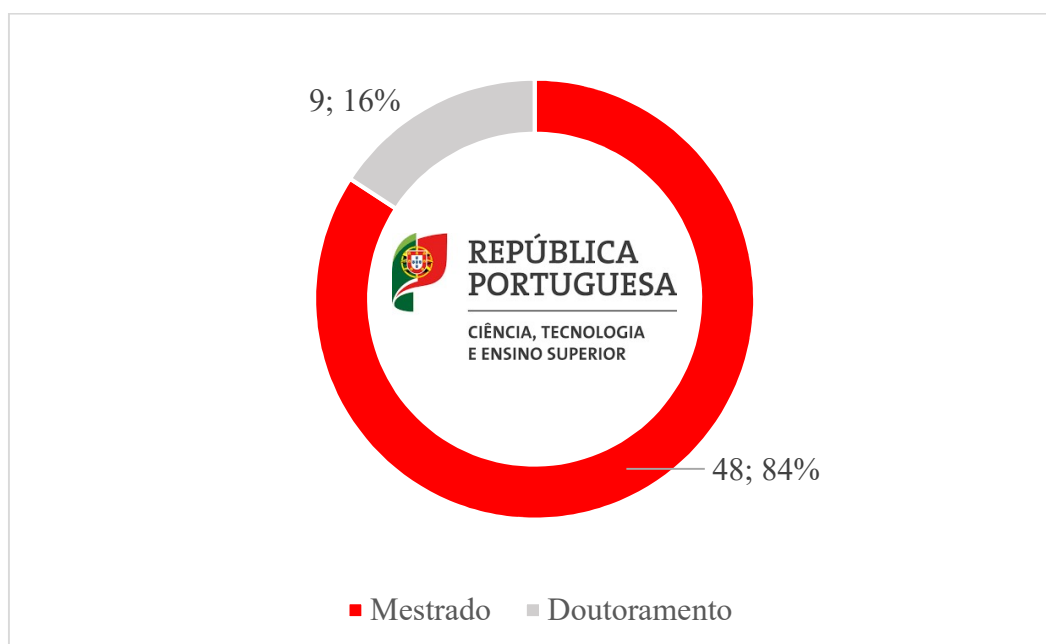
A análise qualitativa destes estudos surge ao longo deste trabalho e os resultados obtidos pelos diferentes investigadores são semelhantes, nos vários efeitos benéficos diretos e indiretos das US sobre os alunos seniores.

No anexo XV pode consultar-se a listagem total das teses analisadas com informação do ano, tipo de estudo, universidade, título.

De referir que, das 57 teses, 19 foram defendidas em universidades de Lisboa, nove no Porto e oito em Coimbra. É conveniente referir que na maioria das vezes o local de defesa da tese não está relacionado com o objeto de estudo, por exemplo a tese de Florindo (2008) é sobre as US no Alentejo e foi defendida em Lisboa ou a tese de Torres (2015) sobre a US de Chaves foi defendida na Universidade de Vigo (Espanha). A maioria das teses foram feitas no âmbito de estudos de mestrado (gráfico 15).

Das teses estudadas apresentamos o seguinte conjunto de dados: tipo de tese, data de publicação e área de estudos.

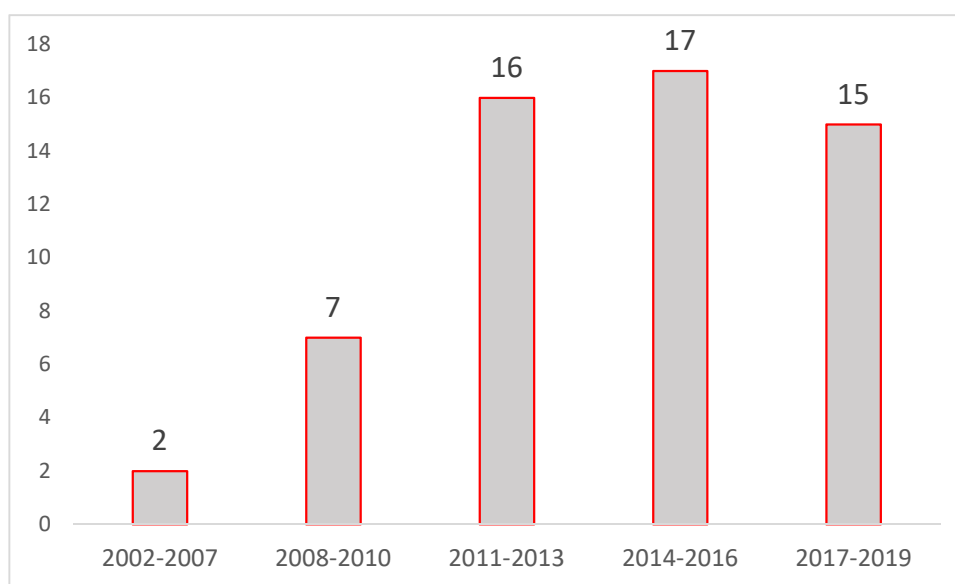
Gráfico 15 – Tipo de teses sobre as US



Fonte: Autor

Como podemos observar, a maioria das teses analisadas são de mestrado e apenas 12% são de doutoramento. No entanto, é de salientar que os dois primeiros trabalhos científicos sobre US foram teses de doutoramento, em 2002 e 2005 (gráfico 16).

Gráfico 16 – Anos de publicação de teses sobre as US, em unidades



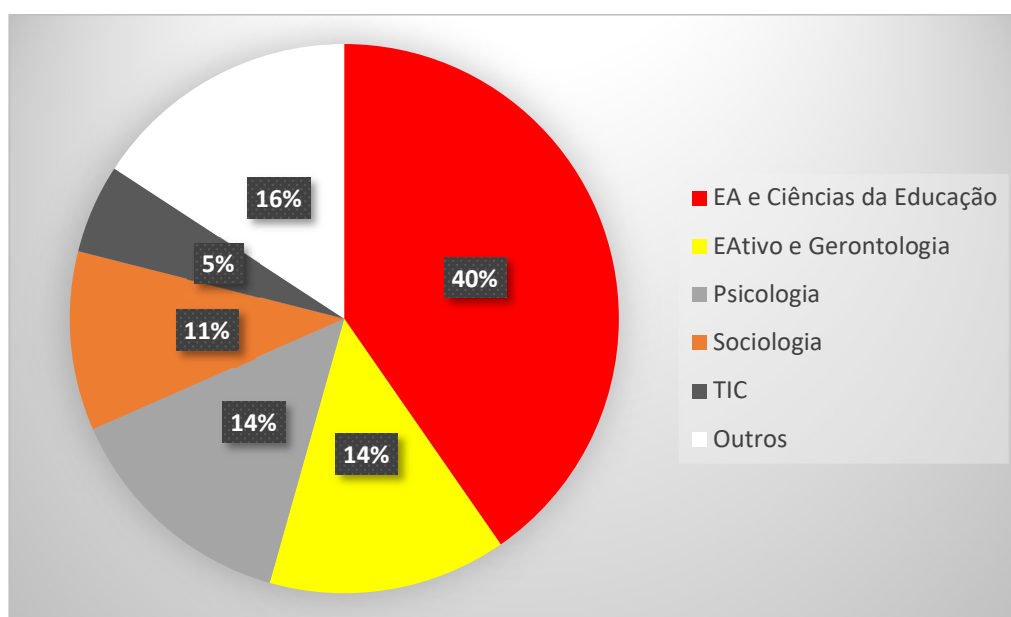
Fonte: Autor

A partir do gráfico 16, verificamos que só depois de 2011 é que se começa a investigar e, posteriormente, publicar sobre este tema, até esta data apenas tinham sido feitas nove teses.

O ano mais profícuo foi 2013, com nove teses defendidas e em 2003, 2004, 2006, 2007 e 2011, pelo contrário, não existiram teses. Deve salientar-se o trabalho pioneiro no estudo das US em Portugal das académicas Esmeraldina Veloso, da Universidade do Minho (doutoramento em 2002), de Maria Graça Pinto, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (artigos de 2003), e de Helena Monteiro (doutoramento em 2005).

Na escolha por que optámos, nem sempre fácil e objetiva, das áreas de estudo em que foram concluídos os trabalhos académicos, concluímos que foi na área de educação de adultos e ciências de educação que existiram mais trabalhos realizados (40%). Em oposição temos quatro teses sobre as TIC nas US. No grupo “outros” surgem teses de teatro, comunicação, animação, relações interculturais, multimédia, museus, artes, urbanismo e serviço social (gráfico 17 e tabela 47).

**Gráfico 17 – Áreas de estudo das teses sobre as US,
em unidades e %**



Legenda: EA (Educação de Adultos), EAtivo (Envelhecimento Ativo),
TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação)

Fonte: Autor

**Tabela 41 – Áreas de estudo das teses sobre as US,
em unidades**

Área	N.º
Educação de adultos e ciências da educação	23
Outros	9
Psicologia	8
Envelhecimento ativo e gerontologia	8
Sociologia	6
TIC	3
Total	57

Fonte: Autor

De salientar que, apesar de existirem vários artigos sobre o desporto e exercício físico nas US, não encontramos nenhuma tese sobre este assunto.

A maioria das teses (51) incide sobre uma única US, cinco estudam de duas a cinco US a nível regional, e apenas uma é de âmbito nacional. Há dois estudos sobre as US da Região Autónoma da Madeira.

A generalidade destas teses estuda os alunos sobre várias perspetivas, não encontramos nenhuma tese sobre os professores voluntários (encontramos um artigo de Pocinho, Lacerna e Santos, de 2015), e apenas três teses abordaram de alguma forma a organização e funcionamento das US, o que vem demonstrar a relevância deste estudo, que aborda as US nos seus três pilares.

3.7. A RUTIS

Como já referido, o desígnio de criar uma associação representativa e de apoio às universidades seniores surgiu durante o III Encontro Nacional de UTI que decorreu em Almeirim, em 21 e 22 de abril de 2004, sob a organização da Universidade Sénior de Almeirim. Nesse encontro, os dirigentes presentes referenciaram a necessidade de criar uma rede que agregasse as US existentes na altura.

A USAL foi criada por Luis Jacob, na altura diretor técnico do Centro Paroquial de Bem-Estar Social de Almeirim, entidade promotora da US de Almeirim e coordenada por Paula Guerra. Posteriormente, em 27 de setembro de 2006, a USAL passará a ser uma associação autónoma, a Associação Sénior de Almeirim.

Em 25 de maio de 2001, a USAL organiza o I Encontro Nacional de Universidades da Terceira Idade, em que participam quatro US (UTI de Abrantes, UIT de Lisboa, Academia de Cultura e Cooperação de Lisboa e a USAL) e 200 pessoas no Salão Paroquial de Almeirim e, em 20 de março de 2003, organiza o II Encontro em Almeirim e Santarém e contou com a presença da mulher do então Presidente da República, Maria José Ritta, da presidente da FEDUATI, Aurora Madaleno e do presidente da UNATI do Rio de Janeiro (Brasil), Renato Veras e ainda 20 US.

Em 21 e 22 de abril de 2004, durante o III Encontro Nacional de Universidades Seniores em Almeirim, as 30 US presentes decidiram criar uma nova estrutura associativa, uma rede que unisse e promovesse as US.

Para evitar os erros ocorridos com a extinta FEDUATI, o modelo organizacional escolhido foi diferente, optando-se por criar uma associação que funcionasse em rede e em que nenhuma universidade estaria numa situação privilegiada em relação às outras.

Outra decisão importante tomada foi a realização dos futuros encontros nacionais noutros locais, uma vez que os três primeiros tinham sido em Almeirim. Assim, ficou decidido que os encontros de 2005 e 2006 seriam em Cascais (Casino do Estoril) e em Santa Maria da Feira (Europarque), respetivamente. No entanto, a constituição formal da RUTIS ficou suspensa até à angariação de apoios que permitissem o seu funcionamento. Este apoio surgiu no início de 2005, através da SIC Esperança.⁶⁵

Em 2 de abril de 2005, são aprovados em assembleia geral os primeiros estatutos da rede e em 7 do mesmo mês é assinado o protocolo que dá origem à RUTIS, entre a SIC Esperança, a Câmara Municipal de Almeirim, o Centro Distrital de Segurança Social

⁶⁵ Projeto de responsabilidade social do canal de televisão privado SIC.

de Santarém e a USAL. A RUTIS viria a ser constituída juridicamente em 23 de novembro de 2005.

Em maio de 2006, a associação é declarada oficialmente como instituição particular de solidariedade social e em 25 de outubro de 2007 é assinado com o Ministério do Trabalho e Segurança Social um protocolo para a promoção do envelhecimento ativo durante o I Congresso Mundial do Envelhecimento Ativo, realizado em Fátima.

Em 2008, a RUTIS faz o registo no Instituto Nacional de Propriedade Industrial da marca coletiva de certificação “Universidade Sénior” e em 2009 é criado o NIEA – Núcleo de Investigação do Envelhecimento Ativo que se destina a apoiar e promover a investigação científica e académica sobre o envelhecimento.

Em 16 de outubro de 2010, é inaugurada a nova sede social em Almeirim, na Rua Conde da Taipa, que inclui uma biblioteca, duas salas de formação, um ginásio e gabinetes técnicos. As razões para a sede serem em Almeirim prendem-se com fatores históricos (foi a Universidade Sénior de Almeirim que deu origem à RUTIS, embora sejam agora duas entidades totalmente distintas e foi em Almeirim que se realizaram os primeiros encontros nacionais de UTIS), por ser um local central no país e de fácil acesso e pelo apoio prestado pelas entidades locais.

Além de ajudar a criar novas US, a rede desenvolve várias atividades para as US, como os Festivais de Teatro, de Música, de Dança, o Concurso de Cultura Geral, a Reunião Magna e os já referidos Encontros Nacionais. Estes eventos têm sempre como referência chegar a todo o território nacional e permitir que o maior número possível de seniores participe.

Média de participação nos eventos da rede:

- Concurso de Cultura Geral: 60 concorrentes, 600 espectadores
- Festivais de Música: 200 cantos e 100 espectadores
- Encontro Nacional: 1.500 a 2.000 pessoas
- Congressos: Entre 150 a 400 pessoas

Desde 2008 que a associação participa regularmente em projetos europeus, nomeadamente através do ex-programa Grundtvig, atual Erasmus +, da Comissão Europeia.

Em fevereiro de 2012, a associação foi admitida no Conselho Económico e Social e pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 61/2012 integrou a Comissão Nacional de

Acompanhamento das Atividades do Ano Europeu do Envelhecimento Ativo e da Solidariedade entre as Gerações (AEEASEG) em Portugal.

A rede tem recebido vários prémios desde a sua criação, dos quais destacamos os mais recentes, o projeto Walking Football foi um dos três projetos finalistas dos prémios de Boas Práticas de Envelhecimento Ativo e Saudável em 2019; o prémio europeu Active Citizens of Europe Awards, com o projeto Inovação no Voluntariado, atribuído pela Volonteurope, em 2019, e o prémio nacional da Associação Direito a Aprender em 2018.

CAPÍTULO 2

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: MÉTODOS E MATERIAIS

1 – Procedimentos metodológicos

O trabalho está estruturado em quatro capítulos, além de uma introdução com a contextualização da investigação, distribuídos desta forma:

I – Corpo teórico sobre envelhecimento, educação ao longo da vida e universidades seniores

II – Procedimentos metodológicos: métodos e materiais

III – Resultados da investigação

IV – Conclusões e considerações gerais

A que acrescentamos as referências bibliográficas e anexos.

No primeiro capítulo, Envelhecimento, Educação ao Longo da Vida e Universidades Seniores, fizemos uma revisão bibliográfica sobre o envelhecimento em Portugal e na Europa, sobre a aprendizagem ao longo da vida e sobre as universidades seniores, com especial atenção às US portuguesas.

No segundo capítulo, Procedimentos Metodológicos: Métodos e Materiais, indicamos o método utilizado para realizar a consulta aos intervenientes e a metodologia utilizada no estudo e nos quatro inquéritos.

No capítulo terceiro, Resultados da Avaliação, concentramo-nos na apresentação e discussão dos resultados da análise dos dados.

No quarto capítulo, as Conclusões e Considerações Finais referem-se às conclusões do trabalho desenvolvido e conferem-se os objetivos propostos.

1.1 – Objetivos da investigação e procedimentos

Esta investigação teve três principais objetivos:

- 1 – Conhecer de forma estruturada o movimento das US;
- 2 – Caracterizar as US, os alunos seniores e os professores das US em Portugal;
- 3 – Identificar como as US influenciam a vida dos alunos.

Para que se cumprissem os objetivos do estudo, definiram-se uma série de estratégias e procedimentos, que passamos a enumerar:

1 – Conhecer o movimento das US

Quisemos estudar o movimento das US a nível mundial, a sua génese, a dispersão geográfica e modelos existentes. Este aprofundamento teórico foi feito por consulta a bibliografia internacional, participação em eventos internacionais e aos recursos dos projetos europeus que o investigador coordena, como o programa GRUNDTVIG e ERASMUS+.

2 – Fazer o levantamento das US existentes em Portugal

Pretendia-se com isto saber o estado da arte das US portuguesas, em número, em tipologia, em dinâmicas e qual foi o seu processo de crescimento, da origem até hoje. Recorremos preferencialmente a dados recolhidos por outros investigadores, pela rede e por nós próprios. Elaboramos e aplicamos um inquérito às US, o Q1.

3 – Elaborar um inquérito para aplicar aos alunos e professores

Para esta tarefa criamos inquéritos com perguntas fechadas aos alunos portugueses e brasileiros (Q2p e Q2b) que incluíram uma pergunta aberta sobre sugestões para o funcionamento das US, o que nos permitiu fazer uma breve análise de conteúdo, adicional ao inquérito. Com isto, obtivemos um retrato aprofundado dos alunos com a sua caracterização, expectativas, motivações e gostos, estado de saúde físico e mental, consumo de medicação, utilização dos meios digitais, satisfação com as US e envolvimento social. Aos alunos aplicamos também a escala de depressão Q15, validada para Portugal (Barreto, Santos e Sobral, 2008). A escala está disponível no anexo III, pp. 21-36.

O inquérito aplicado aos professores (Q3) permitiu que soubéssemos quem eram, qual a sua relação com a US, com os alunos e o seu grau de satisfação. Foi usada a escala para a motivação no voluntariado, a VMS (Volunteer Motivation Scale/Escala de Motivação para o Voluntariado) de Millette & Gagné, 2008.

4 – Realizámos um inquérito (Q4) com duas perguntas em aberto aos alunos e professores para perceber as ideias e sugestões que os alunos e professores têm sobre como ser um bom professor nas universidades seniores. Queríamos construir o perfil do professor “ideal” nas US. Aplicámos o mesmo inquérito a um grupo de especialistas em

ALV e/ou envelhecimento que já tivessem tido contacto com seniores, para complementar as respostas obtidas anteriormente.

5 – Recolha bibliográfica e testemunhos sobre as US

Fez-se um levantamento de teses académicas sobre as US publicadas em Portugal ou sobre US portuguesas, complementando com uma pesquisa de artigos. Procurou-se encontrar testemunhos escritos de alunos, professores, dirigentes, investigadores e figuras públicas sobre as universidades seniores. Recorreu-se a sítios da *internet*, páginas de Facebook, revistas, livros e jornais.

6 – Escrita de artigos e participação em congressos

Para a realização deste estudo elaborámos artigos para livros e revistas sobre os assuntos dominantes e participámos em congressos internacionais sobre o envelhecimento e educação e ALV, designadamente em: Bagé, Porto Alegre e Brasília (Brasil), Baku (Azerbaijão), Salamanca (Espanha), em 2016; Riga (Lituânia) e Nicósia (Chipre), em 2017; Goiânia (Brasil), Taillin (Estónia), Zvolen (Eslováquia) e Santiago de Compostela (Espanha), em 2018, e Whuan e Yatai (China), Índia, Las Palmas (Espanha) e Rio de Janeiro (Brasil), em 2019, e Kemi (Filândia), em 2020 (figura 18 e tabela 42).

Figura 18 – Mapa com a presença nos principais eventos para o estudo



Tabela 42 – Locais, datas de alguns eventos importantes para o estudo

Locais	Data	Motivo
Bagé, Brasil	26 de janeiro de 2016	Inauguração da US de Bagé
Porto Alegre, Brasil	20 a 23 de janeiro de 2016	Orador no Fórum Social Mundial
Salamanca, Espanha	2, 3 e 4 de novembro de 2016	Comunicação no Congresso TEEM'16 - USAL
Goiás, Brasil	10 de novembro a 11 de dezembro de 2016	Palestrante numa conferência – PUC Goiás e I período de estância
Brasília, Brasil	23 de novembro de 2016	Orador no I Simpósio Internacional do Envelhecimento – Universidade de Brasília
Nicósia, Chipre	23 e 24 de janeiro de 2017	Participação no Encontro Online Portal and Active Learning System for Senior Citizens in Europe
Porto, Portugal	16 e 17 de fevereiro de 2017	Organizador e orador no I Congresso Científico Internacional de Projetos Educativos para Seniores
Baku, Azerbaijão	20 e 22 de abril de 2017	Comunicação na International Conference Third Age Education: East and West Experience – Ministry of Education and Science of Azerbaijan
Lisboa, Portugal	9 de junho de 2017	Orador na Conferência Internacional As Tecnologias ao Serviço dos Seniores – Opalesce
Riga, Estónia	5 e 6 de outubro de 2017	Participação no encontro Digital Acquisition through Intergenerational Learning (DIAL)
Salamanca, Espanha	17 de janeiro de 2018	II Semana Doctoral de Formação da Sociedade de Conhecimento – USAL
Goiânia, Brasil	2 de março a 30 de abril de 2018	II Período de estância na PUC – Goiás
Santiago de Compostela, Espanha	30 a 31 de outubro de 2018	Organização e comunicação no III International Scientific Conference of Educational Projects for Seniors

Tallinn, Estónia	5 a 7 de setembro de 2018	Participação na Conferência Internacional Education Media – ICEM2018
Zvolen, Eslováquia)	12 a 16 de setembro de 2018	Participação no Senior Olympic Sport Days na Eslováquia
Leiria, Portugal	3 e 4 de maio de 2019	Comunicação na VIII Conferência Internacional de Investigação, Práticas e Contextos em Educação (IPCE) – IPL
Whaun, China	21 a 22 de maio de 2019	Orador na Conferência Internacional As Universidades Seniores e a Nova Rota da Seda
Yantai, China	23 e 24 de maio de 2019	Orador na Conferência Internacional Turismo Sénior
Whaun e Yantai, China	19 a 30 de maio de 2019	Visita de estudo a universidades seniores da China
Goa, Jaipur e Agra, Índia	9 a 19 de junho de 2019	Intercâmbio cultural de US
Las Palmas, Espanha	10 a 13 de setembro de 2019	XVIII Jornadas sobre Asociacionismo en los Programas Universitarios de Mayores – Universidade de Las Palmas, Gran Canaria
Rio de Janeiro, Brasil	1 de outubro de 2019	Orador no Encontro Longevidade Brasil 2019
Goiânia, Brasil	2 a 6 outubro de 2019	Organização e comunicação do IV International Scientific Conference of Educational Projects for Seniors e III Período de Estância
Foz do Iguazu, Brasil	7 e 8 de outubro de 2019	Visita às US da região
Keimi, Finlândia	23 a 29 de fevereiro de 2020	Ministrar aulas na Lapland University of Applied Sciences – Período de estância
Mundial	15 de maio de 2020	Conferência <i>online</i> sobre educação ao longo da vida – AIUTA

Fonte: Autor

7 – Período de permanência para estudo e investigação no Brasil e na China

No âmbito do doutoramento internacional, foi necessário fazer um período de estância numa instituição de ensino superior estrangeira. A universidade escolhida foi a Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás), selecionada por ter um programa de formação em gerontologia social e uma Universidade Aberta à Terceira Idade (UNATI/PUC). A PUC Goiás foi fundada em 1959 e fica no estado de Goiás no Brasil,

tem 27.146 alunos, 10 faculdades e 49 cursos (em www.pucgoias.edu.br, consultado a 10 de junho de 2019). Está no lugar 106.º em 197 do *ranking* das universidades brasileiras (em Ranking Universitário Brasileiro do jornal *Folha de São Paulo*, 2018).

O projeto UNATI/PUC começou, em 1992, na Universidade Católica de Goiás (UCG), hoje Pontifícia, “sempre com o objetivo de facilitar a aquisição continuada de novos conhecimentos, em uma perspectiva de educação para a sensibilidade e responsabilidade, bem como a prática da liberdade, universal em seu caráter e essencial à democratização completa da aprendizagem, caracterizada por sua flexibilidade e diversidade de conteúdo, com atividades, metodologias e propósitos abertos ao tempo e ao espaço ” (Torres, 2017, p. 43), “A UNATI da PUC Goiás está estreitamente ligada à conceção e desenvolvimento de modelos e programas que são a resposta socioeducativa que visa criar e planejar atividades sociais, educacionais, culturais, científicas, de aprendizagem e convívio, preferencialmente para pessoas a partir dos 60 anos. (...) Assim, o conhecimento adquirido pelos ‘mais velhos’, no seio desse ambiente educativo, é construído por meio de diálogos entre os participantes, de distintos níveis e ritmos de aprendizagem” (Torres e Carrião, 2018, p. 43).

Esse período de permanência, mais de 3 meses no total, foi dividido em três tempos (de novembro a dezembro de 2016, de março a abril de 2018 e em outubro de 2019). No segundo período foi aplicado aos alunos da UNATI/PUC um inquérito semelhante ao dos alunos portugueses, para conhecer a realidade dos alunos brasileiros e saber se existiam diferenças significativas entre os dois grupos.

Fizemos também uma visita de estudo, de 19 a 30 de maio de 2019, nas cidades chinesas de Whuan e Yatai, onde visitámos várias US chinesas, nomeadamente a Tianma Vellas International U3A, em Yatai. Participámos igualmente no Congresso Mundial da AIUTA/CAUA (Chinese Association of Universities of the Aged), em Whuan. Em fevereiro de 2020, fizemos um período de estância de 5 dias na Lapland University of Applied Science’s na Finlândia, onde demos aulas e participámos em várias conferências.

Para apurar todos os objetivos aqui propostos, foi necessário construir ferramentas para concluirmos este estudo. Optámos por criar quatro inquéritos (figura 19). Destes, um (Q2) foi desdobrado em dois, Q2p em português e Q2b em português do Brasil; dois (Q2p e Q3) foram alvo de análise estatística pelo Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versão 25; O inquérito Q4 foi analisado pelo *software* webQDA e os Q2b e Q1 foram sujeitos a trabalho estatístico simples em *Excel*.

A figura 19 ilustra os inquéritos que serviram de base a esta investigação.

Figura 19 – Esquema dos inquéritos a utilizar por público-alvo



Fonte: Autor

Legenda: Q1 – universidades seniores; Q2 – alunos seniores com escala Q15; Q3 – professores nas US com escala VMS; Q4 – especialistas, professores nas US e alunos seniores

Apresentamos também um esquema do plano de estudo seguido (figura 20).

Figura 20 – Esquema do plano de estudo



Fonte: Autor

O estudo seguiu a cronologia constante na tabela 43.

Tabela 43 – Cronologia do estudo

Processo	Local	Data
Aceitação do plano de estudos	Salamanca, Espanha	5 de junho de 2016
1. ^a fase: observação e análise	Portugal	2016-2017
Primeira estância no Brasil	Brasil	10 de novembro a 11 de dezembro de 2016
Recolha bibliográfica	Portugal	2016-2017
Participação em congressos	Mundo	2017-2019
2. ^a fase: criação de questionários	Portugal	novembro de 2017
Pré-teste	Portugal	janeiro de 2018
Segunda estância no Brasil	Brasil	2 de março a 30 abril de 2018
3. ^a fase: aplicação dos inquéritos	Portugal	março de 2018 a janeiro de 2019
Aplicação do Q1	Portugal	junho a julho de 2016
Aplicação do Q2 em Portugal	Portugal	março a julho de 2018
Aplicação do Q2 no Brasil	Brasil	abril de 2018
Aplicação do Q3 aos professores	Portugal	fevereiro de 2016
Visita à China	China	maio de 2019
Publicação de artigos	Portugal	2017-2020
Testemunhos	Portugal	outubro de 2019
Aplicação do Q4 a professores e alunos	Portugal	novembro de 2019
4. ^a fase: análise e apresentação dos resultados	Portugal	dezembro de 2019 a maio de 2020
Terceira estância no Brasil	Brasil	2 a 7 de outubro de 2019
Entrega da tese	Salamanca, Espanha	31 de julho de 2020

Fonte: Autor

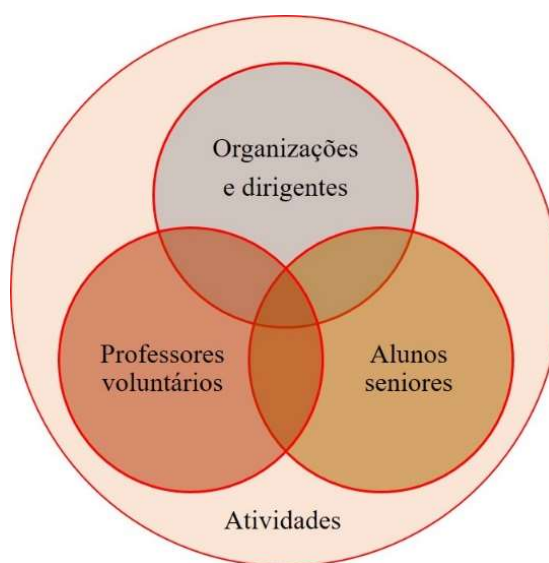
1.2 – Definição do problema

Antes de mencionarmos os objetivos deste estudo, centremo-nos em estabelecer o problema. Propusemo-nos iniciar este estudo tendo presente uma questão fulcral que nos conduzirá, através de perguntas de partida, à realização do trabalho de investigação que pretendemos.

Com o crescimento gradual e contínuo de alunos e de universidades seniores em Portugal, de certo modo surpreendente se comparado com outros países, começaram a surgir alguns estudos sobre a organização e o impacto que estas organizações socioeducativas tinham nos seus alunos.

Sabíamos também que as US se estruturam à volta de três pilares essenciais: entidades promotoras e respetivos dirigentes; professores voluntários e alunos seniores, a que juntamos um quarto pilar que une todos os outros: as atividades socioeducativas e culturais que realizam (figura 21).

Figura 21 – Pilares das US



Fonte: Autor

Os diversos estudos científicos nacionais, entretanto realizados, indicam que frequentar uma universidade sénior aumenta a qualidade de vida dos seus frequentadores, melhora o seu estado geral de saúde, diminui os sentimentos de depressão e isolamento, diminui o consumo de medicamentos e aumenta a inserção social (cf. Jacob, 2009; Jesus, 2010; Rebelo, 2014; Pocinho, 2015; Monteiro, 2015 ou Almeida, Mendes e Castro, 2017; Rosado, 2018; Fernandes, 2018; Páscoa e Gil, 2019, *et al.*

Porém, estes estudos ou analisavam apenas um fator (modelo de organização, motivação, solidão ou qualidade de vida dos alunos), ou eram limitados, quer na amostra, quer na localização geográfica da pesquisa. Não havia uma análise de dimensão global aos três pilares e ao nível nacional deste fenómeno. Esse seria o nosso problema:

- Falta caracterizar as universidades seniores e os seus intervenientes a uma escala nacional.

Sendo este o nosso problema, as nossas perguntas de saída seriam:

- Como são e como se organizam as US em Portugal?
- Quais são os seus intervenientes?
- Que impacto as US têm nos seus frequentadores?

Que podem ser subdivididas nas seguintes perguntas:

Pergunta 1 – As universidades seniores foram criadas pela sociedade civil?

Pergunta 2 – As universidades seniores públicas são diferentes das criadas pelas associações?

Pergunta 3 – As universidades seniores funcionam essencialmente com professores voluntários? E são do agrado destes?

Pergunta 4 – Quais são as motivações dos alunos?

Pergunta 5 – As universidades seniores têm influência na perceção do estado de saúde do aluno?

Pergunta 6 – As universidades seniores têm influência na perceção da depressão do aluno?

Pergunta 7 – As universidades seniores têm influência no sentimento de solidão e isolamento dos alunos?

Pergunta 8 – As universidades seniores têm influência na rede de amigos e conhecidos?

Pergunta 9 – As universidades seniores são acessíveis a todos e são intergeracionais?

Pergunta 10 – As universidades seniores melhoram o acesso dos alunos aos meios digitais?

Pergunta 11 – Há uma pedagogia específica para as US?

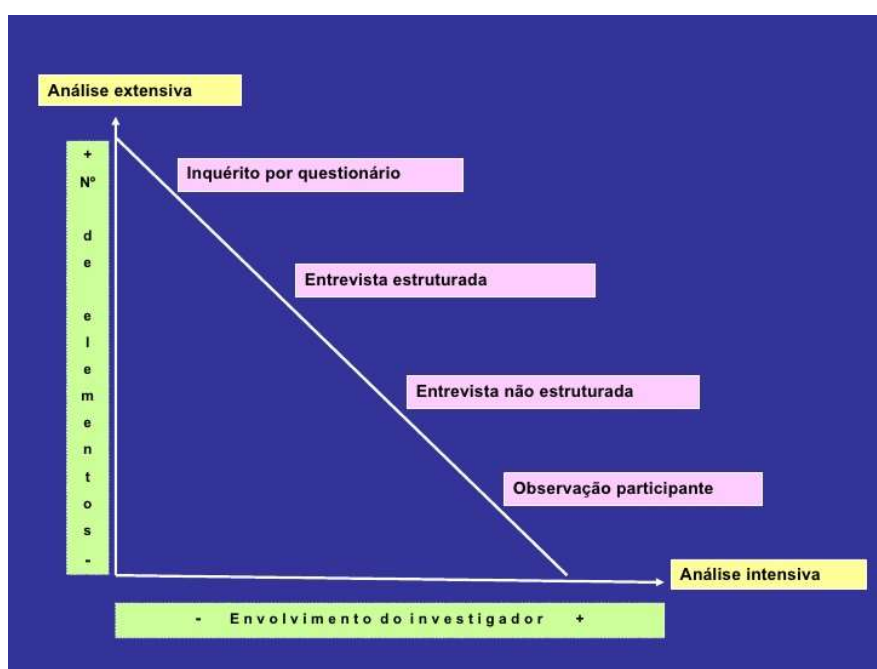
Pergunta 12 – As universidades seniores portuguesas têm um modelo próprio?

Assim, o trabalho aqui apresentado desenvolveu-se na tentativa de responder às perguntas aqui enumeradas para encontrar uma resposta ao nosso problema.

1.3 – Aspetos metodológicos da investigação

Concluído o estudo teórico, procedemos à apresentação empírica, indicando a metodologia utilizada. Como refere Quivy (2005, p. 163), “esta fase de trabalho de observação consiste na construção do instrumento capaz de recolher ou de produzir a informação prescrita pelos indicadores”, ou seja, a partir deste ponto, iremos descrever todo o processo de observação que nos conduzirá aos resultados pela aplicação da metodologia identificada (figura 22).

Figura 22 – Métodos e técnicas de investigação



Fonte: Silvano 2009⁶⁶

O estudo aqui apresentado é do tipo exploratório/descritivo, com recurso a inquéritos essencialmente fechados e focado na opinião do dirigente, professor voluntário e do aluno sénior. Trabalhou-se com uma metodologia centrada no público-alvo, delineando um modelo de investigação misto, ou seja, que integra a perspetiva quantitativa (observação indireta) (Quivy, 2005, p. 56) e qualitativa (observação direta), direcionada para o tratamento da informação (Corbetta, 2010; Sanchez Gomez, 2015).

Este estudo exploratório/descritivo está alicerçado através de uma metodologia de investigação quantitativa na recolha da informação.

⁶⁶ <https://pt.slideshare.net/ajrsilvano/mtodos-e-tcnicas-de-investigao-2228829>.

Na metodologia de investigação quantitativa reporta a utilização de um método experimental ou quase experimental, a verificação das hipóteses mediante a utilização de análises estatísticas dos dados recolhidos (Batista & Sousa, 2011, p. 56).

O foco foi dado na perspetiva indireta, a observação direta que existiu foi registada durante a recolha dos inquéritos em Portugal e na UNATI/PUC, e nas visitas às US/U3A/UNATI nacionais e internacionais, nos encontros com alunos, professores e dirigentes e serviu como referencial de investigação e não para ser usado como ponto da investigação.

