

## Psicologia Escolar e estudantes de terceira idade: algumas questões sobre produção científica

Regina Maria Prado Leite Erbolato<sup>1</sup>

Pontifícia Universidade Católica de Campinas

A educação permanente para idosos vem sendo oferecida principalmente por um número crescente de Universidades da Terceira Idade. Apesar disso, os psicólogos escolares parecem pouco atentos a esses aprendizes. Neste artigo são examinadas algumas hipóteses que possam explicar a falta de estudos teóricos e pesquisas sobre estudantes mais velhos: (a) pouca literatura nacional disponível sobre esse tema específico; (b) falta de consenso quanto a definições do sujeito do processo educativo; (c) dificuldades em estabelecer objetivos educacionais, e (d) em avaliar a adequação desses objetivos ao atendimento de necessidades e interesses potencialmente diversos de grupos etários muito variados.

**Palavras-chave:** educação permanente, psicologia escolar, terceira idade.

### Abstract

#### School psychology and third-age students: some questions about scientific production

Permanent education for the elderly is being mostly offered by an increasing number of Universities of the Third Age. Nevertheless, school psychologists seem unaware of older learners. Some hypothesis that might explain the lack of theoretical studies and research focusing aged students are examined in this article: (a) a reduced amount of available national literature on this specific matter; (b) disagreements on definitions regarding the subject of the educational process; (c) difficulties in establishing educational objectives, and (d) in assessing the fitness of these objectives in addressing potentially diverse needs and interests of a wide range of age groups.

**Key words:** permanent education, school psychology, third age.

Num breve histórico, é possível afirmar-se que a educação para adultos, jovens ou não, surgiu há longo tempo, como resultado da influência de filósofos como Sócrates, Platão, Aristóteles e outros grandes pensadores.

Mucchielli (1980:10) cita Condorcet, cujo projeto foi apresentado em 1792 à Assembleia Nacional Francesa, como sendo um dos precursores:

*“A instrução deve ser universal, isto é, deve estender-se a todos os cidadãos. Deve, em seus diferentes graus, abraçar todo o sistema dos conhecimentos humanos e assegurar*

*aos homens, em todas as idades, a faculdade de conservar seus conhecimentos e de adquirir outros. O povo deverá ser instruído sobre as novas leis, as observações da agricultura, os métodos econômicos que não pode ignorar: deve-lhe ser revelada a arte de instruir-se a si próprio”.*

Savicevic (1991:180) menciona um trabalho anterior sobre educação e aprendizagem, de autoria de Comenius, datado do século XVII:

*“Nosso principal desejo não é procurar desenvolver ao mais profundo grau de humanidade apenas indivíduos ou somente algumas ou diversas pessoas, mas sim um e todos, jovens e velhos, homens e mulheres; em resumo, todos aqueles que foram*

1. Doutoranda pela CAPES.

Endereço para correspondência: Av. Dr. Arlindo Joaquim de Lemos, 901 Apto 21, Jardim Proença, CEP 13095-000, Fone/fax (019) 251-7260, Campinas, SP, E-mail: erbolato@correionet.com.br

*destinados a nascer como homens, para que finalmente a raça humana inteira descubra a cultura, independente de idade, classe, sexo ou nacionalidade”.*

Se em épocas muito anteriores essa preocupação com a educação permanente era justificável, hoje em dia passa a ser uma necessidade. De acordo com Dália (1983), uma das conseqüências do progresso científico-tecnológico foi um aumento na expectativa de vida. As alterações conseqüentes (principalmente em virtude da introdução de tecnologias) foram de ordem social, cultural, econômica, entre outras, causando desestabilizações e ampliando a importância da educação como fator de equilíbrio. Não existe mais um saber definitivo, suficiente para o resto da existência. A mudança na demografia resultante da maior longevidade também passou a exigir uma atualização constante não só em nível profissional, mas também na capacidade de controlar o meio, de determinar o futuro e de gerenciar a própria vida, o que implica a aprendizagem de novos papéis sociais. Essa exigência de atualização atinge especialmente uma população emergente de idosos, prevista para um futuro próximo, conforme projeções estatísticas amplamente divulgadas, dentre as quais as do IBGE (Otávio, 1997), e terá certamente uma influência positiva no envelhecimento bem-sucedido.

No Brasil, programas dirigidos a idosos, inclusive educativos, encontram-se disponíveis desde os anos 60 e nasceram principalmente de iniciativas de particulares (em especial do Serviço Social do Comércio). Os que partiram de iniciativas governamentais foram desaparecendo por problemas burocráticos que também inviabilizavam a avaliação de seu impacto na clientela atingida. Tais programas podem ser classificados como: “organizativos/ reivindicativos”

(criados pelos próprios interessados); “consultivos” (que deveriam fornecer subsídios para outros projetos), “de estudos, documentação e proposições”, e “de lazer, associativismo, saúde e informações” (Prata, 1990:236-7).

Um aspecto que não deve ser considerado em qualquer planejamento educacional, independente de seus alvos, é sua fundamentação científica. Sendo os múltiplos aspectos do envelhecimento do âmbito de muitas ciências, dentre as quais a Psicologia, cabe aqui acrescentar a importância do envolvimento das instituições sociais no atendimento das necessidades desse segmento populacional. Em particular, das contribuições potenciais da Psicologia Escolar que, por seus estreitos vínculos com a Pedagogia, e por interesses compartilhados, vem buscando ocupar seu merecido espaço em instituições educativas as mais diversas, dedicadas ao ensino tradicional, especializado, técnico, etc., dirigidos a diferentes alvos.

O pesquisador interessado na aprendizagem ao longo do envelhecimento pode defrontar-se com algumas dificuldades. Via de regra, há muita literatura acerca da educação para adultos mas pouco se encontra a respeito da educação para adultos maduros ou idosos. Em nível nacional, a produção científica acerca dos vários aspectos do envelhecimento tem crescido nos últimos anos; um exemplo são obras de ou organizadas por Néri (1991, 1993b, 1995). De particular interesse é uma pesquisa dessa autora abordando as motivações, em alunos maduros, para matrícula em um programa educativo dirigido à terceira idade (Néri, 1996). Entretanto, de uma forma geral, temas ligados à aprendizagem, como pesquisas sobre motivação, cognição e memória (estas últimas excluindo sujeitos com patologias graves como demência e Alzheimer), entre outros, são mais encontrados na literatura estrangeira.