Seguiu-se um desenho sequencial misto, em que a investigação teve quatro fases:

1. A primeira, de observação e de análise, que teve como objetivo conhecer e analisar o estado da arte das US.
2. A segunda foi a criação dos quatro inquéritos (Q1, Q2, Q3 e Q4).
3. A terceira foi aplicação dos inquéritos, em Portugal e no Brasil.
4. Na quarta fase, fizemos a recolha dos resultados, a análise estatística e a análise do conteúdo das respostas e apresentação dos resultados dos inquéritos.

Durante a 2.^a e 3.^a fase, o investigador esteve em três períodos no Brasil, na Pontífica Universidade Católica de Goiás, no total de três meses, onde ministrou aulas, deu palestras, investigou e aplicou os inquéritos Q2b. Nestes períodos, foram visitadas também a UNATI da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, a Universidade Sénior de Bagé, a Universidade do Envelhecer da Universidade de Brasília e a UNATI da Unioeste de Foz de Iguazu.

Durante as quatro fases participámos em congressos nacionais e internacionais e publicámos artigos em revistas e jornais, cuja listagem apresentamos no fim do texto.

1.4 – Inquéritos

A nossa opção metodológica principal foi o inquérito que para Ghiglione e Matalon (2001) aparece frequentemente como o único meio de recolha de dados. Embora a entrevista (outra opção) seja mais enriquecedora em relação aos conteúdos, leva mais tempo a implementar e a analisar. O inquérito pode realizar-se em qualquer lugar, com poucos meios para se atingir resultados, facilitando a obtenção de informação.

É um instrumento que pode ser aplicado em massa ou em grupos, que era o que pretendíamos. De acordo com Ghiglione e Matalon, “o método dos inquéritos oferece muitas possibilidades: colocando um maior número de questões, podem fazer-se análises

mais aprofundadas, descrever de forma mais perspicaz as opiniões e os comportamentos que procuramos estudar” (2001, p. 16).

“O inquérito permite captar informações num determinado momento, mais rápido, colocando questões de resposta direta e em que o seu tratamento e análise sejam facilitados, apesar de existirem alguns inconvenientes, já indicados, na sua utilização” (Santos, 2018).

Na aplicação dos quatro inquéritos, Q1, Q2, Q3 e Q4, seguimos metodologias distintas, consoante os objetivos e meios disponíveis. Optámos por criar inquéritos digitais no *Google Docs*, por uma questão de comodidade/familiaridade. Apenas o Q1 teve duas versões, uma digital e outra em papel, e foi alvo de tratamento estatístico em SPSS, porque era um inquérito fulcral para o nosso estudo.

Com o inquérito **Q1 (US)**, quisemos conhecer melhor o funcionamento e a organização interna das US. Sabendo que há dois grandes grupos de US, as associativas e públicas, quisemos conhecer também as diferenças entre estas. O inquérito teve 12 perguntas fechadas e uma aberta (sugestões ou comentários), que podemos dividir em dois grupos:

No campo da estrutura, questionámos as US sobre o número de alunos, professores, existência de profissionais remunerados, como funciona a direção, mensalidades que cobram e com que principais problemas se confrontam.

Quanto a instalações e redes, questionámos sobre a posse das instalações onde funcionam, se têm polos e como eram a suas relações com as autarquias.

Os inquéritos *online* foram enviados para os *e-mails* das US e dos seus dirigentes, acompanhados por um texto que indicava o objetivo do estudo. Foi enviado previamente um pré-teste a três US. Recebemos 125 respostas das 265 possíveis, entre junho e julho de 2016, que representam 19.895 alunos e 2.254 professores.

Para aplicar o inquérito **Q2p (alunos portugueses)**, selecionou-se uma amostragem dentro de um grupo pré-estabelecido, os alunos das US portuguesas, em que a participação foi voluntária e tentou seguir os critérios já conhecidos sobre a população ao nível de género e idade e de distribuição geográfica de acordo com a disposição das US. Trata-se de uma amostragem que é probabilística, isto é, os alunos foram selecionados por meio de um critério estatístico.

Foi realizado um pré-teste a vinte alunos de duas US, após o qual foram feitas ligeiras alterações aos inquéritos. Não considerámos aplicar previamente o minixame do

estado mental porque os destinatários naturais das US são pessoas autónomas, mentalmente aptas.

A elaboração do inquérito teve os seguintes considerandos:

- Na pergunta 1, optou-se por deixar a idade como espaço livre e não como escolha fechada, para posteriormente na análise estatística podermos agrupar as idades como fosse mais indicado.
- Na pergunta 2, sobre a situação profissional, considerámos importante incluir o dado “doméstica”, além de “reformado” ou “a trabalhar”.
- Na pergunta 3, escolhemos as opções por conjunto de distritos. A escolha por distritos ocorreu porque é deste modo que a informação está organizada pela rede e pela CASES, sendo que o CNE opta por NUTS II. A escolha por conjuntos de distritos surgiu porque a opção distrito a distrito tornava muito grande a lista de possíveis respostas. Finalmente, porque não era importante para este estudo a origem geográfica dos alunos, mas o conjunto a nível nacional. Esta pergunta serviria para equilibrar a amostra com a implementação das US ao nível nacional.
- Nas perguntas 7 e 9 elaborou-se uma escala à nossa escolha.
- Da pergunta 21 à 35, aplicou-se a escala de depressão GDS-15, validada para português de Portugal. Segundo Apóstolo (2012), “A GDS⁶⁷ com 15 itens (GDS-15) é uma versão curta da escala original e foi elaborada por Sheikh & Yesavage (1986), a partir dos itens que mais fortemente se correlacionavam com o diagnóstico de depressão. Esses itens, em conjunto, mostraram boa precisão diagnóstica, com sensibilidade, especificidade e confiabilidade adequadas. (...) Essa versão reduzida é bastante atraente para rastrear estados depressivos em contexto comunitário, assim como em outros ambientes não especializados, pois o tempo necessário para a sua administração é menor (Paradela, Lourenço & Veras, 2005). Na página oficial da GDS, os autores consideram que está no domínio público.” A razão da escolha desta escala em específico foi por ser a mais utilizada neste tipo de estudos, o que permitirá comparar resultados em trabalhos futuros.

⁶⁷ Versão GDS-15, <http://www.stanford.edu/~yesavage/Portuguese3.html>

- Foi decisão metodológica não inserir outras escalas, como por exemplo a Escala de Satisfação com a Vida (Satisfaction With Life Scale, SWLS; Diener, Emmons, Larsen & Griffin, 1985) ou a Escala de Solidão da UCLA (Russell, D. W., 1988; tradução portuguesa de Neto, F., 1989) por dois motivos principais: evitar ter um inquérito muito extenso, que podia levar as pessoas a desistirem de o fazer e porque durante a recolha bibliográfica encontramos trabalhos em que essas escalas foram aplicadas nas US com resultados conclusivos e, por isso, não fazia sentido estar a duplicar estudos e metodologias.
- A pergunta 37 sobre a posse de equipamentos eletrónicos foi inserida a meio do inquérito, à qual responderam 245 pessoas em 1.016, e não será alvo de análise pormenorizada neste estudo.
- A pergunta 39 era de espaço livre e foi sujeita a uma análise de conteúdo sumária.
- A recolha dos 1.016 inquéritos foi mista, em papel e por meio digital, por dois principais motivos:
 - A recolha *online* tem como vantagens observar a evolução da recolha ao minuto, ser mais fácil, mais rápida, mais cómoda e permitir chegar a locais que de outra forma seria muito difícil, como as regiões autónomas da Madeira e dos Açores.
 - Porém, fazer a recolha apenas *online* poderia excluir alunos que não se sentiriam confortáveis no meio digital, daí termos optado também pela recolha em papel. Esta recolha, por ser presencial, também permite um acompanhamento do inquirido para esclarecimento de dúvidas que surjam.

A recolha teve 3 fases: a primeira foi a recolha inicial em papel, presencialmente, em nove US em todo o país, o que nos permitiu ver, novamente, a reação dos alunos ao inquérito. A segunda fase coincidiu com a recolha digital e nos eventos da rede. A terceira fase teve como intuito alinhar a amostra em termos de distribuição geográfica com a realidade das US. Desta forma, foram enviados por correio inquéritos para locais onde tínhamos menos respostas e os últimos *e-mails* foram também direcionados para esses locais.

Os inquéritos foram distribuídos desta forma: a recolha em papel (n.º 307, 30,2%) foi feita presencialmente em nove universidades seniores, escolhidas pela sua distribuição

espacial (Norte, Centro e Sul e Litoral e Interior) e meio envolvente (rural ou urbano) e durante as atividades diárias da US e depois em dois eventos da rede (V Congresso Nacional das Academias e Universidades Seniores, em Aveiro em 23 de fevereiro de 2018, e durante o XVII Encontro Nacional de Universidades Seniores, em 7 de julho de 2018, na Nazaré). Tivemos o cuidado de não obter muitas respostas de uma única US, o máximo recolhido foram dezasseis, porque o objetivo era a diversificação das respostas.

Posteriormente, foram também enviados formulários por correio a oito US selecionadas por estarem localizadas em zonas em que tínhamos tido menos respostas. Destas, seis devolveram inquéritos preenchidos. Neste caso, foram os dirigentes que distribuíram e recolheram os formulários.

Os resultados em papel foram inseridos depois no *Google Docs*.

A distribuição dos inquéritos em papel foi a seguinte:

- Recolhidos nas US: 126
- Recolhidos nos eventos da RUTIS: 115
- Enviados pelas US, por correio: 66

A recolha digital foi feita por *e-mail*, com a explicação dos objetivos do estudo e com a indicação da ligação para um formulário do *Google Docs* onde estava o inquérito com perguntas de resposta obrigatória. A escolha dos *e-mails* foi totalmente realizada com recursos a *e-mails* internos das US e da rede, não foram usados *e-mails* recolhidos na *internet*, aleatórios ou em base de dados externas. Era fulcral para o estudo que os destinatários fossem alunos das US.

Os *e-mails* foram enviados da seguinte forma:

1 – Para os *e-mails* das US a solicitar aos dirigentes/coordenadores a distribuição dos inquéritos pelos alunos.

2 – Para os *e-mails* dos alunos que estão registados na *newsletter* do *site* da RUTIS.

3 – Para os inscritos do grupo fechado de alunos da US da página de Facebook da rede.

Posteriormente, foram também enviados *e-mails* para dez US, a reforçar o pedido para os alunos preencherem o inquérito, por estarem localizadas em distritos em que precisávamos de respostas para que a amostra fosse o mais representativa possível do país e de acordo com a distribuição real dos alunos.

Não houve necessidade de grandes ajustes nas variáveis género e idade, porque os resultados que tínhamos estavam de acordo com os dados reais.

No final, juntámos os resultados em papel com os digitais numa única base de dados que foi a utilizada no estudo e sujeita a análise estatística em SPSS. Numa observação sumária aos resultados dos dois tipos de recolha, não foram encontradas diferenças significativas. Detetou-se apenas que o nível de escolaridade e poder económico eram mais baixos nos inquéritos em papel, uma explicação possível é que estes alunos têm mais dificuldade em usar ou aceder ao *e-mail* ou às plataformas digitais.

No total, foram recolhidas 1.016 respostas distribuídas geograficamente de acordo com a tabela 44 e que nos permitiu uma boa equiparação entre a distribuição das US e dos inquéritos

Tabela 44 – Distribuição geográfica dos inquéritos

Distritos	US*	Distribuição das US, em %	Distribuição dos inquéritos, em %
AM de Lisboa	62	21,4	16,8
Porto, Viana do Castelo, Vila Real, Bragança e Braga	85	29,5	24,5
Coimbra, Viseu, Aveiro e Guarda, Santarém, Leiria e Castelo Branco	76	26,3	34,7
Évora, Setúbal, Beja e Portalegre, RA dos Açores e RA da Madeira	66	22,8	24
Total	289	100	100

Fonte: CNE, 2018*

Em relação ao inquérito **Q2 (alunos brasileiros)**, para os alunos da UNATI/PUC Goiás, utilizamos o mesmo inquérito administrado aos alunos portugueses (Q1), apenas alterando alguns termos e expressões para facilitar a leitura e o preenchimento por parte dos alunos brasileiros. Em relação à UNATI/PUC, a amostra recolhida foi de 90 indivíduos, que corresponde a 52% dos 172 alunos que a instituição tinha à data.

A UNATI/PUC contava em 2018 com 172 alunos e 15 disciplinas no 1.º semestre e 320 e 17 disciplinas no 2.º semestre. Os inquéritos foram entregues e recolhidos em mão no mês de abril de 2018, durante as aulas e atividades que os alunos frequentavam.

Já com o inquérito **Q3 (professores voluntários)**, quisemos fazer uma caracterização dos professores das US, que, sendo um dos três pilares das US, particularmente nunca foi estudado. O inquérito foi anónimo com 17 perguntas fechadas e duas abertas (aspectos positivos e/ou negativos e sugestões ou comentários).

Podemos dividir o inquérito em três grupos:

- Caracterização: perguntas que nos permitem fazer a caracterização dos professores ao nível de género, idade, habilitações literárias e situação profissional
- Compromisso com a US: se é aluno, se é voluntário, quantas horas por semana e há quantos anos dá aulas, como iniciou a sua relação com a US, o que ministra e o seu grau de satisfação.
- O terceiro grupo aborda as questões do voluntariado, porque se quis inscrever na US, se é voluntário noutro lado. Este estudo incluiu a aplicação da escala de avaliação da motivação para o voluntariado, a VMS de Millette & Gagné (2008). Este instrumento é composto por 12 itens que avaliam a motivação para a realização da tarefa voluntária (Martins, 2013). Os indivíduos indicaram, com recurso a uma escala de tipo Likert que varia entre 1 (Discordo totalmente) e 7 (Concordo totalmente) a sua concordância/discordância relativamente a cada uma das afirmações. Inicialmente construída por Pelletier, Tucson, Green-Demers, Noels e Beaton (1998), em atividades de cariz ambiental, a escala Volunteer Motivation Scale (VMS) permite avaliar os estilos e motivações no contexto das atividades sociais (Millette & Gagné, 2008). A escala está disponível no anexo VII, pergunta 12.

Os inquéritos *online*, com perguntas de resposta obrigatória, foram enviados para os *e-mails* das US e dos seus professores, acompanhadas por um texto que indicava o objetivo do estudo. Foi realizado previamente um pré-teste a cinco professores. Recebemos 575 respostas, de 9 a 21 de fevereiro de 2016, que representavam 9,6% dos total dos professores das US à época.

Com o inquérito **Q4 (peritos professores e alunos)**, quisemos saber o que para os alunos, professores e peritos é preciso para ensinar os mais velhos. Este inquérito não estava previsto no plano de trabalho inicial, mas considerámos que depois de tudo o que estudámos que era importante acrescentar este ponto.

Optámos por fazer um inquérito *online* de perguntas abertas, porque queríamos ouvir a opinião e comentários das pessoas sem lhes criar pré-respostas como num inquérito fechado. No método de análise de conteúdo, o investigador tenta construir um conhecimento analisando o “discurso”, a disposição e os termos utilizados pelo inquirido ou, segundo Campos (2004), “A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicações, assim sendo, é destacada neste campo a importância da semântica para o desenvolvimento do método. Entende-se por semântica aqui a pesquisa do sentido de um texto ou frase”. Para a análise de conteúdo escolhemos o *software* webQDA.⁶⁸

Este inquérito teve três públicos-alvo:

- Alunos seniores: a estes foi-lhes pedido que respondessem a duas perguntas:
 - 1 – Enquanto aluno, o que considera mais importante para ser um bom professor numa universidade sénior?
 - 2 – Enquanto aluno, que conselhos daria a uma pessoa que começa agora a dar aulas a seniores?

- Professores: a estes foi-lhes pedida uma pequena caracterização, como a idade, se era voluntário, há quanto tempo era professor e o grau de satisfação. Estas perguntas serviam para complementar o Q3 realizado em 2016. Foi-lhes também pedido que respondessem a três perguntas:
 - 1 – O que considera mais importante para ser um bom professor numa universidade sénior?
 - 2 – Que conselhos daria a uma pessoa que começa agora a dar aulas a seniores?
 - 3 – Quais são as principais dificuldades em dar aulas a seniores?

- Peritos e investigadores: foram escolhidos 22 peritos, investigadores e especialistas na área da educação de adultos e envelhecimento e que tivessem alguma experiência com as US. A estes foram-lhes feitas duas perguntas.
 - 1 – O que considera mais importante para ser um bom professor numa universidade sénior?

⁶⁸ “O webQDA é um *software* de análise qualitativa de dados, baseado na *web*, destinado a todos os investigadores e profissionais que realizam investigação qualitativa. O webQDA permite a análise de fontes de texto, imagem, vídeo, áudio, tabelas, ficheiros PDF, vídeos do Youtube, etc. de forma colaborativa, síncrona ou assíncrona”, em www.webqda.net.

2 – Que conselhos daria a uma pessoa que começa agora a dar aulas a seniores?

Os inquéritos para os peritos⁶⁹ foram enviados para os seus *e-mails* particulares e obtivemos 18 respostas, entre as quais respostas de três brasileiros e dois espanhóis. A recolha das respostas decorreu entre 7 e 27 de novembro de 2019.

Para a recolha de inquéritos publicámos um anúncio na rede social Facebook na página da rede, em 7 de novembro de 2019. “Analisando os resultados da página oficial da RUTIS no Facebook, podemos ver que os seus 13.926 seguidores são essencialmente idosos (67%) e mulheres (83,2%) (Jacob, Rodríguez-Conde e Pocinho, 2020). Optámos por este método ao invés de contactos diretos porque quisemos evitar que nos respondessem os mesmos respondentes dos Q2 e Q3. O inquérito esteve disponível *online* de 7 a 15 de novembro e obtivemos 145 respostas válidas dos alunos e 105 dos professores.

1.5 – Amostra do estudo

Como assinalado anteriormente, produzimos quatro amostras: às US, aos alunos (da UNATI/PUC e US portuguesas), aos professores e ao grupo de especialistas. Iremos observar mais detalhadamente as respostas dos alunos e professores.

No total de todos os inquéritos, somámos 2.074 respostas (figura 23).

- Q1 – Universidades Seniores (como são e como funcionam) - 125 respostas
- Q2 – Alunos seniores com escala Q15 (caracterização e motivações) - 1.016 portugueses e 90 brasileiros responderam
- Q3 – Professores nas US com escala VMS (caracterização e motivações) - 575 responderam
- Q4 - Pedagogia para seniores – 18 Especialistas , 105 professores das US e 145 alunos seniores responderam.

⁶⁹ Por ordem de resposta: Ana Maria Nunes Galvão; Jorge Rio Cardoso; Jose Ignacio Martins (ES), Bruno Rebelo; Luiz Sinésio Silva Neto (BR); Lisa Valéria Vieira Torres (BR); José António Freitas Campos; Cristina Cruz; Emília Eduarda Magalhães; Maria Augusta Romão da Veiga Branco; Mónica Valle Vieira (BR); Luísa Pimentel; Ricardo Pocinho; Alejandro Otero Davila (ES); Hélder Fernandes; Dina Soeiro; Esmeraldina Veloso e Brissos Lino.

Figura 23 – Esquema dos inquéritos utilizados por público-alvo



Fonte: Autor

Nas tabelas 45 e 46 pode ver-se o resumo das amostras e as datas da sua aplicação.

Tabela 45 – Caracterização dos inquéritos utilizados

Inquérito	Q1 (US)	Q2p (Alunos de Portugal)	Q2b (Alunos do Brasil)	Q3 (Professores)	Q4 (Professores, alunos e peritos)
Dimensão	125	709 <i>online</i> + 307 papel 1.016	90	575	Alunos: 145 Professores: 105 Peritos: 18
Data	junho e julho de 2016	março a julho de 2018	abril de 2018	fevereiro de 2016	novembro de 2019
Recolha	<i>Online</i>	<i>Online</i> e papel	Papel	<i>Online</i>	<i>Online</i>

Amostra	125 em 265 47,1%	2,2% de 45.000	52% de 172	575 em 5.500 9,6%	Alunos: 141 em 45.000 – <0,5% Prof.: 105 em 7.000 – 1,5%
Localização	Portugal	Portugal	Estado de Goiana / Brasil	Portugal	Portugal
Critério de escolha	Enviados a todas	Alunos das US	Alunos da UNATI/PUC	Enviados a todas	Divulgação da rede social da RUTIS
Uso de escalas validadas	Não	Q15	Q15	VMS	Não
Tratamento em SPSS	Não	Sim	Não	Não	Por webQDA
Línguas	Português	Português	Português do Brasil	Português	Português

Fonte: Autor

Tabela 46 – Cronograma dos inquéritos

	2016	2017	2018	2019
Q1	junho a julho			
Q2p	março a setembro			
Q2b	abril			
Q3	fevereiro			
Q4	novembro			

Fonte: Autor

As amostras (sendo estas o número total de respostas completas recebidas e aprovadas representativas apenas da parte de um grupo) tiveram dimensões muito diferentes e com graus de precisão díspares. Existiram, no caso dos professores (Q3), dez respostas consideradas nulas por não estarem completas ou estarem incorretamente preenchidas, oito inválidas na UNATI/PUC (Q2b) e 31 respostas nulas no total no Q2p, 29 respostas em papel e duas em digital. O digital obteve menos respostas nulas porque a

maioria das respostas era obrigatória, situação que não ocorria no papel, em que o número de respostas recusadas foi muito superior.

Nas amostras é importante entender três termos quando queremos calcular o tamanho da amostra e contextualizá-lo:

- a) Margem de erro: a percentagem que indica o nível de correspondência dos resultados do inquérito com as opiniões da população total. Quanto menor a margem de erro, mais próximo se está de ter a resposta exata a um grau de confiança específico.
- b) Tamanho da população: o número total de pessoas do grupo a ser estudado. Se considerarmos uma amostra aleatória de pessoas de um país, o tamanho da população será a população de todo esse país. Da mesma forma, se estivermos a aplicar um inquérito a uma empresa, o tamanho da população será o número total de funcionários.
- c) O nível de confiança expressa a certeza de que o dado que procuramos realmente está dentro da margem de erro.

Daí que é preciso considerar que se quisermos uma margem de erro menor, é necessário ter uma amostra de tamanho maior, considerando a mesma população, e quanto maior o grau de confiança, maior deve ser o tamanho da amostra.

Sabemos igualmente que aumentar o nível de confiança obriga a aumentar o tamanho da amostra; diminuir a margem de erro força a aumentar o tamanho da amostra, e que se se aumentar o tamanho da amostra, pode reduzir-se a margem de erro ou aumentar o nível de confiança.

Daí ser sempre importante que a amostra tenha uma boa dimensão, porque quanto maior o tamanho da amostra, maior é a relevância estatística, ou seja, menor é a possibilidade de os resultados serem coincidência ou ao acaso.

Por exemplo, uma margem de erro de 4% significa que uma média de 38% pode variar entre os 36% e os 40%. Enquanto o nível de confiança de 90% indica que em 100 inquéritos que se façam, 90% deles vão corresponder à média que temos (figura 24).

Figura 24 – O efeito dos valores de um inquérito na precisão dos resultados

	Valor aumenta	Valor diminui
Tamanho da população	Precisão diminui ▼	Precisão aumenta ▲
Tamanho da amostra	Precisão aumenta ▲	Precisão diminui ▼
Nível de confiança	Precisão aumenta ▲	Precisão diminui ▼
Margem de erro	Precisão diminui ▼	Precisão aumenta ▲

Fonte: <https://pt.surveymonkey.com>

No nosso estudo utilizámos a média de três calculadoras *online*⁷⁰ para calcular o nível de confiança e a margem de erro, com os seguintes resultados resumidos na tabela 47.

Tabela 47 – Amostras

Inquérito	Amostra	Tamanho do grupo	%	Nível de confiança	Margem de erro
Q1	125	265	47,1%	95%	6,4
Q2p	1.016	45.000	2,2%	95%	3,04
Q2b	90	172	52%	95%	7,2
Q3	575	5.500	9,6	95%	3,87

Fonte: Autor

Com estes dados podemos observar que para um nível de confiança de 95%, a margem de erro variou entre os 3,04 (Q2p) e os 7,2 (Q2b). Salientamos que o inquérito

⁷⁰ <https://pt.surveymonkey.com/mp/sample-size-calculator/>; <https://comentto.com/calculadora-amostrал/> e <https://www.solvis.com.br/calculos-de-amostragem/>

mais completo e extenso deste estudo foi o que apresentou a margem de erro mais pequena, 3,04, para os inquéritos aos alunos portugueses.

1.6 – Fontes de informação

As principais fontes de informação para esta investigação foram a leitura de textos, artigos, relatórios, estudos e teses de mestrado ou doutoramento feitos em Portugal essencialmente sobre as US, EA e ALV; a leitura de artigos internacionais sobre as US; a revisão de artigos escritos pelo investigador; a documentação encontrada e/ou feita pelas US; em *papers* de congresso e a pesquisa em sítios da *internet*.

Recorremos sobretudo aos dados quantitativos e qualitativos da RUTIS.

Nesta associação foram utilizados os seguintes meios:

- Acesso à biblioteca particular da associação, onde se incluem documentos particulares, livros, o histórico da associação e artigos de jornais e revistas.
- Acesso aos estudos promovidos pela RUTIS.
- Acesso aos dados estatísticos do programa de gestão, utilizado pelas US. Não existiu acesso aos dados pessoais dos alunos ou professores.
- Acesso aos dados quantitativos da RUTIS, alguns deles partilhados com a Cooperativa António Sérgio para a Economia Social (CASES).

Na procura de artigos recorreu-se a plataformas digitais e repositórios⁷¹ como o RCAAP (Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal), Google Académico, o Researchgate, o Web of Science, e a associações congéneres, com o AIUTA e CAUMAS.

Usamos ainda a documentação encontrada, cedida e/ou feita pelas US, como revistas/relatórios com as atividades desenvolvidas, livros publicados (ex.: *20 Anos da Universidade da Terceira Idade de Sintra* e *10 Anos da Universidade Sénior Rainha D. Leonor das Caldas da Rainha*) ou atas e outra documentação.

A bibliografia foi gerida através do gestor de referências Zomato, para a elaboração de citações e de referências bibliográficas utilizamos a Norma APA, versão 6. A recolha bibliográfica foi um processo contínuo, situando-se entre setembro de 2016 a maio de 2020.

⁷¹ RCAAP (www.rcaap.pt), Google Académico (www.scholar.google.com), Researchgate (www.researchgate.net) e Web of Science (www.webofknowledge.com)

1.7 – Recolha de testemunhos

Considerámos pertinente fazer uma recolha de depoimentos sobre o papel das US em Portugal. Damos prioridade a testemunhos escritos públicos, mas em alguns casos, devidamente assinalados, fizemos a transcrição de registos orais ou audiovisuais.

Dividimos estes testemunhos em três grupos, consoante os atores: intervenientes diretos (alunos, professores e dirigentes), intervenientes indiretos (políticos, autarcas, investigadores e figuras públicas) e documentos legais.

A seleção dos depoimentos não seguiu nenhum critério especial e foram retirados dos inquéritos feitos, de jornais, de textos, de entrevistas ou das redes sociais, essencialmente do Facebook da RUTIS e das US.

Intervenientes diretos (alunos e professores), respostas retiradas dos inquéritos Q2p e Q3:

- Aluno: “Para o que eu pretendo, que é ir tendo cada vez mais conhecimentos de informática, estou satisfeita dado que quando comecei a frequentar a Universidade Sénior não sabia o que era um computador e hoje tenho uma certa facilidade em lidar com ele e também com o telemóvel! Obrigado.”
- Aluno: “Áreas como: ambiente, medicinas alternativas, competências pessoais, voluntariado deveriam também ser abordadas. Áreas temáticas trabalhadas em projeto.”
- Aluno: “Criar cada vez mais atividades, que proporcionem a esta faixa etária manter-se ocupada e ativa com as condições necessárias para um melhor envelhecimento.”
- Aluno: “As propinas deveriam ser mais de acordo com as posses de cada um. As disciplinas devem seguir critérios mais exigentes de forma que os alunos se concentrem mais nos temas em estudo.”
- Aluno: “Pessoalmente entrei como aluna, já com formação em artes, e fui convidada para dar aulas e aceitei o desafio e, neste momento, estou a dar aulas em duas universidades, mas acarreta-me bastantes custos, quer nos transportes, quer na alimentação (com pena minha terei de largar o ensino

mais dia menos dia), por isso, na minha opinião, o professor deverá ter uma pequena ajuda nas referidas despesas. Quanto aos alunos, sentem-se sempre muito motivadas no início, mas alguns necessitam de apoio psicológico nos seus problemas de isolamento. Sinto que monetariamente têm bastantes dificuldades, na compra de materiais e nas despesas de deslocação, quando é fora da área de residência.”

- Aluno: “No caso da universidade que frequento, aponto algumas lacunas. Na minha opinião: poucas visitas de estudo locais, falta de algumas disciplinas importantes, tais como, fotografia, cidadania, psicologia/inteligência emocional, clube de leitura e debates sobre atualidades/ preocupações relativas à sociedade em que vivemos. No geral, sinto já alguma monotonia nas aulas teóricas, talvez fruto de já estar há muito tempo nestas aulas. Ao nível geral, penso que deve haver um grupo de pressão junto dos partidos políticos para incluir o ensino sénior nas deduções da educação para o IRS”.
- Aluno: “Existem pessoas que vivem em localidades pertencentes aos concelhos onde existem as Universidades Seniores e não têm transporte próprio, outras sem possibilidades económicas e sentem pena de não as poder frequentar, gostaria que num futuro próximo fosse um serviço a oferecer às pessoas que assim o desejassem, pois para elas a sua qualidade de vida iria melhorar substancialmente.”
- Aluno: “Um maior intercâmbio entre universidades/academias por forma a poderem ser divulgadas as iniciativas inovadoras que poderão servir como modelo.”
- Professor: “Que se realizem ações de formação em educação para adultos para os vários docentes da Universidade Sénior. Outro comentário: a necessidade que alguns docentes sentem (inexplicável, para mim), de ‘dar notas’/avaliar os percursos académicos/educativos que os nossos alunos realizam connosco, na Universidade Sénior. Considero isso um verdadeiro disparate! Já basta de ansiedades e compromissos ao longo da vida!”
- Professor: “Que posso sugerir? Eu gosto tanto que para mim está tudo ok. É verdade que por vezes há pequenos desentendimentos, mas isso é natural entre seres humanos, ultrapassar obstáculos, fazer amigos, enfim a universidade para mim é a minha segunda casa e a minha segunda família,

foi realmente a melhor coisa que inventaram para depois dos nossos 50 anos. Obrigada a todas as universidades pelo empenho e por tornarem esta fase das nossas vidas uma das melhores. Onde descobrimos talentos que tínhamos guardados e nem sabíamos. Um muito obrigada a todas! Vivam as nossas universidades seniores!”

- Professor: “A Universidade Sénior necessita de estatuto e regulamento próprios para poder ser livre e simultaneamente responsável perante a sua hierarquia.”
- Professor: “Não sei durante quanto tempo poderei ser professora voluntária, visto estar no ativo, mas tem sido uma experiência única de partilha, boa disposição a alegria e compromisso dos alunos. As universidades seniores são exemplos de um bom envelhecimento ativo, tenho o prazer de fazer parte de uma e ficarei triste se alguma vez tiver de deixar.”
- Dirigente: “Viagens com baixo custo, formação gratuita para formadores e disponibilizar um banco de psicólogos para promoverem sessões de autoestima, aprender a lidar com a mudança e adversidade; gestão de conflitos sénior, perda...”
- Dirigente: “Falta formação para os dirigentes”
- Dirigente: “Organização de tertúlias distritais, tendo como objetivo o conhecimento da realidade de cada Universidade Sénior.”

Intervenientes indiretos (escritores, autarcas, políticos, investigadores):

- "As universidades seniores dão o exemplo daquilo que deveria ser o sistema de ensino", Jorge Rio Cardoso, na Reunião Manga das universidades seniores a 16 de novembro de 2019.
- “A concluir, em Portugal, talvez nenhuma instituição contribua tão ativamente como a RUTIS, com mais de 45.000 alunos e 5.500 professores voluntários, para essa aprendizagem ao longo da vida e para todo o processo de socialização das pessoas mais velhas, incluindo a colaboração com parceiros estrangeiros”, Manuel Villa Verde Cabral, no jornal *Observador* em 8 de fevereiro de 2018.
- “A RUTIS tem um papel importantíssimo, e eu não sei se estão conscientes os próprios portugueses do privilégio de ter a RUTIS”, Josep de Martí, especialista espanhol em envelhecimento, Jornal *Almeirinese*, de 19 de abril de 2018.

- “As universidades seniores têm vindo a colmatar uma lacuna que existia no apoio social à população associada a esta faixa etária. Tiveram o condão de ir ao encontro das suas necessidades, continuando a valorizar as pessoas, reconhecendo o seu percurso de vida, apresentando um leque de atividades diversas que lhes permitem continuar ativos e a potenciar a seu favor e da comunidade as suas experiências de vida e saberes.... Considero que a Segurança Social devia apoiar as universidades seniores”, Tiago Leite, diretor do Centro Distrital de Santarém de Segurança Social. Entrevista ao jornal *Sénior*, de dia 29 de agosto de 2013.
- “As universidades seniores são o projeto mais interessante vindo da sociedade civil em Portugal na última década”, Doutor António Fonseca, professor da Universidade Católica Portuguesa e especialista em envelhecimento, no VIII Congresso Luso-Espanhol de Gerontologia, em 19 de outubro de 2012, Castelo Branco, Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- “Quero dar os meus sinceros parabéns à RUTIS que desempenha um papel muito importante junto das universidades seniores. A qualidade do trabalho realizado pelas UTI é muito boa. Ainda bem que existe a RUTIS e as universidades seniores para darem a possibilidade de as pessoas mais idosas serem mais ativas e de se sentirem úteis”, Carlos Lopes, locutor da *Rádio SIM* (Rádio da *Renascença* para o público sénior), em direto para a rádio na Feira Portugal Maior, em 8 de dezembro de 2008.
- “De parabéns está também a US pelo papel que desempenhou enquanto congregador de vontades e dinamizador de iniciativas e projetos multifacetados que envolvem a componente humana e social, a saúde e a formação para e pelos seniores. Foi um parceiro sempre presente e interventivo ao longo deste ano europeu e que muito contribuiu para a divulgação da sua principal mensagem – a necessidade de construir uma sociedade de todos para todos”, Dra. Joaquina Madeira, coordenadora nacional do Ano Europeu do Envelhecimento Ativo, 2013.
- “Numa época em que a sociedade atual não valoriza os mais velhos, e em que a velhice não é vista como sinónimo de sabedoria e de experiência, as universidades seniores são um espaço privilegiado para estimular e promover o envelhecimento ativo. O envelhecimento ativo é um processo complexo, mas possível e para o qual muito contribuem estes espaços (UTI), dedicados aos mais velhos”, Doutor

Júlio Machado Vaz, na inauguração da Universidade Sénior de Vieira do Minho, em 12 de outubro de 2012.

- Dra. Mercedes Balsemão, presidente da SIC Esperança, em entrevista à revista *Noticias Magazine* em julho de 2013:
 - “NM – Qual foi o projeto mais interessante (que a SIC Esperança apoiou)?
 - MB – Talvez a criação da rede das Universidades da Terceira Idade (RUTIS), que não custa dinheiro e que mudou a vida de muita gente. Demonstrou ter um impacto real na melhoria da qualidade de vida desses seniores.”
- “Saúdo o papel das Universidades da Terceira Idade por não se limitarem ao entretenimento, dedicando-se à qualificação permanente dos mais idosos. (...) O papel do Estado nesta área é apoiar as instituições que desenvolvem este tipo de trabalho e ser liderante nesta atitude nova, estimulando a criação de redes sociais”, Edmundo Martinho, ex-presidente do Instituto da Segurança Social durante o II Congresso Mundial do Envelhecimento Ativo, promovido pela Rede de Universidades da Terceira Idade (RUTIS) em 2009, em Agência Lusa.
- “Só tenho pena de não ter conhecido este movimento [UTI] antes... Os cidadãos seniores são saudáveis, independentes, ativos e muito cultos, como os que vi aqui... Esta rede é uma necessidade absoluta para as universidades seniores”, Daniel Serrão, médico e professor catedrático, durante o IX Concurso de Cultura Geral em janeiro de 2012 em Gondomar.
- “A RUTIS faz um trabalho excecional no apoio aos mais desfavorecidos e aos mais velhos. É crucial continuar a apoiar este projeto para que cresça e se desenvolva ainda mais. E o país precisa de pessoas como o Luis Jacob, com o seu dinamismo e empenho na área social”, ex-ministro Pedro Mota Soares, na assinatura do novo protocolo com a RUTIS, em 2014, no Porto.
- “É preciso um voluntariado mais moderno, mais ativo que pressupõe formação, conhecimento, preparação técnica e disponibilidade que a população sénior tem... Os seniores são parte ativa da definição daquilo que querem para a sua vida. As universidades seniores e a RUTIS são um ótimo exemplo deste voluntariado e desta participação social que se deseja”, excertos da comunicação do Doutor Laborinho Lúcio, juiz jubilado, no I Congresso das Academias e Universidades Seniores em Santarém em 2013.
- “A RUTIS tem realizado um trabalho fundamental na promoção do envelhecimento ativo e no combate à exclusão social dos mais velhos. Compete

ao Estado apoiar e reconhecer estas entidades (UTIS) da sociedade civil”, Marco António, ex-secretário de Estado da Solidariedade e Segurança Social, dia 16 de novembro de 2011, Fórum PT.

Documentos legais:

- Protocolo entre o MTSSS e a RUTIS assinado a 30 de janeiro de 2019, preâmbulo:

“Tendo em conta que a abordagem do envelhecimento ativo e bem-sucedido se baseia no reconhecimento dos direitos humanos das pessoas mais velhas e nos princípios de independência, participação, dignidade, assistência e autorrealização o planeamento estratégico deixa de ter um enfoque baseado nas necessidades e passa a estar centrado nos direitos, o que permite o reconhecimento dos direitos das pessoas mais velhas à igualdade de oportunidades e ao tratamento de todos os aspetos da vida à medida que envelhecem.

Esta abordagem tem uma dupla importância: do ponto de vista individual é fundamental para uma velhice mais positiva, ativa ou bem-sucedida; do ponto de vista coletivo é do interesse geral que a sociedade seja constituída por pessoas saudáveis e ativas, o que se reflete também numa maior sustentabilidade dos serviços de saúde e de apoio social.

3. As universidades e academias seniores são um importante esforço de cidadania ativa por parte das organizações da sociedade civil e de algumas autarquias em prol da educação e formação ao longo da vida para os seniores;

4. É publicamente reconhecido o trabalho que estas instituições fazem em Portugal e o seu sucesso como modelo de envelhecimento ativo e bem-sucedido.”

- Resolução do Conselho de Ministros n.º 76/2016 de 29 de novembro, preâmbulo:

“Os resultados da ação das academias ‘universidades seniores’ são inquestionáveis quanto ao bem-estar que propiciam, quer no reforço das perspetivas de inserção e participação social, quer na melhoria das condições e qualidade de vida das pessoas que as frequentam.

Verifica-se igualmente que a frequência nestas estruturas tem impacto na alteração dos modos de vida, proporcionando benefícios a vários níveis: aumento dos conhecimentos, nomeadamente através do aumento da cultura geral e da

perceção da melhoria contínua das capacidades de aprendizagem, assim como da promoção de estilos de vida saudáveis, através da prática de exercício físico e de hábitos de alimentação equilibrada.

As mais-valias não se situam apenas na manutenção de atividades de índole intelectual e física e na aquisição do conhecimento em si mesmo, sendo também primordial a sociabilização e manutenção de contactos sociais que as universidades seniores propiciam.

Se, por um lado, os estímulos à capacidade de aprendizagem e participação podem contribuir para a sociedade se distanciar de alguns estereótipos e imagens negativas atribuídas ao envelhecimento e à velhice, por outro lado, e do ponto de vista individual, ajudam a perspetivar projetos e objetivos futuros, promovendo assim o aumento da esperança de vida com qualidade e dignidade. Com o número crescente das universidades seniores e dos seus frequentadores, urge fazer o reconhecimento oficial da importância destas entidades no aumento da qualidade de vida dos mais velhos e na promoção de envelhecimento ativo e saudável.

- Projeto de Resolução do PSD n.º 450/XIII/1ª, de 19 de julho de 2016, que recomenda ao Governo a valorização e a regulamentação das universidades seniores.

“O envelhecimento com qualidade constitui um dos maiores desafios para o nosso país, e exige que as pessoas e as instituições invistam no bem-estar físico, social e mental ao longo da vida.

As universidades seniores, maioritariamente representadas pela Associação Rede de Universidades da Terceira Idade, e que celebram há já vários anos o Dia Nacional das universidades seniores no dia 21 de maio, têm em Portugal um papel de reconhecido mérito na promoção deste bem-estar.

Estas instituições promovem diversas atividades físicas, intelectuais e sociais, chegando regularmente a dezenas de milhares de portugueses, apresentando-se, assim, como uma relevante resposta social que cria e dinamiza ações de cultura, educação e convívio.

O conceito de ‘envelhecimento ativo’, posto em prática por estas organizações e definido pela Organização Mundial da Saúde, procura transmitir uma mensagem mais abrangente do que a de mero ‘envelhecimento saudável’, e reconhecer que além da idade e dos cuidados com a saúde muitos outros fatores individuais, familiares, sociais, ambientais, climáticos, de desenvolvimento ou de conflito

influenciam e determinam o modo como os indivíduos e as populações envelhecem.

(...) e as universidades seniores, pela forma como desenvolvem o seu trabalho em rede e em articulação com os parceiros locais, como autarquias, redes sociais, e associações culturais, entre outros, conquistaram um espaço próprio na sociedade portuguesa, que merece reconhecimento e regulamentação formal.”

- Protocolo entre o Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social e a RUTIS assinado em 7 de novembro de 2014, preâmbulo.

“O ‘envelhecimento ativo’, princípio subjacente às políticas nesta área, passa, não só pelo aumento de permanência no mercado de trabalho, mas, também, por um processo de envelhecimento inserido na comunidade de pertença, com atividades que estimulem física e intelectualmente as pessoas idosas, combatendo o isolamento, a exclusão e a dependência.

Neste contexto, a RUTIS – Associação Rede de Universidades da Terceira Idade – enquanto instituição particular de solidariedade social representativa de um número significativo de universidades e academias seniores que, pela diversidade e natureza das atividades que desenvolvem, não se enquadram nas tradicionais respostas sociais para estes grupos etários, constitui-se como um exemplo de boas práticas no âmbito do envelhecimento ativo, na profilaxia do isolamento e da exclusão social, que enquadra a necessidade do presente protocolo.”

CAPÍTULO 3

RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Depois de ter feito o levantamento bibliográfico, construído a metodologia, aplicado e recolhido os inquéritos, chegou o momento de apresentar os resultados destes.

1.1 – Base de dados

Ao analisarmos os dados disponíveis, constatámos que não estávamos a conseguir responder a um dos objetivos do trabalho, que era saber quantas US existem exatamente em Portugal e quantos alunos e professores estão envolvidos neste movimento.

Fomos encontrando valores díspares, que eram aproximados, mas continuava a faltar o rigor nos números que se exige a este trabalho.

A nossa base de partida foi a base de dados das US, feita pela RUTIS e tornada pública no site da CASES⁷², duas vezes por ano. Ver anexo XII. Fomos percebendo que essa base de dados tinha algumas gralhas, excluía as US que não estão registadas na rede e continha US não sediadas em Portugal que não deviam ser consideradas.

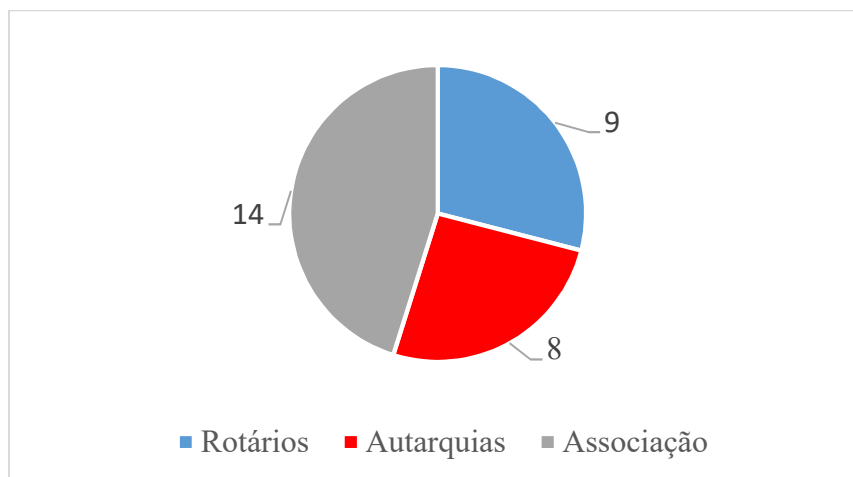
Resolvemos procurar por valores mais exatos de duas formas:

- Partindo dessa base de dados, contactámos todas as US existentes nessa lista. Foi um trabalho muito extenuante e demorado, porque muitas entidades não respondiam aos nossos pedidos de informação feitos por carta, telefone ou *e-mail*. Por fim, conseguimos obter a informação de todas as US presentes na base de dados da RUTIS. Algumas já não estavam em funcionamento, sensivelmente 5%, e noutras os números de alunos estavam errados. O número exato de US portuguesas membros da RUTIS ficou estabelecido em 296. Estas correções foram comunicadas à direção da rede e a nova lista de 2020 já reflete esses dados.
- A segunda parte foi mais complicada, porque não havia uma lista a seguir. Assim, o primeiro passo foi elaborar uma lista provisória de US não registadas a partir de outras bases de dados, de notícias nos meios de comunicação e de

⁷² <https://www.cases.pt/rutis-universidades-academias-seniores/>

uma vasta procura *online* principalmente nos *sites* das autarquias. Após a elaboração dessa lista, começámos a contactar as US encontradas para nos fornecerem os dados básicos (nome, entidade promotora, data de fundação, voluntariado, número de alunos e de professores). Foi um trabalho ainda mais extenuante e prolongado, porque há escassas evidências do trabalho de algumas destas US e 55% das entidades nunca não responderam aos nossos pedidos de informação feitos por carta, telefone ou *e-mail*. Identificámos 69 US, das quais 31 responderam ao nosso repto e que validamos o seu funcionamento. Ainda encontrámos 3 que estão em processo de criação por iniciativa das autarquias. Em relação à origem destas US, a maioria, como nas registadas, surgiu por iniciativa da sociedade civil (74%), salientando-se a importância das US dos clubes rotários neste grupo (9 em 31) (gráfico 18).

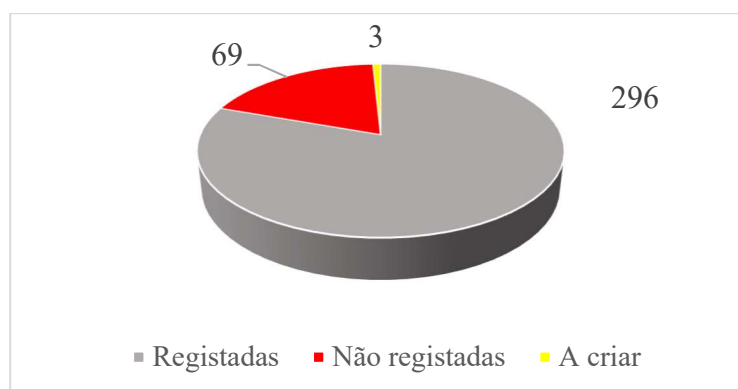
Gráfico 18 – Entidades promotoras das 31 US não registadas, em número



Fonte: Autor

Apesar destas dificuldades, elaboramos uma listagem, que consideramos quase completa, de todas as 365 US existentes em Portugal (gráfico 19 e tabela 48).

Gráfico 19 – Número de US registadas e não registadas



Fonte: Autor

Tabela 48 – Número de US em Portugal

US	Total de US	US registadas	US não registadas	US a criar
Número	368	296	69	3
%	100%	80,4	18,8	0,8

Fonte: Autor

Em relação ao número de alunos e professores, não foi possível apresentar dados totalmente conclusivos, porque 38 US não registadas não nos indicaram o número de alunos e de professores, pelo que tivemos que elaborar uma estimativa com base nas 31 que nos responderam.

Recebemos a indicação de 5.697 alunos das 31 US, o que dá uma média de 184 alunos por US. Aplicámos esta medida às restantes 38 US e obtivemos o resultado de 6.992 alunos. Somando os alunos da US da rede e estes temos um total de 61.974 alunos seniores em Portugal.

Tabela 49 – Total de alunos nas US

Alunos	Total de alunos	US registadas	31 US não registadas	38 US não registadas (estimativa)
Número	61.974	49.285	5.697	6.992
Média	168	166	184	184
%	100%	79,5%	9,2%	11,3%

Fonte: Autor, 2020

Recebemos a indicação de 676 professores das 31 US que nos responderam, o que dá uma média de 22 professor por US. Aplicámos esta medida às restantes 38 US e obtivemos o resultado de 828 professores. Destas 31 US, 58% funcionam só com professores voluntários, 19% trabalham com professores remunerados e 23% com voluntários e remunerados. Somando os professores da US da rede e os das não registadas temos um total de 7.544 professores nas US (tabela 50).

Tabela 50 – Total de professores nas US

Professores	Total de professores	US registadas	31 US não registadas	38 US não registadas (estimativa)
Número	7.544	6.040	676	828
Média	21	20	22	22
%	100%	80%	9%	11%

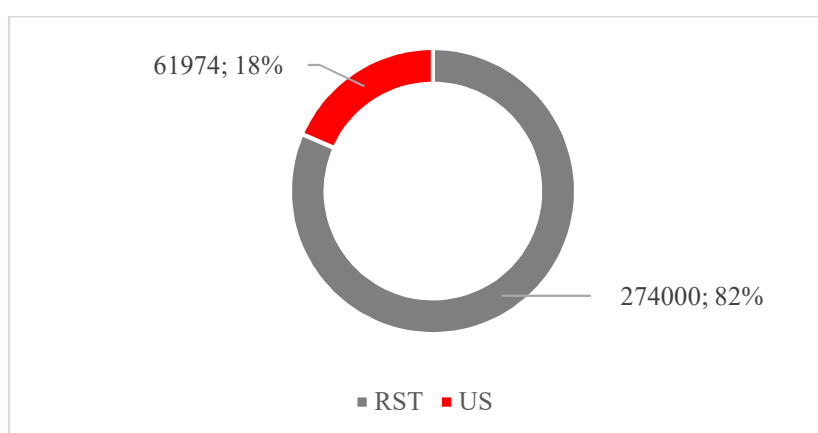
Fonte: Autor

Equiparando as US registadas na rede e as não registadas, apurámos que estas últimas têm em média mais 18 alunos e 2 professores. A origem das US entre entidades públicas e associativas é idêntica às US registadas, tendo os clubes rotários uma presença maior nas não registadas (8 em 31 *versus* 13 em 296). Uma diferença substancial é que a proporção de professores voluntários é mais baixa nas US não registadas (80% para 95%).

Ao nível territorial, identificámos US em 251 dos 308 concelhos do país, o que significa que 18,5% (57) destes não tem US no seu espaço de atuação. Os concelhos com mais US são: Lisboa (28), Porto (11), Gaia (10), Sintra (8), Oeiras (7) e Leiria, Chamusca e Alcobaça com cinco cada. O maior número de US não registadas é em Lisboa (12).

Num exercício hipotético, se considerássemos as US como uma RST, as US seriam 4,8% dos equipamentos sociais para idosos e teriam 18% dos utentes (gráfico 20).

Gráfico 20 – Equiparação de respostas sociais tradicionais (RST) com as US, em número de utentes



Fonte: Carta Social, 2018; Autor, 2019

Ao nível mundial, se compararmos os dados dos principais países que desenvolvem US, podemos constatar que Portugal tem um ótimo rácio US-população e alunos seniores-população. Inclusive, se excluirmos a China, pela sua dimensão e pelo facto de as US serem todas governamentais, Portugal é o país do mundo com o melhor rácio US-habitante, 0,345, e US-idosos, 1,68. De salientar o rácio muito bom da Eslovénia, em que 1 em cada 18,8 idosos frequenta uma US, e o número muito grande de US na Polónia. Ao invés, a França, berço das US, apresenta um rácio muito baixo (tabela 51).

Tabela 51 – Rácio US-habitantes e US-idosos em alguns países

% de idosos	Países	N.º de		Rácio		Rácio
		US	Habitantes	US-hab.	Idosos	US-idosos
16,8	China	61.000	14.000.000.000	0,436	235.000.000	2,60
20,9	Portugal	368	10.500.000	0,345	2.194.000	1,68
19,2	Eslovénia	52	2.065.000	0,252	395.844	1,31
16,6	Polónia	640	38.500.000	0,161	6.390.000	0,98
8,7	Austrália	180	25.250.000	0,071	2.200.000	0,82
16,9	Reino Unido	400	65.000.000	0,062	11.000.000	0,36
22,3	Itália	323	61.000.000	0,053	13.586.000	0,24
14,3	Irlanda	22	4.600.000	0,048	657.500	0,33
18,9	República Checa	39	10.600.000	0,037	2.000.000	0,20
15,1	Eslováquia	18	5.500.000	0,033	829.700	0,22
18,7	Bélgica	15	11.300.000	0,013	2.110.000	0,07
13,5	Brasil	200	210.000.000	0,010	28.370.000	0,07
19,2	Espanha	44	46.335.000	0,009	8.890.000	0,05
21,7	Alemanha	61	81.200.000	0,008	17.609.000	0,03
19,7	França	32	66.121.000	0,005	13.000.000	0,02

Fonte: Autor, AIUTA e outros

No que concerne à proporção alunos seniores por habitantes, o destaque vai para a Eslovénia, Reino Unido e Portugal (tabela 52).

Tabela 52 – Rácio habitantes/alunos seniores em alguns países

Países	Alunos	Habitantes	Rácio
			hab/aluno
Eslovénia	21.000	2.065.000	98
Reino Unido	400.000	65.000.000	163
Portugal	61.974	10.500.000	169
China	7.800.000	1.400.000.000	179
República Checa	42.000	10.600.000	252
Austrália	100.000	25.250.000	253
Polónia	113.000	38.500.000	340
Eslováquia	7.400	5.500.000	743
Espanha	62.000	46.335.000	747

Bélgica	10.000	11.300.000	1.130
Itália	35.000	61.000.000	1.743
França	35.000	66.121.000	1.889
Brasil	60.000	210.000.000	3.500
Irlanda	1.000	4.600.000	4.600
Alemanha	12.000	81.200.000	6.767

Fonte: Autor, AIUTA e outros

Para o rácio idosos/alunos os três principais países são a Eslovénia, a Austrália e o Reino Unido (tabela 53).

Tabela 53 – Rácio idosos/alunos seniores em alguns países

Países	Alunos	Idosos	Rácio
			Idosos/Aluno
Eslovénia	21.000	395.844	18.8
Austrália	100.000	2.200.000	22
Reino Unido	400.000	11.000.000	27.5
Portugal	61.974	2.194.000	35.4
República Checa	42.000	2.000.000	47.6
Polónia	113.000	6.390.000	56.5
Eslováquia	7.400	829.700	112.1
Espanha	62.000	8.890.000	143.4
Bélgica	10.000	2.110.000	211
China	7.800.000	235.000.000	301
França	35.000	13.000.000	371.4
Itália	35.000	13.586.000	388.2
Irlanda	1.000	657.500	657.5
Alemanha	12.000	17.609.000	1.467.4
Brasil	60.000	28.370.000	4.728

Fonte: Autor, AIUTA e outros

Sobre estes dados de referir três aspetos:

a) Como já mencionado, é difícil classificar as US ao nível mundial pela sua diversidade, razão pela qual o número de US pode não estar totalmente correto, por defeito ou por excesso, apesar de só termos apresentado países dos quais tínhamos dados mais fidedignos. De realçar que, no caso da China e da Austrália, não incluímos os alunos

das US virtuais e, na Espanha, não incluímos os alunos da Aulas da Terceira Idade, apenas os das Universidades para Maiores. O Reino Unido tem um número muito alto de alunos, mas muitos são de grupos informais e/ou de autoajuda.

b) O facto de não aparecerem países nórdicos na lista (o número de US nestes países é pequeno, com exceção da Noruega) ou da França ter valores baixos justifica-se por estes países terem uma oferta muito variada de formação e outras atividades para os seniores. Já em países como Portugal, Eslovénia ou Polónia, o número de US pode ser maior por não haver outros tipos de oferta estruturada para seniores.

c) Ao quisermos comparar países como a China, com mais de mil milhões de habitantes, com a Eslovénia com 2 milhões, ou a Austrália, que tem uma taxa de envelhecimento de 8,7%, com países como Portugal ou Alemanha, com uma taxa superior a 20%, podemos cair facilmente em erros de perceção ao criamos estas tabelas.

1.2 – Q1 (US)

Os resultados dos 125 inquéritos às US que fizemos, a que correspondem 19.895 alunos e 2.254 professores, segundo os dados fornecidos pelas US, indicaram de uma forma geral os dados constantes na tabela 54. Ver anexo I e II.

Tabela 54 – Respostas ao Q1

Pergunta	Resposta geral	Associativa	Pública
Total	125	94 (75,2%)	31 (24,8%)
1. Alunos	19.895	15.004 (75,4%)	4.891 (24,6%)
2. Professores	2.254	1.918 (75,1%)	636 (24,9%)
3. Tem polos	64 polos	47 polos	17 polos
- Com	29 (23,2%)	18 (20%)	11 (35,5%)
- Sem	96 (76,8%)	76 (80%)	20 (64,5%)
4. Funciona em instalações			
- Cedidas	74 (59,2%)	61 (65%)	13 (42%)
- Arrendadas	12 (9,6%)	11 (11,7%)	1 (3,2%)
- Próprias	39 (31,2%)	22 (23,3%)	17 (54,8%)
5. Funcionários remunerados?			
Se sim, diga quantos			
(média)	Sim: 78 (62,4%) Não: 47 (37,6%)	Sim: 58 (62%) Não: 36 (38%)	Sim: 20 (65%) Não: 11 (35%)

	Total: 126 1 funcionário	Total: 86 0,9 funcionários	Total: 40 1,3 funcionários
6. Quantas pessoas compõem a direção	425 pessoas	425 pessoas	-
1 a 3	40 (42,5%)	40 (42,5%)	
4 a 5	40 (32%)	40 (32%)	
>5	24 (25,5%)	24 (25,5%)	
Média	3,4 dirigentes/US	3,4 dirigentes/US	
7. Que órgãos compõem a direção	Direção: 73 Vereação: 22 CP: 30	Conselho Executivo: 6 CE + Direção: 6 Direção: 74 Outros: 8 Conselho Pedagógico: 17	Vereação: 22 Conselho Executivo: 3 Outros: 6 Conselho Pedagógico: 13
8. Valor da mensalidade que os alunos pagam			
< 10€	72 (58%)	54 (57,6%)	18 (58,1%)
11-20€	39 (31%)	28 (31,2%)	11 (35,5%)
21-25€	8 (0,6%)	6 (6,4%)	2 (6,5%)
>25€	6 (0,5%)	10,7 (4,8%)	0 (0%)
	Média: 10,2€	Média: 10,4€	Média: 9,6€
9. Como qualifica o apoio da sua junta de freguesia de 0 a 5	2,9 ou 62,5%	2,9 ou 62,5%	-
10. Como qualifica o apoio da sua câmara municipal de 0 a 5	3,4 ou 85%	3,4 ou 85%	-
11. Indique os principais problemas			
Transporte	46,4	46,8	51,6
Financeiros	48,0	53,2	25,8
Instalações insuficientes	40,0	41,5	35,5

Falta de equipamentos	28,8	29,8	25,8
Poucos professores voluntários	28,8	28,7	29,0
Poucos alunos	16,0	11,7	29,0
Organização interna	7,2	8,5	3,2
Outras	3,2	2,1	6,5

Legenda: CE (Conselho Executivo); CP (Conselho Pedagógico)

Fonte: Autor

Em relação à pergunta inicial, podemos ver que 1/4 das US foram criadas pelo Estado, neste caso pelas câmaras municipais e juntas de freguesia, 24.8%. No inquérito da rede de 2012 a 84 US, a percentagem de US públicas era inferior a 18%. Estes dados estão em concordância com os obtidos na lista da CASES de dezembro de 2019, p. 195, que indica que 33% de US são promovidas pelas autarquias. A ligeira discrepância de valores é devido ao facto de nos últimos anos o número de US públicas ter crescido significativamente. O motivo provável é que as US mais recentes são criadas em locais onde a sociedade civil é menos dinâmica e onde o Estado tem um papel mais decisivo (tabela 55).

Tabela 55 – Evolução do n.º de US públicas e associativas

	2001 a 2009	2010-2015	2016-2019
Associativa	96 (80%)	72 (61,5%)	43 (55%)
Pública	23 (20%)	45 (38,5%)	35 (45%)
Câmaras	15	27	15
Juntas	8	17	15
Outros	0	1	5
Total (314)	119	117	78

Fonte: Autor

Em relação às perguntas 1 e 2, a distribuição de alunos (75,4%) e professores (75,1%) pelas US públicas e associativas é idêntica à própria distribuição das US (75,2%), o que significa que o tipo de entidade promotora não tem influência no número de alunos.

O número de alunos, 19.895, e de professores, 2.254, dá-nos uma média (159 e 18, respetivamente) semelhante a outras fontes. Juntando todas estas fontes podíamos avançar com uma média de 168 alunos por US (tabela 56).

Tabela 56 – Número de alunos, por fontes

	Cases a)	Nersant b)	Programa de Gestão c)	Autor	Q1
Total, em n.º	45.772 para 314 US	23.884 para 160 US	18.432 para 118 US	61.974 para 368 US	19.895 para 125 US
Média	146 alunos	149 alunos	156 alunos	168 alunos	159 alunos

Fonte: a) junho de 2019, b) Nersant a 29/11/2019, c) fevereiro de 2018 e d) Q1, 2016

Na pergunta 3, concluímos que a grande maioria das US (76,8%) não tem polos ou delegações a funcionar fora de sede da US. Neste aspeto, há um ligeiro ascendente das US públicas, que têm 14,4% mais polos. Uma possível resposta é que a instalação de polos exige mais deslocações de pessoas e material e, neste aspeto concreto, as autarquias têm mais facilidade. De salientar a US de Castelo Branco⁷³ que tem polos em 16 das 19 freguesias do concelho. No inquérito realizado pela rede em 2012⁷⁴, a percentagem de US sem polos era idêntica, 73% para 84 respostas.

No que concerne à pergunta 4, sobre as instalações usadas, a maioria utiliza instalações cedidas (59,2%) e próprias (31,2%). Neste ponto, como seria de esperar, são as US públicas as que têm mais instalações próprias (54,8% para 23,3% das associativas), sendo que as associativas recorrem mais a instalações cedidas por outras entidades (65%), nomeadamente autarquias, escolas, paróquias e associações. No inquérito realizado pela rede em 2012 a 84 US, as que tinham instalações próprias eram 25% e as que recorriam a instalações emprestadas eram 56%. Em 4 anos, o número de US com instalações próprias aumentou pouco. Em relação a arrendamentos, o valor passou para metade: 19% em 2012 e 9,6% em 2016.

Na questão 5, é possível perceber que a maioria (62,4%) das US já tem pessoal remunerado, em média 1 funcionário. Sendo esta percentagem igual nas US públicas e associativas. No entanto, a média de funcionários é superior nas US públicas, com 1,3 funcionários/US, para 0,9 nas associativas. Por observação direta vimos que os

⁷³ <https://www.cm-castelobranco.pt/municipe/areas-de-acao/acao-social/usalbi/>

⁷⁴ Este inquérito não analisou as respostas por US pública e US associativa, apenas no seu todo.

funcionários mais recorrentes são coordenadores de pessoal administrativo e de limpeza. Comparando com o questionário de 2012 da rede, a percentagem de US com pessoal profissional subiu muito ligeiramente, de 60% para 62,4%. Desconhecemos o tipo de contrato de trabalho usado pelas US.

A pergunta 6 abordava a composição da direção das US associativas e constatou-se que as 135 US tinham 425 pessoas na direção, o que dá uma média de 3,4 pessoas por associação. A maioria (42,5%) das associações tinham 3 pessoas na direção, no limite mínimo legal de elementos para os órgãos sociais.

Em relação ao modelo de gestão, na pergunta 7, observou-se que nas associativas a grande maioria é gerida pela direção e 6 US funcionam com um conselho executivo (este conselho⁷⁵ existe quando a US é criada/gerida por várias entidades e em que cada uma destas nomeia uma pessoa para compor este órgão). Nas US públicas, a gestão da US está maioritariamente sob orientação de um vereador. O Conselho Pedagógico (órgão de apoio aos membros executivos e constituído normalmente por representante(s) dos alunos, professores e direção) está presente em 24% das US, sendo a sua representação maior nas US públicas, com 42%.

Sobre o valor das mensalidades pagas pelos alunos, assunto da pergunta 8, uma média⁷⁶ possível é de 10,5 euros/mensais. Não existem diferenças significativas entre US associativas e públicas (as US públicas são 0,8 euros mais baratas). A única diferença é que não há US públicas a cobrar valores superiores a 25€ por mês, enquanto existem 6 US associativas que o fazem. Como se pode constatar, as US são um projeto acessível a quase todos os seniores. O inquérito da rede de 2012 apresentava resultados muito semelhantes, valor médio de 10,16 euros por mês.

Apesar das US não serem consideradas formalmente uma resposta social e estarem focadas na prevenção da dependência, ao invés das outras respostas sociais tradicionais que atuam em utentes já com dependência, poderíamos comparar ambas em número de equipamentos e utentes

Num exercício teórico, podemos conferir hipoteticamente os custos técnicos das RST, incluindo o Centro de Convívio, com as US. Assim como o valor com que o Instituto da Segurança Social (ISS) comparticipa os utentes das RST. As US não são comparticipadas diretamente pelo ISS (tabela 57).

⁷⁵ Exemplo da UTI de Santarém, cujo conselho executivo é composto por um membro da Santa Casa da Misericórdia, um membro da União de Freguesias e um membro da Câmara Municipal de Santarém.

⁷⁶ Utilizando a seguinte fórmula: $(72 \text{ US a } 5€ + 39 \text{ US a } 15€ + 8 \text{ US a } 22€ + 6 \text{ US a } 26€) / 125 = 10,2€$

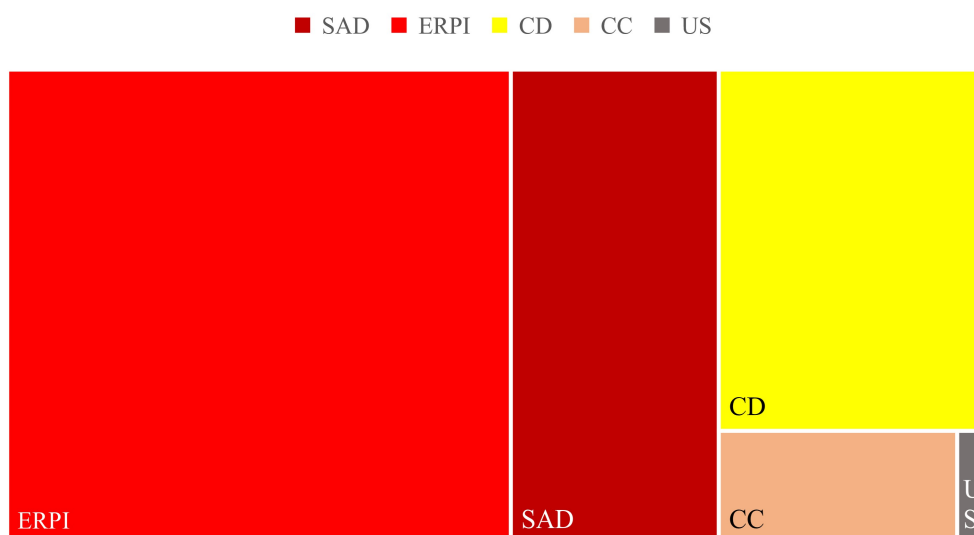
Tabela 57 – Custos associados às RST e às US, em euros

Valores mensais	SAD	ERPI	CD	CC	US
Custo médio do utente ¹	446,5	1.080	440,5	122,8	16 ⁴
Comparticipação pública ²	269,63€	615€ ³	117,11€	56,97€	0

Fonte: 1 – CNIS, 2017, 2 – Acordo IPSS/ISS para 2019, 3 – Média de acordo IPSS/ISS para 2019, 4 – Dados da RUTIS para uma US com 100 alunos, com uso gratuito das instalações, professores/dirigentes voluntários e um trabalhador a tempo inteiro.

No gráfico 21 são visíveis as diferenças de custos técnicos das RST, em comparação com as US.

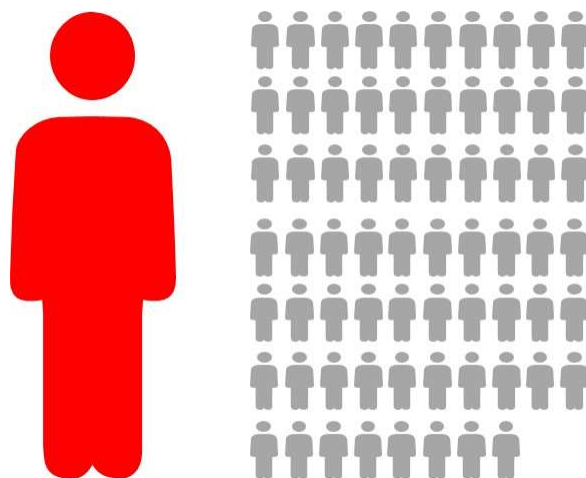
Gráfico 21 – Distribuição dos custos técnicos pelas RST com as US



Fonte: 1 – CNIS, 2017, 2 – Acordo IPSS/ISS para 2019,
3 – Média de acordo IPSS/ISS para 2019, 4 – RUTIS

Ainda os custos técnicos da ERPI são 68 vezes mais caros que as US, o SAD e o CD 28 vezes mais e o centro de convívio 8 vezes superior. Pelo custo de um utente em ERPI é possível custear 68 alunos de US (figura 25).

Figura 25 – Comparação do custo técnico entre uma ERPI e uma US



Fonte: Autor

Nas perguntas 9 e 10, questionámos os dirigentes das US associativas sobre o apoio que recebem das juntas de freguesia e câmaras municipais. A maioria considerou esse apoio positivo (2,9 em 5 o apoio das juntas e 3,4 em 5 o apoio das câmaras municipais). A nota superior das câmaras deve-se muito possivelmente a estas entidades terem recursos muito superiores às juntas de freguesia. Os principais apoios que as autarquias dão às US são cedência de instalações, de transportes e verbas.

Decorrente da questão 8, é normal que o principal problema das US associativas seja o financeiro, dado que as mensalidades são reduzidas. Os principais problemas detetados pelas US na pergunta 11 são os financeiros, transporte e instalações. Nesta questão, conseguimos encontrar algumas diferenças entre US associativas e US públicas, com estas últimas a terem problemas com os transportes e com a falta de alunos e menos com a falta de recursos financeiros.

1.3 – Q2p (alunos portugueses)

Os 1.016 seniores que responderam ao nosso inquérito permitiram-nos traçar o um retrato aproximado dos alunos das US. Procedeu-se à análise descritiva da amostra através de tabelas de frequência (no caso das variáveis de natureza qualitativa) e da análise da média, desvio padrão, mínimo e máximo (no caso das variáveis de natureza quantitativa). Tendo em conta que os valores de algumas variáveis ordinais são expressos mediante uma escala de Likert (exemplo: 1 – Pouco importante a 5 – Bastante importante), privilegiou-se para esses casos um tratamento quantitativo.

Ver anexos III, IV, V e VI com os resultados completos.

Para detetar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre grupos, interpretaram-se os resultados de testes T de *student* para comparação de médias de duas amostras independentes⁷⁷ e testes *one-way* ANOVA⁷⁸. Para diagnosticar a possível evolução significativa dos conhecimentos de informática após entrar na universidade/academia sénior realizou-se um teste T de *student* para amostras emparelhadas⁷⁹. Em grande parte dos grupos invocou-se o teorema do limite central⁸⁰ na validação do pressuposto da normalidade populacional para a realização de testes paramétricos.

Quando estava em causa o cruzamento de duas variáveis de natureza qualitativa, perspetivou-se a realização de Testes de Independência do Qui-Quadrado⁸¹ para averiguar relações estatisticamente significativas entre variáveis.

Averiguou-se também a existência de relações de interdependência com a escala GDS, tendo sido interpretados múltiplos coeficientes de correlação de *Pearson* e respetiva

⁷⁷ Compara os valores médios de uma variável quantitativa em dois grupos independentes, ou seja, aplica-se sempre que se pretenda comparar as médias de uma variável quantitativa em dois grupos diferentes de sujeitos.

A hipótese estatística deste teste é dada por:

$$H_0: \mu_1 = \mu_2$$

$$H_1: \mu_1 \neq \mu_2$$

⁷⁸ Compara os valores médios de uma variável quantitativa em k grupos independentes.