Algumas hipóteses podem ser levantadas para justificar, pelo menos em parte, a escassez de produção científica sobre a aprendizagem e o aparente pouco envolvimento do psicólogo escolar com alunos mais velhos.

A primeira delas pode estar relacionada com um consenso bastante arraigado a respeito do Brasil como sendo um país de população essencialmente jovem. A difusão de previsões estatísticas de um envelhecimento demográfico generalizado só recentemente começou a despertar o interesse de pesquisadores sobre o tema em questão. Pesquisas sobre aprendizes mais velhos ainda não justificavam maiores investimentos. No que se refere à Psicologia Escolar, apesar da educação para pessoas idosas e/ou aposentadas ter sido incluída como parte do campo de atuação do psicólogo escolar há quase 20 anos (Marques, 1980, *apud* Klang, 1981), representantes dessa área têm mantido concentradas suas pesquisas numa clientela tradicional: crianças, adolescentes e adultos (estes últimos podendo referir-se a estudantes de graduação, profissionais de nível universitário, pais de alunos e membros da equipe escolar).

Como ilustração da pouca representatividade da produção científica acerca de estudantes mais velhos, são apresentados dados de sessões de comunicações de três congressos na área.

Durante o I Congresso Nacional de Psicologia Escolar, em 1991, a “Implantação da universidade para a terceira idade”, pesquisa/ação da área de Pedagogia da UFRGS (Castro, Folberg & Lassance, 1992:295), foi a única comunicação sobre esse objeto de estudo. Witter & Yukimitsu (1996) analisaram o conteúdo das sessões de comunicação do referido evento. Dentre os resultados aparece o aluno de primeiro grau como principal sujeito focado, sendo que estudantes de terceira idade não se mostraram percentualmente significativos para serem mencionados.

Em 1994, durante o II Congresso Nacional de Psicologia Escolar e o XVII International School Psychology Colloquium, não houve quaisquer informações sobre os vários projetos educativos desenvolvidos no município, estado ou país, voltados à terceira idade. As duas únicas referências encontradas foram de Lagos (1994a; 1994b), uma relatando um projeto de educação para adultos mais velhos, e a outra, um programa de educação infantil do qual participavam pessoas idosas, ambos ocorrendo no Chile.

Mais recentemente, no III Congresso Nacional de Psicologia Escolar, apenas dois trabalhos com sujeitos de terceira idade fizeram parte das sessões de comunicações, a saber, pesquisas de Erbolato (1996a) sobre a avaliação de uma Universidade da Terceira Idade sob a ótica dos alunos, e de Wolf & Oliveira (1996), sobre desenvolvimento da criatividade. Pesquisou-se também a produção na área Escolar num evento de grande abrangência, como a 48ª Reunião Anual da SBPC realizada em 1996. Entre as conferências, simpósios e mesas-redondas, um único trabalho foi encontrado sobre a contribuição da psicanálise a creches (Palmigiani, 1996). Nas sessões de comunicações científicas, de uma forma geral, pesquisas com sujeitos idosos foram provenientes de Departamentos como: Enfermagem, Educação Física, Antropologia e Psicologia Social, Medicina e Saúde Pública, e até mesmo de uma Secretaria da Justiça e Cidadania. O maior número de contribuições foi do Serviço Social. No campo específico da Psicologia prevaleceram relatos ligados às áreas Social e Clínica (as áreas Escolar e Evolutiva, quando mencionadas, faziam parte de um Departamento não exclusivo) sobre idosos em psicoterapia, asilados, com patologias ou em estado terminal. Pesquisas com sujeitos ‘saudáveis’ foram exceções: a de Oliveira (1996), sobre motivações para frequentarem

um centro de convivência, e a de Santos (1996), acerca das diferenças nas representações sociais da velhice entre idosos de zonas rurais e urbanas de um estado nordestino. A educação permanente para a terceira idade não foi um tema encontrado, nem mesmo em trabalhos desenvolvidos no campo da Educação.

É preciso ter-se em mente que temas especificamente ligados à problemática do envelhecimento podem ser abordados, em sua amplitude, em congressos, simpósios etc., vinculados à Geriatria e à Gerontologia. Relatos de pesquisas acerca da aprendizagem na terceira idade poderiam estar se deslocando para outros meios. Por esse motivo julgou-se conveniente citar dois eventos na área, como ilustração da produção científica recente sobre educação para adultos mais velhos, geralmente fornecida por Universidades da Terceira Idade.

Durante o I Pan American Congress of Gerontology, realizado no Brasil em 1995, nas mesas-redondas e sessões de comunicações científicas, os programas educativos mais freqüentemente apresentados, relacionados ou não a essas Universidades, direcionavam-se a um fim específico, como: formação de profissionais na área, capacitação de cuidadores leigos, saúde e autocuidado, nutrição e atividades físicas, ou relatos de experiências de convivência entre idosos. Apenas um trabalho pareceu estar ligado à educação de forma mais ampla: o de Castro (1995), que narra, entre os objetivos da Universidade da Terceira Idade da UFRGS: produção de conhecimentos, aumento de perspectivas na velhice, melhoria na autoestima, maior envolvimento dos alunos com a comunidade científica e com políticas sociais que pudessem beneficiá-los. Na sessão de *posters* só um título relacionava-se à educação permanente (Soares, 1995), mas a ausência de resumo não forneceu maiores esclarecimentos.