A hipótese estatística deste teste é dada por:

$$H_0: \mu_i = \mu_j$$

$$H_1: \mu_i \neq \mu_j \text{ para algum } i \neq j$$

A hipótese estatística deste teste é dada por:

$$H_0: \mu_D = 0 \text{ (a média da variável diferença é nula)}$$

$$H_1: \mu_D \neq 0 \text{ (a média da variável diferença não é nula)}$$

⁸⁰ Quando amostras de grande dimensão ($n > 30$), invoca-se o teorema do limite central, afirmando-se que a distribuição das médias amostrais pode ser aproximada satisfatoriamente por uma distribuição normal (Maroco, 2007).

⁸¹ A hipótese estatística deste teste é dada por:

H₀: As duas variáveis são independentes;

H₁: Existe uma relação de dependência entre as duas variáveis.

significância estatística⁸². O tratamento de dados e resultados foram obtidos através do software IBM SPSS 24.0 (Chicago, IL). A informação relevante para variáveis nominais refere-se às frequências simples, à moda e ao gráfico de barras ou diagrama circular.

A tabela de distribuição de frequências distribuiu os valores da variável estatística em frequências simples e acumuladas, que tanto podem ser absolutas (n) como relativas (%).

As frequências absolutas (Fi) indicam o número de vezes que cada elemento da variável se repete. As frequências relativas exprimem o número de vezes que a categoria da variável qualitativa se verifica perante o total de observações, isto é, as frequências relativas são interpretadas em termos percentuais. Para as variáveis de natureza quantitativa procedeu-se ao exame de algumas medidas tais como a média, desvio padrão, mínimo, máximo. Ver no anexo XI mais dados estatísticos.

O plano geral dos alunos seniores que recolhemos foi o constante na tabela 58.

Tabela 58 – Caracterização social da amostra

	<i>n</i>	%
Género		
Feminino	730	71,9%
Masculino	286	28,1%
Escalão etário		
Até 64 anos	285	28,1%
65 a 74 anos	581	57,1%
75 anos ou mais	150	14,8%
Idade – Média 68,1 anos (desvio padrão 6,7 anos); min: 51; máx: 91		
Estado civil		
Casado(a)	649	63,9%
Solteiro(a)	54	5,3%
Viúvo(a)	214	21,1%
Separado(a)	85	8,4%
União de facto(a)	14	1,4%
“Há quanto tempo é aluno da Universidade/Academia Sénior?”		

⁸² $H_0: \rho = 0$ (A correlação populacional é nula)

$H_1: \rho \neq 0$ (A correlação populacional é diferente de zero)

Menos de 1 ano	137	13,5%
Entre 1 e 2 anos	159	15,6%
Entre 2 e 3 anos	144	14,2%
Entre 3 e 4 anos	152	15,0%
Entre 4 e 5 anos	110	10,8%
Entre 5 e 6 anos	70	6,9%
Entre 6 e 7 anos	53	5,2%
Entre 7 e 8 anos	42	4,1%
Entre 8 e 9 anos	44	4,3%
Entre 9 e 10 anos	38	3,7%
Mais de 10 anos	67	6,6%

“Quantas disciplinas frequenta na Universidade/Academia Sénior?” –
 média 3,8 (desvio padrão 1,6) min: 1; máx: 6

“Quantos dias passa por semana na Universidade/Academia Sénior?” –
 média 3,0 dias (desvio padrão 1,2 dias) min: 1; máx: 6

Fonte: Autor

Estamos perante uma amostra feminizada (71,9% dos inquiridos são do género feminino), com uma média etária de 68,1 anos (desvio padrão de 6,7 anos). A maioria dos inquiridos são casados (63,9%) e 21,1% são viúvos. Sabe-se também que mais de metade da amostra (58,4%) está inscrita na universidade/academia sénior há menos de 4 anos.

Comparando a nossa amostra, com outros dados que já tínhamos das US, nas variáveis género, escalão etário e estado civil, as realidades são semelhantes (tabela 59).

Tabela 59 – Comparação entre amostras de alunos seniores

	Programa de gestão	Ricardo Pocinho	Nossa amostra, Q2
Data	16 de fevereiro de 2018	2014	fevereiro a junho de 2018
Dimensão	18.432	363	1.016
Género			
Feminino	69%	70%	71,9%
Masculino	31%	30%	28,1%

Média			
Escalão etário			
	50-60: 27%	45-54: 3,3%	50 – 64: 28,1%
	60-70: 38%	55-64: 30,3%	65-74: 57,1%
	71-80: 30%	65-74: 47,1%	>75: 14,8%
	> 90: 5%	75-84: 18,5%	
		>85: 0,8%	
Média	66,5 anos	68,3 anos	68,1 anos
Estado civil			
Casado(a)	-	62,3%	63,9%
Solteiro(a)	-	6,1%	5,3%
Viúvo(a)	-	23,9%	21,1%
Separado(a)	-	7,7%	8,4%
União de facto	-	-	1,4%

Fonte: Pocinho (2014), RUTIS (2018) e Autor (2018)

A grande maioria dos inquiridos estão reformados (88%). A amostra é caracterizada por escolarização e rendimento intermédios, se bem que seja de assinalar que 18,9% dos inquiridos aufera mais de 1.501€ mensais. Ainda a respeito dos rendimentos, 56,10% auferem no máximo 1.000€.

Nota: esta pergunta não era de resposta obrigatória, por sabermos que os inquiridos podiam não se sentir confortáveis a responder, assim não obtivemos 1.016 respostas, mas 992.

Pela observação direta, podemos talvez considerar que neste caso específico a nossa amostra pode estar enviesada, porque consideramos que a percentagem de alunos com menores rendimentos é superior à nossa amostra. Uma das causas prováveis é o método de recolha da amostra, que beneficiou quem tem mais rendimentos.

Tabela 60 – Recursos (profissionais, económicos e educacionais)

	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>Cum %</i>
Situação profissional			
Reformado	894	88,0%	
A trabalhar	41	4,0%	
Doméstica	62	6,1%	
Outra	19	1,9%	
Escolaridade			
Até ao ensino primário	167	16,4%	
Ensino básico	318	31,3%	
Ensino secundário	247	24,3%	
Ensino superior	284	28,0%	
Rendimento pessoal mensal			
Menos de 400 €	159	16,0%	16,0%
Entre 400 e 500 €	86	8,7%	24,7%
Entre 501 e 600 €	80	8,1%	32,8%
Entre 601 e 700 €	88	8,9%	41,7%
Entre 701 e 800 €	51	5,1%	46,8%
Entre 801 e 900 €	41	4,1%	50,9%
Entre 901 e 1000 €	52	5,2%	56,1%
Entre 1001 e 1200 €	97	9,8%	65,9%
Entre 1201 e 1400 €	95	9,6%	75,5%
Entre 1401 e 1500 €	56	5,6%	81,1%
Mais de 1501 €	187	18,9%	100,0%

Fonte: Autor

Existe uma correlação estatisticamente significativa moderadamente forte entre os rendimentos e a escolaridade. Quanto maior a escolaridade, maior o rendimento. Isto é válido para estas gerações, onde eram muito poucos os que continuavam a estudar, de modo que os que conseguiam concluir os estudos superiores tinham um acesso muito facilitado a ordenados superiores (figuras 26 e 27).

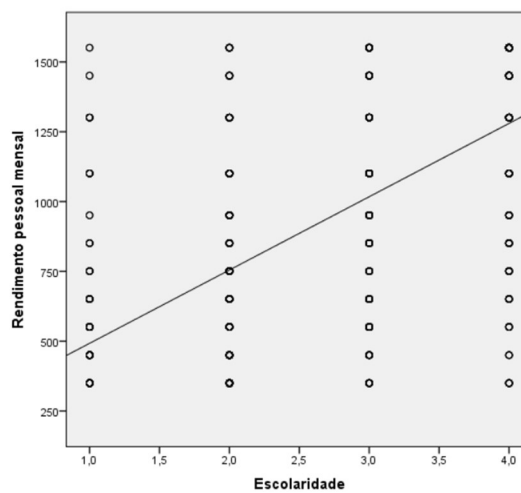
Figura 26 – Correlação entre rendimentos mensais e escolaridade

Correlations

		Rendimento pessoal mensal	Escolaridade
Rendimento pessoal mensal	Pearson Correlation	1	,622**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	992	992
Escolaridade	Pearson Correlation	,622**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	992	1016

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

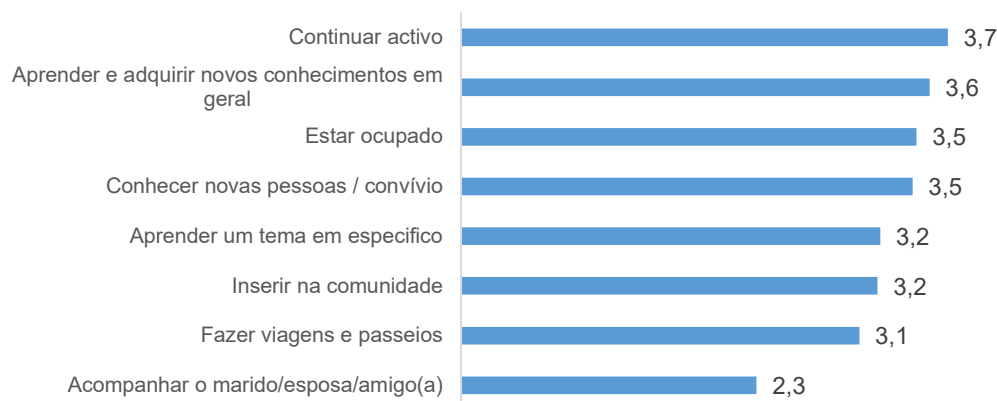
Fonte: Autor



Fonte: Autor

As possibilidades de continuar ativo, de aprender e adquirir novos conhecimentos e de permanecer ocupado são as razões mais importantes para os inquiridos terem começado a frequentar a universidade/academia sénior, o que coincide com a bibliografia consultada (gráfico 22).

Gráfico 22 – Razões para ter começado a frequentar a universidade/academia sénior (médias)

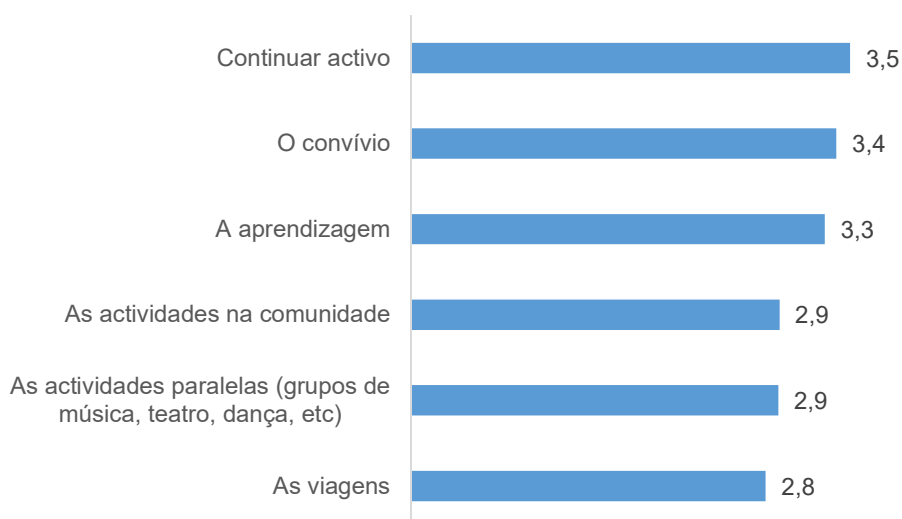


Nota: Escala de 1 – Não Significativo a 4 – Muito Importante

Fonte: Autor

Aquando chamados a atribuir um nível de importância a alguns aspetos da universidade/academia sénior, reforçou-se, mais uma vez, a importância de continuar ativo e da aprendizagem. Para além destes aspetos, o convívio também se afigurou com uma importância acima da média, o que demonstra que mais do que uma resposta educativa, as US são uma resposta social (gráfico 23).

Gráfico 23 – Importância atribuída a aspetos da universidade/academia sénior (médias)



Nota: Escala de 1 – Pouco Importante a 4 – Muito importante

Fonte: Autor

Continuar a ter uma vida ativa, ter mais os conhecimentos e melhorar a saúde mental são os ganhos mais identificados com a frequência na universidade/academia sénior, o que está de acordo com a bibliografia anteriormente consultada (gráfico 24).

Gráfico 24 – Benefícios percebidos na frequência da universidade/academia sénior (médias)



Nota: Escala de 1 – Piorou Bastante a 5 – Melhorou Bastante

Fonte: Autor

A avaliar pelas respostas dos inquiridos, houve uma melhoria notória nos conhecimentos de informática depois de entrar na Universidade/Academia Sénior (Tabela 3) que os alunos indicaram perceber. Esta evolução foi considerada estatisticamente significativa ($p < 0,001$). Estes dados são especialmente relevantes quando sabemos que a iliteracia e exclusão digital atinge sobretudo os mais velhos.

Porém num inquérito da RUTIS de 2020 (n/p) durante a pandemia do COVID19 em que todas as US encerraram atividades e 71,4% destas (em 126 respostas) realizaram atividades *online*, a grande maioria das inquiridas (90,1%) indicou que os alunos tiveram dificuldades em aceder aos serviços online, o que fez com que a adesão não tenha sido maior. Tabela 61 e 62.

Tabela 61 – Evolução dos conhecimentos de informática

	<i>n</i>	%
“Em relação aos seus conhecimentos de informática, considera que ANTES de entrar na Universidades/Academia sénior eram...”		
Não tinha conhecimentos	231	22,7
Tinha poucos conhecimentos	180	17,7
Tinha alguns conhecimentos	391	38,5
Tinha bons conhecimentos	214	21,1
“Em relação aos seus conhecimentos de informática, considera que DEPOIS de entrar na Universidades/Academia sénior foram...”		
Continuo a não ter conhecimentos	53	5,2
Tenho poucos conhecimentos	76	7,5
Tenho alguns conhecimentos	551	54,2
Tenho bons conhecimentos	336	33,1

Fonte: Autor

O nível de satisfação com a universidade/academia sénior é muito elevado. Apenas 2,1% dos inquiridos manifestaram estar pouco satisfeitos (tabela 62), o que demonstra a importância das US na vida das pessoas e o sucesso da iniciativa.

Tabela 62 – Satisfação com a universidade/academia sénior

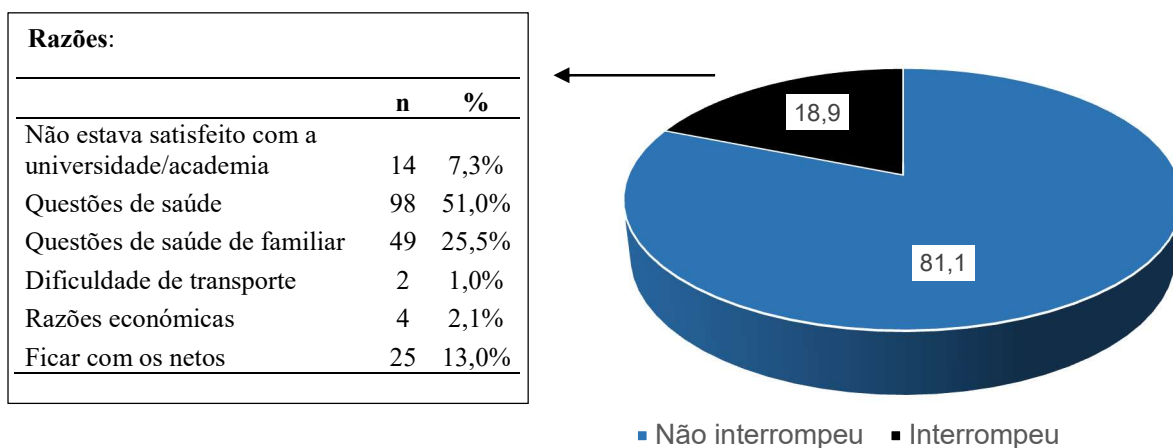
“Indique o seu grau de satisfação com a sua Universidade/Academia sénior.”	<i>n</i>	%
Pouco satisfeito	21	2,1%
Satisfeito	208	20,5%
Muito satisfeito	322	31,7%
Bastante satisfeito	465	45,8%
Media de satisfação 3,21 (Desvio Padrão 0,83); Min: 1; Máx:4		

Nota: Escala de 1 – Pouco Satisfeito a 4 – Bastante Satisfeito

Fonte: Autor

Verifica-se que 18,9% dos inquiridos interrompeu a frequência na universidade/academia sénior por mais de 2 meses. Quando isso aconteceu, deveu-se essencialmente a questões de saúde do próprio ou de um familiar (gráfico 25). De realçar o valor de 13% de respostas para “Ficar com os netos”.

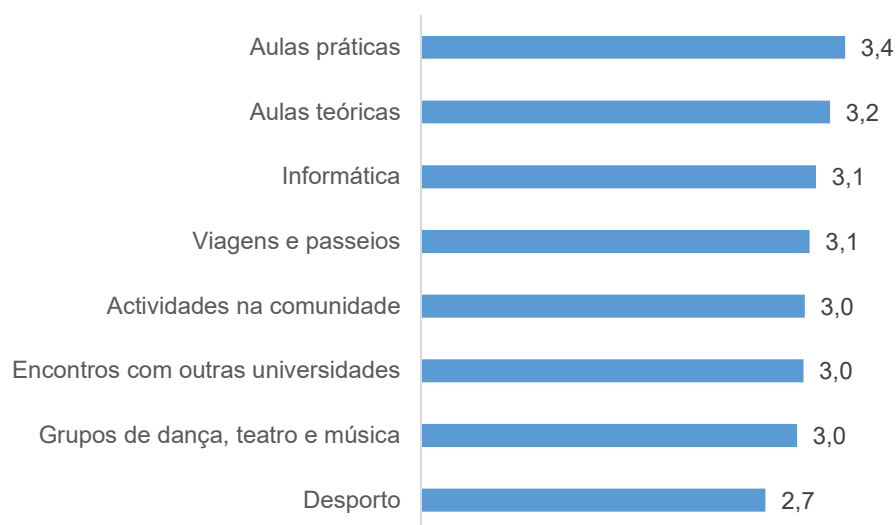
Gráfico 25 – Interrupção na frequência da universidade/academia sénior por mais de 2 meses



Fonte: Autor

As aulas práticas, as aulas teóricas, a informática e as viagens/passeios são as atividades que mais suscitam interesse aos alunos inquiridos (gráfico 26). Um dado interessante nestes dados é que a atividade “desporto” surge em último lugar, mas de acordo com o programa de gestão (pág. 202) é a disciplina com mais alunos.

Gráfico 26 – Grau de interesse pelas atividades da Universidade/Academia Sénior (Médias)



Nota: Escala de 1 – Pouco Interesse a 5 – Bastante Interesse

Fonte: Autor

Quando questionados sobre o seu estado de saúde, mais de metade dos inquiridos (51,7%) respondeu que teve a perceção de melhoria após estar na universidade sénior. Não se podendo extrapolar que a perceção da melhoria do seu estado de saúde se deve unicamente à US, não é de menosprezar o efeito da frequência das US na saúde dos alunos (tabela 63).

Tabela 63 – Evolução do estado de saúde

	<i>n</i>	%
“Em relação ao seu estado de saúde em geral, considera que...”		
Melhorou, após estar na universidade sénior	525	51,7%
É igual, após estar na universidade sénior	481	47,3%
Piorou, após estar na universidade sénior	10	1,0%

Fonte: Autor

Portugal é o quinto país do mundo com maior consumo de antidepressivos com 8,3 milhões de embalagens compradas em 2020 e, ao nível de ansiolíticos, o consumo é ainda maior, com 10,5 milhões de embalagens, havendo regularmente 1,9 milhões de consumidores destes medicamentos⁸³. São as mulheres que mais tomam ansiolíticos e antidepressivos (19%, comparativamente com 12% dos homens). Quando analisado o consumo por escalão etário, verifica-se que são os idosos quem mais consome, 34% (Escola Nacional de Saúde Pública, 2020).

Estes dados coincidem com os obtidos pelo nosso estudo, em que 30,2% dos alunos seniores tomam algum destes medicamentos. Destes, 36,1% respondeu que o consumo dos medicamentos diminuiu após estar na US (gráfico 27).

Gráfico 27 – Ingestão medicamentosa para a ansiedade/sono (%)

"Toma algum medicamento para dormir ou para a ansiedade?"



“Se respondeu sim à pergunta anterior, indique se o consumo destes medicamentos...”

	<i>n</i>	%
Aumentou, após estar na universidade sénior	13	3,9%
É igual, após estar na universidade sénior	201	60,0%
Diminuiu, após estar na universidade sénior	121	36,1%

■ Sim ■ Não

Fonte: Autor

Não há diferenças significativas entre os diferentes parâmetros, mas encontramos que uma maior média de rendimentos está associada a uma menor ingestão medicamentosa para a ansiedade/sono. Xavier, citado por Campos (2020, p. 12) indica

⁸³ <https://www.jornalmedico.pt/atualidade/38222-relatorio-mostra-aumento-de-consumo-de-antidepressivos-em-portugal-e-situacao-preocupante-quanto-aos-ansioliticos.html>

que “a dívida [financeira] é igualmente um fator determinante [para o consumo de antidepressivos] ... Ter dívidas massacra as pessoas do ponto de vista da saúde mental”.

Tabela 64 – Ingestão medicamentosa para ansiedade/sono consoante a idade, tempo que frequenta a universidade/academia sénior, dias por semana na universidade/academia sénior, rendimento pessoal mensal e benefícios percecionados

	Sim		Não		<i>p</i>
	Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão	
Idade (anos)	67,9	6,6	68,3	6,8	0,374
Tempo que frequenta a universidade/academia sénior (anos)	4,4	3,0	4,0	2,9	0,075
Dias por semana na universidade/academia sénior	3,1	1,2	3,0	1,2	0,090
Rendimento pessoal mensal (€)	857,9	453,6	957,2	439,1	<0,05
Benefícios percecionados (1- Piorou bastante a 5 – Melhorou bastante)					
A sua saúde física	4,3	0,8	4,1	0,8	0,160
A sua saúde mental	4,5	0,7	4,4	0,7	0,099
Rede de amigos e conhecidos	4,4	0,6	4,3	0,7	0,086
Autoestima	4,3	0,7	4,3	0,8	0,136
Conhecimentos	4,4	0,6	4,4	0,6	0,563
Inserção na comunidade	4,2	0,7	4,2	0,8	0,383
Continuar a ter uma vida ativa	4,5	0,6	4,5	0,6	0,110

Fonte: Autor

As mulheres perfilam-se com uma percentagem significativamente superior na ingestão medicamentosa para ansiedade/sono. Se bem que não seja significativo, é de assinalar que os alunos mais instruídos não tomam tanto essa medicação (tabela 65).

Tabela 65 – Ingestão medicamentosa para ansiedade/sono consoante escalão etário, género, situação profissional, estado civil e escolaridade

	Sim		Não		<i>p</i>
	n	%	Não	%	
Escalão etário					
Até 64 anos	85	29,8%	200	70,2%	0,939
65 a 74 anos	178	30,6%	403	69,4%	
75 anos ou mais	44	29,3%	106	70,7%	

Género					
Feminino	250	34,2%	480	65,8%	<0,001
Masculino	57	19,9%	229	80,1%	
Estado civil					
Casado(a)	183	28,2%	466	71,8%	0,335
Solteiro(a)	18	33,3%	36	66,7%	
Viúvo(a)	74	34,6%	140	65,4%	
Separado(a)	29	34,1%	56	65,9%	
União de facto	3	21,4%	11	78,6%	
Situação profissional					
Reformado	269	30,1%	625	69,9%	0,983
A trabalhar	12	29,3%	29	70,7%	
Doméstica	20	32,3%	42	67,7%	
Escolaridade					
Até ao ensino primário	51	30,5%	116	69,5%	0,305
Ensino básico	107	33,6%	211	66,4%	
Ensino secundário	65	26,3%	182	73,7%	
Ensino superior	84	29,6%	200	70,4%	

Fonte: Autor

Examinando os níveis de significância da tabela 66, não existem cruzamentos cujas tendências da ingestão medicamentosa para a ansiedade se tenham alterado significativamente.

Tabela 66 – Tendência da ingestão medicamentosa para ansiedade/sono consoante idade, tempo que frequenta a universidade/academia sénior, dias por semana na universidade/academia sénior, rendimento pessoal mensal e benefícios percecionados

	Aumentou/é igual, após estar na universidade sénior		Diminuiu, após estar na universidade sénior		p
	Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão	
Idade (anos)	67,7	6,4	68,1	6,6	0,675
Tempo que frequenta a universidade/academia sénior (anos)	4,3	3,1	4,1	2,8	0,744
Dias por semana na universidade/academia sénior	3,1	1,1	3,0	1,2	0,458
Rendimento pessoal mensal (€)	855,9	452,3	838,7	449,2	0,745
Benefícios percecionados (1- Piorou bastante a 5 – Melhorou bastante)					

A sua saúde física	4,3	0,7	4,3	0,8	0,934
A sua saúde mental	4,5	0,7	4,4	0,7	0,316
Rede de amigos e conhecidos	4,4	0,5	4,4	0,5	0,234
Autoestima	4,4	0,6	4,4	0,7	0,913
Conhecimentos	4,5	0,6	4,4	0,6	0,631
Inserção na comunidade	4,2	0,8	4,3	0,7	0,464
Continuar a ter uma vida ativa	4,6	0,6	4,5	0,6	0,448

Fonte: Autor

Podemos observar que um valor significativo (36,1%) dos alunos que tomam alguma medicação para dormir ou ansiedade diminuiu o consumo destes medicamentos. Não se podendo dizer que esta diminuição da medicação está totalmente relacionada com a frequência das US, podemos especular de uma possível relação positiva entre a redução da medicação e as US (tabela 67).

Tabela 67 – Tendência da ingestão medicamentosa para ansiedade/sono consoante escalão etário, género, situação profissional, estado civil e escolaridade

	Aumentou/é igual, após estar na universidade sénior		Diminuiu, após estar na universidade sénior		<i>p</i>
	N	%	n	%	
Escalão etário					
Até 64 anos	58	65,2%	31	34,8%	0,956
65 a 74 anos	127	65,3%	73	36,5%	
75 anos ou mais	29	63,0%	17	37,0%	
Género					
Feminino	175	64,3%	97	35,7%	0,771
Masculino	39	61,9%	24	38,1%	
Estado civil					
Casado(a)	126	62,1%	77	37,9%	0,139
Solteiro(a)	17	89,5%	2	10,5%	
Viúvo(a)	52	64,2%	29	35,8%	
Separado(a)	18	62,1%	11	37,9%	
União de facto	1	33,3%	2	66,7%	
Escolaridade					
Até ao ensino Primário	40	69,0%	18	31,0%	0,487
Ensino básico	80	66,1%	41	33,9%	
Ensino secundário	38	56,7%	29	43,3%	
Ensino superior	56	62,9%	33	37,1%	

Fonte: Autor

A frequência com que os inquiridos se sentem aborrecidos é a situação que mais contribui para uma eventual tabela de depressão. Ainda assim, verificou-se que 92,1% dos inquiridos têm uma tabela psicológica normal, segundo o instrumento GDS. Mencione-se também que o *score* de depressão média é de 3,02 (desvio padrão de 1,64).

As mulheres apresentam um *score* de depressão significativamente superior ao dos homens. Também no grupo dos solteiros e em união de facto registam-se médias de *score* de depressão significativamente superiores, o que está de acordo com a bibliografia mencionada (tabela 68).

**Tabela 68 – Geriatric Depression Scale (GDS) /
Escala de Depressão Geriátrica**

	Categoria para sintomatologia depressiva	Questão	Sim		Não	
			n	%	n	%
GDS1	Não	De uma forma geral, está satisfeito(a) com a sua vida	979	96,4%	37	3,6%
GDS2	Sim	Na última semana, abandonou muitas das suas atividades e interesses?	67	6,6%	949	93,4%
GDS3	Sim	Sente que sua vida está vazia?	77	7,6%	939	92,4%
GDS4	Sim	Anda muitas vezes aborrecido(a)?	853	84,0%	163	16,0%
GDS5	Não	Está bem-disposto a maior parte do tempo?	116	11,4%	900	88,6%
GDS6	Sim	Anda com medo que lhe vá acontecer alguma coisa má?	167	16,4%	849	83,6%
GDS7	Não	Sente-se feliz a maior parte do tempo?	886	87,2%	130	12,8%
GDS8	Sim	Sente-se desamparado(a)?	93	9,2%	923	90,8%
GDS9	Sim	Prefere ficar em casa, em vez de sair e fazer outras coisas?	98	9,6%	918	90,4%
GDS10	Sim	Sente que tem mais problemas de memória do que as outras pessoas?	144	14,2%	872	85,8%
GDS11	Não	Sente que é maravilhoso estar vivo(a)?	981	96,6%	35	3,4%
GDS12	Sim	Sente-se inútil nas condições atuais?	189	18,6%	827	81,4%
GDS13	Não	Sente-se cheio de energia?	834	82,1%	182	17,9%
GDS14	Sim	Sente que a sua situação é desesperada?	30	3,0%	986	97,0%
GDS15	Sim	Acha que a maioria das pessoas está melhor que o(a) senhor(a)?	119	11,7%	897	88,3%
Score GDS – Média 3,07 (desvio padrão 1,64); min: 0; máx: 13						

Fonte: Autor

De modo geral, os resultados da aplicação da escala GDS indicam que os alunos da US se sentem menos deprimidos do que os seniores em geral, que apresentam valores entre os 15% a 45%, dependendo das fontes (tabela 69).

Tabela 69 – Taxa de depressão nas US

GDS Intervalar	N.º	%
Índice psicológico normal	936	92,1%
Depressão leve	74	7,3%
Depressão severa	6	0,6%

Fonte: Autor

Examinando a tabela 70, apenas existem duas correlações estatisticamente significativas. Existem relações de independência entre o *score* GDS e o rendimento e entre o *score* GDS e o benefício percebido referente à rede de amigos e conhecidos.

**Tabela 70 – Matriz de correlações:
coeficientes de correlação com a variável GDS**

	Coefficiente de correlação	<i>p</i>
Idade	-0,008	0,803
Rendimento pessoal mensal	-0,144	<0,001
Tempo na universidade/academia sénior (anos)	-0,044	0,166
N.º de dias que passa semanalmente na universidade/academia sénior	0,024	0,440
Benefícios percebidos		
A sua saúde física	-0,002	0,958
A sua saúde mental	-0,018	0,566
Rede de amigos e conhecidos	0,112	<0,05
Autoestima	0,007	0,829
Conhecimentos	0,021	0,508
Inserção na comunidade	-0,012	0,713
Continuar a ter uma vida ativa	0,041	0,192

Fonte: Autor

As mulheres apresentam um *score* de depressão significativamente superior ao dos homens. Também nos grupos dos solteiros e em união de facto se registam médias de *score* de depressão significativamente superiores (tabela 71).

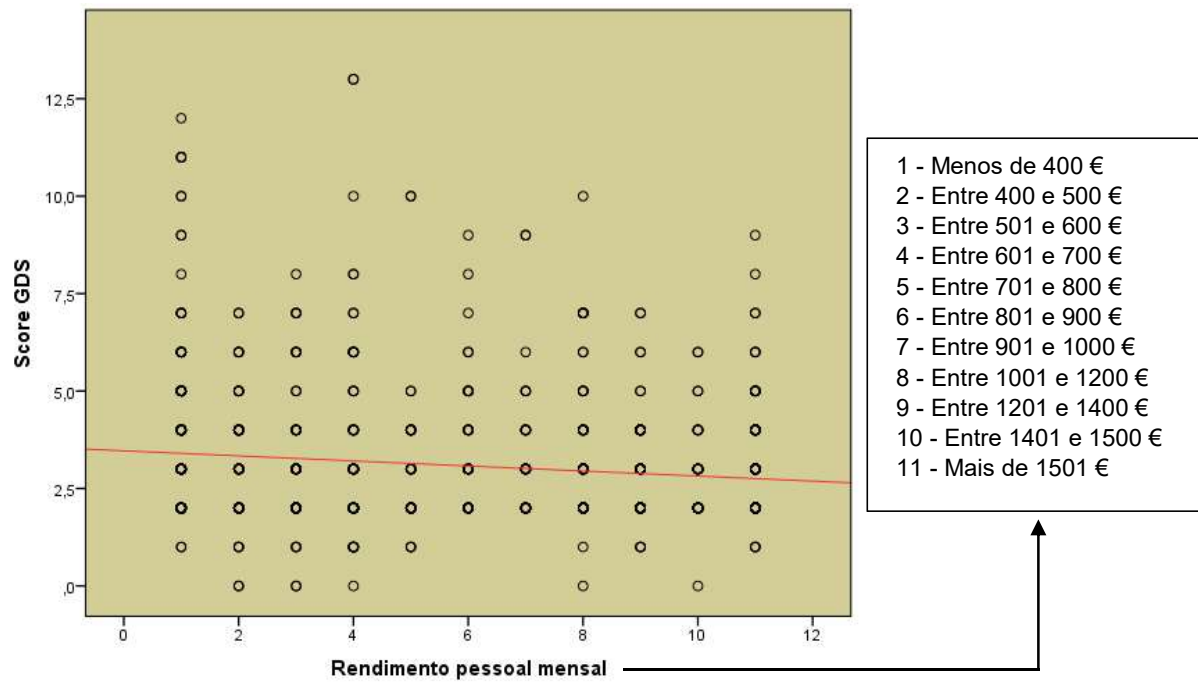
Tabela 71 – GDS consoante escalão etário, género, situação profissional, estado

	Média	Desvio Padrão	<i>p</i>
Género			
Feminino	3,2	1,7	<0,05
Masculino	2,9	1,5	
Escalão etário			
Até 64 anos	3,1	1,7	0,994
65 a 74 anos	3,1	1,6	
75 anos ou mais	3,1	1,6	
Situação profissional			
Reformado	3,1	1,7	0,527
A trabalhar	3,0	1,4	
Doméstica	3,3	1,5	
Estado civil			
Casado(a)	3,0	1,5	<0,05
Solteiro(a)	3,4	1,8	
Viúvo(a)	3,2	2,0	
Separado(a)	2,9	1,5	
União de facto	3,8	2,4	
Escolaridade			
Até ao ensino primário	3,3	1,9	0,189
Ensino básico	3,2	1,8	
Ensino secundário	2,9	1,4	
Ensino superior	3,0	1,4	

Nota: Escala de 1 – Piorou Bastante a 5 – Melhorou Bastante

O declive ligeiramente descendente da reta ajustada para a relação linear na nuvem de pontos ilustra a correlação negativa entre o *score* GDS e o rendimento, sendo que esse *score* decresce à medida que o nível de rendimento mensal aumenta.

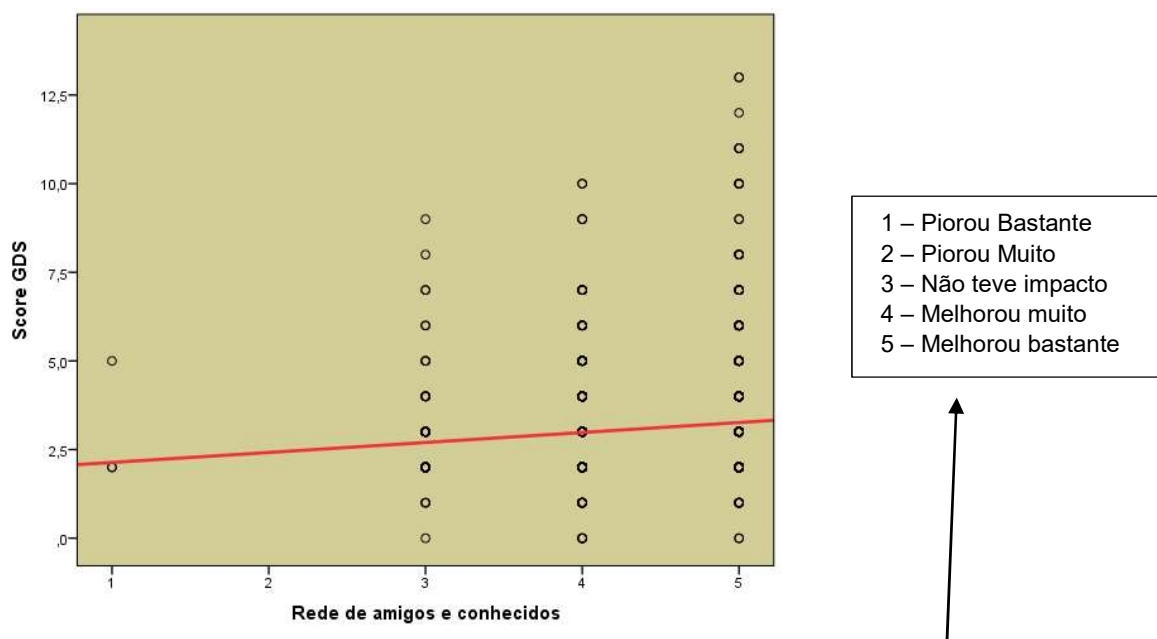
Figura 28 – Diagrama de dispersão: *score* GDS vs rendimento pessoal mensal



Fonte: Autor

O declive ligeiramente ascendente da reta ajustada para a relação linear na nuvem de pontos ilustra a correlação positiva entre o *score* GDS e a perceção do benefício da rede de amigos e conhecimento, sendo que esse *score* cresce à medida que a perceção desse benefício aumenta. Pensamos poder inferir que quem está mais deprimido está mais suscetível a este tipo de benefício.

Figura 28 – Diagrama de dispersão: score GDS vs rede de amigos e conhecidos



Fonte: Autor

Um tempo de frequência elevado na universidade/academia sénior está relacionado com a pioria/manutenção do estado de saúde. Existe uma média de rendimentos significativamente superior para quem manteve/pirou o seu estado de saúde após estar na universidade/academia sénior. Verifica-se também que as maiores médias de benefícios percecionados na saúde física, saúde mental e autoestima estão em quem manifestou melhorias no estado de saúde após estar universidade/academia sénior.

Tabela 72 – Evolução do estado de saúde consoante idade, tempo que frequenta a Universidade/Academia sénior, dias por semana na Universidade/Academia sénior, rendimento pessoal mensal e benefícios percecionados

	Melhorou, após estar na universidade sénior		É igual/piorou, após estar na universidade sénior		<i>P</i>
	Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão	
Idade (anos)	68,3	7,5	67,9	5,7	0,307
Tempo que frequenta a universidade/academia sénior (anos)	3,9	2,7	4,8	3,2	<0,05

Dias por semana na universidade/academia sénior	3,2	1,2	2,7	1,2	<0,001
Rendimento pessoal mensal (€) Benefícios percecionados (1- Piorou Bastante a 5 – Melhorou bastante)	794,9	411,5	1067,2	437,7	<0,001
A sua saúde física	4,5	0,7	3,8	0,8	<0,001
A sua saúde mental	4,6	0,5	4,1	0,8	<0,001
Rede de amigos e conhecidos	4,5	0,6	4,1	0,6	<0,001
Autoestima	4,5	0,6	4,1	0,8	<0,001
Conhecimentos	4,5	0,5	4,3	0,7	<0,001
Inserção na comunidade	4,4	0,7	3,9	0,8	<0,001
Continuar a ter uma vida ativa	4,6	0,5	4,3	0,7	<0,001

Fonte: Autor

Foi no escalão etário 75 anos ou mais que se verificou uma melhoria significativamente superior no estado de saúde. A mesma constatação aplica-se aos inquiridos de género feminino, aos viúvos, às domésticas e para os grupos com menos grau de escolaridade (tabela 73). Estes dados são relevantes para evidenciar a função social das US, porque indicam que os seus efeitos são maiores naqueles que mais precisam.

Tabela 73 – Evolução do estado de saúde consoante escalão etário, género, situação profissional, estado civil e escolaridade

	Melhorou, após estar na universidade sénior		É igual/piorou, após estar na universidade sénior		<i>p</i>
	n	%	n	%	
Escalão etário					
Até 64 anos	150	52,6%	135	47,4%	<0,05
65 a 74 anos	282	48,5%	299	51,5%	
75 anos ou mais	93	62,0%	57	38,0%	
Género					
Feminino	398	54,5%	332	45,5%	<0,05
Masculino	127	44,4%	159	55,6%	
Estado civil					

Casado(a)	315	48,5%	334	51,5%	<0,05
Solteiro(a)	22	40,7%	32	59,3%	
Viúvo(a)	137	64,0%	77	36,0%	
Separado(a)	43	50,6%	42	49,4%	
União de facto	8	57,1%	6	42,9%	
Situação profissional					
Reformado	457	51,1%	437	48,9%	<0,05
A trabalhar	20	48,8%	21	51,2%	
Doméstica	40	64,5%	22	35,5%	
Escolaridade					
Até ao ensino primário	131	78,4%	36	21,6%	<0,001
Ensino básico	201	63,2%	117	36,8%	
Ensino secundário	98	39,7%	149	60,3%	
Ensino superior	95	33,5%	189	66,5%	

Fonte: Autor

Da análise de conteúdo à pergunta livre, obtivemos os seguintes comentários gerais (tabela 73), que por norma foram mais positivos do que negativos, exceto nos temas “instalações” e “apoio externo”, o que vai na linha das opiniões dos dirigentes..

Não houve um tema que ressaltasse nos comentários dos alunos, sendo estes distribuídos equitativamente por 4 tópicos: intercâmbio, atividades, apoio e instalações, gráfico 28 e tabela 74.

Gráfico 28 – Distribuição dos temas comentados pelos alunos no Q2p

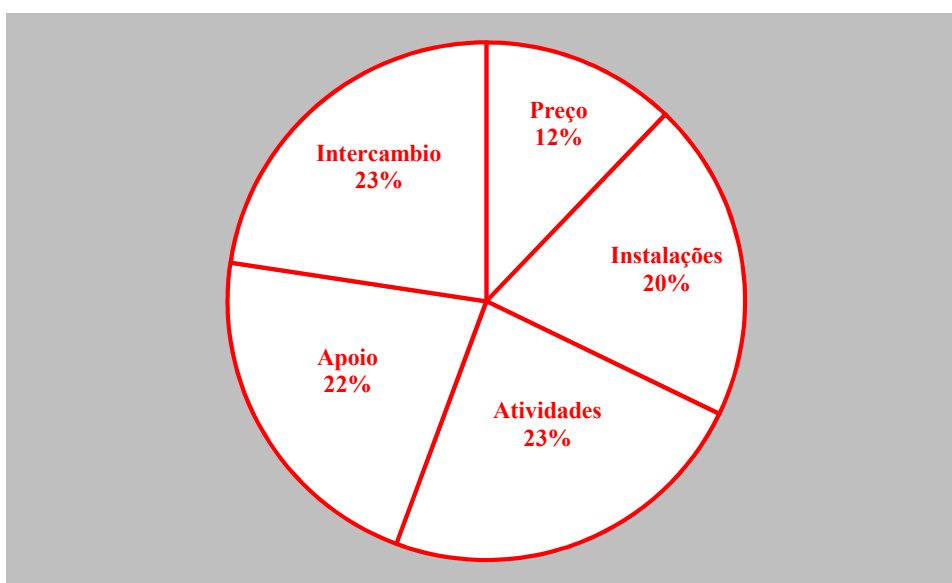


Tabela 74 – Opiniões dos alunos no Q2p

	Positivo	Neutro	Negativo
US	<p>“À minha Academia Sênior numa apreciação de 0 a 5, dou-lhe a pontuação máxima!”</p> <p>“A minha universidade funciona bem. Há uma grande diversidade de atividades e professores muito bons”</p> <p>“Funciona na perfeição. Uma boa direção e comissão de alunos muito ativa.”</p> <p>“Acho que as Universidades fazem muito bem às pessoas...”</p> <p>“As que conheço funcionam bem, mas deviam existir mais...”</p> <p>“As Universidades Sênior são úteis no desenvolvimento e na aprendizagem pessoal, por isso devem permanecer e devem ser apoiadas.”</p>	<p>“Avaliação periódica do grau de satisfação dos utentes em cada Universidade”</p> <p>“A oferta é tão diversificada e boa que não tenho nada a acrescentar.”</p> <p>“Não ter tantos dias de férias”</p> <p>“Ouvirem as propostas dos alunos, para um melhor funcionamento da US.”</p> <p>“Apoiarem mais as iniciativas dos alunos de forma que o seu papel não seja redutor.”</p> <p>“Existem pessoas que vivem em localidades pertencentes aos concelhos onde existem as Universidades Seniores e não têm transporte próprio”</p> <p>“Maior importância e credenciação dos cursos e das universidades”</p> <p>“É necessária uma boa organização”</p> <p>“Maior e mais interação entre as universidades”</p> <p>“Uma mais divulgação da sua existência, explicar melhor os importantes benefícios que podem fazer para o bem-estar dos alunos, etc.”</p>	<p>“As universidades, para terem esse nome, têm de ter mais exigência”</p>
Ambiente	<p>“Sinto-me bem assim”</p> <p>“A minha sugestão é que se mantenha o bom ambiente coletivo”</p>	<p>“Que os alunos participem mais nas atividades promovidas pela universidade.”</p>	<p>“Mais simpatia, colaboração e menos egocentrismo”</p>

	<p>“Gosto imenso de frequentar, espero continuar por mais uns anos parece-me que a nossa funciona bem.”</p> <p>“Estou muito contente, tudo que se acrescente irá ser muito positivo.”</p>		
Instalações	<p>“A nossa devia ter instalações próprias.”</p>	<p>“A universidade que frequento luta com falta espaço, o que nos causa sérios problemas”</p> <p>“Fazer a climatização do edifício porque arrefecemos muito enquanto estamos nas aulas.”</p>	
Preços	<p>“Deveria ser gratuita e apoiada pela autarquia local.”</p>	<p>“As propinas deveriam ser mais de acordo com as posses de cada um”</p> <p>“Devia ser mais barato, a frequência e os passeios, há pessoas que não frequentam porque não têm dinheiro.”</p> <p>“Mensalidades mais acessíveis”</p>	
Atividades	<p>“A oferta é tão diversificada e boa que não tenho nada a acrescentar.”</p> <p>“Na minha opinião, acho que está tudo ótimo.”</p> <p>“Estou satisfeita com as atividades que a universidade tem ao dispor dos alunos.”</p>	<p>“Haver mais atividades”</p> <p>“A questão de horários das aulas”</p> <p>“Acho que deveria haver intercâmbio entre universidades/academias seniores”</p> <p>“Inovação de temas a ensinar”</p> <p>“Diversificação de atividades.”</p> <p>“Inovação de temas a ensinar”</p>	<p>“Os alunos inscrevem-se nas aulas e depois não aparecem”</p> <p>“Falta de vagas em algumas disciplinas”</p> <p>“Mais rigor na escolha dos professores e na metodologia de ensino.”</p>

Apoio externo	<p>“Mais apoio da autarquia”</p> <p>“As ajudas escasseiam...”</p> <p>“Deveriam ter mais apoios, nomeadamente financeiros.”</p> <p>“As universidades ou Academias deviam interagir umas com as outras mais vezes”</p>
----------------------	--

Fonte: Autor

1.4 – Q2b (Alunos brasileiros)

Durante o período de estância no Brasil, aplicámos o Q2b aos alunos da UNATI da PUC/Goias, sendo que o principal objetivo era saber se existiam diferenças substanciais entre os dois grupos de alunos, os portugueses e os brasileiros. De salientar que as diferenças entre as amostras (a do Brasil numa única US e em Portugal no país inteiro e uma com 90 inquiridos e outra com 1.016) não nos permitiu alcançar respostas conclusivas.

Para conhecer os alunos das universidades seniores e as suas motivações nas US criámos um inquérito com perguntas fechadas que entregámos pessoalmente aos alunos para preencherem. No Brasil, responderam 90 alunos do estado do Goiana, nos meses de fevereiro e março de 2018, que frequentavam a UNATI/PUC.

Na tabela 74 apresentamos o resumo da caracterização dos alunos brasileiros inquiridos.

Tabela 75 – Caracterização dos alunos seniores de Goiás / Brasil

Dados	Goiás / Brasil
Inquiridos	90
Género	Feminino – 85,6% Masculino – 14,4%

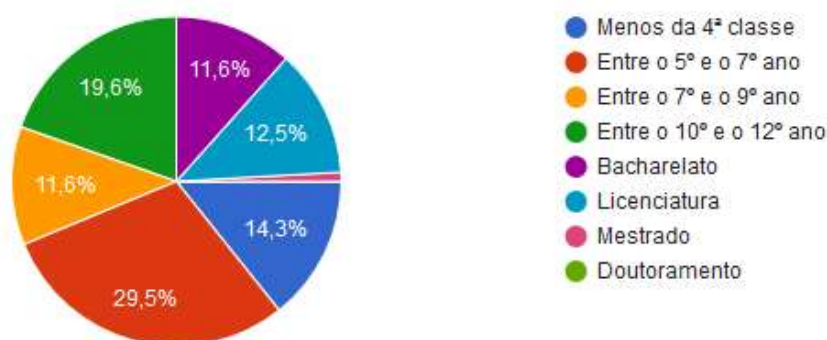
Idade:	50-54 – 3,3%
	55-59 – 3,3%
	60-65 – 25,6%
	65-69 – 23,3%
	70-74 – 25,6%
	75-79 – 16,7%
	80-84 – 1,1%
	85-90 – 1,1%
Situação profissional	Reformados – 87,5%
	A trabalhar – 12,5%
Estado civil	Casados – 28,9%
	Viúvos – 32,2%
	Solteiros – 16,7%
	Separados – 18,9%
	União estável – 3,3%
Principais locais de residência	Goiana – 88,9%
	Aparecida de Goiânia – 6,7%
	Senado Canedo – 3,3%
	Outros – 1,1%
Quantos dias passa na US	1 dia – 11,1%
	2 dias – 36,7%
	3 dias – 27,8%
	4 dias – 22,2%
	5 dias – 2,2%
Quantas disciplinas frequenta	1 – 31,1%
	2 – 35,6%
	3 – 31,1%
	4 – 2,2%
	5 – 0%
	Mais de 6 – 0%

Fonte: Autor

As diferenças que podemos constatar entre os alunos portugueses e brasileiros é que há um pouco mais de mulheres (85,6% para 71, 9%) na UNATI/PUC; o estado civil é mais diversificado nos alunos brasileiros e os alunos portugueses frequentam um maior número de aulas, por exemplo, 21,7% dos portugueses vão a 5 ou mais aulas, sendo que esse valor é de 0% nos alunos brasileiros.

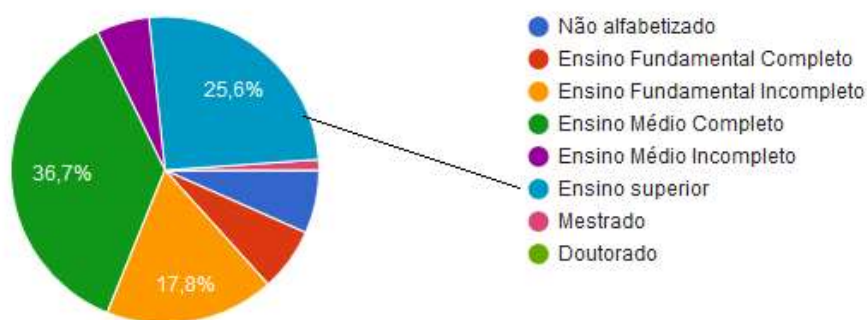
A nível de habilitações académicas, os grupos são muito heterógenos. O maior destaque vai para os alunos com 5.º e 7.º ano e entre o 10.º e 12.º ano em Portugal e o ensino médio completo e ensino superior no Brasil. Nas US portuguesas, é raro encontrar alunos sem escolaridade e no Brasil esse valor é de 6,5% (gráfico 29 e 30).

Gráfico 29 – Habilitações literárias dos alunos seniores em Portugal



Fonte: Autor

Gráfico 30 – Habilitações literárias dos alunos seniores do Brasil

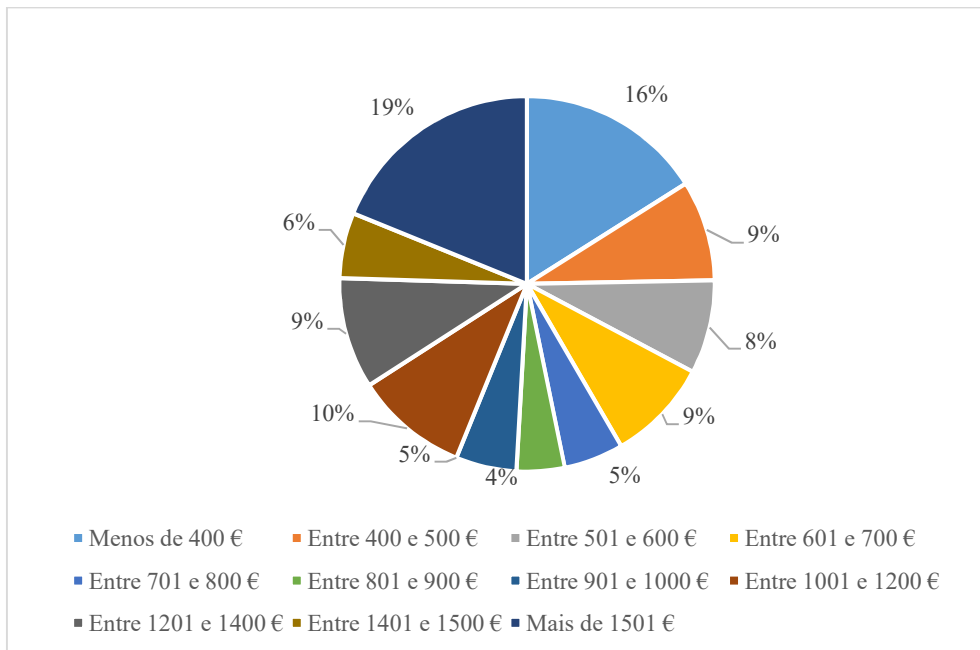


Fonte: Autor

No caso dos rendimentos pessoais mensais, os grupos são muito heterógenos. Em Portugal, as maiores percentagens vão para os rendimentos entre os 700 e 900 euros, quase o dobro da pensão média dos idosos para 2017, que era de 374 euros (Fonte: Pordata).

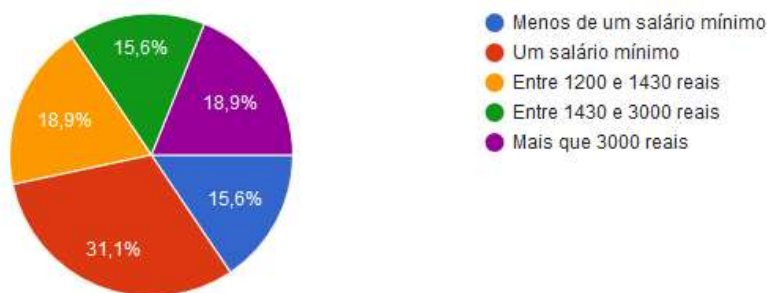
No Brasil, o grupo maior é o do salário mínimo (954 reais, em 2018, ou 237 euros, em *Globo Economia*⁸⁴) seguido dos 1200 a 3000 reais (gráficos 31 e 32).

Gráfico 31 – Rendimentos dos alunos seniores portugueses



Fonte: Autor

Gráfico 32 – Rendimentos dos alunos seniores brasileiros



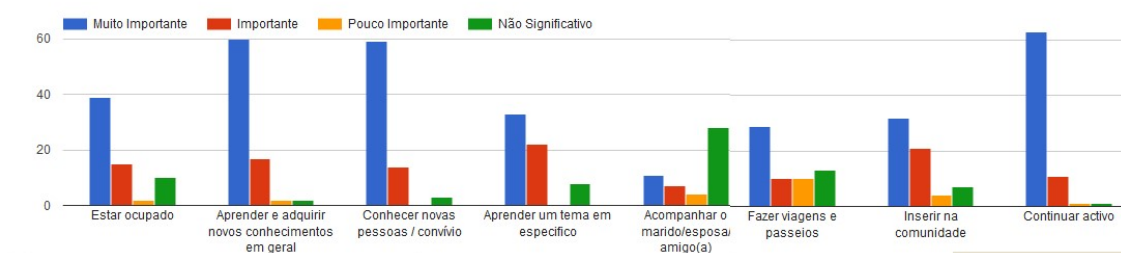
Fonte: Autor

Com estes resultados, podemos avançar que as US e UNATI chegam a todo o espectro de seniores, especialmente às mulheres, que a maioria passa mais de 3 dias na US e que frequentam, em média, 3 a 4 disciplinas.

⁸⁴ 1 real correspondia a 4,02 euros a 19 de março de 2018.

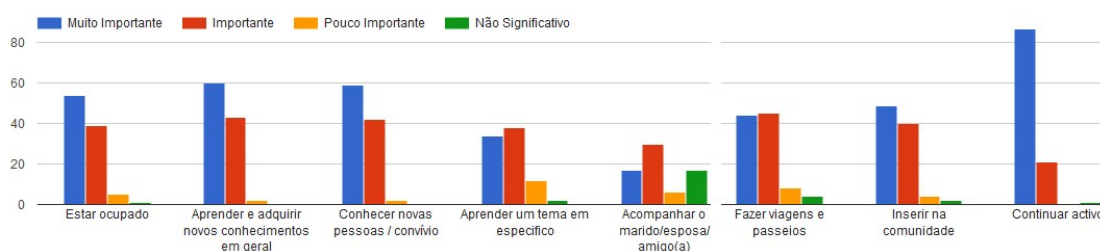
Em Portugal e no Brasil, os 3 fatores principais encontrados para frequentar este tipo de instituições são continuar ativo, aprender e adquirir novos conhecimentos em geral e conhecer novas pessoas/convívio e estar ocupado. As maiores diferenças entre países são no “acompanhar o marido/esposa” e “fazer viagens e passeios”. Sendo que estes itens mais importantes para os portugueses (gráfico 33 e 34).

Gráfico 33 – Principais razões para frequentar a UNATI no Brasil



Fonte: Autor

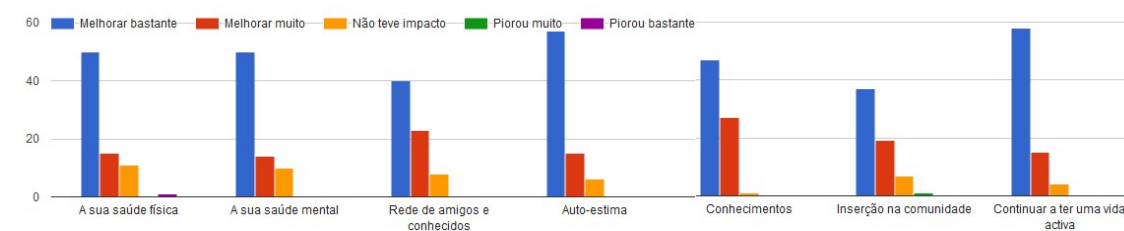
Gráfico 34 – Principais razões para frequentar as US em Portugal



Fonte: Autor

Quanto ao impacto da frequência da US na sua vida, os inquiridos não indicaram quase nenhuns pontos sem significado, sendo que os maiores ganhos foram em ter uma vida ativa, melhoria da sua saúde mental, aumentar os seus conhecimentos, melhor saúde física e mais autoestima. Em média, os impactos positivos são mais sentidos pelos alunos brasileiros.

Gráfico 35 – Melhorias pela frequência da UNATI no Brasil



Fonte: Autor

Na pergunta sobre a percepção da melhoria do estado de saúde geral, os resultados foram idênticos, exceto na saúde mental, com os alunos brasileiros a indicar uma melhoria superior após frequentarem a US. O que indica que as US contribuem para uma melhor saúde dos seus alunos: os “vários estudos aplaudem as U3A por terem benefícios diretos para a saúde dos seus membros” (Sonati *et al.* 2011; Swindell 2012) (tabela 76).

Tabela 76 – Evolução da percepção do estado de saúde em Portugal e Brasil

Pergunta	Portugal	Goiás/Brasil
Em relação ao seu estado geral de saúde, pensa que:		
Melhorou	61,3%	63,3%
Piorou	0,9%	2,2%
Foi o mesmo	37,7%	34,4%
Em relação à sua saúde mental, você pensa que		
Melhorou muito	51%	68%
Melhorou	40%	19%
Sem impacto	9%	13%

Fonte: Autor

A incidência da depressão leve e severa nos idosos no Brasil é de 34,4%, segundo Alvarenga, Oliveira e Faccenda (2021)⁸⁵. Em relação à aplicação da escala de depressão no Brasil, os resultados são idênticos aos portugueses, com os idosos das US a indicarem valores melhores do que a população idosa em geral (tabela 77).

⁸⁵ Sintomas depressivos em idosos: análise dos itens da Escala de Depressão Geriátrica

Tabela 77 – Resultados da aplicação da GDS em Portugal e no Brasil

GDS Intervalar	Brasil	Portugal
Tabela psicológica normal	94%	92,1%
Tabela de depressão leve	4%	7,3%
Tabela de depressão severa	2%	0,6%

Fonte: Autor

Outro dado, muito importante, retirado do inquérito foi o aumento nos conhecimentos de informática e a diminuição da iliteracia digital. De modo geral, os alunos brasileiros antes e depois de frequentar as US/UNATI indicam ter menos conhecimentos do que os alunos portugueses. Em ambas os casos, a diminuição dos alunos que indicaram que tinham nenhuns conhecimentos é muito significativa, 4 vezes menos nas US e 2 vezes menos na UNATI/PUC (tabela 78).

Tabela 78 – Evolução dos conhecimentos de informática nos alunos seniores em Portugal e em Goiás, Brasil

Conhecimentos de informática	Portugal	Goiás
ANTES de frequentar as US/UNATI		
Nenhuns conhecimentos	22,7%	46,7%
Poucos conhecimentos	17,7%	21,1%
Alguns conhecimentos	38,5%	21,1%
Bons conhecimentos	21,1%	11,1%
DEPOIS de frequentar as US/UNATI		
Nenhuns conhecimentos	5,2%	24,4%
Poucos conhecimentos	7,5%	18,9%
Alguns conhecimentos	54,2%	35,6%
Bons conhecimentos	33,1%	21,1%

Fonte: Autor

Este estudo indicia que as US e as UNATI, apesar de seguirem modelos diferentes, em Portugal mais próximo do modelo inglês e no Brasil mais perto do modelo francês têm públicos e impacto semelhantes. É um público principalmente feminino, com idades entre os 62 e 72 anos, muito heterogéneo na escolaridade e nos rendimentos e que a frequência destas tem um real impacto positivo na vida dos seus frequentadores. As motivações que levam os seniores para estas organizações são o convívio, o manter-se ativo e aprender mais. A frequência também eleva significativamente os conhecimentos de informática dos utilizadores.

1.5 – Q3 (Professores voluntários)

Como referido, um dos pilares das US são os professores voluntários e queríamos saber quem são, que relação têm com os US e como se sentem ao serem voluntários.

Na recolha bibliográfica encontramos três artigos sobre este tema. O já mencionado artigo de Pocinho, Lacerna, Santos (2015) feito a 10 professores de uma US do norte de Portugal, o artigo brasileiro de Freire e Oliveira⁸⁶ (2007) sobre 7 professores da UNATI/UERJ e a tese de doutoramento de Cachioni (2002) realizado com professores de 7 UNATI.⁸⁷

O artigo português refere a heterogeneidade da idade dos professores, “sendo que, através dos questionários, foi constatado que o professor mais novo tem 26 anos e o mais velho tem 72 anos” (p. 12); o nível alto de habilitações: “O facto de quase na totalidade apresentarem graus de ensino superior tem, certamente, correlação positiva na qualidade das práticas verificadas na Universidade Sénior” (p. 12); o gosto por ensinar e estar com os mais velhos a nível da motivação: “Tanto os mais velhos como os mais novos apontam que um dos principais fatores que contribuíram para se voluntariarem foi a possibilidade de ensinar mas sobretudo de aprender com os seniores” (p. 12); a melhor forma de lidar com os alunos seniores: “‘Temos de gerir a sala como uma família’. Esta expressão coloca a humanidade dos professores em primeiro plano para que o processo de aprendizagem com seniores seja efetuado de forma eficaz” (p. 12) e a motivação dos alunos para aprender: “Nas universidades seniores os alunos que as frequentam pretendem de forma voluntária aprender, sem qualquer objetivo curricular adjacente. Talvez o facto de não

⁸⁶ “Formação dos docentes na universidade de terceira idade”

⁸⁷ “Formação profissional, motivos e crenças relativas à velhice e ao desenvolvimento pessoal entre professores de universidades da terceira idade”

existir avaliação pode fazer com que o sênior esteja neste contexto mais descontraído e motivado, como é verificado na seguinte resposta de um questionário [de um professor]: ‘Infelizmente os alunos mais velhos têm mais vontade de aprender’” (p. 13). Os professores inquiridos também indicaram que gostariam de saber mais sobre gerontologia e pedagogia para seniores.

O artigo sobre a UNATI/UERJ indica que todos professores são licenciados “o perfil dos docentes entrevistados (...) ressaltando-se que além de titulação já obtida, ou em fase de obtenção, há indícios de que os profissionais estão envolvidos com a área em que atuam, buscando ainda especialização e uma melhor formação” (p. 199) e que há necessidade de formação específica: “muitos profissionais que trabalham com educação para a terceira idade ainda atuam de forma autodidata, embora de modo geral as competências e capacitação atendam aos parâmetros indicados para a docência em universidades da terceira idade”. Afinal, talvez por ser um campo científico novo, “consta na literatura que a maioria dos docentes envolvidos nos programas para idosos não tem formação apropriada e muitas vezes falta, também, experiência gerontológica” (Cachioni, 2003, p. 43).

A tese de Cachioni concluiu que “Os professores se descreveram como altamente motivados pelo trabalho que realizam, e como pessoas que usufruem dos benefícios que a convivência com os idosos e a tarefa de ensiná-los podem proporcionar. Relataram o impacto positivo sobre o próprio bem-estar psicológico, impacto esse potencializado por um contacto extremamente amigável, pela troca de experiência de vida e pelo retorno positivo sobre sua atuação por parte dos alunos idosos. Possuem crenças positivas em relação à velhice, embora os que apresentem maior conhecimento gerontológico tenham uma visão mais realista acerca da velhice e do processo de envelhecimento. Poucos são especialistas em gerontologia, sendo que estes estão concentrados nas instituições que oferecem cursos de especialização na área” (p. 212) e, em relação à motivação, “Os motivos alegados pelos professores para trabalharem na educação de idosos misturam a ideologia tradicional sobre a educação de idosos considerada como arte e vocação e a nova ideologia oriunda da prática e de um relativo ‘empoderamento’ dos idosos que está ocorrendo nos locais onde existem as Universidades da Terceira Idade.” (p. 206) e “Ser feliz, ter suas ações reconhecidas, estar envolvido em atividades agradáveis, sentir-se produtivo, ter relacionamentos afetuosos, atingir metas e desafios, são desejos de todo ser humano. Os docentes das Universidades da Terceira Idade investigadas parecem ter conquistado uma boa parcela desse ideal de excelência pessoal.” (p. 189).

Os dados que recolhemos vêm neste sentido e ilustram os dados dos professores das US portuguesas (tabela 79). Ver anexos VII e VIII.

Tabela 79 – Síntese dos professores consoante a fonte de informação

Ano	Julho de 2019	De 2012 a 2019	2012	2016 Q3	Total
Tipologia	Programa de Gestão das US	Inquérito (Bolsa de Professores)	Inquérito	Inquérito + escala de motivação	-
Fonte	Professores inscritos no Programa de Gestão de US	Bolsa de Professores Voluntários	Inquérito as universidades seniores sobre os seus professores voluntários	Inquérito aos Professores Voluntários	Todos
Dimensão da amostra	2.175	1.004	1.680	575	5.434
Género	59% – F 41% – M	74% – F 26% – M	59,9% – F 40,1% – M	65,4% – F 34,6% – M	Média 64,6 – F 35,4 – M
Idade	37% < 50 anos 16% – 51–60 29% – 61–70 16% – 71–80 2% – 81–90	24 % – 20–30 anos ⁸⁸ 22 % – 31–40 18% – 41–50 20% 51–60 14% 61–70	9,6%– 20–30 anos 17,6% – 31–40 13,4% – 41–50 20% – 51–60	9% – 20–30 anos 20,6% – 31–40 14,8% – 41–50 17,6% – 51–60 31% – 61–70 7% – >71	Média aproximada 46,9% < 50 anos 18,5% – 50–60 25,3% – 61–70 8,8% – 71–80 0,5% – 81–90

⁸⁸ Como esta base de dados é alimentada pelo Facebook e outras redes sociais *online* é admissível que sejam os mais novos a inscrever-se por este meio em detrimento dos mais velhos, que fazem menos uso das ferramentas *online*, sendo este o provável motivo para não existirem inscritos com mais de 70 anos.

			27,2% – 61– 70 12,2% – > 71		
Habilitações	14% – Mestrado ou doutoramento 60% – Ensino Superior 18% – 9,º ao 12,º ano 3% – 5,º ao 8,º ano 5% – 1,º ciclo	58,2% – Ensino Superior 12,1% – Ensino Secundário 29,7% – Outros / Indeterminado	8,5% – Mestrado ou doutoramento 65% – Ensino Superior 16,5% – 9,º ao 12,º ano 10% - 9,º ano	26,6% – Mestrado ou doutoramento 57% – Ensino Superior 12,7% – 10,º ao 12,º ano 3,7 - < 9,º ano	A maioria dos professores tem um curso de nível superior (entre os 58,2% e os 83,7%)
Situação perante o emprego	Trabalhador – 56% Reformado – 44%	Não aplicável	Desempregado – 4,4% Trabalhador – 49,6% Reformado – 46%	Estudante – 1,6% Desempregado – 6,7% Trabalhador – 53% Reformado – 38,7%	A maioria são trabalhadores no ativo (entre 56% e 49,6%)

Legenda: F – Feminino, M – Masculino

Fonte: Autor

Numa análise sumária destes dados podemos concluir que a maioria dos professores voluntários é mulher, com um curso superior, o número de ativos empregados supera ligeiramente o dos reformados, com idades variadas e com a particularidade de 29,6% terem menos de 30 anos (Q3) e 53,1% terem mais de 50 anos.

Esta intergeracionalidade presente nos professores é um fator importante para uma transmissão de conhecimentos em todas as faixas etárias. Para Pimentel e Lopes (2020), “Percebemos que o potencial de relação e de aprendizagem intergeracional é enorme, mas o seu aproveitamento depende, em grande medida, de iniciativas estruturadas, não se concretizando de forma espontânea. (...) Podemos afirmar, na linha de Beltran & Gómez (2013), que, neste domínio, o desafio que se coloca é transformar as turmas multigeracionais em espaços de intergeracionalidade. Como já afirmado em outras publicações (Pimentel & Lopes, 2017; Machado & Madeira, 2016), os professores

terão um papel crucial a desempenhar neste processo e alguns mostram um particular interesse em abraçar este desafio, incentivando a inscrição e a participação dos seniores nas suas aulas, por considerarem que constitui uma mais-valia considerável para o processo de aprendizagem dos alunos mais jovens.”

A percentagem de voluntários com idade superior a 61 anos é de 38%, o que contrasta com os estudos sobre o voluntariado analisados anteriormente em que nenhum obteve um valor tão alto para este grupo etário, devendo-se isto provavelmente ao facto de muitos professores voluntários das US serem também alunos nessas US.

Um outro dado bastante relevante na análise ao nosso estudo está relacionado com as habilitações, o número de voluntários com um grau académico de mestrado ou doutoramento subiu consideravelmente de 2012 (8,1%) para 2016 (26,9%).

No que se refere à condição profissional, pode verificar-se que o número de professores reformados desceu de 45,1% em 2012 para 39,4% em 2016, tendo sido parcialmente substituídos pelos ativos e alunos.

Neste inquérito de 2016 (Q3) foi possível obter outras conclusões:

- 54,7% dos inquiridos afirma que foi alguém da universidade sénior que o convidou para fazer parte deste projeto, 23,7% foram oferecer-se como voluntários à própria US, 6% era aluno da US e 2,1% usou o site da RUTIS para fazer a inscrição.
- Relativamente ao tempo em que é professor voluntário, 34,5% está há mais de 4 anos, 26,3% está há 1 ano na US, 23,1% há 2 anos e 16% há 3 anos. O que denota que a maioria dos professores tem uma boa e longa relação com a entidade promotora do voluntariado. Rego *et al.* (2017) mencionam que quando o voluntário gosta do que faz por norma prolonga a atividade por tempo indeterminado. Mantendo a promoção de voluntariado responsável e prestigiante, este contribui para o aumento do sentido de responsabilidade do trabalho desenvolvido, constituindo-se como estímulo e fator de recrutamento para novos voluntários.
- Na questão de quantas horas semanais dá aulas, 41,2% responderam 1 hora por semana, 32,5% indicou 2 horas, enquanto 13% e 13,2% responderam entre 3 e mais de 4 horas semanais, com uma média 2 horas semanais. Na Bolsa de Voluntariado, os candidatos a professores voluntários indicaram a sua disponibilidade de 1 hora, 30%, 57% de 2 a 3 horas e 13%, 4 ou mais horas, média de 2,25 horas/semana.