Um quadro muito mais promissor revelou-se apenas um ano depois. Nas sessões reservadas aos temas livres em Gerontologia da IX Jornada Brasileira de Geriatria e Gerontologia, o número de trabalhos relacionados à aprendizagem na terceira idade cresceu de forma sensível. Quando se tratava de programas educativos em geral, os fins mantiveram-se os mesmos: formação de profissionais na área, capacitação de cuidadores leigos, nutrição, saúde e autocuidado, atividades físicas (ou fisioterapia), acrescentando-se promoção de saúde mental, prevenção de diabetes e de problemas com a pressão arterial. Especificamente na área da Psicologia, também houve relatos de convivência entre grupos de idosos. Dentre as avaliações das Universidades da Terceira Idade destacaram-se os seguintes trabalhos:

Castro & Vargas (1996) relacionaram a aprendizagem com uma melhor qualidade de vida, além de apresentarem estudos sobre cognição, personalidade, interações com grupos primários, mudanças de hábitos, mecanismos de auto-regulação etc. Cachioni (1996) associou a participação na Universidade ao envelhecimento bem-sucedido, investigando também os interesses dos estudantes, as expectativas quanto ao curso e os índices de satisfação. As relações da educação permanente, da participação em atividades físicas, de lazer, sócio-culturais e comunitárias, com o resgate da cidadania e a busca de mudanças sociais foram descritas por Palma (1996). Guidi (1996) relatou um trabalho de treinamento e de participação de alunos como entrevistadores em pesquisa científica de levantamento das condições de vida da população local de terceira idade e as possibilidades de conscientização decorrentes. A influência de uma Universidade da Terceira Idade nas mudanças de políticas sociais e na melhoria de qualidade de vida da população idosa foi avaliada por Leitão, Tirado & Pereira (1996).

Duarte & Ribeiro (1996) mostraram os resultados positivos da rediscussão do desempenho de novos papéis familiares (papéis de avós), e Eiras (1996) avaliou o impacto da educação permanente nas relações familiares. O trabalho de Maza (1996) dedicou-se à história da participação crescente da terceira idade em atividades acadêmicas e sociais locais.

Embora seja desejável, em eventos de caráter multidisciplinar, informações sobre a qualificação do(s) autor(es), a mesma não costuma estar presente. Contudo, o tipo de trabalho ou a instituição de origem podem eventualmente fornecer pistas a esse respeito.

Dentre os oito relatos apresentados na referida Jornada, apenas dois apontam para uma ligação direta com a Psicologia: o de Cachioni (1996) e o de Castro & Vargas (1996). Outros estão vinculados a centros de pesquisa (sem especificação), a Universidades da Terceira Idade ou a projetos similares, e os restantes, a faculdades de Enfermagem, de Educação Física e Desportos, de Fisioterapia e Terapia Ocupacional.

Um trabalho fora do campo da Psicologia merece ser mencionado: a dissertação de Pizzolatto (1995) na área de Linguística Aplicada, sobre o ensino de língua estrangeira (inglês) a adultos na terceira idade, na qual o autor discorreu sobre a aprendizagem nessa fase e a interferência de déficits de memória. Ainda relatou alguns comportamentos em sala de aula, dos quais os sujeitos se apropriavam como sendo 'típicos' da velhice, e as dificuldades encontradas pelos professores em lidar com tais alunos, por desconhecimento de suas características.

Como pode ser notado, se, para o psicólogo escolar, o estudante de terceira idade aparenta carecer de grande importância, outros profissionais (pedagogos, assistentes sociais, terapeutas ocupacionais, enfermeiros, nutricionistas, fisioterapeutas etc) têm estado atentos às necessidades e ao potencial dessa

população, possivelmente assumindo algumas das funções que caberiam a esse psicólogo. O problema não se resume apenas em ocupar o espaço que lhe é devido, mas em assumir que pode contribuir em muito, mas, para tanto, deve investir mais tempo na aquisição de novos conhecimentos. Mesmo sua participação no planejamento, implantação e avaliação das Universidades da Terceira Idade permanece desconhecida.

Voltando à questão dessas Universidades, um dado de interesse é que elas atingem indiscriminadamente alunos de meia e terceira idade. Se bem que essa abertura seja um aspecto positivo, subgrupos etários diferenciados são tratados indiscriminadamente como 'terceira idade', o que complica a organização da informação e a construção de um referencial mais específico e consistente. Como instituições sociais, esses cursos têm o potencial para estabelecer normas etárias, entre outras; assim, tal rotulação generalizada pode contribuir com uma possível antecipação da velhice (Néri, 1996).

Isso remete a uma segunda hipótese. Estudar a aprendizagem ao longo do envelhecimento e suas implicações na vida dos alunos implica necessariamente adotar-se pelo menos um modelo teórico relacionado ao desenvolvimento que inclua o curso completo de vida. É impossível estudar a velhice como um acontecimento isolado. O idoso tem uma história, um presente que pode ser alterado e um futuro a ser construído, ainda que de certa forma limitado, sendo o uso de estratégias para envelhecer bem uma das propostas de Baltes & Baltes (1990). Se a aprendizagem está vinculada a mudanças, adotar-se teorias que concebiam a vida adulta como uma fase de estabilidade e neguem possibilidades de crescimento posterior, é partir de um pressuposto inadequado. Mas ainda restam dificuldades nesse estudo que transcendem o

domínio da Psicologia Escolar: as questões de conceituação.

Definir quem é o sujeito do processo educativo é anterior ao estabelecimento de objetivos para a educação. Nesse ponto, vale lembrar que é difícil estabelecer limites precisos entre o final da vida adulta e o início da velhice, mesmo quando as teorias que concebem o homem dentro de uma perspectiva continuada de curso de vida façam alguns ‘cortes’ no desenvolvimento, ou divisões em estágios. Estes, marcados por mudanças qualitativas, podem ser bastante úteis do ponto de vista didático, principalmente quando se trata de tentar caracterizar melhor a clientela e estabelecer objetivos educacionais.

Numa definição bastante abrangente, Mucchielli (1980) define adultos como indivíduos que exercem atividade profissional, já assumiram papéis sociais e responsabilidades por uma família, tiveram experiências de vida, não apresentam mais relações de dependência típicas da infância e adolescência mas sim relações de interdependência social, organizaram suas próprias vidas, além de terem consciência de seu papel dentro da sociedade e de suas potencialidades e aspirações.