- Relativamente ao grau de compromisso do voluntário, 90,3% dos inquiridos afirma não receber qualquer quantia em troca desta atividade, 4,7% recebe ajudas de custo e 5% são remunerados, seja através de valores monetários ou troca de serviços. Há o caso específico dos trabalhadores das autarquias que dão as aulas no seu horário de trabalho, mas que se ofereceram para serem professores. Neste caso é difícil definir o seu *status*, dado que são remunerados porque é durante o horário de trabalho, mas são voluntários porque se oferecem, agem espontaneamente, de livre vontade. Os dados do Q4 reforçam esta afirmação, das 105 respostas recebidas 86,7% são voluntários, 4,8% são voluntários com ajudas de custo e 8,6% são remunerados.
- 26,8% dos professores são alunos, o que indica que continua a tradição, muito própria das US, dos alunos serem professores e vice-versa.
- A grande maioria (89,9%) indicou que gostaria de ter alguma formação específica para ser professor numa universidade sénior.
- Em relação à prática de voluntariado, 32,8% respondeu que também é voluntário noutra instituição.

Aspetos positivos e negativos do voluntariado nas US, expresso pelos professores:

- a) “Contacto com as pessoas que ensino e o constante apreender com os alunos.”
- b) “O lado mais positivo é o carinho e o reconhecimento dos seniores.”
- c) “A mais positiva é a forma atenta e interesse que os alunos revelam nas minhas aulas, o lado menos positivo é o trabalho de preparação das aulas.”
- d) “Em termos positivos é uma constante aprendizagem que também nós, formadores, obtemos ao sermos voluntários e ver a constante evolução dos alunos.”
- e) “O lado positivo é poder contribuir para que os alunos tenham um envelhecimento mais ativo. O lado negativo é a dificuldade que tenho em conciliar a vida profissional com a aula da universidade.”
- f) “Mais positivo, a partilha e entrega dos alunos, a boa disposição e predisposição para fazer, ser e estar. O lado negativo por vezes a falta de recursos.”
- g) “Destaco como fator positivo o facto de poder continuar a fazer algo de que sempre gostei, sendo ao mesmo tempo útil a outros. A heterogeneidade dos

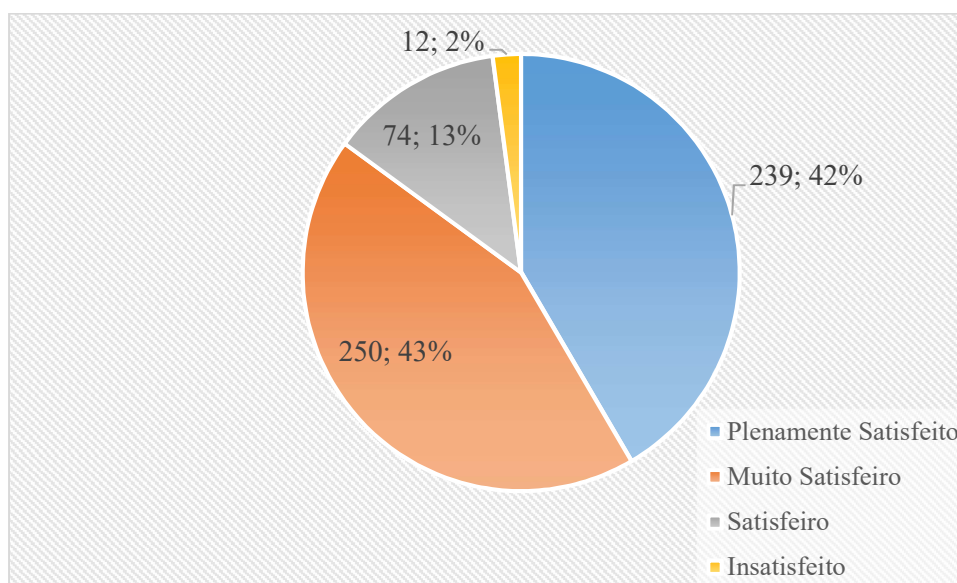
grupos com que tenho trabalhado dificulta, por vezes, a escolha das estratégias de funcionamento mais adequadas para todo o grupo de trabalho.”

De uma forma geral os aspetos mais positivos mais destacados foram a relação com os alunos; o poder ensinar; aprender com os alunos; o ambiente e a dinâmica da US; sentir-se realizado e útil; o interesse dos alunos e a partilha de conhecimentos.

Os aspetos mais negativos realçados foram (muitos não indicaram aspetos negativos): conjugar horários da aula com a vida profissional; as poucas condições/recursos de (algumas) US; os grupos heterógenos; o desinteresse de alguns alunos e a rivalidade/disputa entre algumas pessoas.

Na questão relativa à satisfação do voluntário na universidade, os dados não deixam dúvidas, com 41,2% dos inquiridos a indicar “Plenamente satisfeito” e 43,1% “Muito Satisfeito” e apenas 2,1% a expressar insatisfação, o que vai de acordo com grande parte dos estudos e comentários mencionados anteriormente, em que os voluntários falam sem qualquer tipo de restrições do seu contentamento ao realizar esta atividade (gráfico 36).

Gráfico 36 – Grau de satisfação em ser professor voluntário nas US



Fonte: Autor

Foram analisadas as categorias de género, situação profissional, idade, horas de aulas semanais, anos de serviço, como começou como professor, se é aluno não e qual o motivo por que escolheu ser professor voluntário.

Fazendo a correlação entre estas categorias estudadas e o grau de satisfação dos professores, e tendo em consideração que das quatro respostas possíveis duas representam 85% (separadas entre elas por 1%) e uma 2% (insatisfeito), é fácil concluir que não iremos encontrar grandes diferenças entre as categorias.

Os resultados obtidos foram os constantes na tabela 80, não incluímos os dados de “Insatisfeito” por não serem relevantes estatisticamente (< 2%).

Tabela 80 – Relação entre o grau de satisfação e as diversas categorias

Grau de Satisfação (%) / Categoria	%	Plenamente Satisfeito (PL) Média 42%	Muito Satisfeito (MS) Média 43%	PS + MS Média 85%	Satisfeito Média 13%
Homem	34,6	43,2	39,2	82,4	14,6
Mulher	65,4	40,7	45,7	86,4	12

Trabalhador	52,7	43,9	42,2	86	11,9
Reformado	38,8	38,6	45,3	84	13,9
Desempregado +	8,5	44,2	38	82,3	16,4
Estudante					
20-30 anos	9	41,6	43,5	85,1	12,9
31-40	20,7	40,3	42,9	88,5	15
41-50	15	45,3	43	83,2	11,6
51-60	17,7	46	37,2	83,3	14,7
61-70	30,4	37,1	47,4	84,6	13,7
Mais de 71	7,1	39	46	85,4	12
1 hora por semana	41,2	39,7	43	82,7	15,2
2 horas	32,5	44,9	41,7	86,6	11,2
3 horas	13	37,3	50,7	88	9,3
4 horas	13,2	43,4	42,1	85,5	13,2
< de 1 ano como professor	25,4	37	47,3	84,2	14,4
2 anos	24,5	47,5	35,5	83	13,5
3 anos	15,5	41,6	44,7	88,8	9
> de 4 anos	34,6	40,7	44,7	85,4	13,1
Convidaram-me	68,3	45,9	40,5	86,4	12
Ofereci-me	29,2	32,6	51,9	83,3	14,1
Através do site da RUTIS	2,6	41,7	41,7	83,3	8,3
Sou aluno	26,8%	42,8	42	84,8	12,8
Não sou aluno	73,2%	38,3	47,4	85,7	13
Sou professor porque:					
Gosto de ensinar	27,7	40,5	45,9	86,7	12,2
Quero ajudar os outros	18,5	44,3	43,1	87,4	11,4
Sentir-me útil	15,3	34,5	50,7	85,2	13,8
Tenho tempo livre	5,7	32	45,3	77,3	20
Outro	2,6	45,7	31,4	77,1	5,71

Fonte: Autor

Da observação destes dados vemos que nenhuma das categorias tem especial relação com o grau de satisfação em ser professor voluntário nas US. A única em que se nota uma ligeira alteração é na razão por que decidiu ser professor voluntário, quando a resposta é “ter tempo livre” ou “outra”, o grau de satisfação foi a menor encontrada (77,3% e 77,1% no somatório PS+MS) e 20% no “Satisfeito” para “Ter tempo livre”, o maior valor encontrado.

Estes dados reforçam a ideia que a razão/motivo pela qual a pessoa realiza o seu voluntariado tem influência no seu grau de satisfação posterior. Se as causas do voluntariado forem mais altruístas e benévolas, o resultado será melhor para o voluntário e com consequência no beneficiário final.

Não foram encontradas diferenças significativas entre os professores voluntários que responderam que também eram voluntários noutras organizações (Somatório PL+SM de 84,9% para não voluntários noutros locais e 83,8% para os só voluntários na US, e somatório S de 13,7% e 15,4%, respetivamente).

No geral os valores mais altos e mais baixos encontrados foram no PS (46% na idade entre os 50-60 anos, 32% tenho tempo livre); no MS (51,9% em ofereci-me e 31,4% na outra razão para ser voluntário); S (20% no tenho tempo livre e 5,7% no outro para outra razão) e no I (17,1% no outro para outra razão e 0% no 41-50 anos).

Na questão relativa à “Principal motivação para dar aulas na universidade sénior”, os resultados voltam novamente a estar ligados à motivação intrínseca, quando 65,6% respondem como justificação o “gosto de ensinar” seguindo-se o item “ajudar as outras pessoas” com 36,8%.

Na tabela 80 os voluntários responderam à escala VMS, considerando o seu trabalho voluntário do último ano letivo. As afirmações estão dispostas seguindo quatro subescalas (com 3 itens cada uma) que avaliam: a motivação externa (ex.: “Para obter a aprovação das pessoas”), motivação interna (ex.: “Porque me faz sentir orgulhoso e uma pessoa de valor”), a motivação de identificação (ex.: “Porque o voluntariado tornou-se uma parte fundamental daquilo que sou”), e a intrínseca (ex.: “Pelo prazer que sinto ao fazer voluntariado nesta organização”).

Relativamente aos resultados da VMS, os seus valores médios variam entre um mínimo de 1,28 (item 1, DP=2,29) e 5,86 (item 12, DP=1.31), evidenciando dispersão nas respostas dadas aos vários itens, o que se confirma com o desvio padrão que apresentam valores superiores à unidade. A amplitude das respostas variou entre o

mínimo de 1 e o máximo de 7, sendo que todos os itens registaram os limites possíveis da escala de resposta.

A motivação intrínseca foi a subescala que mais se evidenciou, os dados apresentados mostram que mais de 70% afirmam que “Têm prazer ao fazer voluntariado” e que é “Verdadeiramente importante fazê-lo enquanto pessoa” (68%).

Podemos ainda afirmar que apesar da população-alvo ser distinta, tendo em comum serem voluntários, o estudo de Martins (2013, p. 178) tem um resultado quase idêntico aos resultados obtidos neste estudo.

Concluimos que a motivação intrínseca é a motivação que intervém de forma clara ao nível da relação entre voluntariado e bem-estar, nomeadamente na satisfação com a vida (Martins, 2013). Resultados que vão ao encontro do estudo de Ferreira (2012), em que a análise da satisfação dos voluntários revela que a categoria que obtém valores mais elevados é a motivação/ satisfação intrínseca (tabela 81).

Tabela 81 – Análise às perguntas 1, 7, 8 e 12 da Volunteer Motivation Scale

Itens do VMS	Média (Ponderada)	Desvio Padrão
1. Para ter a aprovação das pessoas.	1,28	2,29
7. Porque sinto que é verdadeiramente importante para mim fazê-lo enquanto pessoa.	5,71	1,13
8. Porque fazer voluntariado tornou-se uma parte fundamental daquilo que sou.	4,92	1,0
12. Pelo prazer que sinto ao fazer voluntariado nesta organização.	5,86	1,31

Fonte: Autor

Estes resultados são coincidentes com os artigos que tínhamos consultado antes. Num exercício teórico e se quiséssemos quantificar o valor do voluntariado nas universidades seniores, podemos indicar que este se situa entre os 9 e 10 milhões de euros anuais, de acordo com os cálculos da tabela 82.

Tabela 82 – Valor financeiro do voluntariado dos professores das US

Voluntários	N.º	Valor/hora	Total mensal	Total anual
Voluntariado dos dirigentes	a) 368 US - 1.030 pessoas	b) 8,6€	8,6 € x 1.030 pax x 32 horas = 283.456 €	283.456 x 10 meses = 2.834.560€
Voluntariado dos professores	c) 6.790	c) 15€	15€ x 2 horas x 4 semanas x 6.790 pax = 814.800 €	814.800 x 8 meses = 6.518.400 €
Valor total do voluntariado				9.352.960€

a) Calculando que 70% das US são associações, as restantes 30% são autarquias e que cada associação tem 4 pessoas nos órgãos sociais com funções executivas. Ver caracterização das US.

b) Valor calculado com base nos salários pagos nas IPSS, para 2019, para os administradores (1.219€ mês, 8,6 €/hora). Se cada dirigente trabalhar 32 horas por mês (INE, 2019).

c) Calculando que 90% são voluntários, dá 6.790 pessoas para uma média de 2 horas por semana de acordo com o inquérito de 2016, 32 semanas por ano (de setembro a junho, com férias). Tendo por orientação o valor/hora para formadores do IEFP que é de 15 euros para os níveis de qualificação de 1 a 4⁸⁹, até ao 9.º ano.

Fonte: Autor

Podemos acrescentar aos nossos dados os valores citados por Formosa (2014): “O valor económico das U3A tem sido eficientemente avaliado por Swindell que, em vez de deixar o registo do voluntariado falar por si, calculou uma figura monetária real para o trabalho que os voluntários da terceira idade doam para muitos setores das UTI da Austrália e Nova Zelândia. Seus cálculos são de Aus⁹⁰ \$ 21 milhões (12,9 milhões de euros) e Aus \$ 1,9 milhões (1,16 milhões de euros) para os U3A da Austrália e Nova Zelândia, respetivamente” (Swindell *et al.*, 2010).

Concluindo, o voluntariado dos dirigentes e dos professores é fulcral para a criação e continuação das US portuguesas, sem este trabalho livre e desinteressado era impossível às US chegarem a “quase” todo o lado e a todos os que querem aprender.

⁸⁹ Deliberação n.º 77 do Conselho Diretivo do IEFP, IP, de 30/05/2017.

⁹⁰ A um câmbio de 0.61 Aus \$ para 1 €.

1.6 – Q4 (alunos, professores e peritos)

Para complementar este trabalho e como a maioria dos professores indicou que gostaria de ter mais conhecimentos sobre pedagogia sénior, acrescentamos um conjunto de três inquéritos que fizemos a especialistas, alunos e professores são US sobre as características que na ótica destes um bom professor para seniores deve ter.

Grupo 1) Peritos

Ao grupo constituído por 18 peritos fizemos esta primeira pergunta “O que considera mais importante para ser um bom professor numa universidade sénior?”.

A “empatia” foi claramente a palavra mais indicada, seguida de “compreensivo” e “motivar”, que estão muito relacionadas com a primeira. Foram sobretudo palavras de relação, de afeto (figura 30). Ver apresentação destes peritos no anexo XVII.

Figura 30 – Nuvem de palavras referentes à resposta à 1ª pergunta



Fonte: Autor

As respostas completas à primeira pergunta (“O que considera mais importante para ser um bom professor numa universidade sénior?”) foram:

-
- 1 – a disponibilidade relacional; 2. Tratar e gerir alguma/eventual gerontofobia; 3. conhecer de forma acurada os défices inerentes ao envelhecimento, substancialmente a nível neuro-sensorial e endócrino-metabólico; 4. conhecer e usar/aplicar as metodologias ativas em
-

gerontologia: sala de aula invertida, *design thinking*; contrato de (auto)aprendizagem; a atividade física na aula; a música e a arte a propósito de todas as matérias científicas...

- A capacidade de relacionamento interpessoal, sobretudo a empatia, no sentido de estar receptivo à diversidade da experiência de vida dos alunos.

- Ser paciente e compreensivo, dado que cada pessoa tem o seu ritmo de aprendizagem.

- Boa didática aplicada às demandas dos alunos, isso inclui ter ESCUTA.

- Considero que é essencial respeitar a individualidade dos alunos seniores, reconhecendo as suas potencialidades e as suas fragilidades. Só dessa forma podemos respeitar o seus ritmos e os seus interesses.

- Criatividade e dedicação

- Criar relação.

- Disponibilidade e empatia. Capacidade de adequar conteúdos a turmas relativamente heterogéneas

- Dominar a temática a abordar e boas competências de comunicação.

- Empatia

- Empatia

- Entender as necessidades de cada indivíduo sénior.

- *Que imparta su experiência profesional en las materias que ha desarrollado su vida laboral*

- Saber estimular

- Saber o que os alunos seniores gostariam de desenvolver dentro da temática para a qual foi solicitado

- Ter alguma formação em formação/educação de adultos e, de preferência, de adultos idosos

- Ter experiência direta de cuidar de seniores!!ter um elevado autoconhecimento!! Ter um elevado índice de empatia e compaixão.

- Ter vocação para trabalhar com pessoas mais velhas, vontade de partilhar e aprender com os outros; ter paixão por aquilo que vai ensinar, ser bem-disposto; saber gerir grupos.

- Agir, pelo facto de serem adultos, de acordo com princípios próprios da educação de adultos

À segunda pergunta (“Que conselhos daria a uma pessoa que começa agora a dar aulas a seniores?”) as principais respostas foram: dar pouca teoria e muita prática; tirar proveito dos conhecimentos e experiência deles; respeitar o tempo de cada um; estar motivado para aprender e ensinar.

As respostas completas à segunda pergunta foram:

Não se perda em teorias!! O foco tem que ser a prática!! Faça estágios de observação em estruturas residenciais de idosos!!! Não fale do que não experienciou!!!

1. Sinta-se como se. Sinta-se sénior e pense a respeito disso!: circule pela cidade..., observe os *gadgets* e aparelhos à sua volta..., observe os futuros afetos (verdadeiros) que tem e que pensa poder manter...; sinta os seus próprios potenciais de vida no corpo e pense (se conseguir) no que e como se sentiria ao constatar o seu declínio...; 2. Valorize com ternura a capacidade de viver a solidão. pense e situe um momento algo longo em que ficou (não por opção) ou se sentiu só. Como se lembra de gerir a sua solidão? Quem ou o que lhe fez mais falta? Alguma vez ficou 2 dias inteiros sem ouvir uma voz humana que não a sua? Como se sentiu? 3. Reúna temáticas interessantes, alegres, atrevidas e entusiasmantes: crie caminhos na *net* para os seniores percorrerem; ensine-os e acompanhe-os a fazer isso; 4. Faça gestão do seu mundo emocional e faça educação emocional: execute e incorpore no seu *continuum* técnicas de relaxação emocional, de respiração relaxante e energizante. Agora partilhe isso nas aulas com os seus seniores! Em que aula? Em todas. Desde que eles queiram ou pelo menos aceitem...5. Desista de lhes dar aulas... seleccione temas e estratégias e vivam o mundo da gerontologia! Permita-lhes respeitosamente seleccionar o que e como querem abordar o que entenderem... e agora seja suficientemente bom comunicador para desencadear uma sinfonia, fazendo de cada Ser uma ferramenta/instrumento e juntos construirão uma orquestra pedagógica.

Boa disposição e boa comunicação.

Compreender os motivos pelos quais os alunos se inscrevem na disciplina.
Estar consciente de que é um espaço de partilha mútua de conhecimentos.

Conhecimento gerontológico e empatia.

Diria que irá aprender muito com eles. Possivelmente ficará surpreendido.

Gostar do que faz.

Muito amor e dedicação.

Objetivos pedagógicos moderados

Preparación del temario a impartir y utilizar todos los medios actuales de comunicación TICs, PowePoint etc. Exponer sus experiencias personales sobre los temas que esta impartiendo . Ser comunicador y demostrar prácticamente si es posible su aportaciones en clase, con salidas a las industrias o entidades donde se desarrollan las actividades que esta impartiendo.

Preparar a sessão/aula de forma mais aberta e participativa. Incluir a possibilidade de ter alguém na plateia/turma que domine melhor o tema.

Preparar-se para trabalhar com adultos idosos.

Procure conhecer as pessoas que estão consigo: as suas motivações, expectativas e interesses. Não parta do princípio de que são todos iguais.
Que ganhe os alunos do ponto de vista afetivo.
Que tenha noção que os seniores querem aprender.
Saber motivar, aproveitar o melhor de cada um, reunir consensos.
Sugiro valorizar cada pessoa e os saberes que ela tem também para partilhar; promover um ambiente simpático, acolhedor e rico em desafios de aprendizagem diversos; utilizar metodologias andragógicas, não formais e colaborativas, por forma a promover o bem-estar, a alegria de aprender, as relações interpessoais e um sentimento de pertença a uma comunidade de aprendizagem.
Tenha empatia e verá como é gratificante essa simbiose de conhecimento.
Ter disponibilidade para as aulas e responsabilidade, isso inclui planejar suas aulas e não apenas despejar conteúdos sem plano prévio.

Grupo 2) Professores

Foram inquiridos os professores/animadores em US. O convite para responderem foi público e feito na página do Facebook da RUTIS. Evitamos usar os *e-mails* dos professores usados no Q3 para alcançarmos respostas de outros professores. Responderam 105 professores. Ver anexo IX.

Podemos dividir os resultados à primeira pergunta – “O que considera mais importante para ser um bom professor numa universidade sénior?” – em dois grupos, termos associados à parte técnica (34 referências) e à parte afetiva (34 referências). Desta distribuição podemos considerar que os professores consideram igualmente importante as duas componentes. As cinco palavras mais referidas foram as constantes na tabela 83.

Tabela 83 – Palavras mais vezes referidas pelos professores

Palavras	Área	N.º de vezes
Conhecimentos	Técnica	21
Partilha	Afetiva	18
Capacidade	Técnica	13
Disponibilidade	Afetiva	9
Empatia	Afetiva	7

Fonte: Autor

Algumas das respostas dos professores foram:

Saber socializar com os alunos e levá-los a interagir.

Capacidade na área escolhida, boa comunicação.

Conhecimento científico sólido, disponibilidade para ouvir os alunos, sensibilidade para interagir com este público-alvo.

O mais importante para mim é o espírito de partilha, partilha de saberes, experiências. Damos o que temos de melhor ao outro. Há um autor que diz "A beleza das pessoas está na capacidade de amar e encontrar no próximo a continuidade do seu ser", ora ser professor é uma forma de amar o meu semelhante. É dando que se recebe.

É a relação professor aluno, e ter o cuidado de levar a aula preparada...

Conhecimentos e dedicação ao outro. É muito importante ter a capacidade e a paciência para respeitar a condição de cada aluno, mantendo-os interessados e motivados.

Estar disponível, boa vontade em partilhar o que sabe e mente aberta para aprender com os alunos

Preparação cuidada das aulas, adaptação dos materiais a utilizar aos interesses dos participantes, bem como a atualização de conteúdos a abordar. O ajuste de estratégias sempre que se perceber a necessidade de voltar a abordar assuntos já tratados.

Em relação à segunda pergunta – “Que conselhos daria a uma pessoa que começa agora a dar aulas a seniores?” – duas palavras sobressaíram: “paciência” (referida 20 vezes) e “ouvir” (referida 14 vezes), seguidas de duas palavras relacionadas com o fator técnico, “conhecimentos” e “saber” (mencionadas 11 vezes cada). Surgiu muitas vezes também a ideia de “aprender com os alunos”, das US serem um espaço de partilha e não de apenas de comunicação unilateral do professor. Novamente, prevaleceu a importância do relacionamento no ensino.

Algumas das respostas dos professores a esta pergunta foram:

Muita paciência.

A partilha de conhecimentos e saberes a todos enriquece.

Ser paciente.

O mais importante nestas aulas é o elo que se cria entre os seniores e a partilha de experiências.

Uma universidade sénior é acima de tudo um local de partilha de saberes.

Os alunos devem de ser o foco principal do trabalho, a matéria é importante, mas a empatia é fundamental.

O máximo possível de abertura e escutar muito bem o que os alunos nos transmitem.

Aproveitar ao máximo a sabedoria, os conhecimentos e as experiências de vida dos alunos e alunas seniores...

Partilhar os seus conhecimentos, sabendo sempre ouvir os outros ...

Por fim na última pergunta – “Quais são as principais dificuldades em dar aulas a seniores?” – os problemas mais mencionados foram a heterogeneidade dos grupos, pessoas com níveis muito diferentes de conhecimento na mesma sala, uma certa dificuldade de compreensão dos seniores e algum absentismo dos alunos. Saliente-se que vários professores indicaram não sentir dificuldades.

Algumas das respostas dos professores a esta pergunta foram:

Diferença de idade do grupo de alunos, dificulta a promoção de atividades no exterior.

Nenhuma.

Aulas com muitos participantes e absentismo elevado.

Não há dificuldades se tivermos em consideração as características específicas dos alunos e a filosofia destas universidades.

A destreza e a capacidade de compreensão que por vezes já não é a mais adequada.

Sinceramente, não sinto dificuldades, apenas um grande prazer e satisfação.

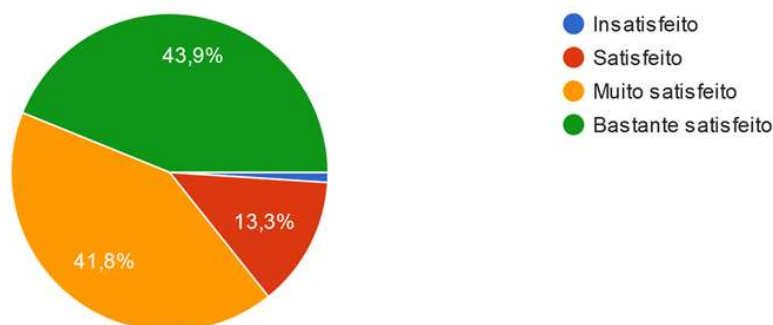
O desnível abismal entre os alunos.

Diversidade dos grupos e das turmas

A irregularidade nas presenças dos alunos. Dificuldades em partilhar documentos por via digital.

De destacar o grau de satisfação destes professores com a sua função de professor voluntário (85,7% plenamente ou muito satisfeitos, bastante idêntico ao obtido por nós no Q3, como se ilustra no gráfico 37.

Gráfico 37 – Grau de satisfação dos professores consultados



Fonte: Autor

Em suma, os 105 professores inquiridos salientaram a afetividade no relacionamento como o aspecto mais importante para o ensino nas US, seguido de possuir conhecimentos técnicos no(s) assunto(s).

Grupo 3) Alunos

Foram inquiridos os alunos das US. O convite para responderem foi público e feito na página do Facebook da RUTIS. Evitamos usar os *e-mails* dos alunos usados no Q2p para alcançarmos respostas diferentes. Responderam 145 alunos. Ver anexo X.

Podemos dividir os resultados à primeira pergunta – “Enquanto aluno, o que considera mais importante para ser um bom professor numa universidade sénior?” – em dois grupos, termos associados à parte técnica (38 referências) e à parte afetiva (44 referências), devemos ainda incluir a palavra “comunicação” (22 vezes) que podemos considerar ser técnica ou afetiva. Tal como na opinião dos professores, temos quase o mesmo peso das componentes técnica e afetiva, com uma ligeira vantagem desta última. As seis palavras mais referidas foram as constantes na tabela 84.

Tabela 84 – Palavras mais vezes referidas pelos alunos

Palavras	Área	N.º de vezes
Conhecimentos	Técnica	38
Comunicar	Afetiva/Técnica	22
Paciência	Afetiva	14
Partilhar	Afetiva	14
Disponibilidade	Afetiva	9
Empatia	Afetiva	7

Fonte: Autor

Algumas das respostas dos alunos a esta pergunta foram:

Para além de ensinar o que sabe, é um amigo, um companheiro. Gosto dos meus professores.

Ter conhecimentos, saber comunicar, ter sentido de humor, definir algumas regras, não subestimar a literacia dos alunos, evitando a autopromoção sistemática. Respeitar para ser respeitado.

Compreender o aluno, ser claro nas explicações e ter uma convivência de amizade.

Ter conhecimentos e saber transmiti-los.

Gostar de partilhar os seus conhecimentos, com boa disposição e simplicidade.

Ensinar sem pressão. Estou numa Universidade Sénior, pretendo saber mais, mas de forma descontraída, sem pressão.

Alunos e professores são a mesma realidade. Não me considero aluno nem os outros professores. Não vou a aulas, vou a palestras, seminários, etc., onde aprendo e ensino.

Capacidade de comunicação, afabilidade, alguma humildade e claro alguns conhecimentos sobre os temas a apresentar.

Saber que um grupo heterogéneo em interesses e experiências será sempre um desafio que requer paciência, conhecimento e será um desafio.

Em relação à segunda pergunta – “Enquanto aluno, que conselhos daria a uma pessoa que começa agora a dar aulas a seniores?” – duas palavras sobressaíram claramente “paciência” (referida 40 vezes) e “conhecimento” (referida 14 vezes). De referir que “paciência” também foi o termo mais mencionado pelos professores.

O que foi mencionado também várias vezes pelos alunos foi o apelo aos professores para não os tratarem como crianças.

Algumas das respostas dos alunos a esta pergunta foram:

Para terem calma e paciência.

Que vá de espírito aberto, e seja compreensivo com as pessoas de mais idade.

Que tem de se consciencializar de que vai dar aulas a seniores e não a crianças!

Preparar as aulas e saber comunicar, respeitando os vários níveis de conhecimento que encontra e não pensar que vai dar aulas a "velhinhos". Não é essa a realidade. Ainda, definir regras de salutar convívio e respeito desde a primeira aula – telemóveis no silêncio, evitar atrasos por sistema, não permitir conversas laterais na aula ou linguagem menos própria – mantendo sempre o bom senso.

Esteja à vontade e comunique os seus saberes com tranquilidade e humildade. Faça parte do conjunto sem superioridades ou manias. Não esquecer que grande parte dos alunos se calhar já foram também professores.

Muita compreensão, paciência e dedicação com os alunos .

Muito amor à causa, muita compreensão e muita paciência, pois desde a idade até aos feitos a disparidade é muita entre os alunos.

Dar a aula com saber, mas sobretudo com simpatia e respeito pelas capacidades de cada aluno.

Que tenha a capacidade de se envolver com pessoas de faixas etárias algumas vezes muito diversas.

Em conclusão, as respostas dos três grupos (peritos, professores e alunos) são muito semelhantes no que consideram ser mais importante para dar aulas a seniores. Há nitidamente dois fatores relevantes, o ter conhecimentos (saber técnico) e a relação (o saber ser/estar) e, entre estes dois, a relação, o afeto é o mais determinante para se ser um bom professor das US. E dentro do afeto, a paciência e a empatia foram as palavras mais mencionadas. A paciência assume um papel significativo porque estamos a trabalhar com um grupo etário que é muito diverso nas próprias idades e sobretudo nos seus níveis de conhecimento, assim como já tem algumas dificuldades/limitações na sua capacidade de aprender.

Parafraseando Nóvoa (2008)⁹¹, “Podem inventar tecnologias, serviços, programas, máquinas diversas, umas à distância outras menos, mas nada substitui um bom professor. Nada substitui o bom senso, a capacidade de incentivo e de motivação que só os bons professores conseguem despertar. Nada substitui o encontro humano, a importância do diálogo, a vontade de aprender que só os bons professores conseguem

⁹¹ <http://olhodefogo.blogspot.com/2008/11/professores-de-luto-e-em-luta-117.html>

promover”. Outro ponto importante é a participação ativa dos seniores no processo de aprendizagem, privilegiando a prática, em vez de apenas teoria.

Podemos reter que o importante é que “Os formandos [seniores] é que definem o que querem aprender” como aclama Haro (2003, referido por Pinto, 2008) e ainda Lirio e Morales (2011, p. 159) que afirmam que "os idosos aprendem através da construção ativa de conhecimento, isto é, participando”.

Para Escuder-Mollon, Esteller-Curto e Luis Ochoa (2014) “Quando as necessidades básicas estão cobertas, a QV pode ser influenciada pela educação. Em todas as pesquisas, os alunos concluíram que o professor e os seus colegas de classe têm o maior efeito na sua QV. Os alunos afirmaram que os cursos e as pedagogias não eram tão importantes quanto o professor. Em entrevistas qualitativas, os alunos não foram capazes de distinguir entre pedagogias, e assumiram que às vezes escolhem os cursos e as atividades de acordo com o professor, não o conteúdo. Em conclusão, o fator mais importante para melhorar a QV de um aluno é o professor, independentemente da pedagogia e o conteúdo do curso. Os alunos, portanto, têm professores favoráveis. em vez de temas favoráveis. A forma como o professor comunica e transmite o seu assunto, motiva os alunos e encoraja constantemente a sua melhoria pessoal é o principal fator que afeta o aumento da qualidade de vida entre os alunos.”

Cachioni, Ordóñez, Batistoni e Lima-Silva (2015) referem que “as metodologias utilizadas [nas UNATIS] determinam o sucesso ou fracasso de uma atividade, bem como no desempenho intelectual do idoso. Sob essa perspectiva, os professores/monitores sugerem a pedagogia participativa problematizadora como arcabouço teórico para facilitar o aprendizado dos alunos-idosos. Durante o processo educacional, deve-se encorajar uma apropriação ativa e crítica, em vez do acúmulo estático de conhecimento por parte dos idosos. Os conteúdos discutidos precisam ter significado e relevância para os alunos” (p. 100) e que “Autores como García (1998), Nicola (1999) e Cachioni (2002) verificaram em seus estudos que conhecer as características próprias dos idosos ajuda a melhorar as relações interpessoais, possibilita a compreensão de suas atitudes, permite explorar melhor seu potencial, favorece a integração e o crescimento; o diálogo se estabelece quando há uma relação horizontal, empática, em que todos se colocam como sujeitos do processo, passíveis de ensinar e de aprender; a valorização do idoso é fator preponderante para o estabelecimento de ações mais críticas, reflexivas e participativas.

O afeto, o carinho, a consideração e a solidariedade dos professores favorecem sua aceitação no grupo e ajudam, significativamente, no desenvolvimento dos trabalhos e na

elevação da autoestima dos idosos; os idosos, quando valorizados, são altamente produtivos e criativos; as pessoas mais aceitas aprendem a se autovalorizar e manifestam comportamentos que expressam felicidade, saúde mental e adequação social; as relações sociais tornam-se mais positivas quando o idoso passa a compreender a importância de sua experiência, vivendo plenamente as tarefas próprias de sua etapa vital” (pp. 97-98).

Outras duas ideias que podemos reter deste inquérito é que os alunos não querem ser tratados como crianças, são adultos com uma grande experiência de vida e os professores têm de saber utilizar isso nas aulas e, no mesmo sentido, as US são locais de partilha e o professor deve evitar “ver-se” como o único detentor do saber.

CAPÍTULO 4

LIMITAÇÕES, DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

Dificuldades, limitações e linhas de investigação futuras

Deparamos ao longo da investigação com algumas dificuldades e limitações que passamos a enunciar:

- Escolha e definição da terminologia a utilizar. Os diferentes autores, nomeadamente estrangeiros, usam diferentes terminologias para envelhecimento ativo, sénior, reformado, QV, ALV, depressão ou autoestima, o que pode originar falhas na interpretação, confusão de termos e incertezas na correlação de dados.
- Incoerência em alguns valores estudados, que variam conforme as fontes estudadas.
- A recolha dos inquéritos é sempre limitada pela vontade dos inquiridos quererem responder, o que se traduz por um número menor de respostas do que as inicialmente idealizadas.
- Depois dos inquéritos serem aplicados, estamos limitados ao que os indivíduos responderam.
- Os inquéritos, por serem anónimos, não nos permitem *a posteriori* qualquer esclarecimento, caso existam dúvidas nas respostas. Neste estudo, deu-se a possibilidade de os alunos escreverem o seu *e-mail*, de forma facultativa. No entanto, esse recurso não foi utilizado para pedidos suplementares de informação. Será usado no futuro para enviar as conclusões deste estudo.
- O uso de inquéritos pode originar erros nas respostas por interpretação incorreta das perguntas, por desconhecimento dos termos, por cansaço ou por desinteresse/desmotivação dos inquiridos.
- O preenchimento dos inquéritos *online* impede que os inquiridos esclareçam as suas dúvidas na hora, caso as tenham, o que pode originar erros nas respostas às perguntas. Pode ainda originar respostas por terceiros.
- A definição de critérios e indicadores a utilizar no inquérito, que podem ser dúbios, podem não ser totalmente esclarecedores ou induzir em erro.

- A escolha da amostra que pode incidir mais num determinado grupo etário, económico ou de escolaridade em detrimento de outro, originando distorções nos resultados.

Como pistas de investigações futuras ao universo das US sugerimos estudar mais profundamente a relação entre os alunos seniores e o consumo de medicação antidepressiva; analisar e caracterizar os dirigentes e coordenadores das US; descobrir como cativar mais homens; realizar um estudo longitudinal que avalie o aluno antes de entrar na US e após algum tempo de a frequentar, e estudar mais pormenorizadamente o método pedagógico mais adequada para os mais velhos.

Discussão

O presente trabalho tinha inicialmente três grandes objetivos:

- 1 – Conhecer de forma estruturada o movimento das US.
- 2 – Caracterizar os alunos seniores em Portugal.
- 3 – Saber como as US influenciam a vida dos alunos.

Sendo um dos objetivos primordiais do estudo, conseguimos desvendar o número de US existentes em Portugal, que são 368, mais 3 em constituição à data, das quais 298 estão registadas na rede, encontramos 61.974 alunos seniores e 7.544 professores voluntários.

No capítulo II elaboramos as nossas perguntas. Depois de realizados os estudos, podemos agora confirmar essas suposições.

Pergunta 1 – As universidades seniores foram criadas pela sociedade civil?

Sim. A maioria (67%) das US é criada pelo movimento associativo (associações, cooperativas, clubes e fundações) e as primeiras dez US foram criadas exclusivamente por associações. Em 2002, o número de US autónomas, que não estavam inseridas noutra organização, representavam 30% de todas as US, valor que baixa para 5% em 2019. Nota-se nos últimos anos um aumento da importância das US públicas, sendo estas as principais impulsionadoras da criação de novas US. Entre 2016 e 2019, 45% das novas US são públicas.

Pergunta 2 – As universidades seniores públicas são diferentes das criadas pelas associações?

Sem confirmação. Nos itens principais (média de alunos e de professores, valor das mensalidades, número de profissionais, atividades e polos) os indicadores são semelhantes, as diferenças surgem na direção de topo, nos principais problemas sentidos e nas instalações utilizadas. No cômputo geral, as US públicas e as US associativas são muito semelhantes no seu funcionamento, oferta formativa e nos serviços que oferecem aos alunos.

Pergunta 3 – As universidades seniores funcionam essencialmente com professores voluntários? E estas são do agrado destes?

Sim. Todas as bases de dados consultadas e os nossos inquéritos (Q3 e Q4) indicam que entre 85 a 95% dos professores são voluntários. Os resultados do nosso inquérito Q3 e Q4 indicam que os professores se sentem muito bem a ministrar aulas nas US, com menos de 2% a sentirem-se insatisfeitos e com 50,5% a estarem a colaborar há mais de 3 anos com a US, o que também é sinal de satisfação.

Pergunta 4 – Quais são as motivações dos alunos?

As principais motivações dos alunos são no domínio do saber (aumentar os conhecimentos, aprender, viajar e partilhar experiências) e no domínio do estar (conviver, conhecer pessoas e diminuir o isolamento). “Os benefícios que dizem retirar desta participação [IPL 60+] parecem ser essencialmente de cariz individualista. As pessoas procuram aprender e atualizaram-se para daí retirarem benefícios pessoais e não se distanciarem das gerações mais novas” (Pimentel e Faria, 2016, p. 125). Formosa (2014) afirma também: “Em outras palavras, para muitos membros da U3A, não é ‘aprendizagem’ como tal que os motivou a inscreverem-se e a continuar a participar, mas a ‘pura diversão’ que acompanha tal atividade. Isso ocorre porque as U3A são tipificadas por um senso de vitalidade e dinamismo que vai além do que normal num centro de educação de adultos normal.”

Pergunta 5 – As universidades seniores têm influência na perceção do estado de saúde do aluno?

Sim, já que 62,3% dos alunos em Portugal e no Brasil revelam sentirem-se melhor, do ponto de vista de saúde, após a frequência da US. O facto de as US oferecerem aulas

de desporto e motricidade (são as disciplinas com mais alunos em 2019) e de saúde também contribui para esta perceção. Todos os alunos das UTI fazem alusão ao contributo das UTI para o seu bem-estar, bem como a manutenção do mesmo. Machado e Medina (2013b) nos seus estudos referem que a permanência dos seniores nestas instituições educativas também contribui para o seu bem-estar físico, psicológico, emocional e cognitivo-mental, bem como para a realização pessoal. “Sem esquecer que estas instituições promovem a sociabilidade, bem-estar e a realização pessoal de quem as frequenta, bem como uma perceção otimizada de si próprio, do seu papel social e do envelhecimento” (Machado e Medina, 2013b, p.151).”. Afirmam ainda “Concluimos no nosso estudo quantitativo (Estudo 1), que os alunos seniores da Universidade dos Açores apresentam níveis elevados de bem-estar psicológico e qualidade de vida e níveis moderados de satisfação com a vida. Estes resultados estão em consonância com os obtidos por Medeiros e Ferreira (2008, 2011)” (Ribeiro, E, 2015, p. 112).

Vários estudos aplaudem as U3As por proporcionarem benefícios diretos à saúde dos seus membros (Sonati *et al.*, 2011; Swindell, 2012, citado por Formosa, 2014, p. 49).

Pergunta 6 – As universidades seniores têm influência na perceção da depressão do aluno?

Sim. Os dados dos Q2p e Q2b na aplicação da escala de depressão GDP-15 nos alunos revela uma taxa de depressão inferior, que pode ir até 7 vezes menos quando comparada com outros estudos sobre este tema nos idosos. No geral, projetos semelhantes às US (realização de atividades socioeducativas, desportivas, culturais, sociais, recreativas e de convívio) têm resultados análogos. Bastos *et al.* (2019, p. 1) concluem que a os seniores que participam em programas de intervenção comunitária como atividades desportivas, educativas e sociorrecreativas “apresentaram melhor QV nos domínios psicológico, relações sociais e ambiente do que os não praticantes” e que “Estudos longitudinais demonstram que participar em atividades sociais conduz a melhor QV, satisfação com a vida e autoestima e reduz sintomas depressivos nas pessoas idosas” (Bastos *et al.*, 2019, p. 3).

Não podemos afirmar categoricamente que os alunos têm valores menores de depressão por estarem na US, porque antes de frequentar as US podiam já os ter. No entanto, nas conversas que tivemos com os intervenientes, encontrámos relatos de vários casos em que os alunos entraram com claros sinais/sintomas de depressão e que melhoraram após algum tempo de estarem na US.

Pergunta 7 – As universidades seniores têm influência no sentimento de solidão e isolamento dos alunos?

Sim: Os dados do Q2 revelam que os alunos se sentem menos sós, o que diminui a sensação de solidão e isolamento. Segundo Cachioni (1998) citado por Neri e Debert (1999, p. 135), os frequentadores da UTI da Universidade São Francisco (Brasil) referem que o principal ganho com a frequência desta instituição foi ser mais valorizada socialmente e mais respeitada. Além disso, sentiam-se mais autoconfiantes e mais autoeficazes em termos cognitivos e de produtividade e a UniSER/UnB⁹², conforme destacado nos discursos, “é um ambiente repleto de luz, amizade e amor”, podendo ser utilizada como estratégia de combate ao isolamento na velhice. Enquanto intervenção educativa e para convívio de idosos e adultos maduros, o programa atua intrinsecamente no enfrentamento da depressão (Garcia *et al.*, 2019, p. 72). Para Xizhe (2017), reitor da Universidade de Fudan, em Shangai “as universidades para idosos ajudam a aliviar sua solidão”.

Pergunta 8 – As universidades seniores têm influência na rede de amigos e conhecidos?

Sim. Os dados do Q2 revelam que os alunos das US aumentaram a sua rede de contactos sociais e têm mais amigos e conhecidos que anteriormente. A participação ativa por parte dos idosos nas US promove a criação de autênticas redes comunitárias que têm um efeito comprovado no bem-estar psicológico e satisfação de vida. Estudos realizados na área apontam para uma associação positiva entre estas redes e a competência dos idosos (Paúl, 2005). A importância do papel das redes comunitárias no processo de envelhecimento deve-se ao seu efeito protetor de evitar o stresse, gerando o “efeito almofada”, que amortece o stresse associado ao envelhecimento (Paúl, 2005). E “Nestes espaços, o sénior dá lugar ao seu lado afetivo, desenvolve amizades, cria laços muito profundos, encontra, em muitos casos, uma nova família. Para além de potenciar novas amizades, o indivíduo que frequenta uma universidade sénior pode ter outro tipo de interesses, como por exemplo encontrar um novo amor. Isto acontece diversas vezes nesses meios e em alguns casos traduz-se mesmo em casamento” (Dos Santos, 2015, p. 157).

⁹² UniSer, Universidade do Envelhecimento da Universidade de Brasília (Brasil)

Pergunta 9 – As universidades seniores são acessíveis a todos e são intergeracionais?

Sim. As US estão presentes em 251 dos 308 concelhos do país (81.5%), o que as torna presentes em quase todo o território nacional e, deste modo, as torna teoricamente acessíveis à população idosa. Monetariamente, a média das mensalidades é de 11 euros, um valor acessível para a maioria dos idosos. E encontramos a intergeracionalidade nos próprios alunos, a idade mínima é de 50 anos e temos 10% dos alunos com mais de 80 anos, o que significa que podem coexistir 3 a 4 gerações, inclusive já se encontram pais e filhos juntos a frequentar a mesma US. Também nos professores temos professores dos 12 aos 80 anos, o que torna as US verdadeiramente intergeracionais.

“Existe um encontro intergeracional entre dois grupos de aprendizes, um que possui o saber técnico-científico e o outro com a experiência de toda uma vida. É um processo dinâmico, onde muitas vezes ocorrem trocas de papéis – educadores tornam-se aprendizes e aprendizes tornam-se educadores e ambos são beneficiados” (Cachioni, Ordonez, Batistoni e Lima-Silva, 2015, p. 100).

No entanto Formosa (2010) alerta para alguns seniores que podem ser excluídos: “As UTA parecem presumir que apenas seniores saudáveis estão interessados em aulas educacionais. De fato, os programas negligenciam como as oportunidades de educação podem servir para o desenvolvimento pessoal de idosos frágeis e dependentes, já que a aprendizagem reduz a dependência e os custos concomitantes dos cuidados com a saúde. Áreas de assunto que são principalmente de interesse para os homens, como habilidades vocacionais e questões desportivas, raramente são encontradas no currículo dos cursos. Na verdade, que eu saiba, uma pesquisa bibliográfica sobre o trabalho passado e contemporâneo na gerontologia educacional não tem entradas que tratem dos interesses, preferências de aprendizagem e percepções dos homens mais velhos.”, assim como “a este respeito, há uma necessidade de as U3A desenvolverem Universidades da Quarta Idade (U4A) que investissem em mais e melhores oportunidades de aprendizagem para pessoas cujas limitações físicas e cognitivas as levam a ficar em casa ou a residir num lar” (Formosa, 2014. p. 61).

Pergunta 10 – As universidades seniores melhoram o acesso dos alunos aos meios digitais?

Sim. Os resultados indicam claramente que os alunos têm mais conhecimentos após frequentarem a US do que tinham antes, sendo de ressaltar a diminuição dos alunos

que revelaram não ter nenhuns conhecimentos, de 22,7% para 5,2%. Muitos alunos têm o seu primeiro contacto com a informática nas US e esta é uma disciplina que tem estado presente nestas organizações desde a sua origem. Para Coelho (2017, p. 17), “As universidades seniores desempenham um papel relevante na formação de competências digitais dos seniores em Portugal”.

Pergunta 11 – Há uma pedagogia específica para as US?

Não confirmada: a generalidade dos autores referidos e dos peritos consultados revelam que ensinar a idosos tem a sua especificidade e requer algumas adaptações. No entanto, não consideram existir grandes diferenças na forma de ensinar. Existem, sim, alguns aspetos específicos que devem ser considerados na formação para seniores:

- “Apesar de se manter a capacidade de reconhecer lugares e rostos familiares, bem como de formas geométricas vulgares, existe um declínio na capacidade de reconhecer e reproduzir configurações complexas ou que não sejam familiares.
- Dificuldades em tarefas de raciocínio que envolvem análise lógica e organizada de material abstrato ou não familiar.
- Lentidão no desempenho de tarefas que implicam planear, executar e avaliar sequências complexas de comportamento;
- Dificuldade em filtrar informação, repartir atenção por múltiplas tarefas e desviar a atenção de um para outro aspeto” (Spar e La Rue, 2006, citado por Cancela, 2007).

Os aspetos considerados mais importantes para o sucesso das aulas com seniores foram o afeto, a relação aluno/professor e os conhecimentos que o professor detém, mas este é válido para ensinar em qualquer idade. Como tal, não podemos afirmar categoricamente que exista uma pedagogia específica para as US.

Pergunta 12 – As universidades seniores portuguesas têm um modelo próprio?

Não confirmada: não encontramos no modelo português características próprias que a distingam do seu modelo original, o inglês. No geral os atributos deste modelo estão presentes nas US portuguesas: o sistema não formal, o voluntariado dos professores e estarem fora do sistema de ensino oficial e formal.

Ainda assim, podemos ressaltar algumas particularidades das US portuguesas:

- Serem criadas por associações públicas (33%) e associativas (67%) formalmente constituídas e não são por grupos informais e/ou de autoajuda.
- A distribuição geográfica por todo o país, incluindo nas regiões autónomas (81.5% dos concelhos tem US).
- A altíssima taxa de voluntariado dos professores (90%).
- A existência de regulamentação governamental (RCM nº 76/16)
- E a organização nacional em rede (RUTIS).

De salientar que de acordo com a informação que obtivemos de entidades congéneres⁹³ da RUTIS e de outros especialistas mundiais, Portugal é o único país que tem uma legislação específica para as US. “O reconhecimento explícito das organizações da U3A na política e legislação do governo português é certamente muito interessante” (Eugen Landeide, U3A da Noruega, 2020) e vem de acordo com o sugerido no Plano de Ação Internacional de Madrid das Nações Unidas sobre o Envelhecimento, que afirma que "o papel desempenhado pelas instituições educacionais para os idosos, como as universidades da terceira idade, precisa ser ainda mais reconhecido e apoiado” (ONU, 2002, p. 47).

Estes argumentos não são, porém, na nossa opinião, suficientes para podermos indicar que há um modelo português de US.

⁹³ Foram enviados *e-mails* para as entidades congéneres a questionar sobre esta matéria.

Conclusões

Após o término do estudo consideramos que alcançámos os nossos objetivos de uma forma satisfatória. Fizemos um resumo da evolução da implementação das US em Portugal, desde a primeira, em Lisboa, em 1978, até à última, membro 334, a ser inscrita na RUTIS em dezembro de 2019.

Percebemos que nos últimos anos foram feitas mais de cinquenta teses académicas sobre este universo, o que constitui um considerável acervo e uma boa fonte de conhecimento e experiências. De realçar que estes textos têm em comum um predicado: o bem que as US fazem às pessoas. “As universidades seniores têm vindo a dar um contributo muito valioso à sociedade e mais ainda à vida dos indivíduos seniores” (Dos Santos, 2015, p. 156).

Foi possível perceber as razões circunstanciais que levaram a um crescimento exponencial das US depois de 2000 e porque mais de 62.000 seniores as frequentam com um elevado grau de satisfação, já que apenas 2,1% dos alunos se revelaram insatisfeitos.

Fizemos uma sùmula do que vai acontecendo pelo mundo das US internacionais. Descobrimos os vários modelos de organização e funcionamento, mais académicos ou mais sociais, com ou sem voluntariado, pequenas ou grandes, de inspiração inglesa ou francesa ou com modelos próprios.

Acompanhámos o crescimento desta rede nacional de US que, através do seu dinamismo e organização, facilitou o nascimento de dezenas de US em Portugal tornou o país num dos maiores do mundo em rácio US/habitantes. Avaliámos o funcionamento interno das US e como o voluntariado dos professores é um pilar único e insubstituível deste movimento.

As 368 US identificadas são na maioria criadas pela sociedade civil, funcionam em instalações próprias ou cedidas pelas autarquias, tem em média 168 alunos e 20 professores e um funcionário remunerado, cobram mensalidade em média de 11 euros e estão presentes em quase todo o território (82%) (figura 31).

Figura 31 – Imagem geral das US



Fonte: Autor

É de enaltecer o apoio que o Estado deu às US, através da rede, desde outubro de 2007, altura do primeiro protocolo entre o na altura Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social até ao reconhecimento, em novembro de 2016, pelo Conselho de Ministros da importância das US e que faz com que Portugal seja, provavelmente, o único país do mundo com um enquadramento legal específico para as US.

Conseguimos caracterizar os alunos que frequentam as US, saber as suas motivações, percursos e características. São mais de 61.974 seniores, a maioria mulheres, que semanalmente frequentam as US, com um grau de lealdade e satisfação elevado. Algumas pessoas com o mínimo de escolaridade que dezenas de anos depois regressam a uma escola. Uma escola diferente daquela que conheceram, mais inclusiva, mais divertida, mais aberta, mais moderna e adaptada aos seus desejos de pessoa maior (figura 32).

Figura 32 – Imagem geral dos alunos



Fonte: Autor

É aqui que os seniores vão realizar os seus sonhos de “menina e moça”, no palco com o grupo de teatro, em cima do estrado com a tuna ou atrás de cavaletes a pintar o mundo. Vão descobrir o mundo da *internet* e das ferramentas digitais, alguns vão voltar a namorar e outros vão encontrar um novo sentido para a vida na reforma. Analisámos o impacto que tudo isto tem na saúde física, mental e social dos alunos seniores. Entendemos que as US são um grande “remédio” que tomado regularmente contribui para a felicidade e bem-estar das pessoas mais velhas. As US fazem bem à autoestima, ao corpo e a alma, promovem o conhecimento e aumentam a rede de amigos e conhecidos. Diminuem o consumo de medicamentos e previnem a depressão.

Percebemos ainda que é para os idosos mais isolados, menos letrados e com menores rendimentos que as US são mais importantes.

Dos 7.544 professores, sabemos que são na maioria licenciados, de todas as idades, a grande maioria são voluntários, passam 2 horas semanalmente na US e sentem-se muito felizes sendo professores voluntários. As suas principais motivações são gostar de ajudar os outros e gostar de ensinar/partilhar conhecimentos (figura 33).

Figura 33 – Imagem geral dos professores



Fonte: Autor

Do processo pedagógico retivemos quatro pontos importantes:

1. O afeto é fundamental existir um elo emocional entre quem ensina e quem aprende. Por isso, o que aprendemos com os nossos pais, avós ou irmãos é tão importante e vinculativo. Porque está presente o afeto. Esta perceção é muito importante porque funciona nos dois sentidos. Se o que ensina consegue criar uma relação com o aprendente é excelente, mas se o que ensina não cria uma

relação ou provoca um mal-estar com o aprendente, está não só a condicionar a aprendizagem presente, como a dificultar o futuro processo de ensino.

2. A garantia que todos sabem e não só o professor. De novo, nas palavras de Freire (2007, p. 22), “Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre”. É muito importante democratizar a educação, esquecer o modelo que só o professor é detentor da sabedoria, mas aproveitar os saberes de todos, para em conjunto aprenderem mais e melhor.
3. A importância de aproveitar a curiosidade e a natural vontade de aprender que todas as pessoas têm. Implica também aumentar a consideração da potencialidade cognitiva de aprendizagem de todos os sujeitos de qualquer idade. Considerar que independentemente da idade ou capacidade intelectual todos podemos aprender.
4. Aproveitar a experiência de vida e de conhecimentos que os alunos seniores têm em prol do grupo e das aulas, assim como priorizar as actividades práticas e experimentais no processo pedagógico.

Desta forma terminamos o nosso trabalho sobre as Universidades Seniores Portuguesas: Caracterização e Desenvolvimento.

“Lembre-se que as pessoas podem tirar tudo de si, menos o seu conhecimento.”

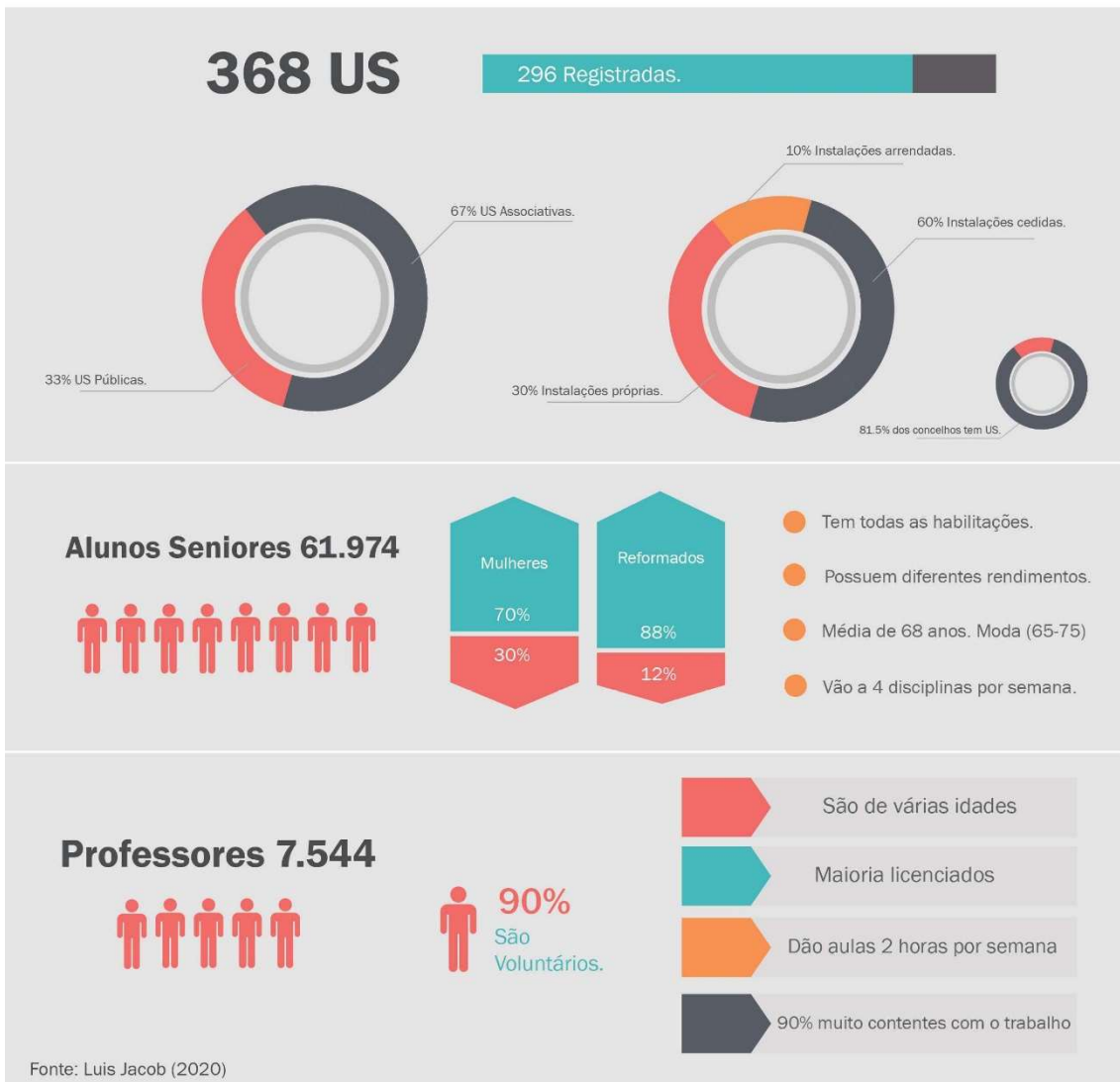
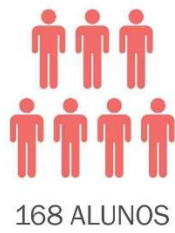
Albert Einstein

Figura 34 – Infográfico com os dados das universidades seniores



Dados das Universidades Seniores

Média das US



Fonte: Autor

DIVULGAÇÃO E PUBLICAÇÕES RELACIONADAS COM A TESE DE DOUTORAMENTO

No processo deste trabalho, contribuimos com publicações parciais do estudo, quer em revistas, quer em congressos, visto que o programa de doutoramento “Formação na Sociedade do Conhecimento” da Universidade de Salamanca requer publicações preliminares.

A divulgação dos resultados obtidos permitiu a integração de diferentes unidades investigativas a nível nacional e internacional, alcançando um amplo espectro de realidades que permitiram uma visão mais crítica durante o processo de investigação realizado.

Artigos em revistas científicas com impacto: 2016-2020

- 1a - Luis Jacob (Corresponding Author), María-José Rodríguez-Conde (Co-author), 2020, *Educação online: O caso das universidades seniores portuguesas*, Revista Egitânia. Instituto Politécnico da Guarda. ISSN: 1646-8848. Índice de impacto: SJR 2020, 1.341. (Submetido)
- 2a - Sonia Galinha, Ricardo São João, Luis Jacob, Mariana Galinha (2020), *Communication and society: Senior Virtual University's contribution to sustainability during the pandemic period*. Universal Journal of Educational Research, ISSN: 2332-3205. Índice de impacto: JCR 2019 Q4 , SJR 2019, 0.122 (Submitido).
- 3a - Luis Jacob, María-José Rodríguez-Conde e Giselle Janeiro, (2016) *OPALESCE: online portal and active learning system for senior citizens in Europe* in TEEM '16: Proceedings of the Fourth International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality, Salamanca (Espanha) November, Pages 389–393. ISBN 978-1-4503-4747-1. <https://doi.org/10.1145/3012430.3012545>.
- 4a - Cristina Cruz, Ricardo Pocinho, Luis Jacob, Esperanza Navarro-Pardo, Vitor Anjos (2017), *A auto-eficácia na adaptação aos desafios do envelhecimento*, in Revista Lusófona de Educação, volume 38. Pp. 181-194. ISBN: 1645-7250. Doi: [10.24140/issn.1645-7250.rle38.1](https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle38.1). Índice de impacto: JCR 2019 Q4, SJR 2019 0.231.

Publicações em livros de actas de congressos internacionais com ISBN: 2017-2020

- 1b - Luis Jacob e Maria-Jose Rodriguez-Conde, (2020), *Universidades Seniores e parcerias*, in livro de actas do II Seminário Vulnerabilidades Sociais e Saúde, sobre a temática Envelhecimento(s) – Perspetivas Interdisciplinares, Instituto Politécnico de Setúbal (Portugal), ISBN: 978-989-54631-8-3.
- 2b - Luis Jacob, (2019), *Caracterização do voluntariado nas Universidades Seniores em Portugal em 2019*, in “Minute book of III and IV international scientific conference of educational projects for seniors”. Santiago de Compostela (Espanha) e Goiás (Brasil) ISBN: 978-989-8983-06-0.
- 3b - Luis Jacob e Ricardo Pocinho, (2019), *As TIC nas Universidades Seniores*, Livro de actas, VIII International Conference on Research, Practice, and Contexts in Education (IPCE), Leiria (Portugal), ISBN: 978-989-8797-29-2.
- 4b - Luis Jacob e Ricardo Pocinho (2019), *Senior universities as an emotional factor for seniors*, in Livro de actas do Congresso Internacional em Inteligência Emocional, III Seminário Internacional em Inteligência Emocional - Educação, Inclusão e Desenvolvimento. Instituto Politécnico de Bragança (Portugal). ISBN: ISBN: 978-972-745-255-2.
- 5b - Luis Jacob e Ricardo Pocinho, (2019) *Technical guide of conditions to create a third age university* in Minute book of I international scientific conference of educational projects for seniors, Porto (Portugal), ISBN: 978-989-8983-06-0.
- 6b - Lisa Torres; Luis Jacob, Ricardo Pocinho (2018). *Universidades Seniores em Portugal e no Brasil: Caracterização e Motivações*, Ageing Congress 2018, Coimbra (Portugal). ISBN: 978-989-98174-9-4.
- 7b - Luis Jacob (Corresponding Author), María-José Rodríguez-Conde (Co-author), Ricardo Pocinho (Co-author), 2020, *Learning Digital Skills in Senior Universities* in

“Minute book of V international scientific conference of educational projects for seniors”, In press.

Publicações oficiais do Conselho Nacional de Educação:

- I - Participação no relatório (2019), *Estado da Educação 2018*, Conselho Nacional de Educação, pp-73-74. ISBN: 978-989-8841-25-4
- II - Participação no relatório (2018), *Estado da Educação 2017*, Conselho Nacional de Educação, p. 227. ISBN: ISBN: 978-989-8841-20-2

Outras publicações: 2017-2020

- 1c - Luis, Jacob (2020), *Voluntariado Sénior em Portugal*, Revista Técnica de Gerontologia Dignus, nº 5, p. 12.
- 2c – Luis Jacob, Rita Coelho, María-José Rodríguez-Conde, (2020), *Atividades online nas universidades seniores em tempos de pandemia*, Revista Interações, volume 15, número 54, ISSN: 1646-2335.
- 3c - Luis Jacob, María-José Rodríguez-Conde, Ricardo Pocinho, 2020, *Senior Universities em Portugal: A model of longlife learning*, Comenius Journal 2020, European Comenius Association. ISSN 2033-4443.
- 4c - Luis Jacob, (2020), *Voluntariado em Portugal*, Revista da UIIPS – Unidade de Investigação do Instituto Politécnico de Santarém, Vol. 8, N.º 2, 2020.
- 5c - Luis Jacob, María-José Rodríguez-Conde, Ricardo Pocinho, 2020, *Teses académicas sobre universidades seniores portuguesas: Estado da arte* in coleção Gerontologia e Educação da Universidade Pontifícia de Goiás, Brasil, volume 2.
- 6c - Luis Jacob, (2020), *Gerontology and Social Education: Senior universities in the world and the portuguese model of U3A*, Editora Elivapress (in press).
- 7c - Luis Jacob, (2020), *Aprendizagem ao longo da vida*, Projecto Qual’Idade da Fundação Agan Khan.
- 8c - Luis, Jacob (2020), *Excesso de gerontotimismo*, Revista Técnica de Gerontologia Dignus, nº 4, p. 10.
- 9c - Luis Jacob, (2019), *Fatores para a melhoria da qualidade de vida dos seniores* in “A Geriatria e a Gerontologia no Século XXI - da Clínica à Integração,

Participação Social e Cuidados Globais às Pessoas Idosas”, da Sociedade Portuguesa de Geriatria e Gerontologia. Pp. 141-154. ISSN: 978-989-33-0125-8

- 10c - Luis, Jacob (2020), *Walking Football*, Revista Técnica de Gerontologia, Dignus, nº 2, p. 12.
- 11c - Luis, Jacob (2019), *Universidades Seniores o impacto nos mais velhos*, Revista Técnica de Gerontologia Dignus, nº 1, p. 9-10.
- 12c - Luis Jacob, Ricardo Pocinho (2019) *ICT, Senior universities and digital security* in Geopolitical Social Security and Freedom Journal, ISBN: 2587-3326.
- 13c - Luis Jacob, Lisa Valéria, Ricardo Pocinho, (2019), *The senior universities students in Portugal and Brazil* in Geopolitical Social Security and Freedom Journal. ISBN: 2587-3326.
- 14c - Luis Jacob, Lisa Valéria, Ricardo Pocinho, (2019), *Third Age Universities in Portugal and Brazil: Characterization, Motivation and Health Impact*. International Journal of Geriatrics and Gerontology. IJGG-111. ISSN: 2577-0748
- 15c - Luis Jacob, (2018), *O papel das Universidades Seniores na Inclusão das Pessoas Idosas e o seu contributo para um envelhecimento activo, saudável e bem sucedido*, Revista Rediteia nº 50, pp. 43-54, EAPN. ISBN: 1646-0872.

Participações em congressos e conferências internacionais, com comunicações: 2017-2020

- 2020, Participou como orador na Webconferencia As Universidades Seniore sem Tempo de Pandemia: Propostas e desafios (Portugal/Brasil) a 12 de Junho de 2020.
- 2020, Foi membro da Comissão Científica do II Seminário sobre vulnerabilidades sociais e saúde e apresentou uma comunicação “*Práticas de Integração e apoio social*” que decorreu de 6 a 7 de Março de 2020 no Instituto Politécnico de Setúbal (Portugal).
- 2019, Participou no workshop “*Metodologias activas de ensino e aprendizagem*” do mestrado em Recursos Digitais em Educação, a 12 de Janeiro de 2019, na Escola Superior de Educação de Santarém (Portugal).

- 2019, Participou no workshop “*Avaliação de impacto social*” do mestrado em Gestão de Organizações de Economia Social a 7 e 18 de Junho, na Escola Superior de Gestão de Santarém (Portugal).
- 2019, Participou na *Conferencia Internacional, Investigación, Práticas e Contextos em Educação*, de 3 a 4 de Maio de 2019 na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria (Portugal).
- 2019, Participou na Conferencia Internacional “*Belt & Road and elderly education*” de 21 a 22 de Maio na Hubei Provincial Universities for the Aged (China).
- 2019, *Comunicação de abertura* no Encontro Longevidade Brasil 2019, a 16 de Abril de 2019 no Rio de Janeiro (Brasil).
- 2019, Comunicação “*The universities of the third age and the silk road*” na Conferência Internacional “World senior tourism congress” de 23 a 24 de Maio em Yantai (China).
- 2019, Comunicação *Respostas Sociais do Envelhecimento*, no programa de gerontologia social, a 24 de Novembro de 2016, na Pontifícia Universidade Católica de Goiás (Brasil).
- 2019, Comunicação *O envelhecimento e a educação* na conferencia “Envelhecer com saber” a 17 de Maio de 2019 na Câmara Municipal do Funchal (Portugal).
- 2019, Comunicação *O envelhecimento activo e as universidades seniores* no VII Colóquio “Olhares sobre o Envelhecimento” no dias 28 e 29 de Novembro de 2019 na Universidade da Madeira (Portugal).
- 2019, Comunicação *Envelhecimento Ativo*, na IV Conferência Científica Internacional de Projetos Educativos para Seniores, de 3 a 4 de Outubro de 2019 na Pontifícia Universidade Católica de Goiás (Brasil).
- 2019, Comunicação *As universidades em Portugal* nas XVIII Jornais Internacionais sobre Programa Universitários para Mayores, 10 a 14 de Setembro de 2019, Universidade de Las Palmas de Gran Canaria (Espanha).
- 2019, Comunicação *A saúde mental dos seniores* no I Congresso Internacional em Inteligência Emocional” de 21 a 23 de Fevereiro de 2019 no Instituto Politécnico de Bragança (Portugal).
- 2018, Participou nas oficinas “*Gamificando el proceso educativo*”, “*Las herramientas como soporte a las tareas de una investigación*” e “*Integracion de educuación abierta com programas académicos oficiales*” do Programa de Doctorando em Formacion en la Sociedad del Conocimiento a 17 de Janeiro de 2018

no Instituto Universitário de Ciências da Educação da Universidade de Salamanca (Espanha).

- 2018, Comunicação *Ciências da Educação e envelhecimento*, na III Conferência Científica Internacional de Projetos Educativos para Seniores, de 30 a 31 de Outubro de 2018 em Santiago de Compostela (Espanha).
- 2018, Participou no encontro internacional de *Atividade Física para maiores de 50 anos (Senior Olympic Sport Days)*, de 12 a 15 de Setembro de 2018 na Technical University in Zvolen (Eslováquia).
- 2018, Participou na *Semana Apreender ao longo da vida* que decorreu de 20 a 25 de Outubro de 2018 na Fundação Calouste Gulbenkian em Lisboa (Portugal).
- 2018, Comunicação *O jogo, curiosidade e prazer na aprendizagem* no VI Encontro Nacional de formadores, dia 17 de Novembro de 2018 no Instituto Politécnico de Leiria (Portugal).
- 2018, Comunicação *Educação ao longo da vida* no 1º Seminário de Gerontologia de Vinhais que decorreu a 14 de Junho de 2018 em Vinhais (Portugal).
- 2018, Participação no *International Council for Educational Media*, de 5 a 7 de Setembro de 2018 em Tallinn (Estónia).
- 2017, Participou na *Universidade de Verão Montepio – UAL* sobre economia social e mutualismo, que decorreu de 24 a 28 de Julho na Universidade Autónoma de Lisboa (Portugal).
- 2017, participação no encontro internacional de educação “My passions, happiness add to favorites” de 19 a 23 de Maio de 2017 em Ankara (Turquia).
- 2017, Comunicação *Senior Students motivation: activities that can be done* na conferencia internacional Third Age Education: East and West Experience, de 20 a 22 de Abril de 2017, Ministério da Educação do Azerbaijão.
- 2017, Comunicação *Opalesce – online portal and active learning system for senior citizens in europe*, 4th internacional meeting Erasmus +, de 23 a 24 de Janeiro de 2017 no Emphasys Centre em Nicósia (Chipre).
- 2017. Comunicação “Lifelong learning in Europe”, na conferência inicial do projecto DIAL a 5 e 6 de Outubro em Riga (Letónia).
- 2016, Comunicação de abertura *Vivenciando a maturidade: rumo a construção de caminhos* no I Simpósio Internacional de Envelhecimento, a 23 de Novembro de 2016, na Universidade de Brasília (Brasil).