Na opinião de Tuijnman (1994), concepções de adulto como aquele que atingiu a maturidade física e emocional correm o risco de considerar ‘juventude’ ou ‘infância’ como estágios imaturos e incompletos, pois esses são construtos subjetivos determinados pela história e pela cultura; o autor propõe, portanto, uma definição não baseada em aspectos psicológicos, biológicos ou legais, mas em funções sociais, ou em papéis característicos do *status* de adulto, após a conclusão de uma educação formal.

Em ambos os casos, a diferenciação entre indivíduos adultos e idosos parece basear-se, em parte, no desempenho de papéis sociais, presentes ou previstos para o futuro.

Como foi visto, se a definição de adulto não é uma tarefa simples, determinar quem é ‘velho’ traz ainda maiores dificuldades. Segundo Minois (1989), o envelhecimento, do ponto de vista biológico, começa no nascimento, mas se processa num ritmo diferente. O princípio da velhice propriamente dita pode ser ou não acelerado, dependendo de condições materiais de vida, situação social e cultura.

Mas um limite fixo de idade para o início da velhice (próximo aos 60 anos) costuma ainda ser bastante utilizado, com algumas variações entre os autores. Num histórico sobre a velhice, Kirk (1992) afirma que esse limite etário foi estabelecido no século XIX, resultando de estudos médicos e estatísticos (franceses e ingleses) que relacionaram índices de mortalidade a algumas disfunções atribuídas ao envelhecimento e a outros dados, como por exemplo: peso e massa cerebral e corporal, capacidade pulmonar etc. Posteriormente, essa idade cronológica específica passou a servir como referencial para os primeiros programas europeus de pensão a trabalhadores ou outras pessoas consideradas idosas ou incapazes. Mesmo com a melhoria subsequente das condições de vida e de trabalho, esse parâmetro insistiu em permanecer, quer na literatura científica quer no senso popular.

Outra opinião desfavorável à utilização de critérios etários é apresentada por Néri (1991:18). Segundo essa autora, o homem interage, ao longo da vida, com “eventos do mundo biológico, ecológico, social, cultural e psicológico”, experimentações essas “mediadas pelo comportamento verbal”. Em nível individual, são também mediadas pela realidade particular (subjetividade), cujos referenciais são de ordem biológica, psicológica e social, mudando de significado de pessoa para pessoa. São essas interações, portanto, as responsáveis

pelas mudanças ao longo da vida, e não só o passar do tempo.

Um dos argumentos da Gerontologia contra a utilização de um critério etário para definição da velhice é que ele inclui, numa mesma denominação, todas as pessoas acima dos 60 ou 65 anos até o final de suas vidas. Isso implica uma variação etária de cerca de 40 anos (Calasanti, 1996). Além de carecer de fundamentação, descreve pessoas com características diversificadas como pertencentes a um mesmo grupo.

A expressão 'terceira idade', que vem sendo utilizada no corpo do texto, requer maiores esclarecimentos. Os critérios para se considerar alguém como pertencente a essa categoria também são variáveis. A capacidade produtiva é um requisito apresentado por Hore (1994). Competência, habilidade funcional, capacidade adaptativa e um nível de atividade superior à exigência de cuidados, são citados por Ballesteros (1983, *apud* Castro, Folberg & Lasance, 1992) e Kirk (1992). A existência de uma quarta idade, caracterizada principalmente por senilidade ou por uma grande necessidade de cuidados (dependência), é mencionada pelos dois primeiros autores, mas não há uma aceitação geral a esse respeito.

Uma pesquisa de Dias (1995) revela diferenças nas representações sociais de 'ser velho' (conotação negativa) e 'estar na terceira idade'. Esta última está associada a uma fase em que se consegue mudar e integrar-se de uma forma melhor na sociedade, sugerindo ser a mesma um descritor com maior aceitação entre a população idosa.

Resultados de um estudo de três anos de duração (Carnegie Inquiry into the Third Age) apresentados em Londres em 1993, recomendaram a substituição do termo 'velhice' por 'terceira idade', por referir-se a uma nova etapa do desenvolvimento humano, uma passagem da vida

adulto para a velhice sem conotações de decrepitude e dependência (Laslett, 1994).

Essa mudança, por si só, não traz maiores esclarecimentos: a terceira idade também tem início impreciso, além de englobar estágios potencialmente muito diversos sob uma mesma denominação. Velhice, terceira (ou quarta) idade só terminam com a morte. Portanto, convém levar-se em conta que os avanços da Medicina prevêm um aumento da longevidade para além dos 100 anos (*Folha de São Paulo*, 1996). Se essa meta aparenta ser muito longínqua, é oportuno lembrar que Neikrug *et al* (1995) desenvolveram um estudo com alunos de um projeto de educação permanente cujas idades variavam de 81 a 91 anos, todos com alto nível de independência e autonomia. Apesar desse quadro favorável, as probabilidades de se encontrar homogeneidade entre interesses e necessidades educacionais de sexagenários e de indivíduos (quase) centenários parecem poucas.

Acrescente-se que estudos atuais, com destaque para os de Baltes & Baltes (1990) e os de Néri (1995), falam da existência de muita variabilidade, tanto intra quanto inter-indivíduos, durante o processo de envelhecimento. Essa variabilidade, ou heterogeneidade, conforme denominação de Calasanti (1996), aparenta ser muito maior na velhice do que em outras fases da vida (Grigsby, 1996).

Como exemplo, um estudo de Fisher (1993), enfocando possíveis eventos, problemas ou alterações de vida que fossem comuns a sujeitos com mais de 60 anos, resultou na descoberta de cinco períodos distintos, marcados por mudanças, transições, perdas determinadas, redefinição de objetivos de vida e de atividades. Dados como esse merecem ser considerados no planejamento de programas educativos, com vistas a atender às especificidades de cada subgrupo.

A questão da variabilidade levanta uma terceira hipótese para justificar as dificuldades encontradas na produção científica acerca da educação para indivíduos idosos ou na terceira idade. Como estabelecer objetivos, métodos pedagógicos e conteúdos temáticos que contemplem uma população tão heterogênea?

Mas, se alguns de seus aspectos são muito variados, outros são comuns. A própria definição de envelhecimento prevê algumas generalizações, como: uma série de modificações na estrutura e no funcionamento de órgãos e sistemas do corpo após a maturação sexual. Entretanto, tais mudanças se dão em épocas e com velocidades diferenciadas num mesmo indivíduo ou em indivíduos distintos. Caracterizam-se por ganhos e perdas (estas aumentando) e com chances decrescentes de sobrevivência (Néri,1995). As alterações na aparência física, por exemplo, são fáceis de serem identificadas; outras nem tanto (por exemplo, como o sujeito as vivencia). Mudanças cognitivas (na inteligência, na memória e na criatividade) e psicossociais (personalidade, auto-imagem, papéis sexuais, familiares, profissionais e sociais, na religiosidade, no lazer, na reprogramação do futuro, na aceitação da morte) também fazem parte relevante desse processo.

Quanto aos aspectos comuns, cabe aqui ressaltar a importância das normas etárias estabelecidas por diferentes sociedades. Tais normas determinam quais comportamentos são 'apropriados', em qual estágio da vida, e a época 'correta' para transições de um papel para outro, transformando em 'natural' aspectos do desenvolvimento estabelecidos social ou culturalmente (Daffener,1996). Essas e outras informações não podem ser excluídas das preocupações do pesquisador comprometido com o planejamento ou com a avaliação de programas educativos.

Uma proposta para educação na terceira idade é oferecida pela Gerontologia Educacional. Esse termo foi utilizado por Peterson em 1976 (Peterson,1990) para descrever um ramo da Gerontologia com um objetivo principal: contribuir não só para a longevidade mas também para a longevidade funcional (com a incrementação da qualidade de vida). Os demais seriam: difundir o saber acerca do envelhecimento e formar prestadores de serviço, sejam profissionais ou cuidadores leigos. Segundo esse autor, a educação é um processo planejado, devendo incluir no mínimo quatro componentes: (a) currículo ou o que deve ser aprendido; (b) método ou como se dará a aprendizagem; (c) professor, que deve conhecer currículo e método, e (d) objetivos ou fins desejados. Essa proposta facilitaria a diferenciação entre programas educativos e outros, como por exemplo, os recreativos, muito embora o autor não diminua os méritos desses últimos empreendimentos. Por outro lado, é genérica demais no que se refere aos objetivos, que precisam ser adaptados às especificidades de cada clientela a ser atingida.

Outros autores também oferecem sugestões diversas. Como exemplo, Moody (1976, *apud* Peterson,1990) considera a educação um aprendizado sério; para que ela ocorra, é necessário que o estudante assuma que tem uma falta de informações acerca de algum tópico em particular e deseje superá-la para poder atuar no mundo de forma mais eficiente. Essa posição parece ser, na aparência, exatamente oposta à de Cervero, datada de 1987, citada por Connelly & Light (1991:236):

*“As necessidades de aprendizagem não devem ser vistas como deficiências do indivíduo, que podem ser tratadas e remediadas. Ao invés, as necessidades de aprendizagem de-*

*vem ser encaradas como um direito do adulto de saber. Isto é, a abordagem da educação continuada deve ser revista, de um modelo médico, para um modelo de direitos humanos...*"

Embora ambas as opiniões tenham sua lógica, não se pode esquecer que, antes de mais nada, após completar certo grau de escolaridade, o indivíduo está desobrigado de submeter-se à educação compulsória em qualquer tipo de instituição formal de ensino; se o faz é por vontade própria, por exigências pessoais de aprimoramento, ou no exercício de seus direitos, o que remete à importância das expectativas e necessidades das pessoas que ingressam nos cursos disponíveis para a terceira idade.

No Brasil, existem políticas direcionadas a atender à problemática do envelhecimento populacional desde 1996 (Brasil, 1996). Entretanto, a distância entre a regulamentação de uma lei de 1994 e sua concretização sugere um longo caminho a ser percorrido. Estão previstos por lei, de uma forma geral, o bem-estar social, psicológico e físico do idoso, entre outras questões relevantes, como: a inclusão do tema envelhecimento em cursos diversos, o apoio à pesquisa, o incentivo à inserção do idoso na universidade ou o apoio a programas comunitários de assistência não-asilar. Entretanto, essas e outras preocupações (como certos aspectos éticos e jurídicos da velhice) ainda não podem ser consideradas prioridades nas políticas governamentais, com exceção talvez das conseqüências dessa mudança demográfica na economia; as relativas à educação não parecem sequer ocupar um espaço definido.

Conseqüentemente, as ofertas de educação para a terceira idade continuam provindo de iniciativas de particulares, como é o caso da maioria das Universidades da Terceira Idade,

que levam em conta as características mais genéricas da população a ser atingida. Logo após a implantação pioneira da Universidade da Terceira Idade na PUC-Campinas, outras 15 instituições superiores de ensino demonstraram, na época, interesse em iniciar empreendimentos semelhantes em estados do Norte, Nordeste, Sudeste e Sul. Em cinco anos, cerca de 60 programas semelhantes foram criados (Sá, 1991, 1995), um número em contínua expansão, facilmente verificável em notícias recentes veiculadas pela mídia.

De um modo bastante geral, essas Universidades visam prover educação permanente à população de meia e terceira idade, promover a (re)inserção sócio-comunitária do idoso e a atualização de seu potencial. Oferecem, além de disciplinas, atividades diversas e até mesmo oficinas que possibilitam a aprendizagem de novos ofícios.