- 2016, Comunicação *Senior Universites* na Conferencia Internacional Active ageing: From wisdom to life-long learning, a 4 de Outubro de 2016, na Universidade de Génova (Itália).
- 2016, Participação no encontro internacional “Once Upon a time in Europe” de 2 a 6 de Junho de 2016 em em Hafnarfjordur (Islândia).
- 2016, Comunicação *Envelhecer em Portugal* no Fórum Social Mundial de 20 a 23 de Janeiro de 2016 em Porto Alegre (Brasil).
- 2016, Comunicação *Envelhecer com qualidade e educação*, na abertura da Universidade Sénior de Bagé (brasil) a 26 de Janeiro de 2016.

Participação como coordenador e investigador em projetos europeus de investigação e desenvolvimento: 2017-2020

- **DIGITALISE ME "Upgrading Older Adults Digital Competences to improve their social inclusion/development"**: De 2019 a 2021, coordeno o projeto europeu e conta com parceiros do Chipre, da Itália, da Polónia e da Roménia. O projeto visa construir uma oferta educativa estável, replicável e melhorar a oferta de oportunidades não formais e informais de aprendizagem de qualidade, adaptadas às necessidades dos adultos mais velhos que os educadores e prestadores de ensino podem implementar nos seus países.
- **ALL4INCLUSION "A tool kit with effective outreach and motivational strategies for upgrading the key competences of marginalised and vulnerable lowskilled adults (focus on women): ensuring social inclusion, access and participation in the digital era"**: De 2019 a 2022, colaboro como investigador no projeto europeu em conjunto com a Alemanha, a Grécia, o Chipre, a Inglaterra e a Polónia. O All4Inclusion visa desenvolver um conjunto de ferramentas como estratégias eficazes para melhorar a participação dos adultos, promover a aquisição de competências-chave digitais (literacia, finanças, competências digitais) e aumentar as oportunidades.
- **SAFFER 55+ “Competent trainer - safe senior. Exchanging of good practices for effective adult education 55+”**: De 2019 a 2022, colaboro como investigador neste projeto juntamente com a Polónia, a Eslováquia, a Roménia e a República Checa. O objetivo do projeto é o de ampliar as competências dos educadores não formais em

relação ao carácter educacional dos seniores nas áreas de segurança (física, digital, financeira, em casa ou na rua).

- **ISEVI “Inclusive Senior Education through Virtual U3A”**: Colaborei como investigador neste projeto financiado pelo programa Erasmus+ que teve início em Outubro de 2017 e terminou em Agosto de 2020. Coordenado pela República Checa e com parceiros em Portugal e Itália. Tem como objetivo criar cursos online para seniores que, por diversos motivos não se podem deslocar às instalações das universidades seniores.
- **IDEMESAP 50+ “Increase and development of manual skills and physical vitality of citizens of the European Union over 50 years”** : Colaborei como investigador neste projeto financiado pelo programa Erasmus+ que teve início em Outubro 2018 e termina em Agosto 2020. Coordenado pela Eslováquia e com parceiros em Portugal, Polónia, República Checa e Espanha. Tem como objetivo desenvolver atividades manuais e promover a atividade física nos cidadãos acima dos 50 anos.
- **DIAL “digital acquisition through intergenerational learning”**: De 2017 a 2019, colaborei como investigador no projeto europeu DIAL, (PT, LV; CH, TR) financiado pelo programa ERASMUS + cujo objetivo era promover o uso das tecnologias digitais pelos seniores.
- **Digitally Innovative - Unique Ones**. De 2015 a 2017, colaborei como investigador estivemos no projeto europeu (PT, PL, TR, SL e CZ), financiado pelo programa, cujo objetivo foi a criação de metodologias de ensino inovadoras e atrativas para a população sénior.

ANEXOS EXTERNOS

Anexo I – Inquérito às US, Q1

Anexo II – Resultados dos inquéritos Q1 (US)

Anexo III – Inquéritos aos alunos Q2

Anexo IV - Resultados dos inquéritos Q2p em papel

Anexo V – Resultados dos inquéritos Q2p online

Anexo VI – Resultados dos inquéritos Q2b papel

Anexo VII – Inquérito aos professores voluntários, Q3

Anexo VIII – Resultados dos inquéritos Q3

Anexo IX – Resultados dos inquéritos Q4 professores

Anexo X – Resultados dos inquéritos Q4 alunos

Anexo XI – Dados estatísticos SPSS da tese

Anexo XII – Lista de 2020 das US portuguesas´

Anexo XIII – Regulamento das US

Anexo XIV – RCM nº 76/2016

Anexo XV – Listagem das teses analisadas

Anexo XVI - Carta de principios das US Rotários

Anexo XVII – Apresentação dos peritos consultados no Q4

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alfageme, A. (2007). “The clients and functions of Spanish university programmes for older people: A sociological analysis”. *Ageing and Society*, n.º 27, pp. 343–361.
- Almeida, A, Mendes, L. e Castro, L. (2017), Educação na terceira idade: contribuição das utis na qualidade de vida dos seus frequentadores, INTERNET LATENT CORPUS JOURNAL
- Almeida, Isabel (2009), *Trabalho em Pedagogia da Formação de Adultos*, Universidade Aberta.
- Ana Fernández-García et al Los Programas Universitarios de Mayores, Revista Complutense de Educación 537. Vol. 25 Núm. 2 (2014) 521-540
- Anais da Revolução Nacional (1948), Volume IV, Oficinas Artistas Reunidos, p. 259
- António, S. (2011), “Prefácio”, em *Ideias para o Envelhecimento Activo*, editora RUTIS, pp. 411.
- Arruda, Ivan Eduardo de Abreu. Reflexões sobre o idoso e o programa Universidade da Terceira Idade. Revista Brasileira de Ciências do Envelhecimento Humano, Passo Fundo, v. 4, n. 2, p.94-113, jul./dez. 2007.
- Azevedo, C. (2007), “TIC e sociedades cada vez mais envelhecidas: uma contextualização de estudos no Brasil, em Portugal e em outros países”, Verso e Reverso, 31 (76):1425, janeiro/abril. Doi: 10.4013/ver.2016.31.76.02.
- Barreto, J., Leuschner, A., Santos, F., & Sobral, M. (2008). Escala de Depressão Geriátrica [Geriatric Depression Scale]. In Grupo de Estudos de Envelhecimento Cerebral e Demencias [Study Group on Brain Aging and Dementia] (Eds.), *Escalas e testes na demencia [Scales and tests in dementia]* (pp. 69–72). Lisboa, Portugal: GEECD.
- Barreto, M. (1992), Admirável *Mundo Velho*. São Paulo: Editora Ática
- Bass, Caro e Chen (1993), *Achieving a productive aging society*, Westport, Conn.: Auburn House

- Bastos *et al.* (2020), “Participação em programas de intervenção comunitária e qualidade de vida: resultados de um estudo multicêntrico em Portugal”, *Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia*, volume 23, n.º 6, <https://doi.org/10.1590/198122562020023.190017>
- Birren, J. E.& Schroots, J.J.F. (1996). History, concepts and theory in the psychology of aging. In, J.E., Birren & K. W. Schaie (Eds.). *Handbook of the psychology of aging, 3rd ed.*, (pp.3-23). San Diego, CA: Academic Press.
- Brito, R. (2015), “A utilização do computador e internet por idosos”, II Congresso Internacional TIC e Educação, ISCE, 11951207 pp.
- Millette, V., & Gagné, M. (2008). Designing volunteers’ tasks to maximize motivation, satisfaction and performance: The impact of job characteristics on volunteer engagement. *Motivation and Emotion*, 32(1), 11–22. doi:10.1007/s11031-007-9079-4
- Martins, C. (2013), *Motivação para realizar voluntariado: estudos segundo as abordagens funcionalista e da autodeterminação*, Dissertação de doutoramento em Psicologia na Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve.
- Cabral, M. *et al.* (2013). *Processos de envelhecimento em Portugal: usos do tempo, redes sociais e condições de vida*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos
- Cachioni e Palma (2006), “Educação permanente: perspectiva para o trabalho educacional com o adulto maduro e o sénior” em Freitas *et al.* (orgs.), *Tratado de Geriatria E Gerontologia*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, p. 14561465.
- Cachioni, M. (1998). *Envelhecimento bem-sucedido e participação numa Universidade para a Terceira Idade: A experiência dos alunos da Universidade São Francisco* (Dissertação de Mestrado). Retirada da Biblioteca Digital da UNICAMP. (Acedido a 29 de março de 2012)
- Cachioni, M. (1999), “Universidades da Terceira Idade: Das origens à experiência brasileira”, em Neri, A e Debert, G., *Velhice e Sociedade*, Coleção Vivacidade, Editora Papirus. pp. 141178.

- Camilo, H. (2014). As possibilidades de atuação da educação física na educação de jovens e adultos para a relação intergeracional na educação em direitos humanos. *Motrivivência*, 26(43), 245–261.
- Campos, Maria da Graça (2010), *A aprendizagem ao longo da vida e a sua contextualização na organização curricular do 1.º ciclo*, Dissertação de mestrado em Educação (área de especialização em Desenvolvimento Curricular), Universidade do Minho
- Campos, P. C. (2008). Jornalismo e Sociedade: A visibilidade do idoso nos meios comunicação. (Estudo de caso: jornais *El País* e *ABC* - 2007). *Orbis Revista Científica Electrónica de Ciências Humanas*, 4 (12), pp. 6-46
- Canário, R. (1999), *Educação de Adultos. Um campo e Uma problemática*, Editora Educa.
- Cancela, D. M. G. (2007). “O processo de envelhecimento”, acedido e 10 de abril de 2018, em <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0097.pdf>
- Candeias, A. (1995). “Cultura escrita e escola no ocidente: passado e futuro”. *Revista Portuguesa de Educação*, 8 (2), 197-209.
- Cardoso G, Costa AF, Coelho AR, Pereira A. *A Sociedade em Rede em Portugal. Uma Década de Transição*, Coimbra: Edições Almedina; 2015.
- Cardoso G, Espanha R, Paisana M. *Anuário da Comunicação*. Lisbon: OberCom; 2016.
- Cardoso, G. *et al.* (2015), *A Sociedade em Rede em Portugal. Uma Década de Transição*, Coimbra, Edições Almedina
- Carreras, J. (2005), *La intervención socioeducativa com personas mayores: emergência y desarrollo de la gerontagogia in Veloso, J. e Pinto, M., University programmes for senior citizens*, pp. 19-85, Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Carvalho, L. e Silva, Maria (2015) *Universidades da Terceira Idade: dimensão educativa e social in Revista Aprender da Escola Superior de Educação de Portalegre*, nº 36, pp. 48-62.
- CASES, Cooperativa António Sérgio para a Economia Social, www.cases.pt.

- Cedefop, (2008). *Terminology of European education and training policy. A Selection of 100 key terms*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- Cerqueira, M. M. (2010). *Imagens do envelhecimento e da velhice. Um estudo na população portuguesa*, Dissertação de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro, Seção Autónoma de Ciências da Saúde.
- Chau, F., Soares, C., Fialho, S. e Sacadura, J (2012). *O Envelhecimento da População: Dependência, Ativação e Qualidade*. Lisboa: Centro de estudos dos povos e culturas de expressão portuguesa.
- CNE (2019), *Relatório do Estado da Educação 2018*, Conselho Nacional de Educação, pp. 7374. Lisboa
- Coelho, A. (2017), *Os seniores na sociedade em rede: dinâmicas de promoção da inclusão e da literacia digitais em Portugal* CIES eWorking Papers (ISSN 16470893) Educação, 14, 0565. Lisboa (Portugal): MEC/DGEA.
- COM (2010), *A Digital Agenda for Europe*. COM(2010) 245 final/2, disponível em <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0245:FIN:EN:PDF>.
- Consejo de universidades (2010): *La Formación permanente y las Universidades españolas*. Madrid, Consejo de Universidades.
- Conselho Nacional de Educação, CNE, (2018), *Estado da Educação 2017*, Lisboa, p. 227.
- Crowther, M. R., Parker, M. W., Achenbaum, W. A., Larimore, W. L. & Koenig, H. G. (2002). Rowe and Kahn's model of successful aging revisited: Positive spirituality – The forgotten factor. *The Gerontologist*, 42, 5, 613-620
- Dellarmelin *et al.* (2017), “Análise do comportamento e utilização das redes sociais pelos idosos”. *Revista Sociais & Humanas*, 30, 1, DOI: 10.5902/2317175824669
- Delors. J. *et al.* (1996), *Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the TwentyFirst Century*. Paris: UNESCO, 1996. Edição original: DELORS, J. *et al.*, *L'Éducation: un trésor est caché dedans*. Paris: Éditions UNESCOdile Jacob, 1996. Edição em português: *Educação: um tesouro a descobrir; relatório para a UNESCO da*

Comissão Internacional de Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO

- Dewey J. (1900), *The School and Society*. Chicago: University of Chicago.
- Duarte, C. (2009). Quem são e o que procuram os seniores portugueses. *Diário Económico*. 19 de fevereiro. pp. 10-11.
- ENEAS (2017). *Estratégia Nacional para o Envelhecimento Ativo e Saudável 2017/2025. Proposta do grupo de trabalho interministerial* (despacho nº 12427/2016)
- Erikson, E. (1997). *The life cycle completed: A review*. Nova Iorque: W. W. Norton & Company.
- Escala de Depresión Geriátrica 15 (GDS-15; Yesavage, Brink, Rose, Lum, Huang, Adey, & Leirer, 1983; Barreto, Leuschner, Santos, & Sobral, 2008),
- Espanha, R. (2011). *A Relação entre TIC, Utentes, Profissionais e Redes Tecnológicas de Gestão de Informação em Saúde*. Centro de Investigação e Estudos em Sociologia, Instituto Universitário de Lisboa. Lisboa.
- Eurostat (2006), *Population Statistics*. Documento consultado em: <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/5685052/KSEH06001EN.PDF/1e141477923544bba24ba55454c2bc42?version=1.0>
- Eurostat (2011). *Key Figures on Europe*. Documento consultado em: <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-pocketbooks//KSEI11001>
- Fernandes, A. (2002). Níveis de Confiança e Sociedade de Risco. Consultado em 03/09/2017, disponível em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/1494.pdf>
- FernándezBallesteros M., Robine, W. e Kalache I. (2013), *Active aging: a global goal*, DOI:[10.1155/2013/298012](https://doi.org/10.1155/2013/298012)
- Fernándezballesteros, R. (2009). *Envejecimiento activo. Contribuciones de la Psicología*. Madrid, Ediciones Pirámide,
- Ferreira, O., Maciel, S., Silva, A., Santos, W., & Moreira, M. (2010). O envelhecimento ativo sob o olhar de idosos funcionalmente independentes. *Revista da Escola de Enfermagem da UPS*, 44, 1065- 1069. doi.org/10.1590/S0080-62342010000400030
- Ferreira, P. M., Jerónimo, P., Marques, T. S., Silva, P. A. da, & Cabral, M. V. (2013). *Processos de envelhecimento em portugal: Usos do tempo, redes sociais e condições de vida*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

- Fonseca, A. (2004). *O Envelhecimento – Uma abordagem psicológica*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Fonseca, A. (2005). *O envelhecimento bem-sucedido*. Em Paúl, C. & Fonseca, A. (eds.), *Envelhecer em Portugal: Psicologia, saúde e prestação de cuidados* (pp. 2145). Lisboa: Climepsi Editores.
- Fonseca, A. (2011), *Reforma e reformados*, Editora Almedina
- Fontaine, R. (2000). *Psicologia do envelhecimento*. Lisboa: Climepsi adults. New York: CRC Press Taylor e Francis Group, 2013.
- Fontes, Carlos (2008), *Formação de Jovens e Formação de Adultos* acessível em <http://educar.no.sapo.pt/Formadultos.htm>
- Fortin, M.F. (2000). *O processo de investigação*. 2.ª ed. Loures: Lusociencia.
- Fouquereau, E., Fernandez, A., Fonseca, A., Paúl, C. e Uotinen, V. (2005), *Perceptions of and satisfaction with retirement: A comparison of six european union countries*. *Psychology and aging*, nº 20, 3, pp. 524-528
- Frade, J., Barbosa, P., Cardoso, S., & Nunes, C. (2015). *Depressão no idoso: sintomas em indivíduos institucionalizados e não institucionalizados*. *Revista de Enfermagem Referência*, IV(4), 41-49.
- Fraguelli, Ângela. *Relação entre auto-estima, auto-imagem e qualidade de vida em idosos*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2008.
- França, L. (1999). *Preparação para aposentadoria: desafios a enfrentar*, em R. P. Veras (ed.), *Terceira idade: alternativas para uma sociedade em transição* (pp. 1134). Rio de Janeiro, BR: Editora RelumeDumará/Unati/UERJ.
- Freire, P. (2007), *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra,
- Frutuoso, Dina (1996), *A 3ª Idade na Universidade: Estudo do campo de representação*. Tese de Dissertação de Doutorado, Faculdade de Educação, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
- Goodman J, Syme A, Eisma R. *Older adults' use of computers: A Survey*. [Internet]. [cited 2018 Oct 12] Available from:

https://www.researchgate.net/profile/Audrey_Syme/publication/246993432_OLDER_ADULTS%27_USE_OF_COMPUTERS_A_SURVEY/links/0a85e533b24bfb50bb000000/OLDER-ADULTS-USE-OF-COMPUTERS-A-SURVEY.pdf

- III Congreso Ibérico de Innovación en Educación con las TIC (ieTIC 2013), Universidad de Salamanca. ISBN: 978-84-942267-0-0
- INE, 2011
- INE, 2017 - *Projeções de População Residente, 2015-2080*. Lisboa: INE.
- INE, 2018
- INE, 2019
- Jacob, L. (2012), *Universidades Seniores: Criar novos projectos de Vida*, Edição RUTIS
- Jacob, L. (2019), *Motivações para frequentar as universidades seniores* em site da RUTIS, consultado a 12 de novembro de 2019.
- Jacob, Luis *et al.* (2012), *Perfil dos Professores das Universidades da Terceira Idade*, estudo realizado pela RUTIS
- Jacob, Pocinho (2012), *Educação Sénior em Portugal*, Colecção: RUTIS, nº 4
- Jesus, A. (2010), *A importância da universidade sénior na qualidade de vida e solidão dos seniores em Gondomar*, dissertação de Mestrado em Gerontologia Social do Instituto Superior de Serviço Social do Porto.
- Júnior, Roberto (2016), *Instituições de ensino superior abertas à terceira idade: direito do idos, espaço diferenciado de aprendizagem e inclusão social*, Instituto Santa Teresa, Lorena, São Paulo, Brasil.
- Kachar, V. (2003). *Longevidade: um novo desafio para educação*. São Paulo: Cortez
- Kalache, A. e Kickbusch, I. (1997). “A global strategy for healthy ageing”. *World Health*. (4) julhoagosto, 45.
- Lamb & Brady, (2005). “Participation in Lifelong Learning Institutes: What turns members on?”, *Educational Gerontology* 31(3):207224, DOI: [10.1080/03601270590900936](https://doi.org/10.1080/03601270590900936)
- Lamdin & Fugate, (1997), *Elderlearning. New Frontier in an Aging Society*, American Council on Education Series on Higher Education.

- Landeide (Norway's U3A, 2020), informação cedida por email em 11/07/2020.
- Letonneur *et al.*, (2000), *PAQUID: 10 years later. Synthesis of recent findings* in www.researchgate.net
- Lima, Â., Silva, H., & Galhardoni, R. (2008). Envelhecimento bem-sucedido: trajetórias de um constructo e novas fronteiras. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 12(27), 795-807.
- Lima, Licínio (2005). A educação de adultos em Portugal (1974-2004). In: Canário, Rui e Cabrito, Belmiro (Org.) Educação e formação de adultos. Mutações e convergências. Lisboa, Educa.
- Loblet, Montserrat [*et al.*] - Quality of Life, Happiness and Satisfaction with Life of Individuals 75 Years Old or Older Cared for by a Home Health Care Program. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*. [Em linha], 2011, vol. 19, nº 3, p. 467-475. [Consult. 12 fev. 2015]. Disponível na Internet: <URL:<http://www.scielo.br/pdf/rlae/v19n3/04>>.
- Lopes, S. e Barros R., (2016) Aprender no curso da vida: as políticas de educação de adultos e acesso ao ensino superior em Portugal. pp. 75-101, in Pimentel, L., Lopes, S. e Faria, S., Envelhecendo e aprendendo, a aprendizagem ao longo da vida no processo de envelhecimento activo. Edições Coisas de Ler.
- Machado e Medina, (2013). *As Universidades Seniores: Motivações e repercussões de percursos em contextos de aprendizagem*. Disponível em http://www.fpce.up.pt/ciie_dev/sites/default/files/images/ESC37_Filipa%26Teresa.pdf
- Marques, A. (2012). *Marketing Relacional, como transformar a fidelização de clientes numa vantagem competitiva*. Lisboa: Edições Silabo.
- Martinez, M. (2005), Los programas universitários para mayores en España. Algunas reflexiones para aprender de los errores ajenos in Veloso, J. e Pinto, M., University programmes for senior citizens, pp. 1-18, Faculdade de Letras da Universidade do Porto
- Matos (2010), “Ainda a República: o analfabetismo” em *A Página da Educação*, Edição n.º 191, série II, disponível em <https://www.apagina.pt/?aba=7&cat=540&doc=14927&mid=2>

- Melo, A. e Benavente, A. (1978). *Educação Popular em Portugal (1974-1976)*, Lisboa: Livros Horizonte
- Melo, A.; Federighi, P. (1999), *Glossário de Educação de adultos na Europa*, Associação Europeia para a Educação de Adultos
- Mendes, F. R. (2013). Active Ageing: "A right or a duty?". *Health Sociology Review*, 22 (2), pp. 174-185.
- Minois, George (1999). *História da Velhice no Ocidente*. Lisboa: Teorema.
- Mónica, M. (1980), "Ler e poder: debate sobre a educação popular nas primeiras décadas do século XX" em *Análise Social*, XVI (63), pp. 499-518.
- Monteiro, B. e Santos, P., (2016) A reforma como desafio: viver ou sobreviver, pp. 45-73, in Pimentel, L., Lopes, S. e Faria, S., *Envelhecendo e aprendendo, a aprendizagem ao longo da vida no processo de envelhecimento activo*. Edições Coisas de Ler.
- Moody, H., (2005), "From successful aging to conscious aging" em M. L. Wyle, P. J. Whitehouse, & D. L. Morris (eds.), *Successful aging through the life span*, Nova Iorque, Springer Publishing. pp. 55-68
- Moura, C. (2006), *Século XXI, século do envelhecimento*. Edição Lusociência.
- Neri, A e Debert, G, (1999), *Velhice e sociedade*, Coleção Vivacidade, Editora Papyrus.
- Neto, Arthur, (2010), *Da vida laboral à reforma: Expectativas de ocupação*, Tese de Doutoramento da Universidade Portucalense Infante D. Henrique
- Neves, B., e F. Amaro. (2012), "Too old for technology? How the elderly of Lisbon use and perceive ICT", em *The Journal of Community Informatics*.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.
- Nucci N. *Qualidade de vida e câncer: um estudo compreensivo* (2003) Tese (Doutorado em Psicologia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, São Paulo.
- OMS (1994), *World Health Organization. Men, Ageing and Health*. Achieving health across the span. Geneva.
- OMS (1994), *World Health Organization. Men, Ageing and Health*. Achieving health across the span. Geneva.

- OMS (2002), *Active Ageing. A Policy Framework*. Geneva: WHO.
- OMS (2002), *Active Ageing. A Policy Framework*. Geneva: WHO.
- OMS (2015). *Relatório Mundial de Envelhecimento e Saúde*.
- OMS. *Relatório Mundial de Envelhecimento e Saúde*. 2015
- Organização mundial de Saúde, (2002), *Active Ageing, A Policy Framework*.
- Osorio, Agustin (2005). *Educação Permanente e educação de adultos*. Horizontes pedagógicos. Edições Piaget.
- Pasqualotti, A. (2008), *Comunicação, tecnologia e envelhecimento: significação da interação na era da informação*. Rio Grande do Sul: Universidade Federal Rio Grande do Sul.
- Patrício, M. e Osório, A. (2013). *Como os adultos idosos usam o Facebook para literacia digital e aprendizagem ao longo da vida: um estudo de caso de aprendizagem Intergeracional*, Ponencias, investigaciones y experiencias educativas presentadas en el III Congreso Ibérico de Innovación en Educación con las TIC (ieTIC 2013), Universidad de Salamanca. ISBN: 9788494226700
- Paúl, C, (1992), Satisfação de vida em idosos. *Psychologica*, nº 8, pp. 61-80
- Paúl, C. (2005). “A construção de um modelo de envelhecimento humano”, em Paúl, C. & Fonseca, A. (eds.), *Envelhecer em Portugal: Psicologia, saúde e prestação de cuidados* Lisboa: Climepsi Editores, pp. 2145
- Paúl, C. (2005). *A construção de um modelo de envelhecimento humano*. In Paúl, C. & Fonseca, A. (Eds.), *Envelhecer em Portugal: Psicologia, saúde e prestação de cuidados* (pp. 21-45). Lisboa: Climepsi Editores.
- Paúl, C. *Envelhecimento ativo e redes de suporte social*. *Sociologia* . Porto : UP, . ISSN0872-3419 Vol. 15 (2005), p. 275-287
- Pereira, C., Neves, R. (2011), “Os idosos na aquisição de competências TIC”, *Educação, Formação & Tecnologias* (novembro, 2011), 4 (2),15-24
- Pereira, C., Neves, R. (2011), *Os idosos na aquisição de competências TIC*, *Educação, Formação & Tecnologias* (novembro, 2011), 4 (2),15-24
- Pestana, N. N. (2003); *Trabalhadores mais velhos: políticas públicas e relações empresariais*; Cadernos de Emprego e relações de Trabalho n.º 1; MSST; DGERT; Lisboa

- Petró, Vanessa (2012), *O programa Maiores de 23 na Universidade de Lisboa: Análise do perfil dos candidatos*, Universidade de Lisboa.
- Pimentel, L., Lopes. S. e Faria, S. (2016), *Envelhecendo e aprendendo, a aprendizagem ao longo da vida no processo de envelhecimento activo*. Edições Coisas de Ler.
- Pimentel, Luísa Maria Gaspar (2001), *O lugar do idoso na família: contextos e trajectórias*. Coimbra: Quarteto, pp. 31 – 78.
- Pintassilgo, J. (2011), *As Universidades Populares nas primeiras décadas do século XX. O exemplo da Academia de Estudos Livres*, Modelos culturais, saberes pedagógicos, instituições educacionais: Portugal e Brasil, histórias conectadas / Marta Maria Chagas de Carvalho, Joaquim Pintassilgo (orgs.) São Paulo. Editora da Universidade de São Paulo.
- Pinto T. Novas Tecnologias. In: Jacob L, Fernandes H, editors. *Ideias para envelhecimento activo*. Almeirim: Edições RUTIS; 2011. p. 148–63.
- Pinto, Maria da Graça, (2003), *As Universidades da Terceira Idade em Portugal: Das origens aos novos desafios do futuro*. Documento apresentado na Conferência Internacional "Envelhecer em saúde", que decorreu em Lisboa na Universidade Lusófona a 8 de Agosto.
- Pires, Ana (2002), *Educação e formação ao longo da vida: Análise crítica aos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e competências*, Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Doutor em Ciências da Educação, pela Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências e Tecnologia
- Pocinho, Ricardo; Ferreira, Sónia M; Anjos, Vitor N. eds. 2017. *Conversas de Psicologia e do Envelhecimento Ativo 2017* ed. 1, ISBN: 978-989-99868-1-7. Coimbra: Associação Portuguesa Conversas de Psicologia .
- Pocinho, R. F. S. (2014). *Mayores en contextos de aprendizaje: Caracterización y efectos psicológicos en los alumnos de las universidades de mayores en portugal* (Tese de doutoramento) Universidade de València, Facultat de Psicologia, València. Acedido em 10 de agosto de 2019. Disponível em: <http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/37002/Tesis%20Doctoral%20Ricardo%20Pocinho%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

- Pocinho, Ricardo (2015), *Seniores em contexto de aprendizagem: caracterização e efeitos psicológicos nos alunos das Universidades Seniores em Portugal*, Euedito
- PORDATA [Internet]. [cited 2018 Oct 12]. Available from: www.pordata.pt
- Pordata, 2019
- Projeto de Resolução 450/XIII, acessível em <https://www.parlamento.pt/ActividadeParlamentar/Paginas/DetalleIniciativa.aspx?BID=40593>
- Protocolo entre a RUTIS e o MSTSS de Abril de 2016
- Quaresma, L. (2008), “Questões do envelhecimento nas sociedades contemporâneas”, *Revista Kairós*, São Paulo, 11 (2), dez. 2008, pp. 2147
- RCM N.º 76/2016, (2016), Resolução do Conselho de Ministros 76/2016, em *Diário da República* n.º 229/2016, Serie I de 20161129
- Rebelo, Bruno (2016), *Universidades Seniores, uma visão sobre o envelhecimento activo*, Livpsic
- Referência: Cachioni, M. (2018). Quem educa os idosos? um estudo sobre professores de universidades da terceira idade. 2ª edição | ampliada e revisada. Alínea Editora. Campinas, Brasil.
- Reis M., Custódio, S. & Ribeiro, J. (2017). “Geração Seniores em Rede: O Facebook como promotor de um Envelhecimento Ativo”, em Ribeiro, J. & Lima, A. (eds). *Atas do II Encontro Nacional de Novos Investigadores em Saúde & II International Meeting of New Health Researchers*. Leiria: Politécnico de Leiria. p. 31
- Resolução do Conselho de Ministros (2016), *Universidades Seniores*, in *Diário da República*, 1.ª série, N.º 229 de 29 de novembro de 2016, p. 4232.
- Ribeiro, E. (2015), programa de aprendizagem ao longo da vida para estudantes seniores: bem-estar psicológico, qualidade de vida e a satisfação com a vida, dissertação de mestrado em Psicologia da Educação da Universidade dos Açores.
- Rodrigues, E. (2011), “O Envelhecimento Activo: Uma Perspectiva Psicossocial”, em *Ideias para o envelhecimento activo*, editora RUTIS, pp. 1139.

- Roldão, F. (2009). Aprendizagem contínua de adultos-idosos e qualidade de vida: refletindo sobre possibilidades em atividades de extensão nas universidades. *Revista Brasileira de Ciências do Envelhecimento Humano da Universidade de Passo Fundo*, 5(1), 61-73. Recuperado em 25 janeiro, 2018, de: file:///C:/Users/Dados/Downloads/147-Texto%20do%20artigo-2785-1-10-20091116.pdf.
- Rowe, J. & Kahn, R. (1997). Successful aging. *The Gerontologist*, 37 (4), 433-440. Acedido em Abril 11, 2017 em: gerontologist.oxfordjournals.org/content/37/4/433.full.pdf+html
- RUTIS (2018, 2019), acessível em www.rutis.pt
- Sarramona, Jaume (2006), *Debate Sobre La Educacion*, Edição PAIDO.
- Seidl, Eliane; Zannon, Célia. Qualidade de vida: aspetos conceituais e metodológicos. *Cadernos de Saúde Pública*. [Em linha].2004, vol. 20, nº 2 [Consult. 3 abr. 2015], pp. 580-588. Disponível na Internet: <URL: <http://www.scielo.org/pdf/csp/v20n2/27.pdf>>.
- Silva, F., Silva, A., Rocha, R. (2017), Onde estão as unati das universidades públicas federais do brasil, XVII Coloquio internacional de gestão universitária, Mar del Plata, Argentina, ISBN: 978-85-68618-03-05
- Silva, N. (2016). “Direito, empoderamento e cidadania: contribuições da educação e do direito para a cidadania do idoso”, em Oliveira, Rita de Cássia da Silva; Scortegagna, Paola Andressa; Cury, Mauro José Ferreira (orgs.). *A velhice e o envelhecimento no contexto iberoamericano*. Cascavel, Pr: Edunioeste, p. 233-249.
- Silvestre, Carlos (2011), *Educação e formação de adultos e idosos: Uma nova oportunidade*. Horizontes Pedagógicos. Editora Piaget.
- Soares, C., Veloso, A e Mealha, O. (2013), *Construção de comunidades de partilha para utilizadores seniores*, pp.127-1286 DOI:10.13140/RG.2.1.2914.7923
- Sousa, M., Nunes, A., Guimarães, A. I., Cabrita, J. M., Cavadas, L. F., & Alves, N. F. (2010). Depressão em idosos: prevalência e fatores associados. *Revista Portuguesa de Medicina Geral e Familiar*, 26(4), 384-391.
- The LLI Review, (2010), *The Annual Journal of the Osher Lifelong Learning Institute*, Volume 5.

- Thompson, Jean; Swindell, Richard, (1995), *An International Perspective of the university of the Third Age*, Griffith University, Documento Policopiado.
- UNESCO (1986), “Quarta Conferência Internacional de Educação de Adultos” in *Pensar Educação*, nº 14. Lisboa; MEC/DGEA, pp 5-65.
- UNESCO (1986), *Quarta Conferência Internacional de Educação de Adultos* in *Pensar Educação*, n.º 14. Lisboa; MEC/DGEA, pp 565.
- UNESCO (1996), *Educação: um tesouro a descobrir*; relatório para a UNESCO da Comissão Internacional de Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília
- UNESCO (2010), *Relatório global sobre aprendizagem e formação de adultos*, Hamburgo.
- UNESCO 1995
- UNESCO e ONU, documentos diversos.
- United Nations (2013). *World Population Ageing 2013*. Department of Economic and Social Affairs Population Division.
- Vandenbos, Gary, Life-span developmental perspectives on aging: An introductory overview. In I. H. Nordhus, G. R. VandenBos, S. Berg, & P. Fromholt (Eds.), *Clinical geropsychology* (pp. 3-14). Washington, DC, American Psychological Association, 1998.
- Varela, Carla, (2010), *O impacto dos cursos TIC das universidades sénior na inclusão digital da terceira idade*. Tese de mestrado em Educação. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Vaz, E. (2008) *A Velhice na Primeira Pessoa*, Editorial Novembro
- Vellas, P. (1977), *Le troisième soufflé*, Ed. Bernadr Grasset, Paris.
- Vellas, P. (1990), *Les travaux de recherche à l'université dy Troisième Age de Toulouse*, in *Gérontologie et société*, 120-129, nº55, Paris vol. 7 N. 1. ISSN 1647-7308
- Veloso, E. (2011). *Vidas depois da reforma – Políticas públicas no contexto português e práticas educativas numa Universidade da Terceira Idade em Portugal*. Lisboa: Coisas de Ler.

- Veloso, *et al.* (2015), O Ensino das Tecnologias da Informação e Comunicação aos Cidadãos Seniores em Portugal, DOI: 10.13140/RG.2.1.4848.1048
- Villar *et al.* (2011), “How students evaluate university programmes for older people: A comparison between two models in Spain”, *Journal of Aging Studies* 25, pp. 118–125.
- WHO. (2002). *Active Ageing: a policy framework*
- Wu, H. and Ye, Q. (1997), “Lifelong Learning in the People’s Republic of China”, in Hatton, M.J. (ed), *Lifelong Learning: Policies, Practices and Programs*, School of Media Studies, Humber College, Ontario.
- Yiwen (2017), *Universities Offer Lifelong Learning to China’s Elderly* in <http://www.sixthtone.com/news/1840/universitiesofferinglifelonglearningchina%20elderly>
- Yu Gouhou (1998), “Widening of Horizons and Continued Engagement”, TALIS, Bulletin, No 8, Toulouse.