Assim, uma quarta hipótese poderia relacionar-se às dificuldades no estabelecimento das finalidades da educação. Os objetivos, que determinam o conteúdo curricular, levantam questões de ordem filosófica e ética. Battersby & Glendenning (1992) fazem perguntas pertinentes a esse respeito, entre elas: qual é o conteúdo educativo? A educação para a terceira idade está servindo a quem? Quem determina o que os alunos devem aprender? Reflexões sobre os propósitos da educação devem fazer parte da preocupação de qualquer profissional envolvido.

Mesmo a proposta da Gerontologia Educacional de Peterson (1990) não chega a dar respostas a esses problemas; apenas menciona a necessidade de se trabalhar com objetivos, que, segundo Florenzano (1991), permitem avaliar os resultados e fazer as modificações necessárias.

A grande oferta sugere uma demanda correspondente, ou seja, existe interesse da população mais velha em se matricular nos cur-

sof oferecidos pelas Universidades da Terceira Idade. Com um número crescente dessas instituições de ensino, avaliações desses projetos seriam de grande interesse não só para a clientela atendida, mas principalmente para a ampliação do saber sobre a evolução da aprendizagem ao longo da vida. Mesmo porque o aluno de terceira idade difere do público-alvo original das universidades, constituído, em sua maioria, por jovens com objetivos de profissionalização de nível superior. Estudantes de terceira idade, escolarizados e geralmente profissionalizados, têm hipoteticamente motivações outras que iniciar ou dar continuidade a uma carreira, merecendo estudo à parte.

Tais estudos, entretanto, começam aos poucos a serem divulgados (embora a um público restrito) e sem uma participação significativa da Psicologia Escolar, donde se conclui que a literatura psicológica a respeito do aprendizado na terceira idade ainda carece de maiores contribuições.

Numa pesquisa realizada pela Autora, visando levantar, com alunos e ex-alunos, as expectativas em relação ao curso, as vivências durante o mesmo e os ganhos previstos/efetivos decorrentes de cursar uma dessas Universidades, predominaram as expectativas de aprender, de conviver com pares e as relacionadas às facilidades oferecidas (como ausência de vestibular e de avaliações de desempenho). As experiências valorizadas relacionaram-se às disciplinas teóricas, aos temas abordados e às atividades propostas, também considerados mais fáceis. Os estudos relataram poucas dificuldades e aspectos não apreciados. Predominaram relatos de ganhos pessoais (principalmente autovalorização), e de aquisição e recuperação de conhecimentos. As mudanças de vida percebidas foram: no autoconceito, na concepção do envelhecimento, nos cuidados com a saúde, na rotina de vida, no enfrentamento de

problemas, no nível de conhecimentos úteis, na cultura geral e no relacionamento com amigos. Tais mudanças foram atribuídas principalmente à aprendizagem e à convivência com pessoas de idade aproximada. Foram poucas, nulas ou não significantes as mudanças em: lazer, participação em atividades grupais, relacionamento com familiares, vida social, amorosa e religiosa, concepção da morte e projetos futuros. Algumas das principais conclusões sugerem que esses programas podem promover mudanças bastante positivas nos alunos, associadas não só à aprendizagem, mas também por facilitarem oportunidades de interações com os pares. Muitas dessas mudanças estão relacionadas a indicadores do envelhecimento bem-sucedido (descritos por Baltes & Baltes, 1990 e Néri, 1993a), enquanto que outros aspectos do envelhecimento parecem depender de condições particulares de vida dos sujeitos (Erbolato, 1996b).

A Autora, entretanto, reconhece os limites no poder de generalização de tal pesquisa e a urgência em aprofundar-se o estudo dos temas tratados. Outras ciências têm se ocupado das possibilidades da educação durante o envelhecimento. Mas continuam faltando contribuições da Psicologia, particularmente da Psicologia Escolar, que contemplem, dentro da diversidade sociocultural, geográfica e étnica que compõe a realidade brasileira, as possíveis diferenças entre as necessidades educacionais e as características da aprendizagem em diferentes subgrupos etários, a qualidade e a adequação dos objetivos, currículos e métodos pedagógicos, o respaldo científico dos cursos em questão, e suas finalidades transformadoras ou de "mudança na condição humana", nas palavras de Pinto (1991:49).

Essas transformações deveriam ocorrer em nível individual, por meio do aprendizado de novos conhecimentos, de comportamentos

adequados ao desempenho de novos papéis, e da adequação às possibilidades e limitações inerentes ao envelhecimento. Em nível coletivo, deveria caber à educação conscientizar o idoso de seu papel ativo na construção de novos saberes e de condições que favoreçam o denominado envelhecimento bem-sucedido, de sua contribuição potencial para a sociedade, para o estabelecimento de modificações no ambiente físico e social (como medidas que facilitem a mobilidade, o acesso a serviços de saúde, a áreas de lazer e de atividades físicas e à educação permanente para todas as faixas socioeconômicas etc.), de sua força de pressão, como grupo, para exigir o cumprimento de leis e políticas sociais justas, que propiciem uma velhice independente e autônoma.

Um último comentário faz-se necessário. A implantação de muitos desses programas (presumivelmente da maioria) resultou de estudos bastante fundamentados, como é o caso da Universidade da Terceira Idade da PUCCAMP, fruto de um projeto de longa duração da Faculdade de Serviço Social (Sá, 1991). Em sua maioria também funcionam em íntima relação com uma universidade local. Infelizmente, não sendo cursos universitários na acepção da palavra, as exigências que regulamentam seu funcionamento não são as mesmas que as das universidades tradicionais: não garantem nem um padrão de qualidade de ensino nem uma capacitação desejável do corpo docente. Enquanto estiverem vinculadas a instituições de ensino superior, é possível esperar que, com o tempo, esses requisitos sejam preenchidos. Em vista do caráter multi e interdisciplinar do estudo e da prática profissional, a inserção do tema nos diferentes cursos de graduação tem sido mencionada em eventos sobre Gerontologia. A formação de um corpo docente devidamente habilitado também deve ser considerada uma prioridade, sem reduzir a atividade de ensino a

uma função amadorística, como vem ocorrendo, por exemplo, nas ofertas (anunciadas em jornais da cidade de São Paulo) de cuidadores 'profissionais' de idosos, compostos, em sua maioria, por pessoas que carecem de habilitação ou das supervisões necessárias, conforme dados de pesquisa de Duarte (1996).

Em vista do crescimento da demanda, a quantidade de ofertas, a custo reduzido, também aumentou. Exatamente por causa disso, pelo risco de uma proliferação indiscriminada e desvinculada do meio acadêmico, são recomendáveis avaliações constantes dessas muitas Universidades, por meio de consultas à população atingida ou por outros meios. Apesar da ênfase dada até agora à necessidade de um maior compromisso da Psicologia Escolar nesse mister, no que se refere ao ensino para a terceira idade e às suas conseqüências no processo de envelhecimento, pelas próprias características multidisciplinares do assunto, torna-se cada vez mais evidente a relevância do envolvimento da comunidade científica como um todo, para garantir a devida seriedade na atenção ao idoso.

## Referências

- Baltes, P.B. & Baltes, M.M. (1990). Psychological perspectives on successful aging: the model of selective optimization with compensation (pp: 1-34). In P.B. Baltes & M.M. Baltes (ed<sup>s</sup>.) *Successful aging: perspectives from the behavioral sciences*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Battersby, D. & Glendenning, F. (1992). Reconstructing education for older adults: an elaboration of the statement of first principles. *Australian Journal of Adult and Community Education*, 32 (2), 115-121.

- Brasil (1996). Decreto nº 1.948 de 3 de junho de 1996. Regulamenta a Lei nº 8.842, de 4 de janeiro de 1994, assinado pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso.
- Cachioni, M. (1996). Envelhecimento bem-sucedido e participação numa Universidade para a Terceira Idade. *Gerontologia* (IX Jornada Brasileira de Geriatria e Gerontologia, Rio Quente, GO), 4 (3), 72.
- Calasanti, T.M. (1996). Incorporating diversity: meaning, levels of research, and implications for theory. *The Gerontologist*, 36 (2), 147-156.
- Castro, O.P. (1995). Self-reliance-an experience with old age group. *I Pan American Congress of Gerontology - Program Schedule*, SBGG, São Paulo, SP, 55.
- Castro, O.P.; Folberg, M. & Lassance, M.C.P. (1992). Implantação da universidade para a terceira idade. *Anais do I Congresso Nacional de Psicologia Escolar*, ABRAPEE/ PUCAMP, Campinas, SP, 295-300.
- Castro, O.P. & Vargas, L.V. (1996). O vínculo institucional como promotor e facilitador de mudanças na qualidade de vida — experiência com grupos de idosos. *Gerontologia* (IX Jornada Brasileira de Geriatria e Gerontologia, Rio Quente, GO), 4 (3), 63.
- Connelly, R.J. & Light, K.M. (1991). An interdisciplinary code of ethics for adult education. *Adult Education Quarterly*, 41 (4), 233-240.
- Daffener, D. (1996). The social organization of diversity, and the normative organization of age. *The Gerontologist*, 36 (2), 174-177.
- Dália, E.C.P. (1983). Novos tempos, diferentes necessidades, outros tipos de educação (pp:31-52). In: G.P. Witter & E.C.P. Dália (org<sup>s</sup>). *Educação de adultos: textos e pesquisas*. Rio de Janeiro, RJ: Achiamé.
- Dias, A.C.G. (1995). Representações sobre a velhice: o “ser velho” e o “estar na terceira idade”. *Resumos da XXV Reunião Anual de Psicologia*, Ribeirão Preto, SP, 360.
- Duarte, Y.A.O. (1996). Cuidadores profissionais de idosos: nova profissão? *Gerontologia* (IX Jornada Brasileira de Geriatria e Gerontologia, Rio Quente, GO), 4 (3), 62.
- Duarte, Y.A.O. & Ribeiro, M. (1996). A relação avô e neto: uma proposta de abordagem nos programas de orientação a idosos. *Gerontologia* (IX Jornada Brasileira de Geriatria e Gerontologia, Rio Quente, GO), 4 (3), 64.
- Eiras, N. (1996). Educação permanente na terceira idade e relacionamento familiar. *Gerontologia* (IX Jornada Brasileira de Geriatria e Gerontologia, Rio Quente, GO), 4 (3), 80.
- Erbolato, R.M.P.L. (1996a). *Universidade da Terceira Idade: avaliações e perspectivas de alunos e ex-alunos*. Dissertação de mestrado não publicada, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP.
- Erbolato, R.M.P.L. (1996b). Avaliação de uma Universidade da Terceira Idade: opiniões de alunos e ex-alunos. *Resumos do III Congresso Nacional de Psicologia Escolar*. UERJ/ABRAPEE, Rio de Janeiro, RJ, s/p.
- Fisher, J.C. (1993). A framework for describing developmental change among older students. *Adult Education Quarterly*, 43 (2), 76-89.
- Folha de São Paulo* (1996, julho,28). Medicina leva o homem além dos 100 anos. Caderno 3, 3.
- Florenzano, F. (1991). O ensinamento para idosos — novas e velhas metodologias entre a motivação para a cultura e os problemas do envelhecimento (M. Gobbi, trad). *Revista Brasileira de Pesquisa em Psicologia*, 3 (3), 75-80.
- Grigsby, J.S. (1996). The meaning of heterogeneity: an introduction. *The Gerontologist*, 36 (2), 145-146.
- Guidi, M.L.M. (1996). Pesquisando na terceira idade. *Gerontologia* (IX Jornada Brasileira de Geriatria e Gerontologia, Rio Quente, GO), 4 (3), 71.
- Hore, T. (1994). Nontraditional students: third-age and part-time (pp:4163-4171). In: T.Husén & N.Postlethwaite (ed<sup>s</sup>). *The International Encyclopedia of Education*, vol. VII, 2<sup>nd</sup> ed., Exeter, Great Britain: Pergamon.
- Kirk, H. (1992). Images of aging — over the last 100 years. *Danish Medical Bulletin*, 39 (3), 202-203.

- Klang, R.C. (1981). *A função do psicólogo escolar: análise crítica e sugestões de um novo enfoque*. Dissertação de mestrado não publicada, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ.
- Lagos, J.S. (1994a). Programa de educación para adultos mayores. *Resumos do XVII International School Psychology Colloquium e II Congresso Nacional de Psicologia Escolar*, Campinas, SP, 163.
- Lagos, J.S. (1994b). Una nueva alternativa en la educación del párvulo de sectores urbano-marginales. *Resumos do XVII International School Psychology Colloquium e II Congresso Nacional de Psicologia Escolar*, Campinas, SP, 195.
- Laslett, P. (1994). The third age, the fourth age and the future. *Ageing and Society*, 14 (1), 437-447.
- Leitão, E.E.M.A.; Tirado, M.G.A. & Pereira, L.S.M. (1996). Um olhar sobre o projeto maioridade. *Gerontologia* (IX Jornada Brasileira de Geriatria e Gerontologia, Rio Quente, GO), 4 (3), 79.
- Maza, G.Z. (1996). Universidade x terceira idade: percorrendo novos caminhos. *Gerontologia* (IX Jornada Brasileira de Geriatria e Gerontologia, Rio Quente, GO), 4 (3), 76.
- Minois, G. (1989). *History of old age: from antiquity to renaissance*. (S.H.Tenison, trad.) Chicago: The University of Chicago Press (original francês publicado em 1987).
- Mucchielli, R. (1980). *A formação de adultos*. (J.M.C. Pucheu, trad.) São Paulo: Martins Fontes (original publicado em 1975).
- Neikrug, S.M.; Ronen, M.; Glanz, D.; Alon, T.; Kaner, S.; Kaplan, A.; Kinori, C. (1995). A special case of the very old: lifelong learners. *Educational Gerontology*, 21, 345-355.
- Néri, A.L. (1991). *Envelhecer num país de jovens: significados de velho e velhice segundo brasileiros não idosos*. Tese de livre docência publicada pela Editora da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.
- Néri, A.L. (1993a). Psicologia do envelhecimento: uma área emergente. *Cadernos da ANPEPP*, (2), 57-81.
- Néri, A.L. (1993b). Qualidade de vida no adulto maduro: interpretações teóricas e evidências de pesquisa (pp:9-55). In: A.L. Néri (org.). *Qualidade de vida e idade madura*. Campinas, SP: Papirus.
- Néri, A.L. (1995). Psicologia do envelhecimento: uma área emergente (pp:13-40). In: A.L.Néri (org.) *Psicologia do envelhecimento*. Campinas, SP: Papirus.
- Néri, A.L. (1996). Coping strategies, subjective well-being and successful aging: evidences from mature and aged adults involved in an educational experience in Brazil. *Anais do XIV<sup>th</sup> Biennial Meeting of ISSBD Conference*, Quebec City, Canada, 296.
- Oliveira, C.A. (1996). Motivos e expectativas que podem levar o idoso ao grupo de convivência. *Anais da 48<sup>a</sup> Reunião Anual da SBPC, PUC/SP*, vol. II, São Paulo, SP, 714-715.
- Otávio, C. (1997, fevereiro, 02). População de idosos vai triplicar até 2010. *O Estado de São Paulo*, A29.
- Palma, L.T.S. (1996). CREATI: uma experiência universitária de ressocialização do idoso e resgate da cidadania. *Gerontologia* (IX Jornada Brasileira de Geriatria e Gerontologia, Rio Quente, GO), 4 (3), 74.
- Palmigiani, M.G. (1996). Aplicação da psicanálise na instituição escolar — creche. *Anais da 48<sup>a</sup> Reunião Anual da SBPC, PUC/SP*, vol. I, São Paulo, SP, 467.
- Peterson, D.A. (1990). A history of the education of older learners (pp:1-21). In: R.H.Sherrom & D.B.Lumsden (ed<sup>s</sup>). *Introduction to educational gerontology*. 3<sup>rd</sup> ed., New York, NY: Hemisphere.
- Pinto, A.V. (1991). *Sete lições sobre educação de adultos*. 7<sup>a</sup>ed., São Paulo, SP: Cortez.
- Pizzolatto, C.E. (1995). *Características da construção do processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira (inglês) com adultos da terceira idade*. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

- Prata, L.E. (1990). Os programas especificamente destinados à população idosa. In: Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados. *O idoso na Grande São Paulo*, junho, 233-249.
- Sá, J.L.M. (1991). *A universidade da terceira idade na PUCCAMP: proposta e ação inicial*. Faculdade de Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP.
- Sá, J.L.M. (1995). A Universidade da Terceira Idade e seu efeito multiplicador (editorial). *Reviver*, 3 (8), 2.
- Santos, M.F.S. (1996). A identidade na terceira idade. *Anais da 48ª Reunião Anual da SBPC*, PUC/SP, vol. I, São Paulo, SP, 722-723.
- Savicevic, D.M. (1991). Modern conceptions of andragogy: a European framework. *Studies in the Education of Adults*, 23 (2), 179-201.
- Soares, N.E. (1995). Permanent education in the third age. *I Pan American Congress of Gerontology - Program Schedule*, SBGG, São Paulo, SP, 66.
- Tuijnman, A. (1994). Adult education overview (pp:143-152). In: T.Husén & N.Postlethwaite (ed<sup>s</sup>.) *The International Encyclopedia of Education*, vol. I, 2<sup>nd</sup> ed., Exeter, Great Britain: Pergamon.
- Witter, C. & Yukimitsu, M.T.C.P. (1996). Análise de conteúdo das sessões de comunicação científica do I Congresso Nacional de Psicologia Escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 1 (1), 69-72.
- Wolf, A.C. & Oliveira, E.T.A. (1996). Desenvolvimento da criatividade na terceira idade: uma proposta de atuação. *Resumos do III Congresso Nacional de Psicologia Escolar*. UERJ/ABRAPEE, Rio de Janeiro, RJ, s/p.